

Journaux de bord d'enseignant·es. Parcours d'engagement, sens de la pratique et effets de développement

Geneviève Tschopp Rywalski

originaire de Lens, Valais

Thèse de Doctorat cumulative

présentée devant la Faculté des lettres et des sciences humaines

de l'Université de Fribourg (Suisse)

Tome I

Approuvé par la Faculté des lettres et des sciences humaines sur proposition des professeur·e·s

Bernadette Charlier, Université de Fribourg (première rapporteure)

Sandrine Biémar, Université de Namur (deuxième rapporteure)

Hervé Breton, Université de Tours (troisième rapporteur)

Fribourg, le 19 décembre 2023

Le Doyen, Prof. Dominik Schöbi

© Geneviève Tschopp Rywalski 2024

© Geneviève Tschopp Rywalski, 21 juin 2024



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution — ShareAlike 4.0 International

(CC BY SA 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

<https://doi.org/10.51363/unifr.lth.2024.034>



*On apprend toujours seul mais jamais
sans les autres.*

PHILIPPE CARRÉ (2016B, p. 356)



J'ai tout à fait conscience de me déplacer toujours à la fois par rapport aux choses auxquelles je m'intéresse et par rapport à ce que j'ai déjà pensé. Je ne pense jamais tout à fait la même chose pour la raison que mes livres sont pour moi des expériences, dans un sens que je voudrais le plus plein possible. Une expérience est quelque chose dont on sort soi-même transformé. Si je devais écrire un livre pour communiquer ce que je pense déjà, avant d'avoir commencé à écrire, je n'aurais jamais le courage de l'entreprendre. Je ne l'écris que parce que je ne sais pas encore exactement quoi penser de cette chose que je voudrais tant penser. De sorte que le livre me transforme et transforme ce que je pense. [...] Je suis un expérimentateur en ce sens que j'écris pour me changer moi-même, et ne plus penser la même chose qu'auparavant.

MICHEL FOUCAULT (2001, p. 860-861)

Sommaire

| | |
|---|------------|
| Sommaire | vii |
| Remerciements | ix |
| Résumé | xi |
| Avant-propos | xiii |
| Note préliminaire | xvii |
| Introduction | 1 |
| Partie 1 : Parcours de recherche | 3 |
| Chapitre 1 – Chemins de connaissance et de formation..... | 5 |
| Chapitre 2 – Élaboration de la problématique..... | 23 |
| Chapitre 3 – Place et ordre des contributions | 31 |
| Partie 2 : Cadre conceptuel..... | 37 |
| Chapitre 4 – Article 1. Pratique du journal de bord | 39 |
| Chapitre 5 – Compléments théoriques aux notions et concepts abordés dans les sept publications .. | 57 |
| Partie 3 : Méthode | 81 |
| Chapitre 6 – Méthode, déroulement de la recherche et compléments épistémologiques..... | 83 |
| Chapitre 7 – Contribution 1. Entretien biographique, entretien d’explicitation, analyse de l’activité | 111 |
| Chapitre 8 – Contribution 2. Traces et mémoire | 121 |
| Partie 4 : Résultats et analyses | 141 |
| Chapitre 9 – Article 2. Dynamique d’engagement, formes et significations de l’activité diaire | 145 |
| Chapitre 10 – Article 3. Effets du journal de bord : construction identitaire et <i>flow</i> | 163 |
| Chapitre 11 – Article 4. Effets du journal de bord : subjectivation et agentivité | 199 |
| Chapitre 12 – Contribution 3. Effets du journal de bord, bienfaits..... | 229 |
| Partie 5 : Discussion..... | 237 |
| Chapitre 13 – Discussion générale | 239 |
| Chapitre 14 – Perspectives et limites | 265 |
| Chapitre 15 – Pour ne pas conclure... .. | 287 |
| Conclusion..... | 295 |
| Références bibliographiques..... | 297 |
| Table des matières | 335 |
| Liste des figures et des tableaux | 343 |
| Liste des abréviations, des sigles et des acronymes | 347 |
| Liste des annexes | 351 |

Remerciements

Ma gratitude s'adresse tout d'abord aux participant-es à cette recherche, vous avez pris le « risque » de la rencontre alors que la pandémie Sar-COV-19 baignait notre quotidien. Je vous remercie pour la confiance témoignée, consciente que ce dévoilement particulièrement généreux n'allait pas de soi — si j'en crois les personnes qui ont décliné mon invitation. Vos expériences associées au journal et le sens que vous lui conférez ont accompagné ma réflexion et je vous dois beaucoup !

Je tiens à adresser ma gratitude et mes remerciements aux membres du jury. Vos regards singuliers et pluriels sur mon travail favorisent mon questionnement, invitent à repenser mes conceptions, mes décisions, mes interprétations. Un merci tout particulier à la professeure Bernadette Charlier, qui a su diriger ce cheminement de thèse avec brio, bienveillance sans complaisance, s'adaptant à mes rythmes, stimulant ma réflexivité, ouvrant des routes de traverses, relisant patiemment les écrits, incarnant une posture éthique inspirante, invitant enfin à terminer...

Merci aux autres cheminant-es en thèse, qui par leurs rythmes différents, la spécificité de leurs sujets, lectures ou analyses, leur récit d'une étape franchie, leur participation à quelques *pomodori* collectifs ou leurs encouragements soutenus ont permis de vivre une histoire partagée ou les défis se confrontent et se franchissent. Je pense particulièrement à Alexandre, Laurent, May, Paola, Sylvia, Thaïs et Valérie. Merci également à celles et ceux qui — passé-es par là ou non — ont pris des nouvelles, autorisé, reconnu le syndrome de l'impostrice, insufflé l'élan, laissé leur porte ouverte. Anne-Marie, Bessa, Catherine, Elisabeth, Kathja, Marco, Marjorie, Noria, Patrick, Sabine, Saskia et Zoe, votre soutien s'est révélé précieux. Merci à mes collègues pour leur intérêt et leur bienveillance à l'égard de mes travaux.

Merci aux acteur-rices des formations, des symposiums, des colloques et congrès soutenant le parcours de recherche, aux membres du Laboratoire d'Analyse du Travail Enseignant et de la Formation en Alternance (LATEFA) et du Groupe de recherche Accompagnement — Formation, écriture réflexive (GRAFER) en particulier — qui partagent un curieux goût pour l'écriture de l'expérience en formation. Vous avez enrichi mes connaissances, favorisé le dialogue critique, créé les conditions pour que les articles ou chapitres voient le jour et soient publiés. Merci aux cadres de la HEP Vaud qui ont soutenu la réalisation de ce projet de recherche doctorale.

Pour leur *coaching* d'une écorchée de l'écriture qui le cache bien et surtout leurs relectures très avisées, un grand merci à Bessa, Marcia et Patrick. Pour leur amour, leur ancrage et leur support renouvelé alors que je me cachais dans mes livres, filais pour un entretien, cohabitais avec mon Mac ou renonçais à des temps partagés, merci à Emma, Thomas et Patrick. Vous êtes mes îlots de ressourcement et cette thèse vous est dédiée. Merci à ma famille élargie et à mes ami-es pour leur encouragement et leur soutien inconditionnel dans cette aventure, leur patience et leurs conseils. Vous avez favorisé ce voyage et cette ascension, faite de jubilations comme de puissants doutes. D'ici ou de là-haut, j'ai senti l'allègement de la charge ou votre confiance pour les traversées de ponts ou les petits cols intermédiaires. Je vous aime.

Et merci à toi/vous, que j'oublie et ne devrais pas. Te/vous lisant, te/vous rencontrant à l'occasion d'une conversation, nos chemins se sont croisés et cette expérience a compté. Merci !

Résumé

Cette thèse porte sur la pratique du journal de bord d'enseignant-es en poste qui délibérément ont adopté ce genre d'écriture, nous intéressant à ce qui contribue actuellement ou a contribué à motiver leur engagement dans cette pratique, au sens qu'ils-elles lui reconnaissent ou lui ont reconnu et aux effets qu'ils-elles perçoivent ou ont perçus à cette forme d'écriture, donc en inscrivant nos questionnements sur cette pratique dans le temps de la vie et dans celui d'une activité récente.

Dans les métiers de la relation à autrui, le journal de bord est reconnu par la recherche comme un soutien à la professionnalisation et à la réflexivité (Crinon et Guigue, 2006 ; De Cock, 2007). De nombreux dispositifs de formation prescrivent le journal, souvent sans considérer l'expérience que peuvent en avoir ces (futur-es) professionnel-les (Simons *et al.*, 2022) et reconnaissent peu ses apports à leur construction identitaire. L'enseignant-e en activité qui, délibérément, choisit cette pratique est resté-e dans l'angle mort de la recherche. L'ancienneté de l'étude de Yinger et Clark (1981) invite à un regard contemporain sur cette pratique inscrite dans une société postmoderne, liquide ou dématérialisée (Bauman, 2006), de maximisation de soi (Dubar, 2000 ; Eneau, 2016) et d'épanouissement.

Pour notre recherche, nous avons sollicité six enseignant-es volontaires tenant spontanément un journal de leur activité professionnelle. Narrant leur pratique diaire, ils-elles produisent dans un entretien biographique (Delory-Momberger, 2014 ; Dominicé, 2007a) le parcours expérientiel de cette pratique, revisitant l'histoire et la transformation de leur engagement, mais aussi les différentes « formes » possibles de journaux explorées et les effets perçus. Après ce 1^{er} entretien, ces diaristes ont été invités à sélectionner un moment spécifié de leur écriture diaire sur lequel un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) et de décryptage de sens (Faingold, 2004) porterait quelque temps plus tard. Le 2^e entretien a exploré tant l'engagement dans ce moment individuel d'écriture choisi par les enseignant-es et pour lequel ils-elles se sont muni-es d'une trace physique de leur activité que les effets qu'ils-elles en perçoivent. Ces deux formes d'entretien ont favorisé la mise en sens que ces praticien-nes du journal attribuent à cette (ces) pratique(s), aux retombées qu'ils-elles lui reconnaissent quant à leur subjectivation (Bourgeois, 2018a), à savoir leur construction comme sujet et comme agent.

Le modèle d'analyse de cette pratique — influencé par les apports de Carré sur l'apprenance (2005) et de Billett sur l'apprentissage par le travail (2001) — permet d'approcher ce qui relève du contexte, de la personne ou de l'activité d'écriture (facteurs contextuel, personnel et éenactif) quant à l'engagement dans cette activité (Bourgeois, 2013a) et à ses effets perçus.

Nos résultats à la suite d'une analyse de contenu par *timelines* (Glegg, 2019) et d'une analyse structurale des données (Piret *et al.*, 1996) soulignent que cette pratique diaire est le fruit d'un apprentissage tout au long et au large de la vie, faisant la part belle à l'environnement familial et aux proches, à celui de l'expérientiel informel et dans une moindre mesure à ceux de la formation initiale, de la profession. Ressort encore le « style personnel » (Clot, 2008) que chacun-e apporte à cette activité diaire, la modelant à son image. Cette activité d'écriture correspond à un moment de ressourcement et repli (de Villers, 2019b), de subjectivation (Bourgeois, 2018a) et d'ouverture à l'autre, notamment par le développement d'un pouvoir d'agir (Clot, 2008). Au moment où l'activité diaire se déploie, l'engagement se joue et se rejoue et les retombées ou effets n'attendent pas le dépôt du stylo ni le retrait du clavier pour se manifester. Au-delà du soutien à leur subjectivation et à leur agentivité, un état de *flow* (Heutte, 2019b), d'autoaccompagnement et de bien-être est notamment rapporté par ces diaristes. Les analyses mettent en lumière un cercle vertueux de l'écriture diaire, de

l'engagement vers des bienfaits multiples, au-delà de ceux auxquels on pourrait spontanément s'attendre à la suite des travaux sur les journaux de bord en formation initiale.

La discussion des résultats amène à repenser les offres existantes :

- du côté de la formation, où les dispositifs tiennent malheureusement peu ou pas compte des apprentissages en situation informelle, de la « formation buissonnière » (Maulini *et al.*, 2021) et des pratiques présentes chez les apprenant·es, un angle mort qui mériterait d'être considéré ;
- du côté du monde professionnel, où ces pratiques diaires semblent souvent ignorées et gagneraient à être reconnues et valorisées (Fernagu Oudet, 2012b).

Mots clés : journal de bord, parcours expérientiel, formation des enseignant·es, approches narratives, subjectivation, pouvoir d'agir, environnement capacitant, temporalités.

Avant-propos

Le présent ouvrage correspond à notre thèse de doctorat cumulative constituée des **quatre articles** suivants, cités selon l'ordre d'apparition, ayant fait l'objet d'une procédure de revue par les pair-es :

- Tschopp, G. (2019a). Journal de bord d'enseignants : sens de cette pratique pour le développement professionnel. *Recherches en éducation*, (38), 73-84. <https://doi.org/10.4000/ree.717>
- Tschopp, G. (sous presse). Dynamique d'engagement d'enseignant·e·s dans l'écriture d'un journal professionnel : approche biographique d'une activité plurielle. *Phronesis*.*
- Tschopp, G. (2023a). Effets perçus de l'écriture journalière. Construction identitaire et état de *flow* repérés par deux enseignant·es en réorientation. *Education & Formation*, Juin(e-318), 53-72. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=38&idRes=407>
- Tschopp, G. (2023c). Pratique d'écriture diaire et construction professionnelle d'enseignant·es comme sujet et agent. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 3(52), 525-550. <https://doi.org/10.4000/osp.17940>

En lien avec ces quatre articles, nous contextualisons et commentons **trois autres contributions** disponibles en annexe du présent Tome I.

- Tschopp Rywalski, G. (2019). Quand les récits de vie rencontrent l'analyse de l'activité. Dans A. Słowik, H. Breton et G. Pineau (dir.), *Histoire de vie et recherche biographique : perspectives sociohistoriques* (p. 259-278). L'Harmattan. (Annexe H)
- Tschopp, G. (2023b). Mémoire d'évocation combinée à une trace de l'activité dans une recherche sur la pratique du journal de bord. *Expliciter. Journal de l'association GREX2 Groupe de recherche sur l'explicitation, mars*(Hors-série 1), 234-243. <https://www.expliciter.org/wp-content/uploads/2023/02/1-hors-serie-expliciter-actes-colloque-pierre-vermersch-2022.pdf> (Annexe I)
- Tschopp Rywalski, G. (2022, septembre). *Effets de subjectivation et autres bienfaits de l'écriture du journal de bord professionnel* [poster]. Congrès SSRE, Semaine internationale de l'éducation et de la formation (SIEF), Lausanne, Vaud, Suisse. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5965> (Annexe L)

* Depuis la soutenance de la thèse le 19 décembre 2023, cet article a été publié en mars 2024 : Tschopp, G. (2024). Dynamiques d'engagement d'enseignant·es dans l'écriture d'un journal professionnel : approche biographique d'une activité plurielle. *Phronesis*, 13/2, 13-31. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2024-2-page-13.htm>

Nos travaux ont également fait l'objet de communications scientifiques.

Chapitres d'ouvrages

Bernard, M.-C., Tschopp, G. et Słowik, A. (2019). Introduction. Dans M.-C. Bernard, G. Tschopp et A. Słowik (dir.), *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (p. 1-10). Livres en ligne du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire/Éditions science et bien commun. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/3067>

Tschopp, G. (2019b). Pratiques d'accompagnement et formation des enseignants en Suisse romande. Dans H. Breton, N. Denoyel et S. Pesce (dir.), *L'accompagnement en formation d'adultes : postures, pratiques et effets* (p. 109-122). L'Harmattan. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2838>

Posters

Tschopp, G. (2022c, octobre). *Entre souvenir d'expérience, mémoire d'évocation et trace de l'activité dans une recherche sur le journal de bord* [poster]. Colloque international Pierre Vermersch. L'apport de Pierre Vermersch à l'étude de la subjectivité, Épistémologie, méthodologie, pratique, Marseille, Bouches-du-Rhône, France. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6064> (Annexe K)

Communications orales

Tschopp, G. (2018a, mai). *Quand la méthode biographique rencontre l'analyse de l'activité. Racontez-moi votre pratique d'écriture réflexive* [communication orale]. Colloque international. Vitalités des approches biographiques : du Paysan polonais de 1918 à nos jours (2018), Wrocław, Basse-Silésie, Pologne.

Tschopp, G. (2018b, octobre). *Le journal de bord d'enseignant-e-s : sens de cette pratique pour le développement professionnel* [communication orale]. 4^e Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation (CIDF), Rennes, Ille-et-Vilaine, France.

Tschopp, G. (2018c, novembre). *Sens de la pratique d'écriture narrative d'enseignant-e-s : du développement professionnel au pouvoir d'agir* [communication orale]. Journée de la recherche de l'OBSEF. Transitions, diversités et égalité., Lausanne, Vaud, Suisse. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2592>

Tschopp, G. (2019, octobre). *Journal d'enseignant-e-s et écriture : pouvoir de formation et pouvoir d'agir* [communication orale]. Colloque international. La recherche biographique en situations et en dialogues. Enjeux et perspectives, La Plaine Saint-Denis, Seine-Saint-Denis, France.

Tschopp, G. (2021, mai). *Pratiques d'écriture impliquée des enseignant-e-s, pour quel pouvoir d'agir ?* [communication orale]. Colloque international. Les histoires de vie dans un monde en transformation : au carrefour de la recherche, de la formation et de l'intervention, Montréal, QC, Canada. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4938>

Tschopp, G. (2022a, février). *Narrations par les enseignant-es de leur activité du journal de bord. Repérage des effets de transformations de leur(s) pratique(s)*. Dans P. Lafont et S. Cortessis (resp.), *Les visées émancipatrices des dispositifs de retour sur les expériences autobiographiques sont-elles conciliables avec une perspective évaluative institutionnalisée ?* [symposium]. 7^e colloque du Gevapp. Émancipation, institution, évaluation. Un triptyque pour

penser une évaluation émancipatrice ?, Strasbourg, Bas-Rhin, France.
<https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/5887>

Tschopp, G. (2022b, juillet). *Écriture journalière d'enseignants : engagement et transformation*. Dans S. Biémar, A. Daele, C. Gaudin, J. Huez et C. Lison (coord.), *Nouveaux métiers et identités en construction*. [symposium]. Réseau international francophone de recherche en éducation et formation (REF), Namur, Province de Namur, Belgique.
<https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/5966>

Recensions ou notes critiques

Tschopp, G. (2021a). « Jacques, M.-H. (2020). *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation*. Presses Universitaires de Rennes. 288 p. ». *Revue suisse des sciences de l'éducation / Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften / Swiss Journal of Educational Research*, 43(1), 197-198. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.1.17>

Tschopp, G. (2023d). « Simons, G., Delarue-Breton, C. et Meunier, D. (dir.). (2022). *Formation des enseignant·es et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques ?* ». *Recherche et formation [en ligne]*, Notes critiques.
<http://journals.openedition.org/rechercheformation/8030>

Note préliminaire

C'est quoi le style ? C'est un accord entre sa voix à soi la plus profonde, indicible, et la langue, les ressources de la langue. C'est réussir à introduire dans la langue cette voix, faite de son enfance, de son histoire. C'est bien difficile d'expliquer cela, mais on le sent quand on écrit. On sent qu'on ne fait pas de la psychologie ou de la sociologie ou de la psychanalyse. Même si, comme cela m'arrive, on se sert de connaissances scientifiques. Je dois à la sociologie de Bourdieu beaucoup de choses mais je ne « fais » pas du Bourdieu.

ANNIE ERNAUX (2014, p. 76-77)

Écrire un texte scientifique est un acte au plein sens du terme, si bien qu'il doit être considéré comme le fruit de la décision d'un acteur doté d'une capacité libre d'agir et de trancher. Écrire, ce n'est pas seulement mettre dans une forme rédigée des résultats de recherche, ni non plus nécessairement assujettir le réel à la représentation qu'on en donne. L'écriture scientifique est une pratique sociale avec ses règles, ses codes, ses hiérarchies, ses relations de pouvoir, ses lieux et ses modalités, dans laquelle chaque auteur a une marge de manœuvre cruciale qui lui permet de décider ce qu'il écrira, comment, où, quand, ce que seront les compromis acceptables et ceux qui ne le sont pas, etc.

FLORENCE PIRON (1996, p. 140)

Choix d'un langage écrit inclusif et épïcène

Le langage est tout sauf neutre, reflet d'une société sociale et politique à un moment de l'histoire. Les règles grammaticales ne sont pas figées et la langue française bouge également, malgré quelques réserves de l'Académie française. Pour le psycholinguiste suisse Pascal Gygax, le langage est le reflet de notre société autocentrée et le véhicule de fausses représentations (Gygax *et al.*, 2019). Kiesling (2007) suggère que l'adoption d'une langue inclusive, utilisant des termes qui incluent tous les genres, contribuerait à l'égalité entre les personnes de tous genres et à la déconstruction de la prééminence du masculin.

Aussi, l'utilisation d'un langage inclusif et d'une écriture épïcène s'est imposée dans ce texte afin de respecter l'égalité et la diversité des personnes ainsi que les recommandations notamment universitaires et étatiques (Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes du canton de Vaud, 2008 ; Égalité & Diversité, Université de Genève, 2023 ; Haddad, 2019 ; Service égalité, diversité et inclusion, Université de Fribourg, 2023). Elle répond à de véritables enjeux de société, notamment de légitimation et de controverse, et *in fine* de justice sociale et de lutte contre les discriminations basées sur le genre. Plus l'adoption de l'écriture inclusive est courante, plus réticences et oppositions à son égard diminuent et plus les attitudes positives se développent, relève l'étude récente de chercheur·ses de l'unité de psycholinguistique de l'Université de Fribourg (Sauteur *et al.*, 2023). Si j'ai cherché à utiliser des termes et des expressions qui ne sont pas associés à un genre spécifique, je ferai

également un usage mesuré et raisonné du point médian¹ pour ne pas trop alourdir le propos. Cette technique signale que les termes sont applicables à toutes les personnes indépendamment de leur genre. Si les écrits publiés ou soumis qui composent cette thèse n'ont pas toujours suivi cet usage, c'est en raison des lignes éditoriales imposées.

Ce choix me permet de respecter l'égalité entre les personnes de tous genres. En utilisant un langage inclusif, j'évite la marginalisation ou l'exclusion de personnes de certains genres et le risque de les discriminer ou les blesser. De même, cet usage évite de donner l'impression que certaines personnes ou certaines activités sont associées à un genre spécifique, ce qui serait stéréotypant et limitant.

Ce moyen de montrer mon respect pour la diversité reflète aussi la diversité des personnes et de leurs identités de genre. Kiesling (2007) montre ainsi que l'utilisation des termes génériques masculins (tels que « homme » ou « étudiant ») pour désigner des personnes de tous genres dans le discours public en anglais contribue à la production et à la reproduction de la masculinité hégémonique, c'est-à-dire de l'idéal de masculinité dominant est normatif dans une société. Kiesling (2007) argue que l'utilisation des termes génériques masculins renforce l'idée que les hommes sont les sujets de référence et de norme dans la société, tandis que les femmes et les personnes de genres non binaires sont perçues comme des exceptions ou des « autres ».

Enfin, cette pratique peut aider à promouvoir l'inclusion et la non-discrimination dans la société en général. Utiliser au quotidien un langage inclusif et une écriture épicienne dans mes écrits, contribue modestement à impacter les représentations sociales (Gygax *et al.*, 2019 ; Sauter *et al.*, 2023), à tenter de changer les mentalités et à faire évoluer les normes de langage de façon qu'elles soient plus inclusives et respectueuses de toutes.

Appropriation d'un genre, langage en « je » ou en « nous »

La forme attendue pour la plupart des articles scientifiques rassemblés ici a été celle de la 3^e personne, favorable à une certaine objectivation de ce qui est présenté, analysé et discuté, mais peu favorable à une posture plus incarnée et impliquée, qui est pourtant celle d'où je suis partie (comme praticienne-chercheuse) et vers laquelle je continue à me diriger. Cette posture adoptée de chercheuse, et incarnée par des gestes posés, des interventions réalisées ou des écrits élaborés, se dit donc à la 3^e personne. Un « nous » qui reflète également une posture partagée, d'appartenance à un collectif de chercheur·ses. Un « nous » qui reflète encore la dimension collective des réflexions qui ont soutenu ces quêtes, ces démarches et ces écrits : avec Bernadette Charlier, ma directrice de thèse, avec les participant·es à cette recherche, avec les chercheur·ses à l'occasion de congrès, colloques, symposiums ou rencontres de laboratoires (je pense en particulier au LATEFA, au groupe GRAFER) comme avec les interlocuteur·rices membres de ma famille, collègues ou ami·es avec qui le dialogue autour de mon sujet s'est initié.

Écrire à la 1^{re} personne, pour certaines des parties ou des chapitres spécialement rédigés en « fil rouge » autour ou entre ces sept contributions publiées (ou sur le point de l'être), rejoindra le besoin

¹ Nous renonçons à introduire, au-delà d'une féminisation des termes utilisés, un « x » comme accord de genre neutre ou non-binaire et signe d'une forme trans-inclusive. Merci de ne pas y lire une intention de non-représentation dans notre propos des personnes agenres, non-binaires, *gender-fluid*, etc. qui préféreraient ce choix, mais une priorité donnée à une certaine fluidité langagière.

d'expression d'un moi, d'un « je », pour rendre compte et conter cette aventure, pour révéler une singularité, un mouvement identitaire à l'occasion de cette aventure de thèse.

Écriture en recherche qualitative, entre tensions et quête d'équilibre

L'écriture en recherche qualitative revêt une importance particulière, non seulement en tant qu'outil de communication des résultats, mais aussi en tant que processus de réflexion et de construction du savoir. Dans notre démarche, nous nous sommes inspirée de travaux tels que ceux de Forget et Malo (2021), Morissette (2021) et Reuter (2021), qui mettent en lumière la nécessité de développer un style et un genre propres à l'écriture qualitative. À l'image de l'apprentissage des chercheurs et chercheuses en devenir (Forget et Malo, 2021), nous avons cherché à nous approprier le « genre » de l'écriture qualitative, c'est-à-dire les conventions et les normes de cette communauté diverse, tout en développant notre propre « style » d'écriture, une « griffe personnelle » (Morissette, 2021, p. 123) qui reflète notre interprétation et notre compréhension du genre.

Le processus d'écriture en recherche qualitative peut être comparé à un « rite initiatique » (Morissette, 2021, p. 119), jalonné de défis et de difficultés à surmonter. Comme le souligne Morissette (2021), l'enjeu réside dans la capacité des chercheur·ses en formation à écrire de manière recevable et crédible aux yeux de la communauté de chercheur·ses en qualitatif à laquelle ils·elles tentent de s'affilier. Cela demande non seulement de s'exprimer clairement, mais aussi de respecter les normes et les conventions propres au genre, tout en laissant place à l'expression d'une voix personnelle et originale. Comme Reuter (2021) l'explique, l'écriture en recherche qualitative ne peut être simplement réduite à une dichotomie entre objectivité et subjectivité. Au contraire, elle est le reflet d'un point de vue qui émerge au croisement de diverses influences et perspectives.

De ce point de vue, notre démarche d'écriture s'est concentrée sur la « recherche d'équilibres textuels » (Reuter, 2021, p. 164) entre la conformité aux attentes du genre et l'expression de notre originalité. Nous avons considéré l'écriture comme un lieu de réflexivité incessante, où nos pensées se sont entremêlées avec les concepts et les données recueillies au fil de notre recherche. Tout comme l'écriture peut être un processus heuristique dans la construction de la pensée, elle a été pour nous un moyen de comprendre et d'interpréter les résultats de notre étude.

En résumé, le langage reflète notre société et peut renforcer les inégalités. Adopter un langage inclusif et épicène dans ce texte est une façon de promouvoir l'égalité et la diversité, tout en luttant contre les discriminations de genre. L'utilisation du « je » et du « nous » exprime à la fois notre implication personnelle et notre appartenance à une communauté de chercheur·ses. Cette démarche réflexive et collective enrichit notre travail. Notre choix de style et de genre reflète notre désir de nous insérer dans la communauté des chercheur·ses dans le champ du qualitatif tout en exprimant notre originalité.

Introduction



*Je garde toujours un livre ouvert
À côté de mes rêves
Son encre a bavé sur mon pull
De l'aube figée sur le cadran solaire
Jusqu'au talon plat du crépuscule*

SOPHIE MARCEAU (2021, p. 123)

Plongez-vous, cher·e lecteur·rice, dans l'univers foisonnant des journaux de bord d'enseignant·es. Cette thèse a été tissée avec soin pour explorer les parcours, les réflexions et les transformations qui se dessinent au fil des pages intimes de ces diaristes du monde éducatif. Les lignes qui suivent vous invitent à un voyage captivant, à une réflexion profonde et à une exploration des intrications entre engagement, sens et développement professionnel au sein de cette pratique apparemment anodine, mais ô combien riche en implications !

Je souhaiterais vous convier, parallèlement à la lecture de ces pages, à l'ouverture d'un dialogue intérieur, à une mise en miroir de vos propres expériences et à une considération des pratiques que vous avez peut-être croisées chez certain·es diaristes. Ce voyage invite à l'étonnement, à la remise en question et à la découverte de perspectives nouvelles. Vous trouverez ici des ponts vers des horizons de réflexion encore inexplorés. Alors, prenez place dans cette aventure intellectuelle et professionnelle, et laissez-vous surprendre par les possibilités infinies que les journaux de bord offrent à l'éducation et à la formation.

Très vite, dès les pages qui suivent, vous découvrirez que nous avons suivi la suggestion de Françoise Bréant (2006) d'« habiter en poète la posture de praticien[·ne] chercheur[se] » (p. 187), à passer par la mise en mots de notre propre parcours, à le théoriser, pour être reconnue socialement dans cette fonction :

Ainsi, dans le travail même de l'écriture, une articulation essentielle se réalise entre le questionnement éthique, les qualités esthétiques et la reconnaissance professionnelle. En effet, à condition de se soumettre à l'exigence d'un travail rigoureux, au croisement des démarches proposées, ce qui touche la personne quelquefois au plus profond de sa subjectivité est ce qui lui permettra d'être reconnu socialement. (Bréant, 2006, p. 208)

Dans les pages qui suivent, je vous convie à plonger dans l'univers authentique et profond des enseignant·es qui tiennent un journal de bord professionnel. Ensemble, nous explorerons les méandres de leurs pensées, de leurs questionnements et de leurs évolutions, tout en inscrivant ces récits dans une trame théorique solide et éclairante. Cette thèse aspire à éclairer les sentiers peu fréquentés de cette forme de réflexion professionnelle, à offrir des clés pour décrypter le sens caché derrière les mots, et à inspirer une vision renouvelée du développement professionnel dans le domaine de l'éducation. Alors, laissez-vous guider par les pas des diaristes, immergez-vous dans leur expérience, et partons ensemble à la découverte des multiples facettes des journaux de bord d'enseignant·es.

Partie 1 : Parcours de recherche



*C'est ce que je fais qui m'apprend ce
que je cherche.*

PIERRE SOULAGES (1974, p. 21)



*J'ai des coups de cœur et je pense
souvent avoir trouvé « le » livre. Des
coups de foudre périodiques, pour un
moment, ils me font avancer dans la
compréhension du monde, des autres
et surtout de ce qui me constitue, de
ce que je veux changer.*

MARCIA TSCHOPP-CRETTAZ (2022, p. 95)

Je vous propose de considérer ici le parcours de recherche réalisé, en commençant par vous introduire mon sujet en vous contant, sous forme métaphorique, l'histoire de cette thèse dont la forme initialement imaginée n'était pas celle d'une thèse cumulative². Après de nombreuses années de pratiques, le vœu puis le besoin de mener une recherche doctorale portant sur la pratique du journal de bord se sont imposés. Au nom aussi du respect de critère de rigueur en recherche qualitative, ce récit de ces sept à huit années de quête sera proposé pour pointer le rapport subjectif de l'auteure à ce travail comme les évolutions qui l'ont amenée à retenir finalement ce format de thèse. Le sens donné à cette synthèse et à ce texte d'accompagnement sera précisé ensuite, évoquant encore le rapport plus personnel de l'auteure à l'objet d'étude. En ouverture à ce 1^{er} chapitre, un guide de lecture sera proposé et le rapport à l'objet de recherche sera précisé. Suivra, en guise de 2^e chapitre, l'élaboration de la problématique de cette recherche, esquissant son inscription dans un cadre théorique général et spécifiant nos questions. Puis, au chapitre 3, la présentation de l'organisation retenue des différentes publications qui composent la thèse sera annoncée, précisant déjà partiellement leur histoire singulière et leur complémentarité dans cet ensemble.

² L'Annexe B propose sous forme de tableau ce « Parcours de thèse ».

Chapitre 1 – Chemins de connaissance et de formation

C'est un voyage. Au début de ce voyage, dit un poème zen, la montagne au loin a l'air d'une montagne. Au fil du voyage, la montagne ne cesse de changer d'aspects. On ne la reconnaît plus, c'est toute une fantasmagorie qui remplace la montagne, on ne sait plus du tout vers quoi on s'achemine. À la fin du voyage, c'est de nouveau la montagne, mais ça n'a rien à voir avec ce qu'on apercevait de loin il y a longtemps, quand on s'est mis en route. C'est vraiment la montagne. On la voit enfin. On est arrivé. On y est.

EMMANUEL CARRÈRE (2020, p. 31)

Proust écrit à peu près ceci que notre mémoire est hors de nous, dans un souffle pluvieux du temps, de l'odeur de la première flambée d'automne, etc. Des choses de la nature qui rassurent, par leur retour, sur la permanence de la personne. [...] la mémoire n'apporte aucune preuve de ma permanence ou de mon identité. Elle me fait sentir et me confirme ma fragmentation et mon historicité.

ANNIE ERNAUX (1997, p. 95-96)

1.1 Guide au lecteur et à la lectrice

Avant de vous lancer dans cette exploration, permettez-moi de vous présenter la trame qui vous guidera à travers ce voyage.

Cette première partie « Parcours de recherche » se déploie en trois chapitres qui posent les fondations de notre itinéraire. Nous commencerons avec la présentation du « Chemin de connaissance et de formation », une plongée dans la transition de la monographie à la thèse cumulative, révélant ainsi les coulisses de cette ascension intellectuelle. Le fil rouge associé à cette thèse et le rapport personnel avec l'objet d'étude seront également mis en lumière, offrant une perspective intime sur notre cheminement. Cette première partie se poursuivra par la définition de la problématique et de nos questions de recherche en guise de 2^e chapitre et se clôturera par la présentation de l'ordonnancement des parties et chapitres, avec l'inscription des sept contributions de cette thèse cumulative.

La deuxième partie, consacrée au cadre conceptuel, vous plongera dans l'essence même de notre exploration. Tout d'abord, le chapitre 4 présentera la 1^{re} publication de cette thèse et le 1^{er} article, paru en 2019 dans la revue *Recherches en éducation*, la présentation en format auteure ; l'article précédé de sa présentation et contextualisation sera suivi de quelques compléments et positionnements critiques. Au chapitre 5, sur la base des notions et concepts abordés dans les sept publications et de leur mise en perspective, quelques compléments théoriques seront proposés, relativement au journal de bord, au sens de l'activité et au sentiment d'agentivité.

La troisième partie vous dévoilera les méthodes sous-tendant notre recherche. Après un aperçu de la méthode générale (chapitre 6), vous plongerez dans les détails de nos approches de recherche à travers l'exposition de deux publications (chapitres 7 et 8) qui étayaient notre position. Au chapitre 7, est présentée la méthode de recherche prévue au début de l'aventure doctorale et parue sous forme d'un chapitre en 2019 dans un ouvrage collectif. Ensuite le chapitre 8 propose un retour plus critique, en fin d'aventure, sur la mise en œuvre des entretiens d'explicitation dans le cadre du recueil des données en combinant cette technique au recueil d'une trace de l'activité du journal (article paru en 2023 dans la revue *Expliciter*).

La quatrième partie sera votre compagnon de route dans la découverte des résultats et des analyses clés. À travers quatre contributions, vous explorerez les intrications entre l'engagement des enseignant-es dans le journal, les effets perçus de cette pratique sur leur identité et leur développement professionnel, ainsi que les implications plus larges en termes de subjectivation et d'agentivité (chapitres 9 à 12).

Enfin, la cinquième partie sera le point culminant de notre voyage. Au cœur de la « Discussion générale » (chapitre 13), vous découvrirez comment les résultats s'entrelacent pour former un tableau complet de nos découvertes. Ensuite, le chapitre 14, « Perspectives et limites », ouvrira la porte à la réflexion sur les implications pratiques, les défis et les nouvelles voies de recherche. Notre aventure se terminera par le chapitre « Pour ne pas conclure... », invitant chaque lecteur-riche à poursuivre la réflexion et à continuer d'explorer les horizons que cette thèse a ouverts. Finalement, une brève conclusion permettra un retour aux intentions initiales.

Vous trouverez en outre les références bibliographiques conformes aux normes éditoriales de l'*American Psychological Association* (APA), 7^e édition, francisées par la bibliothèque de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)³ qui a également édité le *Citation Style Language* (CSL) UQAM pour l'utilisation du logiciel Zotero. Ces références précèdent la table des matières et les différentes listes (figures, tableaux, abréviations, sigles et acronymes, annexes). Les annexes, au-delà de l'attendue déclaration sur l'honneur de la doctorante, incluront un tableau illustrant le parcours de thèse, l'évolution de l'expression de nos questionnements de recherche, le repérage notionnel et conceptuel pour chacun des sept textes scientifiques (en soutien au chapitre 5), l'appel à participation à la recherche, le contrat de consentement, les guides des entretiens de recherche, le chapitre publié chez l'Harmattan (contribution 1, cf. chapitre 7), l'article paru dans la revue *Expliciter* (contribution 2, cf. chapitre 8), un poster présenté en colloque sur les bienfaits du journal (contribution 3, cf. chapitre 12), un extrait de mon journal ainsi qu'un poster présenté lors d'un colloque dans le champ de l'explicitation. Un tome II d'annexes vous donnera accès aux données de recherche, c'est-à-dire aux retranscriptions des 12 entretiens que nous avons conduits et aux traces de l'activité récoltées. C'est ainsi que se clôt ce manuscrit, enrichi d'une variété de ressources qui complètent le voyage intellectuel entrepris à travers ces pages.

³ <https://style-apa.uqam.ca>

1.2 Micro-histoire de l'ascension d'une montagne

La métaphore proposée en exergue d'Emmanuel Carrère dans son ouvrage introspectif *Yoga* (2020) quant à son approche de la montagne narre aussi mon parcours doctoral. Me concernant, la carte accompagnant l'ascension prévue a fortement bougé au fil du temps⁴. Les camps de base ont déménagé (changement d'Unité d'enseignement et de recherche), les tâches ont évolué (passant d'interventions en formation initiale à d'autres dans le champ de la reconversion professionnelle) et surtout le moyen d'accéder au sommet s'est vu reconsidéré. Car si initialement je prévoyais un trajet rapide — idéalement de trois ans — et efficace, dans le but de ne pas trop perturber la dynamique familiale, la réalité s'est révélée autre. Des éboulements (chantiers encore en cours à honorer, comme un ouvrage collectif à co-diriger⁵) en début de parcours ont freiné le rythme. La progression a été impactée, comme pour une bonne part des chercheur·ses, par la pandémie Sar-COV-19 qui a interféré avec le recueil de mes données, recueil plus laborieux à mettre en œuvre que ce que le pronostic suggérait. L'ascension a amené la sportive amatrice à apprendre d'autres gestes et techniques (familiarisation avec un autre genre d'écrit, formation à l'explicitation), à potasser davantage pour mieux sécuriser son parcours. Le goût de la lecture l'a parfois détournée du chemin et de nouveaux entraînements se sont révélés nécessaires pour reconstituer sa condition physique et un certain rythme dans la marche. Le packaging a aussi dû être revisité, le déménagement d'un camp de base à un autre (changement d'UER et de responsabilités⁶) invitant à porter un regard neuf sur le parcours déjà réalisé ou sur les étapes à venir.

L'écriture journalière a accompagné ces années de quêtes, plus épisodiques les semaines où d'autres activités que la recherche étaient priorisées. Elle a systématiquement permis de garder une trace écrite des découvertes, des étonnements, des nouvelles questions, des guides encore à lire, des spécialistes à rencontrer, des formations continues à entrevoir, des compréhensions chemin faisant, des doutes, du vécu de l'imposture, des chouettes veillées penchées à plusieurs au-dessus d'une carte. Des sollicitations à participer à d'autres cordées ou à s'arrêter afin de découvrir de nouvelles voies (colloques, symposium, proposition de rédaction de recensions d'ouvrages...) ont apporté couleurs et joie à la montagnarde, l'éloignant parfois — au grand dam de sa famille ou de sa directrice de thèse — de son projet premier d'un trajet en trois ans. Alors l'idée d'une course un peu différente s'est esquissée, délaissant la voie traditionnelle d'une monographie pour celle d'une thèse cumulative ou sur articles. La publication d'un article *peer reviewed* (Tschopp, 2019a), d'un chapitre dans un livre collectif (Tschopp Rywalski, 2019) et le projet de participation à divers symposiums assortis d'un projet d'un article de recherche ont confirmé cette réorientation. La sportive y a trouvé une cohérence avec ses expériences professionnelles plus récentes⁷ dans le champ de la reconnaissance et de la valorisation des acquis de l'expérience. La montagne a pris alors une autre couleur. Le *challenge* de dernières courses à vivre s'est précisé (articles à produire, à reprendre, à soumettre), la tentation de derniers détours ou rencontres s'est imposée (comme s'il n'y aurait plus de défis possibles après, plus

⁴ Un tableau propose en Annexe B une relecture du parcours de thèse, pointant notamment les événements de vie majeurs, les publications, les formations suivies, etc.

⁵ (Bernard *et al.*, 2019)

⁶ Professeure HEP associée de l'Unité d'enseignement et de recherche (UER) Développement de l'enfant à l'adulte, après l'avoir été dans l'UER Acteurs, gestions, identités, relations et système (août 2019) et récemment (août 2023) le mandat de responsable de l'Unité Développement.

⁷ Cohérence de ce choix avec les dispositifs que nous plébiscitions : la narration et l'analyse de l'expérience dans un dossier de formation ou d'apprentissage en séminaire d'intégration du bachelor en enseignement primaire (Stierli *et al.*, 2010) et du *Diploma of Advanced Studies* (DAS) en accompagnement individuel et conduite d'équipe (Rebetez *et al.*, 2019).

de confrontations au regard d'autrui...). Il est difficile — à un certain âge — de renoncer à la gourmandise...

Se confronter à l'écriture de cette thèse et en particulier de ce fil rouge entre les contributions, c'est un peu comme enfile des *sneakers* après avoir eu des chaussures de marche montantes, où la cheville était tenue et la rencontre avec le sol amortie par une épaisse semelle. C'est se retrouver le pas plus hésitant et maladroit après avoir suivi pendant plusieurs mois le mode d'une écriture de recherche académique relativement codifiée. L'étonnement passé, après quelques trébuchements ou rebonds, le plaisir d'une écriture plus personnelle se retrouve, me faisant un peu songer aux textes plus authentiques que rapportent une grande majorité des participant-es aux ateliers d'écriture proposés dans le cadre de la formation des enseignant-es. Mais cette association me rappelle aussi combien la plupart préfèrent répondre à une consigne d'écriture que de se retrouver face à une page blanche ou tout est possible⁸. Un nouveau plan a donc pris forme, amené lui aussi, comme le chemin, à se construire en marchant et en écrivant...

Arrêtons-nous encore un peu sur cette image de la montagne reprise de Carrère (2020) pour qualifier ce voyage de thèse. Cet écrivain, comme d'autres, ou plutôt leurs écrits, a accompagné ma progression. L'habitude prise de relever des citations ou des passages de mes lectures n'a pas bougé ces dernières années. La revisite partielle de mes journaux plus privés tenus parallèlement au voyage m'a invitée à piocher quelques-uns de ces propos repérés qui ont fait mouche à un moment du trajet et qui continuent à faire sens aujourd'hui. Les présenter en ouverture aux parties ou aux chapitres composant cette thèse est aussi une manière de leur exprimer ma gratitude. Les sportif-ves chargent souvent leurs poches de ressources pour compenser leur chute d'énergie : sucre de raisin, fruits secs (très années 80, qui accompagnaient nos randonnées familiales⁹) ou plus récemment barres (hyper)protéinées, équilibrées nutritionnellement, soutiennent l'effort. Ces écrivain-es — revenons à elles et à eux — font partie des ressources qui m'ont permis de tenir au fil des années : leurs regards sur le monde et sur notre condition humaine ont probablement permis un certain alignement avec qui je suis (et deviens) ; leurs mots ont été comme des mains que j'ai eu plaisir à attraper, à mêler aux mains chaudes et sûres qui ont saisi aussi la mienne pour progresser vers cette montagne quand le souffle était plus court ou que les larmes de joie, d'inquiétude ou de déception brouillaient ma vue.

Restons encore avec cette métaphore. Une montagne à franchir, un sommet à atteindre, d'autres parleraient d'océan à traverser, de pont à passer... Pour l'originaire d'une région montagneuse, il y a une certaine cohérence à parler de sommet, mais c'est souvent l'image d'une mer houleuse, de bouée, de cap à tenir qui a plus récemment accompagné ma progression. Le Léman, ma terre d'asile depuis 1992, propose un paysage différent des montagnes valaisannes de mon enfance. Basculer d'une image à l'autre est ainsi peut-être le signe d'une nouvelle traversée à dessiner... La découverte de ces contrées inconnues *via* l'aventure doctorale constitue un des moments forts de mon existence, avec l'ambivalence qui les caractérise généralement. Forces de vie et forces meurtrières semblent parfois s'être associées pour un tourbillon désarçonnant. Assez naturellement, une fois l'objectif en vue, la

⁸ Peu de consignes précisent la forme d'une thèse sur article, cf. art. 24 al. 1 : « Les doctorant-e-s qui déposent une thèse cumulative doivent livrer une introduction et une conclusion de la thèse ainsi que l'indication des articles déjà publiés et déposer ces documents au Décanat. », (*Règlement du 11 décembre 2014 pour l'obtention du doctorat à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg, 2014*)

⁹ En notant que les histoires qui se racontent chemin faisant, souvent initiées par ma maman, rendaient nos balades plus palpitantes, probablement aussi en détournant notre attention de l'effort ou l'ennui.

personne peut avoir tendance à gommer les inconforts et à enjoliver l'expérience. Je voudrais conserver l'image de cette tension subjectivement ressentie entre émotions tendanciellement positives et d'autres, plus négatives. Mais relevons l'importance du terrain ou du lieu où s'inscrit cette expérience (la partie suivante explicitera la posture de praticienne-chercheuse de l'auteure). Dans sa recherche sur les doctorant·es, Niclasse (2022) partage l'épreuve que revêt souvent l'« aventure doctorale singulière » (p. 23), pour aboutir à une « expérience sociale de (trans)formation » (p. 279) de son auteur·e au contact de son environnement. Pour ma part, une année de halte s'est révélée nécessaire (*burnout* professionnel en 2019-2020), plus ou moins à mi-chemin. Invitation à accepter avec humilité mes propres limites. Une escale permettant un réel travail de déprise et de reprise, de changements de base (transfert dans une nouvelle unité) et de valeurs contextuelles. Cet arrêt prolongé a permis d'avancer avec un sac à dos plus léger (merci à ma thérapeute), en bénéficiant de l'accompagnement d'autres sportif·ves engagé·es dans leur propre aventure du doctorat et disposé·es à aborder les épreuves et les joies de leur expérience singulière de la thèse, mais aussi à partager des temps d'entraînement (des moments de rédaction sur le mode *pomodori SMART*¹⁰ par exemple).

Ma reconnaissance s'adresse ici aux personnes qui individuellement ou collectivement ont facilité cette ascension, qui ont contribué à cette (trans)formation également par les compétences qu'elles ont déployées de leur côté et sollicitées, questionnées ou éveillées du mien. Je relis autrement à présent ces quelques lignes sur la page web des programmes doctoraux offerts par la Conférence universitaire de Suisse occidentale (CUSO) qui, tel un guide de voyage, annoncent ces changements à vivre, ces leviers proposés :

Le doctorat est une expérience qui transforme celui ou celle qui la traverse. Elle permet d'éprouver et de s'éprouver. Entre approfondissement scientifique, renforcement méthodologique et développement de nombreuses compétences professionnelles, la communauté et les relations sociales y jouent un grand rôle. Au sein de la CUSO, les universités offrent conjointement un éventail vivant et toujours renouvelé d'activités pour enrichir cette expérience. (CUSO, page web)¹¹

Les multiples séminaires ou formations suivies en parallèle à ce parcours (cf. Annexe B, colonne « formation continue ») ont fortement contribué à ce rapprochement du sommet espéré.

Finalement, routines et habitudes dans les manières de fonctionner, de penser, d'écrire, de communiquer, de considérer l'autre et mon objet de recherche en particulier ont été inondées, des transformations ont opéré. À travers ce voyage, j'ai appris et continue à apprendre. Je confirme la minuscule et modeste place que j'occupe dans le monde de la recherche alors que ce projet a souvent été mon horizon. Une nouvelle culture semble avoir été adoptée, une nouvelle façon de saisir et d'analyser l'expérience s'est affirmée, les compétences de chercheuse et de professionnelle sont vivifiées. Aucun antidote à espérer à cette envie d'explorer encore, de revenir sur certains lieux ou d'en approcher d'autres... C'est probablement le véritable sens du voyage. En 1856, l'explorateur britannique Sir Richard Burton relevait ainsi dans son journal des mots qui résonnent avec notre vécu :

¹⁰ Démarche de travail proposée notamment par « Thésiez-vous ? », reposant sur des sessions d'écriture de 50 minutes et entrecoupées de 10 minutes de pauses. La technique *pomodoro* est combinée à la définition d'objectifs d'écriture SMART (spécifique, mesurable, approprié, réaliste et temporel) <https://www.thesez-vous.com/technique-pomodoro.html>

¹¹ <https://www.cuso.ch>, page consultée en décembre 2022.

Partir pour un lointain voyage dans des contrées inconnues compte, me semble-t-il, parmi les plus heureux moments de l'existence. En se libérant d'un seul sursaut des entraves de l'habitude, de la chape de plomb de la routine, de la tunique des égards et de l'esclavage du chez soi, l'homme se sent tout à coup inondé de bonheur. Dans ses veines, le sang circule aussi prestement que du temps de son enfance... De nouveau point l'autre de la vie... (Burton, journal *Zanzibar*, 2 décembre 1856 ; cité par Brodie, 1992, p. 247).

1.3 Sens de la thèse et rapports plus personnels à l'objet

1.3.1 Au fil de l'écriture : accompagnement des lecteur·rices et position de la chercheuse en regard de l'expérience d'écriture

Un fil rouge tisse la cohérence de cette thèse, reliant les différents textes qui la composent. Il sert de guide au·à la lecteur·rice, l'aidant à situer, à articuler ces éléments, tout en éclairant l'origine de cette quête. En remontant le long de ce fil, nous retrouvons la source de cette recherche, son point de départ, son engagement initial.

Cependant, suivre ce fil ne se limite pas à découvrir l'origine de cette démarche. Il permet également de dévoiler la position de l'auteure, d'où l'auteure parle : celle d'une chercheuse en constante évolution. Cette position est influencée par les transformations de ses publics, de ses pratiques et de ses environnements de travail. Elle est également marquée par des événements de vie, parfois favorables, parfois moins, qui ont jalonné son aventure doctorale.

Ce détour revêt une grande importance, car il éclaire ma posture de chercheuse par rapport à mon sujet d'étude. Il justifie certains des choix méthodologiques qui ont été faits au cours de cette recherche. Comme le précise Proulx (2019), les recherches qualitatives ont placé la personne chercheuse au centre de toutes les dimensions de la recherche :

les recherches qualitatives sont intimement liées aux valeurs des chercheurs qui les conduisent : elles orientent les décisions (sur l'objet d'étude, la méthodologie, etc.) en les rendant intelligibles et justifiées, elles guident les choix de théories et d'ancrages épistémologiques, dont la façon d'analyser les données, elles permettent à la recherche de résonner et mettent en dialogue ses différents aspects, etc. (Proulx, 2019, p. 59)

En prolongement à cette idée, « Qu'il s'agisse de faire de la recherche ou de peindre, de soigner ou de cultiver la terre, entrer en intimité avec soi-même est un acte de libération et de résistance. », relève Petitmengin (2020, p. 12). Et l'auteure poursuit : « Cet acte suppose la création d'un langage partagé ancré dans l'expérience de la vie, pour laquelle notre langue n'a pas de mot. » (p. 12). C'est donc à cet acte de résistance que nous nous consacrons ici, explorant notre propre vécu, le transformant en le narrant en expérience, pour — par cette intégration facilitée — reconnaître d'une part les dimensions ressenties de ces expériences, les pratiques d'écriture ordinaire qui nous occupent, qui orientent nos attitudes, nos représentations de ces activités d'écriture et reconnaître d'autre part ce qui nous nourrit, ce que nous choisissons de privilégier par notre enquête. Ce retour à soi et à l'expérience permettra, nous l'escomptons, de clarifier notre rapport à l'objet de recherche, notre motivation à lui « tourner autour » et les questionnements qui nous traversent. Dans nos contacts avec nos dimensions expérientielles, nous avons cherché à nous ancrer dans une recherche du sens, du sensible, de

l'éprouvé, de l'incarné (Varela *et al.*, 1993)¹², considérant nos interactions avec nos environnements. Ainsi, selon les idées formulées par Varela *et al.* (1993), le système cognitif ne cherche plus à donner des réponses définitives, mais il émerge en même temps que le monde en se posant des questions. Il est donc inhérent à un système cognitif de fonctionner à travers une subjectivité incarnée. Aussi, cette réhabilitation de l'expérience sensible bouscule notre rapport au monde. « L'exploration minutieuse de cette dimension de l'expérience où la frontière entre esprit et corps se dissout montre qu'elle n'est pas située en nous-mêmes, dans un espace "intérieur" individuel et privé, séparé de l'espace "extérieur" par une frontière rigide » (Petitmengin, 2020, p. 3).

Nous avons choisi, pour la rédaction des pages qui suivent, de « laisser revenir » en permettant un contact avec une mémoire involontaire dans un premier temps, d'accueillir ce qui advient, comme avec une « visée à vide » (Vermersch, 2006)¹³, en explorant aussi les modalités sensorielles afin d'ancrer ces expériences ; puis nous avons, après relecture, complété par le repérage de moments considérés comme marquants ou signifiants de notre parcours de vie, en suivant un fil temporel.

Par ailleurs, évoquer cette posture de l'auteure me semble répondre à certains critères de rigueur de la recherche qualitative/interprétative, comme recommandé par exemple par Karsenti et Savoie-Zajc (2018). Le champ des histoires de vie et de la recherche biographique en éducation invite aussi à cette précision. Nous le savons, « À présent, il faut vivre ; au pilori, le cou dans un carcan, il faut encore vivre : nous ne sommes pas des mottes de terre glaise et l'important n'est pas ce qu'on a fait de nous, mais ce que nous faisons nous-même de ce qu'on a fait de nous » (Sartre, 1952, p. 63). Ainsi, j'assume ce choix d'exposer ici des éléments plus biographiques qui explicitent mon rapport à l'objet du journal. Généralement, ces éléments ne trouvent pas place dans les articles scientifiques, ils peuvent s'esquisser parfois dans l'espace des communications orales lors de colloques¹⁴. Les questions qui m'y ont été posées m'invitent aussi à ce dévoilement.

Dans mon parcours professionnel (professeure associée à la HEP Vaud) et personnel, j'ai trouvé un terrain fertile pour mon questionnement sur les pratiques d'écritures réflexives en formation et au travail, en particulier l'utilisation du journal comme un outil de (re)construction identitaire professionnelle. Une Licence en psychologie en 1997¹⁵ et un Certificat de spécialisation en Sciences de l'Éducation, Formation d'adultes, à l'Université de Genève en 2001 ont orienté ma lecture à la fois développementale, socioculturelle et historique des expériences de vie. Mon questionnement de praticienne-chercheuse (Albarelo, 2012) a été nourri par les divers terrains que j'ai côtoyés et par les recherches qui ont jalonné mon parcours. Aujourd'hui, mes intérêts de recherche se concentrent sur

¹² Francisco Varela, inspiré de la phénoménologie. Posture dans *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine* (1993) que la cognition s'opère sur un entrecroisement du corps et du monde et bouscule ainsi la partialité d'autres perspectives réductionnistes. Nous sommes immergés dans un monde qui existe, mais nous réfléchissons dans un monde qui est découvert plutôt que créé. La perception du monde n'est pas séparée de celui qui perçoit. Le sujet et l'objet, le connaissant et le connu, se définissent mutuellement et simultanément.

¹³ Vermersch utilise le terme « visée à vide » dans le cadre de l'explicitation dans son ouvrage *L'entretien d'explicitation* (2006). Il fait référence à un moment de l'entretien d'explicitation où le sujet est invité·e à revivre mentalement une situation passée et à décrire les sensations, émotions et détails de cette expérience. L'idée est qu'en revisitant la situation, le sujet peut découvrir des dimensions non perçues lors de l'expérience initiale. En d'autres termes, la « visée à vide » consiste à se projeter mentalement dans une situation précédente tout en gardant une attention et curiosité pour les aspects non apparents. Cela permet au sujet de révéler des détails, des sentiments ou des associations qui peuvent fournir une compréhension plus profonde de l'expérience et en faciliter l'explicitation.

¹⁴ Ça a notamment été le cas pour Tschopp (2018d novembre, 2019c octobre, 2021b mai).

¹⁵ Depuis l'entrée en vigueur des réformes de l'enseignement supérieur européen, dit « Processus de Bologne », la licence universitaire suisse correspond à un Master.

l'activité d'écriture qui accompagne la (trans)formation du sujet tout au long et au large de sa vie, en particulier dans le cadre de situations formelles et informelles d'apprentissage, cherchant à « Sortir de l'ombre les apprentissages quotidiens » (Brougère et Ulmann, 2009)¹⁶.

Mon intérêt pour la narration, en particulier, provient de mon enfance passée au milieu des récits, qui m'ont permis d'apprendre et de comprendre le monde qui m'entoure et ma relation aux autres. La forme narrative est un hommage à cette pratique, qui n'est pas toujours bien acceptée dans le monde académique. Gaston Pineau (2019b, p. 230) nous rappelle que l'émergence de la notion d'« histoire de vie » dans les sciences humaines et sociales francophones, stimulée par les apports de Daniel Bertaux en 1976, a été confrontée à une forte opposition du paradigme structuraliste et objectiviste dominant, incarné par des figures comme Pierre Bourdieu. Ce dernier a critiqué cette émergence en la qualifiant d'« illusion biographique » et en la considérant comme une notion du sens commun entrée « en contrebande » dans le domaine académique, remettant ainsi en question sa légitimité scientifique.

L'utilisation de la métaphore du fil pour décrire cette thèse vise à éclairer son histoire, sa logique et son tissage pour les lecteur-rices et le jury. Un fil qui relie les textes réunis pour cette thèse cumulative et narre leur histoire. La métaphore de la montagne fait sens ici aussi : elle favorise pour l'auteure la remémoration des étapes franchies ou des défis relevés et elle permet aux membres du jury de saisir le parcours de recherche. Mais l'image a aussi ses limites, car cette narration contextualisée s'ajuste à celui ou celle à qui elle s'adresse, elle s'inscrit dans un espace-temps particulier. Or toute narration est fluide et mouvante. Cette thèse est donc une histoire possible, sujette à d'autres interprétations, car le récit ne peut se figer. J'espère que vous, chère lectrice, cher lecteur, contribuerez à façonner cette histoire en fonction de votre point de vue unique, de nos points de convergence à différents moments de ce voyage narratif, de nouvelles réflexions qui émergent au fil de notre parcours, comme en fonction de qui et comment nous sommes, de ce qui nous questionne ou préoccupe à ce moment, de ce que nous venons de lire, de ce que nous dit « le monde »¹⁷ dans lequel nous nous inscrivons.

Plusieurs expériences de mon histoire de vie semblent ainsi déterminer mon intérêt de recherche pour la pratique du journal. Formatrice d'adultes dans une institution tertiaire formant des enseignant-es, mon public s'en trouve déterminé. L'observation et le partage des activités d'écriture et particulièrement du journal de bord des (futur-es) professionnel-le^s¹⁸ côtoyé-es en formation initiale ou continue a nourri différents questionnements. Dans le cadre d'un dispositif de formation nommé séminaire d'intégration pour le bachelor en enseignement primaire, avec deux collègues de la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), Anne Clerc et Elisabeth Stierli, nous avons instauré le journal comme un outil et une ressource à leur professionnalisation. Cette forme d'écriture, qui nous était familière, semblait propice à accompagner leur vécu de l'alternance entre temps et lieu de stage d'un côté et temps et lieu de formation à la HEP de l'autre. À la suite des recherches et des écrits scientifiques de Vanhulle (Vanhulle, 2004, 2005) et de Barlow et Boissière-Mabille (2002)

¹⁶ Je suis responsable à la HEP Vaud du Groupe de Recherche Accompagnement, Formation, Écriture Réflexive (GRAFER) et répondante de l'axe 3 « Identités professionnelles » du Laboratoire d'Analyse du Travail Enseignant et de la Formation en Alternance (LATEFA).

¹⁷ Monde pris ici au sens phénoménologique du terme.

¹⁸ Ces réflexions ont abouti à diverses publications articulées à l'accompagnement (Tschopp, 2014, 2017, 2019b).

spécifiquement, nous initiions alors vers 2005 dans cette institution le journal en parallèle à deux autres écrits professionnalisant, le dossier de formation et le métatexte.

Ces trois genres d'écrits avaient été conçus pour permettre à l'étudiant·e de récolter des traces de ses observations, de ses étonnements, de ses apprentissages et de son vécu plus personnel de formation d'enseignant. La relecture du journal était proposée pour repérer ce chemin se faisant, pour y déceler des questions vives ou encore pointer ce qui était souvent nommé comme un « écartèlement » entre le terrain et la HEP par ces apprenant·es. C'était aussi l'occasion d'un choix pour son auteur·e de ce qu'il ou elle était prêt·e à partager de son écriture privée avec d'autres lecteur·rices. En effet, des extraits de ce journal pouvaient se retrouver dans son dossier, d'autres étaient attendus dans le métatexte annuel — un écrit proposant un bilan des apprentissages propres et de sa montée en compétence chez ce·tte professionnel·le en devenir. Le dossier permettait d'approfondir certaines des découvertes, des inconforts, des étonnements initialement repérés dans le journal, en prenant soin de les articuler à des notions ou des concepts abordés en cours ou en séminaire, ou repérés à l'occasion de (nouvelles) lectures dans le champ des sciences de l'éducation. Analyser sa/la pratique professionnelle passait ainsi — *via* l'entremise du journal, du dossier de formation et du métatexte — par une distanciation critique de son vécu, par l'identification d'expériences plus ou moins marquantes, par le repérage de gestes professionnel·les attendus d'un·e enseignant·es, par la conscientisation d'une transformation identitaire. Le parcours de formation de ces futur·es enseignant·es primaires sur trois ans était ainsi organisé autour d'une forte valorisation de l'écriture réflexive, même si des temps d'analyse de pratique en sous-groupes ou d'échanges relatifs à des lectures égrainaient ce même dispositif des séminaires d'intégration. Sans chercher à l'analyser davantage, a posteriori apparaît le sentiment de plusieurs impensés, relatifs au chemin que nous privilégions. Les difficultés d'écrire de certain·es, l'enthousiasme d'autres, les réticences de quelques-un·es à écrire en « je », les échos positifs reçus à des partages entre pair·es de cette écriture diaire ont amené ces trois formatrices à réguler ce dispositif. L'intégration, à cette équipe, d'autres formateur·rices amenés à animer ce même séminaire, a fortement stimulé notre propre échange de pratiques comme l'évaluation de ce dispositif.

En 2009, Elisabeth Stierli et moi, nous instaurions une communauté de pratiques (Tschopp, 2018a)¹⁹ pour les formateur·rices des séminaires d'intégration, lieu d'échange stimulant où nous avons aussi pris — ensemble — le « risque » d'expérimenter ce que nous projetions de faire vivre à nos propres étudiant·es. Des moments d'écriture animés à tour de rôle par l'un·e des formateur·rices s'y proposant ouvraient ainsi chacune de nos rencontres, à la manière des ateliers d'écriture. C'est une posture d'alignement que nous pouvions alors habiter avec ce que nous demandions à nos propres étudiant·es. La tenue d'un journal de bord était également encouragée au sein de notre collectif de formateur·rices ; toutes et tous n'ont pas accroché, certaines noircissaient déjà des pages de journaux ou de carnets et y contaient parfois leur pratique. Des écrits de recherche ont permis aux formatrices à l'origine de cette offre inédite de formation de la diffuser, de la discuter et de la confronter (Stierli *et al.*, 2010 ; Stierli et Tschopp, 2008, 2011 ; Tschopp, 2014 ; Tschopp Rywalski et Stierli, 2009 ; Tschopp et Stierli, 2010, 2014, 2016). Pratique et recherche se sont mutuellement nourries. Active dans ce

¹⁹ Une pratique inspirée notamment par les écrits de Bernadette Charlier (2012), qui deviendra notre directrice de thèse. En 2018, nous produisons en interne à l'institution, un *Carnet de la CoPra. Communauté des pratiques des séminaires d'intégration préscolaire-primaire*. J'y redécouvre cette indication de mon cru en p. 2 sous le sous-titre « Raison d'être du carnet » : « Pour une dernière fois, passer ensemble par l'écriture réflexive ... Comme régulièrement avec nos moments « atelier d'écriture » partagés, à la manière de ceux que nous faisons vivre à nos étudiant·e·s. » (Tschopp, 2018a, p. 2).

contexte de formation au démarrage de ma recherche doctorale, je ne le suis plus aujourd'hui, intervenant depuis prioritairement au sein du dispositif de validation des acquis de l'expérience à la HEP, dont il sera question plus loin.

Un autre public en formation, les praticien·nes formateur·rices d'enseignant·es (Prafo), a stimulé mon questionnement. Dans le cadre du *Certificate of Advanced Studies* (CAS) qui permet à ces enseignant·es accueillant des stagiaires dans leur classe d'obtenir le titre de formateur·rice²⁰, le module d'« approfondissement transversal » ouvre le choix de plusieurs unités à option pour développer des compétences cohérentes avec les besoins spécifiques de ces professionnel·les. S'y loge l'unité « Atelier d'écriture des pratiques professionnelles » proposée par mes soins, favorisant la mise en mots et le partage du vécu professionnel de ces praticien·nes formateur·rices d'enseignant·es. Divers exercices ludiques soutiennent l'entrée dans la démarche d'écriture qui n'est ni familière ni confortable pour une partie des participant·es. Ces enseignant·es m'ont rappelé au fil des années à quel point les idéaux que nous pouvions diffuser en formation initiale quant à l'outil d'écriture se trouvaient confrontés à d'autres réalités. La réflexivité individuelle ou partagée, de la pensée à la parole orale ou écrite, était ainsi rapportée par ces Prafo comme souvent empêchée, le ou la professionnel·le devant le plus souvent répondre à d'autres injonctions, défis ou urgences. Néanmoins, au terme de nos quatre à six rencontres d'écriture stimulée, ces « cabossé·es » ou « amoureux·ses » de l'écriture s'étonnent généralement de l'intérêt qu'a pu leur apporter cette pratique notamment narrative de leur expérience, sans prendre nécessairement un temps long qu'ils et elles pouvaient initialement se représenter. Plusieurs Prafo initiaient alors un échange avec leurs stagiaires quant à leur écriture professionnelle singulière, démarche qui avait rarement été imaginée antérieurement. Le hasard de rencontres, plusieurs années après ce module, est souvent l'occasion d'apprendre spontanément que leur pratique d'écriture a conservé une place plus ou moins régulière dans le cadre de leur activité professionnelle, souvent appréciée comme un espace réflexif à soi. Travailler avec ce public m'a invitée à m'intéresser à la réalité de la pratique d'écriture chez les professionnel·les, plus particulièrement à celle de diariste des enseignant·es, afin de (re)considérer l'offre de formation initiale qui leur est adressée.

Après mon projet de thèse déposé, une reconversion professionnelle interne à mon institution m'amenait à côtoyer un autre public, celui des candidat·es en validation des acquis de l'expérience (VAE), intéressé·es à obtenir soit un bachelor en enseignement primaire soit un master en enseignement secondaire 1, soit le CAS de praticien·nes formateur·rices d'enseignant·es dont il vient d'être question ou encore le complément en sciences de l'éducation afin de s'inscrire au *Diploma of Advanced Studies* (DAS) PIRAC²¹ pour l'enseignement des activités créatrices ou le DAS PIREF²² pour l'enseignement de l'éducation nutritionnelle et de l'économie familiale, ou enfin le MAS Métiers de la formation dans l'enseignement supérieur²³ qui s'adresse aux formateur·rices d'enseignant·es souhaitant désirant développer leurs pratiques académiques dans le contexte des institutions de

²⁰ <https://candidat.hepl.ch/accueil/formations-continues/formation-postgrade/offre-de-formations-postgrades/cas-certificate-advanced-studies/cas-praticien-formateur.html>

²¹ <https://candidat.hepl.ch/accueil/formations-continues/formation-postgrade/offre-de-formations-postgrades/das-diploma-of-advanced-studies/das-pirac-activites-creatrices.html>

²² <https://candidat.hepl.ch/accueil/formations-continues/formation-postgrade/offre-de-formations-postgrades/das-diploma-of-advanced-studies/das-piref-economie-familiale.html>

²³ <http://candidat.hepl.ch/accueil/formations-continues/formation-continue-certifiee-postgrades/offre-de-formations-postgrades/mas-master-of-advanced-studies/mas-metiers-de-la-formation-dans-lenseignement-superieur-conception-accompagnement-recherche-systemes.html>

formation d'enseignant·es. La responsabilité pédagogique²⁴ exercée dans le cadre des dispositifs de VAE et plus particulièrement la fréquentation en formation ou à l'occasion des jurys d'évaluation de ces candidat·es m'a permis d'approcher des rapports à l'écriture fort différents, marqués par les parcours antérieurs plus ou moins académiques, par leur goût de la lecture ou de la littérature, plus généralement par leur parcours et leur culture qui les a amené·es ou non à s'exprimer à la 1^{re} personne et à adopter une posture réflexive. Passer — pour plusieurs — laborieusement d'un genre d'écriture à un autre, selon les parties composant leur dossier de VAE (CV, autobiographie éducative, récit d'expérience, leurs analyses, bilan de la démarche...), m'a éclairée sur ce qu'exige comme aptitudes et compétences spécifiques cette navigation de l'apprenant·e ou de la professionnel·le parmi ces genres d'écrits attendus en formation. Tenter de préciser le type d'écriture attendue auprès des candidat·es, mais aussi des expert·es membres des jurys ou des *coachs* accompagnant ponctuellement ces apprenant·es²⁵ s'est ainsi révélé formateur et pertinent pour mon objet de recherche, même s'il n'était pas question ici de journal de bord.

Parlons plus directement de la dynamique motivationnelle qui a animé ce parcours doctoral. Mon engagement dans cette recherche sur l'écriture des enseignant·es est une réponse à des « aspirations intrinsèques » comme « extrinsèques » (Niclasse, 2022, p. 41) que j'évoquerai brièvement, les reliant à quelques valeurs subordonnées.

Aspirations intrinsèques :

- La vive flamme pour le sujet de recherche et le désir de contribuer à l'avancement de la connaissance dans ce domaine (valeur de la curiosité et de l'exploration), à un moment de mon parcours de vie s'y prêtant plus particulièrement (nos adolescent·es²⁶ Emma et Thomas — particulièrement autonomes — comme mon époux sont favorablement disposé·es à ce projet ; aménagement temporel et congé formation du côté professionnel).
- Le désir de développer mes connaissances et compétences de manière approfondie et de me spécialiser dans un domaine précis (valeur de l'autodéveloppement et de l'expertise). Ceci se confirme par un intérêt ne faisant que croître et m'obligeant en quelque sorte à le suivre, m'autorisant égoïstement à le faire (valeur d'authenticité). Vœu associé d'une contribution sociale par la reconsidération de l'offre de formation dans le champ de l'écriture réflexive (valeur d'amélioration sociale).
- L'intérêt pour la recherche et la découverte de nouvelles choses, en disposant d'un temps conséquent pour « creuser » une thématique (valeur de l'apprentissage) et d'un accompagnement par une directrice de thèse et une offre de formation *ad hoc* (valeur de partage).
- Le désir de développer mes compétences en matière de rédaction et de communication de recherche (valeur de la qualité et de la rigueur).

²⁴ Avec Saskia Weber Guisan, je suis coresponsable du dispositif de VAE à la HEP Vaud. Je m'occupe de l'aspect pédagogique du dispositif de formation où j'interviens dans le cours *Réaliser un dossier de VAE*.

²⁵ Coresponsable de la communauté de pratique des *coachs* qui accompagnent les candidat·es VAE.

²⁶ Le néologisme adolescence signifie la transition de l'adolescence à l'âge adulte (le terme correspond à la contraction d'adulte et d'adolescence). N'est pas entendu ici péjorativement (Anatrella, 2003)

Aspirations extrinsèques :

- L'opportunité de poursuivre une carrière académique en tant qu'enseignante-chercheuse ou de travailler dans le domaine de la recherche (valeurs de l'expertise ou de l'excellence).
- Le prestige associé à la réalisation d'une thèse de doctorat, ou plus honnêtement le sentiment comme (femme) chercheuse et professionnelle d'être davantage considérée à l'occasion notamment de décisions à prendre dans le milieu académique (valeur de réussite et de reconnaissance).
- Les avantages professionnels liés à la réalisation d'un doctorat (valeur de sécurité ou d'indépendance).

Ces éléments s'articulent à des besoins psychologiques fondamentaux — d'autonomie, de compétence et d'affiliation (Deci et Ryan, 2000) — impliqués dans cette décision, dont :

- Le besoin de m'épanouir et de développer mes connaissances et compétences de manière approfondie, en posant mes propres choix.
- Le besoin de faire partie d'une communauté de personnes partageant leurs intérêts et « passions », en vivant un co-accompagnement et en bénéficiant d'une guidance par une professeure experte.
- Le besoin de me sentir utile et de contribuer à quelque chose de significatif, en explorant et en m'impliquant.
- Le besoin de me sentir autrement reconnue et appréciée pour mon travail et mes réalisations.
- Le besoin de stabilité professionnelle (attente du doctorat pour la fonction que j'occupe de professeure HEP associée).

Probablement que ces différents ingrédients motivationnels ont contribué à une certaine persévérance alors même que le parcours réalisé m'éloignait de l'esquisse du chemin à suivre. Après la considération de ces éléments relatifs à ma posture de doctorante, de praticienne-chercheuse (Albarello, 2012), considérons un peu plus celle de la personne et de ma posture personnelle.

1.3.2 Autres influences plus informelles à mon intérêt pour l'écriture diaire

Mon intérêt évolutif pour l'objet de l'écriture réflexive en formation s'éclaire aussi probablement par des événements de vie qui y participent, en étant cependant moins associés à mon parcours professionnel. Ces liens remontent à d'autres temps... Il y a probablement une autre histoire, relevant davantage de l'intime, à raconter.

Je pointe ainsi la visite marquante en famille, alors que je suis adolescente, du musée d'Anne Frank à Amsterdam²⁷. Je relève aussi l'observation d'une pratique diaire de ma maman qui à l'occasion de moments marquants comme nos anniversaires nous en partageait la lecture de quelques lignes inscrites 10, 20, 30 ans plus tôt.

Je souligne ma propre pratique journalière, avec les journaux épisodiques tenus à l'occasion de mon adolescence ou celui démarré fin 1991, quelques semaines après le diagnostic de cancer de mon papa

²⁷ Expérience ravivée par la lecture récente de Lola Lafon (2022) *Quand tu écouteras cette chanson*, partie sur les traces d'Anne Frank et qui se confronte à sa propre histoire.

et de son décès en janvier 92. Mon journal de couple, très peu fourni, instauré à l'occasion de l'éloignement géographique avec mon amoureux au début de notre histoire, sans oublier les journaux professionnels davantage nourris à l'occasion de tournants non nécessairement prémédités comme tels (développement du dispositif séminaire d'intégration, création institutionnelle des Unités d'enseignement et de recherche (UER), *mobbing* d'équipe, *burnout*, réorientation professionnelle, nouveau projet, nouvelle fonction professionnelle à habiter...) ressemblant davantage à des journaux d'étonnement — à la manière de ce à quoi invitent Develotte (2006) ou Thievenaz (2014), sans encore les avoir lus alors — ou d'un journal d'enquête (Hess *et al.*, 2021 ; Vanlint, s.d. ; Weber, 1991 ; Zigliara *et al.*, 2018) également non encore découverts.

La dégustation, *via* la lecture, des pratiques diaires d'auteur-es comme Ernaux (2022), Delerm (2016), ou Laferrière (2013) ont pris place dans mon quotidien parallèlement à cette recherche doctorale et ont vraisemblablement marqué mon écriture.

D'autres formes d'écritures, que j'associe au journal, sans pour autant être quotidienne, se sont installées dans mes routines. Signalons pour commencer « une ligne par semaine », qui chaque dimanche depuis quatre ans, permet le « bilan » de la semaine passée sur le plan personnel, et par une autre ligne sur le plan de la thèse²⁸. La lecture de ces deux fois 52 lignes, qui reflète l'année écoulée, me permet d'intégrer mon vécu et de me rendre disponible pour les nouveaux événements à venir avec la nouvelle année qui s'ouvre.

Depuis trois ans, j'inscris quelques mots chaque fin de semaine en guise de bilan dans mon *bullet journal* (BuJo qui complète mon agenda en ligne et me permet notamment un contact plus charnel avec l'écriture, avec un support physique rangé dans mon sac à main. Le BuJo, pratique que j'avais observée et questionnée chez une des étudiantes accompagnée pour son travail de mémoire, m'a séduite au plan de l'organisation, permettant la réunion de multiples *post-its* ou listes éparées, favorisant le *tracking* et soutenant un *focusing* que je peinais à trouver avec mon agenda. Mon BuJo m'accompagne comme un précieux outil d'auto-organisation et de gestion de mon temps, allégeant ma mémoire.

Un autre journal est encore à signaler, assez déterminant, le journal de gratitude. Je ne me souviens plus de ce qui a initié cette pratique. En psychologie positive²⁹, plusieurs chercheur-es et praticien-nés ont investigué et analysés les avantages d'une telle pratique. J'ai pris goût à explorer des formes différentes du journal de gratitude, suivant les consignes ou démarches proposées par des expert-es de cette discipline (Emmons, 2018) ou celles du vaste champ du développement personnel (Servan-Schreiber, 2011, 2018, 2020). Nous y reviendrons, car s'y réunissent des fragments de ce que j'appelle mon journal de recherche.

Une autre forme de journal explorée correspond à l'autoadressage de cartes postales, une pratique stimulée par une des participantes à ma recherche. Ainsi, pas loin de 1000 cartes fabriquées avec une application permettant de sélectionner une photographie (souvent mes propres clichés) me sont

²⁸ Une pratique suggérée par Émile Zola, dont la devise était : « Jamais un jour sans une ligne » tout en étant attribuée à Pline l'Ancien (Communication personnelle, *Lire Magazine Littéraire*, newsletter, 4 janvier 2023).

²⁹ Ces recherches et pratiques ont inspiré, en collaboration avec des collègues de la HEP Vaud, des animations en formation, ateliers ou communications (Gabola *et al.*, 2019b ; Gabola et Tschopp Rywalski, 2019 ; Oppliger et Tschopp, 2002) ou des publications (Gabola *et al.*, 2019a ; Tschopp et Gabola, 2021).

parvenues de 2020 à ce jour... S'y inscrit un message relatant généralement les événements marquants de la journée, parfois l'anticipation d'une journée qui commence, davantage dans la banalité des événements pointés. Je les conserve soigneusement dans des boîtes, sans nécessairement les reconsulter.

D'autres formes encore m'ont mobilisée parallèlement à ces années de thèse, particulièrement un journal de thèse qui se compose, selon les moments, d'un journal de mes lectures et projets de lectures, de mes questions, de la découverte de notions ou de concepts, de pensées encore étrangères et de plus en plus familières. Journal balbutiant alors que l'écriture s'est tarie, que la source est à sec, que cette quête a perdu son cœur chaud. Journal devenant proche d'un journal de thérapie, où je consigne à chaud le processus en cours, les sujets discutés, les objectifs posés, les apprentissages effectués. Et encore le journal écrit parallèlement au recueil de mes données dans le juste avant ou juste après de ces entretiens, journal tenu plus ou moins régulièrement à l'occasion des analyses de ces mêmes données. Plusieurs auteur-es ont inspiré cette pratique du journal de recherche, la partie 3 « Méthode » précisera ces inspirations et réflexions croisées.

Ajoutons encore un journal régulier de mes animations ou coanimations en formation, qui me rappelle le journal partagé que j'avais proposé à mes collègues de la formation au *coaching* (DAS en accompagnement), moyens adoptés alors afin de nous tenir informé-es de ce que chacun-e avait réellement abordé lors de ses interventions en regard du plan prévu, où nous consignons nos surprises ou les réactions des participant-es pour permettre aux prochain-es intervenant-es de détenir un bout de l'histoire de cette formation, d'analyser notre pratique et de réguler nos animations à venir. Ce sera la seule pratique de journal partagée que j'explorerai.

Ces écrits diaires (journal de thèse et journal de mes animations en formation) se sont inscrits sur des supports divers, majoritairement manuscrits, plus rarement tapuscrits et associés à des traces (documents PDF, photographies, captures d'écran).

Les explorations autour du journal auraient mérité d'être mises à plat avant de démarrer cette thèse. Dans le cadre des mémoires que je dirige, je propose aux étudiant-es de déposer par écrit le rapport à leur objet, leurs *a priori*, afin de les conscientiser et d'en prendre la mesure quant à leur manière de considérer ce qui les préoccupe. Au niveau des textes rédigés parallèlement à mon projet de thèse, je ne me souviens pas d'avoir pris la peine de consigner ces bribes d'histoires et de pratiques qui pour plusieurs existaient déjà. Je ne repérais probablement pas à quel point ma propre activité d'écriture s'inscrivait déjà dans une pratique que je qualifierai aujourd'hui de diaire. À ce moment du parcours, j'aurais pu néanmoins annoncer à quel point mes lectures préparaient en quelque sorte l'intérêt pour le journal, au niveau de la littérature par exemple avec le *Journal d'un écrivain en pyjama* (Laferrière, 2013), *L'atelier noir* (Ernaux, 2022), *Patients de Grand Corps Malade* (2012) ou *l'Autoportrait de l'auteur en coureur de fond* (Murakami, 2011). Même échauffement en quelque sorte au niveau de mes interventions en formation avec *Le nouveau journal créatif. À la rencontre de soi par l'écriture, le dessin et le collage* d'Anne-Marie Jobin (2010) ou des journaux plus récréatifs comme *Wreck this journal* de Keri Smith (2007) acheté au Moma en 2012, ou du *Cahier de taches* de Claire Faÿ (2010) découvert à Montpellier l'été 2014.

La lecture de nombreux récits ou de témoignages publiés par des enseignant-es francophones m'a aussi fait déplorer la non-représentation de l'Helvétie au niveau de la publication de journaux

d'enseignant·es. Relevons parmi ces lectures *Entre les murs* de Bégaudeau (2006) porté également à l'écran, *G229* de Blondel (2011), *Journal d'une institutrice clandestine* de Boutonnet (2005), *Prof... et fière de l'être !* de Capel (2008), *Prof is beautiful* (Despax, 2005), *L'École, ma maîtresse : témoignage* de Dirèvie (2013), *La maîtresse et les mauvais élèves...* (Khalifa, 2010), *Tableaux Noirs. Bribes de vie à l'école*, de Nhu (2014), *L'école, les belles et la Bête* (Peignault et Degois, 2007), le célèbre *Chagrin d'école* de Pennac (2007), *Mots de tête* (Resch, 2011), *(Re)découvrir le métier de prof : la preuve par neuf* de Sénore (2008), *À trois carreaux de la marge* (Squarcioni, 2009), *Le journal d'un remplaçant* de Vidberg (2006). Par ailleurs, quelques formateurs d'enseignant·es vaudois ont pris la plume et partagent leur pratique professionnelle, notamment d'enseignant (Pasquini, 2013 ; Walther, 2012, 2013, 2019). Depuis 2016, une collègue de la HEP valorise quasi annuellement les *Récits d'expérience* de (futur·es) enseignant·es et de quelques formateur·rices (Myftiu, 2016, 2017, 2018, 2019, 2021, 2023). Ces éléments nous ont incitée à donner la parole à des enseignant·es journalier·es francophones de notre région pour compléter ce panorama.

Parallèlement à mon parcours de thèse, différents événements ont été l'occasion de croiser d'autres praticien·nes du journal. Chaque année, le 27 septembre, et ce depuis 2017, l'association « Histoire d'ici »³⁰ organise le « Writing day ». Cette manifestation, initiée à Fribourg par Catherine Schmutz-Brun invite à « écrire un jour dans l'année » sous la supervision de recueilleur·ses de récits de vie et soutient le dépôt de textes et leur valorisation³¹. Journaux et récits sont des lieux intégrateurs et intimes, parfois extimes.

Je songe encore aux moments de croisement de nos pratiques lors des journées cantonales de formation continue sur le carnet, organisées à la HEP Vaud par des collègues de l'unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie. Ces journées visent à réunir les carnettistes, les enseignant·es d'art visuel et les chercheur·ses dans une approche transdisciplinaire autour de cet outil pluriel qu'est le carnet en formation. « Le carnet forme et transforme », le temps d'une « expérience humaine, expérience sociale et expérience sensible »³². La première de ces journées a eu lieu le 10 octobre 2018, « Carnet(s). Carnet de dessin, d'apprentissage et d'enseignement », suivie par une deuxième le 21 septembre 2022, « Ré-enchanter le monde dans un carnet »³³, cette fois en collaboration avec la référente à la durabilité au sein de l'institution. Parmi les compétences explorées lors de ces formations je retiens particulièrement « développer l'attention envers son environnement », « vivre des expériences et développer une écoute à travers les perceptions », ou encore « établir des liens entre la pratique du dessin et de la prise de notes avec les compétences enseignantes de l'éducation à la durabilité (pensée complexe, pensée prospective, agir citoyen, etc.) »³⁴. De plus, il est question de « collecter des traces (émotions, processus mentaux, fausses pistes, erreurs...) ». Ces journées offrent des opportunités de rencontres, particulièrement dans les ateliers, favorisant une perspective décentrée grâce à la rencontre avec des pratiques artistiques qui me sont moins familières, ainsi qu'avec des approches plus axées sur l'observation et la restitution que sur la réflexion et l'introspection qui me sont propres.

³⁰ <https://www.histoiresdici.ch/>

³¹ En 2020, ce projet décrochait le premier « Prix culturel à l'émergence à l'Agglomération de Fribourg ».

³² Selon le site web des concepteur·rices et organisateur·rices de ces journées cantonales sur le carnet : <https://www.carnetdedessin.net/>

³³ <http://www.carnetdedessin.net/journeacuttee-deacutechanges-2018.html>

³⁴ Selon le contenu de l'attestation à cette seconde journée (Formation continue de la HEP Vaud, septembre 2022).

Ces différentes formes, ces supports, m'apprennent aussi mon besoin d'explorer, le risque de lassitude qui pourrait s'installer en suivant une seule forme d'écriture de soi, la pluralité possible des formes, des formats, des longueurs, des rythmes et des supports au / du journal, les sens différents qu'il peut revêtir (bilan, trace, développement professionnel, projection, santé, croissance...). Je constate encore mon besoin de conservation (ces journaux sont gardés, collectés) et mon non-besoin de partage de ces écrits (excepté pour la pratique, décidée collectivement, du journal des formateur·rices du DAS en accompagnement).

Qu'apporte ce détour à notre étude ? Il me semble expliciter un intérêt et investissement personnel de la chercheuse qui oriente nécessairement son questionnement, son appréhension de l'objet. Cette expérience plurielle et assez exploratoire de l'écriture diaire permet peut-être aussi lors de l'interaction avec les participant·es à l'étude de faciliter le contact, d'évoquer « entre soi » une pratique et un goût partagé pour l'écriture journalière, de questionner sur des aspects plus fins repérés. Ce parcours de vie professionnel et personnel empreint de cette écriture diaire rend peut-être aussi la distance à l'objet plus difficile, nécessitant de désintriquer les dimensions possiblement emmêlées. C'est paradoxalement le journal — de recherche — qui participera de cette mise à distance, de ce souci de dissocier en particulier actions de formation et recherche doctorale, ou de démêler le vécu émotionnel de l'aventure doctorale, tâches menées à bien ou à réaliser, découvertes, questions, pistes à explorer...

L'écrit du qualitatif en sciences humaines et sociales, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'un parcours doctoral, peut parfois donner l'impression d'un travail solitaire. Le journal de bord peut alors devenir un « ami critique » avec qui dialoguer, il peut aussi outiller une forme d'adoption de la distance critique [...]. En écrivant, on s'explique à soi-même intuitions, intentions, blocages ou craintes, et ce travail d'écriture peut permettre de trouver une nouvelle piste lorsqu'on a l'impression de visiter un cul-de-sac. (Bernard et Vanlint, 2021, p. 260)

Le concept d'environnement d'apprentissage a émergé comme une lueur de réalité face à l'idée souvent surestimée de l'individu autonome dans son processus d'apprentissage. Dans le contexte de la rédaction de thèse, l'isolement est une tentation à laquelle j'ai cédé parfois face à la quantité de travail nécessaire, démarche peu concluante. Les interactions avec d'autres chercheur·es, comme la sollicitation de soutien extérieur, ont joué un rôle crucial dans ce contexte. Les rencontres scientifiques, la lecture des travaux et les échanges plus informels offrent des opportunités inestimables de mettre à l'épreuve ses idées, de bénéficier de conseils, d'explorer de nouvelles hypothèses, d'évaluer l'adéquation des interprétations, etc. Cette recherche doctorale — qui a donc suivi le chemin d'une thèse par articles — m'a permis de mieux apprécier l'importance de ces différentes formes d'échanges et de valoriser leur rôle, en particulier auprès de chercheur·es moins aguerri·es. Ces échanges, parfois challengeants et stimulants, ont contribué à façonner ma perspective, à élargir ma compréhension du champ des sciences de l'éducation et de la formation, et à mener des explorations audacieuses vers des concepts jusqu'alors peu explorés : à me faire sortir de ma « bulle » journalière et à adopter une posture réflexive et critique à l'égard de cette pratique.

Je savoure ces moments ! Les échanges avec ma directrice de thèse ont su impulser cette dynamique précieuse à la pensée et à ces possibles « sorties » du cadre. Les chercheur·es lu·es ces années m'ont aidée à parfaire ma formation, notamment dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation, autorisant des percées vers des notions et idées que j'avais jusqu'alors peu explorées ; j'ai

rencontré aussi des avis divergents, je me suis laissée parfois détourner par des vents stimulants, tourbillonnants, voire contraires. Ces formes plurielles d'interactions m'ont définitivement permis de tenir le cap, me sentant aussi accompagnée.

1.3.3 En conclusion au présent chapitre

Au pied de cette montagne vertigineuse qu'est la recherche doctorale, nous nous retrouvons souvent confrontée à sa hauteur imposante, à ses sommets envoûtants qui semblent inaccessibles, à ses sentiers sinueux où il est facile de s'égarer. La simple contemplation de sa majesté peut paralyser nos pas, semer le doute dans nos esprits et nous faire questionner l'immensité de la tâche. Pourtant, je crois que chaque grimpeur-se peut trouver en lui-elle-même la force d'entreprendre ce voyage. Et ce n'est pas seulement la détermination qui nous soutient, mais aussi les outils que nous portons, l'équipement qui nous soutient, les éclaireur-ses qui nous accompagnent.

Ainsi, au fil de ce chapitre d'ouverture, je vous ai proposé un guide pour naviguer dans les méandres de cette recherche. Imaginez cette ascension comme une aventure de l'esprit et de la connaissance, où chaque pas est un pas de découverte, chaque défi une occasion de grandir. Cette montagne, si haute qu'elle semble flirter avec le ciel, cache des trésors inestimables pour celles et ceux qui osent la gravir.

L'itinéraire que j'ai esquissé ne prétend pas être la seule voie possible. Il est là pour offrir des repères, pour montrer que chaque détail du chemin est précieux. Tout comme un-e alpiniste choisit soigneusement ses cordes et ses crampons, j'ai veillé à m'équiper des outils de recherche nécessaires, des compétences acquises au fil des formations, des lectures et des échanges comme d'une expérience ordinaire de l'objet étudié.

Ce fil rouge qui relie et tisse les sept contributions de cette thèse n'est pas seulement un fil de mots et d'idées. C'est le lien qui unit chaque pensée, chaque découverte, chaque questionnement. Il est le résultat d'une méticuleuse exploration, où chaque avancée était guidée par la curiosité et l'élan de mieux comprendre le monde des enseignant-es et leur parcours.

Dans ce voyage, je n'ai pas seulement observé la montagne depuis le bas. J'ai aussi ressenti son altitude, son essence. En tant que formatrice et chercheuse en devenir, ce voyage a revêtu un sens particulier. Il a été une étape dans mon propre développement, un moyen de réaliser mes aspirations, qu'elles soient intrinsèques ou liées aux exigences académiques et professionnelles.

Cependant, mes inspirations ne proviennent pas seulement des sources formelles. Mon intérêt pour l'écriture diaire a été nourri par des influences informelles, par cette pratique qui a trouvé sa place dans ma vie. J'ai moi-même exploré les pages de journaux, compulsivement peut-être, mais avec une conviction profonde : l'acte d'écrire m'est bénéfique et peut libérer pensées, émotions, idées qui sinon resteraient silencieuses.

Et tout au long de cette montée, j'ai rencontré d'autres grimpeur-ses, des chercheur-es, des formateur-rices, des êtres dont la présence et les échanges ont été des carrefours sur mon chemin. Les rencontres ont transformé mon regard, les discussions ont élargi mes horizons, et les échanges ont contribué à la construction de la chercheuse que je deviens.

En clôture de ce chapitre d'ouverture, ces explorations ont tissé un lien profond entre moi en tant que chercheuse en devenir et le vaste paysage de la pratique du journal de bord chez les enseignant-es. C'est un lien que nous allons maintenant approfondir davantage, en explorant les nuances et les défis de cette pratique à travers le chapitre suivant, « Élaboration de la problématique ».

Chapitre 2 – Élaboration de la problématique

N'allez pas chercher maintenant les réponses qui ne peuvent vous être données puisque vous ne pourriez pas les vivre. Et il s'agit de tout vivre. Vivez maintenant les questions.

RAINER MARIA RILKE (1989, p. 55)

Une recherche est scientifique si elle répond aux critères suivants : 1) La recherche porte sur un objet précis, défini de manière qu'il soit identifiable par les autres. [...] 2) La recherche doit dire sur ce sujet des choses qui n'ont pas déjà été dites, ou bien revoir dans une optique différente les choses qui ont déjà été dites. [...] 3) La recherche doit être utile aux autres. [...] 4) Le travail de recherche doit apporter des éléments permettant de confirmer ou d'infirmer les hypothèses qu'il expose, et ce faisant, rendre possible la poursuite éventuelle de cette recherche par d'autres.

UMBERTO ECO (2016, p. 61-65)

Dans ce chapitre, nous plongeons au cœur de la problématique qui encadre notre recherche sur les journaux de bord d'enseignant-es, adoptant la posture de chercheuse. Forte de notre expérience personnelle en tant que diariste et de notre observation des effets de cette pratique sur la pensée, l'action, le développement professionnel et identitaire, nous avons entrepris cette exploration. Si l'intérêt des chercheur-ses pour cette activité est frappant, notamment en formation initiale, nous constatons un manque d'attention quant à son utilisation dans la vie professionnelle active. Notre objectif est ainsi de répondre à quatre questions essentielles concernant la manifestation, le sens attribué et les effets perçus de cette pratique, tout en examinant les interactions complexes entre l'individu, l'environnement et l'activité d'écriture du journal, qui engendrent un engagement dans cette pratique. Ensemble, explorons les diverses facettes de cette problématique, qui nous conduiront à affiner nos questions de recherche, après avoir explicité leur fondement théorique. Ce processus préparatoire nous mènera ensuite à déployer, dans la deuxième partie de cette thèse, le cadre théorique qui la sous-tend. Dans un souci de fluidité de lecture pour ce chapitre, nous avons fait le choix de minimiser l'intégration d'auteur-es en support à la formulation de notre problématique et de nos questions de recherche. Ces références se retrouvent de manière systématique dans chacune des sept publications.

2.1 Contextualisation : les journaux de bord d'enseignant-es

Guidée par notre double rôle de formatrice et de chercheuse, ainsi que par les travaux antérieurs portant sur les bilans réflexifs d'enseignant-es en formation initiale (Stierli *et al.*, 2010 ; Tschopp, 2014 ; Tschopp et Stierli, 2010, 2016), nous avons discerné les multiples avantages de l'écriture, non

seulement du point de vue intellectuel, mais également en matière d'action et de développement professionnel, voire identitaire et de pouvoir d'agir.

Dans cette perspective, notre objectif est de clarifier la contribution de nos activités de communication et de rédaction scientifique à la (re)définition de notre problématique de recherche. Pour ce faire, nous replacerons notre intérêt dans un cadre théorique plus large.

2.2 Lacunes dans la recherche précédente : exploration des espaces non explorés

Un défi majeur dans la formation des enseignant·es est de cultiver leur bien-être (Goyette et Martineau, 2020) tout en les préparant à remplir les missions qui leur incombent. Ces missions requièrent autonomie, sens critique, réflexion, décision et action (comme en témoignent les référentiels métiers et de compétences). Les travaux antérieurs en sciences de l'éducation et de la formation se sont surtout concentrés sur les écrits des diaristes au sein de la formation initiale, en portant leur attention sur l'analyse du contenu de ces journaux. En revanche, les pratiques de formation continue ont été explorées essentiellement dans le cadre de formations continues formelles. À notre connaissance, aucune étude n'a examiné le cheminement de vie ayant conduit ce public spécifique à adopter le journal, ni n'a scruté cet engagement au niveau d'un moment spécifique d'écriture. Cette affirmation repose sur une revue exhaustive de la littérature existante dans le domaine, que nous avons entreprise selon les démarches attendues d'une chercheuse effectuant une thèse de doctorat. Cette revue nous a permis de constater un vide significatif dans la compréhension de ces aspects particuliers de la pratique du journal de bord chez les enseignant·es en exercice, ce qui a renforcé notre motivation à mener cette recherche approfondie pour combler cette lacune.

Bien que l'étude du sens attribué à l'écriture et de ses effets soit plus courante, peu de chercheur·ses ont sollicité les diaristes pour qu'ils-elles en parlent et encore moins pour qu'ils-elles en fassent un récit ou en explicitent la pratique. Cependant, il convient de noter le travail de chercheur·ses tels que Remi Hess, qui se sont penché·es sur leur propre pratique.

La plupart des recherches antérieures ont mis en évidence les effets de cette pratique, mais principalement dans le contexte de la formation initiale. Cependant, cet aspect a été entaché par les réserves liées au fait que le journal est une exigence évaluée par les formateur·rices, ce qui peut influencer le contenu partagé par les diaristes (autocensure, coupes, invention). L'écriture réflexive a été abondamment étudiée dans le contexte de la formation initiale, mais moins dans la vie professionnelle. Alors que l'engagement des étudiant·es dans l'enseignement supérieur (Tight, 2020) est un sujet important de débat, la recherche est plus rare du côté des professionnel·les en poste, ce qui fait de ce domaine un terrain particulièrement prometteur pour l'approfondissement des connaissances.

Notre propre expérience de diariste, ainsi que les témoignages d'autres professionnel·les³⁵, nous ont permis d'entrevoir des effets plus variés et riches que ceux généralement relevés par les recherches sur les enseignant·es en formation. Diverses pratiques d'animation, d'intervention et d'écriture de soi en littérature, en psychologie de la santé mentale, voire dans le domaine du développement

³⁵ De collègues formateur·rices ou de praticien·nes formateur·rices ou d'enseignant·es ou d'étudiant·es tenant un journal de bord en parallèle à celui attendu par leurs formateur·rices, ou produisant un journal authentique et non tronqué dans le cadre de leur formation.

personnel, ont suscité notre attention quant aux retombées positives de l'écriture. Les études sur les journaux intimes (Allam, 1996 ; *Amiel & Co. Diaristes suisses*, 2020 ; Lejeune et Bogaert, 2006 ; Pujas et Malais, 2021 ; Simonet-Tenant *et al.*, 2007), les journaux multiples³⁶, les journaux institutionnels ou les journaux de recherche (Hess *et al.*, 2021 ; Vanlint, s.d. ; Weber, 1991 ; Zigliara *et al.*, 2018) nous ont amenée à envisager une forme plus complexe de cette pratique, associant des contenus multiples — non nécessairement cloisonnés à une sphère de l'existence — et des sens différents. Cependant, les témoignages spontanés (entendus, lus³⁷ ou découverts) relatant les effets ou les retombées de cette activité sont rares.

Il est surprenant que malgré les efforts déployés par les institutions de formation aux métiers humains, qui intègrent fréquemment des dispositifs centrés sur l'écriture réflexive et le journal (de formation, de stage, de bord, etc.), les chercheur·ses n'aient pas davantage interrogé la nature, l'implication des acteur·rices ni les effets de cette activité, largement plébiscitée en formation initiale.

Si les écrivain·es ont souvent été questionné·es sur la genèse de leurs publications à travers leurs journaux³⁸, cette curiosité n'a pas été étendue aux non-écrivain·es, aux écrivain·es du quotidien, tel·les les enseignant·es. Pourtant, il est indubitablement pertinent de poser ces questions aux professionnel·les de l'enseignement qui s'adonnent à la pratique du journal.

Dans un monde marqué par l'immersion croissante dans le numérique, la question se pose : le support papier du journal est-il toujours en phase avec son public ? Si les ordinateurs, tablettes et smartphones ont largement remplacé les blocs-notes et les carnets, la popularité grandissante du *bullet journal* (BuJo) pourrait suggérer un besoin résurgent de matérialité et d'expression manuelle. Les études anciennes sur les journaux d'enseignant·es en activité (Holly, 1989 ; Yinger et Clark, 1981) ne parlaient pas de ce monde-là. Ces évolutions appellent à une réflexion nouvelle sur les supports privilégiés et les possibilités qu'ils offrent. Ces réflexions, bien que pertinentes, échapperont à la portée de cette thèse qui se concentre principalement sur l'exploration de l'engagement dans la pratique du journal de bord chez les enseignant·es, en mettant l'accent sur son rôle en tant qu'outil d'introspection, de réflexion, et de développement professionnel.

2.3 Formulation de la problématique : questions de recherche

Ainsi, située dans le contexte de ma position professionnelle à la HEP Vaud, ma recherche vise à explorer la pratique d'écriture journalière chez les enseignant·es en exercice. Plus précisément, je m'intéresse aux professionnel·les qui choisissent délibérément et spontanément de recourir à cette forme et à ce genre d'écrit, indépendamment de la durée de leur engagement ou de leur préférence pour cette tâche.

³⁶ Lorsque la personne diariste tient plusieurs journaux – souvent thématiques – en parallèle.

³⁷ Nous pensons ici aussi aux journaux d'écrivain·es (Delerm, 2016 ; Ernaux, 1983, 1993, 2008 ; Juliet, 2017 ; Laferrière, 2013) et de professionnel·les de l'enseignement présent·es à la section 1.3.2. « Autres influences plus informelles à mon intérêt pour l'écriture diaire ».

³⁸ Leurs rituels, leur motivation à écrire, l'identification de ce que leur écriture leur apporte et de ce qu'elle permet sont ainsi dépliés et minutieusement analysés. L'émission littéraire « La Grande Librairie », animée par Augustin Trapenard après avoir été présentée pendant 14 ans par François Busnel sur France 5, illustre parfaitement ce processus de décryptage et d'exploration des œuvres littéraires (Busnel et Trapenard, 2008). L'ouvrage de Kosiak (2013) *Au travail. Les écrivains au quotidien* et l'article de Chiche (2013) paru dans *Sciences Humaines* dévoile également ces procédures et caractéristiques singulières.

Mon attention se porte particulièrement sur :

- les dimensions de leur parcours de vie ainsi que celles d'un moment spécifique d'écriture diaire qui, de leur point de vue, orientent leur implication dans cette forme d'écrit et la maintiennent ou non ;
- le sens qu'ils et elles attribuent à cette activité journalière, autrement dit, leurs attentes vis-à-vis de celle-ci ;
- les effets perçus à cette activité par ces enseignant·es écrivant·es.

Sans encore dévoiler ma méthode de recherche, pour atteindre ces objectifs, je considère pertinent d'explorer ces trois dimensions tant au regard de leur parcours de vie que du prisme du quotidien, en prenant en compte un moment spécifique d'écriture. Cette démarche vise à saisir les interactions complexes entre l'individu, l'environnement et l'activité d'écriture, dans une perspective systémique qui s'étend aux apprentissages tout au long et au large de la vie (Carré, 2020b).

Dans notre parcours investigateur, nos questions de recherche ont subi de nombreux ajustements et réorientations – dynamique naturelle et inhérente à l'évolution de notre compréhension et de nos découvertes *via* les sept publications. Ces modifications et réajustements seront explicités en détail dans la section qui suit. Sur la base du cadre conceptuel construit, les questions de recherche se déclinent en :

1. Quelles sont les formes et les manifestations générales de l'activité de journal de bord d'enseignant·es auxquelles nous avons accès par leurs narrations ? (**Q1**) ;
2. Quelles significations attribuent-ils et elles à cette activité ? Quelles sont leurs intentions-? (**Q2**) ;
3. Quels facteurs, personnels, contextuels ou énonciatifs influencent l'adoption et l'engagement des professionnel·les dans cette activité au fil de leur parcours de vie et lors d'un moment spécifique d'écriture ? Comment évolue cette dynamique dans le temps et quels sont les obstacles ou les facilitateurs ? (**Q3**) ;
4. Quels effets identifient-ils et elles à cette activité, ou lors d'un moment spécifique de tenue du journal ? Comment se manifestent ces effets, notamment en termes de subjectivation, d'agentivité, d'autorégulation et d'autoaccompagnement ? (**Q4**).

Fondée sur des hypothèses telles que l'importance déterminante de l'engagement personnel dans cette pratique d'écriture professionnelle et le potentiel de l'écriture pour favoriser la réflexion, l'agentivité et le développement personnel, cette recherche s'efforcera de construire progressivement ces hypothèses tout au long du processus d'analyse (Charmillot et Dayer, 2007).

En entreprenant l'examen de ces différentes dimensions de la pratique d'écriture des journaux de bord, nous développons trois buts.

1. Comprendre le processus d'écriture individuelle, y compris l'adoption de cette forme d'écriture professionnelle, ainsi que le rapport à ce genre d'écriture.

2. Examiner en profondeur le sens et les retombées de cette pratique, en ce qui concerne sa capacité à offrir une opportunité pour la réflexion, la pensée critique, l'orientation de l'action, le développement professionnel et le pouvoir d'agir pour ces praticien·nes de l'écriture.
3. Analyser et éventuellement reconsidérer la pratique de formation initiale et continue associée au journal de bord chez les enseignant·es, tout en mettant en évidence les avantages potentiels et défis inhérents à cette approche, en particulier en ce qui concerne son impact sur leur développement professionnel.

2.4 Ajustements de l'objet d'étude et des questions de recherche : démarche spiralaire

La révision minutieuse des écrits qui composent cette thèse a mis en lumière une évolution subtile dans la définition même de notre objet d'étude, ainsi qu'un raffinement progressif des questions de recherche que nous venons d'exposer. Pour rendre compte de cette trajectoire, nous avons élaboré plusieurs tableaux réunissant les formulations successives des questions de recherche, hypothèses, objectifs et des finalités ou visées de notre recherche (tableaux proposés en Annexe C). Notre réflexion en tant qu'auteure a évolué au fil de l'avancement de la recherche. Cette progression est perceptible en analysant les formulations — tant des questions, des objectifs, des hypothèses que des finalités — telles qu'elles sont exprimées dans les quatre articles évalués par des pair·es, constitutives de cette thèse cumulative, et les trois contributions qui les étayaient.

L'une des évolutions majeures qui ont marqué cette clarification concerne l'intégration plus claire des questions de recherche dans la structure des textes, en opposition à leur disposition dispersée telle qu'observée dans le 1^{er} article. Ce processus d'affinement, qui a évolué au fil du temps, est le fruit d'un engagement renforcé à respecter les normes de structuration attendues dans un travail scientifique. Il en a résulté une distinction plus nette non seulement de l'objet d'étude lui-même, à savoir la pratique du journal de bord chez les enseignant·es, mais également des questions posées.

L'examen des tableaux que nous avons élaborés (Annexe C) révèle également que, sur les sept publications, nous avons progressivement accordé une place prépondérante à la question de l'engagement (Q3) et aux effets perçus (Q4). En parallèle, nous avons réduit l'ampleur accordée à la description de la pratique (Q1) et à sa signification (Q2).

Les ajustements lexicaux et conceptuels ont également joué un rôle central dans la progression de la pensée. L'usage de termes tels que « effets », « retombées » et « impacts » a permis de mieux cerner les résultats de cette activité. La nature de ceux-ci a aussi été précisée parallèlement à l'avancée dans la recherche (subjectivation, réflexivité, développement professionnel et identitaire, *flow*, autoaccompagnement...). De plus, un modèle plus intégré et compréhensible a émergé, décrivant les interactions dynamiques entre les facteurs déterminant l'engagement, les effets sur la personne et son environnement, ainsi que l'activité d'écriture elle-même.

La temporalité de l'étude a également été raffinée, passant d'une perspective de vie à un moment spécifique d'écriture. Pour le moment spécifié d'écriture, un repérage de celle-ci en cinq temps, favorisant le repérage des effets notamment, s'est précisé. Toutefois, un aspect souvent négligé est le contexte sociohistorique dans lequel l'activité d'écriture est inscrite, ce qui peut influencer considérablement l'engagement (mentionné dans l'article 3).

Cette étape de la démarche d'enquête reflète une évolution continue de l'idée de départ, transformant les questions initiales en questions de recherche élaborées et progressives. La genèse de ces questions implique une démarche exploratoire, une recherche documentaire et une expérimentation méthodologique. Les avancées sont souvent provisoires, résultant d'ajustements et de tâtonnements, ensuite consolidées dans quatre questions de recherche.

Au cours de notre parcours, les enjeux fondamentaux de notre investigation, qu'ils relèvent de la description, de la compréhension, de l'élucidation ou de l'évaluation des pratiques diaires, ont été progressivement affinés et précisés.

Tout au long de notre processus de recherche, nos questions initiales ont évolué de manière progressive, ce qui a entraîné une précision croissante des enjeux inhérents à notre étude. Cette évolution s'est manifestée à plusieurs niveaux : d'abord en visant le développement de nouvelles connaissances et l'ouverture de nouvelles perspectives, par exemple quant aux représentations de l'autocompassion résultant de la pratique du journal (contribution 3). De plus, sur le plan méthodologique, nous avons progressivement exploré le croisement et le mixage d'approches et de techniques, enrichissant ainsi notre démarche d'enquête. Par ailleurs, nos réflexions sur la formation soulignent l'importance des diverses expériences d'écriture suscitées dans un contexte sociohistorique ou vécues par ces écrivain·es. Cette prise de conscience nous a conduite à considérer les enjeux de capacitation et de reconnaissance que le milieu professionnel comme celui de la formation formelle offre aux scripteur·rices, tout en suscitant une réflexion sur l'évolution nécessaire des dispositifs de formation pour soutenir ces transformations.

Les conditions matérielles, la pertinence sociale et la faisabilité ont joué un rôle majeur dans la délimitation de l'objet d'étude par le biais de la revue de littérature et de l'approche exploratoire (Thievenaz et Albero, 2022). Nos quatre questions de recherche ont été identifiées comme l'axe central de l'enquête, orientant la collecte et l'analyse des données. La rigueur méthodologique a été assurée grâce à la cohérence entre ces questions, le cadre théorique et les méthodes d'enquête et d'analyse.

Un accent particulier a été mis sur l'anticipation des conditions de validité, qu'elles soient théoriques, méthodologiques ou éthiques, et sur la nécessité d'ajustements continus tout au long du processus. La recherche d'une attitude mentale exploratoire, similaire à celle décrite par Dewey (1995/1933), a guidé cette démarche d'enquête visant à élucider l'engagement, le désir d'écriture, la persistance de cette activité, ainsi que le sens attribué à celle-ci par les praticien·nes.

L'évolution de la question, de nos hypothèses, de nos objectifs ou finalités de recherche, telle qu'elles transparaissent à travers les sept publications de notre thèse cumulative, reflète une dynamique de transformation continue. Différents tableaux récapitulatifs (Tableaux C-I à C-VII, proposés en Annexe C) repèrent ces formulations successives et l'évolution de la pensée de l'auteure au fur et à mesure de l'avancement de la recherche, mettant en lumière les ajustements et les nuances qui ont enrichi la problématique et la portée de cette étude. Comme l'a souligné Albero (2022), « les différentes étapes, phases ou moments du travail d'enquête sont considérés comme spirales et non pas linéaires, interreliés et non pas indépendants et successifs, tels que les impératifs de la présentation textuelle pourraient le laisser penser » (p. 46). Cette perspective spiralée s'applique parfaitement à notre propre cheminement de recherche, où chaque étape a contribué à nourrir et à enrichir les suivantes, créant

ainsi une toile complexe de relations interdépendantes. Dans cette section, nous avons exploré en profondeur ces ajustements de l'objet de recherche, en reconnaissant que chaque étape a contribué à la construction de notre compréhension globale et à l'évolution de nos questions de recherche telle que formulée dans la précédente section.

La richesse des finalités et des apports de cette recherche est résumée dans la dernière ligne du tableau récapitulatif, plus particulièrement pour les articles 1 et 3 et les contributions 2 et 3. Cette ligne détaille les visées et contributions à différents niveaux de la recherche, tant sur le plan de la connaissance et de l'avancement académique (que ce soit par l'expansion de connaissances existantes, la conceptualisation approfondie de la pratique étudiée, ou l'exploration de nouvelles approches méthodologiques) que sur le plan de la pratique professionnelle et de la formation (en éclairant les dynamiques de développement professionnel des enseignant·es, en proposant des pistes d'amélioration des dispositifs de formation, en s'intéressant au soutien et à la reconnaissance de la pratique par le milieu professionnel et en offrant une perspective critique et propositionnelle). Cette perspective holistique met en avant la portée multidimensionnelle et la valeur plurielle de notre recherche, qui transcendent les frontières académiques pour embrasser la réalité concrète de la formation et de la pratique enseignante.

Dans la partie 2 de cette thèse, nous plongerons dans le cadre conceptuel général qui sous-tend notre recherche, afin de « mettre en évidence la *cohérence* sous-tendue entre question de recherche [et] cadre théorique » (Albero, 2022, p. 54). Nous passerons en revue les modèles, les théories et les concepts clés, issus de la littérature qui éclairent notre compréhension de l'engagement, du sens et des effets de l'écriture journalière. Nous montrerons comment ces éléments se combinent pour former une vision holistique de la pratique.

Au-delà de son importance académique, notre recherche s'inscrivant en sciences de l'éducation et de la formation revêt une pertinence sociale indéniable. En scrutant les effets, les significations et les implications de la pratique du journal de bord chez les enseignant·es, nous contribuons à éclairer un domaine souvent négligé de la formation et du développement professionnel. En offrant un éclairage sur les processus de réflexion, d'identité et de développement professionnel, notre travail peut aider à repenser les approches pédagogiques et formatives dans le domaine de l'éducation. Cette recherche élargit également la compréhension des pratiques d'écriture personnelle en tant que ressources pour l'apprentissage tout au long de la vie, à la fois dans le contexte de la formation et dans la réalité quotidienne des enseignant·es. En consolidant ces connaissances, nous espérons contribuer à la création d'environnements éducatifs plus enrichissants et à l'épanouissement professionnel et personnel des enseignant·es. Notre aspiration, qui dépasse le cadre de cette thèse, consiste à jouer un rôle dans la reconfiguration des initiatives de formation, en vue de mieux les aligner d'une part sur les attentes et les vécus des acteur·rices et d'autre part sur l'épanouissement de leur professionnalisme, tout en tenant compte de la quête constante de la qualité de vie au travail.

En fin de compte, cette enquête s'efforce de démystifier l'expérience d'écriture journalière, mettant l'accent sur les interactions complexes entre les expériences passées et actuelles, les contextes de formation et de pratique, et l'histoire individuelle. Cette démarche reflète la construction spiralaire de l'enquête, où les différentes étapes interreliées permettent une avancée itérative et évolutive vers une compréhension plus profonde et nuancée de l'objet d'étude.

En résumé, ce chapitre nous a plongé·es dans l'essence de notre recherche, précisant nos questions de recherche qui explorent les multiples facettes de l'écriture journalière d'enseignant·es et guident nos investigations. Notre but initial, en entreprenant l'examen approfondi de ces différentes dimensions de la pratique d'écriture des journaux de bord, était triple : comprendre le processus d'écriture individuelle du journal, examiner en profondeur le sens et les retombées de cette pratique, ainsi qu'analyser et possiblement reconsidérer la pratique de formation associée au journal. Ces intentions nous guideront dans notre quête pour éclairer les aspects peu explorés de l'écriture journalière des enseignant·es et ses implications sur leur développement professionnel.

Chapitre 3 – Place et ordre des contributions



*Les écrivains sont de simples chèvres
qui doivent voir le monde où nous
vivons sans l'avoir jamais découvert.
J'écris pour continuer de devenir une
rivière ne figurant sur aucune carte.
Cette rivière me va comme ma peau.*

JIM HARRISON (2021, p. 22)

Ce chapitre s'attèle à la présentation des quatre articles évalués par des pair-es et trois contributions en appui qui ensemble en constituent le socle, ainsi qu'à leur ordre stratégique. En exposant ce cheminement, nous cherchons à mettre en lumière la logique sous-jacente à l'agencement de ces travaux au sein de notre recherche. Chacun des sept écrits académiques, fruit d'une exploration minutieuse, apporte une perspective unique à notre enquête sur la pratique du journal de bord. Leur ordre, tout aussi crucial, découle de la progression naturelle de notre investigation, tissant un récit cohérent qui capture l'évolution et la richesse de notre exploration. Dans ce chapitre, nous contextualiserons brièvement chacune des sept contributions, préparant ainsi le terrain pour une analyse plus approfondie dans les parties et les chapitres qui suivent.

3.1 Contributions et leur ordre de présentation

L'avant-propos à cet écrit présente les références exhaustives des publications composant cette thèse sur articles ou cumulative et le Tableau 3-1 ci-après en précise l'inscription dans les différentes parties et chapitres de ce manuscrit. Au sein des chapitres indiqués, ces différents textes seront systématiquement introduits et contextualisés, les références permettant l'accès aux textes seront précisées, la publication en version auteure³⁹ sera copiée — présentée dans le corps du texte pour les articles *peer reviewed* et en annexe pour les trois autres contributions — et un commentaire critique en sera systématiquement proposé.

Rappelons-le, cette thèse n'a pas été conçue initialement avec la forme cumulative qu'elle prend. Ceci aurait vraisemblablement facilité sa composition avec une cohérence davantage repérable, alors que celle proposée relève d'une construction a posteriori. Spécifions, pour commencer, certaines des logiques suivies pour cette organisation et autres critères y intervenant, poursuivons par l'évocation de quelques indications contextuelles et historiques propres à chacun de ces écrits, pour relever aussi quelques contraintes avec lesquelles l'auteure a composé.

³⁹ The author accepted manuscript (AAM) ou le postprint. Le contrat de cession de droits d'auteur de la revue *Phronesis* n'autorise pas la publication de Tschopp (sous presse), paru en mars 2024 et disponible depuis les sites des éditeurs Érudit et Cairn.

La logique privilégiée à cet ordre de présentation et à cet aménagement de ces différentes contributions s'attache à différents critères :

- le critère temporel de la rédaction (parfois au long court) de ces écrits, l'avancée dans les parties et chapitres de cette thèse suit grandement ce fil du temps ;
- le critère de l'objet central de ces écrits, déterminant pour leur inscription dans les chapitres relevant du cadre conceptuel (article 1), de la méthode (contributions 1 et 2), de l'analyse et de la discussion (articles 2, 3 et 4 et contribution 3) ;
- le critère de la nature des données prévues ou présentées, relevant de l'entretien biographique ou de l'entretien d'explicitation, combinés dans quatre des écrits (articles 1 et 4, contributions 1 et 3) ou spécifiques pour trois autres (article 2 se focalisant sur l'entretien biographique ; article 3 et contribution 2 se focalisant sur l'entretien d'explicitation) ;
- le critère de clarté de l'assemblage entre ces différents écrits ;
- la forme différente de ces contributions (5 articles publiés ou en voie de l'être, un chapitre dans un ouvrage collectif (contribution 1), un poster présenté en colloque (contribution 3)) ;
- le critère enfin de la cohérence de la composition d'ensemble.

D'autres éléments sont à relever pour éclairer cette organisation imaginée. Le type ou le genre de ces écrits, relevant d'une part du milieu académique et objet de *peer reviews* pour les quatre articles et de trois contributions étayant notre démarche d'enquête, prenant la forme d'un chapitre dans un livre collectif de recherche (contribution 1), s'inscrivant dans une revue professionnelle (contribution 2) ou adoptant la forme plus synthétique d'un poster (contribution 3). Cette variété reflète indirectement des compétences d'écriture et de communication plurielles, en réponse au désir mentionné au chapitre 1 de développer mes compétences rédactionnelles et de communication de recherche.

Tableau 3-I
Plan de la thèse et place des différentes publications

| Parties et chapitres de la thèse | Publications |
|--|--|
| Introduction | |
| Partie 1 : Parcours de recherche | |
| Chp 1 Chemins de connaissance et de formation | |
| Chp 2 Élaboration de la problématique | |
| Chp 3 Place et ordre des publications | |
| Partie 2 : Cadre conceptuel | |
| Chp 4 Article 1. Pratique du journal de bord | Journal de bord d’enseignants : sens de cette pratique pour le développement professionnel – art. publié en 2019, <i>Recherches en éducation</i> . |
| Chp 5 Compléments théoriques aux notions et concepts abordés dans les sept publications | |
| Partie 3 : Méthode | |
| Chp 6 Méthode, déroulement de la recherche et compléments épistémologiques | |
| Chp 7 Contribution 1. Entretien biographique, entretien d’explicitation, analyse de l’activité | Quand les récits de vie rencontrent l’analyse de l’activité – chp publié en 2019, <i>L’Harmattan</i> . |
| Chp 8 Contribution 2. Traces et mémoire | Mémoire d’évocation combinée à une trace de l’activité dans une recherche sur le journal de bord – art. publié en 2023, <i>Expliciter</i> . |
| Partie 4 : Résultats et analyses | |
| Chp 9 Article 2. Dynamique d’engagement | Dynamique d’engagement d’enseignant-es dans l’écriture d’un journal professionnel : approche biographique d’une activité plurielle – art. accepté en 2023, sous presse, <i>Phronesis</i> . |
| Chp 10 Article 3. Effets du journal de bord : construction identitaire et <i>flow</i> | Effets perçus de l’écriture journalière. Construction identitaire et état de <i>flow</i> repérés par deux enseignant-es en réorientation – art. publié en 2023, <i>Education & Formation</i> . |
| Chp 11 Article 4. Effets du journal de bord : agentivité | Pratique diaire et construction professionnelle d’enseignant-es comme sujet et agent – art. publié en 2023, <i>Orientation scolaire et professionnelle</i> . |
| Chp 12 Contribution 3. Effets du journal de bord : bienfaits | Effets de subjectivation et autres bienfaits de l’écriture du journal de bord professionnel – poster présenté en 2022, congrès <i>SSRE</i> . |
| Partie 5 Discussion | |
| Chp 13 Discussion générale | |
| Chp 14 Perspectives et limites | |
| Chp 15 Pour ne pas conclure... | |
| Conclusion | |

Note. La colonne publication précise le titre, son genre (article, chapitre ou poster), l’avancement, enfin *l’éditeur, le nom de la revue ou celui du congrès*. Les articles évalués par les pair-es, en bleu, sont présents dans le manuscrit alors que les contributions, en vert, en soutien ou en étayage, sont systématiquement proposées en annexe du Tome I.

3.2 Brève contextualisation de ces publications

Quelle est la petite histoire de chacun de ces écrits ? Il semble pertinent de préciser que ces écrits ont en amont ou en aval des participations à des colloques ou symposiums, activités attendues d'un-e chercheur-se. Si nous n'avons pas retenu ici de présentations sous forme de PowerPoint ou de Keynote (plusieurs référencées dans l'avant-propos), ces communications ont souvent été à la source de ces écrits comme à l'avancée de notre quête, c'est le cas notamment pour Tschopp (2018d novembre, 2019c octobre, 2021b mai).

Ainsi, la 1^{re} publication (art. 1) est une réponse à une sollicitation à la suite du prix reçu après une première communication écrite et orale (Tschopp, 2018c octobre) à l'occasion de la 4^e édition du *Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation, Éducation, formation tout au long de la vie*, à Rennes (2018).

La 1^{re} contribution prend place après le colloque « Vitalité des approches biographiques » à Wrocław en Pologne en mai 2018 pour lequel je soumettais l'écrit *Quand la méthode biographique rencontre l'analyse de l'activité. Racontez-moi votre pratique d'écriture réflexive !* en février et présentais en mai un support Keynote (Tschopp, 2018b mai). Trois ouvrages, parus à la suite de ce colloque, ont valorisé des recherches⁴⁰. Le chapitre 14 du livre co-dirigé par Słowik, Breton et Pineau (2019) *Histoire de vie et recherche biographique : perspectives sociohistoriques* a permis la valorisation de ma recherche doctorale dans sa première phase (Tschopp Rywalski, 2019).

De son côté, l'article 3 est le produit de ma 1^{re} participation au REF, initialement prévu en 2021 et reporté à 2022 du fait de la pandémie. Ce calendrier modifié a permis, sur proposition des coordinateur-rices du symposium « Émergence de nouveaux métiers dans le champ de l'enseignement : nouvelles identités professionnelles en construction » (Biémar *et al.*, 2021) auquel j'ai pris part, de bénéficier de lectures croisées en amont déjà à la discussion de ces écrits avec l'ensemble des participant-es au symposium lors du colloque en présentiel. Le texte (Tschopp, 2022b juillet) « bonifié » a ensuite été révisé et commenté par deux des organisatrices du symposium, avant d'être soumis par l'équipe organisatrice à la revue *Education & Formation*.

L'article 4 suit aussi ma contribution dans le cadre d'un colloque, celui du Groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP) en février 2022 à Strasbourg « Émancipation, institution, évaluation. Un triptyque pour penser une évaluation émancipatrice ? ». Plus spécifiquement, j'ai ici aussi répondu à une participation à un symposium, s'inscrivant dans l'axe 2, Évaluation des pratiques professionnelles : évaluation et émancipation professionnelle (finalité ou effet) et se nommant spécifiquement : « Les visées émancipatrices des dispositifs de retour sur les expériences autobiographiques sont-elles conciliables avec une perspective évaluative institutionnalisée ? » (Cortessis et Deschenaux, 2021). À la suite de ma participation à ce symposium et ma communication orale accompagnée d'un PowerPoint (Tschopp, 2022a février), j'ai répondu à l'appel lancé par Sandrine Cortessis et Pascal Lafont d'un numéro thématique, finalement négocié avec la revue *Orientation Scolaire et Professionnelle*. Ici encore, ma proposition de communication a bénéficié d'échos et de

⁴⁰ J'ai eu le plaisir de co-dirigé avec Marie-Claude Bernard et Aneta Słowik un ouvrage paru en 2019 (Bernard *et al.*, 2019) publié en format papier et en *open access* et d'en produire avec elles l'introduction. Les deux autres ouvrages ont été coordonnés par Aneta Słowik, Patrick Rywalski et Elizeu Clementino de Souza (Słowik, Rywalski *et al.*, 2019) et par Aneta Słowik, Hervé Breton et Gaston Pineau (Słowik, Breton *et al.*, 2019).

retours d'autres chercheur·ses impliqué·es dans ce numéro avant soumission par les coordinateur·rices de ce numéro à la revue en janvier 2023.

La contribution 2 prend également place dans le cadre d'un colloque à la mémoire de Pierre Vermersch décédé en juillet 2020. Ma proposition de communication s'est transformée, sur retour et proposition des organisateur·rices du colloque en invitation à présenter un poster (Tschopp Rywalski, 2022) lors de ce colloque international « L'apport de Pierre Vermersch à l'étude de la subjectivité. Épistémologie, méthodologie, pratique », qui s'est tenu à Marseille (2022). Les communicant·es ont ensuite été invité·es à soumettre un bref texte pour un numéro hors-série de la revue *Expliciter*, téléchargeable gratuitement sur le site du GREX2. Les échos sollicités de ma collègue Vittoria Cesari ont permis un éclaircissement de mon propos et je lui en suis très reconnaissante.

Toutes ces publications ont ainsi été l'occasion de murissements à la suite des croisements de regards et d'expertises à la fois des participant·es à ces colloques ayant assisté à mes communications dans un premier temps et aux suggestions et commentaires des évaluateur·rices⁴¹ dans un deuxième temps. Des évaluateur·rices en premier lieu connu·es (pour la contribution 1, les articles 3 et 4, suite aux colloques et symposiums) puis ensuite anonymes (permettant que l'article passe du statut de soumis à accepté et enfin à publié) ou sollicités par mes soins (2^e contribution).

Seul le 2^e article correspond finalement à une soumission par suite d'un appel à articles de la revue *Phronesis*. La thématique proposée « Des écrits réflexifs en formation à l'enseignement : références, postures et régulations » par les coordinatrices Soraya De Simone, Kristine Balslev et Laetitia Mauroux (2021) croisait particulièrement mes intérêts de recherche, tout en focalisant le propos sur les formations en alternance et les apprentissages qui s'y réalisent.

Enfin, la 3^e contribution correspond aussi à une participation à un congrès, celui de la Société Suisse de la Recherche en Education dans la cadre de la semaine internationale de l'éducation qui a eu lieu à l'Université de Lausanne (2022). Je m'étais lancé le défi de réaliser, lors de mon parcours doctoral, un poster⁴².

Le style langagier de ces écrits, relevant le plus souvent des normes académiques, y est néanmoins pluriel. Ligne ou norme éditoriale de la revue ou de l'éditeur imposent un format, les décisions prises ou négociées avec les coordinateur·rices à l'origine d'un numéro thématique ou spécial à soumettre à une revue en rajoutent d'autres. Plus à l'aise avec un propos qui se déploie en prenant son aise (si j'ose cette image), l'imposition d'un nombre défini de caractères et de formes à respecter a représenté un exercice difficile, qui m'avait probablement amenée au démarrage de mon projet de thèse à décliner

⁴¹ Il est important de noter l'impact de la réception des évaluations de mes écrits, une expérience émotionnellement intense et intellectuellement exigeante. Cette expérience m'a permis de grandir quant à ma propre manière de réagir aux écrits pour lesquels mon évaluation est requise. Les sollicitations reçues en parallèle de ma recherche doctorale, pour des revues ou des institutions de recherche ainsi que les invitations à critiquer ou à recenser des publications (mentionnées en avant-propos), m'ont aussi offert l'opportunité de percevoir une considération et une reconnaissance de mes compétences (conformes à mes aspirations énoncées au chapitre 1).

⁴² La formation dispensée par Dolorès Bertrais et Carinne Domingos dans le cadre de la CUSO en mars 2020 a été d'une valeur inestimable. Elle m'a initiée à l'utilisation d'Adobe Indesign et à m'a ouverte à une approche différente de la communication. Cette formation peut être citée à titre d'exemple parmi d'autres. Pour davantage de détails sur les formations suivies, qui ont contribué à répondre à mon désir d'apprentissage, je vous renvoie à l'Annexe B où elles sont récapitulées. Ces opportunités d'apprentissage ont été en harmonie avec le vœu exprimé au chapitre 1.

la proposition de thèse sur articles. Je ne regrette néanmoins pas la confrontation à ces exigences et à cette contrainte, reconnaissant en qualité de lectrice, l'intérêt d'un propos plus condensé ou ramassé.

Une autre exigence a fortement contraint mon écriture : la thématique des colloques et/ou des symposiums auxquels j'ai pris part ou des appels à publications auxquels j'ai répondu. Je perçois ici la différence avec la soumission libre ou en *varia* à une revue qui — tout en composant avec les normes présentées dans le paragraphe précédent — conserve une possible liberté d'orientation du propos, liberté dont je n'ai pas toujours pu jouir dans le cadre des écrits présentés ici. Pour exemple, ma réflexion écrite proposée dans le cadre de ma participation au REF (article 3) a été orientée par le symposium « Émergence de nouveaux métiers dans le champ de l'enseignement : nouvelles identités professionnelles en construction ». Ce sujet m'a amenée à sélectionner parmi les sujets de ma recherche ceux-celles affichant un changement identitaire important, changement associé à une réorientation professionnelle. Nous y reviendrons.

Si ces circonstances rédactionnelles ont pu entraîner des contraintes, elles peuvent autant se transformer en avantage. Ainsi, pour une praticienne-chercheuse dont le temps est majoritairement défini par des tâches associées à la formation, avec le risque de réduire les heures dévolues à la recherche, la pression de délais de rendus d'une revue ou d'un éditeur peut inverser les priorités et procurer une justification pour mener à bien son travail de chercheuse.

Après avoir esquissé ces sept publications qui constitueront le support de notre thèse cumulative, nous pouvons découvrir le cadre conceptuel qui sous-tendra notre exploration. La partie 2 de cette thèse nous guidera à travers les théories et les concepts qui éclaireront notre analyse de la pratique des journaux de bord des enseignant-es, tout en nous permettant de mieux comprendre les dynamiques qui la sous-tendent ainsi que leurs articulations.

Partie 2 : Cadre conceptuel



*« Toute définition est une cage » dit
Christian Bobin*

FRANÇOIS BUSNEL (2019)



*C'est l'intime qui veut parler en moi,
faire entendre son cri, face à la
généralité, à la science.*

ROLAND BARTHES (1995, p. 465)



*Dans ce monde bavard l'écriture
permet de plonger en soi jusqu'à
ramener à la surface le chant
intérieur.*

DANNY LAFERRIÈRE (2013, p. 221)

Notre recherche sur les « Journaux de bord d'enseignant-es : parcours d'engagement, sens de la pratique et effets de développement » en sciences de l'éducation et de la formation s'articule autour d'une quête profonde visant à appréhender les dimensions complexes et riches de l'écriture réflexive dans le contexte de l'enseignement et de la formation. Au sein de cette quête, cette partie cruciale de notre cadre conceptuel érige les fondations théoriques indispensables qui orienteront notre exploration en profondeur.

Le présent segment vise à construire les bases conceptuelles indispensables de notre démarche en offrant une vue d'ensemble claire et exhaustive des notions et concepts qui encadrent notre investigation. Jouant le rôle d'une boussole intellectuelle, il guidera nos réflexions et nos analyses ultérieures en permettant une exploration éclairée des multiples facettes de la pratique du journal de bord chez les enseignant-es. Un intérêt particulier sera porté au processus d'engagement dans cette pratique et à ses répercussions plurielles, notamment sur le développement professionnel et la construction identitaire des enseignant-es.

Afin de réaliser cet objectif, cette partie se déploie en deux chapitres distincts, chacun incarnant une étape clé dans notre cheminement.

Le chapitre 4 – Présentation et contextualisation de l'article fondateur de Tschopp (2019a)

Nous inaugurons cette section en nous adossant à notre article « Journal de bord d'enseignants : sens de cette pratique pour le développement professionnel et prolongements à ce dernier », paru en 2019.

Cet article *peer reviewed* sert de fondation à notre exploration en plongeant dans l'univers complexe des journaux de bord des enseignant·es. Notre intention est d'approfondir et d'étendre les réflexions amorcées dans cet article, en les replaçant dans le contexte élargi de notre enquête. Du fait que cette thèse repose sur une multitude de notions et de concepts évoqués dans cet article académique, il nous paraît logique et pertinent de l'intégrer en tant qu'élément inaugural de cette section dédiée au cadre conceptuel.

Le chapitre 5 – Compléments théoriques aux notions et concepts abordés dans les sept publications

Nous tracerons brièvement un panorama des notions, concepts et cadres conceptuels qui ont émaillé les différentes publications constituant notre parcours de recherche, permettant ainsi d'établir une représentation d'ensemble, cohérente des idées qui influent sur notre domaine d'étude. Cette présentation mettra en lumière les liens entre les principales notions et concepts explorés. Puis, nous enrichirons cette perspective en intégrant quelques compléments théoriques pertinents, visant à élargir notre angle de vue et à confronter nos réflexions à diverses approches éclairantes. Ces compléments porteront sur le journal de bord, sur le sens d'une activité et de l'engagement dans une activité, enfin sur l'agentivité et le pouvoir d'agir.

Dans son ensemble, cette partie du cadre conceptuel de notre thèse se présente comme une porte d'entrée fondamentale pour explorer en profondeur les enjeux, les idées et les débats qui animent notre investigation sur la pratique des journaux de bord d'enseignant·es et propose une synthèse de ce cadre. À travers cette construction, nous visons à proposer un modèle pour notre exploration des dimensions complexes de l'écriture diaire.

Chapitre 4 – Article 1. Pratique du journal de bord

« Ne faut-il pas que toute la vie subjective, plus immédiatement saisie dans sa conscience que racontée dans ses actes, rentre dans le journal ? Les trois sphères concentriques de la vie subjective, c'est-à-dire les faits et les actes, les idées apparues, les sentiments éprouvés, doivent former ou composer la matière du journal. » (Amiel, H.F. (1948). *Journal intime (1839-1848)*, décembre 1849. *Introd.*, p. XIX)

MICHÈLE LELEU (1952, p. 5)

Ce chapitre se penche sur le 1^{er} article *peer reviewed* qui constitue l'une des bases de notre thèse cumulative, tout en la situant dans le cadre conceptuel général de notre thèse cumulative (Tschopp, 2019a a).

Dans une section introductive, nous situerons le contexte de cet article de recherche. L'article lui-même (Tschopp, 2019a) compose la deuxième section du chapitre. Dans la troisième section, nous explorerons les prolongements à cet écrit. Nous réfléchirons à la manière dont les idées de cet article ont évolué depuis sa publication initiale et mettrons en évidence les nouvelles directions prises dans notre enquête depuis.

4.1 Présentation et contextualisation du 1^{er} article *peer reviewed*

Cet article, le plus ancien parmi ceux inclus dans cette thèse cumulative, a pris forme à la suite de ma participation à la 4^e édition du « Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation » qui s'est tenu à Rennes les 23 et 24 octobre 2018. Ma proposition de communication répondait à l'appel à communications lancé en mai 2018 sur le thème « Éducation, formation tout au long de la vie ». En octobre 2018, j'ai eu l'opportunité de présenter oralement ma communication avec une présentation PowerPoint (Tschopp, 2018c octobre) dans le cadre de l'atelier « Émancipation et réflexivité », animé par Nicolas Go, docteur en philosophie et en sciences de l'éducation, qui a grandement contribué à apporter des éclairages pertinents et « joyeux »⁴³ sur mon sujet d'étude.

À la suite de ce colloque et de l'élaboration d'une version écrite de ma communication en vue de sa publication dans les *Actes du colloque*, celle-ci a été retenue par le comité de pilotage, avec le soutien des directeurs de laboratoires des deux universités impliquées, en vue d'une parution dans la revue *Recherches en éducation* (REE). La version soumise alors, a fait l'objet d'une évaluation en double lecture à l'aveugle, qui après des demandes de révisions, a été acceptée par le comité de rédaction. L'article a ainsi été publié dans le numéro 38 (2019) de la revue REE, intitulé « Éducation et formation : contribution des chercheurs émergents (CIDEF 2018) »⁴⁴.

⁴³ Il est l'auteur de *L'art de la joie. Essai sur la sagesse* (2012), préfacé par Raphaël Enthoven.

⁴⁴ <https://journals.openedition.org/ree/626>

Les références des différents textes de recherche qui composent cette thèse cumulative ont été rassemblées dans les références bibliographiques de ce travail. Cette démarche a été entreprise pour éviter la répétition de nombreuses références au sein des publications individuelles, tout en offrant aux lecteur-rices la possibilité de retrouver aisément les sources et les ressources qui ont nourri notre recherche.

Découvrons cet article⁴⁵ !

4.2 Journal de bord d'enseignants : sens de cette pratique pour le développement professionnel

Geneviève Tschopp⁴⁶

4.2.1 Résumé

Au cours de leur carrière, les enseignants peuvent développer leur pratique réflexive notamment sous la forme écrite. Parmi leurs pratiques d'écriture en situation professionnelle, l'écriture d'un journal de bord semble peu utilisée, alors que celle-ci est attendue en formation initiale, notamment à la Haute école pédagogique du canton de Vaud dans une visée d'autoformation. Toutefois, certains enseignants adoptent le journal de bord. Comment cette écriture s'est-elle mise en place ? Comment a-t-elle évolué ? Qu'apporte-t-elle aux enseignants sur le plan du développement professionnel et du pouvoir d'agir en particulier ? Cette recherche vise la mise en évidence d'effets sur leur développement professionnel et leur pouvoir d'agir. Des entretiens biographiques et d'explicitations permettront de davantage saisir l'expérience singulière des personnes ayant intégré cette modalité d'écriture à leurs gestes professionnels.

Mots-clés : écriture et lecture, professionnalisation

4.2.2 Introduction

Les pratiques réelles d'écriture professionnelle des enseignants font l'objet de notre recherche doctorale en cours. Nous souhaitons d'une part donner à voir leur mise en place puis leur évolution chez des adeptes de ces pratiques « ordinaires » d'écriture (Fabre, 1993), et d'autre part évaluer leurs effets quant au développement professionnel et au pouvoir d'agir. À notre connaissance, aucune recherche n'a considéré la façon dont se développent ces écritures narratives de type journal de bord, tant du point de vue des dispositions des praticiens, de leur environnement, ou de leur contexte de travail et de vie. Si la pratique du journal de bord a été étudiée et évaluée surtout auprès d'un public en formation initiale par l'approche de leur rapport à l'écrit et au niveau de réflexivité de cette pratique, elle ne l'a pas été quant à ses effets au niveau du développement professionnel et du pouvoir d'agir d'enseignants en fonction.

⁴⁵ L'article (Tschopp, 2019a) est également disponible en libre accès sur le site de la revue *Recherche en éducation*.
<https://journals.openedition.org/ree/626>

⁴⁶ Professeure associée, Unité d'enseignement et de recherche « Développement de l'enfant à l'adulte » (DV), Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse) ; doctorante en sciences de l'éducation à l'Université de Fribourg (Suisse).

L'écriture est une attente institutionnelle pour les professions de l'humain et les dispositifs d'écriture trouvent souvent place dans les dispositifs de formation. Nous tenterons de cerner les pratiques d'écriture en situation professionnelle des enseignants des degrés primaires. Leur vulnérabilité face à la complexité du terrain d'exercice, de leurs tâches et de leurs rôles est de plus en plus pointée (Rayou, 2014). Dans ce contexte, nous souhaitons étudier les pratiques et activités professionnelles de type journal de bord. Au cours de leur formation initiale, la pratique réflexive est particulièrement stimulée et même exigée, elle s'exprime notamment par la forme écrite. À la Haute École Pédagogique du canton de Vaud, le journal accompagne le futur enseignant lors de ses trois ans de formation en alternance avec une visée d'autoformation (Tschopp, 2017).

Lors de leur carrière, les enseignants semblent peu faire appel à l'écriture du journal de bord. Cependant certains ont intégré cette modalité d'écriture à leur pratique habituelle. Nous souhaitons écouter leur expérience singulière et les significations qu'ils lui accordent. Parmi les cadres de référence éclairant notre recherche, nous retiendrons pour cet article quelques apports conceptuels issus de notre revue de littérature, principalement en sciences de l'éducation, autour de la pratique d'écriture du journal de bord d'une part, et du développement professionnel d'autre part. La présentation des pratiques d'écritures, et plus spécifiquement celle du journal de bord, sera suivie des caractéristiques et des fonctions identifiées pour cette écriture narrative. Nous poursuivrons en circonscrivant le rapport à l'écriture des écrivain·es, considérant ce qui se joue entre l'écriture et la personne qui la pratique, en particulier dans une perspective développementale. Ces éléments amèneront nos deux questions de recherche liées aux pratiques d'écriture déclarées des enseignants. La méthodologie de recherche retenue combine deux méthodes compréhensives, l'approche des histoires de vie en formation et l'entretien d'explicitation (Tschopp, 2018b). Nous les préciserons dans leurs cohérences avec nos intérêts de recherche et dans leur complémentarité avant de conclure par une mise en évidence des buts et visées de notre recherche.

4.2.3 Pratiques d'écritures considérées

Le geste d'écriture est universel et omniprésent dans nos sociétés (Fabre, 1997) ; il correspond à une activité construite collectivement. Nous retenons la définition de l'écriture proposée par Yves Reuter (1996, p. 58) : « une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné ».

L'auteur présente l'exercice de cette compétence scripturale comme évolutive et structurée par des tensions. Michel Dabène (Dabène, 1987, p. 38) la définit comme « l'ensemble des composantes rendant possible l'exercice d'une activité ». Dans sa récente thèse sur *La pratique des ateliers d'écriture créative en classe*, Soulaf Hassan (2017, p. 56) caractérise cette pratique multiréférentielle de l'écriture comme : « située physiquement dans une situation donnée, dans un espace-temps précis, par des postures, des gestes et des procédures, et par des outils et des supports. Elle est inscrite aussi dans l'ensemble de la vie sociale, dans des sphères socio-institutionnelles de pratiques qui la règlent et la codifient, ainsi que dans les relations entre les acteurs, les signes ».

a. De l'écriture aux écritures impliquées en contexte professionnel

Nous nous intéressons aux écritures impliquées ou aux écritures de soi dans le contexte professionnel, dit autrement aux pratiques d'écriture ordinaires des enseignants — excluant les écrits attendus comme les planifications, les apports d'activités, les évaluations... —, aux formes d'écritures impliquées qui font écho à l'expérience professionnelle et *a priori* différentes d'une correspondance, monographie ou autobiographie. Nous retiendrons spécifiquement la pratique du journal de bord. Contrairement à d'autres professions, comme dans le champ du social où cette pratique est parfois attendue (commandée et demandée), avec un rendre-compte des tâches, un adressage ou un droit de regard sur ces écrits, elle relève dans le champ de l'enseignement de l'informel, elle n'est en principe pas communiquée à un tiers, elle peut accompagner le raisonnement et l'analyse de sa pratique et correspond alors à une démarche d'autoformation [transformation de la phrase]. C'est une écriture sur soi, davantage de l'ordre du sensible et du subjectif, qui soutient une posture réflexive et la construction professionnelle de l'enseignant (Cifali, 2012).

b. Pratique du journal de bord

Deux auteurs et chercheurs contemporains sur le journal nous permettent de construire notre propos autour de cette méthode d'écriture impliquée qui s'inscrit dans le continuum de l'écriture biographique. Remi Hess, sociologue, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université de Paris 8 et diariste prolifique depuis 1964⁴⁷, propose la pratique du journal à divers publics d'étudiants. Il est reconnu comme spécialiste du journal de recherche, écrit pour soi et pour être partagé avec d'autres chercheurs. Nous lui devons notamment *La pratique du journal : l'enquête au quotidien* (2010) et *L'analyse institutionnelle* (1993) coécrite avec Antoine Savoye. Philippe Lejeune, cofondateur et président de l'Association pour l'autobiographie (APA), est spécialiste en France du genre autobiographique, auteur d'ouvrages sur les journaux personnels ou l'autobiographie comme *Le pacte autobiographique* (2015b), *Les brouillons de soi* (2013), « *Cher écran...* » : *journal personnel, ordinateur, Internet* (2000) et *Un journal à soi. Histoire d'une pratique*, avec Catherine Bogaert (2003).

Plusieurs dimensions peuvent caractériser ces pratiques de journal de bord, dimensions reprises ici sommairement.

- Association à une catégorie souvent peu valorisante des écrits ordinaires, le genre a plutôt mauvaise réputation, surtout s'il est associé au qualificatif « incertain » d'intime (Auger, 2017).
- Inscription dans le champ des écritures de soi, pan de la littérature qui se décline en de nombreux (sous-)genres comme l'autobiographie, l'autofiction, le roman autobiographique, le journal intime, les mémoires... avec une perméabilité des genres de discours (Lejeune, 1980, 2003, 2015a, 2015b) ; le diariste occupe les trois rôles d'auteur, narrateur et protagoniste.
- Variation des modalités possibles, des usages et des exploitations ; si la pratique est régulière, elle peut aussi survenir à certains moments particuliers de la vie de l'auteur.
- Destination précise à une personne, au minimum à son auteur qui pourrait le relire, étant déjà autre au moment de sa relecture, en mesure d'évaluer sa progression ou non (Hess, 2006).

⁴⁷ Dans son texte de 2006, il annonce tenir jusqu'à dix-huit journaux en parallèle ; trois ans plus tard (Hess et Deulceux, 2009), il en annonce soixante.

- Élaboration de sa journée en conscience et accompagnement d'une histoire ou du temps qui passe : « La pratique du journal est un élément capital du rythme de la vie quotidienne » (Lejeune, 2003, p. 50).
- Compréhension de la vie et contribution à la productivité et à la créativité renforcées des diaristes ; le journal favorise une plus grande « aisance à l'écrit » des étudiants-diaristes (Hess, 2011, p. 86).
- Exposition de sa vie, dans les journaux en ligne ou blogues, formes plus contemporaines, où l'auteur-narrateur est motivé par l'existence de lecteurs : « Quand on écrit pour un lecteur, impossible d'ignorer ce qui va l'intéresser. [...] Si le lecteur n'est pas intéressé, il ne revient pas. Et s'il ne revient pas, le journal devient une publication sans public, donc une non-publication » (MöngöIO, 2001).

Si cette pratique ordinaire du journal intime, du côté des littéraires notamment, semble avoir peu d'adeptes⁴⁸, des formes nouvelles, créatives ou associées au développement personnel comme le *bullet journal*⁴⁹ ou le journal de gratitude⁵⁰ redonnent au papier de sa prestance et séduisent de nombreux adeptes. Comme à d'autres moments de l'histoire du journal, ce genre évolue de manière constante.

c. Caractéristiques de la pratique scripturale et fonctions du journal

Les études sur les caractéristiques et les fonctions de l'écriture sont davantage centrées sur le public étudiant que sur les professionnels. Dans l'espace de la formation, en particulier professionnelle, l'écriture est identifiée comme un moyen d'apprentissage, de formation, d'analyse des acquis de l'expérience, de levier de développement professionnel (Buysse et Vanhulle, 2009 ; Cros *et al.*, 2009) participant potentiellement à la construction d'une identité professionnelle (Tschopp Rywalski et Stierli, 2009 ; Tschopp et Stierli, 2011). Cette écriture s'inscrit dans le genre réflexif et participe de dispositifs comme le dossier de formation, le *portfolio*, le bilan de compétences, le rapport de stage, le mémoire professionnel, le journal de formation, le dossier de validation des acquis de l'expérience (VAE).

L'écriture, dans un rôle médiateur, permet la distance et prend part aux processus interprétatifs et cognitifs des personnes qui s'y engagent. Dans l'espace de la formation, les fonctions associées à cette écriture sont respectivement communicatives, de distanciation, articulatoire, intégrative et réflexive (Jorro, 2004, p. 6). Si cette écriture réflexive devient critique, elle peut ouvrir à des régulations, de la pensée et de l'agir, mais elle ne tient pas systématiquement ses promesses (Perrault et Levene, 2017). Pour les professionnels engagés dans une écriture réflexive, c'est ainsi principalement la fonction de réflexion sur la pratique qui est pointée comme quête et résultat du processus, une production de

⁴⁸ Cependant, des écrivains contemporains comme Philippe Delerm, *Journal d'un homme heureux* (2016) ou Charles Juliet, *Gratitude. Journal IX : 2004-2008* (2017) y excellent.

⁴⁹ Le *bullet journal*, aussi appelé « bujo », vise l'amélioration de l'organisation personnelle et/ou professionnelle de son utilisateur par un système de rubriques et de puces. Une des forces reconnues au bujo concerne la consignation des tâches effectuées ou leur report (migration), plus élaboré que les to-do lists. Différents éléments (dessins, citations...) égaient les pages du journal, entièrement personnalisable, qui peut devenir le support de créations surprenantes (vous en trouverez à foison sur *Pinterest*).

⁵⁰ Le diariste est invité à écrire par exemple cinq choses pour lesquelles il est particulièrement reconnaissant concernant la journée qui débute ou qui s'achève. La gratitude s'inscrit dans le repérage de petits instants positifs ou « plaisirs minuscules » qui ont jalonné sa journée et amènent son observateur à se réjouir. Selon la psychologie positive, cette pratique participerait à la bonne santé de son auteur, renforcerait son estime de soi et ses liens sociaux, contribuerait au développement de son sentiment de bien-être et lui offrirait une meilleure résistance au stress.

sens. « S'orienter et évoluer professionnellement nécessite de réfléchir à ses acquis, de formaliser ses ressources, bref, de penser son style (Clot, 1999) et même sa vie (Pineau, 1984) » soutient Hervé Breton (2017, p. 17) quant aux pratiques d'inventaire de l'expérience.

Du point de vue du processus de formation, l'écriture permet aussi à la personne qui s'en saisit de développer un « cheminement réflexif » (Jorro, 2002b, p. 1 b) ; cette posture d'autoaccompagnement nécessite une forme d'autoadhésion. En évoquant le journal de formation, Anne Jorro (2002b, p. 2-3) nomme les fonctions de l'écriture accompagnatrice, celles de réassurance, de réfléchissement et la fonction heuristique. Le journal ou carnet de recherche tient potentiellement ce rôle d'autoaccompagnement ; Marie-Laure Schultze (2017) parle d'« auto-entretien infini ». Conserver une trace du vécu est une des dimensions centrales du journal : « L'objectif du journal est de garder une mémoire, pour soi-même ou pour les autres, d'une pensée qui se forme au quotidien dans la succession des observations et des réflexions » (Hess, 2010, p. 1). Concernant cette finalité de mémoire, Remi Hess (Hess, 2010, p. 15) précise qu'« il s'agit de garder une trace de la succession des choses que l'on fait, que l'on vit, que l'on découvre... Si on ne les note pas, alors, très vite, elles échappent ; on les oublie ». Mémoire qui recouvre les agirs de la personne ou du/des collectifs auxquels elle appartient, le journal ouvre un rapport au temps et à l'organisation de sa vie, souvent particulier, amenant à se surveiller soi dans les différentes dimensions de son existence, à vivre « plus intensément » (p. 27).

Hess (2006, 2010) évoque différentes fonctions à l'écriture du journal — sans les nommer systématiquement comme telles — que nous regroupons en six catégories pour synthétiser ses réflexions :

1. réflexion, distanciation et cohérence,
2. transmission,
3. construction identitaire et autoévaluation,
4. trace mnésique,
5. anticipation et effort de perlaboration,
6. recherche d'un bonheur, d'une vie plus intense.

Nous complétons la troisième fonction par les caractéristiques d'autoaccompagnement et de réassurance, identifiée par Jorro (2002b). La saisie du journal comme une « manière de vivre » tel que le pense Lejeune (2003, p. 45) est une manière de confirmer la sixième fonction repérée plus haut, de répondre au besoin de faire sens de la vie.

d. Rapport à l'écriture et développement professionnel

Pour évoquer l'ensemble des relations du sujet à l'écriture, nous pouvons parler tout autant de représentations que de rapport à. Dans cette recherche, pour approcher cette relation de l'enseignant à cette pratique, nous retenons la notion de *rapport à* ce qui permet de considérer le sujet dans son activité, son implication, l'observation de pratiques, alors que la notion de représentation fait davantage référence à un sujet passif et à un discours partagé. Nous prenons notamment appui sur les travaux de Marie-Claude Penloup (2000), Christine Barré-de Miniac (2002), Didier Colin (2014) et Yves Reuter (1996) pour définir la notion de rapport à l'écriture qui correspond en particulier aux attitudes,

opinions, images, valeurs qui lient un sujet avec l'écriture. Propre à la personne considérée, à sa pratique, aux tâches d'écriture et au contexte de réalisation, il est non uniforme et non définitif.

Chacun aborde l'écriture à partir de son bagage, de son histoire, de ses ressources et de son expérience de cette pratique. Ces éléments participent des conceptions avec lesquelles l'enseignant considère l'acte d'apprendre l'écriture et influence donc ses pratiques d'enseignement de l'écriture à ses élèves. La pratique réflexive et celle de la lecture en particulier modulent cet exercice de l'écriture. Prenant appui sur plusieurs recherches, sous forme d'enquêtes, Barré-de Miniac (2002, p. 4) retient quatre dimensions du rapport à l'écriture que nous reprendrons :

- l'investissement de l'écriture (intérêt affectif) ;
- les opinions et attitudes à l'égard de l'écriture et de ses usages ;
- les conceptions (ou représentations) de l'écriture et de son apprentissage ;
- le mode d'investissement (de verbalisation de l'écriture).

À ces dimensions, nous estimons pertinent d'en ajouter deux autres pointées par Rachid Bannour (2009) : les habiletés rédactionnelles et les dispositions cognitivo-émotionnelles de l'écrivain-e. Celles-ci impactent l'écrit et peuvent moduler le rapport à l'écriture. Écrire engage la personne et peut également s'avérer coûteux, en temps, en attention et sur le plan identitaire. Nous ne pourrions terminer cette présentation sur le rapport à l'écriture sans mentionner une autre difficulté : « l'entrée en écriture constitue une épreuve », souligne Maela Paul (2004, p. 11)⁵¹.

Cette recherche s'inscrit dans le champ du développement professionnel. Il n'existe pas dans la littérature de définitions univoques du développement professionnel qui n'est pas aisé à circonscrire. Faute de place, nous ne présentons pas ici les travaux de synthèse portant sur le concept appliqué au champ de l'enseignement et qui distinguent deux perspectives : l'une développementale et l'autre axée sur la professionnalisation (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Relevons cependant notre référence au positionnement de Fred Korthagen (2017) qui souligne que le développement des professionnels de l'enseignement se fait largement de manière inconsciente, entremêlant le cognitif, l'émotionnel ou l'affectif et le motivationnel. Le chercheur démontre la nécessité de considérer la personne dans toutes ces dimensions, où les aspects professionnels et personnels sont mêlés. Nous nous inscrivons dans cette visée intégrative, qui prend en considération l'identité de l'enseignant, sa perception de ses missions et du développement professionnel nommée 3.0 : cette expression désigne pour le chercheur la nécessité de reconnaître le lien essentiel concernant les apprentissages des enseignants avec leur propre personne. Pour Jorro et Wittorski (2013, p. 14), ce développement « relève du sujet agissant quand il met en œuvre une activité contribuant au développement d'une expérience "en actes" qui est le support de transformations pour lui-même ». Cela nous permet de réunir les deux dimensions de notre recherche, à la fois la mise en place de la pratique du journal (perspective développementale) et l'évaluation de ses effets perçus par les acteurs (perspective professionnalisante).

⁵¹ *Erratum* : Dans la version publiée de l'article, une erreur s'est glissée concernant la date de publication. Il est mentionné que le livre a été publié en 2014, alors qu'en réalité, sa date de publication est 2004. Nous nous excusons pour cette confusion et tenons à clarifier la date correcte de parution.

Désirant connaître la pratique du journal de bord des enseignants, nous considérerons *via* la prochaine récolte de données son inscription dans des pratiques plus larges d'écriture, cherchant à connaître les dimensions qui la caractérisent et les fonctions qui lui sont rattachées. Nous tenterons ainsi d'évaluer les effets, en particulier sur le plan de la pratique réflexive, de l'agir professionnel et de la (trans-)formation identitaire. L'engagement dans cette pratique interpelle directement, comme nous l'avons montré, le rapport de la personne à l'écriture. Notre intention de recherche s'inscrit donc plus largement dans une perspective de développement professionnel dans sa double acception d'évolution temporelle et de professionnalisation.

4.2.4 Sens et effets de cette forme d'écriture

La recherche s'est intéressée depuis une vingtaine d'années aux écrits dans un but de professionnalisation, dans le champ de la formation en particulier. Mais à notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée sur la pratique du journal de bord des enseignants au-delà de leur formation initiale pour rendre compte de la mise en place de cette forme d'écrit ou pour évaluer les effets de ce genre d'écrit sur le pouvoir d'agir des enseignants. Une bonne partie des recherches se sont intéressées aux productions écrites des professionnels, mais n'ont pas recouru à la parole sur leurs gestes, du moins pas avec la perspective biographique qui nous anime. La pratique, objet central de notre intéressement, correspond à ce que son acteur dit de sa propre activité. Nous privilégierons donc le point de vue de la personne qui écrit, tant sur le développement de cette pratique à l'échelle de son parcours que sur l'évaluation des effets perçus de cette écriture. Nos questions de recherche sont ainsi les suivantes : comment l'écriture impliquée s'est-elle mise en place chez les enseignants et de quelle manière évolue-t-elle ? Quels sont, du point de vue des enseignants, les impacts de l'écriture impliquée en particulier sur leur développement professionnel et leur pouvoir d'agir ?

Afin d'approcher les pratiques réelles, nous nous intéresserons donc dans notre prochaine collecte de données aux professionnels qui s'engagent dans cette activité d'écriture, au sens que revêt cette pratique pour eux. Pour reprendre notre première question de recherche, nous souhaiterons rendre compte de la façon dont ce geste professionnel s'est développé en considérant trois types de facteurs, à savoir : les dispositions de la personne, les effets du contexte et de la formation, ainsi que les comportements. Aussi, en référence au modèle de l'activité triadique (Bandura, 2003) qui « explique le fonctionnement humain à partir des interactions réciproques entre des facteurs environnementaux, personnels et comportementaux » (Lameul *et al.*, 2009, p. 23) et en suivant l'équation de Bernard Lahire (2012) où « pratique = dispositions + contexte », notre position est que l'engagement de la personne professionnelle se révèle un facteur déterminant. Une seconde hypothèse, formulée en lien avec notre deuxième question de recherche sur l'évaluation de ces pratiques, soutient que l'écriture permet à ces personnes de sortir d'une possible sidération, de développer une capacité de penser et d'agir, dit autrement de s'autoaccompagner et de « tenir » dans leur profession.

La profession enseignante, reconnue comme difficile, voire impossible, implique une gestion attendue de l'incertitude dans l'action. Les enseignants, vulnérables, subissent une pression à l'autorégulation. Sortir de la praxis pour mieux la (re-)penser semble un geste salutaire et participant de l'émancipation de la personne. Réfléchir à sa pratique, notamment en passant par l'écriture, est un geste, développé au cours de la formation initiale, souvent reconnu comme pertinent ; cependant, dès leur entrée en fonction, peu d'enseignants semblent recourir à cette ressource de l'écriture réflexive à leur disposition. Un décalage apparaît ainsi entre la formation initiale et la pratique réelle. Pourtant,

certaines professionnels motivés s'engagent plus ou moins régulièrement dans cette activité d'écriture que nous pouvons qualifier d'énigmatique. Dans ce cas, nous reconnaissons déjà que la pensée se réalise dans le langage (Vygotski, 2013), que le langage est médiateur, qu'il participe de la construction de soi, mais aussi de l'agir. L'écriture narrative et réflexive ouvre à une forme d'enquête (Dewey, 1933) ; elle permet de revenir à l'action, de l'évaluer, la repenser pour y retourner. La mise en mots et en récit ouvre ainsi un travail de lucidité. Par la mise en intrigue, le narrateur se saisit de son temps propre, s'inscrit dans une temporalité. L'écriture invite ainsi à suspendre l'action pour transformer, faisons-nous l'hypothèse, tant l'écrivain (développement) que son action, sa praxis (pouvoir d'agir). Rappelons enfin que l'identité se construit à travers l'énonciation, le récit est performatif (Delory-Momberger, 2005), ce qui signifie que son contrôle échappe au moins partiellement à son auteur et amène un dévoilement de sens.

Concernant le sens et les effets de cette pratique d'écriture que nous souhaitons évaluer, nous supposons donc trois fonctions de cette forme d'écriture :

- distanciation, protection, autoaccompagnement, autorégulation (Cosnefroy, 2010),
- développement de sa pratique professionnelle (Bourgeois, 2010 ; Jorro, 2011b ; Korthagen, 2017),
- enfin développement du pouvoir d'agir (Clot, 2008).

4.2.5 Méthodologie de recherche, déroulement, corpus et analyse

Pour répondre à nos questions de recherche, la pratique d'écriture étant en bonne partie mentale, nous privilégierons des entretiens de recherche approfondis où la narration de l'expérience est première. Nous sélectionnerons, sur la base d'une invitation par courrier électronique, une dizaine d'enseignants ayant une pratique d'écriture du journal de bord (échantillon de commodité). Nous considérerons des pratiques localisées en approchant des enseignants de la scolarité primaire du canton de Vaud, volontaires et intéressés, présentant idéalement une hétérogénéité quant au nombre d'années d'enseignement. Nos instruments de collecte de données qualitatives seront les entretiens biographiques et les entretiens d'explicitation. Cette méthodologie mixte permet de couvrir tant l'ensemble des expériences d'écriture dans les significations attribuées par son auteur (entretien biographique) que l'action singulière (moment d'écriture spécifique retenu pour l'entretien d'explicitation). La première phase (biographique) devrait permettre de répondre à notre intention de saisie du développement de cette pratique, la seconde phase (explicitation) s'associera à une trace de l'activité (extrait de journal de bord) sélectionnée par l'enseignant et répondra à l'intention d'évaluation des effets de cette pratique. Les récits obtenus nous permettront d'approcher ce qui a participé de la mise en place de cette pratique impliquée, tout autant du côté de la personne, de son environnement, de sa formation (en particulier) et des interactions entre ces éléments. En étudiant ces diverses dimensions, nous comptons saisir d'une part, le processus de cette écriture pour soi, la mise en place de ce genre d'écrit professionnel et le rapport à l'écriture et à cet écrit (première question de recherche) ; d'autre part, le sens et les effets de cette pratique quant à une opportunité de pensée et de réflexivité, d'orientation de l'action, de développement professionnel et de pouvoir d'agir pour ces scripteurs (deuxième question de recherche). Entrevoyons de manière plus précise la pertinence et la complémentarité de ces deux types d'entretiens.

Les entretiens biographiques ou entretiens du récit de vie (Delory-Momberger, 2014 ; Desmarais, 2016) permettront d'approcher la personne dans sa trajectoire de vie, dans son inscription sociale et historique, de nous rapprocher de la « triple hélice » mentionnée par Étienne Bourgeois (2009, p. 47) : « mise en relation par les sujets de ce qu'il est en train de vivre à l'intérieur de l'espace-temps de la formation avec ce qu'il y vit au-dehors, aux plans biographique et identitaire ». Nous pourrions aborder notamment les dimensions cognitives, émotionnelles et motivationnelles de l'apprentissage, résolument interreliées. La définition du rapport à l'écriture nous amène à considérer ce qui lie le sujet à l'écriture et la façon dont cette personne le perçoit. Comme tout apprentissage, la pratique d'écriture s'inscrit dans la singularité d'un parcours de vie, d'une biographie. C'est le jeu complexe des influences et relations entre expériences, dispositifs, dispositions, contexte et environnement que nous devrions ainsi pouvoir étudier. Le temps du récit s'avère propice à la configuration de ces savoirs d'expériences, à leur repérage et socialisation. La recherche biographique s'intéresse à « ce que fait le récit, il [...] produit et donne à voir la construction singulière qu'un individu fait d'une existence et d'une expérience elles aussi singulières qui intègrent et s'approprient ces éléments collectifs. » (Almudever et Dupuy, 2016, p. 160). Ce processus de biographisation participe de la saisie et de la reconnaissance par la personne — dans cet espace de dialogue — de ses savoirs de l'expérience et ouvre à un pouvoir de formation, dit autrement à un pouvoir sur sa vie et sa situation. La considération par la personne interviewée de l'ensemble de ses expériences d'écriture, de leurs inscriptions dans sa trajectoire de vie devrait nous donner à entendre les significations données par son auteur, l'évolution possible du sens de cette pratique dans le temps de sa vie (Dominicé, 2002).

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) cherche à accéder au vécu subjectif et à analyser la pensée privée de la personne engagée dans une tâche spécifiée. La démarche informe sur ce qui s'est réellement passé, en particulier les conduites cognitives du sujet en regard de l'action matérielle et/ou mentale passée. La démarche aide à la verbalisation de la conduite du sujet et vise une description la plus fine possible de l'activité à documenter, en particulier les comportements inobservables. Notre objet d'étude, approché par ce type d'entretien, sera le vécu subjectif et la pensée privée de la personne engagée dans la tâche spécifique d'écriture. Nous inviterons la personne entendue à sélectionner un moment spécifique d'écriture, idéalement avec une trace matérielle de celle-ci. L'interviewée sera amenée à décrire cette activité, à la déplier, à dépasser les « satellites de l'action » (Vermersch, 1994) pour cibler plus précisément le niveau du procédural, de l'action (ici essentiellement mentale), des savoirs pratiques mis en œuvre. Nous pourrions ainsi documenter ce comportement d'écriture qui reste en grande partie inobservable, et considérer — par une fragmentation de l'action — le processus d'écriture et ses effets. La démarche d'entretien d'explicitation, favorable à l'émergence du sens, ouvre par ailleurs à une prise de conscience, dimension que nous cherchons à atteindre.

Par le récit de ses expériences et l'explicitation de sa pratique, le narrateur s'inscrit dans une « recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels » pour reprendre la définition d'histoire de vie de Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand (1993, p. 3). Nous avons montré ailleurs (Tschopp, 2018b mai) les convergences et divergences entre entretien biographique et entretien d'explicitation en regard de notre objet de recherche, les pratiques réelles d'écriture des enseignants. En cohérence avec nos objectifs de recherche, nous prévoyons donc de faire « parler » cette expérience d'écriture en combinant plusieurs formes d'analyse des données.

L'analyse thématique et catégorielle, selon l'approche biographique pour les entretiens biographiques (Desmarais, 2016) et selon l'explicitation pour les entretiens d'explicitation (Vermersch, 2009b), prendra prioritairement appui sur nos repères théoriques. L'analyse narrative nous permettra « de démêler, dans le récit de vie, ce qui relève des processus objectifs probables et ce qui relève du sens qui leur est donné, après coup, par le sujet » (Lainé, 2007, p. 161) et de saisir potentiellement des événements marquants, des transitions. Avec l'évocation et l'explicitation d'un vécu singulier, nous devrions pouvoir aller « au-delà » de ce que l'expérience remémorée indique (dimension implicite), pour « accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles » (Cesari Lusso et Snoeckx, 2015).

L'analyse structurale de contenu (Piret *et al.*, 1996) portera sur les parties des récits relatives aux effets, au pouvoir d'agir et favorisant l'accès aux structures des représentations, au décodage de l'implicite, enfin aux repérages de tensions vécues. L'analyse structurale, en complément à l'analyse de contenu, donnera accès aux structures internes de l'expression échappant à la conscience des narrateurs. Elle permettra « une analyse plus en profondeur du discours et des représentations sous-jacentes qui le structurent » (Bourgeois et Piret, 2006, p. 179).

Nous envisageons une présentation au cas par cas, puis intercas. Concernant les entretiens biographiques, nous prévoyons la rédaction de portraits narratifs qui seront soumis à la validation de la personne narratrice. Pour les données obtenues à la suite des entretiens d'explicitation, nous mènerons une analyse du déroulement de l'action, visant la compréhension de la façon dont la personne s'y prend pour réaliser l'activité et particulièrement ses effets. Une représentation de ce déroulement temporel est prévue (modélisation de l'activité) ; elle pourra rendre compte des sens vécus et intégrés de ces pratiques journaux de bord. À partir des narrations des acteurs et de leur trace partagée d'un moment spécifique d'écriture et des deux formes d'analyses pointées ci-dessus, nous chercherons enfin à construire un modèle rendant compte de la mise en place, du développement et des effets de cette pratique sociale.

Rappelons enfin qu'à la lumière de notre cadrage théorique, nous privilégierons une approche multiréférentielle de l'analyse des données. Elle convoquera des savoirs issus entre autres de l'analyse du travail, de la psychologie, des sciences de l'éducation, cherchant à aller au-delà de l'opinion recueillie. Nous tiendrons en parallèle un journal de recherche qui soutiendra notre analyse ; celle-ci sera soumise à la validation des participants, avec le souhait de les entendre sur leurs interprétations de ces pratiques (validation intersubjective).

4.2.6 Conclusion

Nous avons présenté notre intérêt à la compréhension des gestes d'écriture professionnelle des enseignants tenant un journal de bord. Notre étude cherche à repérer les mobiles et les raisons de la mise en place et du développement dans l'histoire de la personne de cette pratique d'écriture, et les facteurs qui participent au déclenchement ou à l'empêchement de l'engagement dans un journal de bord (évaluation de l'évolution de cette pratique). L'évaluation des effets perçus sera aussi observée et plus spécifiquement sous l'angle de la place et du sens pris dans leur quotidien professionnel, de la fonction de ces écrits, des apports à leur développement professionnel et à leur pouvoir d'agir.

Les narrations que nous recueillerons par l'entretien biographique et d'explicitation de l'expérience et leur analyse devraient ouvrir, nous l'espérons, des perspectives pour la recherche, pour la pratique professionnelle et pour la formation.

Pour la recherche, nous espérons modestement participer à une meilleure mise en lumière et en sens de la thématique, contribuer à une compréhension et une conceptualisation différenciées de l'activité professionnelle des enseignants en partant de leurs pratiques et questionnements. Nous souhaitons stimuler chez les chercheurs de nouveaux questionnements et réflexions dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation initiale et continue des professionnels de l'éducation. Notre contribution au débroussaillage d'un champ encore peu visité, dans l'association notamment entre pouvoir d'agir et pratique d'écriture en dehors de la formation initiale, devrait ouvrir des pistes d'exploration. Celles-ci pourraient porter sur l'évolution des pratiques d'écriture réflexive des enseignants ayant collaboré à la recherche, sur l'étude des croisements entre dispositifs de formation et disposition de la personne, en favorisant un partage et une analyse de pratiques avec des enseignants préoccupés par ces champs.

Pour la pratique, la démarche de recherche devrait contribuer au développement professionnel des acteurs engagés par la réflexivité suscitée et à l'ouverture à d'autres manières d'agir. Une démarche de formation-accompagnement, correspondant par exemple à la mise sur pied d'une communauté de pratiques, s'avèrerait ici cohérente si le besoin s'en manifestait chez ces personnes. Les analyses de ces pratiques ordinaires nous amèneront à considérer autrement certaines difficultés ou certains inconforts rapportés en formation initiale par les étudiants comme par les formateurs qui les accompagnent. Elles permettront de (ré)approcher les pratiques d'écriture des (futurs) professionnels, de reconsidérer les pratiques de formateur et concepteur de dispositifs de formation. La posture de recherche adoptée et les choix méthodologiques posés devraient permettre de répondre aux questions des praticiens, dans leur projet d'émancipation à « former des tendances à agir » (Muller et Plazaola Giger, 2014, p. 1).

Pour la formation, nous espérons nourrir la réflexion dans le champ de l'alternance en formation, proposer des clefs pour innover, esquisser des réponses possibles quant aux questions de places et de postures. Comprendre et analyser l'activité d'écriture réflexive de ces quelques enseignants pourrait nous permettre dans un deuxième temps de reconsidérer les dispositifs de formation des enseignants pour contribuer au développement de dispositions en écriture réflexive, de ces propensions à agir et à penser. Cette recherche s'adressera également, aux concepteurs, *designers*, ingénieurs de la formation, aux formateurs ou autres professionnels de l'humain qui contribuent à la pratique réflexive des enseignants et aux innovations pédagogiques⁵².

4.3 Prolongements au 1^{er} article *peer reviewed*

Le présent article, intitulé « Journal de bord d'enseignant-es : sens de cette pratique pour le développement professionnel » explore le monde complexe et enrichissant des pratiques d'écriture en contexte professionnel, en se concentrant sur l'utilisation du journal de bord par les enseignant-es du primaire. Notons que les participant-es à notre recherche proviennent finalement également du

⁵² *Erratum* : Dans la version publiée de l'article, une référence incorrecte à l'article de Vermersch a été incluse. La référence suivante aurait dû être omise du texte : Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente*, 160(3), 71-80.

secondaire 1, la partie méthode y reviendra. L'article cherche à comprendre l'expérience singulière des individus qui intègrent cette modalité d'écriture dans leur pratique professionnelle et son impact sur leur développement professionnel et leur pouvoir d'agir.

L'article met en évidence le décalage entre l'importance de la posture réflexive pendant la formation initiale des enseignant·es et sa sous-utilisation dans leur carrière subséquente. L'usage du journal de bord, en tant que forme d'écriture réflexive, est posé comme un moyen pour les enseignant·es de réfléchir à leur pratique, de prendre du recul et de développer leur capacité à penser et à agir. Le journal de bord est encore considéré comme une méthode d'autoaccompagnement, permettant aux enseignant·es de suivre leur propre évolution et de développer une compréhension approfondie de leur travail.

Parmi les concepts et notions explorés dans cet article, nous pouvons relever en particulier les éléments suivants.

- L'écriture en tant que pratique sociale historiquement construite, impliquant la mise en œuvre de savoirs, de représentations, de valeurs et d'opérations pour produire du sens.
- Le journal de bord comme une forme d'écriture de soi dans le contexte professionnel, différent des écrits attendus tels que les planifications et les rapports d'activités. Il relève d'un genre littéraire codifié.
- Différentes dimensions caractérisant les pratiques de journal de bord, associée à ses fonctions, telles que la réflexion et la distanciation, la transmission, la construction identitaire, l'autoaccompagnement, la trace mnésique, l'anticipation et la recherche d'un bonheur.
- Le rapport à l'écriture, correspondant « aux attitudes, opinions, images, valeurs qui lient un sujet avec l'écriture » (Tschopp, 2019b, p. 76), relevant du parcours du sujet et donc potentiellement évolutif, du fait notamment de l'investissement de l'écriture par le sujet. Comme le relève Niewiadomski (2013, p. 102) (non cité dans l'article) : « la capacité à écrire relève moins de capacités dites "naturelles" que d'un construit socio-culturel et imaginaire dont il est possible de retrouver trace dans la biographie du sujet. »
- Le développement professionnel, avec une perspective développementale (évolution dans le temps) et une autre relevant de la professionnalisation.

En quoi cet article contribue-t-il encore au cadre conceptuel de la thèse ? L'article insiste sur la portée majeure de l'écriture réflexive en tant qu'outil de développement professionnel, de construction identitaire professionnelle et de pouvoir d'agir pour les enseignant·es. À cet égard, il introduit un éventail de cadres de référence et de modèles pour éclairer la recherche. Parmi ceux-ci figurent l'analyse de l'activité, le modèle triadique de l'activité (Bandura, 2003), la vulnérabilité professionnelle, le pouvoir d'agir (Clot, 2008) et les fonctions de l'écriture (Hess, 2006, 2010 ; Jorro, 2002a ; Lejeune, 2003). Toutefois, des lacunes sont à signaler, notamment l'absence du modèle de la salutogenèse (Antonovsky, 1996), perspective émanant du domaine médical, comprenant les notions de « ressources de résistance générales » et de « sentiment de cohérence » (Antonovsky, 1987). De plus, le modèle d'engagement dans une activité (Bourgeois, 1998, 2013a a) gagnerait à être mieux intégré, notons ici que les travaux ultérieurs de l'auteure de la thèse enrichiront sa précision.

En somme, cet article met en évidence le rôle capital de l'écriture réflexive, et plus spécifiquement du journal de bord, pour le développement professionnel des enseignant·es. Il approfondit l'idée selon

laquelle cette pratique scripturale peut servir de levier pour que les enseignant-es questionnent et approfondissent leur propre pratique, évoluent en tant que professionnel·les et accroissent leur pouvoir d'agir au sein de leur environnement professionnel.

Deux éléments méritent notamment ici des compléments, quant à la fonction de « perlaboration » présentée (Tschopp, 2019a, p. 76) et quant au fait que le récit est « performatif » (Tschopp, 2019a, p. 78). Prenons-les successivement.

Le concept de « perlaboration », originaire des domaines de la psychologie et de la psychanalyse, évoque un processus de réflexion approfondie et de traitement émotionnel après une expérience difficile ou traumatisante. Dans le contexte du journal de bord, la perlaboration se manifeste en plusieurs étapes : l'expérience initiale, la réflexion et l'expression des émotions, l'analyse et l'exploration, la perspective et la mise en sens, ainsi que l'intégration et la résolution. Ce processus contribue à une meilleure compréhension de soi, favorise le bien-être émotionnel et renforce la gestion des défis personnels et professionnels.

La perlaboration implique une réflexion active et approfondie, souvent rétrospective, qui vise à tirer des enseignements, à identifier des schémas de pensée ou de comportement, et à éventuellement prendre des décisions ou établir des objectifs en fonction de cette réflexion. C'est une forme de travail sur soi qui favorise la prise de conscience, l'introspection et la transformation personnelle. En réexaminant les entrées de son journal, l'auteur-e peut percevoir des connexions, des tendances ou des évolutions dans ses pensées et ses actions au fil du temps.

La perlaboration peut être particulièrement puissante dans un contexte de développement personnel, de croissance professionnelle ou de recherche. Elle permet d'aller au-delà de la simple narration des événements pour creuser en profondeur les significations sous-jacentes et les implications de ce qui a été expérimenté.

En se référant à la perspective de Rémi Hess (1998), le concept de « perlaboration » en relation avec le journal de bord évoque une élaboration profonde et réflexive des contenus et des expériences consignés dans le journal. Il incarne une démarche active de travail sur soi et de développement personnel. Lorsque l'auteur-e relit et médite sur ses écrits, il-elle s'engage dans un processus de perlaboration, analysant et attribuant du sens à ses expériences, émotions et réflexions. Ce processus peut conduire à une meilleure compréhension de soi, à une croissance personnelle, à des changements comportementaux et à une transformation positive au fil du temps.

En ce qui concerne la notion de « récit performatif », elle évoque l'idée que raconter son histoire personnelle ne se limite pas à une simple description des faits passés, mais qu'elle influe activement la construction de l'identité et de la réalité de la personne. Le terme « performatif », dérivé de la philosophie du langage, est souvent associé aux travaux du philosophe français Jacques Derrida (1971). Dans ce contexte, « performatif » fait référence à des énoncés qui ne décrivent pas simplement une réalité, mais qui accomplissent également une action.

En participant au processus narratif, l'individu contribue à façonner sa perception de soi et la manière dont les autres le perçoivent. L'acte de raconter devient un moyen actif de création de sens et de cohérence dans la construction de l'identité personnelle, similaire à la notion philosophique et

sociologique du langage selon Jürgen Habermas (1987) (cité par Hunyadi, 1990) pour lequel le langage n'a pas seulement une fonction de description du réel, mais participe à construire le réel dans ses différentes dimensions.

En racontant son histoire, on sélectionne, interprète et donne un sens aux événements, ce qui peut influencer la manière dont on se perçoit et dont on est perçu par les autres.

Au fil des pages, l'écriture biographique va ainsi contribuer à la construction d'un énoncé performatif auto-référentiel où le « je », se référant à une réalité nouvelle qu'il contribue à façonner lui-même, permet au narrateur d'accéder plus aisément au statut de sujet analytique mais aussi critique à l'égard de sa propre histoire. (Niewiadomski, 2013, p. 100)

Le récit de vie devient ainsi un moyen de création de sens et de cohérence dans la construction de l'identité personnelle. Ces réflexions réapparaîtront ultérieurement dans notre thèse, pour relever que la modalité d'entretiens narratifs participe de cette « recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels » (Pineau et Le Grand, 2013, p. 3).

Afin de mieux situer le contexte dans lequel cet article (Tschopp, 2019a) a été élaboré, il est crucial de remonter au moment de sa rédaction où nous n'avions pas encore contacté les enseignant-es qui pourraient potentiellement participer à notre étude. Notre prévision initiale englobait une dizaine d'enseignant-es du niveau primaire exclusivement. Nous nous trouvons alors dans une phase préliminaire du processus de collecte de données, bien qu'ayant déjà établi les contours et la forme de nos entretiens ainsi que les modalités de leur analyse. Dans cette optique, nous envisageons que la première série d'entretiens, abordant la mise en place de la pratique du journal de bord, serait étroitement connectée aux données obtenues par le biais d'entretiens biographiques. De manière parallèle, la deuxième série d'entretiens, portant sur les effets de cette pratique, serait soumise à une analyse en corrélation avec les informations issues des entretiens d'explicitation. Cette séparation sera de fait moins nette que prévu alors. Notons qu'à ce stade, nous n'évoquons pas encore l'utilisation de lignes du temps ou de *timelines* pour l'analyse. La section consacrée à la méthodologie dans notre thèse explorera les évolutions et choix qui interviendront par la suite.

Nos rôles et responsabilités au sein de la HEP Vaud, particulièrement en tant que responsables des séminaires d'intégration pour le degré primaire, ont influencé nos réflexions quant aux répercussions anticipées de cette recherche, en particulier pour la formation initiale des futur-es enseignant-es. Néanmoins, notre position a évolué depuis lors, s'ouvrant à de nouvelles perspectives. Les parties dédiées à l'analyse et à la discussion dans notre thèse préciseront ces élargissements, notamment concernant l'éducation et la formation tout au long (et au large) de la vie, ainsi que la prise en considération des écoles en tant qu'environnements professionnels et de capacitation.

En ce qui concerne la qualité rédactionnelle de l'article, nous reconnaissons des imprécisions, en particulier dans la formulation des fonctions du journal de bord (Tschopp, 2019a, p. 76, 78) et de nos questions de recherche (Tschopp, 2019a, p. 78), abordées à divers endroits du texte. Nous avons d'ailleurs apporté une clarification de nos quatre questions de recherche dans la première partie de cette thèse (chapitre 2 — Élaboration de la problématique).

Dans un souci de maintenir une lecture fluide et cohérente, il a été fait le choix de ne pas inclure toutes les références dans ce texte. Cependant, à l'heure actuelle, nous reconnaissons qu'il aurait été plus

approprié de citer toutes les sources pour attribuer fidèlement les idées à leurs auteur·es respectif·ves. Nous regrettons l'omission de ces références et soulignons leur importance pour un engagement académique rigoureux.

Certaines sources de recherche nous étaient encore inconnues à l'époque de notre étude, ce qui nous a poussée à adopter une perspective particulière sur l'analyse des journaux : « Si la pratique du journal de bord a été étudiée et évaluée surtout auprès d'un public en formation initiale par l'approche de leur rapport à l'écrit et au niveau de réflexivité de cette pratique, elle ne semble pas l'avoir été quant à ses effets au niveau du développement professionnel et du pouvoir d'agir d'enseignant·es en fonction. » (Tschopp, 2019a, p. 73). Cependant, avec le recul, nous reconnaissons la nécessité de nuancer cette approche en considérant ce que notre recherche peut apporter de manière plus éclairée.

Notre compréhension de la pratique d'écriture du journal s'est depuis enrichie à la lumière des recherches préalablement omises. Parmi celles-ci, l'étude d'Allam (1996) sur les journaux intimes, envisagée sous un angle sociologique en partant d'entretiens avec des diaristes, les questionnant sur ce qu'ils et elles attendent de leur écriture et sur ce qui a déterminé leur choix de cette pratique, ainsi que les travaux de Holly (1989) concernant l'écriture réflexive comme exploration intérieure, ont profondément marqué notre perspective. En particulier, les idées de Holly renforcent notre conviction que l'écriture réflexive peut jouer un rôle fondamental dans l'exploration des processus internes, la réflexion approfondie, la gestion émotionnelle, la construction de significations et le suivi de l'évolution personnelle au fil du temps. De plus, les recherches de Potier (2022) ont également éclairé notre compréhension du journal en tant que « co-créa-construction » entre le ou la diariste et son journal, en soulignant son potentiel en tant qu'outil d'autoformation. L'idée selon laquelle le journal permet de donner forme à des idées émergentes tout en contribuant à leur formation résonne avec notre vision actuelle de la pratique. Enfin, les travaux plus anciens de Yinger et Clark (1981) ont élargi notre perspective sur l'utilisation du journal réflexif dans le contexte du développement professionnel des enseignant·es. Contrairement à la plupart des recherches qui se concentraient principalement sur les futur·es enseignant·es, Yinger et Clark ont démontré comment le journal réflexif peut constituer un outil d'apprentissage essentiel pour les enseignant·es en exercice, enrichissant ainsi notre compréhension du potentiel du journal dans un contexte plus large.

Par la suite, la prise en compte de nouvelles références et travaux pertinents sur l'écriture diaire a conduit à une évolution significative de notre perspective. Ces nouvelles idées ont enrichi notre compréhension de l'écriture réflexive, du rôle du journal de bord et de son impact sur le développement professionnel et personnel des individus, nous y reviendrons (chapitre 5). Par ailleurs, il est important de noter que notre souhait d'utiliser l'écriture inclusive — comme précisé dans la note préliminaire à notre thèse — n'a malheureusement pas été validé par la revue. Bien que nous n'ayons pas la possibilité de modifier cette décision, nous exprimons tout de même notre regret à cet égard.

Les commentaires et les suggestions émanant des évaluateur·rices de l'article ont grandement contribué à affiner notre questionnement, même si, à ce stade de notre recherche, il demeure relativement complexe, voire confus. Parallèlement, nous avons entrepris des démarches pour clarifier notre conception du développement professionnel, de manière à mieux harmoniser notre réflexion avec les retours reçus.

En résumé, cet article se veut une plongée au cœur de l'écriture réflexive adoptée par les enseignant·es au travers de l'utilisation du journal de bord, en explorant sa portée sur le développement professionnel et la perception de soi au sein de ce contexte. Il vise à mieux comprendre les dimensions complexes de cette pratique et à en dégager les implications pour l'autonomie professionnelle et la construction identitaire. Abordant plusieurs notions et concepts auxquels nous nous référons dans notre travail de recherche — complétés par la perlaboration et la performativité — il nous a donc semblé pertinent de l'inscrire en ouverture de cette partie de cadrage conceptuel de la thèse.

Chapitre 5 – Compléments théoriques aux notions et concepts abordés dans les sept publications

Ce n'est pas un journal que je tiens, c'est un feu que j'allume dans le noir. Ce n'est pas un feu que j'allume dans le noir, c'est un animal que je nourris. Ce n'est pas un animal que je nourris, c'est le sang que j'écoute à mes tempes, comme il bat — un volet ensauvagé contre le mur d'une petite maison.

CHRISTIAN BOBIN (1997, 4^E DE COUVERTURE)

Le rituel des contraintes amplifie l'instant, nous demande un effort et nous offre en récompense du plaisir.

PHILIPPE DELERM (2021, P. 33)

Dans ce chapitre, nous précisons d'abord les notions, concepts et cadres conceptuels qui ont tracé la trajectoire intellectuelle de nos sept contributions. Ce panorama offre un aperçu des idées qui guident notre enquête, permettant une meilleure appréhension de la complexité de notre champ de recherche. Ceci facilite le repérage des liens, comme des similitudes et subtilités qui ne seront qu'esquissés ici.

Constatant que la question de l'activité diaire (Q1) et du sens en particulier de cette activité (Q2) ont moins été déployé dans ces sept écrits scientifiques, comme l'effet potentiel du pouvoir d'agir (Q4), c'est à ces concepts que des compléments théoriques (2^e partie du chapitre) seront consacrés : exploration conceptuelle du journal de bord ; exploration du sens au travail et enfin exploration de l'agentivité et du pouvoir d'agir.

5.1 Principales références, notions et concepts abordés dans les sept publications

Dans le but de faciliter cette compréhension, un tableau élaboré par publication (Tableaux D-1 à D-7, présentés en Annexe D) met en avant sous forme de liste les différentes notions et concepts étudiés, certains des cadres conceptuels proposés et précise en synthèse ce qui ressort de cette perspective. Nous mobilisons et combinons donc un ensemble d'auteur·es — non systématiquement rappelés ici, seules les références théoriques principales le sont —, de concepts et de notions afin de cadrer notre recherche et d'établir des liens significatifs avec nos quatre questions de recherche. Nous structurons ici ces éléments pour mieux les associer aux questions spécifiques que nous abordons en regard des phénomènes étudiés :

5.1.1 Les formes et manifestations générales de l'activité du journal des enseignant·es (Q1)

Nous explorons les genres spécifiques d'écriture comme l'écriture du moi, les écrits ordinaires, l'écriture réflexive avec leurs différentes manifestations (par ex. journal d'apprentissage, carnet de

voyage, journal d'enquête. Nous pointons des types pluriels d'écriture, du privé au professionnel, leur socialisation (ou non), en nous arrêtant particulièrement sur les journaux professionnels comme un genre d'écrit réflexif. Cette question est étroitement liée aux notions de narration de soi, de construction identitaire professionnelle (cf. les notions d'identité-*idem* et identité-*ipse* (Ricœur, 1985), et de réflexivité, qui sont des aspects centraux dans la compréhension de la pratique du journal.

5.1.2 Les significations et intentions attribuées à l'activité du journal de bord (Q2)

Nous cherchons à comprendre les significations que les enseignant-es en particulier associent à l'écriture du journal de bord. Cela implique d'explorer leurs intentions lorsqu'ils-elles s'engagent dans cette pratique. Pour ce faire, nous précisons les fonctions de l'écriture diaire, non spécifiques au public de notre recherche (réflexion et distanciation, transmission et communication, construction identitaire et subjectivation, trace mnésique, anticipation de l'action et recherche du bonheur). Nous précisons la quête contemporaine de sens (notamment au travail), le rôle du langage et des narrations en particulier dans la construction de sens de l'activité / de la pratique, particulièrement au travail (intelligence au travail, renormalisation).

5.1.3 Les facteurs influençant l'adoption, l'engagement, et les obstacles liés à l'activité du journal (Q3)

Nous analysons les facteurs personnels, contextuels et énatifs qui influencent l'adoption et l'engagement des enseignant-es dans la pratique du journal de bord. Cette dimension de notre recherche est fortement ancrée dans les travaux sur l'engagement dans l'activité, dont les indicateurs (comportementaux, cognitifs et émotionnels) en saisissent la dynamique (Bourgeois, 2018b, 2019). Nous explorons le concept d'environnement capacitant (Fernagu Oudet, 2012a, 2012b), soulignant son importance pour soutenir le développement professionnel et l'engagement dans l'activité du journal de bord. Cela comprend la reconnaissance des affordances, des entraves ou des empêchements dans cet environnement.

5.1.4 Les effets de la pratique du journal de bord (Q4)

Nous nous penchons sur les effets que les diaristes — les enseignant-es en particulier — perçoivent à travers leur pratique du journal de bord, en nous intéressant particulièrement à des concepts tels que la subjectivation (avec ses quatre dimensions : le sentiment d'exister, l'agentivité, l'indépendance et la réflexivité ; (Bourgeois, 2018a), le pouvoir d'agir (Clot, 2008), le *flow* (Heutte, 2019a, 2019b ; Seligman, 2011, 2018), l'autocompassion (Neff, 2021) et le bien-être professionnel (Goyette, 2016 ; Goyette et Martineau, 2020) abordées en relation avec l'écriture réflexive et notamment journalière. Ces notions nous aident à comprendre comment l'écriture du journal de bord peut influencer le développement professionnel des enseignant-es et leur bien-être. Les effets perçus de l'écriture tels que le développement personnel, la professionnalisation, la santé physique et psychique sont largement discutés.

En outre, nous situons notre recherche dans un contexte plus large.

– Cadres méthodologiques et approches de recherche.

Nous utilisons divers cadres méthodologiques, notamment l'analyse de l'activité (Barbier, 2011 ; Clot, 2008), l'approche des histoires de vie (Delory-Momberger, 2005 ; Dominicé, 2002 ;

Josso, 2011 ; Pineau, 2000), la psychophénoménologie (entretien d'explicitation (Vermersch, 2012)), et la démarche d'enquête narrative (Breton, 2022) pour éclairer différents aspects de notre étude. Le temps — long de la vie ou court d'un moment spécifié — dans lequel s'inscrit l'activité est également mis en évidence.

– Contexte professionnel et sociétal.

Notre recherche s'inscrit dans le contexte professionnel et sociétal actuel, où des changements significatifs, tels que la société liquide (Bauman, 2006), l'urgence du présent, la crise de sens, l'hyperconnexion (Patino, 2022) et la maximisation de soi (Dubar, 2000 ; Eneau, 2016) ont un impact sur les pratiques d'écriture et de développement professionnel des enseignant·es, avec un impact prescriptif sur les enseignant·es (Dujarier, 2006).

Les combinaisons entre ces notions et cadres conceptuels offrent une perspective holistique sur les phénomènes étudiés, mettant en évidence les interactions complexes entre l'individu, son environnement et son développement professionnel.

5.2 Exploration conceptuelle du journal de bord : genre, histoire, formes, sens et portées

5.2.1 Introduction

Le journal de bord, en tant qu'écriture personnelle, occupe une position cruciale dans notre étude portant sur les « Journaux de bord d'enseignant·es : parcours d'engagement, sens de la pratique et effets de développement ». Dans cette partie, nous entreprenons une revue approfondie de la littérature existante, visant à explorer les multiples facettes du journal en tant que pratique réflexive, support autobiographique et outil de développement professionnel. Nous analysons les diverses définitions, cadres conceptuels et dimensions inhérentes au journal, en mettant l'accent sur le concept de « diaire » introduit par des chercheurs tels que Rémi Hess et Anne-Claire Cormery. De plus, nous examinons les différentes classifications du journal ainsi que son évolution au fil du temps, tout en tenant compte de son utilisation actuelle, particulièrement au sein de la communauté enseignante.

5.2.2 Le journal : un genre littéraire intime et pluriel

Le journal de bord, intrinsèquement lié à l'écriture de soi, incarne un genre littéraire distinct où l'auteur·e, le narrateur·rice et le personnage central fusionnent souvent en une seule entité (Hess *et al.*, 2016). C'est un genre littéraire à part entière, oscillant entre autobiographie⁵³, prose non fictionnelle (Gefen, 2020) et autodocumentation⁵⁴ : l'autobiographie met en avant la dimension récit de vie par une seule personne ; la prose non fictionnelle pointe la rédaction à des fins de documentation ou de témoignage ; l'autodocumentation présente la réflexion sur soi, les événements de la vie et les relations. Le journal est un genre à part entière (Pachet, 1990 ; Rousset, 1986), avec la caractéristique d'une écriture personnelle et régulière, où expériences, pensées et émotions sont soigneusement documentées (Cormery, 2013 ; Gefen, 2020 ; Jossua, 2003). Cette dualité entre la banalité du quotidien et la place qu'il occupe dans la culture populaire confère au journal une place

⁵³ Lejeune propose la définition suivante de l'autobiographie : elle est le « récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité » (Lejeune, 2015b, p. 14).

⁵⁴ La photographie, facilitée par l'usage du téléphone portable, participe de cette autodocumentation (Gunthert, 2022).

particulière parmi les écrits intimes tels que les autobiographies, les confessions, les mémoires et la correspondance.

5.2.3 Le journal : une pratique ancestrale évolutive

Dans l'étude des écritures ordinaires, Lejeune explore la pratique du journal, l'abordant sous un prisme historique fascinant. Son ouvrage intitulé *Aux origines du journal personnel : France, 1750-1815* (Lejeune, 2016) se penche sur l'émergence du concept du « moi » au sein du journal, ainsi que sur l'évolution de la pratique du journal intime, devenue monnaie courante après 1815. Auparavant, le journal était principalement dédié à l'observation sociohistorique.

La fin des années 1970 marque un tournant majeur, caractérisé par la croissance substantielle de l'autobiographie et d'autres formes d'expression de soi (Lejeune, 2016). Par la suite, l'ouvrage *Cher écran... Journal personnel, ordinateur, Internet* (Lejeune, 2000) aborde les nouvelles modalités d'expression de soi qui s'accompagnent désormais de lectures et d'échanges avec autrui grâce aux médias socionumériques. Cette pratique tend à être plus répandue chez les adolescent-es, notamment chez les jeunes femmes (13 % des filles et 7 % des garçons tiendraient un journal).

L'évolution du journal reflète ainsi l'évolution de la société et des technologies. Des pages manuscrites confidentielles aux partages numériques publics, le journal a traversé les âges en s'adaptant aux besoins, aux préférences et aux possibilités de chaque époque. Cette histoire riche et complexe témoigne de la vitalité de la pratique du journal et de sa capacité à évoluer en réponse aux changements sociaux et culturels.

5.2.4 Le journal et la quotidienneté : une exploration des moments de vie

Le terme « journal » découle de son lien étymologique avec la notion de quotidien, soulignant ainsi sa capacité à saisir des instants potentiellement significatifs de la vie quotidienne (Cormery, 2013 ; Hess et Illiade, 2006). Le journal peut s'inscrire dans divers « moments »⁵⁵ (Hess, 2022 ; Hess et Illiade, 2006) de la vie, qu'ils soient personnels ou professionnels. Il peut être associé à des activités spécifiques telles que l'écriture, la recherche, le voyage, la lecture, et même à des moments plus extraordinaires tels que les périodes de crise ou les événements historiques (une grossesse, une paternité, une maladie, une pandémie⁵⁶, une guerre...) (Hess, 1998, 2022). De cette flexibilité découle une pratique fragmentée qui peut inciter à la gestion simultanée de plusieurs journaux ou à la concentration sur un seul journal, en fonction des expériences de vie (Hess, 1998).

⁵⁵ Remi Hess s'inspire de la théorie des moments d'Henri Lefebvre (1965), de la conscience critique de la quotidienneté proposée par Lefebvre, où l'écriture participe de la création de l'être humain. La pratique du journal préconisée par Hess est un outil d'élaboration de ces moments, démarche aussi inspirée par la pratique diaire familiale de Hess (Hess, 2022). Retenons ici la distinction de trois acceptions du moment : « Le terme de moment est polysémique. On peut cependant identifier trois principales instances de ce terme : le moment logique, le moment historique, enfin le moment comme singularisation anthropologique d'un sujet ou d'une société. » (Hess, 2022, p. 76).

⁵⁶ Le philosophe et sociologue Bruno Latour au début de la pandémie Sar-COV-19 invitait comme d'autres parallèlement à ce moment d'arrêt à un temps d'introspection et de reconsidération critique de nos fonctionnements habituels : « D'où l'importance capitale d'utiliser ce temps de confinement imposé pour *décrire*, d'abord chacun pour soi, puis en groupe, ce à quoi nous sommes attachés ; ce dont nous sommes prêts à nous libérer ; les chaînes que nous sommes prêts à reconstituer et celles que, par notre comportement, nous sommes décidés à interrompre. » (Latour, 2020).

5.2.5 La pertinence du terme « diaire »

Le terme « diaire » (« Diaire », s. d.)⁵⁷, bien que peu usité, puise sa pertinence dans son étymologie, qui le relie à la notion de quotidienneté (Cormery, 2013). Son adoption, par des chercheurs tels que Rémi Hess⁵⁸ et Anne-Claire Cormery,⁵⁹ renforce sa pertinence conceptuelle, particulièrement pour souligner la dimension quotidienne du journal. Sa similitude avec des termes équivalents dans d'autres langues, tels que « *diary* » en anglais, « *diario* » en espagnol et en italien, ainsi que « *diário* » en portugais, facilite sa compréhension et son accessibilité à l'échelle internationale.

Le terme « diariste » désigne quant à lui les personnes qui tiennent un journal, s'inspirant de l'anglais « *diarist* », dérivé de « *diary* » (journal) (« Journal », s. d.). En 1952, Leleu propose le mot « diariste » dans son étude *Les Journaux intimes* et précise qu'elle s'appuie également sur le mot français « diaire », utilisé au XVI^e siècle avec le sens de « livre de raison » (Leleu, 1952, p. 28-29).

L'introduction du terme « diaire » contribue ainsi à élargir le champ sémantique associé à la pratique du journal, tout en consolidant son lien avec la quotidienneté. Cette démarche met en lumière la capacité du langage à évoluer et à s'adapter pour saisir la richesse et la complexité de cette forme d'expression personnelle et réflexive.

5.2.6 La pluralité du journal : une exploration des définitions et de l'évolution

La définition du journal demeure complexe et sujette à des interprétations variées. Le Larousse définit le journal intime comme des « Notes journalières sur des événements personnels, des émotions, des sentiments et des réflexions intimes » (« Journal intime », s. d.). Les chercheurs tels que Lejeune et Bogaert préfèrent l'appellation de « journal personnel » (2006, p. 189), marqué par « une série de traces datées » (2006, p. 8). Paulin précise : « le journal que l'on tient "à chaud" [...] comporte des dates précises (voire l'heure, le lieu, les conditions dans lesquelles les contributions sont apportées) et [...] consiste à consigner ce que l'on fait, ce que l'on sent, ce que l'on pense sur le papier ou à l'écran d'un ordinateur » (Paulin, 2018, p. 275). Quelle que soit la terminologie, le journal peut prendre différentes formes, du manuscrit traditionnel aux formats numériques, pouvant être agrémenté d'images, de photographies et de dessins.

⁵⁷ Bien que le Littré (1872-1877) le définisse comme un terme médical peu usité synonyme d'éphémère, son étymologie le relie clairement à l'idée de quotidienneté, provenant du mot latin *diarius* qui signifie « journalier » ou « lié au jour ». Selon *La langue française (dictionnaire en ligne)*, le terme renvoie journal consignant les événements quotidiens, il est également employé dans le champ littéraire pour désigner un journal intime.

⁵⁸ Par exemple, dans l'article intitulé *L'écriture du journal comme outil de formation de soi-même*, coécrit en 2016 avec d'autres experts tels qu'Augustin Mutuale, Christine Caille, Anne-Claire Cormery et Déborah Gentes, Rémi Hess emploie à cinq reprises l'expression « écrit diaire » pour désigner le journal. Dans cet article, ils soulignent que « L'écrit diaire, autrement dit le journal, constitue la trace du vécu du sujet dans une société donnée, à un moment donné. Jusqu'à quel point la perception de ce vécu détermine l'utilisation, les effets voire l'existence même du journal ? » (Hess *et al.*, 2016, p. 143).

⁵⁹ Anne-Claire Cormery utilise également ce terme en 2013 dans son article *Théories de l'expérience et pratique du journal*, en décrivant le fait d'être « diariste », avec la même compréhension : « Être diariste, s'inscrire dans une pratique diaire correspond à un travail d'écriture du quotidien. Il s'agit de noter de manière journalière, ses rencontres, ses réflexions, ses lectures, les actes que l'on pose... » (Cormery, 2013, p. 1).

5.2.7 La portée du journal de bord : de l'intimité à l'échange collectif

La pratique diaire peut être à la fois une expérience cachée, presque clandestine⁶⁰, ancrée dans une création en un unique exemplaire, ou se révéler au grand jour, à l'instar d'écrivain-es établi-es. De nos jours, ce phénomène s'étend même aux personnalités publiques, qu'elles soient reconnues ou jouissent d'une certaine notoriété, comme les sportif-ves, artistes et politicien-nes. Cette dimension publique du journal ouvre la voie à de nouvelles perspectives, offrant un contraste saisissant avec le caractère intime du journal intime, généralement conçu pour la « consommation » privée de son unique auteur-e (Lejeune, 2000, 2016).

Cette distinction entre le niveau public et privé du journal suscite des questionnements sur son adressage et son impact. Remi Hess (2010, 2011, 2019), entre autres, explore cette dimension de transmission du journal, soulevant la possibilité d'une lecture mutuelle entre diaristes. Ce partage de textes permettrait un échange de perspectives, donnant naissance à une vision collective renouvelée des situations vécues. Il convient de souligner que cette implication personnelle et cette socialisation inhérente au partage de journaux ne s'apparentent en aucun cas à une démarche exhibitionniste, mais plutôt à des étapes essentielles pour la construction de sens et de compréhension. Cette ouverture à la réflexion commune insuffle une dynamique d'apprentissage et de développement, enrichissant la pratique du journal de bord au-delà de son caractère individuel.

5.2.8 Le journal au service du développement professionnel

En ce qui concerne notre recherche, nous nous concentrons sur le journal professionnel des enseignant-es, également désigné sous le nom de journal pédagogique (Barlow et Boissière-Mabille, 2002).

Le journal professionnel se rapproche de ce que Hess nomme le « journal institutionnel », qui

consiste à décrire au jour le jour des faits organisés autour d'un vécu dans une institution (son métier, son rapport à un enfant, son rapport à une recherche, etc.). Il s'agit, non pas de raconter tout ce qui nous arrive dans une journée, mais chaque jour (au moins trois ou quatre fois par semaine) de noter un fait marquant (une rencontre, une réflexion, une lecture, un conflit, etc.) ayant un rapport avec l'objet que l'on s'est donné pour ce journal. Le fait que ce journal ne soit pas un fourre-tout, mais soit d'entrée organisé autour d'une institution (ou plutôt autour du rapport que l'on entretient à une institution), permet de le relire ou même de le donner à lire. (Hess, 1991, p. 68)

Deux ans plus tôt, le chercheur, décrivant sa pratique d'écriture de son vécu quotidien dans un lycée en 1982, qualifiait cette dimension réflexive et cette superposition entre auteur, narrateur et professionnel : « Le journal apparaît comme un espace de réflexion écrite où s'intègrent et se mêlent *narrateur* et *chose narrée*, sujet et faits, soi-même et ce qui se raconte » (Hess, 1989, p. 173).

Ce type de journal, enraciné dans l'expérience professionnelle, relèverait d'un écrit personnel décidé par l'auteur-e, dans le cadre de sa formation continue et exprime le lien que cette personne confère à sa pratique professionnelle (Hess, 1991). Il peut être considéré comme un instrument d'autoréflexion

⁶⁰ « C'est une activité discrète. Il arrive qu'on tienne son journal en famille ou en avion. Mais le plus souvent on le fait à l'abri des regards, sans en parler à ses proches » (Lejeune et Bogaert, 2003, p. 8).

et de développement, permettant aux enseignant·es de s'ériger en praticien·nes réflexif·ves (Cormery, 2013).

5.2.9 Définition de la pratique du journal

Le journal de bord, forme d'écriture personnelle et fragmentaire, agit comme un récit intime qui capture les expériences personnelles avec une quasi-immédiateté. Tenue au fil des jours de manière régulière et datée, cette pratique peut rester personnelle ou être partagée avec autrui. Lorsqu'il est adopté à des fins professionnelles, le journal décrit alors les activités, les observations et/ou les réflexions en lien avec le cadre professionnel.

La définition minimale que nous avançons souligne la variété des finalités et des justifications qui sous-tendent la pratique du journal. Il peut revêtir une motivation strictement personnelle, demeurant un espace confidentiel d'exploration et de recueillement. À l'inverse, il peut également être rendu public, se transformant en une forme littéraire à part entière, ouvrant la voie à l'expression introspective ou extrospective.

L'éventail des motivations et des intentions qui animent l'écriture d'un journal ajoute une dimension complexe à cette pratique. Tantôt acte d'auto-exploration, de mémorisation ou de *catharsis*, le journal se fait le reflet des aspirations et des préoccupations de son auteur·e. De même, l'utilisation professionnelle du journal en tant qu'outil de réflexion et de développement souligne son potentiel transformateur et sa capacité à nourrir la croissance personnelle.

À travers cette définition élargie, le journal se révèle être bien plus qu'un simple carnet de notes. Il se manifeste comme une expression unique de soi, un espace pour le dialogue intérieur, une plateforme pour l'échange avec autrui, et un témoin intemporel des nuances de la vie quotidienne.

5.2.10 Synthèse

En somme, le journal de bord émerge comme une forme d'expression intime, capable de saisir la variété et la complexité de l'existence. Son utilisation, qu'elle soit quotidienne ou circonstancielle, personnelle ou professionnelle, lui confère une place singulière au sein du paysage littéraire et réflexif. Le terme « diaire » se révèle être une dénomination cohérente et accessible, transcendant les frontières linguistiques. À travers sa flexibilité, le journal demeure un compagnon fidèle de notre exploration de soi, de nos expériences et de notre développement, restant le plus souvent intime ou pouvant se partager à d'autres lecteur·rices.

5.3 Exploration du sens de l'activité au travail, contexte évolutif et implications

5.3.1 Introduction

Dans le cadre de cette partie, nous explorerons l'intersection entre la recherche du sens au travail et la pratique du journal réflexif chez les enseignant·es. Nous analyserons comment les enseignant·es attribuent un sens à leur activité professionnelle et comment le journal devient un outil pour approfondir cette quête de sens. En nous appuyant sur des théories de Billett (2007), de la psychologie existentielle, de la construction narrative et de la réflexivité, nous examinerons comment la construction du sens et la pratique du journal interagissent pour façonner l'engagement, le

développement professionnel et le bien-être des enseignant·es. Dans un monde en constante évolution, marqué par des transformations économiques, technologiques et sociales, la recherche de sens au travail est devenue un enjeu majeur pour les individus, en particulier pour les enseignant·es qui opèrent au cœur de systèmes éducatifs en mutation. Pour explorer les dimensions du sens de l'activité et de l'engagement professionnel chez les enseignant·es, nous nous appuyons sur des œuvres clés dans le domaine des mutations du travail, de l'éducation et de la santé mentale pour examiner comment les enseignant·es naviguent au sein de ce paysage en évolution rapide, en cherchant à donner un sens à leur activité et à promouvoir leur bien-être psychologique.

5.3.2 Construction de sens, liens subjectivité-travail-apprentissage, récit et interprétations

Billett a traité de la signification de l'activité professionnelle dans plusieurs de ses travaux. Dans le chapitre « *Work, subjectivity and learning* » (Billett, 2007), le chercheur explore la manière dont le travail influence la subjectivité et l'apprentissage, y compris les significations que les individus attribuent à leur travail. Il y étudie les liens entre subjectivité, travail et apprentissage (par, pour et sur le lieu de travail, qui découle de l'engagement du sujet). Billett y met en avant l'idée que le sens de l'activité est complexe, influencé par des facteurs personnels, sociaux et culturels, et peut varier d'un individu à l'autre. Il souligne que pour comprendre le sens de l'activité, il faut tenir compte des intentions, des motivations et des significations que les individus lui attribuent, ce qui est particulièrement pertinent pour notre question de recherche sur les significations et intentions des enseignant·es concernant leur pratique du journal de bord professionnel (question Q2), en considérant les interactions entre (le parcours de) la personne professionnelle, son contexte de vie et de travail, ses expériences en écriture du moi et du journal en particulier, ce qui la pousse à investir cette activité et la construction de sens qui s'y associe.

La recherche du sens au travail ne se limite pas à la simple exécution de tâches professionnelles, mais s'étend à la construction d'une signification profonde et personnelle à travers l'activité. En utilisant le modèle de la sémiose de Pierre Vermersch (2009c, 2012), nous pouvons considérer le journal réflexif comme un espace où les enseignant·es créent des représentations mentales des événements et des expériences vécues. Ces représentations agissent comme des référents internes avec lesquels les enseignant·es interagissent à travers un dialogue intérieur. Ce dialogue intérieur permet l'exploration, la réflexion et l'élaboration de nouvelles significations, contribuant ainsi à la construction du sens.

De plus, l'analyse narrative de Ricœur (1983) souligne comment les récits façonnent la compréhension du monde en reliant les événements à des séquences signifiantes. En relatant leurs expériences et en les situant dans une chronologie, les enseignant·es peuvent élaborer un récit qui donne sens à leurs actions, leurs interactions et leurs réflexions (Dominicé, 1990). Le récit donne cohérence et intelligibilité à l'expérience fragmentée, en organisant les éléments discrets de l'expérience en une unité de sens (de Villers, 2019a). Les pratiques narratives, telles que la rédaction d'un journal, peuvent servir de médiation pour la compréhension de soi et permettre aux individus de se confronter aux moments de non-sens et d'énigme. Le récit permet aux individus de reprendre le pouvoir sur la signification de leur expérience, en résistant potentiellement à des impositions de sens extérieures, de se positionner en tant que narrateur·rices de leur propre histoire.

Par la tenue d'un journal réflexif, les enseignant·es créent un récit qui donne sens à leurs actions, interactions et réflexions – un moyen d'élaborer leur compréhension de soi et de leurs actions.

La pratique du journal ne se limite pas à la narration des événements, elle implique également un processus d'interprétation et de réflexion. Dans le cadre de la méthode herméneutique, l'acte d'interprétation est central pour attribuer des significations aux expériences vécues (Gadamer, 1996). Les enseignant-es, en écrivant et en relisant leurs journaux, s'engagent dans un dialogue constant avec leurs propres réflexions et pensées. Cette interaction entre le texte du journal et la personne lectrice (qui est également l'auteure) ouvre la voie à une exploration profonde des significations cachées, contribuant ainsi à la construction d'une compréhension plus riche et nuancée de leur pratique.

5.3.3 Dialogue social et intérieur, réflexions

La construction de sens dans la pratique du journal trouve des échos dans les interactions professionnelles et sociales. Les interactions avec les pair-es, les formateur-rices et les élèves enrichissent la réflexion sur la pratique. En partageant leurs expériences et en recevant des retours, les enseignant-es co-construisent des significations, fusionnant les voix individuelles dans un réseau social d'apprentissage professionnel (Wenger, 2005). Ces échanges ne se limitent pas aux interactions directes ni professionnelles, mais peuvent aussi avoir lieu avec d'autres personnes ou des auteur-es et chercheur-ses lu-es ou entendu-es, créant ainsi des espaces de rétroaction et d'enrichissement mutuel.

La réflexion introspective joue un rôle essentiel dans la construction de sens chez les enseignant-es (Perrenoud, 2001). Les travaux de Mireille Cifali (Cifali et André, 2015), spécialiste de la place de l'écriture dans les professions de l'humain, viennent éclairer les « Écritures pour penser » (2020, p. 69) et ainsi la dimension réflexive de la pratique du journal. Cifali insiste sur le rôle de l'écriture dans la construction de la pensée et de la conscience professionnelle, sur l'engagement de notre subjectivité dans ces gestes et sur la pudeur voire la honte des professionnel·les de l'humain à parler de ses expériences propres (Cifali, 2020). De même, les théories de Schön (1994) et de Dewey (Thievenaz, 2019 ; Zask, 2015) sur la réflexion, sur l'action et l'apprentissage expérientiel enrichissent notre compréhension du rôle du journal dans la construction du sens. Schön propose la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action comme moyens d'explorer et d'ajuster les pratiques professionnelles. Dewey, quant à lui, souligne l'importance de l'apprentissage par l'expérience et la réflexion, affirmant que l'apprentissage se produit lorsque les individus engagent activement leur expérience dans un processus de résolution de problèmes et de recherche de sens.

Le journal devient un espace où le dialogue intérieur peut se déployer en toute liberté. Les enseignant-es questionnent leurs actions, leurs choix pédagogiques, leurs émotions et leurs doutes. Cette introspection approfondie favorise une prise de conscience des raisons sous-jacentes à leurs décisions et actions, conduisant ainsi à un développement professionnel mieux aligné avec leurs valeurs et leurs objectifs.

5.3.4 Sens, signification, dans le domaine de la narration et de la psychologie du sens

L'article « Psychologie du sens : au travail et dans l'existence » (Lemoine et Bernaud, 2019) explore la dimension existentielle du sens, tant dans le cadre professionnel que dans la vie en général. Cette perspective offre des éclairages précieux pour appréhender comment les individus donnent du sens à leurs activités et à leur existence dans un monde en perpétuelle transformation.

La psychologie existentielle, telle que présentée par Jean-Luc Bernaud (Lemoine et Bernaud, 2019), se penche sur les grandes questions de la vie, les choix que nous faisons et les contraintes que nous

rencontrons. Elle reconnaît l'importance de la liberté et du sens dans la construction de l'identité personnelle.

Cette approche rejoint les idées de Guy de Villers (2019a) sur la « direction de sens » et la « signification », qui mettent également en avant la notion de construction du sens dans l'acte narratif. L'auteur, circonscrivant ici sa réflexion sur le sens au champ de la narration, précise :

Prenant appui sur la distinction entre « direction de sens » (*Bedeutungsrichtung*) et « signification » (*Sinn*), nous orienterons notre questionnement sur le sens en l'appliquant aux pratiques narratives comprises comme « traitements » de la temporalité de l'expérience humaine. [...]

L'acte de raconter, la mise en récit, est le moyen par excellence d'ordonnement du vécu en une unité de sens parce que seul capable d'organiser l'expérience selon les trois *extases* du temps, celle du temps présent qui bientôt ne sera plus pour céder la place à ce qui n'est pas encore. (de Villers, 2019a, p. 163-164)

De Villers (2019a) propose une approche qui explore comment le fait de raconter et de mettre en récit une expérience aide à structurer cette expérience en une unité de sens. L'acte de narration devient un moyen puissant d'organiser le vécu en relation avec la temporalité, englobant le présent, le futur et le passé. En racontant leur expérience, les individus créent du sens, cherchent à donner une signification à leur expérience, à la rendre intelligible, tout en contribuant à leur propre temporalité et à leur rôle en tant qu'acteurs dans le monde.

L'intérêt de ces perspectives sur le sens et la signification pour notre recherche réside dans leur capacité à éclairer la manière dont ces professionnel·les donnent du sens à leur pratique. Ces concepts mettent en avant l'idée que l'acte de raconter et de réfléchir sur leur expérience professionnelle à travers l'écriture du journal peut permettre aux enseignant·es de structurer et d'organiser leur vécu, de produire du sens et de donner une signification à leurs activités. Cela peut aider à mieux comprendre comment le journal de bord contribue à l'exploration de la dimension existentielle du sens dans le contexte professionnel et comment il influence la construction de l'identité professionnelle des enseignant·es.

5.3.5 Sens de l'activité au travail et santé mentale

L'article d'Estelle M. Morin et Jacques Forest (2007) et celui d'Antoine Courcoux (2022), sans *focus* sur une profession spécifique ni sur une pratique particulière, apportent cependant des éclairages intéressants pour notre investigation sur la signification que les enseignant·es attribuent à l'activité du journal et à leurs intentions.

Ces articles mettent en lumière trois dimensions du sens au travail, chacune ayant des implications significatives pour notre étude.

– La signification du travail.

Cette dimension souligne l'importance de la représentation que les individus se font de leur travail et de la valeur qu'ils lui attribuent. En d'autres termes, le sens au travail dépend de la manière dont les enseignant·es perçoivent leur activité éducative et comment elle s'intègre

dans leur vie. La notion de centralité du travail, c'est-à-dire la place que le travail occupe dans leur vie, évolue au fil de leur carrière.

– L'orientation du travail.

Cette perspective se concentre sur la réalisation d'objectifs de vie personnels par le biais du travail. Les enseignant·es définissent leur sens au travail en lien avec leurs valeurs profondes. Les typologies de valeurs établies par Schwartz et ses collaborateurs illustrent comment différents profils de valeurs se traduisent en différentes façons de donner du sens au travail. Cette approche souligne la nécessité d'une adéquation entre les objectifs personnels et la sphère professionnelle pour une expérience de sens au travail optimale.

– La cohérence entre la personne et le travail.

Cette dimension met en avant l'équilibre entre les pensées et les actions ; lorsque les comportements sont en adéquation avec les convictions, le bien-être en découle. Cependant, la dissonance cognitive, résultant de l'incompatibilité entre pensées et actions, peut altérer la perception du sens au travail.

Ces conceptions du sens au travail offrent un cadre pertinent pour notre exploration du rôle du journal dans la construction du sens de l'activité diaire chez les enseignant·es. En encourageant l'expression des pensées, la clarification des objectifs et l'analyse des interactions professionnelles, le journal peut contribuer à la cohérence et à l'orientation du travail. De plus, il peut aider à révéler des perceptions contradictoires, soulignant les zones de dissonance cognitive nécessitant une réflexion plus approfondie.

Morin et Forest (2007) identifient plusieurs facteurs liés au sens au travail, notamment la satisfaction, l'alignement avec les intérêts, l'utilisation des compétences, le développement personnel et l'atteinte d'objectifs. Ils mettent également en avant la prévention et la promotion de la santé mentale.

Leur recherche détaille six caractéristiques qui contribuent au sens au travail : l'utilité sociale, l'autonomie, les opportunités d'apprentissage et de développement, la rectitude morale, la qualité des relations et la reconnaissance. Ces caractéristiques sont liées à la santé mentale et à l'engagement au travail. La cohérence entre les pensées et les actions, ainsi que l'alignement entre les activités de travail et les valeurs personnelles, sont également des éléments clés pour favoriser le bien-être psychologique.

Pour les enseignant·es, donner un sens à leur travail implique de reconnaître la valeur sociale de leur rôle, de leur offrir des opportunités d'autonomie et de développement professionnel, ainsi que de cultiver des relations positives au sein de la communauté éducative. Les enseignant·es qui attribuent un sens profond à leur travail sont plus susceptibles de s'impliquer émotionnellement dans leur enseignement, de coopérer avec leurs collègues et d'offrir des performances de qualité.

Ainsi, en intégrant ces apports sur le sens au travail à notre étude sur la pratique diaire des enseignant·es, nous pouvons explorer comment cette pratique peut éclairer les différentes facettes du sens de l'activité éducative. Cette articulation entre l'enjeu contemporain du sens au travail et la pratique du journal offre un cadre conceptuel intéressant pour notre exploration des motifs, des valeurs et de la quête d'équilibre des enseignant·es dans leur engagement dans la pratique diaire.

5.3.6 Les mutations du travail et la quête de sens

La transformation économique et technologique a remodelé la nature du travail, conduisant à une recherche accrue de sens au sein des activités professionnelles. Inspirée par l'ouvrage de François Dubet (2019), nous reconnaissons comment ces mutations ont façonné un besoin de sens en réponse à la désorientation dans le monde professionnel en mutation. La « direction de sens », un concept développé par Guy de Villers (2019a), devient un moyen pour les individus de construire des récits cohérents et significatifs autour de leurs expériences professionnelles. L'ouvrage de France Merhan, Anne Jorro et Jean-Marie De Ketele (2015) enrichit cette perspective en explorant l'interaction entre engagement professionnel et mutations éducatives. En complément, l'ouvrage *Mutations dans l'enseignement et la formation : Brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*, dirigé par Thérèse Pérez-Roux et André Balleux (2014), vient enrichir notre compréhension des défis auxquels les enseignant.es font face en raison des mutations institutionnelles et organisationnelles. La dynamique des mutations dans l'enseignement, influencée par les politiques éducatives et les transformations institutionnelles, ne peut être sous-estimée dans l'examen du sens de l'activité professionnelle des enseignant.es. Ces mutations ne se limitent pas à une simple évolution des méthodes pédagogiques, mais elles remodelent profondément les repères identitaires et les cadres de référence des acteurs de l'éducation. Le livre nous guide à travers ces brouillages identitaires et les stratégies d'adaptation que les enseignant.es développent pour réintégrer un sens à leur action professionnelle dans un contexte en constante évolution.

5.3.7 Le sens dans un contexte d'évolution et de changement

Nadia Baatouche (2021) met en lumière l'importance de préserver le sens dans un monde en mutation, en particulier dans le domaine de l'apprentissage. Sa thèse s'intéresse à la manière dont le capital culturel, transmis par des pratiques éducatives parentales, influence le sens attribué à la formation et comment une démarche réflexive peut prévenir la perte de sens. La pandémie mondiale a accentué cette nécessité en remettant en question les schémas traditionnels. Face à cela, l'utilisation d'un journal de bord émerge comme un outil puissant pour capturer l'impact de ces mutations sur le sens attribué à l'activité professionnelle.

Dans ce contexte, Billett (2009) propose des éclairages pertinents en explorant la signification du travail en relation avec le développement professionnel et la formation. Sa perspective souligne que le travail peut être porteur de sens lorsqu'il est connecté à l'apprentissage et à l'accomplissement personnel. Par leur participation à la vie professionnelle, les acteur.rices sont saisis comme des « créateur.rices » de sens (Billett, 2022), en apprenant sur leur lieu de travail.

Parallèlement, la pratique du journal réflexif s'insère naturellement dans ce questionnement. Tenir un journal offre un espace pour explorer sa propre relation avec le travail, examiner les moments de signification et de remise en question, et ainsi enrichir sa compréhension du sens du et au travail.

5.3.8 Synthèse

L'exploration du sens au travail et de la pratique du journal réflexif chez les enseignant.es nous permet de comprendre comment ces deux dimensions s'entremêlent pour influencer l'engagement, le développement professionnel et le bien-être. Le processus de construction du sens à travers le dialogue intérieur, la mise en récit, les échanges sociaux, la réflexion introspective, l'interprétation

offre un cadre riche pour explorer les motifs des enseignant·es dans leur engagement dans la pratique diaire. Parmi les significations attribuées au journal pourrait émerger leur préoccupation d'atteindre certains objectifs (de compréhension, réflexion, préservation du sens), leur souci d'alignement avec leurs valeurs (de santé en particulier) ou la quête d'équilibre entre leur identité professionnelle et les exigences professionnelles dans un environnement complexe et changeant.

5.4 Exploration du sentiment d'agentivité ou de pouvoir d'agir : approches plurielles et décryptage d'effets du journal

5.4.1 Introduction

Le concept d'agentivité et celui de pouvoir d'agir sont souvent confondus avec des termes tels que puissance d'agir et *empowerment*. Ils émergent comme un axe central dans l'analyse des dynamiques d'engagement et de développement individuel au sein des contextes éducatifs et de formation. Cette partie des compléments théoriques au cadre conceptuel de notre thèse se penche sur la complexité des dimensions de l'agentivité et du pouvoir d'agir, en les envisageant comme des résultats potentiels issus de la pratique du journal de bord au sein de la communauté enseignante. Notre exploration s'inscrit dans une compréhension élargie de ces deux concepts.

Le pouvoir d'agir et l'agentivité occupent une place prépondérante dans les débats contemporains au sein des sciences de l'éducation et de la formation. Cette revue de littérature s'engage à approfondir ces concepts en analysant les diverses définitions et approches proposées par les chercheur·ses, explorant ainsi une variété de disciplines telles que la sociologie (du travail), la philosophie, les sciences de l'éducation et de la formation ou l'ergonomie.

Cependant, certaines interprétations psychologisantes de l'agentivité, notamment celles liées à l'*empowerment*, mettent l'accent sur le pouvoir d'agir individuel sans accorder une attention suffisante à la dimension collective et critique de la conscientisation sociale. Ainsi, il devient crucial d'adopter une approche plus profonde et inclusive, où le pouvoir d'agir est intrinsèquement lié tant au développement professionnel que personnel, ainsi qu'à la transformation sociale. Cette approche doit nécessairement prendre en compte le contexte, l'histoire et le parcours de vie spécifique de chaque individu.

Dans cette section, nous plongerons dans les aspects multiples et interconnectés de l'agentivité et du pouvoir d'agir, explorant leurs définitions, leur évolution historique et leur influence dans des domaines variés. Nous considérons le sentiment d'agentivité avec une approche écologique et temporelle, compatible avec notre représentation de l'activité du journal de bord professionnel et de ses effets possibles. En examinant les liens entre ce concept d'agentivité (ou de pouvoir d'agir) et les environnements de travail ainsi que les espaces d'apprentissage, nous chercherons à comprendre comment ils influencent la perception des enseignant·es quant à leur capacité d'action et leur développement au sein de leur milieu professionnel. Par cette démarche, nous souhaitons apporter une contribution significative à la compréhension des dynamiques sous-jacentes à l'engagement et à la croissance professionnelle au sein du contexte éducatif, notamment par la pratique d'écriture réflexive du journal.

5.4.2 Flou notionnel, approches, perspectives disciplinaires : vers une mise en sens approfondie

Le pouvoir d'agir, en tant que concept multidimensionnel, englobe des notions telles que la marge de manœuvre (Clot et Simonet, 2015), l'émancipation, l'*empowerment* et les capacités. Cette diversité de significations demande une clarification méthodologique et conceptuelle. Notre étude se penche particulièrement sur le pouvoir d'agir et l'agentivité, éléments centraux de notre enquête sur les journaux de bord des enseignant·es. Nous nous appuyons sur les travaux d'auteur·es renommé·es, parmi lesquels Albert Bandura, Yves Clot, Étienne Bourgeois, Martha Nussbaum, Paul Ricœur, Bénédicte Zimmermann, Yann le Bossé, Gert Biesta, Gaston Pineau, Guy de Villers et Solveig Fernagu-Oudet. À travers cette démarche, nous aspirons à saisir les multiples courants théoriques qui alimentent le champ de l'agentivité et du pouvoir d'agir.

Cette exploration conduit à une mise en relation des perspectives variées offertes par des disciplines comme la psychologie, la sociologie, la philosophie et les sciences de l'éducation. En décloisonnant ces domaines, nous visons à élaborer un cadre conceptuel solide et transdisciplinaire, capable de rendre compte des multiples facettes du pouvoir d'agir et de l'agentivité dans le contexte spécifique des enseignant·es. En prenant en compte cette diversité de sources et de champs de savoir, nous enrichissons notre compréhension de l'agentivité et du pouvoir d'agir au sein de la sphère éducative et professionnelle.

Dans cette partie de la thèse, nous chercherons à comprendre comment ce concept est exploré et utilisé par des chercheur·ses aux objectifs variés, et comment il trouve des applications dans notre étude des journaux de bord d'enseignant·es.

5.4.3 Approcher l'agentivité dans une perspective pluridimensionnelle et définition

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, le concept d'agentivité a suscité une attention considérable en raison de son importance dans la motivation des apprenant·es et l'engagement des praticien·nes. Des auteur·es issu·es de divers domaines tels que la psychologie, la sociologie et l'économie ou la philosophie en ont apporté des éclairages nuancés. En explorant les travaux de Bandura, Sen, Bourgeois, Clot, le Bossé, Zimmermann, Nussbaum et Ricœur, nous entreprenons un voyage à travers le paysage théorique de l'agentivité au sein de l'éducation et de la formation.

- Albert Bandura (1977) et la confiance en soi dans l'apprentissage.
Le travail fondamental d'Albert Bandura a introduit le rôle central de l'auto-efficacité dans le processus d'apprentissage. Sa théorie de l'auto-efficacité souligne comment la croyance en ses propres capacités influence considérablement les actions et les interactions des individus avec leur environnement. Les perspectives de Bandura mettent en évidence le besoin d'environnements éducatifs qui favorisent la confiance en soi et qui forment des apprenant·es proactifs, motivés et capables d'influencer leur environnement. Ainsi, le travail de Bandura fait écho à l'importance fondamentale de l'agentivité et à sa connexion avec la perception de soi, le choix et l'engagement en éducation.
- Amartya Sen (1999) et la notion élargie de l'agentivité.
La contribution d'Amartya Sen au discours sur l'agentivité élargit les horizons de son interprétation. L'approche par les capacités de Sen déplace l'accent de l'action vers une notion plus large de « capacité », englobant la liberté de choisir et de réaliser ses aspirations.

Le cadre de Sen, qui a renouvelé le débat sur la justice sociale et le développement humain, incite les éducateur·rices et les chercheur·ses à examiner non seulement les actions entreprises, mais également la gamme d'opportunités et de choix offerts aux apprenant·es et aux praticien·nes. Cette perspective interpelle les institutions éducatives à créer un environnement qui favorise l'agentivité authentique des apprenant·es en les dotant d'opportunités diverses pour s'épanouir et atteindre leurs objectifs définis par eux et elles-mêmes.

- Étienne Bourgeois (2018b) perçoit l'agentivité comme composante de la subjectivité en formation.

Il souligne son rôle central dans la formation du sujet. En considérant l'agentivité comme la « capacité d'agir et de penser en son nom propre » (2018b, p. 201), Bourgeois la relie à la réflexivité, qui passe par le langage, et à l'autonomie. Son travail reflète l'importance de l'auto-efficacité, faisant écho à Bandura (2003), tout en soulignant également l'importance des outils culturels dans la construction du sujet. La perspective de Bourgeois attire l'attention sur l'équilibre complexe entre le développement individuel et le contexte sociétal plus vaste, mettant en lumière le rôle de l'agentivité personnelle et collective.

- La contribution d'Yves Clot (2008) réside dans son exploration de l'agentivité au sein des environnements professionnels.

Son travail met en évidence la façon dont l'agentivité émerge lorsque les individus naviguent entre tensions et contradictions dans leur milieu de travail. Le concept de « pouvoir d'agir » de Clot englobe à la fois des dimensions individuelles et collectives, en soulignant le rôle central de l'activité professionnelle dans la formation de l'agentivité. « L'augmentation du pouvoir d'agir transite par le renouvellement du sens et de l'efficacité de l'activité en situation. La dynamique de l'efficacité tient aux liaisons ou aux déliaisons d'une activité non seulement médiatisée mais médiatisante (Clot, 2008) » (Clot et Simonet, 2015, p. 48). Cette approche incite les éducateur·rices et les praticien·nes à une analyse réflexive du travail, les encourageant à rechercher des solutions transformatrices qui renforcent l'agentivité individuelle et collective. « Ce qui est formateur pour les travailleurs, c'est-à-dire ce qui accroît leur pouvoir d'agir, c'est de rencontrer la possibilité de changer le statut de leur vécu : d'objet d'analyse, le vécu doit devenir un moyen de vivre d'autres vies » (Clot, 2001, p. 15).

- La perspective de Yann le Bossé (2016) tourne autour de l'agentivité participative.

Son cadre DPA-PC (développement du pouvoir d'agir individuel et collectif) offre une approche structurée qui implique les parties prenantes dans la définition des problèmes et l'élaboration de solutions. Le modèle en quatre axes⁶¹ proposé par Le Bossé (2016) spécifie un préalable incontournable : la définition concrète du problème avec les personnes concernées. L'analyse, non psychologisante, ouvre à la saisie en contexte du problème, en prenant en compte les enjeux des différents acteur·rices, en invitant à une lecture des structures. Elle permet de produire de l'*empowerment* chez les personnes concernées. Les recherches émergentes en particulier dans le champ du social sont prometteuses (Jouffray, 2018 ; Jouffray et Étienne, 2017 ; Portal et Jouffray, 2019). L'approche de Le Bossé (Vallerie et Le Bossé, 2006) transcende la psychologie individuelle et intègre le contexte social, promouvant la responsabilité et l'action collectives. Ses réflexions réitèrent le rôle vital de l'agentivité dans la promotion du

⁶¹ Axe 1 - la prise en compte d'une unité d'analyse « acteurs en contextes ; axe 2 - la prise en compte des personnes concernées dans la (re)définition des problèmes et dans la recherche de solutions envisageables ; axe 3 - la conduite contextuelle des interventions ; axe 4 - l'introduction d'une démarche d'action conscientisante.

changement social par le biais d'efforts collaboratifs et de prises de décision éclairées (Leleu et Defert, 2022).

- La perspective sociologique de Bénédicte Zimmermann (2017) met en avant l'interaction entre la liberté de choix et l'agentivité.
Son travail critique une interprétation étroite de la liberté négative du libéralisme économique, proposant à la place le concept de « capacité d'agir », qui fusionne choix et action. « La capacité d'agir d'une personne ne dépend pas seulement de ses qualités individuelles, mais de son environnement au sens large, il convient dans le cas du travail d'interroger les conditions organisationnelles. » (Véro et Zimmermann, 2018, p. 133). Sa perspective sociologique incite les chercheur·ses à naviguer entre les interactions complexes des capacités individuelles et des conditions organisationnelles, conception se rapprochant de celle d'environnement capacitant de Fernagu-Oudet (2012a).
- Martha Nussbaum (2011) propose une conception holistique du pouvoir d'agir, ancrée dans l'idée que ce pouvoir est indissociable d'une vie épanouissante.
Elle identifie dix capacités essentielles qui contribuent à ce réel pouvoir d'agir, allant de la santé à l'appartenance sociale en passant par l'éducation. Nussbaum souligne que l'agentivité ne se limite pas à la simple action, mais englobe également la capacité de mener une vie épanouie et satisfaisante. Cette perspective fait écho à la dignité humaine, affirmant que chaque individu a le droit et la capacité d'agir pour réaliser son plein potentiel.
- Ricœur (2015) met en avant la notion d'identité narrative, où l'individu se perçoit à travers le prisme d'une histoire en évolution, en interaction avec d'autres individus.
L'identité narrative, un concept fondamental chez Ricœur, joue un rôle central dans sa pensée et de médiations entre les deux pôles de l'identité⁶². Chaque histoire, réelle ou fictive, met en scène des agent·es agissant·es dont l'identification est facilitée par le récit. Cette perspective prend en compte la temporalité de l'existence, reconnaissant l'individu comme un être en transformation au fil de son histoire. Ricœur observe le paradoxe anthropologique où l'individu doit rester soi-même tout en évoluant avec le temps et les épreuves. Le pouvoir de se dire devient ainsi une stratégie pour surmonter ce paradoxe, en exigeant des compétences narratives afin de présenter et raconter sa propre histoire.

Les travaux de penseur·ses tels que Nussbaum et Ricœur nous montrent que l'agentivité ne se réduit pas à l'action, mais englobe également la possibilité d'une vie épanouissante et alignée avec un pouvoir se raconter. Cette perspective invite à repenser l'éducation, la formation comme la recherche dans un cadre qui favorise le développement du plein potentiel de chaque individu, en reconnaissance de leur dignité et de leur pouvoir d'agir. En dépit de leurs origines disciplinaires variées et de leurs emphases distinctes, ces auteur·es soulignent la nécessité de prendre en considération à la fois les facteurs individuels et structurels pour cultiver l'agentivité. À mesure que nous explorons leurs théories, nous naviguons à travers une exploration multidimensionnelle qui dévoile la relation complexe entre l'agentivité, d'une part, et le choix et la croissance personnelle ou collective, d'autre part, au sein des contextes éducatifs.

Dans ce contexte, nous définissons l'agentivité comme suit, en nous appuyant sur les contributions d'Étienne Bourgeois, Yves Clot et Paul Ricœur.

⁶² Entre identité-*idem* caractérisant la permanence d'un caractère dans la durée et identité-*ipse* (Ricœur, 1985).

L'agentivité, en tant que composante de la subjectivité en formation, est la capacité d'agir et de penser en son nom propre. Elle est étroitement liée à la réflexivité, qui s'exprime à travers le langage (le pouvoir se raconter), ainsi qu'à l'autonomie individuelle et collective. Dans le cadre de notre étude sur la pratique du journal de bord chez les enseignant-es, l'agentivité évoque leur capacité à agir, à réfléchir et à se construire en tant que sujets autonomes au sein de leur environnement professionnel. Cette définition de l'agentivité joue un rôle central pour comprendre comment le journal de bord peut contribuer à l'expression de cette capacité, à la réflexion sur le travail, et à l'évolution de l'identité professionnelle des enseignant-es.

5.4.4 Distinction entre les concepts qui évoquent l'agentivité et le pouvoir d'agir

La genèse du concept d'agentivité et de pouvoir d'agir remonte à divers courants de pensée qui ont évolué au fil du temps, façonnant la compréhension de ces notions au sein des sciences de l'éducation et de la formation. Ces concepts sont étroitement liés à d'autres termes tels que *l'empowerment*, la puissance d'agir et la capabilité, tous contribuant à la richesse et à la complexité de leur développement.

– Agentivité et pouvoir d'agir.

L'idée fondamentale d'agentivité (*agency* en anglais) repose sur la capacité d'un individu à agir intentionnellement, à prendre des décisions et à influencer son environnement (Bourgeois, 2018b). Ce concept s'articule autour de la question de savoir comment les individus façonnent leur propre destinée et exercent leur pouvoir au sein de structures sociales et de contraintes. L'agentivité est souvent perçue comme un élément clé de l'autonomie et de la prise de contrôle de sa propre vie. Le pouvoir d'agir (Clot, 2008 ; Le Boterf, 2011 ; Rabardel, 2005), d'autre part, souligne la capacité d'une personne à agir sur son environnement et à réaliser des changements, reflétant ainsi une dimension plus pragmatique de l'agentivité. Michel Foucault (2003), penseur influent dans les sciences sociales, a également contribué à la réflexion sur le pouvoir et l'agentivité. Sa perspective a exploré comment le pouvoir se manifeste dans les discours, les institutions et les relations sociales, influençant la manière dont les individus se perçoivent et agissent dans le monde.

– *Empowerment*.

Le concept d'*empowerment*, bien que lié à l'agentivité et au pouvoir d'agir, se concentre davantage sur l'autonomisation des individus et des communautés marginalisées (Bacqué et Biewener, 2013). Il englobe la notion de transfert de pouvoir et de renforcement des capacités pour favoriser le changement social et la participation active. L'*empowerment* met l'accent sur la transformation des structures sociales et la lutte contre les inégalités, tout en encourageant les individus à se positionner en tant qu'acteur-rices du changement. La notion s'est vue « récupérée » dans les années 90 par le modèle néolibéral qui vante l'idée d'une prise en charge rationnelle de soi, à la manière d'un-e entrepreneur-se. S'y repère une évolution de la notion vers la capacitation et une injonction à la responsabilisation.

– Puissance d'agir.

La puissance d'agir, enracinée dans la philosophie de Spinoza (Brun, 2017), se rapporte à la capacité d'une personne à exercer son pouvoir en harmonie avec les forces qui la constituent. Elle s'inscrit dans une perspective éthique et métaphysique, explorant comment l'individu peut agir dans le monde en accord avec sa nature intrinsèque. Clot et Simonet (2015) s'opposent à cette vision très dispositionnelle telle que repérée chez Pastré (2011) : « le

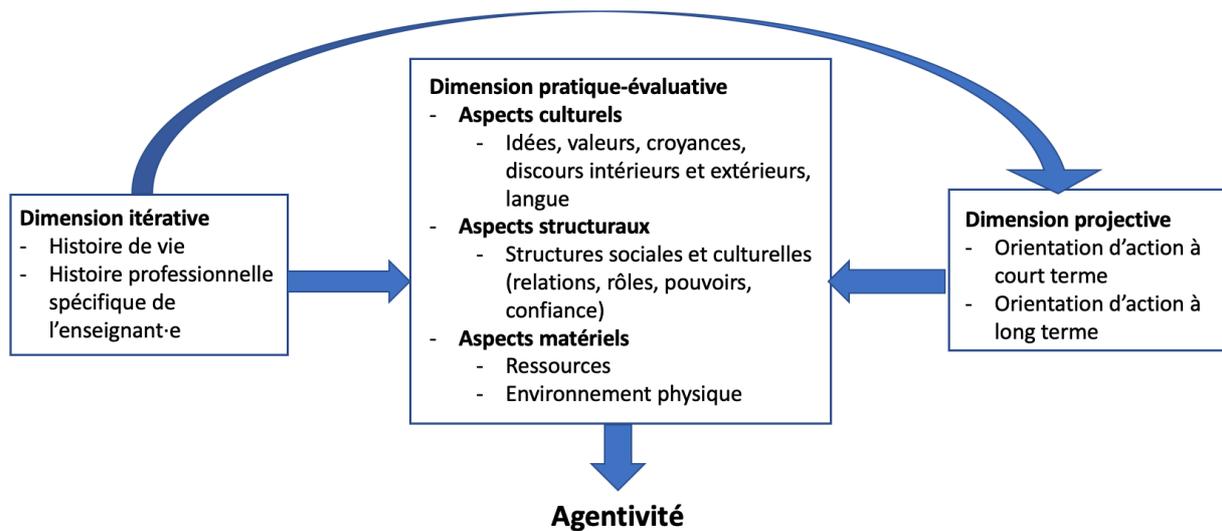
pouvoir d'agir est [...] un attribut du sujet compromis dans sa mise en œuvre. Le pouvoir d'agir est donc regardé comme une puissance intrinsèque et autochtone associée aux capacités propres du sujet. [...] ce n'est pas ainsi que nous définissons, pour ce qui nous concerne, ce concept » (Clot et Simonet, 2015, p. 37). La puissance d'agir englobe à la fois l'action et la transformation personnelle, soulignant l'interaction entre la volonté individuelle et les forces extérieures.

5.4.5 Agentivité et pouvoir d'agir dans le contexte de l'enseignement, approche écologique

Dans le cadre de ma thèse, je m'appuie plus particulièrement sur les travaux de Priestley et Biesta pour explorer de manière approfondie l'agentivité et le pouvoir d'agir des enseignant·es. Leur perspective, centrée sur une approche écologique de l'agentivité, offre une nouvelle compréhension de la relation entre l'agentivité, l'apprentissage et le parcours de vie des enseignant·es.

- Approche écologique de l'agentivité.
Contrairement aux conceptions traditionnelles souvent individualistes de l'agentivité des enseignant·es, Priestley, Biesta et Robinson (2012, 2015) adoptent une approche écologique qui reconnaît l'influence des contextes, de l'environnement et de la culture sur l'émergence de l'agentivité. Ils considèrent que l'agentivité des enseignant·es émerge de manière écologique des interactions complexes entre leurs capacités individuelles, leurs expériences, leur environnement et les contraintes dans lesquelles ils et elles agissent.
- Comprendre l'agentivité comme réalisée plutôt que possédée.
Priestley, Biesta et Robinson (2017) présentent l'agentivité comme quelque chose de réalisé par l'engagement actif des individus avec les caractéristiques spécifiques de leurs contextes d'action. Leur approche récuse la notion d'agentivité comme un trait intrinsèque, et plutôt, la considère comme une résultante dynamique de l'interaction entre les personnes et leur environnement.
- Relation entre agentivité, apprentissage et parcours de vie.
Priestley, Biesta et Robinson (2015) analysent l'agentivité des enseignant·es à travers le prisme de la temporalité et de la notion de « vie dans le temps » (*life in time*). Leur approche va au-delà de l'agentivité en tant que simple action dans l'instant présent, en reconnaissant la complexité des trajectoires professionnelles et personnelles qui influencent la pratique enseignante. Elle et ils soulignent donc que l'agentivité se déploie dans le temps et découle des relations entre les enseignant·es et leur environnement. Cette vision reflète la théorie d'Emirbayer et Mische qui considère l'agentivité comme un processus à trois temps : influencé par le passé, orienté vers le futur et agissant dans le présent. Cette perspective complexe replace l'agentivité dans un *continuum* temporel et la lie étroitement aux circonstances changeantes de l'environnement.
Selon Priestley, Biesta, Philippou et Robinson (2016) (Figure 5-1), l'agentivité est fortement imbriquée dans le parcours de vie des enseignant·es, marqué par des moments d'apprentissage, des transitions et des transformations. Ces chercheur·ses suggèrent que les enseignant·es sont non seulement influencé·es par leur propre parcours, mais qu'ils et elles façonnent également leurs parcours par le biais de choix délibérés et d'interactions avec leur environnement.

Figure 5-1
Schématisation de l'agentivité de l'enseignant·e



Note. Schématisation de l'agentivité reprise, complétée et traduite de Priestley, Biesta, Philippou, Robinson (2016) [non paginé, p. 10].

L'approche écologique de l'agentivité proposée par Priestley, Biesta et Robinson a une grande pertinence pour ma thèse. En explorant les journaux de bord d'enseignant·es, je cherche à comprendre comment, par l'activité de l'écriture, leur agentivité se déploie au fil du temps, dans des contextes spécifiques et au sein de parcours de vie uniques. En intégrant l'approche écologique, ma thèse gagne en profondeur en tenant compte des influences complexes qui façonnent l'agentivité des enseignant·es.

L'originalité de l'approche de Priestley, Biesta et Robinson réside dans sa capacité à dépasser la vision statique de l'agentivité en l'intégrant dans une perspective dynamique de temporalité. Cette articulation met en évidence l'interaction complexe entre les moments d'apprentissage, les transitions de carrière et les expériences personnelles, en tant que catalyseurs de l'agentivité. Cette approche offre une vision plus complète et nuancée de la manière dont les enseignant·es développent et exercent leur pouvoir d'agir au fil du temps.

5.4.6 Récit d'expériences, création de signification, pouvoir de (trans)formation et de subjectivation

Les travaux de chercheur·ses tels que Gaston Pineau, dans le domaine des histoires de vie et de l'approche biographique en éducation, enrichissent notre compréhension de l'agentivité et du pouvoir d'agir au sein du contexte éducatif. Gaston Pineau met en lumière le pouvoir de formation ou d'autoformation du sujet à travers la mise en récit orale ou écrite de ses expériences et son parcours de vie (précédemment abordé avec de Villers, 2019a). Ainsi, en déduisons-nous, que le sujet exerce par l'écriture journalière un pouvoir sur son vécu par sa mise en mots, son élaboration, mais également sur son identité et sa relation au temps.

En effet, l'approche biographique de Pineau (2019a) souligne que les individus sont des acteur·rices actif·ves dans la construction de leur savoir et de leur identité. La réflexion sur leur propre expérience,

inscrite dans ces journaux, participe de l'exploration de leur potentiel de formation continue et d'autoformation, contribuant ainsi à renforcer leur agentivité au sein de leur environnement éducatif. Les travaux de Pineau nous rappellent également que les parcours de vie des individus sont marqués par des moments clés, des transitions et des événements significatifs qui influencent leur développement et leur identité.

En explorant les journaux de bord d'enseignant·es, nous pouvons identifier les moments de transformation et comprendre comment ils et elles ont façonné leur engagement, leur sens de la pratique et leurs effets de développement. Cette perspective biographique renforce l'idée que l'agentivité et le pouvoir d'agir ne sont pas figés, mais plutôt en constante évolution à travers les expériences et les réflexions personnelles.

Guy de Villers (2009) complète cette vision en affirmant que la mise en récit autobiographique produit un effet de subjectivation, permettant au sujet de l'acte de parole d'explorer les multiples facettes de son identité et de son existence. Cette mise en récit offre un espace d'exploration des possibles et des trajectoires qui constituent le projet d'exister d'un individu. Ainsi, l'acte de raconter son histoire — donc son quotidien *via* son journal — devient un moyen pour le sujet de se rapprocher de sa quête personnelle. De Villers met en avant l'idée que l'individu n'est pas limité à une identité figée, mais est en mouvement constant.

Cette approche, complémentaire des idées de Priestley, Biesta et Robinson (2012) sur l'agentivité, souligne l'interaction entre l'individu et son environnement, ainsi que l'influence du langage dans la construction des significations et des identités. Le pouvoir de formation, mis en avant par Pineau et de Villers, repose sur la capacité du sujet à se transformer en utilisant les récits de vie comme outils de développement et de réflexion critique. Les narrations, selon les réflexions de Ricœur (1984, 2004), pourraient être perçues comme des outils de conscientisation, d'exploration des possibles et de transformation, s'inscrivant dans la vision de l'agentivité proposée par Priestley, Biesta et Robinson ou de Villers.

Ainsi, en intégrant les perspectives de Gaston Pineau, de Guy de Villers et d'autres chercheur·ses travaillant dans le domaine des histoires de vie et de l'approche biographique en formation, ma thèse vise à approfondir la compréhension de la manière dont les enseignant·es mobilisent par l'activité d'écriture du journal leur pouvoir d'agir et leur agentivité, en s'appuyant sur l'écriture de leurs expériences passées et en se projetant vers leur développement futur.

L'idée de l'agentivité, exprimée par des chercheur·ses telles que Gaston Pineau, Guy de Villers, Gert Biesta, Mark Priestley et Sarah Robinson, se cristallise autour du pouvoir d'agir des individus en articulation avec leur expérience vécue et leur contexte, dans l'inscription temporelle d'une vie. Cette perspective reconnaît leur capacité à façonner leur propre trajectoire de formation et à contribuer activement à la construction de leur identité. Les moments d'expérience vécue, les transitions et les *narrations personnelles deviennent des catalyseurs pour l'exploration des possibles et la création de significations*. L'autoformation, dans ce contexte, n'est pas simplement une réponse aux demandes éducatives, mais un acte délibéré de (co-)prise en main de sa propre évolution. En clôturant cette partie de notre cadre théorique, il est essentiel de retenir que l'expérience vécue est un élément actif et influent dans le processus de « prise de forme » du sujet et d'agentivité.

5.4.7 Environnements de travail capacitants et espaces pour apprendre : un cadre pour comprendre le pouvoir d’agir des enseignant-es

La thèse que je mène s’inscrit au carrefour des sciences de l’éducation et de la formation, avec pour objectif d’explorer les parcours d’engagement, le sens de la pratique et les effets de développement des enseignant-es à travers l’analyse de leur pratique du journal. Dans cette quête de compréhension, je trouve des repères précieux dans les concepts d’environnements de travail capacitants, d’espaces pour apprendre et d’organisations capacitantes. Ces notions, développées par des chercheur-ses comme Falzon et Fernagu-Oudet, offrent un éclairage pertinent sur la manière dont les enseignant-es trouvent du soutien et de la valorisation au sein de leur environnement professionnel, notamment en ce qui concerne la pratique du journal de bord.

Les environnements de travail capacitants, comme discuté en ergonomie par Falzon (1994, 2004, 2013), sont caractérisés par leur capacité à fournir aux individus les moyens et les opportunités d’agir de manière autonome et efficace. Falzon souligne qu’un « environnement capacitant [...] permet aux collectifs et aux personnes de réussir [...], de développer de nouveaux savoir-faire et de nouvelles connaissances, d’élargir leurs possibilités d’action, leur degré de contrôle sur leurs tâches [...], c’est-à-dire leur autonomie » (Falzon, 2013, p. 4). Il reconnaît l’importance du pouvoir d’agir des travailleur-ses dans la construction de leur activité et de leur identité professionnelle. Ces environnements facilitent l’engagement des individus dans des actions réflexives, soutenant ainsi leur développement professionnel et leur apprentissage continu.

Solveig Fernagu-Oudet (Fernagu Oudet, 2012a, 2012b, 2018) reprend le concept d’apprenance (Carré, 2005, 2016a) comme les apports de Falzon (2013) et propose de réfléchir aux environnements capacitants, en explorant leurs implications pour les organisations et les individus. Elle souligne l’importance du lien travail et formation. Son approche offre un cadre conceptuel pour comprendre comment les environnements de travail peuvent soutenir le développement des capacités d’apprentissage et d’action des individus.

Fernagu-Oudet définit l’environnement capacitant comme un environnement qui favorise le développement des capacités, permettant aux individus de réaliser leurs aspirations et leurs objectifs de manière autodéterminée. Un environnement capacitant correspond à :

un environnement favorable au développement du pouvoir d’agir des individus et de leurs dispositions à apprendre. Le pouvoir d’agir est à l’intersection de la capacité d’agir — qui représente une potentialité, un ensemble de ressources mobilisables en situation par un sujet, et des conditions propres aux situations dans lesquelles les sujets sont engagés. La première qualité d’un environnement capacitant serait... de ne pas être incapacitant. (Fernagu Oudet, 2012a, p. 210)

Selon l’auteure, un tel environnement met à disposition des ressources formelles et informelles et encourage leur utilisation pour soutenir des usages choisis et autodirigés. En d’autres termes, un environnement capacitant crée des conditions propices à l’apprentissage, à l’autodétermination et à l’agir autonome des individus (Fernagu Oudet, 2018).

Cela est particulièrement pertinent pour notre recherche sur les journaux de bord des enseignant-es. En examinant la façon dont les enseignant-es utilisent ces journaux comme outils de réflexion et

d'apprentissage, nous pouvons identifier comment ils et elles se trouvent en capacité d'agir, de manière réflexive et autodirigée dans leur pratique quotidienne. Fernagu-Oudet met en avant le lien entre l'approche par les capacités et le développement de l'agir collectif au sein des organisations, ce qui trouve écho dans notre objectif d'explorer comment les enseignant·es sont soutenu·es dans leur développement professionnel au sein de l'environnement éducatif.

En faisant référence aux travaux de Fernagu-Oudet (2018), nous pouvons souligner son exploration approfondie des environnements capacitants et de leur lien avec la capacité à s'autodéterminer, à agir et à apprendre (Carré, 2005). Son approche fournit un cadre pour analyser comment les enseignant·es peuvent être mis en capacité d'utiliser les journaux de bord afin de renforcer leurs pratiques pédagogiques, faciliter leur apprentissage continu et soutenir leur propre développement professionnel.

Les journaux de bord, en tant qu'outil de réflexion sur la pratique, créent un espace privilégié pour les enseignant·es afin de revisiter leurs expériences, d'analyser leurs actions et de prendre des décisions éclairées pour leur évolution.

Ces concepts de capacitation et d'apprentissage au sein du milieu de travail s'alignent étroitement avec les objectifs de ma thèse. En considérant les journaux de bord en tant qu'*artefacts* reflétant les réflexions et les actions des enseignant·es, nous pouvons les examiner comme des manifestations de l'agentivité professionnelle. L'analyse de l'activité des journaux en 1^{re} personne, du sens que les diaristes leur reconnaissent et des effets qu'ils et elles en perçoivent nous permettra de comprendre comment les enseignant·es utilisent cet espace de réflexion pour s'engager dans des processus de développement, pour donner du sens à leur pratique et pour renforcer leur identité professionnelle. En intégrant les idées de Falzon et de Fernagu Oudet, nous pouvons éclairer la manière dont les enseignant·es sont soutenu·es et valorisé·es dans leur pratique quotidienne, et comment ces facteurs influencent leur sentiment de pouvoir d'agir au sein de l'environnement de formation informel.

5.4.8 Synthèse et perspectives

À la clôture de cette section du cadre conceptuel émergent les notions de pouvoir d'agir et d'agentivité, qui se révèlent d'une grande complexité et d'une profonde richesse. À travers l'exploration des divers aspects abordés, nous pouvons distinguer plusieurs éléments essentiels qui viennent éclairer leur pertinence dans le contexte de l'apprentissage, de l'éducation et de la formation tout au long et au large de la vie (Carré, 2020b ; Jarvis, 2012), ainsi que leur rôle fondamental dans l'étude de l'activité du journal de bord des enseignant·es.

Premièrement, le flou sémantique entourant les termes tels que pouvoir d'agir, puissance d'agir, agentivité et *empowerment* reflète la dimension multidimensionnelle de ces notions et leurs interprétations variées. Néanmoins, en scrutant les distinctions entre ces termes et en puisant dans les travaux d'auteur·es de renom, nous constatons que ces concepts trouvent leur place dans des contextes variés, transcendant les frontières disciplinaires. La définition proposée de l'agentivité, inspirée des apports de Bourgeois, Clot et Ricœur, nous guide dans l'exploration des effets potentiels de la pratique du journal.

L'agentivité, interconnectée avec l'apprentissage et les parcours de vie, met en lumière la capacité des individus à façonner leur destinée à travers des choix éclairés et des actions significatives. Les travaux

inspirants de chercheur·ses tels que Priestley, Biesta et Robinson (Priestley *et al.*, 2012, 2015), Pineau (2000, 2019b) et de Villers (2009, 2011) illustrent comment l'agentivité trouve une expression dans le contexte éducatif, influençant la manière dont les individus apprennent et se développent tout au long de leur existence, en étroite relation avec leur environnement et leur contexte.

Enfin, notre exploration du pouvoir d'agir dans les environnements de travail ou les organisations capacitanes a éclairé la façon dont ces contextes peuvent stimuler ou inhiber le développement de l'agentivité individuelle. Les recherches de Falzon (Falzon, 1994, 2004, 2013) et Fernagu Oudet (Fernagu Oudet, 2012a, 2012b, 2018) soulignent l'importance de concevoir des environnements favorisant les opportunités d'apprentissage et renforçant les capacités individuelles à agir de manière autonome et réfléchie.

En somme, cette section du cadre conceptuel a ouvert une fenêtre sur les concepts de pouvoir d'agir et d'agentivité dans le contexte de l'éducation et de la formation, les prolongeant avec le concept d'environnement capacitant. Elle a montré que ces notions traversent les disciplines et les époques, restant pertinentes pour la compréhension de la manière dont les individus et les collectivités influent sur leur apprentissage, leur développement et leur engagement dans un environnement en constante évolution. L'étude de l'engagement et des effets perçus par les enseignant·es dans leur pratique du journal de bord permettra une approche plus fine de leur sentiment d'agentivité et de sa forme. Il est important de noter que notre approche ne se concentre pas exclusivement sur l'agentivité en soi, mais plutôt sur le sentiment ou la perception de pouvoir agir, tel qu'exprimé dans les narrations des enseignant·es à propos de leur pratique d'écriture. Cette perspective prometteuse ouvre la voie à de nouvelles explorations passionnantes dans notre recherche.

5.5 Synthèse du cadre conceptuel

Cette partie de notre thèse érige les soubassements théoriques qui guideront notre exploration sur la pratique journalière d'enseignant·es, offrant une vue d'ensemble des notions, concepts et cadres conceptuels sous-tendant notre investigation.

Le chapitre 4 a inauguré cette partie en s'appuyant sur notre 1^{er} article évalué par les pair·es, « Journal de bord d'enseignants : sens de cette pratique pour le développement professionnel et prolongements à ce dernier » (Tschopp, 2019a). Cet article devient le socle de notre exploration en plongeant dans l'univers complexe des journaux de bord des enseignant·es. Cette intégration contextuelle vise à approfondir et à élargir les réflexions amorcées dans cet article, en les replaçant dans le cadre plus global de notre enquête.

Après avoir tracé un panorama des notions, concepts et cadres qui ont jalonné nos sept publications de recherche et mis en lumière les liens entre les divers éléments constitutifs de notre démarche, le chapitre 5 enrichit notre perspective en intégrant des compléments théoriques issus de disciplines variées. Ces ajouts visent à élargir notre angle de vue et à confronter nos réflexions à diverses perspectives éclairantes, notamment autour du journal de bord, du sens de l'activité et du pouvoir d'agir, en articulation avec nos questions.

Cette partie de la thèse prépare le terrain pour les analyses à venir en offrant une boussole intellectuelle pour une exploration éclairée de la pratique du journal dans le domaine de

l'enseignement, de son sens, de la dynamique d'engagement qui la concerne et des potentiels effets repérables par les acteur·rices de cette pratique.

Ce cadre conceptuel se matérialise notamment à travers les modèles que nous avons développés de la pratique journalière, de l'engagement envers cette pratique et des résultats qui en découlent du point de vue des diaristes. Ces modèles, qui détaillent les interrelations entre ces notions et concepts clés, servent de fondement solide à notre analyse. Vous pouvez trouver ces modèles en Annexe D comme dans les articles ou le poster où ils sont proposés : le modèle de la dynamique de l'engagement dans l'activité d'écriture diaire (Tschopp, sous presse), le modèle dynamique de l'activité du journal et de ses retombées (Tschopp, 2023c), ainsi que le modèle intégratif d'analyse de l'activité d'écriture du journal, du niveau d'engagement aux effets observés, dans une perspective dynamique et évolutive (Tschopp Rywalski, 2022 septembre). Ces modèles seront remobilisés pour nos analyses.

La conception d'un cadre conceptuel aussi vaste et englobant que celui que nous avons établi requiert à la fois ambition et modestie. L'ambition réside dans notre désir de comprendre et de mettre en perspective les multiples dimensions qui sous-tendent l'écriture journalière des enseignant·es, tout en tissant des liens avec des courants et des théories variés. Cependant, cette ambition doit être équilibrée par la modestie nécessaire pour reconnaître que notre exploration ne peut épuiser la richesse et la complexité des concepts abordés. Nous visons à offrir une vision cohérente et éclairante tout en étant conscients de la profondeur et de la diversité des perspectives offertes par les auteurs et les courants que nous avons mobilisés.

Partie 3 : Méthode



Le savoir narratif dont je n'ai eu de cesse de faire l'éloge ne constitue-t-il pas le média privilégié par lequel se transmet une expérience humaine ?

ROLAND GORI (2013, p. 183)

Cette partie établit un lien essentiel entre notre cadre théorique précédemment exposé et notre approche méthodologique. Elle illustre comment nos choix méthodologiques sont en adéquation avec nos questions de recherche (p. 26) et comment ils ont été éclairés par notre réflexion antérieure. Nous allons spécifier notre choix de démarche en expliquant ses avantages et ses limites, en tenant compte du contexte de notre recherche ainsi que des participant-es, qui ont été sélectionnés par un processus d'échantillonnage basé sur l'homogénéisation et l'approche multicas (conformément à la méthodologie de Pires, 1997).

Pour ce faire, nous présenterons au chapitre 6 notre méthode de recherche, son déroulement et divers compléments épistémologiques. Nous détaillons également comment nous avons cherché à garantir la qualité de notre recherche en examinant les aspects de validité, de pertinence et de fidélité liés à notre approche, critères de validité scientifique que nous discuterons pour proposer avec Proulx (2019, p. 63) l'idée de « capacité générative » propre à une recherche qualitative.

Le chapitre 7 contextualisera une 1^{re} contribution à notre thèse par articles, sous la forme d'un chapitre publié (Tschopp, 2019b) dans l'ouvrage collectif *Histoire de vie et recherche biographique : Perspectives sociohistoriques* co-dirigé par Słowik, Breton et Pineau (2019), que nous proposons donc en soutien à la construction de notre thèse. Ce chapitre publié (accessible à l'Annexe H) expose en effet la démarche de recherche imaginée avant notre immersion sur le terrain, notamment en positionnant l'entretien biographique en regard de celui d'explicitation. Dans le cadre de ce 7^e chapitre, nous proposerons quelques prolongements à ces apports méthodologiques.

Au chapitre suivant (chapitre 8), nous contextualiserons une 2^e contribution, sous forme d'article paru dans la revue *Expliciter* (Tschopp, 2023b), proposé en Annexe I qui fait également office d'étai à la structure de notre thèse cumulative. Cet article relève la complémentarité entre une trace d'une activité et la réalisation d'un entretien d'explicitation, éléments qui ont orienté notre démarche d'enquête. Nous discutons de quatre perspectives qui se dégagent de cette publication, permettant de mieux éclairer notre choix méthodologique.

Chapitre 6 – Méthode, déroulement de la recherche et compléments épistémologiques

Si l'on adhère à cette perspective expérientielle du récit de vie, parler de l'expérience vécue d'autrui, dont les langues, paroles, discours constituent des éléments essentiels, reviendrait à assumer, pour le chercheur, sa propre condition humaine de sujet incarné, « incorporé » (Merleau-Ponty, 1945) dans une société, un imaginaire, etc., en tâchant toujours de l'explicitier, même de manière allusive, en vue de recevoir le témoignage d'autrui.

ALI BECETTI (2023, p. 34)

La référence biographique établissant la factualité de ce qui est relaté, le lexique de la vérité traverse les écritures de témoignage : « dire la vérité », « dire le réel » font partie des intentions, explicites ou non, des témoins qui mettent en récit leurs expériences. L'exigence de vérité travaille l'histoire du témoignage, parmi les témoins qui se sont faits des théoriciens du genre, mais aussi dans les récits où le rapport à la vérité est particulièrement discuté par les auteurs eux-mêmes.

ÉLIANE LE PORT (2021, p. 155)

Ce chapitre méthodologique est consacré à la présentation de la méthode de recherche, à son déroulement et à l'évocation de compléments épistémologiques. Nous préciserons notre inscription dans l'approche compréhensive et l'approche exploratoire qui a précédé le recueil de nos données de recherche, adoptant la procédure de consentement éclairé. Nous présenterons la mise en œuvre des entretiens biographique et d'explicitation ainsi que l'analyse des données narratives recueillies, notamment l'analyse par cas et l'analyse intercas. Enfin, la posture impliquée qui est la nôtre sera spécifiée, l'instauration d'un journal pour la chercheuse sera expliquée, et également ce que ce dispositif favorise chez les participant-es à cette recherche. Finalement, ses critères de qualité seront précisés et discutés. En bref, ce chapitre méthodologique présente une démarche de recherche rigoureuse, permettant d'obtenir des résultats fiables et pertinents sur les expériences des participant-es, et contribuant à une meilleure compréhension de la pratique journalistique étudiée.

6.1 Démarche de recherche, approche compréhensive et contextualisée

La présente thèse de doctorat portant sur la pratique du journal de bord des enseignant-es s'inscrit dans une approche compréhensive de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Cette approche vise à comprendre les significations que les acteur-rices attribuent à leur parcours, à leurs pratiques, à leurs actions d'écriture journalistique, en se basant sur une démarche de recherche qualitative ou interprétative. La méthodologie utilisée dans cette recherche est donc compréhensive et herméneutique, conformément aux travaux de Guimond-Plourde (2013).

Il convient de définir ma posture épistémologique afin de discuter les fondements et la construction de cette recherche. D'après Charmillot et Dayer (2007) ainsi que Charmillot (2020), la posture

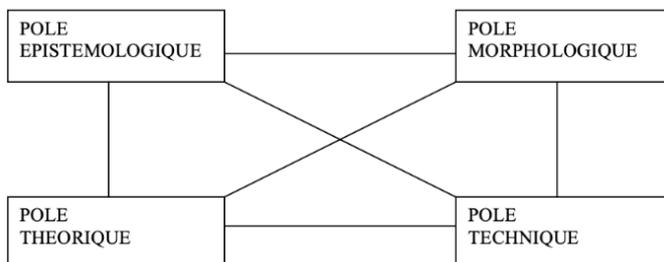
épistémologique consiste en la manière dont le-la chercheur·se se positionne vis-à-vis de la réalité étudiée et de la production de connaissances. Dans ce cadre, je me situe dans une posture épistémologique constructiviste, considérant que la connaissance est une construction sociale et historique, produite par les interactions entre les acteur·rices et leur environnement.

Le paradigme de recherche dans lequel s'inscrivent les choix théoriques et méthodologiques effectués est donc le paradigme compréhensif, basé sur la conviction que la compréhension de la réalité sociale doit passer par une appréhension des significations que les acteur·rices attribuent à leur expérience. Ainsi, la recherche se doit d'être centrée sur l'interprétation des actions et des discours des acteur·rices, plutôt que sur la vérification d'hypothèses prédéfinies.

Afin de définir ma posture de recherche de manière plus précise, je vais suivre le schéma de Bruyne, Herman et de Schoutheete (1974, p. 5) en ce qui concerne les relations entre épistémologie et méthodologie, schéma repris par Charmillot et Dayer (2007) dans leur article « Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques ». Dans cette Figure (6-1)⁶³, le pôle épistémologique guide la méthodologie de recherche adoptée. Ainsi, mon choix d'inscription dans un paradigme compréhensif et une épistémologie compréhensive se reflète dans ma méthodologie qualitative et herméneutique, centrée sur l'interprétation des significations que les enseignant·es attribuent à leur pratique du journal.

Figure 6-1

Définition d'une posture de recherche



Note. Reproduit de Charmillot et Dayer (2007, p. 132).

En outre, je m'appuie sur les travaux de Charmillot (2020) concernant les « épistémologies émancipatrices », ou « de la résistance » (p. 31). En effet, je considère que la production de connaissance ne peut être détachée des conditions sociohistoriques dans lesquelles elle s'inscrit. Ainsi, ma recherche se doit de prendre en compte les contextes sociopolitiques, culturels et historiques qui influencent les pratiques enseignantes et la manière dont les enseignant·es perçoivent leur rôle professionnel. Je m'inscris ainsi dans une épistémologie de la reliance de Morin (2006), telle que présentée par Piron (2010), qui met l'accent sur l'importance des liens entre les individus, les savoirs et les contextes.

Dans cette perspective, je considère que la recherche doit être guidée par une responsabilité et un engagement dans le monde, ainsi qu'auprès des sujets de la recherche. Il s'agit de prendre soin du lien social en prenant en compte les relations complexes qui se tissent entre les individus, les savoirs et les contextes. En somme, ma posture de recherche s'inscrit dans une épistémologie de la reliance, qui

⁶³ Une explication en sera proposée ultérieurement.

guide ma méthodologie compréhensive et herméneutique et se traduit par une responsabilité et un engagement dans le monde et auprès des sujets étudiés.

6.2 Approche exploratoire préalable à l'enquête

En préparation à notre recherche, nous avons mené une approche exploratoire. Cette étape préalable à notre enquête a permis comme le spécifie Étienne (2022, p. 98) « d'observer, découvrir, prendre contact, apprivoiser, repérer les aspects significatifs qui vont construire la problématique et structurer la partie méthodique de l'enquête ».

Pour atteindre cet objectif, nous avons opté pour un échantillon composé de formateur-rices qui tiennent un journal de bord dans le cadre de leur profession (échantillon de convenance et de proximité). Notre choix s'est porté sur la profession d'enseignant-chercheur, considérée comme représentative de notre public cible. Ce choix s'alignait également sur notre souci d'éviter d'interpeller dès le départ des participant-es potentiellement difficiles à recruter pour notre recherche. Au printemps 2018, nous avons ainsi conduit, parallèlement à notre engagement dans une formation à la « Techniques d'aide à l'explicitation »⁶⁴, un entretien d'explicitation exploratoire avec une première formatrice du prénom d'emprunt Léa, puis conduit un entretien d'inspiration biographique suivi deux semaines plus tard d'un entretien d'explicitation avec une seconde formatrice du prénom d'emprunt Ophélie. Les enseignantes-chercheuses rencontrées représentaient une diversité des parcours, des inscriptions institutionnelles et de l'ancienneté dans la profession : la première se trouvait au terme de sa carrière et intervenait dans une haute école, alors que la seconde vivait ses premières années de formatrice dans une université.

Au printemps 2018, nous avons donc mené des entretiens exploratoires avec Léa et Ophélie, enregistrés et systématiquement retranscrits, en parallèle de notre participation à la formation certifiée en « Techniques d'aide à l'explicitation ». Ces entretiens ont ouvert la voie à de nombreuses réflexions, ajustements et perfectionnements nécessaires pour la suite de notre recherche.

Ces réflexions ont touché plusieurs aspects essentiels de notre recherche, allant de la présentation de la recherche et des spécifications du contrat de participation aux éventuelles précautions et mesures de protection des données. Nous avons confirmé notre choix des méthodes de collecte de données, à savoir les entretiens biographiques et d'explicitation, en reconnaissant que ces approches privilégient l'émergence de connaissances inattendues.

Nous avons également réfléchi sur les limites de la remémoration, en mettant en lien les niveaux de conscience tels que définis par Vermersch (2016a).

- Conscience réfléchie : « sait ce dont elle est consciente au moment même où elle est vécue, mais représente peu de choses relativement à tout ce qui nous affecte à notre insu et tout ce qui se mémorise en nous passivement » ;
- conscience en acte (ou pré-réfléchie) : « mobilise de nombreuses ressources pendant l'acte, mais dont le sujet ne sait même pas qu'il les a mises en œuvre » ;

⁶⁴ Formation continue certifiante de 5 crédits ECTS (150 h de formation), dans le cadre du CAS IFFP *Mesures de soutien pédagogique*. Certificat obtenu le 3 septembre 2018. Formation reconnue par l'Antenne Suisse Explicitation et par le GREX dont je suis membre.

- inconscience : « mobilise de nombreuses ressources pendant l'acte, mais dont le sujet ne sait même pas qu'il les a mises en œuvre ».

La procédure de recherche a été élaborée, déterminant l'ordre séquentiel des entretiens, d'abord biographiques puis d'explicitation, tout en clarifiant les questions et relances à formuler (Guides des entretiens en Annexe G).

Des ajustements ont été apportés à notre posture verbale et non verbale lors des entretiens, en tenant compte des effets perlocutoires involontaires que nos paroles pourraient avoir sur les enquêté·es. Les gestes à adopter pour favoriser la mise en œuvre de l'évocation — remémoration involontaire favorisant le revécu du passé — a également été prise en considération.

Nous avons amélioré notre posture d'accueil et de présence pendant les entretiens, accordant une attention consciente à ce qui se passe en nous et autour de nous. Nous avons cherché à accueillir les difficultés de l'autre et les nôtres avec bienveillance.

La manière de présenter les données recueillies a été envisagée, avec un schéma heuristique pour les entretiens biographiques (en repérant contexte, vœux ou besoins, objets, moments, temporalités, effets perçus de ces différentes modalités ou activités d'écritures narrées) et un récit écrit chronologique pour les entretiens d'explicitation, en mettant en évidence le déroulement temporel de ces moments spécifiés et les effets de cette écriture.

En avançant dans notre réflexion, nous avons initié des considérations sur l'analyse qualitative et l'interprétation des données, tout en gardant un regard critique sur nos propres expériences en tant que formatrice-chercheuse et diariste.

Notre démarche exploratoire a été guidée par une lecture attentive de la littérature en sciences de l'éducation et de la formation, ce qui a contribué à la construction de notre objet de recherche, à l'affinement de notre problématique. Cette phase exploratoire a également confirmé la pertinence et l'utilité sociale de notre recherche, tout en soulignant les zones d'ombre qui subsistent par rapport aux travaux existants sur les journaux de bord professionnels.

6.3 Modalités de recueil des données

Dans cette partie du chapitre méthodologique, nous allons présenter en détail les méthodes que nous avons utilisées pour collecter les données nécessaires à notre recherche sur le dispositif des journaux de bord chez les enseignant·es, en gardant à l'esprit nos questions de recherche qui guident l'ensemble de notre démarche.

Notre première question de recherche (Q1) vise à comprendre les formes et les manifestations générales de l'activité de journal de bord d'enseignant·es. Pour répondre à cette question, nous avons mis en place des modalités de recueil de données (cf. le pôle technique, Figure 6-1) qui nous permettent d'accéder aux narrations des enseignant·es concernant leur pratique de tenue de journal de bord.

La deuxième question (Q2) porte sur les significations attribuées à cette activité par les enseignant·es, ainsi que sur leurs intentions, leurs buts et leurs objectifs en lien avec la pratique du journal de bord.

Pour explorer ces aspects, nous avons élaboré des entretiens et des analyses spécifiques qui nous aident à mieux comprendre la signification que les enseignant-es donnent à cette pratique.

La troisième question (Q3) nous amène à étudier les facteurs personnels, contextuels et énatifs qui influencent l'adoption et l'engagement des professionnel·les dans la tenue du journal de bord, tant au cours de leur parcours de vie que lors d'un moment spécifique d'écriture. Cette analyse nécessite une approche temporelle et une exploration des dynamiques qui se déploient au fil du temps.

Enfin, notre quatrième question de recherche (Q4) porte sur les effets de cette activité, notamment en ce qui concerne la subjectivation, l'agentivité, l'autorégulation et l'autoaccompagnement des enseignant-es. Pour appréhender ces effets, nous avons développé des méthodes d'analyse spécifiques qui nous permettent de mettre en lumière ces aspects dans les données que nous avons collectées.

Dans cette section, nous détaillerons comment chacune de ces questions a guidé nos choix méthodologiques et comment nous avons mis en place des modalités de collecte de données en adéquation avec nos objectifs de recherche.

Nous avons opté pour une approche qualitative, « à visée heuristique » (De Saint-André *et al.*, 2010, p. 165) qui vise à comprendre en profondeur les expériences, les points de vue et les pratiques enseignantes. Nous avons choisi d'utiliser des entretiens individuels, en face à face, combinant des entretiens de type biographique (1^{er} temps) et des entretiens d'explicitation et de décryptage (2^e temps), ainsi qu'une trace de journal qui s'est intégrée au second entretien. Ces outils de recueil de données ont été sélectionnés en fonction de leur capacité à permettre l'émergence de savoirs inattendus et de donner une place importante aux perspectives et aux récits des sujets agissants.

Nous allons à présent décrire en détail ces différentes modalités de recueil de données, ainsi que le corpus discursif utilisé pour documenter le vécu de cette pratique journalière. Nous préciserons également les caractéristiques des participant-es de notre étude.

6.3.1 Participant-es, échantillon par homogénéisation, recrutement, consentement et respect des principes éthiques

Nous avons mené des entretiens auprès de six enseignant-es actif-ves en Suisse romande principalement, qui ont recours à la pratique d'écriture impliquée. Ces participant-es ont été choisi-es selon un échantillonnage de commodité, par cas multiples (Pires, 1997), basé sur notre réseau de contacts professionnels et notre capacité à les atteindre facilement. Les six enseignant-es impliqué-es dans cette étude, à qui nous attribuons les prénoms d'emprunt Lénie, Samuel, Najia, Edwin, Rose et Vally, incarnent les protagonistes centraux dont les expériences et récits animent les pages de cette thèse. Le Tableau 6-1 spécifie quelques indications relatives à ces participant-es à la recherche, telles que leur âge estimé⁶⁵, leur niveau d'enseignement, leur fonction particulière et leur lieu professionnel.

⁶⁵ N'ayant pas questionné les participant-es à ce propos, nous ne pouvons proposer qu'une estimation sur la base des informations reçues ou des recoupements réalisés.

Tableau 6-I
Caractéristiques des participant·es à la recherche

| Participant·es | Âge estimé | Niveau d'enseignement (discipline·s spécifiques), fonction·s particulière·s (potentielle formation en cours) et région d'exercice professionnel |
|----------------|------------|---|
| P1 Lénie | 45—50 ans | Primaire + praticienne-formatrice + <i>coach</i> (Vaud) |
| P2 Samuel | 50—55 ans | Secondaire 1 (activités créatrices manuelles) (Vaud) |
| P3 Najia | 45—50 ans | Primaire et secondaire 1 (dessin) + médiatrice (en formation) (Vaud) |
| P4 Edwin | 30 ans | Secondaire 1 (français et éducation physique) + médiateur + praticien-formatrice + <i>coach</i> (en formation) (Vaud) |
| P5 Rose | 45 ans | Primaire + directrice + recherche doctorale en cours en didactique du français (France) |
| P6 Vally | 35 ans | Secondaire 1 (éducation nutritionnelle) (en formation) (Genève) |

Dans notre quête visant à offrir un panorama aussi complet que possible des pratiques enseignantes liées à la rédaction d'un journal de bord professionnel, nous avons opté pour une approche de diversification des cas. Cependant, il est crucial de noter que, n'ayant pas eu de connaissances préalables sur les enseignant·es participant·es ni sur leurs habitudes en matière de journalisation, nous n'avons pas pu cibler délibérément une diversité potentielle de comportements, d'attitudes ou d'engagements à l'égard de cette pratique.

Malgré cela, notre choix de diversification a permis d'inclure une variété significative dans notre échantillon. Selon la perspective de la « diversification interne ou intragroupe », nous sommes parvenue à dresser un portrait approfondi, mais limité « à l'intérieur d'un groupe relativement restreint et homogène d'individus »⁶⁶ (Pires, 1997, p. 65).

Il convient de noter que cette sorte d'échantillon était homogène⁶⁷ à plusieurs égards, à savoir que tou·tes les participant·es étaient des enseignant·es en poste, de langue francophone, issus de la région lémanique (canton de Vaud, Genève, France voisine) et tenant un journal de bord. Cependant, nous n'avons pas pris en compte d'autres variables potentielles de diversité telles que le genre, l'âge, le nombre d'années d'expérience, le degré d'enseignement ou d'autres fonctions professionnelles exercées en parallèle de l'enseignement.

En fin de compte, notre étude était conforme à nos intentions de recherche, visant à une description approfondie des pratiques professionnelles de journalisation chez un groupe spécifique. Elle n'avait pas pour objectif de fournir « une vision globale d'un groupe hétérogène », comme cela serait le cas dans une étude plus extensive (Pires, 1997, p. 65).

Le consentement des participant·es est une étape essentielle et incontournable dans toute recherche impliquant des humains. Pour notre étude, nous avons cherché à recruter une dizaine d'hommes et

⁶⁶ C'est l'auteur lui-même qui souligne (italique).

⁶⁷ « un milieu organisé par le même ensemble de rapports socio-structurels » (Bertaux, 1980, p. 205, cité par Pires, 1997, p. 71), ici le groupe enseignant.

de femmes ayant des parcours professionnels différents et à des moments différents de leur carrière. Le caractère dit exemplaire de ces personnes — du fait de leur pratique — étant déterminant pour les approcher. Le recrutement s'est révélé particulièrement laborieux. Malgré de nombreux contacts directs ou *via* des connaissances et collègues (pas loin de trois centaines de personnes interpellées), le recrutement a été difficile et nous avons principalement approché d'ancien·nes étudiant·es de la HEP Vaud, des praticien·nes formateur·rices ou des accompagnant·es rencontré·es en formation ou encore des participant·es d'une volée de médiateur·rices scolaires formé·es à la HEP Vaud.

Il est délicat de mettre en mot son quotidien professionnel en l'adressant à un·e autre, d'exposer ce que nous mettons en œuvre dans notre activité. Cifali l'a maintes fois souligné et analyse la crainte des praticien·nes à parler de leur pratique :

Un praticien dévalorise souvent son expérience singulière, il éprouve de la pudeur à en parler, presque une honte. Cette dévalorisation a été fabriquée et n'est pas sans lien avec la mésestime que portent certains théoriciens aux pratiques. Il y a de la dévalorisation pour qui place la connaissance dans l'Olympe des théoriciens, mais n'envisage pas qu'elle puisse émerger d'une pratique quotidienne. (Cifali, 2020, p. 65)

Considérant l'aspect personnel et intime du rapport à l'expérience, la posture d'accueil de cette parole intime est alors à soigner tout particulièrement comme le souligne de Champlain (2011), engagé dans des recherches sollicitant les pratiques des histoires de vie comme celles de l'explicitation.

Le rapport à l'expérience demeure cependant un sujet des plus personnels puisqu'il s'élabore dans la plus grande intimité du rapport à soi, de son mode de présence au monde et de son projet d'être et de devenir. Si on peut certes élaborer des consignes et des méthodes pour favoriser des types de rapports favorables à la production de données riches de détails et de sens, ce rapport au monde demeure une attitude fragile que l'on se doit d'approcher avec le plus grand respect, d'accompagner et de protéger. En ce sens, une démarche de recherche qualitative n'est-elle pas avant tout une démarche d'accueil et de découverte de notre humanité ? (de Champlain, 2011, p. 66)

Cette préoccupation permet de favoriser une relation de confiance et d'authenticité entre la personne chercheuse et les participant·es, en vue de « créer une ambiance engageante, détendue, propice à l'élicitation » (Mbiatong, 2022, p. 207), donc à faire ressortir ses idées importantes, « dépasser les discours convenus et construire un cheminement réflexif » (Mbiatong, 2022, p. 208). Cette manière de conduire l'entretien et une posture empathique peuvent ainsi conduire à des données plus riches et profondes. En reconnaissant la subjectivité et l'intimité du rapport à l'expérience, la recherche qualitative peut permettre de révéler des aspects et des nuances souvent négligés dans les approches quantitatives. Cela contribue à une meilleure compréhension de la complexité des phénomènes étudiés et peut enrichir la validité de la recherche en offrant une perspective plus complète et contextualisée. Enfin, en adoptant une attitude d'accueil et de respect, la recherche qualitative reconnaît l'importance de l'expérience individuelle dans la construction des connaissances et ouvre la voie à une meilleure prise en compte de la diversité des voix et des récits.

Afin de garantir le respect des principes éthiques, nous avons pris soin de préciser les intentions de notre enquête par mail dès la prise de contact avec les participant·es potentiels et de les rappeler lors de l'éventuel échange téléphonique qui a suivi. Nous avons également veillé à respecter l'homogénéité du profil des participant·es à notre enquête et à assurer la confidentialité et l'anonymat des données

collectées (aspects déontologiques). Le contrat de consentement (Annexe F) proposé à chaque personne participante a également permis de clarifier ces aspects et de garantir leur accord en toute connaissance de cause. Consciente que les formes d'entretiens prévues peuvent engager un processus cognitivement exigeant pour les participant·es, nécessitant une réflexion introspective et une capacité à mettre en mots des processus souvent automatiques, ce temps d'échange préalable a aussi été l'occasion de s'assurer que les participant·es potentiel·les ne semblaient pas avoir de difficulté à exprimer pleinement leurs pensées et émotions, ce qui aurait limité la profondeur de compréhension atteinte.

Avant toute rencontre, une vérification a été effectuée pour s'assurer que l'interlocuteur·rice correspondait bien au profil des enseignant·es journalier·es souhaité afin de répondre au critère d'homogénéité de notre échantillon précisé préalablement (enseignant·es francophones en exercice engagé·es dans une pratique journalière). Nous avons aussi pu négocier avec chaque participant·e le cadre de la rencontre, en veillant à ce que le lieu soit adapté et que la date et l'horaire soient convenus mutuellement. Enfin, nous avons également pris en compte les contraintes liées à la situation sanitaire. Toutefois, malgré tous ces efforts, certain·es enseignant·es ont renoncé à participer à notre enquête. Nous avons également remarqué que certains·es enseignant·es ont tendance à minimiser leur pratique d'écriture diariste, peut-être en raison d'une représentation stéréotypée de l'image d'un·e diariste expert·e associé·e à une pratique quotidienne élaborée et de qualité. Nous en déduisons que notre message d'appel (Annexe E) annonçant une pratique d'écriture journalière a peut-être créé une image stéréotypée d'un·e diariste expert·e (ou nourri cette représentation déjà présente) qui a pu dissuader certain·es enseignant·es de participer à notre étude. Cette observation souligne l'importance de la communication et de la clarification des objectifs de recherche dès le départ pour éviter toute confusion ou tout malentendu. Il s'agit là de conditions essentielles à la réussite des entretiens de recherche.

Cette sélection de sujets correspond ainsi à un échantillon de commodité, non représentatif de la population totale, et il est important de le souligner. Cependant, la démarche est en cohérence avec nos intentions de recherche qui visaient à explorer en profondeur les pratiques d'écriture diariste d'un groupe spécifique de professionnel·les de l'éducation. En effet, les enseignant·es ayant une pratique régulière d'écriture diariste sont relativement rares (du moins cette pratique n'est-elle pas « affichée »), et il était donc difficile de constituer un échantillon représentatif de cette population. Nous avons donc choisi de nous focaliser sur un échantillon de commodité par cas multiples (Pires, 1997) constitué d'enseignant·es en exercice de la région lémanique tenant un journal de bord professionnel, afin de pouvoir approfondir notre compréhension des phénomènes étudiés et de dresser un portrait de cette pratique diaire d'enseignant·es.

6.3.2 Justification du choix des techniques des entretiens biographiques et d'explicitation comme méthodologie de recueil d'information

L'objet de recherche qui nous concerne, la pratique diaire des enseignant·es correspond à un « processus » ou à une « réalité sociale complexe » (Demazière et Wittorski, 2022, p. 278). En effet, si notre intérêt porte sur l'engagement, le sens et le déploiement de cette activité comme notamment sur le développement de la personne enseignante par cette activité, la construction sociale de cette activité et la trajectoire de cette personne sont impactées par des enjeux sociétaux, par des normes et des attendus professionnels ainsi que par un contexte d'exercice. Rappelant notre positionnement

constructiviste, donc l'implication des acteur·rices, des collectifs et des institutions dans la réalité sociale, l'entretien a donc notre préférence pour atteindre le discours et les significations que les enseignant·es associent à leur pratique diaire, considérant la complexité de leur activité d'écriture journalière et son inscription dans des relations entre le sujet, son contexte et l'activité elle-même. Le modèle proposé de l'engagement dans l'activité (Figure 1 de Tschopp (2024) et Figure 10-I, p. 185) favorise cette étude des interactions entre l'activité diaire, les différents espaces privés, de formation et de travail, et la personne elle-même avec une considération pour l'évolution dans le temps des relations entre ces systèmes.

À la suite de Grawitz (2001, p. 591), nous définissons l'entretien de recherche comme « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé ». L'approche qualitative dans laquelle nous nous inscrivons nous incite à insister tout d'abord sur la relation entre la personne intervieweuse et la personne interviewée — s'agissant ici d'entretien individuel — et sur le rôle actif tenu par la première ; nous insisterons ensuite sur la recherche de sens donné par les acteur·rices à leurs pratiques et à leur vécu (Blanchet et Gotman, 2015).

Le choix de recueillir des données sur l'engagement dans l'activité diaire, sur son sens et sur ses effets par des entretiens a été motivé par plusieurs raisons.

Tout d'abord, les entretiens (Mbiatong, 2022) permettent d'obtenir des données riches et détaillées sur les expériences, les points de vue et les pratiques des sujets de l'étude. L'activité diaire des acteur·rices peut ainsi être saisie dans ses multiples dimensions factuelles et temporelles, les rapports qu'ils et elles entretiennent avec leur activité et leurs conséquences. En effet, les entretiens biographiques visent à explorer en profondeur l'histoire de vie des sujets, leurs choix, leurs expériences, leurs représentations et leurs significations. Cette approche est essentielle pour notre étude, car elle nous permettra de saisir comment les enseignant·es ont évolué au fil du temps en regard de cette pratique de journalisation, quelles expériences passées l'ont influencée, quelles significations ils-elles attachent à cette activité et quels effets ils-elles lui reconnaissent à différents moments de leurs parcours. Quant aux entretiens d'explicitation, ils sont particulièrement pertinents pour notre recherche, car ils permettent de faire émerger les processus mentaux et les stratégies cognitives mobilisées par les sujets lorsqu'ils-elles sont engagé·es dans l'activité d'écriture impliquée. En nous plongeant dans la pensée des enseignant·es au moment de la rédaction de leur journal de bord, nous repérerons un aperçu précieux de leurs réflexions, de leurs émotions et des défis qu'ils-elles rencontrent. Cela nous aidera à examiner ce moment précis et plus en profondeur le sens de cette pratique, leur engagement dans l'activité et les effets qu'ils-elles en perçoivent. Approche biographique (Delory-Momberger, 2014 ; Dominicé, 2007b ; Pineau et Le Grand, 2013) et approche dite d'explicitation (Faingold, 2004 ; Vermersch, 1994) permettent de comprendre comment les personnes se construisent par leur discours sur leur parcours. L'entretien de recherche biographique a ainsi pour finalité :

de recueillir et d'entendre la parole singulière d'une personne à un moment T de son existence et de son expérience. Que cette parole (et l'expérience qu'elle rapporte) soit traversée par l'histoire, par le social, par le politique, qu'elle soit en grande partie faite de représentations, de croyances collectives, de discours des autres, bref qu'elle soit une parole d'époque et de

société, la recherche biographique non seulement le reconnaît pleinement mais en fait une dimension constitutive de l'individualité. (Delory-Momberger, 2014, p. 78)

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) vise à explorer en profondeur les expériences et les processus cognitifs des individus. Sa finalité est de permettre aux participant-es de mettre en mots leurs actions, leurs pensées et leurs émotions (Faingold, 2004, 2011), afin de rendre explicite ce qui est souvent implicite ou automatique.

Dans le cadre de notre recherche, l'entretien d'explicitation revêt une grande pertinence. En effet, cette méthode permettra d'accéder aux raisonnements, aux stratégies et aux significations profondes liées à l'activité d'écriture du journal de bord. Les entretiens d'explicitation nous donneront la possibilité de comprendre les motivations, les choix et les perceptions des enseignant-es concernant cette pratique quotidienne, ainsi que les éventuelles difficultés rencontrées.

En favorisant l'expression et l'explication des processus internes, l'entretien d'explicitation permettra de saisir les aspects subjectifs et contextuels de l'activité, et d'appréhender les multiples dimensions de l'expérience des participant-es. Cette méthode nous aidera à approfondir notre compréhension du sens de cette pratique des enseignant-es diaristes, de leurs dynamiques d'engagement et des impacts perçus de l'écriture du journal de bord notamment sur leur développement professionnel.

« L'entretien d'explicitation est ainsi nommé essentiellement comme référence à une méthode particulière de recueil de verbalisation, ce qui fait qu'il peut être utilisé dans un entretien à part entière (essentiellement dans le cadre d'entretien de recherche) » précise Vermersch (Vermersch, 1994, p. 12). Il permet à la personne chercheuse d'approcher les connaissances implicites de la personne entendue quant à une activité passée ou tâche réalisée spécifiée par celle-ci. Ceci se réalise notamment par le réfléchissement (terme emprunté à Piaget) et le retour réflexif sur ce vécu ou cette tâche que la personne intervieweuse va contribuer à faciliter. Mouchet précise ce que permet cette méthode.

[Elle] possède un caractère unique pour décrire les aspects procéduraux de l'action vécue avec une granularité fine, et pour rendre intelligible la logique propre d'un sujet : raisonnements effectivement mis en œuvre, buts réellement poursuivis, savoirs théoriques utilisés dans la pratique, micro-opérations qui correspondent aux prises d'information et aux détails relatifs à l'organisation des décisions... (Mouchet, 2023, p. 182)

Ces deux types d'entretiens s'inscrivent dans notre volonté d'élucider le sens de cette pratique, les dynamiques et moments par lesquels les individus agissent et se transforment au fil de leurs activités, lors des situations de travail et/ou de formation, au cours de leur parcours biographique. En effet, il s'agit d'aller au-delà des descriptions des pratiques d'écriture diariste et de chercher à comprendre les significations et les enjeux qui se cachent derrière ces pratiques. Soulignons, à l'instar de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2010), les avantages des entretiens en termes d'établissement d'une relation de confiance et de la possibilité d'apporter des éclaircissements cruciaux pour une meilleure compréhension des questions posées. Cependant, il est important de reconnaître également le risque que les enseignant-es puissent répondre de manière à correspondre aux attentes de la personne chercheuse, ce phénomène étant connu sous le nom de « désirabilité sociale » (p. 166). De plus, il convient de reconnaître la limitation inhérente au fait que nous ne pouvons accéder qu'aux « pratiques déclarées » (p. 166). Les entretiens biographiques permettent de recueillir des informations riches et

variées sur les expériences individuelles, tandis que les entretiens d'explicitation permettent d'aller plus en profondeur dans la compréhension des mécanismes sous-jacents aux pratiques d'écriture diariste. Nous développerons plus loin les intérêts spécifiques de ces deux formes d'entretien en regard de notre objet de recherche et leur association avec le recueil d'une trace de l'activité.

En couplant ces deux types d'entretien, nous espérons obtenir une vision holistique des pratiques d'écriture diariste des enseignants et enseignantes, en explorant les moments de transformation, les influences et les motifs qui sous-tendent leur engagement dans cette activité.

Nous sommes consciente des avantages et des limites de ces approches narratives concernant la production d'un récit dans le cadre de l'entretien biographique, à la description qu'il permet, mais aussi à la sélection des événements que la personne y inscrit :

Le récit de vie est un *intermédiaire*, une médiation entre la vie et l'histoire de vie. D'un côté il se rapproche de la vie, et ce lien de proximité se donne dans le souci de *fidélité descriptive* qui le caractérise. [...] Mais d'un autre côté, et de façon toute contradictoire, le récit ne peut pas ne pas sélectionner, choisir, trier et hiérarchiser les événements qu'il rapporte. (Lainé, 2007, p. 141)

Cette même limite s'applique aux données recueillies par un entretien d'explicitation.

Toute narration reste une reconstruction rétrospective de l'expérience, ce qui peut entraîner des biais de mémoire et des distorsions dans la narration des événements vécus. Il est aussi important de reconnaître que ces deux formes d'entretiens peuvent être influencées par le contexte et les attentes du-de la chercheur-se. Les participant-es peuvent adapter leurs réponses en fonction de ce qu'ils et elles pensent que le ou la chercheur-se attend d'eux ou elles, ce qui peut introduire des biais dans les données recueillies.

Cependant, les entretiens offrent une grande flexibilité dans la conduite de l'enquête, permettant ainsi de s'adapter aux caractéristiques des sujets de l'étude. Par exemple, la durée, la fréquence et le mode de conduite des entretiens peuvent être ajustés en fonction des disponibilités et des préférences des sujets.

Enfin, les entretiens permettent de donner une place importante aux perspectives et aux récits des sujets agissants, en leur permettant de s'exprimer librement et en favorisant l'émergence de savoirs inattendus. Ainsi, les entretiens sont particulièrement adaptés pour explorer des phénomènes complexes et peu étudiés, comme l'engagement des enseignant-es dans la pratique des journaux de bord.

En résumé, les entretiens ont été choisis comme modalité de recueil de données pour leur capacité à fournir des données riches et détaillées sur les expériences et les pratiques des sujets de l'étude, pour accéder à l'expérience de l'activité et à sa résonance, pour leur flexibilité dans la conduite de l'enquête, et leur capacité à donner une place importante aux perspectives et aux récits des sujets agissants.

En revanche, nous avons renoncé à l'observation de l'activité d'écriture journalière, faute de pouvoir accéder à l'observation directe des situations d'activité. En effet, observer les pratiques quotidiennes des enseignant-es aurait pu apporter des données précieuses sur la manière dont les journaux de bord sont intégrés dans leur travail et ceci aurait potentiellement permis « d'accéder à ce qui se passe

réellement » au niveau de cette pratique (De Saint-André *et al.*, 2010, p. 168). Cependant, cette approche aurait nécessité une présence régulière et prolongée auprès des enseignant-es — en classe comme en dehors des heures d'enseignement, ne pouvant prédéterminer quand un moment d'écriture diaire surviendrait —, ainsi que la collaboration étroite des enseignant-es concerné-es, ce qui n'était pas faisable pour cette étude. Par ailleurs, la présence d'une personne observatrice aurait pu amener ces enseignant-es à modifier leurs gestes (De Saint-André *et al.*, 2010). Le contexte de la pandémie COVID-19 aurait par ailleurs rendu ce projet d'autant plus irréaliste. Nous avons donc choisi de nous concentrer sur le recueil de données verbales par le biais des entretiens, en utilisant des techniques de questionnement spécifiques pour obtenir des informations détaillées sur les expériences des enseignant-es avec les journaux de bord, sur le sens et les effets perçus de leur pratique d'écriture impliquée. Il est important de noter que l'écriture des journaux de bord peut également se faire en dehors des temps d'enseignement et dans des moments plus privés, ce qui aurait rendu l'observation en classe insuffisante pour appréhender l'ensemble des pratiques d'écriture impliquée. En outre, l'observation en classe aurait nécessité des autorisations des autorités scolaires, des enseignant-es ainsi que des parents et des élèves, ce qui aurait rendu cette option difficile à mettre en place. En conséquence, nous avons choisi de nous concentrer sur les entretiens avec les enseignant-es, qui nous permettent d'obtenir des informations plus précises et détaillées sur leur expérience d'écriture impliquée, leurs pratiques et leur perception de cette activité.

La méthodologie de recueil d'information comprend donc deux formes d'entretiens différents. Dans un premier temps, les entretiens biographiques (EB) (Bouchetal, 2022 ; Delory-Momberger, 2014 ; Dominicé, 2007b) sont conduits pour comprendre l'histoire de l'activité des diaristes sur l'ensemble de leur vie et les retombées qu'ils et elles en perçoivent. Ils visent à explorer le registre mémoriel de l'action, avec l'intention de raconter l'expérience vécue.

Dans une perspective d'enquête, « l'entretien de recherche biographique a pour objet de recueillir une parole tenue pas un narrateur à un moment donné de sa vie et de son expérience, et de chercher à y entendre la singularité d'une construction individuelle en relation avec les autres et le monde » (Delory-Momberger, 2019, p. 343, cité par Bouchetal, 2022, p. 223-224)

Dans un second temps, les entretiens d'explicitations (EdE) (Vermersch, 1994) et de décryptage de sens (Faingold, 2005, 2020) explorent une situation et un moment spécifique d'écriture du journal intime en se concentrant sur la dimension du vécu subjectif et notamment identitaire. Chaque enseignant-e sélectionne un moment précis d'écriture diaire sur lequel porte ce deuxième entretien, qui permet d'approcher le déroulement de l'écriture, son sens et ses effets perçus. Cet entretien se concentre sur le registre phénoménal de l'action, avec l'intention d'explicitier le vécu d'action.

L'entretien d'*explicitation* (EdE) est une aide à la description du déroulé de l'action dans sa complexité. L'entretien de *décryptage* (EdD) en constitue un prolongement en visant l'émergence des valeurs et des enjeux identitaires qui sous-tendent la pratique en acte. Dans les deux cas, la technique de questionnement consiste à guider les verbalisations depuis la description du contexte vers l'exploration du vécu subjectif (Mouchet, 2018) et donc à accompagner une démarche introspective qui passe par une parole en première personne (*Je*). (Faingold, 2022, p. 234)

Les niveaux visés par l'EdE et l'EdD sont ainsi différents et complémentaires : l'EdE « vise le niveau expérientiel des stratégies, du *comment* de l'action » (Faingold, 2022, p. 237), alors que l'EdD « vise davantage le niveau expérientiel de l'identité et du sens » (p. 237).

Nous avons choisi, pour l'entretien d'explicitation et de décryptage, un couplage avec une trace de l'activité réelle journalière, concrètement un extrait de leur journal de bord. Nous y reviendrons au chapitre 9. Cette approche permet de centrer l'entretien sur un moment spécifié et situé dans le temps (Vermersch, 1994), ce qui favorise l'émergence de détails et de perceptions spécifiques. De plus, elle permet aux enseignant·es de se replonger dans leur activité d'écriture diaire, par une centration sur cette situation singulière et de mieux comprendre comment ils et elles se construisent au fil de leur pratique. La trace peut être aussi perçue comme une amorce à ce deuxième entretien (après le vécu de l'entretien biographique quelque temps auparavant).

En associant ces méthodes distinctes et complémentaires (EB, EdE et EdD, analyse de l'activité) notre démarche vise à trianguler les informations recueillies, ce qui contribue à une compréhension approfondie de l'activité de la personne qui tient un journal de bord ainsi que de son expérience en matière d'écriture diaire. Cette approche s'efforce également de mettre en lumière les connaissances pratiques acquises par ces professionnel·les grâce à leur expérience.

6.3.3 En conclusion aux modalités de recueil de données

En conclusion, notre démarche de recherche compréhensive s'inscrit dans les quatre pôles fondamentaux proposés par Charmillot et Dayer (2007) pour caractériser toute démarche de recherche.

- Le pôle épistémologique.

Notre choix d'une approche qualitative pour comprendre en profondeur les expériences, les points de vue et les pratiques des enseignant·es est guidé par une « vigilance critique » envers « la production de l'objet scientifique » (Charmillot et Dayer, 2007, p. 131). Nous cherchons à saisir la complexité de cette réalité sociale à travers des méthodes adaptées à notre sujet.

- Le pôle théorique.

Nous avons construit notre démarche en élaborant des hypothèses, en conceptualisant les notions clés de notre recherche, et en utilisant un cadre théorique solide. Cela nous a permis de guider notre analyse et d'approfondir notre compréhension des pratiques de journalisation enseignante.

- Le pôle morphologique.

Les modalités de recueil de données que nous avons choisies, notamment les entretiens biographiques, les entretiens d'explicitation et la collecte de traces d'activité journalière, déterminent la forme de notre recherche. Cette approche morphologique nous permet d'explorer en profondeur la pratique du journal de bord et le sens que ces enseignant·es lui attribuent. Une lecture processuelle de cette « réalité sociale complexe » (Demazière et Wittorski, 2022, p. 278) serait ainsi favorisée, ouvrant à une analyse en profondeur des composantes notamment de cet engagement dans l'activité comme de ses effets supposés pluriels. Les temporalités caractérisant cette activité, plus particulièrement de l'engagement dans celle-ci (à l'échelle de l'histoire du sujet ou d'un moment spécifié d'activité) et des incidences ou effets de celle-ci pourront ainsi être étudiées.

– Le pôle technique.

En dépit des défis liés à la pandémie de COVID-19, nous avons réussi à mettre en œuvre pratiquement notre dispositif de collecte de données, en adaptant nos méthodes aux circonstances. Le couplage des entretiens d'explicitation avec une trace de l'activité journalière représente une approche technique originale et novatrice qui nous permettra d'analyser en détail les processus cognitifs et affectifs impliqués dans cette pratique.

En résumé, notre recherche s'appuie sur une démarche solide, alliant une réflexion épistémologique et théorique, une approche méthodologique réfléchie, et une mise en œuvre technique adaptée. Cela nous permettra d'explorer en profondeur les pratiques de journalisation enseignante et d'apporter des contributions significatives à la compréhension de cette réalité sociale complexe.

6.4 Organisation et mise en œuvre des entretiens biographiques et d'explicitation

Les entretiens ont été organisés en fonction des disponibilités des participant·es, en tenant compte de la situation sanitaire et des mesures gouvernementales en vigueur. Les entretiens se sont déroulés entre mars 2020 et juin 2021. Ils ont été menés dans des contextes variés, tels que notre bureau professionnel principalement, à notre domicile, à l'Université de Genève dans un espace dédié à cet effet, ou en visioconférence Zoom en raison des contraintes sanitaires liées à la pandémie de COVID-19. Les durées des entretiens ont oscillé entre 74 et 116 minutes, avec une moyenne d'environ 90 minutes. La pandémie COVID-19 a eu un impact significatif sur la conduite des entretiens. Les retards, les annulations, la maladie, la présence du masque et la distance sociale nécessaire ont compliqué la planification et la réalisation de ces entretiens. Le Tableau 6-II ci-après récapitule les dates, la durée et le contexte de chaque entretien réalisé.

Tableau 6-II

Tableau récapitulatif des conditions de réalisation de chaque entretien

| Participant-es | Type d'entretien | Date | Durée | Contexte, modalité si en distanciel |
|------------------|------------------|------------|---------|---|
| P1 Lénie | EB | 06/03/2020 | 81 min | Mon domicile |
| | EdE | 09/07/2020 | 74 min | Mon domicile |
| P2 Samuel | EB | 16/09/2020 | 80 min | Mon bureau à la HEP |
| | EdE | 23/09/2020 | 89 min | Mon bureau à la HEP |
| P3 Najia | EB | 30/09/2020 | 116 min | Mon bureau à la HEP |
| | EdE | 18/11/2020 | 88 min | Mon bureau à la HEP |
| P4 Edwin | EB | 07/10/2020 | 78 min | Mon bureau à la HEP |
| | EdE | 25/11/2020 | 66 min | Mon bureau à la HEP |
| P5 Rose | EB | 23/11/2020 | 80 min | Bureau emprunté, Université de Genève |
| | EdE | 09/02/2021 | 106 min | Mon domicile / chez elle en visioconférence Zoom |
| P6 Vally | EB | 11/05/2021 | 87 min | Mon bureau à la HEP / chez elle en visioconférence Zoom |
| | EdE | 07/06/2021 | 79 min | Mon bureau à la HEP / une salle de classe en visioconférence Zoom |

Note. Type d'entretien : EB correspond à entretien biographique, EdE correspond à entretien d'explicitation.

En dépit des difficultés liées à la situation sanitaire, l'ensemble des entretiens a pu être mené à bien.

Nous avons élaboré deux guides d'entretien (Annexe G) pour orienter et favoriser les narrations lors des entretiens liés à nos questions de recherche. Le guide d'entretien pour l'entretien biographique et celui pour l'entretien d'explicitation comprenaient des questions ouvertes adaptées aux réponses et aux développements de chaque participant·e. Le « guide » d'entretien pour l'entretien biographique avait pour but de proposer des thèmes de réflexion et des pistes de discussion afin de vivre l'entretien tout en laissant une grande place au discours de la personne narratrice et s'adapter à la situation d'énonciation. Comme le relève Bouchetal, une forme de lâcher-prise s'impose.

[le] chercheur [...] accompagne, non sans exigence, la production du discours. Il lui faut accepter (aspects récurrents) que tout ne sera pas abordé et que la richesse d'un propos singulier librement déployé, mais aussi les régularités repérées dans le corpus, constitueront les deux axes importants de l'analyse. (Bouchetal, 2022, p. 226)

Lors de la conduite des entretiens, la posture d'accueil et d'accompagnement de la parole constituait un élément central. Il était important d'être à l'écoute des participant·es, de leur donner le temps de s'exprimer, de reformuler leurs propos pour s'assurer de bien les comprendre, de leur poser des questions complémentaires pour approfondir leur discours et de les encourager à exprimer leurs ressentis et leurs émotions. La création d'un climat de confiance et de bienveillance favorisait une expression libre et authentique.

Le guidage de l'entretien d'explicitation était généralement plus serré et les interactions entre la chercheuse et le ou la participant·e étaient plus fréquentes par rapport à l'entretien biographique. La chercheuse devait poser des questions plus précises et spécifiques pour aider le ou la participant·e à expliciter les détails de son activité mentale, tout en restant attentive et ouverte à toutes les réponses apportées par le ou la participant·e. Comme le relève Faingold, l'enjeu de l'accompagnement de la narration des sujets interviewés et de leur adoption de la position de parole incarnée ou d'évocation est le passage d'une verbalisation en 3^e personne à une description en « je » :

Du récit spontané à l'explicitation d'un moment de pratique, l'attention du sujet passe donc de ce qui se produit dans son environnement (*extériorité*) à la manière dont il perçoit ce qui se passe et dont il le ressent (*intériorité*), de sa périphérie vers son centre, d'une verbalisation en troisième personne à une description du vécu en première personne, en parole subjective. (Faingold, 2022, p. 238)

Il est important de souligner que le climat créé par l'entretien biographique a été bénéfique pour la conduite de l'entretien d'explicitation. Cette atmosphère de confiance et de bienveillance a favorisé une communication plus fluide et une meilleure compréhension des propos tenus par les participant·es, en leur permettant de se sentir plus à l'aise pour s'exprimer librement et pour explorer leurs expériences de manière plus approfondie.

Le guide d'entretien et la posture d'accueil et d'accompagnement de la parole ont ainsi été des éléments clés pour mener à bien les entretiens et permettre une réflexion approfondie sur les trajectoires et les pratiques des participant·es. La qualité de la conduite d'un entretien repose sur une écoute active, une posture d'accompagnement et d'ouverture, et une capacité à explorer en profondeur les expériences et les activités du ou de la participant·e (Mbiatong, 2022). Les entretiens ont permis de recueillir des données riches et variées sur les pratiques des participant·es.

Nous avons systématiquement enregistré les entretiens réalisés avec les participant-es à l'aide d'un enregistreur audio numérique, avec leur accord explicite. Ces enregistrements ont ensuite été retranscrits par nos soins en vue de l'analyse des données. Nous avons veillé à respecter les règles déontologiques de confidentialité et d'anonymat en veillant à ce que les noms et toutes les informations permettant d'identifier les participant-es ne soient pas divulgués (anonymisation notamment des établissements, modification des noms des protagonistes et de certains éléments biographiques). Les données recueillies (traces des journaux notamment) ont été traitées de manière confidentielle et, de même que les transcriptions, ont été stockées sur un disque dur externe protégé par un mot de passe afin de garantir la sécurité des données.

Conformément à la « Politique de gestion des données de la recherche à l'Université de Fribourg » (s. d.), je m'engage à assurer une gestion responsable de mes données « tout au long du cycle de vie, à savoir de la création des données jusqu'à leur publication et archivage à long terme ». Dans le cadre de cette politique, les enregistrements des entretiens seront détruits après le dépôt de la présente thèse.

6.5 Méthodologie d'analyses des données

6.5.1 Pluralité d'analyses des données

Pour cette thèse, l'analyse des données se base de manière générale sur une approche inductive modérée et délibératoire (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 207). Dans notre analyse des données issues des entretiens biographiques et d'explicitation, nous avons été inspirée par les travaux de Paillé et Mucchielli (2021) et de Rondeau et Paillé (2016). Ces auteurs proposent une méthode d'analyse qualitative en trois temps : l'examen phénoménologique des données d'entretien, la catégorisation conceptualisante et la théorisation ou modélisation. Le premier temps consiste à examiner les données d'entretien de manière phénoménologique, c'est-à-dire en s'attachant à la description détaillée des expériences vécues par les participant-es. Le deuxième temps vise à repérer des phénomènes significatifs et à les regrouper en catégories conceptualisantes, permettant ainsi d'organiser les données et de les rendre intelligibles. Enfin, le troisième temps consiste à construire une théorie ou un modèle à partir des données collectées et des catégories conceptualisantes identifiées.

Dans notre étude, nous avons tendanciellement appliqué ces trois temps en examinant de manière phénoménologique les données d'entretien biographique et d'explicitation pour en dégager les expériences vécues des participant-es. Nous avons ensuite procédé à une catégorisation conceptualisante en identifiant des thèmes et des motifs significatifs qui ont émergé de l'analyse. Enfin, nous avons élaboré une théorisation à partir de ces données, en cherchant à comprendre les processus qui sous-tendent l'engagement dans la pratique du journal de bord, son sens et ses effets perçus. Cette méthode nous a permis d'approfondir notre compréhension de la pratique du journal de bord et de produire une analyse fine et nuancée des données collectées.

Plus précisément, l'analyse des entretiens biographiques et des entretiens d'explicitations se traduit en plusieurs étapes. Tout d'abord, les entretiens sont retranscrits de manière anonyme. Ensuite, plusieurs lectures flottantes du texte sont effectuées pour retracer la trame de la narration, sans catégories préétablies. Les logiques de l'informateur-riche sont repérées et des notes ou mémos sont rédigés. La relecture du travail de balisage théorique permet de découper le texte en unités de sens

chapeautées par un thème, pour une triangulation nécessaire avec un-e lecteur·rice externe. Les contradictions et les omissions sont répertoriées dans la narration pour circonscrire la contribution du récit à la construction de l'objet. Ces étapes sont ensuite répétées pour l'ensemble du corpus.

Nous avons choisi de combiner, pour nos analyses par cas (Albarello, 2022 ; Becker, 2016 ; Kheroufi-Andriot, 2021), trois formes d'analyse :

- une analyse par portrait narratif (Piron, 2019),
- une analyse sous forme de lignes du temps (Glegg, 2019 ; Tielemans *et al.*, 2022),
- une analyse structurale de contenu (Piret *et al.*, 1996).

La logique de l'analyse est herméneutique, selon la méthode de Ricœur (1983), qui permet de chercher les significations des expériences vécues des enseignant·es. Les narrations fournies par les enseignant·es constituent la trame de l'analyse, mais des catégories d'analyse sont déterminées pour servir cette analyse. Les questions de recherches et les objectifs sont également constamment pris en compte.

Pour répondre à nos questions de recherche, des analyses thématiques verticales et horizontales sont ainsi réalisées afin d'examiner les dimensions abordées par chaque sujet pris individuellement (analyse par cas) et les formes d'apparition d'une même dimension d'un sujet à l'autre (analyse intercas) (Albarello, 2022 ; Becker, 2016 ; Kheroufi-Andriot, 2021).

Considérons de manière plus fine la démarche produite pour l'analyse et la présentation des données recueillies par les deux formes d'entretiens : biographique et d'explicitation.

6.5.2 Démarche d'analyse et de présentation des données issues des entretiens

Selon Vermersch (2009a), il est possible de distinguer deux phases distinctes dans le traitement des données : la première consiste à mettre en forme les matériaux collectés, en procédant à leur enregistrement, leur transcription, leur numérotation, et en les réorganisant de manière chronologique. La seconde phase, quant à elle, relève d'une réflexion plus approfondie sur les données recueillies. Cette phase de traitement, étroitement liée à l'objet de la recherche (Faingold, 2011, p. 3) n'est pas spécifique à l'entretien d'explicitation. Cette seconde phase d'élaboration de « catégories descriptives » (Faingold, 2022, p. 245) prend du temps et exige de la patience. Faingold (2022) précise ce processus : « un temps long d'immersion dans les données est nécessaire pour s'en imprégner et ménager des allers-retours entre les matériaux de recherche et l'élaboration de catégories pertinentes pour pouvoir inférer des éléments de réponse à la question de recherche » (p. 244).

Pour l'analyse par cas dans le cadre de cette étude portant sur les données issues des entretiens biographiques et d'explicitation, nous avons recouru à trois méthodes d'analyse : la première, une analyse des verbalisations sous forme de lignes du temps (Glegg, 2019) ; la deuxième, la production d'un bref portrait propre à l'activité d'écriture diaire ou au moment d'activité spécifié retenu ; la troisième, une analyse structurale de contenu (Bourgeois et Piret, 2006 ; Piret *et al.*, 1996) portant plus spécifiquement sur certains passages jugés emblématiques. Puis ces analyses par cas ont été intégrées à une analyse intercas, où nous avons comparé les résultats des six sujets de l'étude en regard des questions de recherche. Reprenons-les successivement.

La première modalité est basée sur les méthodes visuelles, telles que les lignes du temps, pour représenter de manière concise les modèles et les relations dans la multidimensionnalité de l'activité étudiée. Cette approche permet également d'observer la dynamique d'engagement dans l'activité, le sens et ses effets. Pour ce faire, un découpage séquentiel et thématique des entretiens est initialement mené. Pour les entretiens biographiques, le parcours de la personne est reconstruit, en considérant les moments différents du parcours repris en suivant la chronologie du parcours au croisement avec les objets de la recherche (pratiques d'écriture, engagement dans l'activité, sens perçu, effets identifiés). Relativement aux entretiens d'explicitation, détaillons cette analyse sous forme de ligne du temps, la méthode la plus approfondie qui se décline alors en trois étapes. Tout d'abord, les protocoles verbaux, accompagnés de la trace écrite, sont utilisés pour élaborer des graphes fidèles aux paroles des sujets. Ces graphes permettent de décrire avec finesse la construction de l'activité en relation avec la situation et la subjectivité du sujet. Ils représentent également le déroulement temporel du vécu de l'activité tel que nommé par les sujets⁶⁸.

Ensuite, les graphes sont utilisés pour élaborer une chronologie de l'activité en cinq temps pour chaque sujet : ante début, début, suite, fin et post-fin (Vermersch et Maurel, 1997, p. 255). Ces deux temps, l'ante début et le post fin, encadrent le moment d'écriture qui, quant à lui, est subdivisé en trois temps distincts. Cette chronologie représente l'activité vécue et certaines de ses retombées repérées aux différentes étapes explicitées de l'activité. Cette analyse permet de dépasser un discours centré sur le prescrit pour accéder au réel de l'activité réalisée ou empêchée, au sens que lui attribuent les acteur-rices.

Ces lignes du temps représentent de manière synthétique la chronologie de l'activité et permettent d'y repérer le temps vécu et la construction temporelle du moment considéré. Cette démarche d'analyse des données issues de l'entretien d'explicitation permet de documenter le passé en approchant le vécu complexe et riche de l'activité, tant en considérant l'engagement et le sens se déployant que les effets de l'activité journalière.

La deuxième modalité du traitement des données des entretiens se réfère à l'analyse structurale de contenu, une technique développée par Piret, Nizet et Bourgeois (repris par Albarello, 2012, p. 101) qui permet de scruter les représentations mentales des sujets sur un objet défini en faisant une analyse en profondeur du discours tenu. Bourgeois et Piret (Bourgeois et Piret, 2006, p. 180) précisent que l'analyse structurale a ses origines dans la linguistique, notamment la « sémantique structurale » développée par Algirdas Julien Greimas à la fin des années 1960. Dans les années 1970, des sociologues de l'Université catholique de Louvain se sont inspirés des apports de Greimas (1986) pour des recherches en sociologie. Par la suite, dans les années 1980, l'analyse structurale a élargi son champ d'application à la psychopédagogie, marquant ainsi une première incursion interdisciplinaire et ouvrant la voie à sa systématisation et à sa diffusion dans d'autres domaines de recherche.

Comme relevé par Bouchetal, « *L'analyse structurale* (Demazière et Dubar, 1997) » figure parmi les démarches au service de l'analyse des données biographiques et « délaisse une reprise thématique des contenus jugée trop au service de la démonstration du chercheur pour préférer une approche plus inductive, centrée sur la structure du discours narratif » (2022, p. 227). Cette méthode (Piret *et al.*,

⁶⁸ Élaboration du déroulé temporel du vécu à partir des énoncés descriptifs Ce processus implique un « travail de mise en ordre temporel, classement dans les phases, puis classement à l'intérieur des phases », comme l'indique Maurel (2012, p. 8), ce qui se traduit par une reconstruction chronologique.

1996) offre la possibilité d'accéder aux structures des représentations ainsi qu'à leur évolution, et permet donc de décoder les messages implicites et les non-dits. En effet, elle identifie les trois temps de l'inventaire du corpus approprié, du repérage de disjonctions puis des inverses manifestés ou non, ce qui facilite l'identification du sens profond. Cette technique est utile pour comprendre le·la praticien·ne, attribuer le sens mis par ce·tte locuteur·rice à ce qu'il ou elle dit, atteindre les structures des représentations qui ne parviennent pas à la conscience ou n'apparaissent pas dans son opinion recueillie. Les « schémas de quêtes » (Piret *et al.*, 1996) élaborés sur des épisodes racontés permettent notamment l'identification des « actants » et l'accès aux schémas d'action des participant·es en relation avec les dynamiques d'engagement dans l'activité étudiée.

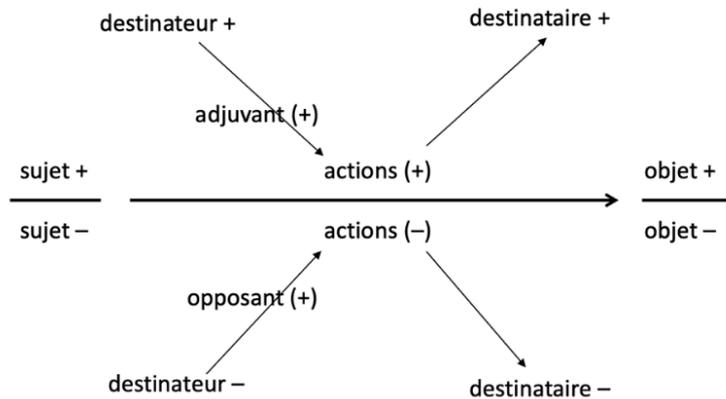
L'analyse structurale de contenu, en tant que méthode de recherche, peut être considérée comme une approche mixte (Martinic, 2006), combinant à la fois des éléments de logique déductive et inductive dans le processus d'analyse.

Malgré l'importance des procédés inductifs, la démarche analytique qualitative pourrait difficilement adopter l'induction de façon exclusive (Hammersley & Atkinson, 1995). En effet, la tendance actuelle préfère la construction de catégories à travers des procédés mixtes inductivo-déductifs. De grandes catégories peuvent être définies a priori, en fonction de l'objet d'étude et du cadre conceptuel. On ajoute de nouvelles catégories provenant du matériel ou des données obtenues (Rodriguez, Gil & Garcia, 1996). C'est le cas de l'analyse structurale qui propose des principes théoriques basés sur la sémantique structurale de Greimas (1986) pour construire les catégories qui tirent leur origine des représentations du sujet. (Martinic, 2006, p. 194)

L'analyse structurale utilise à la fois des catégories prédéfinies issues du cadre conceptuel (déductif) et des catégories nouvellement créées à partir des données elles-mêmes (inductif) pour explorer et comprendre en profondeur le contenu des informations recueillies dans une étude de recherche. Cette approche permet une flexibilité méthodologique tout en s'appuyant sur une structure conceptuelle solide pour guider le processus analytique.

Un « prolongement » à l'analyse structurale (Bourgeois et Piret, 2006, p. 191) et au modèle actantiel de Greimas (Charlier, 1998) se concrétise dans la technique d'analyse du « schéma de quête » ou du récit de quête. Particulièrement utilisée pour nos analyses, cette technique permet un travail fin au niveau de la dynamique motivationnelle, la description et le pointage des actions menées par un sujet pour attendre un but, une fin, un projet, etc., en spécifiant le sujet de ces actions, les actions menées, l'objet convoité. S'y ajoutent potentiellement les actants supplémentaires, comme l'adjuvant et l'opposant, ainsi que les destinataires et les destinateurs positifs et négatifs (Figure 6-II). Cette forme d'analyse par schémas de quête, appliquée aux données issues des entretiens biographiques et des entretiens d'explicitation a notamment permis une investigation diachronique, à savoir une comparaison des expériences du journal au fil du temps (entretiens biographiques) comme le repérage des intentions et effets évolutifs à l'échelle d'un moment d'écriture déplié (entretien d'explicitation).

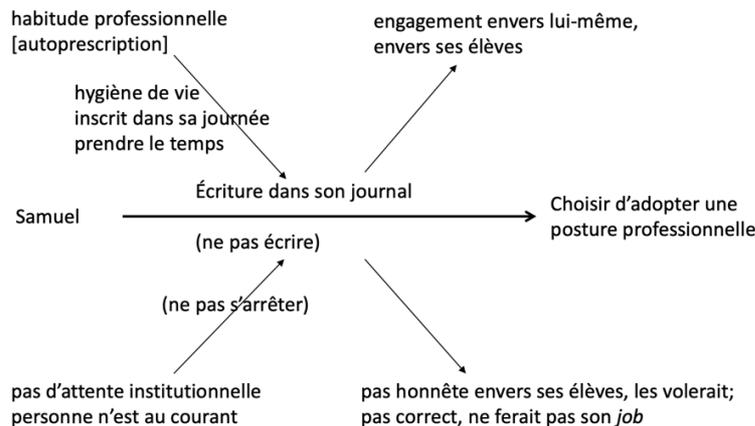
Figure 6-II
Schéma de quête



Note. Repris et inspiré de Charlier (1998, p. 97,131) et de Piret, Nizet et Bourgeois (1996, p. 106).

À titre d'illustration, la Figure 6-III présente une application du modèle actantiel pour quelques passages de l'entretien biographique de Samuel.

Figure 6-III
Schéma de quête de Samuel



Note. Produit sur la base des données de l'entretien biographique (# 76-82 ; # 330-336, # 344).

La troisième modalité d'analyse, le « portrait narratif » (Piron, 2019), propose un résumé concis des principales caractéristiques de l'activité d'écriture diaire ou du moment d'écriture spécifique de chaque sujet, basé sur les deux analyses précédentes. Ce portrait est produit à partir de la narration des sujets et peut ensuite être validé par la personne narratrice. Cette approche permet de contrebalancer l'invisibilité des personnes qui créent les récits (Piron, 2019) et de reconnaître la place essentielle d'autrui dans le processus de production de connaissances (Desmarais, 2016, p. 395). Cette démarche permet ainsi de valoriser la parole et l'expérience de chacun-e, tout en favorisant potentiellement la collaboration et la co-construction de la connaissance.

Enfin, la quatrième modalité est l'analyse intercas, qui permet de répondre aux questions de recherche en analysant les similitudes et les différences entre les six sujets de l'étude. Cette modalité permet de faire ressortir les points communs et les particularités de chaque sujet, ainsi que de mettre en évidence

les éventuels facteurs influençant leur engagement dans (un moment de) l'activité étudiée, mais aussi de préciser le sens perçu et les effets repérés de l'activité diaire (pour ce moment).

Cette démarche méthodologique rigoureuse, propre à ces différentes méthodes d'analyse, nous a permis de tirer des conclusions robustes sur les phénomènes étudiés et de proposer des recommandations pour les praticien·nes et les chercheur·ses en sciences de l'éducation et de la formation.

6.5.3 En conclusion à la démarche d'analyse par cas et intercas, processus itératif et cyclique de la recherche

La démarche d'analyse que nous avons présentée pour l'étude de notre objet de recherche, qui consiste en l'analyse des données issues des entretiens biographiques et des entretiens d'explicitation, est basée sur une approche qualitative mettant l'accent sur l'étude approfondie des cas individuels, ainsi que sur une analyse comparative intercas. Cette démarche nous permet de documenter le passé et le présent de l'activité diaire en approchant son vécu complexe et riche, et de comprendre les dynamiques et les processus qui sous-tendent son développement.

L'analyse par cas, que nous avons utilisée pour l'analyse des données issues des entretiens biographiques et des entretiens d'explicitation, nous a permis d'explorer en profondeur la manière dont les participant·es se sont engagé·es dans le dispositif d'écriture journalière, le sens et les effets qu'ils et elles en perçoivent, en étudiant les événements marquants de leur histoire professionnelle et personnelle, ainsi que les expériences, les apprentissages et les défis auxquels ils et elles ont été confronté·es tout au long de leur parcours.

L'analyse intercas, quant à elle, nous a permis de mettre en évidence les similarités et les différences entre les parcours des participant·es, et de comprendre les facteurs qui ont favorisé ou entravé cette activité, sur le plan de l'engagement et des effets représentés. Cette analyse comparative nous a également permis d'identifier des tendances et de produire un modèle de l'engagement dans l'activité diaire (cf. Figure 1 de Tschopp (2024) et Figure 10-I).

En combinant ces deux approches d'analyse, nous avons pu obtenir une compréhension approfondie de la manière dont les enseignant·es qui tiennent un journal de bord professionnel développent cette pratique, ainsi que des facteurs qui influencent ce développement. Cette démarche d'analyse nous a également permis d'identifier des pistes pour la formation et l'accompagnement des professionnel·les, en mettant en évidence les défis auxquels ils et elles sont confrontés et les stratégies qu'ils et elles utilisent pour les surmonter.

Au-delà de l'analyse des données, notre recherche s'est donc intéressée à la compréhension des significations des expériences vécues par les participant·es. Nous avons adopté une approche herméneutique, inspirée des travaux de Ricœur (1983), qui considère que la compréhension de l'expérience humaine passe par un processus en trois temps : le temps de la réalité et de l'expérience, le temps de l'expression de l'expérience (mise en intrigue), et enfin le temps de l'interprétation et de la compréhension. Ce processus implique une reconnaissance de la complexité de l'expérience et de ses multiples dimensions, ainsi qu'une ouverture à l'altérité et au dialogue avec les autres. En effet, la compréhension de l'expérience vécue est toujours partielle et ne peut se faire qu'à travers un espace

de dialogue, où les interprétations sont confrontées et enrichies. Ainsi, notre recherche a tenté de comprendre les significations de l'engagement dans la pratique du journal de bord pour les participant·es et de ses effets, en prenant en compte leur propre expérience et leur point de vue, dans une démarche herméneutique qui valorise la reconnaissance de la diversité des expériences et des interprétations possibles.

En outre, il convient de souligner que notre analyse a pris appui sur nos repères théoriques issus prioritairement des sciences de l'éducation et de la formation, présentés dans la partie précédente, permettant la constitution de catégories pour l'analyse. Cependant, nous avons veillé à ne pas réduire notre analyse à une simple application de ces théories, mais à les mettre en dialogue avec les données empiriques et à les interroger en retour. C'est ainsi que notre analyse a pu s'enrichir d'une compréhension plus fine des expériences vécues par les participant·es et de leurs significations.

En somme, cette démarche d'analyse nous a permis de répondre à notre objectif de recherche, qui était de comprendre comment les professionnel·les de notre domaine développent leur pratique diaire, et de produire des connaissances pratiques pour la formation et l'accompagnement des professionnel·les dans leur développement de ce genre d'écriture, soulignant le sens et les effets pluriels qui peuvent en découler, dépassant le registre attendu de la réflexivité.

Enfin, il convient de souligner que la construction de l'analyse a été un processus long et complexe, impliquant des allers-retours entre les données empiriques, les cadres théoriques et les questions de recherche. Elle nécessite un processus de réflexion et de maturation qui doit prendre en compte les aléas de la recherche. La nécessité de prendre du recul, de laisser « murir » les données est apparue comme un élément essentiel dans le processus d'analyse. Cette période de « compostage » et de refroidissement des données (Rondeau et Paillé, 2016, p. 16) a permis de mieux comprendre les différentes dimensions de la pratique du journal de bord chez les enseignant·es et de proposer une analyse fine et approfondie. Au fil de cette démarche, une dynamique, que l'on pourrait comparer à une « danse », entre les différents facteurs qui influencent l'engagement dans cette activité, est apparue. Cette compréhension a émergé après de nombreuses relectures des entretiens biographiques, ainsi que de nos tentatives de modélisation annotées de l'activité et des schémas de quête (analyse structurale) en cours d'élaboration. De la même manière, la reconnaissance des effets différenciés de l'activité de journal de bord aux différentes étapes d'une séance d'écriture s'est progressivement dessinée, puis confirmée lors de la révision de nos chronologies (*timelines*) et de l'analyse des *verbatim*s issus des entretiens d'explicitation enregistrés.

De plus, le journal de recherche (Dizerbo, 2017a ; Vanlint, s.d.) est un outil essentiel pour prendre du recul et suivre l'évolution de la réflexion tout au long du processus d'analyse. Il permet de garder une trace écrite des idées et des réflexions, mais aussi de prendre conscience des biais éventuels qui peuvent influencer le travail. La partie qui suit l'explique. Enfin, il est important de souligner que la recherche qualitative est un processus itératif et cyclique, qui implique une réflexion continue sur les résultats et une remise en question constante de la démarche d'enquête utilisée.

6.6 Posture impliquée de chercheuse-formatrice et recours à un journal de recherche

Dans notre étude, nous reconnaissons notre point de vue situé et impliqué (Olivier de Sardan, 2000) en tant que formatrice d'enseignant·es dans une haute école pédagogique soutenant cette activité

diaire (Tschopp, 2019a). Notre intérêt se porte sur les dimensions personnelles et contextuelles participantes de l'engagement volontaire d'enseignant-es dans cette activité, à son sens et à ses retombées. En tant que chercheuse impliquée dans une pratique journalière, notre posture est marquée par la subjectivité. Nous croyons qu'« avoir écrit, avoir connu les étapes, les difficultés par lesquelles passe celui qui écrit permet de mieux comprendre et de mieux respecter le cheminement de l'autre » (Paré, 2003, p. 73) (cf. section 1.3 « Sens de la thèse et rapports plus personnels à l'objet »).

Afin d'accompagner notre parcours doctoral, nous avons opté pour l'utilisation d'un journal de recherche (Dizerbo, 2017a ; Hess, 2006, 2010, 2011 ; Hess *et al.*, 2021 ; Rondeau et Paillé, 2016 ; Vanlint, s.d.). Le journal est largement reconnu comme un élément essentiel de la méthodologie ethnographique (Dizerbo, 2017a ; Vanlint, s.d.). Journal de terrain (notes d'observation) et journal de bord (notes documentant les différentes étapes de la recherche) sont pour notre pratique réunis dans un même support. Également appelé « traces » du processus de recherche, ce journal nous a permis de garder une « mémoire vive de la recherche » en cours (Rondeau et Paillé, 2016, p. 8). Il s'agit d'un outil important pour la recherche compréhensive, car il permet de prendre en compte les différents éléments subjectifs du processus de recherche tels que les démarches et les errances liées à l'analyse des données. Ce journal facilite l'élaboration et la conservation des étapes marquantes et pallie au manque de dialogue scientifique à certains moments du parcours. Véritable allié, il accompagne l'organisation et la structuration de la pensée de la personne chercheuse. Comme le souligne Mouchet (2016), la verbalisation *par le dedans* de son activité « constitue une nécessité et un atout pour une intervention pertinente dans différents secteurs ; elle contribue à l'analyse et la transformation de sa pratique, et constitue un outil de développement de ses compétences. » (p. 59).

Le journal de recherche est un outil qui permet de consigner les impressions, les réflexions, les idées, les questionnements, les blocages, les doutes et les découvertes au fil de la recherche. En effet, ce document est un support pour le travail de réflexivité, qui consiste à prendre du recul sur son propre travail et à questionner la manière dont nous avons mené notre recherche, comme ici relativement à la conduite des entretiens et des analyses, aux différents choix effectués. Cette médiatisation du journal facilite l'analyse, car ce dernier permet de garder une trace des différentes étapes de la recherche et de la manière dont nous avons pris en compte les différents éléments subjectifs.

Le journal de recherche tenu tout au long de notre enquête a été un outil précieux pour restituer le contexte dans lequel les entretiens ont été menés. En effet, ce document nous a permis de garder une trace des conditions dans lesquelles les participant-es ont narré leur biographie, explicité leur pratique d'écriture ou raconté leur expérience de la recherche. De plus, nous avons également pu consigner nos impressions à chaud à la suite des entretiens, ce qui nous a aidée à mieux comprendre les différentes dimensions de l'expérience de recherche.

Le journal de recherche a également été utile pour la relecture des entretiens et pour noter les différentes interprétations possibles. Nous avons ainsi pu garder trace de nos commentaires, de nos idées qui « passent par la tête », des différentes hypothèses et des différentes pistes de réflexion qui ont émergé au fil de l'analyse. Cet outil nous a donc permis d'enrichir notre analyse des données collectées lors des entretiens avec les participant-es.

Ainsi, en tenant ce journal de recherche, nous avons pu mieux comprendre notre propre positionnement de chercheuse, mais aussi les différentes étapes du processus de recherche et les

choix que nous avons faits tout au long de notre enquête. Le journal « est un dispositif d'auto-analyse » (Hess *et al.*, 2016, p. 147) qui permet de mettre au travail l'implication propre de la personne chercheuse. Cela nous a donc permis de prendre en compte les différentes dimensions de l'expérience de recherche et d'enrichir notre analyse des données collectées lors des entretiens avec les participant-es.

Contrairement aux recommandations de Hess et al. (2016), notre journal n'a pas été partagé ni transmis à d'autres⁶⁹, cependant il a maintes fois été consulté en anticipant un échange avec d'autres chercheur-ses et notre directrice de thèse en particulier.

En tant que chercheuse-formatrice, nous reconnaissons notre préoccupation des conséquences de notre recherche pour autrui, réunissant les pôles recherche et formation de notre activité. Nous visons à favoriser un écosystème porteur au point de vue du développement professionnel en partant de l'identité, des valeurs et de l'activité des personnes, en investissant de nouvelles voies (Korthagen, 2017). Nous sommes confirmée dans la voie d'une conception humaniste de la formation, qui développe la capacité de « pensée réflexive critique, dûment instrumentée, sur soi-même et sur le monde qui nous entoure », et la capacité de « penser et d'agir avec d'autres » (Bourgeois, 2018b, p. 295). Nous croyons que notre modalité de recherche est « au service des pratiques éducatives » (Donnay *et al.*, 2002), visant à soutenir le développement de la puissance d'agir des professionnel-les plutôt que de les brider.

En qualité de chercheuse-formatrice, nous avons un pouvoir d'agir pour produire des « savoirs prudents », qui « transforment les objets de recherche en sujets solidaires et poussent les actions fondées sur le savoir à naviguer prudemment à la vue des conséquences » (Santos, 2016, p. 569, cité par Charmillot, 2020, p. 50). Nous sommes en mesure de repérer les marges d'action, de mettre en évidence les failles et les manquements de ressources, afin de contribuer à l'amélioration des pratiques éducatives.

6.7 Dispositif de recherche favorisant configuration et intelligibilité de l'expérience, nécessité d'ouverture

Le dispositif de recherche mis en œuvre favorise la configuration et l'intelligibilité de l'expérience tant chez les participant-es, par l'espace dialogique proposé sur leur activité du journal professionnel et leur expérience que chez la chercheuse par la pratique du journal de recherche et l'ouverture au débat.

En effet, cette approche permet aux participant-es de bénéficier d'un espace dans lequel ils et elles peuvent reprendre, élaborer et analyser leur expérience du journal de bord professionnel, à travers une approche réflexive et participative. Cette démarche repose sur une méthode qualitative d'analyse de cas, qui permet de recueillir des données riches et complexes sur les dimensions personnelles et contextuelles de cet engagement, sur le sens de cette activité et les effets qu'ils et elles en perçoivent.

⁶⁹ Néanmoins, lors de l'encadrement de mémoires avec des étudiant-es qui tiennent un journal de recherche ou qui prévoient de commencer cette pratique, nous avons pu partager avec eux-elles certains passages dans le but de mutualiser notre expérience du journal et de désacraliser cette forme d'écriture. Par ces croisements de pratiques, « le journal nous révèle en nous mettant en mouvement dans notre propre histoire » (Hess *et al.*, 2016, p. 148).

Ce dispositif de recherche s'inscrit donc dans une démarche de co-construction des savoirs, où les enseignant-es sont acteur-rices de leur formation. En identifiant les marges d'action, failles et manquements de ressources, nous pouvons ainsi contribuer à améliorer cette activité et à renforcer leur développement professionnel. Cette possibilité de configuration et d'intelligibilité offre une meilleure compréhension des phénomènes étudiés, ce qui renforce l'engagement des participant-es dans l'activité en question.

Pour favoriser ma propre compréhension de ce qui s'élabore, un journal de recherche a accompagné mon parcours doctoral. Afin d'assurer la validité de la recherche, il importe de faire preuve de vigilance méthodologique et de distanciation par rapport à son expérience pour accueillir celle des participant-es. Ce journal m'a permis d'élaborer mes réflexions, de faciliter la conservation des étapes marquantes et de pallier au manque de dialogue scientifique à certains moments de mon parcours.

En effet, en tant que chercheuse engagée dans une pratique quotidienne, ma posture est marquée par ma subjectivité. C'est pourquoi j'ai cherché à adopter une démarche réflexive pour analyser mes propres biais et pour tenter d'élargir mon point de vue. J'ai ainsi veillé à prendre en compte les différents points de vue des enseignant-es et des acteur-rices impliqués dans cette activité diaire.

De plus, une meilleure compréhension des phénomènes étudiés permet à la praticienne-chercheuse de s'émanciper dans sa double identité. En favorisant des dispositifs de formation et de recherche-formation « capacitants » (Fernagu Oudet, 2012a), nous sommes en mesure de faciliter l'autonomisation des participant-es et des praticien-nes-chercheur-es, et ainsi d'encourager leur engagement dans leur domaine de pratique ou de recherche.

Pour favoriser une configuration et une intelligibilité de l'expérience de recherche, il est nécessaire d'inclure une ouverture aux autres chercheurs et chercheuses ainsi qu'un projet de retour aux participant-es pour validation. En effet, la construction de l'interprétation des données doit être réalisée en repoussant la sous-interprétation ou la surinterprétation, comme le souligne Olivier de Sardan (1996). Cela implique une vigilance méthodologique, une explicitation de l'implication et une distanciation avec son expérience pour accueillir celle des participant-es (Olivier De Sardan, 2000, 2004). Dans cette perspective, le journal de thèse permet une évaluation de l'implication et des affects, ainsi que l'explicitation des décisions interprétatives.

Cependant, le travail d'interprétation reste ouvert (Rhéaume, 2007), soumis au jugement et à la validation d'autres chercheurs et chercheuses du champ, ainsi qu'à celle des acteur-rices impliqués-es. Il est ainsi essentiel de « rendre » leur parole aux participant-es par la restitution de mises en sens étayées de leurs expériences d'écriture diaire (Piron, 2019).

Il convient de souligner que la méthodologie projetée peut différer fortement de la démarche de recherche effective (Rondeau et Paillé, 2016) que nous cherchons à démystifier. La recherche est un processus cyclique et itératif (Allenbach, 2016), qui implique de se laisser surprendre et d'inventer chemin faisant. Ainsi, comme le relève Mbiatong, la démarche de recherche se construit pas à pas, en suivant ses intuitions. Elle s'élabore

par tâtonnements successifs et par l'abandon de certaines pistes en réaction aux imprévus et aux épreuves. Le chercheur se fait bricoleur, ajustant ses instruments et affinant

progressivement sa démarche en faisant des allers-retours itératifs entre question[s] de recherche et caractéristiques du terrain. (2022, p. 212)

Ainsi, même si la démarche méthodologique présentée semble relativement assurée, il est capital de revendiquer notre droit au questionnement, au butinage et à la créativité, propices aux découvertes.

Enfin, il importe de souligner la nécessité d'affiner la question de la rationalité et des rationalités sous-jacentes, en montrant comment associer validité scientifique et validité pragmatique. Pour cela, il convient de mettre en œuvre des méthodologies repérables et pertinentes, tout en acceptant que les résultats de la recherche soient discutés par un groupe de pair·es ayant suivi une formation semblable.

6.8 Choix méthodologiques et critères de qualité : l'élaboration d'une approche robuste

Les choix méthodologiques que nous avons faits, notamment l'utilisation d'entretiens biographiques et d'entretiens d'explicitation, se sont avérés pertinents pour répondre à nos questions de recherche. En évaluant ces choix à la lumière des critères de qualité tels que la validité, la pertinence et la fidélité, nous pouvons constater que ces méthodes ont contribué à la qualité globale de notre recherche.

En ce qui concerne la validité, les entretiens biographiques ont permis d'explorer en profondeur l'histoire de vie des enseignant·es, leurs choix, expériences, représentations et significations concernant la pratique du journal de bord. Cette approche a favorisé une compréhension approfondie de leur engagement dans cette activité et a permis de recueillir des données riches et contextuellement ancrées.

Les entretiens d'explicitation, quant à eux, ont offert un éclairage précieux sur les processus mentaux et les stratégies cognitives mobilisées par les enseignant·es lorsqu'ils·elles sont engagé·es dans l'activité d'écriture du journal de bord. Cette approche a permis de dévoiler les raisonnements et les motivations sous-jacents à leurs actions, renforçant ainsi la validité de nos résultats.

En ce qui concerne la pertinence, l'utilisation de trois formes d'analyse complémentaires — l'analyse par portrait narratif, l'analyse sous forme de lignes du temps et l'analyse structurale de contenu — a permis une exploration approfondie et nuancée des données. Cette diversité méthodologique a contribué à une compréhension plus complète des différentes dimensions de la pratique du journal de bord, répondant ainsi à nos questions de recherche de manière holistique et favorisant l'élaboration d'un panorama de cette pratique telle que nous l'ambitionnions.

Enfin, en ce qui concerne la fidélité, nos choix méthodologiques ont été appliqués de manière rigoureuse et cohérente tout au long de la recherche. Les entretiens ont été menés de manière systématique, les analyses ont suivi des procédures bien définies, et les résultats ont été constamment réexaminés pour garantir leur cohérence.

Pour récapituler, nos choix méthodologiques se sont avérés solides et ont contribué à la qualité de notre recherche en assurant la validité, la pertinence et la fidélité des données recueillies et des analyses réalisées. Ils ont été en adéquation avec nos questions de recherche et ont permis une exploration approfondie et nuancée de la pratique du journal de bord chez les enseignant·es. Bien que notre enquête ne puisse prétendre à une représentation exhaustive du réel, elle offre une vue

d'ensemble complète de la pratique à travers l'étude de six enseignant·es, ce qui autorise une forme de « généralisation empirico-analytique » (Pires, 1997, p. 68) applicable à l'ensemble du groupe d'enseignant·es auquel ils et elles appartiennent.

Dans le cadre de notre recherche qualitative sur la pratique du journal, il est essentiel de prendre en compte les enjeux de validité scientifique. Il convient de noter que les critères traditionnels de validité, même adaptés aux recherches qualitatives (Proulx, 2019), comme ceux de « transférabilité » (p. 55), de « fiabilité » (p. 57), de « confirmabilité » (p. 58) et de « crédibilité » (p. 60), y ont été mis en doute. La notion même de critère, relevant du paradigme positiviste, est remise en question. Au lieu de voir ces limitations comme des obstacles, les recherches qualitatives les exploitent pour enrichir la mise en sens de leurs résultats de recherche. Comme le souligne Proulx (2019), les données de recherche qualitative ne peuvent pas être considérées de manière indépendante du·de la chercheur·se qui les collecte, du cadre dans lequel elles sont recueillies, et du processus même de leur production.

Dans cette perspective, Proulx (2019) suggère de repenser la validité scientifique en termes de « générativité », de « capacité générative » (p. 63) ou de « fécondité » (p.64). Cela signifie évaluer dans quelle mesure la recherche qualitative contribue à l'avancement de la science en générant de nouvelles idées, de nouvelles perspectives, et en ouvrant de nouvelles voies de recherche. Plutôt que de se concentrer sur des critères de validation stricts, il s'agit d'examiner ce que la recherche qualitative apporte en termes de « développement de nouvelles problématiques de recherches, de nouvelles questions, de nouvelles connaissances scientifiques, de nouvelles distinctions, de nouvelles dynamiques de recherche, qui en génèrent de nouvelles à leur tour. » (Proulx, 2019, p. 64)

Cette notion de générativité met en évidence le rôle de la personne chercheuse en tant que contributrice active à la production d'idées inédites et à l'enrichissement des compréhensions existantes. Elle souligne également le « caractère situé, contingent et historique de la générativité » (p. 64), ce qui signifie que chaque recherche qualitative est unique dans sa capacité à générer des connaissances et des perspectives nouvelles.

Ainsi, dans le cadre de notre recherche sur le journal des enseignant·es, nous abordons les enjeux de validité scientifique en nous concentrant sur notre capacité à générer de nouvelles idées, à proposer des avenues de réflexion, et à contribuer au développement de connaissances et de perspectives novatrices dans le domaine de l'éducation et de la formation. Le chapitre 15 « Perspectives et limites » proposera d'éclaircir cette réflexion sur la générativité de notre propre recherche. Cette perspective renforce notre engagement à faire avancer la compréhension de la pratique du journal de bord et à participer activement au développement de la recherche en sciences de l'éducation.

6.9 En conclusion au chapitre

Ce chapitre a présenté la méthode, le déroulement de la recherche menée et les compléments épistémologiques, mettant en avant une démarche de recherche compréhensive et contextualisée, qui consiste à comprendre les phénomènes étudiés dans leur contexte, en prenant en compte les multiples dimensions de la tenue d'un journal, de l'engagement dans l'activité à ses effets perçus, et en cherchant à décrire les relations entre ces différentes dimensions. Cette approche permet de mettre en évidence des aspects souvent ignorés ou négligés par d'autres types de méthodes de recherche, en privilégiant une approche fine et détaillée des phénomènes étudiés.

Avant de lancer l'enquête proprement dite, une phase exploratoire a été menée pour mieux cerner les contours et les enjeux de l'objet d'étude. Cette phase a permis de recueillir des données qualitatives (entretiens dits biographiques et d'explicitation) auprès d'un échantillon de deux formatrices représentatives de la population visée, afin d'identifier les thèmes pertinents pour la recherche et de préciser les questions à poser lors de l'enquête proprement dite.

Les modalités de recueil des données ont été pensées de manière à favoriser l'expression libre et spontanée des participant·es, tout en respectant les normes éthiques et de confidentialité en vigueur. Ainsi, plusieurs types de données ont été collectés, par des entretiens dits biographiques et d'explicitation et le recueil d'une trace de cette tenue du journal pour un moment spécifié de l'activité.

La méthodologie d'analyse et de présentation des données narratives recueillies repose sur des techniques d'analyse de contenu plurielles : analyse de cas, avec présentation de portraits narratifs, de lignes du temps, une analyse structurale de contenu, suivie d'une analyse intercas. Ces analyses permettent de comprendre l'activité diaire quant au processus d'engagement dans l'activité, au sens de cette activité et aux effets perçus de celle-ci. La recherche de cohérence et de complémentarité entre ces différentes données a également été privilégiée afin d'obtenir une vue d'ensemble la plus complète possible des journaux de bord d'enseignant·es, plus précisément des formes et manifestations de l'activité, des parcours d'engagement, du sens de cette pratique et de ses effets de développement.

La chercheuse a adopté une posture impliquée tout au long de la recherche, en s'appuyant notamment sur un journal de recherche pour réfléchir sur ses choix méthodologiques, les évolutions de sa pensée et son engagement personnel dans le processus de recherche. Cette posture lui permet de prendre en compte la subjectivité de son point de vue et de sa position sociale, tout en cherchant à rester rigoureuse et objective dans son analyse.

Le dispositif de recherche a été pensé de manière à favoriser la configuration et l'intelligibilité de l'expérience étudiée, l'approche permet de valoriser la parole des participant·es.

Chapitre 7 – Contribution 1. Entretien biographique, entretien d’explicitation, analyse de l’activité

Ce chapitre marque une étape significative de notre démarche méthodologique, car il se concentre sur la première contribution (Tschopp, 2019b) en appui à notre thèse cumulative.

Dans une partie introductive, nous placerons cette publication dans son contexte, un chapitre de l’ouvrage de Słowik, Breton et Pineau (2019a) paru chez L’Harmattan, et expliquerons son importance pour notre enquête. Nous montrerons comment ce chapitre intitulé « Quand les récits de vie rencontrent l’analyse de l’activité » (proposé en Annexe H) a contribué à façonner notre approche méthodologique et à éclairer notre compréhension de l’utilisation des pratiques biographiques en formation, intervention et recherche.

Dans la seconde partie du présent chapitre, nous explorerons les prolongements à cette contribution. Nous réfléchirons à la manière dont les idées présentées dans Tschopp (2019b) ont influencé notre approche méthodologique et comment elles ont évolué depuis sa publication. Nous mettrons en évidence les nouveaux développements et ajustements que nous avons apportés à notre démarche méthodologique depuis cette étape, en prenant en compte les renoncements, les limites, les complémentarités et les imprécisions identifiés.

Ce chapitre a pour objectif de présenter et de prolonger les apports de cette publication et d’en explorer les concepts, les méthodes et les implications dans le cadre de notre thèse cumulative.

7.1 Présentation et contextualisation de la 1^{re} contribution

7.1.1 Résumé

Notre contribution (Annexe H) s’intéresse au cadre méthodologique de notre recherche doctorale quant aux pratiques réelles d’écriture des enseignant·es. Nous étudions ici en quoi l’entretien biographique et l’entretien d’explicitation constituent des cadres méthodologiques valides. Nous situons l’émergence et le développement des trois méthodologies choisies pour notre recherche doctorale : l’analyse de l’activité, l’approche biographique en éducation et l’entretien d’explicitation. Nous les présentons successivement en pointant leurs intentions et certaines de leurs spécificités. Cela nous amène à une mise en perspective de ces démarches compréhensives qui prennent appui notamment sur la mise en mots de l’expérience. Nous relevons leurs parentés et leurs complémentarités. Pour terminer, nous pointons une variation possible de la méthode biographique pour étudier la pratique des enseignant·es.

Relevons deux passages de la quatrième de couverture de l’ouvrage relatif à la partie dans laquelle s’inscrit le chapitre en question : « la troisième [partie] est plus spécifiquement dédiée aux recherches qui mobilisent le récit et les histoires de vie, en s’intéressant notamment aux phénomènes de compréhension générés par le récit. » et « Au gré des chapitres, le lecteur pourra percevoir et comprendre la diversité et la cohérence des courants, approches et terrains de la recherche qui mobilisent les méthodes biographiques et narratives » (Słowik *et al.*, 2019, 4^e de couverture).

7.1.2 Contextualisation du chapitre et de l'ouvrage

Cet ouvrage *Histoire de vie et recherche biographique : perspectives sociohistoriques*, publié en 2019, présente la diversité et la cohérence des courants de recherche, des approches et des disciplines qui utilisent des méthodes biographiques et narratives. Il est le fruit d'une collaboration entre les enseignant-es-chercheur-ses de l'université de Basse-Silésie à Wroclaw (Pologne) et l'université de Tours (France) dans le domaine de l'éducation des adultes. Il témoigne de la coopération scientifique entre les chercheur-ses et facultés de ces institutions qui recourent aux approches narratives et biographiques dans leurs recherches.

Les textes constituant cet ouvrage ont été rédigés à la suite de deux colloques majeurs. Le premier, intitulé « Vitalités des approches biographiques », s'est tenu du 9 au 11 mai 2018 à l'Université de Basse-Silésie à Wroclaw (Pologne). Le deuxième colloque — intitulé « Les sciences sociales à l'épreuve du terrain. Logique d'enquête, approches narratives et dynamiques coopératives depuis l'École de Chicago » — a été organisé du 15 au 18 novembre 2019 à Tours. Notre participation au 1^{er} colloque a pris la forme de la communication « Quand la méthode biographique rencontre l'analyse de l'activité, "Racontez-moi votre pratique d'écriture réflexive !" », le 11 mai à Wroclaw (Tschopp, 2018b), dans le cadre du symposium « Biographie et changement social ». S'en est suivie la proposition de contribution au niveau d'une des trois publications qui ont vu le jour à la suite des colloques susmentionnés (Bernard *et al.*, 2019 ; Słowik, Rywalski *et al.*, 2019 ; Słowik, Breton *et al.*, 2019).

Mon chapitre est proposé dans la troisième partie de l'ouvrage qui présente des « recherches qui mobilisent le récit et les histoires de vie, en s'intéressant notamment aux phénomènes de compréhension générés par le récit » (Breton *et al.*, 2019, p. 22-23). Voici comment les directeur-rices de l'ouvrage présentent notre écrit : « Le chapitre détaille une perspective émergente de recherche située à l'interface des courants provenant de l'herméneutique et ceux relevant de l'analyse de l'activité. Deux pratiques d'entretien y sont ainsi examinées : l'entretien biographique et l'entretien d'explicitation » (p. 23).

La cohérence de la mobilisation pour la recherche des méthodes biographiques et narratives trouve ses fondements dans les travaux de l'École de Chicago, notamment ceux de William Thomas et Florian Znaniecki, ainsi que dans les « philosophies de l'expérience » issues de l'herméneutique de Dilthey, de la phénoménologie d'Husserl et de Ricœur (Breton *et al.*, 2019, p. 23).

La vitalité de ce paradigme de recherche découle de son développement dans différents contextes et de sa capacité à « interroger les fondements, les déploiements, les dimensions éthiques, épistémologiques et méthodologiques » (Breton *et al.*, 2019, p. 24).

7.1.3 Présentation du chapitre

Le chapitre examine le cadre méthodologique d'une recherche spécifique, en mettant l'accent sur les entretiens biographiques et les entretiens d'explicitation en tant que cadres méthodologiques valides. Il décrit l'émergence et l'évolution de trois approches compréhensives en sciences de l'éducation et de la formation : l'analyse de l'activité, l'approche des histoires de vie en formation et l'entretien d'explicitation et rappelle que ces approches visent à comprendre le vécu singulier des individus et à repérer et résoudre les énigmes qui s'y trouvent.

Je situe ainsi l'émergence et le développement de ces deux méthodologies des entretiens biographiques et des entretiens d'explicitation et en souligne les intentions et spécificités respectives. Je mets en évidence les similitudes et les complémentarités entre ces approches qui mettent l'accent sur la verbalisation de l'expérience. Au moment de l'écriture de ce chapitre, je prévoyais de collecter des données en deux temps, en commençant par des entretiens biographiques sur les pratiques d'écriture réflexive des enseignants, suivis d'entretiens d'explicitation axés sur les processus d'écriture et leurs effets. Je relevais l'importance d'établir une relation de confiance avec les participant-es et de clarifier les attentes de la recherche. Je pointais encore la complémentarité des deux approches en ce qui concerne la verbalisation de l'expérience vécue et l'analyse de l'activité.

La contribution met en évidence plusieurs dimensions relatives à la production d'une narration et à son analyse dans le cadre des démarches biographiques et d'explicitation. Voici quelques éléments à relever.

- Acte de langage, expression et exploration de l'expérience vécue.
Produire un récit est considéré comme un acte de langage dans lequel le-la narrateur·rice crée un énoncé pour ses interlocuteur·rices, invitant à une interprétation partagée. Le ou la chercheur·se accompagne la mise en mot de l'expérience, son exploration. Cela souligne l'importance de la dimension dialogique et dialectique de la narration, ainsi que du sens apporté par chaque acteur·rice en fonction de sa position.
- Construction narrative.
Les démarches biographiques et dites d'explicitation ne se concentrent pas sur la vie elle-même, mais sur les constructions narratives élaborées par les participant-es lorsqu'ils et elles sont invité·es à parler de leur vie. Ainsi, l'objet de travail n'est pas la vie réelle, mais les narrations produites par la parole des participant-es.
- Accès à la réalité subjective, mise à jour des phénomènes vécus.
Les narrations recueillies par l'entretien biographique ou l'entretien d'explicitation permettent d'accéder à la réalité subjective du·de la narrateur·rice, en particulier à sa pratique d'écriture quotidienne. Cela offre un aperçu unique de la manière dont une personne donne forme aux différentes dimensions de sa pratique d'écriture diaire, de sa construction, de son évolution, de ses effets perçus et du sens qu'il ou elle lui reconnaît.
- Convergences et divergences.
Un tableau (Tschopp, 2019b, p. 271-273), repris dans le Tableau H-I (Annexe H), présente les convergences et les divergences entre l'entretien biographique et l'entretien d'explicitation en ce qui concerne l'objet, le recours aux traces d'activité, l'éthique, la consigne, les questions et les relances, ainsi que le recueil et le traitement des données.
- Combinaison de méthodes.
Comme Perrin et Vanini De Carlo (2016) nous proposons une approche multiméthodes combinant l'analyse de l'activité et l'analyse narrative pour étudier l'expérience des apprenant-es. Ces deux auteur-es soulignent l'importance de prendre en compte à la fois l'expérience initiale et le sens attribué a posteriori. Je prévoyais alors de combiner les entretiens biographiques et d'explicitation avec des traces écrites, extraites de leurs journaux de bord, pour faciliter l'accès à l'expérience passée et soutenir l'analyse. Cette combinaison de méthodes a déjà été explorée avec succès par d'autres chercheur·ses.

– Analyse des données.

Les données recueillies seront soumises à une double analyse, à la fois thématique et catégorielle, pour les récits dans leur ensemble, ainsi qu'une analyse structurale de contenu pour les parties des récits liées aux effets et au pouvoir d'agir. Ces analyses permettront de dégager des structures de représentations, de décoder l'implicite et de repérer les tensions vécues. La présentation de la méthode d'analyse a évolué depuis ce moment du projet, comme ceci a été explicité dans le chapitre précédent (chapitre 6).

– Validation intersubjective.

Les résultats de l'analyse seront soumis à la validation des participant·es pour recueillir leurs interprétations et perspectives sur les pratiques étudiées. Cela renforce l'approche de validation intersubjective et l'importance de l'échange avec les acteur·rices du terrain.

7.2 Prolongements à la 1^{re} contribution

Le chapitre (Tschopp, 2019b) offre une présentation détaillée des méthodologies d'entretien biographique (« entretien narratif », dirait Breton, 2022, p. 15) et d'entretien d'explicitation, mêlant narration et description ainsi que de leur association dans le cadre de la recherche. Les similitudes et les complémentarités entre ces approches sont soulignées, en mettant en évidence la verbalisation de l'expérience vécue et la prise en compte du contexte temporel. D'autres chercheur·ses mêlent également ces approches évoquées, notamment Lesourd (2009). Depuis, nous en avons découvert·es et approché·es d'autres, comme Breton (Breton, 2020a, 2022) ou Aloisio Alves (2021), concernant l'enquête narrative qui croise le régime de la narration biographique et celui de la description microphénoménologique. En ce qui concerne la rencontre entre description microphénoménologique et analyse de l'activité, si nous repérons déjà l'intérêt des travaux de Snoeckx (2014) et de Champy-Remoussenard (2009), les recherches de l'équipe d'Alain Mouchet en particulier⁷⁰ apportent des contributions stimulantes à ces démarches d'enquête. Ce dernier (Mouchet, 2023 ; Mouchet et Boutrais, 2022) recourt ainsi à des entretiens composites où le visionnement de quelques minutes de l'activité filmée (rappel stimulé, déclencheur sensoriel) précède l'entretien d'explicitation sur un moment spécifié identifié par la personne participante à la recherche et suivie d'une synthèse réflexive inspirée des travaux de Nadine Faingold (2004, 2011, 2015) favorisant la conscientisation du développement par la réponse que cette personne fournit à une question comme : « Qu'est-ce que tu retiens de ce que tu as bien su faire aujourd'hui ? ». Les facteurs de réussite sont mis à jour.

Considérons à présent quelques critiques à cet écrit : i. le renoncement à une observation filmée de l'activité ; ii. des limites et complémentarités aux deux formes d'entretien prévues ; iii. l'imprécision de l'objet d'étude ; iv. une diversité de la granularité du vécu narré ; v. une recherche compréhensive et une démarche itérative.

⁷⁰ Séminaire Marseille GREX, hommage Vermersch, présentation le 14 octobre d'Alain Mouchet (2022), « La répétition d'entretiens d'explicitation : quels effets transformatifs ? » ; Claude Lassalzède, « Changer son point de vue corporel pour mieux comprendre les situations mathématiques ». Publication dans le hors série *Expliciter* de Lassalzède, Mouchet et Maître de Pembroke (2023), « Changer son point de vue corporel pour mieux comprendre les situations mathématiques » (p. 89-96).

7.2.1 Renoncement à une observation filmée de l'activité

Nous choisissons d'approcher par le récit d'expérience l'étude et l'analyse de l'activité, supposant qu'il y aurait peu d'intérêt à considérer ce qui se passe au plan de l'engagement physique dans l'activité, donc à l'enregistrer « au cours de son action » (Tschopp, 2019b, p. 273). Nous relevions ainsi :

Observer la pratique d'écriture en cours, la filmer pour en proposer le visionnement à son acteur pour solliciter sa mémoire d'évocation et entrer dans une analyse de l'activité ne semble pas pertinent en regard de nos questionnements, du fait notamment que cette pratique est en bonne partie mentale et que l'engagement corporel est peu manifeste. (p. 268)

Ce positionnement mérite d'être révisé ; l'entretien d'explicitation avec Lénie a été l'occasion d'explorer plus en avant cet engagement corporel. Les recherches menées par Mouchet (2023), les chercheur·ses de son équipe (Lassalzède *et al.*, 2023) ou par d'autres, ont porté sur la connexion entre les pensées et les sensations corporelles. Par exemple, Petitmengin, van Beek, Bitbol, Nissou et Roepstorff (2017) démontrent la richesse que revêt cette focale, y compris pour l'étude d'une activité en bonne partie mentale, en considérant aussi la posture physique de la personne, ses mouvements, ses mimiques, etc.

Cet engagement physique dans l'activité m'est rappelé à l'occasion de mes interventions en formation. J'observe alors l'engagement corporel des participant·es lors d'un moment d'écriture de leur expérience (narration), ou lors d'une expérience d'écriture inédite (comme écrire de leur main non dominante⁷¹) ou lors d'une explicitation individuelle « guidée » passant par l'écriture (comme l'exploration d'un moment spécifié où il ou elle s'est senti·e compétent·e). En effet, à ces occasions, leurs corps « parlent », du moins des indices de leurs engagements dans l'activité sont perceptibles extérieurement : corps penchés sur la feuille ou sur le clavier, yeux qui revisitent les derniers mots transcrits, regard s'échappant vers le haut et comme dans le vague, crispation des doigts sur l'objet scripteur quand la main non dominante est mobilisée, sourcil se levant après une question que la formatrice leur adresse lors du moment d'évocation, sourire manifeste éclairant le visage, modification de la respiration par un soupir, tension oculaire, relâchement des épaules, mouvement plus ou moins léger pour tourner sa page, changement d'objet scripteur, élément entouré ou souligné, biffage, etc. Le corps est bien le siège des émotions, des sensations et ses mouvements sont aussi habituels, ritualisés (nous pensons aussi ici aux stratégies développées par certain·es écrivain·es associées notamment à l'entrée dans l'écriture⁷², impliquant un espace où écrire, du matériel, parfois un climat spécifique).

Aussi, dans le cadre de notre recherche, nous avons noté qu'une observation ou une capture visuelle et dynamique du corps — de ses possibles déplacements, des mouvements de la personne, de ses gestes — peut accompagner l'accès à l'implicite de l'action qui reste opaque, et ainsi soutenir méthodologiquement l'explicitation de l'action. Ce n'est pas là l'outillage méthodologique ou le protocole de recherche que nous avons retenu, cependant il aurait pu être porteur d'approcher ces (micro-) gestes, permettant à la personne narratrice de devenir — par le visionnement de son action filmée — le témoin d'elle-même, de son action et d'accéder, dans le présent de l'explicitation, à cet autre présent de la perception de l'action par la prise en compte de la dimension corporelle de son

⁷¹ Démarche effectuée en formation (Rywalski, 2018).

⁷² Cf. Chiche (2013) et Kosiak (2013).

activité d'écriture. Par le visionnement de soi en train d'écrire, cette personne aurait pu affiner sa conscience de cette activité et de ce qu'elle fait réellement lorsqu'elle écrit. Demeure cette difficulté pratique de ne pas savoir quand adviendra un tel moment d'écriture pour l'enseignant·e, nécessitant ainsi de le·la suivre telle son ombre sur une journée entière de son réveil à son coucher pour capturer son activité lorsqu'elle se présente, une démarche peu évidente à réaliser. Pour terminer cette réflexion sur une possible trace filmée de l'activité, spécifions néanmoins, que d'autres chercheur·ses, comme Petitmengin, van Beek, Bitbol, Nissou et Roepstorff (2017) font le choix d'une exploration de l'expérience peu « manifeste » extérieurement en passant par sa description microphénoménologique : c'est le cas des chercheur·ses de l'expérience méditative, a priori peu accessible à la conscience et dont la description est difficile. La méthode favorise la prise de conscience des actions mentales et physiques associées à l'expérience méditative, par une description précise et rigoureuse sans disposer d'un visuel de la scène.

7.2.2 Limites et complémentarités aux deux formes d'entretien prévues

Revenons à l'association choisie entre entretien biographique et entretien microphénoménologique : ces deux méthodes permettent la narration en première personne du vécu du sujet. Il aurait été bénéfique d'approfondir davantage les critiques et les limites de ces méthodologies, ainsi que les défis potentiels liés à leur mise en œuvre. Par exemple, il aurait été intéressant d'explorer les problèmes de subjectivité et de fiabilité des données recueillies par le biais d'entretiens, ainsi que les implications éthiques de ces méthodes. En outre, une discussion plus approfondie sur la pertinence de ces méthodologies spécifiques dans le contexte de cette recherche doctorale aurait été utile pour renforcer la justification de leur utilisation. La chercheuse a tenté de clarifier ces éléments dans le chapitre précédent (chapitre 6). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*, ouvrage publié en 2022 par Breton, propose, notamment pour des chercheur·ses mobilisant les entretiens de recherche, des compléments judicieux à l'étude et à l'analyse du vécu exprimé en première personne. La démarche d'« enquête narrative » (p. 14) intègre ainsi narration et description :

Sur le plan empirique, l'enquête narrative relève d'une approche qualitative, compréhensive et expérientielle, la visée étant d'explorer les phénomènes vécus à partir de leur mise en mots et mise en récit, en générant des données sous la forme de récits d'expériences, sous la forme d'autobiographies ou d'autodescriptions, entretiens biographiques et microphénoménologiques. Ces données relèvent donc du langage, sont à penser en tant que *productions langagières*, procèdent par *actes de langage*. (Breton, 2022, p. 14)

Nous renvoyons les lecteur·rices aux précisions apportées par Breton (2022) quant à ces formes différentes d'entretien, à leur structuration théorique entre les travaux en « herméneutique narrative » et en « phénoménologie descriptive » (Breton, 2022, chapitre 3, *Les régimes narratifs*, p. 29).

Nous entrevoyons encore la complémentarité des effets de ces deux formes d'entretien en regard de notre objet, évoquant en particulier une « construction de sens » et une « compréhension » (Tschopp Rywalski, 2019, p. 271) sans nécessairement spécifier ce qui relève des « effets d'élucidation » ou de ceux « de compréhension » tels qu'en parle Breton (2022, p. 82).

7.2.3 Imprécision de l'objet d'étude, taille de l'échantillon de recherche

Notre objet de recherche et nos questions étaient alors très larges et pas assez précis (relativement aux facteurs, comme « juxtaposés », et aux effets perçus) :

Notre souhait est la mise en lumière des liens entre ces pratiques « ordinaires » d'écriture (de type journal de bord [Hess, 2006, 2011 ; Lejeune, 2003, 2015]), la réflexivité attendue de ce type de professionnels et leur pouvoir d'agir (Clot, 2008). Nous nous demandons quelles sont les conditions de développement de ces pratiques, du point de vue des dispositions des praticien-ne-s, de leur environnement, leur contexte de travail et de vie. Selon les praticien-ne-s, quelles sont les visées recherchées par ces processus d'écriture ?, et de leur point de vue, quels sont les effets perçus au niveau du pouvoir d'agir et du développement professionnel ? (Tschopp Rywalski, 2019, p. 259)

En partant des « pratiques réelles d'écriture des enseignant(e)s » (p. 271), l'objet de recherche s'est donc vu circonscrit aux pratiques journalistiques.

Dans ce chapitre, nous indiquions d'une part que l'entretien biographique porterait sur « l'ensemble des expériences d'écriture » ou « les pratiques dites ordinaires d'écriture réflexive des enseignant(e)s en approchant la personne sans sa trajectoire de vie et son inscription temporelle » (Tschopp Rywalski, 2019, p. 268) ou encore sur « leur pratique d'écriture réflexive » (p. 274), sans apporter de « focale particulièrement à l'expérience narrée » (p. 269). La consigne proposée en entretien et l'accompagnement offert par la chercheuse des narrations produites se sont néanmoins davantage concentrés sur les écritures du moi et les pratiques journalistiques en particulier, pour considérer les origines du journal de bord d'enseignant-e tenu par les participant-es composant notre échantillon de recherche. D'autre part, nos interactions avec le-la narrateur-riche ont veillé à assurer une cohérence du propos avec notre objet de recherche.

De plus, ce ne sont pas, contrairement à ce qui était annoncé, sur « les processus d'écriture et ses effets en regard d'un moment retenu » ni sur « des traces matérielles de cette pratique » (Tschopp Rywalski, 2019, p. 268)⁷³ que l'entretien d'explicitation s'est adossé, mais sur un moment spécifié de leur pratique contemporaine du journal professionnel et une trace de cette même pratique. Par ailleurs, si nous imaginions alors que l'entretien d'explicitation scruterait « le déroulement en un temps T de l'action considérée et les informations satellites potentiellement pertinentes à cette action singulière » (p. 269), notre intérêt a plus largement porté sur le sens et les effets perçus de cette pratique en regard de ce moment spécifié d'écriture.

Enfin, si nous entrevoyions en 2019 de rencontrer « une dizaine d'enseignant(e)s » (Tschopp Rywalski, 2019, p. 268), notre échantillon s'est trouvé réduit, d'une part du fait de la difficulté à recruter des personnes prêtes à narrer leur pratique, ceci étant complexifié par la situation de pandémie contemporaine à notre phase de recueil de données. De plus, la richesse de leur propos nous a amenée en accord avec notre directrice de thèse — en regard aussi du principe de « saturation des données » (Bouchetal, 2022, p. 230) ou de « saturation empirique » (Pires, 1997) —, à restreindre notre échantillon à six personnes et ainsi à ne pas augmenter notre matériel empirique.

⁷³ Nous évoquions plus loin que l'entretien d'explicitation serait combiné à « une trace de l'écriture » (Tschopp Rywalski, 2019, p. 274), donc sans préciser non plus qu'elle relèverait de la pratique diaire.

7.2.4 Diversité de la granularité du vécu narré et variation cinétique

Dans notre contribution, concernant la configuration du vécu expérimenté et son inscription ou son échelle temporelle, les expressions suivantes sont proposées : celle d'« empan temporel » (réduit ou large) (Tschopp Rywalski, 2019, p. 268, 275) ou celle reprise de Lesourd (2009, p. 233) de « zoom avant » ou de « zoom arrière » (Tschopp Rywalski, 2019, p. 271, 275). Faingold parle également de « zooms successifs » (Faingold, 2022, p. 236) à mettre en place : un récit dans un premier temps, avec un large empan temporel, vers la sélection d'une « tranche temporelle courte » (p. 236).

Breton (2022) parle de « granularité du vécu » (p. 32) et de sa possible appréhension de manière fine et détaillée, pour un moment ou micro moment (échelle microphénoménologique) ou pour une durée plus longue, jusqu'à celle possible d'une vie (échelle biographique).

L'exploration détaillée et granulaire du vécu [...] s'organise à partir du principe de réciprocité régissant l'activité narrative entre la temporalisation de l'expérience et la configuration des faits vécus. C'est en fonction de ce principe de réciprocité que les vécus saisis au cours de l'activité narrative disposent d'une granularité différentielle, selon que l'empan temporel d'un vécu spécifié est réduit à quelques heures, voire de quelques minutes, ou à l'inverse, qu'il est étendu à plusieurs années, voire plusieurs dizaines d'années. » (p. 32)

Comme d'autres chercheur-ses recourant à l'entretien d'explicitation (Mouchet, 2023 ; Petitmengin et al., 2017) nous adoptons cette même idée de degré de granularité à deux endroits du texte pour évoquer cette échelle temporelle étendue ou réduite :

- « La temporalité considérée, le niveau de profondeur dans l'analyse de l'activité et le "grain" de la pratique (d'écriture) que nous considérerons (fragmentation de la description) seront ainsi complémentaires » (Tschopp Rywalski, 2019, p. 269).
- « Notons que l'entretien d'explicitation peut arriver à un niveau très fin de granularité de la description (micro-opérations) » (p. 269).

Dans la conférence *The temporalities of narratives: kinetic variations and narrative regimes* (Les temporalités des récits : variations cinétiques et régimes narratifs), Breton (2023b) évoque la mise en mot de l'expérience par la narration biographique et la description microphénoménologique et questionne la relation entre temps vécu et temps raconté. Il distingue notamment le *vécu de référence* (VR), soit celui de l'expérience vécue qui fonde la narration, et le *vécu narré* (VN), concrétisation sous forme d'un récit oral ou écrit de l'activité narrative. En référence aux travaux de Baudouin (Baudouin, 2010)⁷⁴, il précise quant au régime cinétique, ce qui relève de la vitesse de temps ressentie de la narration orale ou écrite. Dans le cas d'un récit biographique, avec une sélection rigoureuse des événements advenus retenus pour la narration, le vécu de référence est généralement bien plus important que le vécu narré ($VR \geq VN$), alors que pour une description microphénoménologique, où les éléments vécus paraissent comme dépliés, étirés, c'est le contraire : le temps consacré au vécu narré est plus long que celui du vécu de référence ($VR \leq VN$).

⁷⁴ Baudouin (2010, p. 413, cité par Breton, 2020a, p. 1147) définit les « régimes d'économie cinétique d'un texte » de la façon suivante : « Le "rapport" entre une quantité chronique et un nombre de caractères permet d'établir de manière empirique des "régimes d'économie cinétique" ».

7.2.5 Recherche compréhensive et démarche itérative

Ces critiques et prolongements permettent de souligner les démarches itératives propres à une recherche compréhensive (Mbiationg, 2022) ; l'avancée se fait de manière spiralaire, en repassant par les mêmes différentes étapes de la recherche, de la définition de l'objet, en passant par le recueil de données, vers l'analyse de celles-ci, en considérant d'autres concepts et notions suite à de nouvelles lectures. Ainsi, notre objet de recherche s'est vu reconfiguré à différents moments. Si les entretiens narratifs ont approché les pratiques d'écriture comme phénomène, ce sont plus spécifiquement les pratiques diaires que les participant-es ont été encouragés à mettre en mots, avec une focale sur une pratique s'approchant d'un journal de bord professionnel et d'un moment spécifié de cette pratique dans le cadre de l'entretien microphénoménologique. Le dispositif d'enquête prévu, avec notamment l'entretien biographique qui précède celui d'explicitation, la contractualisation de la démarche et la posture que nous imaginions adopter en cours d'entretien sont restés sensiblement les mêmes. Peut-être pourrions-nous souligner que notre intervention au cours de l'entretien narratif s'est révélée plus marquée que prévu et non seulement au terme de ce que nous pouvions imaginer être un récit ininterrompu (cf. posture, questions et relances, Tschopp Rywalski, 2019, p. 272). De plus, ce que nous anticipions alors du « traitement des données » (p. 273) et de leur analyse (p. 274) était encore de l'ordre d'une vague esquisse. Les retranscriptions des entretiens ont conduit à une nécessaire historicisation, à une mise en ordre chronologique. L'analyse par ligne du temps (non encore imaginée en 2019) a contribué à cette organisation des narrations recueillies, à la réduction du volume des données sans les simplifier ou perdre une lecture processuelle du phénomène étudié. Les portraits produits des participant-es (non encore anticipé alors) ont aussi permis de valoriser cette complexité et de conserver la dimension narrative transversale à notre démarche. Enfin, les analyses structurales de contenu (Piret *et al.*, 1996) déjà annoncées en 2019 étaient prévues pour étudier les effets de l'activité – nous avons vu l'intérêt de les associer également par la suite à l'étude de l'engagement dans celle-ci.

Si nous espérons, à ce stade de notre recherche, produire « un modèle rendant compte de cette pratique sociale » (Tschopp Rywalski, 2019, p. 274), nous verrons plus loin que cette idée a porté ses fruits.

Élément probablement annonciateur également de la suite de la démarche de recherche, nous constatons en 2019 l'amorce d'une réflexion dans ce chapitre autour de la mise au travail de la mémoire par cette enquête narrative.

Entretien biographique comme entretien d'explicitation vont « travailler » sur la base de cette mémoire sollicitée (approche biographique) ou mémoire d'évocation (entretien d'explicitation), avec des percées et un accompagnement par la chercheuse fort différent (guidage ou non au niveau de cette « rétention »), par une invitation à la réflexion ou au contraire à sa mise en veille pour opérer un reflètement. (p. 275)

Nous y reviendrons dans le chapitre suivant qui prolonge ces pensées et approfondit le questionnement.

En résumé, ce chapitre appuie la méthode de notre recherche doctorale et souligne la saisie longitudinale de l'expérience — précisément de la pratique d'écriture diaire —, à l'échelle de la vie de la personne et d'un moment de son activité. Néanmoins, il aurait pu être renforcé en abordant plus en

détail les limites, les défis et les implications éthiques liés à l'utilisation de ces méthodologies. Ainsi, les réflexions proposées ici précisent l'objet de recherche, la phase de recueil de données (échantillon), l'intérêt, la complémentarité et les limites de ces deux formes d'entretiens, en particulier quant à la granularité du vécu narré et aux effets d'élucidation et de compréhension générés par ces régimes narratifs.

Chapitre 8 – Contribution 2. Traces et mémoire

Ce chapitre marque une nouvelle étape dans notre exploration méthodologique avec une troisième publication, en soutien à la méthode de notre recherche doctorale. Il se focalise sur l'article, publié en février 2023, « Mémoire d'évocation combinée à une trace de l'activité dans une recherche sur la pratique du journal de bord » dans le journal *Expliciter* (Tschopp, 2023b)⁷⁵, proposé en Annexe I.

Dans une partie introductive, nous replacerons cette publication dans le contexte du Journal de l'association GREX2 et mettrons en lumière son rôle d'étayage au sein de notre enquête. L'article s'intéresse notamment à l'usage de la trace dans notre enquête et son association à l'entretien dit d'explicitation et aux différentes formes de mémoires, mobilisées notamment dans ce contexte. Nous montrerons comment cet article a enrichi notre compréhension des méthodes de recherche utilisées et comment il a façonné notre approche méthodologique.

Dans une deuxième partie du chapitre, nous explorerons les prolongements à cette publication. Nous porterons notre attention sur certains aspects spécifiques de cet article qui ont eu un impact significatif sur notre démarche méthodologique. Nous nous attarderons sur des éléments tels que le choix du cas de Najia, la notion de trace de l'activité, la mémoire et le modèle de la sémiologie. Nous montrerons comment ces éléments ont contribué à façonner notre compréhension des processus sous-jacents à l'utilisation du journal de bord.

Nous soulignerons également la manière dont ces idées ont été intégrées dans notre propre démarche de recherche, en mettant en avant leur rôle essentiel dans notre quête de compréhension de la pratique du journal de bord chez les enseignant-es.

Ce chapitre 8 a pour objectif de présenter la manière dont les idées de cet article ont été intégrées dans notre démarche de recherche, en mettant en avant leur rôle dans notre quête de compréhension de la pratique du journal de bord chez les enseignant-es.

8.1 Présentation et contextualisation de la 2^e contribution

8.1.1 Résumé⁷⁶

Dans le cadre de notre recherche doctorale sur le journal de bord, nous considérons ce qui a amené certain-es enseignant-es à s'y engager et les effets qu'ils-elles reconnaissent à cette écriture. Notre intention de comprendre leur activité s'est tournée vers trois approches valorisant l'exploration de la subjectivité (Tschopp, 2019a) : approche biographique (Delory-Momberger, 2005, 2014), entretien d'explicitation (Faingold, 2004 ; Vermersch, 1994) et analyse de l'activité. Lors du second entretien, celui d'explicitation et de décryptage de sens, une mémoire d'évocation est visée et confrontée à une trace de l'activité choisie par la personne dans son journal, correspondant au moment évoqué en entretien. Un retour sur l'expérience conduite permettra un autre regard sur ce *design* de recherche.

⁷⁵ Disponible au téléchargement sur le site de la revue *Expliciter*.

⁷⁶ Repris et adapté de la proposition de communication.

Notre communication vise à répondre à la question : dans le cadre de l'entretien d'explicitation, que produit cette rencontre entre mémoire d'évocation et mémoire « sédimentée » par une trace ? « La technique de l'intention éveillante » (Vermersch, 2020, p. 1) suscite un « éveil involontaire » (p. 2). L'invitation à « laisser revenir » amène « tout ce qui s'est enregistré en moi sans que j'aie eu la volonté de le faire » (p. 2). Au moment de l'évocation, le sujet décrit la situation comme s'il ou elle la vivait. La trace de l'activité d'écriture, disponible pour le sujet, rend possible sa consultation volontaire de cette mémoire présentifiée. Cette trace donne accès à d'autres informations du vécu passé et rend envisageable la vérification de ce qui est en train d'être verbalisé. Nous reconnaissons là deux formes de mémoire ou d'attention : évocation, « mémorisation passive » (Vermersch, 2015, p. 41), « involontaire » (p. 43) pour l'une et démarche active, volontaire pour l'autre. Nous montrerons des apports et des empêchements de ces formes différentes d'accès à « l'expérience subjective » (Cahour *et al.*, 2020, p. 10) à la description du vécu singulier.

Mots clés : recherche, méthodologie, entretien d'explicitation, trace de l'activité, mémoire

8.1.2 Contextualisation

Cet article, publié en mars 2023 dans le numéro hors-série « Actes du colloque Pierre Vermersch 2022 » de la revue *Expliciter*, accessible en libre accès sur le site web *Expliciter* du groupe de recherche sur l'explicitation (GREX2), porte sur le colloque international en hommage au psychologue et chercheur qui a élaboré la technique de l'entretien d'explicitation, colloque visant aussi à mettre en lumière certains aspects moins connus de ses recherches ou à prolonger son approche. Dans le cadre du colloque à Marseille les 13 et 14 octobre 2022 « L'apport de Pierre Vermersch à l'étude de la subjectivité. Épistémologie, méthodologie, pratique », j'ai présenté un poster « Entre souvenir d'expérience, mémoire d'évocation et trace de l'activité dans une recherche sur le journal de bord » (Tschopp, 2022c ; Annexe K). L'article présenté ici fait suite à l'appel à textes lancé aux communicant-es pour ce numéro hors-série lancé par le comité d'organisation composé de Frédéric Borde, Ivan Magrin-Chagnolleau, Claudine Martinez et Maryse Maurel.

Ce bref texte de 10 pages, proposé dans la partie « Explicitation et nouveaux champs d'étude du vécu » de ce hors-série, s'intitule « Mémoire d'évocation combinée à une trace de l'activité dans une recherche sur la pratique du journal de bord ». Il s'inscrit dans cette partie méthodologique de cette thèse en raison de la nature de la question que nous y formulons : « Dans le cadre d'un entretien d'explicitation et de décryptage de sens sur une activité diaire, que produit chez l'enseignant-e la rencontre entre mémoire d'évocation et mémoire "sédimentée" par une trace ? » (Tschopp, 2023b, p. 234-235).

8.1.3 Présentation de l'article

En suivant la forme classique d'un article scientifique, nous y présentons notre recherche, notre objet et nos questions, notre démarche d'enquête narrative (Breton, 2022) avec une focale particulière sur la partie de recueil de données associée à l'entretien d'explicitation. Le cadre conceptuel spécifie l'accès au vécu de l'activité auquel la méthodologie de l'entretien d'explicitation comme celle de l'analyse de l'activité permettent d'accéder moyennant une verbalisation de l'action et ouvrant à une compréhension de l'activité en 1^{re} personne. Le modèle de la sémiologie (Vermersch, 2012) y est également présenté et représenté par une figure exposant notamment les effets d'une verbalisation

descriptive détaillée d'un moment d'activité spécifié. Puis quelques réflexions sur la notion de trace clôturent cette partie conceptuelle. La partie de l'article relative à la méthode précise que l'analyse portera sur un seul cas, Najia. La démarche d'analyse des données est esquissée, pointant notamment l'analyse par ligne du temps (Glegg, 2019) reprise pour la présentation des résultats de Najia, quant à son engagement dans l'activité d'écriture diaire et à ses effets perçus.

Cette présentation précise la description fragmentée de l'activité avec distinction entre ce qui concerne (i.) l'engagement dans l'activité et (ii.) ses impacts sur l'agentivité du sujet et sur sa construction identitaire. Concernant le cas de Najia, l'analyse porte encore — en articulation avec le titre de l'article — sur la rencontre, entre démarche d'évocation sur un moment spécifié passé d'écriture diaire et recours à la trace dans son journal de ce moment. Dit autrement, lors de l'entretien, nous approchons à cette « rencontre » entre d'une part la mémoire d'évocation sollicitée par l'entretien d'explicitation et de décryptage de sens et d'autre part la mémoire physique concrète de ce moment d'écriture auquel renvoie une trace, ici un écrit de Najia dans son journal.

La discussion des résultats précise ces deux formes de mémorisations sollicitées, celle passive, propre à la démarche d'explicitation et celle active, correspondant au recours à une trace matérielle de l'événement passé qui peut être consultée (dans les pages du journal de bord). La conclusion soutient l'intérêt d'un tel « mixage » entre l'entretien d'explicitation et une trace de l'activité, mais aussi leur complémentarité afin de favoriser la description, la compréhension et la construction de sens autour d'une activité complexe, comme ici l'activité d'écriture d'un journal professionnel. Des prolongements à cette recherche sont proposés quant à un meilleur contrôle du recours par le sujet à une trace de son activité, privilégiant dans un premier temps la convocation d'une mémorisation passive (évocation), suivie de celle d'une mémorisation active (possibilité de consultation de la trace).

8.2 Prolongements à la 2^e contribution

Nous choisissons de nous arrêter sur quelques aspects de cet article, à savoir : (i.) le choix du cas de Najia, (ii.) la notion de trace de l'activité, (iii.) la mémoire, et enfin (iv.) le modèle de la sémiologie qui contribue à la création de sens et à la prise de conscience.

8.2.1 Choix du cas de Najia

Ce choix est emblématique à plusieurs niveaux.

- Najia a d'emblée valorisé l'objet physique du journal, se présentant lors de l'entretien biographique avec plusieurs de ses journaux (c'est la seule à l'avoir fait), les ouvrant, les feuilletant spontanément, s'y référant pour vérifier des informations qu'elle nous livrait (dates notamment). L'exactitude des éléments rapportés semblait ainsi lui tenir à cœur.
- L'entretien d'explicitation a porté non sur un seul moment spécifié, mais sur deux. Le premier, datant de 2017, relevait plus d'une écriture privée et intime et l'entrée en évocation s'est révélée laborieuse, le recours spontané à la trace était important⁷⁷. Pour répondre à ma demande de sélectionner un moment qui lui parle et fasse sens à explorer, Najia a revisité ses

⁷⁷ Ceci avait été partiellement oublié par moi jusqu'à cette écriture, nous pouvons néanmoins supposer que cet événement a influé notre choix.

carnets et s'est donnée notamment comme contrainte supplémentaire que ses mots soient associés à un dessin :

Chercheuse : Alors un moment dans ce carnet, je vois écrit 2017 sur la couverture. Est-ce que tu serais d'accord de me dire un petit peu dans les grandes lignes de quoi il s'agit, pour que j'aie un peu une image de ce moment sur lequel tu aimerais revenir ? (18.11.2020, # 43)

Najia : Ouais ! [rire] Je me disais : « oh c'est prétentieux cette phrase ! » J'aimais bien, parce qu'en même temps, ça liait le dessin et le texte. Alors j'ai reparcouru, après qu'on se soit vues, un peu tous mes carnets. « Mais quelle page je pourrais prendre ? Qui pourrait alimenter ma pratique maintenant ? ». Parce que c'est vrai, même si je suis prof de dessin, il n'y a pas énormément de dessins, il y a des petites étoiles, des petits trucs, mais pas énormément de dessins. (# 44)

Chercheuse : D'accord. (#45)

Najia : Et je suis tombée sur ce dessin, et c'est rigolo, c'était 2017, donc ça fait trois ans. Et tout à coup, je me suis dit : « ah, mais oui ! J'ai eu ces idées-là à ce moment-là, que j'ai mis un petit peu de côté, et qui sont en train de resurgir un peu autrement, comme si ça prenait un peu plus forme maintenant. » J'avais dessiné cette petite bonne femme [rire], avec cette phrase [à voix basse] : « ouvrir le cœur des autres. » [elle me montre la page de son carnet]. Et puis après, alors je mets tout entre guillemets, entre parenthèses... (# 46)

L'exploration plus en avant de ce moment « posait problème » à plusieurs titres : je ne suis pas parvenue à véritablement la faire entrer en évocation, le discours tenu par moi comme par elle est resté plus réflexif ou s'échappait sur d'autres moments pendant lesquels les associations conduisaient Najia. Il était par ailleurs surtout question de son identité plus personnelle et privée (avec une importante prise de conscience et une manifestation émotionnelle particulièrement forte), enfin son propos portait sur un matériau spécifique pour lequel la confidentialité du message aurait été difficilement tenable.

J'avais finalement invité Najia, avec son accord, à sélectionner un autre moment, relevant du monde professionnel pour répondre ainsi à notre intérêt d'enquête et pas nécessairement à ce point fondateur pour son parcours. Nos échanges me font saisir combien ma demande avait probablement été mal comprise ou interprétée. Pour répondre à cette demande, ici encore, Najia « plonge » dans ses journaux.

Chercheuse : D'accord, chouette, en tout cas on voit que ça a été un moment important et dans le moment d'écriture et à revisiter ces temps, ces carnets par cette mise en perspective. (18.11.2020, # 161)

Najia : Ouais, exactement. (# 162)

Chercheuse : C'est chouette ! Alors, ce qui est un petit peu difficile pour moi [ton de gêne], je te dis comme ça vient. (# 163)

Najia : Oui oui oui oui, dis-moi ! (# 164)

Chercheuse : Dans l'idéal, ce serait que ce soit un moment d'écriture qui soit vraiment connecté au professionnel en première ligne, je ne sais pas comment dire. Dans le moment évoqué jusqu'ici, il y a des effets sur le professionnel, notamment à la relecture, etc. Dans

l'idéal, ce que je te propose, c'est que tu me parles — si c'est possible — d'un moment d'écriture en connexion avec une activité professionnelle, un moment du quotidien professionnel... (# 165)

[...]

Chercheuse : Ça n'a pas besoin d'être un moment exceptionnel, ce peut être aussi un événement plus ordinaire ou relativement banal du quotidien professionnel. Mon intention est vraiment d'explorer avec toi ce que cette écriture a permis, ça peut-être de petites choses, ou des événements qui ne sont pas nécessairement déterminants. (# 179)

[...]

Najia : Ouais, j'essaye de me replonger... [cherche dans son journal]. [Silence]. Ouais, parce que c'est vrai que ici... c'est où je répertorie justement des petites choses [en désignant son journal plus coloré que les autres] enfin celui-ci c'est celui où je répertorie des choses ou des événements que j'aimerais nourrir, dont j'aimerais faire quelque chose pour les élèves. (# 182)

[...]

Najia : [...] 22 octobre, c'était pendant les vacances et c'était en lisant cette..., alors encore une fois c'était en lisant quelque chose de personnel, mais qui m'a fait un lien vraiment avec le professionnel. (# 186)

C'est à ce second moment que s'attache cet article.

Nous pointions que ce choix de Najia est emblématique, il l'est encore à d'autres titres.

- Elle a plusieurs fois consulté son journal lors de son (ses) évocation(s).
- Elle est la seule à avoir annoté, lors de l'entretien, son propre écrit (sa trace, c'est-à-dire son journal).
- Cet entretien ayant eu lieu en présentiel, contrairement à plusieurs entretiens d'explicitations déroulés en visioconférence par Zoom (le cas pour Rose et Vally), le repérage de cette consultation de la trace a été ici facilité.

8.2.2 La notion de trace de l'activité

Notre article met en évidence notre intention de comprendre l'activité d'écriture du journal des enseignant-es à travers une approche explorant la subjectivité et la matérialisation de cette activité par une trace. Nous proposons spécifiquement la combinaison de l'entretien dit d'explicitation (EdE) et de l'analyse de l'activité (AdA), en mettant l'accent sur l'utilisation d'une trace du journal, afin de mieux comprendre l'engagement dans cette forme d'écriture et les impacts perçus de cette pratique par les enseignant-es qui tiennent un journal. Notre question de recherche porte sur les effets de la rencontre entre la mémoire d'évocation et la mémoire « sédimentée » par une trace lors de l'entretien d'explicitation et de décryptage de sens portant sur l'activité quotidienne des enseignant-es diaristes.

Le sens commun rapproche la trace du concept d'empreinte (Larose et Ottereyes, 2019), celle laissée par un animal dans la neige fraîche, dont le repérage dans l'environnement permet de supposer sa présence, mais les éléments vont peu à peu concourir à sa disparition. Anthropologie, histoire et autres disciplines se sont intéressées à l'étude de la trace, comme à celui d'empreinte : « l'empreinte est un

sous-ensemble de la notion de trace ; elle correspond à une catégorie particulière de trace : celle qui est inscrite en profondeur dans la matière. La différence est importante ; elle intègre la notion de difficulté — voire d'impossibilité — de l'effacement » (Galinson-Méléneec, 2011, cité par Larose et Ottereyes, 2019, p. 128).

Le terme de « trace » souffre d'un manque de consensus et de définition partagée acceptée par les chercheur·ses, pose Béatrice Galinson-Méléneec (2011) en conclusion à l'ouvrage *L'Homme trace* qu'elle a dirigé. Au-delà du sens supposé évident, la notion mérite d'être explorée et son sens précisé selon la perspective de recherche adoptée. Nous approcherons ainsi plus spécifiquement celles de l'analyse de l'activité et de la psychophénoménologie, après avoir brièvement précisé le rapport à la trace pour certain·es chercheur·ses des approches des histoires de vie en formation.

La biographe Martine Lani-Bayle et le photographe Éric Milet proposent dans *Traces de vie* (Lani-Bayle et Milet, 2012) une nouvelle voie narrative, une démarche originale articulant d'un côté le récit de vie et de l'autre la photographie qui attrape et témoigne de cet instant. En postface au livre, Gaston Pineau s'arrête sur les traces de vie, sur la tendance contemporaine à la « traçabilité généralisée » (p. 183) dans les différents champs de nos parcours, tendance renforcée par la montée en puissance du digital et du numérique. Il relève l'intérêt de la démarche proposée par les auteur·es de l'ouvrage :

ce livre actualise et met en pratique, dans un contexte bio-cognitif émergent et avec les supports techniques postmodernes, une nouvelle pensée complexe travaillant avec de nouvelles traces, indicielles, iconiques et sémiotiques. Il réalise en partie ce qu'il cherche : de nouvelles formes de récit et de résilience. (Pineau, 2012, p. 183)

Comme en illustration à cette démarche, les mots du quotidien de Philippe Delerm se mêlent aux photographies de son épouse Martine Delerm avec cette intention de marquer et de conserver le quotidien :

Des traces. Pas pour l'orgueil de les garder, mais juste les suspendre un peu dans le temps et l'espace, en se disant qu'au fond la trame de vie c'est ça, tous ces messages qui n'en étaient pas, qui nous viennent d'autres vies, avec toujours en contrepoint la mélancolie légère de ne pas savoir ce qu'on aura laissé soi-même. Sans doute trois fois rien, le sillage blanc d'un avion qui passe dans le ciel, la perfection du soir va le dissoudre. (Delerm, 2008, p. 12-13)

Après ce positionnement propre à l'approche biographique et cette illustration en littérature, considérons celui de chercheur·ses en analyse de l'activité. La trace d'une activité peut être définie comme une manifestation matérielle ou immatérielle laissée par l'activité elle-même. Elle peut prendre différentes formes, telles que des écrits, des enregistrements audio ou vidéo, des dessins, des diagrammes, des schémas, des photographies, des témoignages, des transcriptions d'entretiens, des journaux de bord, etc. Ces traces constituent des éléments concrets sur lesquels s'appuie la personne chercheuse en analyse de l'activité pour étudier et comprendre notamment les processus cognitifs, les interactions sociales, les pratiques professionnelles, les stratégies mises en œuvre, les apprentissages réalisés ou les transformations éventuelles au sein d'un contexte donné. Elles offrent une base solide pour l'observation, l'analyse et l'interprétation des pratiques et des apprentissages, tout en tenant compte des spécificités des contextes étudiés.

La trace est le reflet ou l'écho de l'activité qui s'est produite. Dans le cadre de notre recherche, la trace est un « indice » (Larose et Ottereyes, 2019, p. 129) d'une activité d'écriture à laquelle la chercheuse

n'a pas accès, mais qui signale son existence et permet à l'auteur-e qui l'a produite de représenter une réalité d'une expérience vécue (ici d'écriture journalière), d'apprentissage. La trace est témoin de l'activité dans la mesure où elle conserve des informations ou des indices sur ce qui s'est passé. Elle peut révéler des aspects de l'activité qui seraient autrement difficilement accessibles ou perdus dans le temps. La trace peut fournir des éléments concrets et tangibles pour examiner, analyser et interpréter l'activité passée.

Concernant la référence première à l'action dans le cadre des entretiens d'explicitation, Vermersch et Maurel précisent (1997, p. 218) : « Quand on veut comprendre ce que fait réellement un opérateur, un professionnel, un stagiaire, il est nécessaire de s'informer de la réalité de son action effective, telle que l'on peut la saisir par observation, par le recueil des traces par la verbalisation. »

Dans une réflexion sur « Des traces, des observables et des verbalisations », Vermersch pose ainsi les traces parmi d'« autres moyens utilisables » (2017, p. 20) pour approcher l'activité. Les traces de la réalisation de l'action peuvent ainsi, comme les observables, être exploitées en complément aux verbalisations.

Selon la perspective de Vermersch, les traces se réfèrent aux indices matériels qui résultent de l'activité humaine. Vermersch et Maurel définissent en ces mots les traces :

Toutes les actions, sauf celles uniquement mentales, génèrent un produit final ainsi que des résultats intermédiaires qui ont dû être notés comme des brouillons, des transformations de la matière. Quand on n'utilise pas les verbalisations, les traces permettent d'inférer ce qui n'est pas ou plus observable. Pour comprendre cela, la meilleure lecture est celle des aventures de Sherlock Holmes, spécialiste éminent de la lecture et de l'analyse des traces de toutes sortes. Dans un but de recherche, ou pour faciliter un diagnostic, il est intéressant de modifier les tâches utilisées pour qu'elles génèrent sans consigne supplémentaire des traces abondantes. (1997, p. 256)

Dans l'édition 2017 de son ouvrage *L'entretien d'explicitation*, Vermersch précise et exemplifie relativement aux productions des élèves, ce qu'il entend par traces.

Les traces sont les indices matériels plus ou moins permanents produits par l'activité. Par exemple, les brouillons, les réponses intermédiaires ou finales portées sur le papier sont autant de traces. Alors que la notion d'observable pouvait laisser penser à quelque chose d'évident (il suffit d'avoir des yeux pour voir). Comme le dit son nom, la trace n'est qu'une information partielle de l'activité qui l'a produite. La question de savoir de quelles informations elle peut témoigner est immédiatement problématique, en ce sens qu'elle suppose nécessairement une interprétation pour faire « signe ». (2017, p. 20-21)

Nos constats quant à l'usage des traces confirment la complémentarité des données verbales, des traces et des observations qui s'y sont rapportées. Nous n'avons pas cherché à interférer dans la production de trace (en sollicitant par exemple les participant-es à la recherche pour qu'ils et elles augmentent ou amplifient leurs productions), mais avons demandé qu'ils et elles rendent publiques les traces « naturellement » produites dans le cadre de leur activité d'écriture diaire.

En psychophénoménologie, disposer d'une trace de l'activité est intéressant, car elle permet de capturer et de conserver les éléments significatifs et les détails de l'expérience vécue. Une trace peut prendre différentes formes, telles que des écrits, des enregistrements audios, des dessins ou des

photographies, et elle est conçue comme un support matériel qui témoigne de l'activité et de ses nuances.

Dans le contexte de l'entretien d'explicitation, la trace est comprise comme un moyen de faciliter la remémoration et l'évocation détaillée d'un moment spécifique de l'activité. Elle permet à l'individu d'accéder aux informations précises liées à cette expérience passée et d'en faire part lors de l'entretien. La trace agit comme un point d'appui pour la mémoire d'évocation, fournissant des indices tangibles et concrets qui aident à stimuler la remémoration et à approfondir la compréhension de l'activité.

Ainsi, la trace joue un rôle crucial dans l'entretien d'explicitation en offrant une base matérielle sur laquelle l'individu peut s'appuyer pour retrouver et exprimer des éléments significatifs de son expérience. Elle facilite la description et l'exploration des dimensions subjectives de l'activité, permettant ainsi une compréhension plus approfondie des processus cognitifs, affectifs et perceptuels qui y sont impliqués.

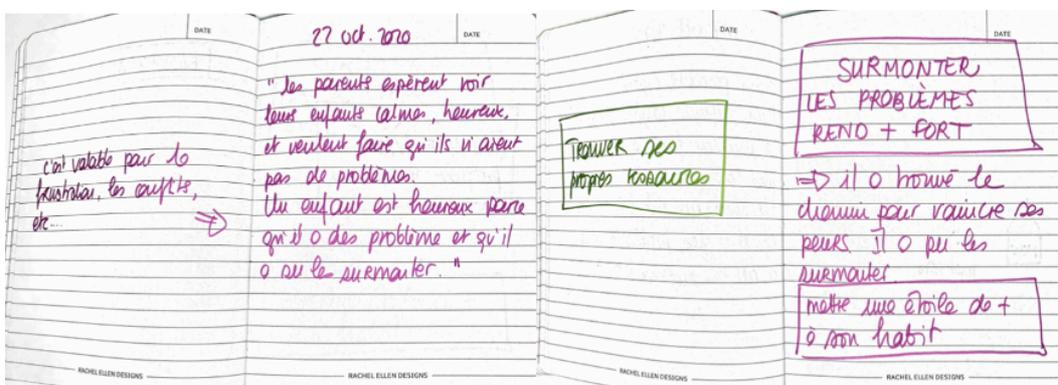
Les traces du journal de Najia (Figure 8-1) jouent un rôle essentiel dans notre étude sur son expérience en tant qu'enseignante qui tient un journal de bord, tel que présenté dans l'article publié dans la revue *Expliciter*. Najia a spontanément consulté et annoté quatre pages spécifiques de son journal lors de l'entretien d'explicitation (18 novembre 2020) axé sur ce moment d'écriture journalière associé à la lecture d'un article (22 octobre 2020).

Ces pages du journal représentent des témoignages authentiques et intimes de la pratique de Najia, capturant ses expériences vécues dans le contexte de son travail d'enseignante et ses réflexions. Elles fournissent un accès direct à ses pensées, ses préoccupations et ses projets de réalisations, offrant ainsi une fenêtre précieuse sur sa vie professionnelle et personnelle.

En consultant ces traces du journal pendant l'entretien, Najia a pu se reconnecter à ses expériences passées, réfléchir sur leur signification et les recontextualiser. Ces pages annotées ont servi de supports concrets pour stimuler sa mémoire, faciliter l'évocation de souvenirs spécifiques et enrichir le processus d'explicitation.

Figure 8-1

Traces du journal de Najia



Note. Moment spécifié, narré en entretien d'explicitation le 18.11.2020. Traces du journal de Najia du 22.10.2020, photographiées par la chercheuse.

Dans *L'Homme trace*, Béatrice Galinon-Méléneq nous ouvre à la compréhension de la trace et à sa prudente interprétation qui requiert une prise en compte du contexte de son apparition.

Quand elle est repérée, la trace prend toujours sens dans une dynamique qui relie son contexte de production et d'interprétation. Car l'origine de la trace doit être également interrogée. En effet, elle peut être fabriquée de toutes pièces pour en jouer, créer de faux indices, lancer autrui sur des interprétations voulues. La justesse de l'interprétation se situe dans cette dynamique. Ainsi, même si une trace paraît figée dans sa matérialité, son sens se rejoue dans l'interprétation présente qui, elle-même, est trace de la perspicacité et de l'entendement de celui qui interprète. (2011, p. 33-34)

Ainsi, les traces ne fournissent qu'une partie de l'information de l'activité et nécessitent une interprétation pour être révélatrices, considération partagée aussi bien par les tenant-es de la technique de l'entretien d'explicitation que par celles et ceux de l'analyse de l'activité.

La signification et l'interprétation d'une trace dépendent du contexte et de la perspective dans lesquels elle est étudiée. La trace peut être sujette à différentes interprétations et nécessite souvent une analyse approfondie pour en tirer des informations pertinentes et significatives. Afin d'obtenir une image plus complète et approfondie de l'activité étudiée, elle peut être examinée en conjonction avec d'autres méthodes d'investigation, telles que des entretiens, des observations, des questionnaires, etc.

Dans le cadre de notre recherche, la trace de l'activité d'écriture est une source de données que nous n'avons pas directement exploitée pour comprendre, étudier et interpréter cette activité, aucune analyse du contenu de la trace n'ayant été effectuée. Néanmoins, elle a permis d'une part de confirmer que le moment spécifié d'écriture journalière revisité lors de l'entretien d'explicitation avait bien eu lieu, d'en apporter concrètement la « preuve » lors de l'entretien par l'extrait partagé et remis par l'enseignant-e à la chercheuse (la personne a systématiquement présenté l'objet matériel du journal où figurait l'extrait considéré). La trace révèle ainsi cette activité d'écriture et est susceptible de corroborer les informations obtenues à travers les verbalisations. D'autre part, cette trace, ou plutôt cette empreinte de l'activité d'écriture, a pu être spontanément consultée par l'enseignant-e lors de cet entretien. Si nous n'avons pas questionné les participant-es quant à l'usage qu'ils et elles ont fait en entretien de cette empreinte, nos observations à ce propos nous ont amenée à certain-es constats partagés particulièrement dans cet article publié dans ce hors-série 1 d'*Explicititer*.

L'entretien d'explicitation et l'analyse de l'activité déjà combinés dans le cadre de la recherche, permettent de recueillir des données riches et détaillées sur les processus cognitifs, les raisonnements, les émotions et les stratégies des individus engagés dans une activité spécifique (Jeffroy *et al.*, 1998 ; Theureau *et al.*, 2000). Cette approche permet de produire une compréhension approfondie de l'expérience des individus et des dynamiques de l'activité étudiée.

Cette combinaison méthodologique permet d'explorer les processus cognitifs et réflexifs impliqués dans une activité spécifique et d'obtenir une compréhension approfondie de l'expérience des individus. Alain Mouchet (2016, 2022, 2023) offre par ses travaux des perspectives intéressantes pour comprendre les dynamiques de l'activité humaine, les apprentissages professionnels et les processus de transformation. Il cherche à étudier les processus de régulation de l'activité et les raisonnements des individus engagés dans une tâche ou une profession spécifique. Il propose des méthodes pour

recueillir des données à travers l'entretien d'explicitation et les confronter à l'analyse de l'activité (traces filmées notamment). Son approche méthodologique contribue à enrichir la compréhension des interactions entre les individus et leur environnement de travail, ainsi que des mécanismes sous-jacents aux prises de décision et aux processus cognitifs dans les situations professionnelles.

La combinaison de l'entretien d'explicitation et de l'analyse de l'activité permet de recueillir des données riches et détaillées sur les processus cognitifs, les raisonnements, les émotions et les stratégies des individus engagés dans une activité spécifique. Cela permet de mieux comprendre les dynamiques de l'activité, les contraintes rencontrées, les apprentissages réalisés et les transformations professionnelles qui en découlent.

Dans notre recherche, la combinaison de l'entretien d'explicitation avec l'évocation détaillée d'un moment spécifié de la pratique du journal de bord, ainsi que le recours à la trace de ce moment spécifié, présente plusieurs intérêts méthodologiques. Cependant, il est important d'être attentive aux risques potentiels et de prendre certaines précautions.

Voici quelques points à considérer en termes d'intérêts.

– Compréhension approfondie.

L'entretien d'explicitation permet d'explorer en détail le vécu et les processus cognitifs des enseignant·es lors d'un moment spécifié de la pratique du journal de bord, d'obtenir une compréhension fine et nuancée de leur expérience, de leurs réflexions, de leurs émotions et de leurs actions. Le journal de bord permet aux enseignant·es de documenter leur parcours, leurs apprentissages, leurs réussites, leurs difficultés et leurs évolutions professionnelles. L'extrait du journal de bord offre ainsi un aperçu des processus de réflexion, d'adaptation, d'ajustement et d'apprentissage en lien avec la pratique du journal de bord.

– Validation et enrichissement des données.

Le recours à la trace de ce moment spécifié, comme un extrait du journal de bord, permet de valider et d'enrichir les données recueillies lors de l'entretien d'explicitation. L'extrait du journal de bord constitue une source de données authentique et directe, complémentaire aux entretiens. Il permet de valider et de corroborer les informations recueillies par d'autres méthodes, renforçant ainsi la validité et la fiabilité de l'étude.

– Exploration de l'expérience subjective et des processus réflexifs.

L'utilisation de la trace de ce moment spécifié permet d'analyser les processus réflexifs des enseignant·es en les confrontant à leur propre écrit. Cela peut aider à mettre en évidence les prises de conscience, les transformations de pensée, les apprentissages et les évolutions professionnelles qui sont liés à la pratique du journal de bord. L'extrait du journal de bord permet de plonger dans l'expérience vécue par les enseignant·es eux-mêmes et elles-mêmes. Il offre potentiellement un accès direct à leurs pensées, leurs émotions, leurs questionnements, leurs réflexions et leurs ressentis, permettant ainsi une exploration fine de leur engagement et de la signification qu'ils et elles attribuent à cette pratique.

Si l'étude avait porté sur la présentation de plusieurs extraits de journaux d'une même personne diariste, deux autres intérêts auraient pu encore ressortir du fait de disposer de ces traces.

- Suivi de l'évolution temporelle.
Le journal de bord, en tant que pratique régulière et récurrente, offre la possibilité de suivre l'évolution des perceptions, des réflexions et des pratiques des enseignant·es au fil du temps. L'extrait du journal de bord peut donc être utilisé pour analyser les changements, les transitions, les apprentissages et les réorientations dans l'engagement des enseignant·es vis-à-vis du journal de bord.
- Identification des thèmes et des motifs récurrents.
Une analyse qui porterait sur plusieurs extraits de journal de bord permettrait d'identifier les thèmes, les motifs et les préoccupations récurrents chez les enseignant·es. Cela pourrait aider à comprendre les enjeux centraux, les besoins, les défis et les bénéfices liés à la pratique du journal de bord, ainsi que les variations individuelles et collectives dans l'engagement et l'appropriation de cette pratique.

Voici quelques points à considérer en termes de risques et précautions.

- Confidentialité et anonymat.
Il importe de respecter la confidentialité et l'anonymat des enseignant·es participant·es à la recherche. Nous avons veillé à ce que les extraits du journal de bord (cf. Annexes 7, 8, 9, 10, 11 et 12 du Tome II) soient anonymisés et que les données personnelles sensibles soient protégées (nous avons ainsi invité Naja à explorer un autre moment d'écriture diaire que le premier, fort personnalisé).
- Consentement éclairé.
Le consentement éclairé des enseignant·es pour l'utilisation de leurs extraits de journal de bord dans le cadre de notre recherche a été obtenu (Annexe F). Les objectifs, les risques et les bénéfices de cette utilisation ont été exposés, et la possibilité de refuser ou de retirer leur consentement à tout moment leur a été donnée.
- Interprétation des données.
Consciente des biais potentiels lors de l'interprétation des extraits de journal de bord, nous ne nous sommes pas aventurée sur ce terrain. Nous avons tenu compte du contexte dans lequel les écrits ont été produits, des nuances et des variations individuelles, et avons veillé à ne pas nous engager dans des généralisations excessives.
- Protection des données.
Des mesures adéquates ont été prises pour protéger les données, y compris les extraits de journal de bord. Des procédures sécurisées de stockage et de gestion des données ont été utilisées, conformément aux normes éthiques et aux réglementations en vigueur (cf. section 6.4 « Organisation et mise en œuvre des entretiens biographiques et d'explicitation »).

En résumé, la combinaison de l'entretien d'explicitation avec l'évocation détaillée d'un moment spécifié de la pratique du journal de bord et le recours à la trace de ce moment spécifié présente des intérêts méthodologiques importants. Disposer d'une trace sous la forme d'un extrait du journal de bord des enseignant·es peut valider les données, favoriser une « plongée » profonde dans leur expérience subjective, faciliter la compréhension des processus d'apprentissage et de développement professionnel. Une comparaison d'extraits chez une même personne diariste pourrait faciliter une

mise en évidence des thèmes récurrents, et la possibilité de suivre l'évolution temporelle de son engagement dans la pratique du journal de bord. Consciente des risques à travailler avec un tel matériau, les précautions nécessaires ont été prises dans le respect des normes éthiques en recherche.

8.2.3 La mémoire, la mémorisation, le laisser revenir et la consultation d'une trace physique

La mémoire peut être définie comme la capacité d'un individu à enregistrer, conserver et récupérer des informations et des expériences passées. Barbier spécifie à son propos :

- La mémoire est souvent limitée, à tort, à un phénomène mental ou discursif.
- La notion de mémoire d'activité est de nature à rendre compte de phénomènes beaucoup plus larges (mémoire du corps, mémoire des gestes, mémoire émotionnelle, par exemple). Toutes les mémoires sont des mémoires d'activité.
- Cette persistance est plurielle ; il serait peut-être plus exact de parler de mémoires d'activité. (2017a, p. 139)

La mémoire est donc un processus complexe et multifacettes. Processus essentiel de traitement et de stockage des informations dans le cerveau, il permet à l'individu de se souvenir et de se référer à des connaissances acquises ou à des événements survenus antérieurement. Vermersch précise : « par le seul fait d'être vécu, tout vécu fait l'objet en permanence d'une mémorisation passive, bien au-delà de ce que le sujet croit savoir qu'il a mémorisé ou qu'il croit pouvoir se souvenir. » (2016b, p. 566)

Le travail de l'oubli ou la « perte de souvenir » (« Oubli », s. d.) est nécessaire à celui de la mémoire. L'anthropologue et sociologue français Marc Augé examine dans *Les Formes de l'oubli* (Augé, 2001) les mécanismes par lesquels l'oubli se produit et comment il façonne nos vies individuelles et collectives. Augé soutient que l'oubli est une composante essentielle de la mémoire, car il permet de sélectionner, filtrer et hiérarchiser les informations que nous conservons. Souvenir et oubli sont sélectifs. « Se souvenir ou oublier, c'est faire un travail de jardinier, sélectionner, élaguer. Les souvenirs sont comme les plantes : il y en a qu'il faut éliminer très rapidement pour aider les autres à s'épanouir, à se transformer, à fleurir » (Augé, 2001, p. 24). L'auteur analyse comment la société contemporaine favorise certaines formes d'oubli, notamment à travers la surabondance d'informations et la vitesse de la vie moderne. La société et la culture influencent notre rapport à la mémoire et à l'oubli.

La mémorisation fait référence au processus par lequel l'individu encode et consolide les informations dans sa mémoire. C'est l'acte d'apprendre et de retenir des informations de manière durable. La mémorisation implique généralement l'acquisition, la rétention et la récupération des informations, ce qui permet à l'individu de se remémorer des faits, des événements, des connaissances ou des compétences. La mémorisation peut se faire de différentes manières, notamment par la répétition, l'association d'informations, la compréhension et l'organisation des connaissances, ainsi que par des techniques mnémotechniques spécifiques. Elle est influencée par divers facteurs, tels que l'attention, la motivation, l'intérêt, la répétition, l'émotion et le contexte.

Dans notre article, nous distinguons la « mémorisation passive » (Vermersch, 2015, p. 41) de la mémorisation active ou volontaire, nous n'y revenons pas ici. Faingold (2022) précise le délicat travail d'accompagnement des narrations de la personne interviewée par la personne chercheuse.

Dans le cadre de l'entretien d'explicitation, Vermersch considère la mémoire (2015, 2016a) comme une ressource fondamentale pour l'accès à l'expérience vécue et à la connaissance implicite. Selon lui, la mémoire ne se réduit pas à un simple stockage d'informations, mais elle est dynamique et en interaction constante avec la conscience. Le but de l'entretien, rappelle Faingold, « est de permettre au sujet de faire émerger le souvenir de ce moment singulier, puis de le décrire. » (2022, p. 236). La personne va en quelque sorte retrouver dans le présent de l'entretien ses expériences vécues, la qualité du contexte et du lien, ses sensations... donc l'épaisseur de ce vécu — « un quasi-revivre » — (p. 243) avant de pouvoir l'explorer en adoptant la posture d'évocation.

Vermersch (2012, 2015) met en avant l'idée que la mémoire est activée et sollicitée de manière spécifique dans l'entretien d'explicitation. Il accorde une importance particulière à la mémoire d'évocation — stimulée et soutenue par des indices concrets, tels que des traces matérielles ou des évocations sensorielles — qui consiste à faire remonter des souvenirs précis et détaillés d'expériences passées.

Et bientôt, machinalement, accablé par la morne journée et la perspective d'un triste lendemain, je portai à mes lèvres une cuillerée du thé où j'avais laissé s'amollir un morceau de madeleine. Mais à l'instant même où la gorgée mêlée des miettes du gâteau toucha mon palais, je tressaillis, attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi. (Proust(1954, p. 45)

Ces lignes emblématiques de Proust évoquent le pouvoir étonnant de la mémoire sensorielle qui peut transformer une expérience banale en une véritable porte d'entrée vers notre passé. Elles soulignent la capacité des odeurs et des saveurs à se maintenir au-delà de la disparition des personnes et des objets, comme des vestiges portant en eux la richesse de nos souvenirs. La madeleine de Proust est devenue un symbole de cette mémoire intime et puissante, rappelant que nos sens peuvent être des déclencheurs magiques, capables de faire revivre des instants révolus et de nous transporter vers des émotions profondément enfouies. Vermersch se réfère à cet éveil involontaire et spontané d'un vécu passé « déclenché par un événement sensoriel » (2016b, p. 571) et rappelle l'échec de Proust dans sa démarche et ses efforts pour essayer de retrouver cette rencontre avec l'événement passé. Un accueil passif accompagné d'un lâcher-prise est plus productif pour retrouver la qualité de cet événement. Ainsi, la technique de l'entretien d'explicitation ne vise pas à se souvenir, à produire un effort pour se rappeler. Il soutient la possibilité de réveiller des souvenirs passés « par une technique indirecte d'intention éveillante » (2016b, p. 566). Il précise que celle-ci n'est « Pas seulement un éveil imprévu, comme dans le célèbre exemple de la madeleine de Proust, mais un éveil provoqué » (2016b, p. 566). L'acte d'évocation (position de parole incarnée), involontaire, associé au mouvement de « laisser revenir » donne la possibilité de se trouver présent-e dans le passé, permettant à la personne de porter son attention sur ce vécu passé. La description de ce vécu passé peut alors prendre place. L'enjeu est que la personne reste en lien direct avec son vécu passé.

Pour Vermersch, la mémoire est étroitement liée à la conscience réflexive et à l'explicitation des processus cognitifs et expérientiels. Il soutient que l'exploration de la mémoire dans l'entretien d'explicitation permet de rendre accessible et de mettre en mots des éléments tacites et implicites de l'expérience, favorisant ainsi une compréhension plus approfondie de soi-même et des phénomènes étudiés. Il décrit une forme de rappel basée sur un déclencheur sensoriel, illustré par l'exemple célèbre de la « madeleine de Proust ». La technique de l'entretien d'explicitation suggère le désamorçage du rappel pour laisser revenir les impressions du moment spécifié passé, quelle que soit leur nature.

Pour Pierre Vermersch, dans le cadre d'un entretien d'explicitation, la visée n'est pas tant de se souvenir, au sens traditionnel du terme, que de laisser revenir les éléments pertinents de l'expérience vécue. C'est désamorcer la mémoire volontaire. Ceci nécessite de la personne intervieweuse calme, ralentissement du flux de parole, temps et confiance que « la mémoire a conservé de manière passive (Vermersch, 2012) un nombre incalculable d'informations dont le sujet n'est pas d'emblée conscient mais qui vont revenir peu à peu à la conscience pour peu que l'accompagnement se fasse avec patience et tranquillité. » (Faingold, 2022, p. 239)

Vermersch considère que l'explicitation consiste à explorer le champ de conscience de la personne, à laisser émerger et prendre forme les sensations, les émotions, les images, les pensées et les actions qui sont présentes dans son expérience. L'accent est mis sur le processus de clarification et de mise en mots de cette expérience, plutôt que sur un simple rappel de souvenirs. L'entretien d'explicitation vise à permettre à la personne d'explorer son expérience de manière approfondie, en mettant en lumière les aspects implicites et tacites qui sont souvent difficiles à exprimer de manière directe. Lors de ce processus interactif entre l'intervieweur-se et l'interviewé-e, l'intervieweur-se pose des questions spécifiques et ouvertes pour faciliter l'explicitation et la prise de conscience de l'expérience vécue. Faingold (2022) précise comment s'effectue le passage au niveau recherché de « description du vécu subjectif de l'action » (p. 237) en identifiant dans les narrations de la personne interviewée ce qui relève des satellites de l'action : « Le repérage de ces informations satellites permet de relancer la remémoration sur l'action elle-même » (p. 237). Le dépassement accompagné de la personne interviewée de ces commentaires sur l'action contribue à son maintien dans une position d'évocation propice à cette atteinte du niveau expérientiel et identitaire du vécu subjectif visé.

Vermersch (2012) considère que l'explicitation permet d'accéder à des connaissances et des informations qui sont souvent implicites ou enfouies dans l'inconscient, et favorise ainsi une meilleure compréhension de soi-même et de son activité. En résumé, pour Vermersch, l'entretien d'explicitation vise à laisser revenir et à explorer l'expérience vécue, en mettant l'accent sur le processus de clarification et de mise en mots de cette expérience, plutôt que sur un simple rappel de souvenirs.

La réflexion de Pierre Vermersch sur la mémoire met l'accent sur son rôle actif dans la construction du sens et dans l'accès à l'expérience vécue. Afin de faciliter l'explicitation des processus internes et d'enrichir la compréhension des phénomènes étudiés, il explore les différentes facettes de la mémoire, notamment la mémoire d'évocation.

Pierre Vermersch accorde une attention particulière à la mémorisation dans le cadre de son approche de l'entretien d'explicitation. Toutefois, il adopte une perspective différente de celle traditionnellement associée à la mémorisation. Selon Vermersch, la mémorisation ne se limite pas à l'acquisition et au stockage d'informations de manière passive. Il considère plutôt la mémorisation comme une activité dynamique et interactive, étroitement liée à la conscience réflexive et à la construction du sens. Il est essentiel pour lui de comprendre comment les informations sont intégrées et assimilées dans le processus de mémorisation.

Vermersch souligne également l'importance de la mémoire d'évocation dans le cadre de l'entretien d'explicitation. Il encourage les individus à mobiliser leur mémoire « passive » (laisser revenir) pour évoquer des souvenirs précis et détaillés d'expériences passées, afin d'accéder à des informations implicites et d'enrichir la compréhension de soi-même et des phénomènes étudiés. Dans l'approche

de Vermersch, la mémorisation est donc envisagée comme une activité active et réflexive, étroitement liée à l'explicitation et à la construction du sens. Il met l'accent sur l'exploration de la mémoire dans le contexte de l'entretien d'explicitation, afin de faciliter l'accès à des connaissances implicites et de favoriser une compréhension approfondie de l'expérience vécue.

Lorsqu'une personne participe à un entretien d'explicitation pour explorer et clarifier son expérience d'un moment spécifié passé d'écriture de son journal de bord, le fait de lui permettre de consulter spontanément la trace matérielle de ce moment peut présenter certains intérêts et risques.

Les intérêts à laisser la personne consulter la trace matérielle de son journal de bord lors de l'entretien d'explicitation sont les suivants.

- Accès direct à l'expérience vécue.
La trace matérielle, telle que le journal de bord, peut servir de support concret pour aider la personne à se reconnecter à son expérience passée. En la consultant, elle peut retrouver des détails, des émotions, des pensées et des actions qui seraient autrement difficiles à se rappeler de manière précise. Ceci participe d'une canalisation possible de l'expression vers la réalité factuelle de ce qui s'est passé.
- Validation et confirmation.
La trace matérielle permet à la personne de valider et de confirmer ses impressions et ses souvenirs. Elle peut se référer aux écrits pour corroborer ses interprétations et sa compréhension de son expérience.
- Stimulus mnésique.
- La consultation de la trace matérielle peut stimuler la mémoire et faciliter le rappel d'éléments pertinents. En revoyant ses écrits, la personne peut se souvenir de détails ou de sentiments qu'elle avait oubliés ou négligés initialement.

Cependant, l'accès à la trace matérielle comporte également certains risques qu'il convient de prendre en compte :

- Influence de la mémoire reconstruite.
Le fait de consulter la trace matérielle peut potentiellement influencer la façon dont la personne se remémore son expérience. Elle peut être tentée de reconstruire sa mémoire en se basant sur les écrits plutôt que sur ses souvenirs initiaux, ce qui peut altérer la précision et l'authenticité de l'explicitation.
- Distorsion de l'expérience.
La consultation de la trace matérielle peut conduire la personne à donner plus d'importance à certains aspects de son expérience et à en négliger d'autres. Elle peut être influencée par ses écrits et orienter son récit en fonction de ce qu'elle a consigné, ce qui peut altérer la représentation fidèle de l'expérience vécue.
- Biais de perception rétrospective.
Le fait de consulter la trace matérielle peut entraîner un biais de perception rétrospective, où la personne interprète son expérience passée à la lumière de sa compréhension actuelle ou de ses attentes. Cela peut affecter la manière dont elle raconte son expérience et la compréhension qu'elle en donne.

Mouchet (2023), précise ces précautions nécessaires quant au rappel stimulé par une vidéo (onc une trace) de l'activité du sujet interviewé. La situation de vécu singulier évoquée en début d'entretien diffère du vécu en entretien du visionnement de la vidéo (qui relève d'un point de vue extérieur, donc en 3e personne) qui diffère encore du « revivre la situation passée, avec toute sa charge émotionnelle » depuis la position de parole incarnée (p. 251) : « la position de parole incarnée est indispensable pour distinguer l'emboîtement de couches de vécu réactivées dans un moment singulier et la confusion possible, dans l'accès à la mémoire du vécu, avec d'autres situations vécues du même type » (Mouchet, 2023, p. 254).

Ainsi, lorsqu'on laisse une personne explicitant son expérience consulter spontanément la trace matérielle de son journal de bord, il est important d'être attentif·ve à ces intérêts et risques. Il convient de guider la personne pour qu'elle utilise la trace de manière réflexive, en lui faisant expérimenter que la mémoire et l'explicitation ne reposent pas uniquement sur les écrits, mais aussi sur ses sensations, émotions et perceptions initiales. N'ayant pas donné de consigne quant à la consultation de leurs journaux dans le cadre de l'entretien, nous n'avons pu que constater et prendre en considération le recours que ces personnes ont fait ou non au journal. Les conditions de réalisation de l'entretien, particulièrement lorsque celui-ci a eu lieu en distanciel par Zoom (pour Rose et Vally), n'ont pas toujours permis un repérage clair de cette potentielle consultation et donc de ses effets sur leur processus de mémorisation. Si l'entretien d'explicitation reconnaît la place du sensible et du corps dans l'analyse de l'activité, le corps en partie caché ou distancé rend l'exercice plus difficile. Le guidage par l'intervieweuse se trouve « contrarié » par ce « déficit d'information » (Galimberti, 2021, p. 7). Cette situation rend difficile le repérage pour la chercheuse, lors des entretiens par visioconférence, d'une consultation par le sujet de la trace de son activité.

Il en ressort que ce couplage entre entretien d'explicitation et trace de l'activité considérée est un atout pour faciliter l'exploration de la pratique d'écriture journalière et contribue à l'enrichissement de son propos. Nous relevons cependant l'intérêt qu'il y aurait dans une nouvelle recherche à :

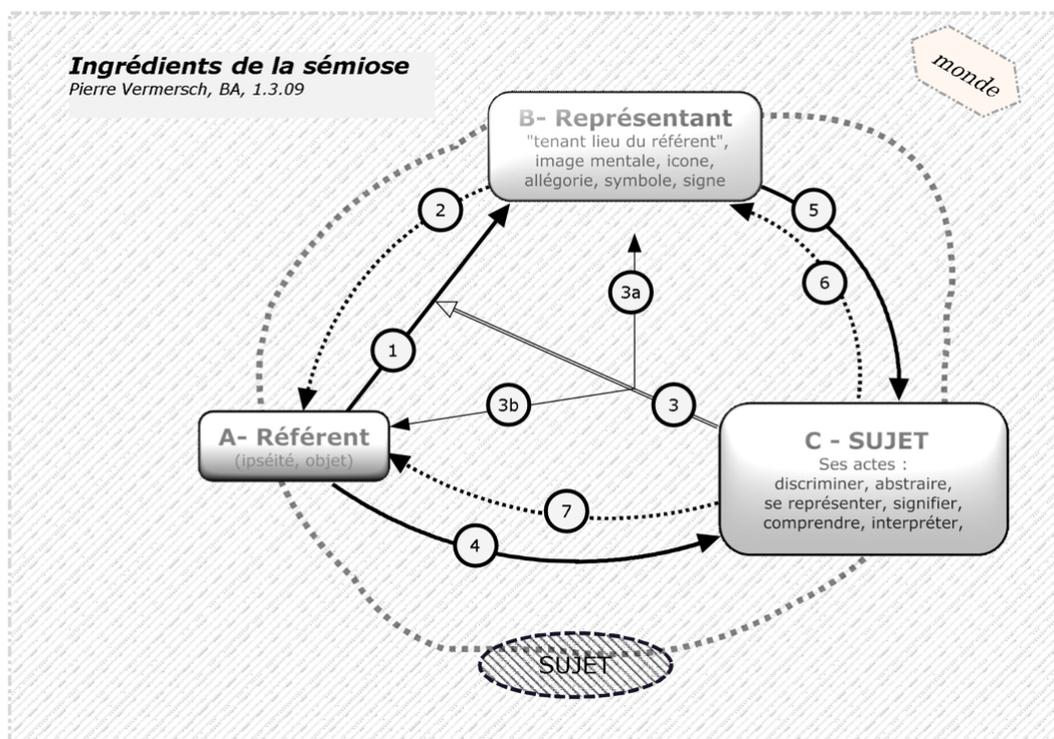
- anticiper ces différents effets positifs ou risques possibles de la consultation de la trace ;
- clarifier possiblement auprès des personnes à quel moment il est opportun de s'y référer ou non, en s'assurant que la personne soit déjà bien en contact avec le moment spécifié considéré avant de consulter cette trace ;
- bénéficier de cette trace mémorielle physique pour soutenir ce mouvement de retrouver la qualité de l'activité considérée, sans la commenter, comme ceci est mis en œuvre notamment par Mouchet (2022, 2023) en consultant la trace filmée de l'activité ;
- ce que la chercheuse prenne connaissance de cette trace et de sa contextualisation possible (mention en principe dans l'extrait du journal de la date, voire du moment d'écriture) avant de mettre la personne en évocation, afin d'éviter des questionnements déconnectés de l'activité sélectionnée par cette personne ;
- possiblement identifier — si c'était l'objet de notre étude — ce qui dans les souvenirs émergents se rapporte au moment de « laisser revenir » ou ce qui est spécifique à cette consultation volontaire de la trace de l'activité.

8.2.4 Le modèle de la sémiologie

Le modèle de la sémiologie (Vermersch, 2012) permet d'éclairer les transformations de l'objet étudié (le vécu de référence, donc un moment d'écriture journalière) en son représentant dans le cadre de l'entretien d'explicitation portant sur la verbalisation du vécu de cette pratique à ce moment spécifié d'écriture.

S'inspirant de la pensée piagétienne, Vermersch pose la « fonction sémiotique » (2012, p. 332) comme explicative de la représentation d'une chose en son absence. Il précise les contours et articulations entre les composantes de la sémiologie : « La sémiologie naît de la distinction et de la mise en relation (flèches 1 et 2 [cf. Figure 8-II]) entre un "objet", une chose à laquelle on peut se référer, donc un "réfèrent" et son "représentant", pour un sujet » (2012, p. 333).

Figure 8-II
Ingrédients de la sémiologie



Note. Le schéma de la sémiologie montre les dynamiques en mouvement. Reproduit de Vermersch (2009a, p. 24) et repris dans Vermersch (2012, p. 333).

Dans ses travaux (2009a, 2009b, 2009c, 2012), Vermersch aborde le modèle de la sémiologie, basé sur la dynamique des reprises. La sémiologie fait référence au processus par lequel des signes sont produits, interprétés et donnent lieu à du sens. Dans le cadre de l'entretien d'explicitation, Vermersch met en évidence la dimension sémiotique de l'expérience vécue. Il souligne que lors de l'explicitation, le sujet exprime ses expériences à travers des signes verbaux et non verbaux qui sont porteurs de sens. Le sens n'est pas donné, mais c'est ce cheminement par reprise(s) d'un même matériau qui permet, du passage d'une étape à une nouvelle, d'avancer vers la création de sens. La sémiologie est ainsi pour lui un processus dynamique et interactif de saisie ou de donation de sens qui se déploie à travers

différents moments distincts correspondant à autant de reprises du représentant qui « devient le référent d'une nouvelle sémiose » (Vermersch, 2012, p. 336).

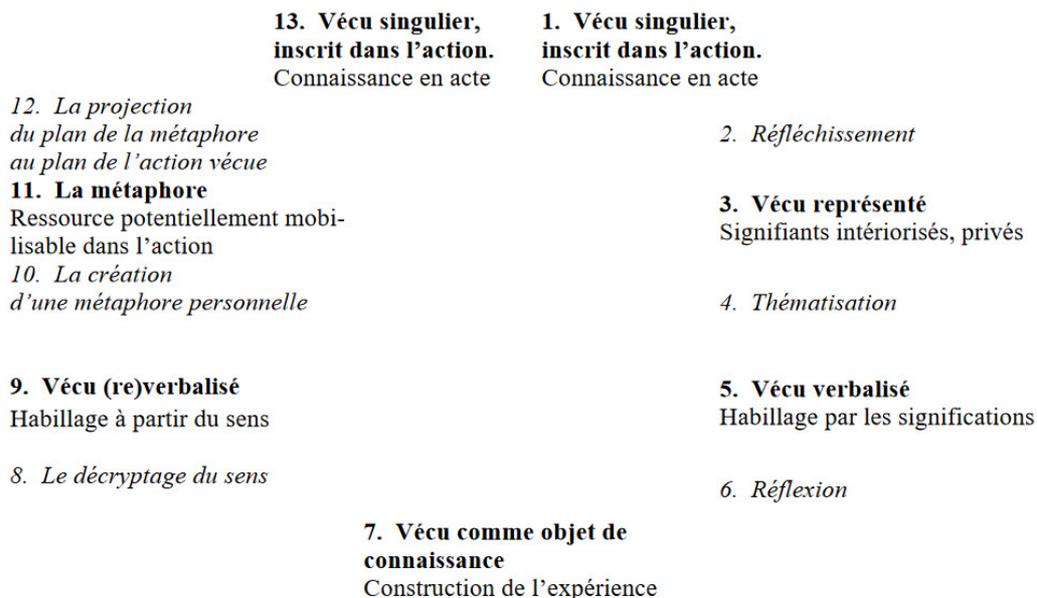
Dans son modèle, centré sur la création de sens, il repère différentes étapes de l'apparition d'un nouveau référent. Il peint le processus sémiotique comme : « décrivant les intermédiaires graduels "gazeux" qui apparaissent depuis le "début" des esquisses, des clignotements de sens ou juste de sa présence future, jusqu'à un remplissement du sens » (p. 363). Ainsi, le modèle de la sémiose selon Vermersch met en évidence la dynamique complexe par laquelle les expériences émergent, se structurent et sont réappropriées, en permettant une exploration plus approfondie et une compréhension plus riche du vécu subjectif.

L'approche de Nadine Faingold (2004, 2005, 2022), dont nous nous inspirons, permet d'intégrer d'autres dimensions de l'expérience subjective que celles cognitives prioritairement pointées par Vermersch, avec ainsi une attention aux aspects émotionnels, corporels et relationnels de l'expérience qu'il nous semble important de prendre également en compte.

Selon Vermersch (2012), le vécu initial est une expérience brute et prélinguistique qui se manifeste à travers des sensations, des émotions et des perceptions. Cependant, pour donner sens à cette expérience et la transformer en connaissance partageable, il est nécessaire de passer par un processus d'explicitation et de création de sens. Ce passage se fait par le biais de l'entretien d'explicitation qui vise à faire émerger les significations implicites dans le vécu d'une personne. La Figure 8-III ci-après présente les étapes du processus. Celui-ci précède historiquement le modèle de 2012, « Du vécu au dégagement du sens », présenté dans notre article (Tschopp, 2023b, p. 235).

Figure 8-III

Modélisation des étapes d'un retour vers le singulier



Note. Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier (7 à 13) dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi (1 à 7). Repris de Legault (2004, p. 48).

Le réfléchissement de l'action (sa prise de conscience, par un lien tissé avec le faire) se distingue d'une réflexion sur l'action (le discours sur le faire). Dans le cadre des entretiens dits d'explicitation menés

pour notre recherche, les questions abordées plus particulièrement en fin d'entretien et inspirées notamment de l'entretien de « décryptage de sens » de Faingold (1998) ouvrent aux dimensions plus émotionnelles et identitaires. Ces questions ont probablement contribué au basculement de la description de l'activité vers un engagement plus réflexif des participant-es à la recherche, démarche qui leur est familière du fait de la pratique réflexive qu'ils et elles exercent dans le cadre de leur pratique professionnelle et qui se manifeste — a priori — également dans leur écriture diaire. Plusieurs ont spontanément signalé des créations de sens (élaboration d'un sens nouveau) ou de réelles prises de conscience (type *insight*) sur leur pratique diaire, éléments que nous pouvons aussi associer à la démarche en soi de partage et d'explicitation de leur pratique (cf. aussi Tschopp, 2023c).

En conclusion à ce chapitre 7, nous avons examiné notre article publié dans la revue *Expliciter* en 2023, en mettant l'accent sur certains aspects clés. Tout d'abord, nous avons souligné le choix judicieux du cas de Najia, l'une des participantes de notre recherche doctorale, qui a permis d'illustrer de manière concrète nos propositions méthodologiques.

Ensuite, nous avons exploré la notion de trace de l'activité, en mettant en évidence son rôle central dans notre démarche de recherche. La trace de l'activité journalière nous a permis de capturer les éléments significatifs de l'activité diaire de Najia et de les examiner en profondeur à l'occasion de l'entretien d'explicitation, ce qui a enrichi la description fine de l'activité considérée et notre compréhension des processus en jeu par leur combinaison à l'entretien d'explicitation.

Nous avons également abordé la question de la mémoire, du processus de mémorisation, en soulignant la distinction entre le mouvement de laisser revenir et ce que permet la consultation d'une trace matérielle de l'activité passée.

Enfin, nous avons exploré le modèle de la sémirose, qui a été un outil précieux dans notre approche de recherche. Ce modèle, développé par Vermersch, nous a permis de comprendre comment le vécu singulier se transforme en création de sens à travers le processus d'explicitation.

Dans l'ensemble, ce chapitre a permis de mettre en évidence différents éléments qui ont nourri nos réflexions relevant de l'ordre de la méthode de recherche. Le choix du cas, la notion de trace, la mémoire et le processus sémiotique se sont révélés des éléments clés pour approfondir notre compréhension et faire progresser notre réflexion.

En clôturant cette partie Méthode de notre thèse, nous avons posé des bases solides pour la suite de notre travail. Ces éléments nous ont permis d'aborder les aspects de notre recherche avec rigueur et pertinence. Nous sommes désormais prête à poursuivre notre exploration et à approfondir notre analyse dans les parties suivantes de notre thèse.

Partie 4 : Résultats et analyses

*Puisque je suis prisonnier de mon propre corps, je dois plus que jamais apprendre à m'évader par la pensée. Organiser ma résistance en mobilisant les ressources de l'imagination. Je vais travailler dur au rêve de m'en sortir. Il me faudra une volonté en fer forgé. Un truc de marathonien. Foulée après foulée. Rythme et constance. Trouver l'équilibre entre la rigueur d'un moine et la fantaisie créative. Apprendre à faire le con poétiquement dans le cadre austère du couvre-feu que je dois respecter. Doser l'espoir au jour le jour. Transformer l'obscurité en ciel étoilé. Décrocher la lune tous les matins et aller la remettre en place avant la tombée de la nuit.
Un vrai boulot de néo-vampire.*

MATHIAS MALZIEU (2016, p. 39)

*Ce qui est en jeu dans un témoignage, ce n'est pas seulement un certain nombre de faits portés à notre connaissance, la question que le témoignage adresse à celui qui le reçoit — ou qui le refuse — n'est pas seulement une question de croyance ou de créance.
[...], celui auquel s'adresse le témoignage est surtout pris à témoin dans sa capacité à partager une expérience et à tenter — aussi loin que possible — de la comprendre. La question de la réception du témoignage n'est pas celle, restreinte, de la croyance à certains faits, mais celle, beaucoup plus vaste, de la possibilité de partager une expérience étrangère, et de la mise en au jour d'un sensus communis éthique à travers le jugement que l'on peut (ou doit) porter sur ces faits.*

CLAUDE ROMANO (2007, p. 25)

La présente partie de la thèse est dédiée à l'analyse approfondie des données recueillies à travers les entretiens biographiques et ceux dits d'explicitation.

La partie analyse de cette thèse vise à approfondir quatre dimensions de l'activité journalière d'enseignant-es en exercice en articulation avec nos questions de recherche. Tout d'abord, nous dévoilons les différentes formes et manifestations de cette pratique (Q1). Ensuite, nous nous intéressons à la signification (Q2) que revêt cette activité diaire pour ces professionnel·les de l'enseignement, en explorant leurs attentes et leurs intentions. Puis, nous cherchons à comprendre ce qui, du point de vue des enseignant-es, oriente leur engagement dans l'écriture du journal professionnel, ainsi que les facteurs qui peuvent le renforcer ou le freiner (Q3). Enfin, nous nous attardons sur les effets que ces professionnel·les perçoivent dans le cadre de cette activité particulière, tels que la subjectivation, l'autorégulation et l'autoaccompagnement (Q4).

Cette recherche, inscrite dans une perspective systémique, examine les interactions dynamiques entre l'individu, l'activité d'écriture du journal et l'environnement, à l'échelle d'un apprentissage tout au long et au large de la vie (Carré, 2020a). Notre démarche se veut descriptive et évaluative, avec un

objectif de complémentarité par rapport aux recherches actuelles sur l'écriture réflexive, en mettant l'accent sur l'écriture diaire en particulier.

Pour mener à bien cette analyse, nous avons adopté une approche rigoureuse en combinant les trois méthodes d'analyse complémentaires : la production d'un bref portrait, d'une ligne du temps, et une analyse structurale de contenu. L'analyse par cas nous a permis d'explorer en profondeur les parcours et les expériences de chaque participant·e à travers les deux formes d'entretien. Ces analyses ont ensuite été intégrées à une analyse intercas, permettant de comparer les résultats des six sujets de l'étude en regard des questions de recherche.

En examinant ces quatre dimensions de l'activité journalière des enseignant·es, nous cherchons à approfondir notre compréhension de cette pratique réflexive, de ses manifestations (Q1), de son sens (Q2) et de ses effets (Q4) sur leur développement professionnel et leur construction identitaire. Nous espérons ainsi contribuer à la réflexion sur l'importance de l'écriture réflexive dans la formation et l'apprentissage tout au long de la vie des professionnel·les de l'enseignement.

Au cours de cette partie analyse, nous allons approfondir notre compréhension de l'activité journalière des enseignant·es à travers trois articles (chapitres 9, 10 et 11) et un poster (chapitre 12), répartis sur les quatre chapitres qui suivent. Pour faciliter la clarté et la synthèse, nous présenterons un tableau (Tableau P4-I, page suivante) qui spécifie et récapitule les types de données recueillies et les analyses spécifiques réalisées pour chaque production écrite. Ce tableau récapitulatif met en évidence les différentes approches, les types de données spécifiques utilisés et les formes d'analyses produites pour chacune de ces quatre contributions, tout en facilitant la compréhension globale des résultats obtenus.

Dans cette partie, nous présentons donc les trois articles scientifiques et le poster qui composent cette partie analyse, avec une attention particulière portée à la présentation et contextualisation de chaque production écrite. Chacun de ces chapitres mettra en lumière les données et les résultats spécifiques, notamment les portraits des participant·es ainsi que les lignes du temps basées sur les données recueillies dans le cadre des entretiens ou approfondira l'un ou l'autre axe n'ayant pas encore fait l'objet d'une considération fouillée dans cette recherche jusqu'ici.

Cette partie de la thèse constitue une étape essentielle pour approfondir notre compréhension de l'engagement dans l'écriture du journal de bord professionnel, de sa signification pour les enseignant·es avec qui nous nous sommes entretenue et des effets qu'elle génère de leur point de vue. En nous appuyant sur les éléments méthodologiques présentés dans la partie précédente, nous proposons une analyse rigoureuse et approfondie des données, offrant ainsi de nouvelles perspectives en particulier sur le développement professionnel et la construction identitaire des enseignant·es au travers de cette pratique réflexive.

Tableau P4-I
Approches et types de données

| | | Chapitre de la thèse Titre de la publication | | | |
|---------------------|-----------------------|--|---|--|---|
| Origine des données | Type d'analyse | Chapitre 9 <i>Dynamique d'engagement d'enseignant-es dans l'écriture d'un journal professionnel (art. 2)</i> | Chapitre 10 <i>Effets perçus de l'écriture journalière (art. 3)</i> | Chapitre 11 <i>Pratique diaire et construction professionnelle d'enseignant-es comme sujet et agent (art. 4)</i> | Chapitre 12 <i>Effets de subjectivation et autres bienfaits de l'écriture du journal de bord professionnel (contribution 3)</i> |
| | | X | | X | X |
| EB | Présentation par cas | | | X Samuel | |
| | Portrait | | | X | |
| | Timeline | | | X | |
| | Analyse structurale | | | | |
| | Présentation intercas | X | | X | X |
| | | | | X | X |
| EdE | Présentation par cas | | X Edwin, Vally | X Samuel | |
| | Portrait | | | X | |
| | Timeline | | X | X | |
| | Analyse structurale | | | | |
| | Présentation intercas | | | X | X |
| | | | | | |

Note. Approches pour l'analyse et les types de données présentées pour les trois articles et le poster (chp 19 à 12).

Chapitre 9 – Article 2. Dynamique d’engagement, formes et significations de l’activité diaire

Ce chapitre aborde plus particulièrement les parcours qui mènent les enseignant-es à l’écriture journalière, en se concentrant sur le 2^e article *peer reviewed*, intitulé « Dynamique d’engagement d’enseignant-es dans l’écriture d’un journal professionnel : approche biographique d’une activité plurielle » (Tschopp, sous presse).

Dans une 1^{re} partie, nous replacerons cet article de recherche dans le contexte de la revue *Phronesis*, où il a été accepté en juin 2023, et mettrons en évidence son importance fondamentale pour notre enquête. Nous montrerons notamment les apprentissages significatifs retirés et les progrès dans notre rôle de contributrice au processus de publication scientifique en tant que chercheuse-évaluatrice.

Dans une 2^e partie, l’article lui-même est présenté, occasion de déplier notre compréhension des dynamiques d’engagement des enseignant-es dans l’écriture d’un journal professionnel (Q3).

Dans une dernière partie du chapitre, nous élargirons notre perspective pour explorer les prolongements à cet article. Nous décrirons en détail les analyses que nous avons menées en nous appuyant sur les données recueillies lors des entretiens biographiques en réponses particulièrement aux questions Q1 (formes et manifestations de l’activité) et Q3 (dynamique d’engagement). Nous présenterons pour chacun-e des six participant-es les portraits narratifs et les *timelines* afin de saisir ces formes de l’activité, les parcours et les évolutions des enseignant-es engagé-es dans l’écriture du journal professionnel. Nous aborderons également la notion de transfert de l’activité d’écriture opérée par ces enseignant-es et comment cela a contribué à façonner leur engagement.

Nous soulignerons dans ce chapitre l’importance de cet article à la compréhension globale du sujet, à l’analyse de nos données de recherche et à la construction de notre argumentaire doctoral.

9.1 Présentation et contextualisation du 2^e article *peer reviewed*

La rédaction et la publication de cet article ont été un processus long et riche en enseignements. Au-delà de la publication en elle-même, cette expérience a été une opportunité d’apprentissage précieuse qui a contribué à mon développement professionnel en tant que chercheuse. Voici les principales étapes de ce parcours :

Étape 1 - Proposition initiale (juillet 2021) : Tout a commencé par une proposition spontanée en juillet 2021 en réponse à un appel à contributions pour un numéro spécial de la revue *Phronesis*⁷⁸. Ce numéro, coordonné par trois chercheuses, portait sur les écrits réflexifs en formation à l’enseignement.

Étape 2 - Première soumission (octobre 2021) : À la suite de l’acceptation de ma proposition, j’ai soumis une première version de l’article en octobre 2021. Cette version initiale, intitulée « Journal de

⁷⁸ <http://www.revue-phronesis.com/des-ecrits-reflexifs-en-formation-a-lenseignement-references-postures-et-regulations/>

bord : engagement dans l'écriture, avec quelle subjectivation et quelle agentivité ? », a été évaluée en mai 2022 par trois évaluateur·rices à l'aveugle.

Étape 3 - Retours et révision (mai-juin 2022) : Les évaluateur·rices ont formulé des demandes de corrections, soulignant l'originalité du sujet, mais aussi la longueur excessive de l'article. J'ai donc entrepris une révision importante, recentrant l'article sur l'engagement dans l'écriture, en me basant exclusivement sur les données recueillies lors des entretiens biographiques.

Étape 4 - Deuxième soumission (juin 2022) : Une nouvelle version de l'article, intitulé « Engagement d'enseignants dans l'écriture d'un journal professionnel : approche biographique d'une activité plurielle », a été soumise à la revue en juin 2022. Les coordinatrices du numéro ont réagi positivement à cette nouvelle version, la considérant comme riche et stimulante.

Étape 5 - Refus initial (mars 2023) : Neuf mois plus tard, en mars 2023, le comité de rédaction de la revue a refusé l'article en l'état, tout en laissant ouverte la possibilité d'une resoumission d'une version améliorée du texte.

Étape 6 - Révision et resoumission (mai 2023) : Face à ce refus initial, j'ai entrepris une nouvelle révision importante de l'article, le raccourcissant significativement tout en clarifiant sa structure et passant à une présentation intercas plutôt qu'à celle d'un seul cas. Une troisième version a été soumise fin mai 2023.

Étape 7 - Acceptation finale (juin 2023) : En juin 2023, l'article avec le titre « Dynamique d'engagement d'enseignant·es dans l'écriture d'un journal professionnel : approche biographique d'une activité plurielle » (Tschopp, sous presse, proposé dans la section suivante) a finalement été accepté pour publication, avec l'annonce de sa parution en début d'année 2024.

Ce parcours, formateur à bien des égards, a contribué à développer mes compétences en rédaction, ma pensée critique, ma résilience face aux défis de la recherche académique, ainsi que ma sensibilité à la qualité de la recherche et mes compétences en communication scientifique. Il a également influencé positivement mon travail d'évaluation d'articles pour d'autres revues, en me permettant de fournir des commentaires plus précis et constructifs aux auteur·es. Au-delà de la publication en elle-même, cette expérience a été une opportunité d'apprentissage précieuse qui a contribué à mon développement professionnel en tant que chercheuse. Voici les principales leçons que j'ai tirées de ce parcours :

Compréhension du processus éditorial : Cette expérience m'a permis de mieux comprendre le fonctionnement des revues scientifiques, y compris les différentes étapes de la publication, depuis la rédaction de l'article jusqu'à sa parution.

Amélioration des compétences en rédaction : Les retours des évaluateur·rices et des éditeur·rices m'ont aidée à identifier les points faibles de mon écriture (comme ses forces) et à améliorer la clarté, la structure et la présentation de mon travail.

Développement de la pensée critique : Les évaluations à l'aveugle m'ont encouragée à remettre en question mes idées et mes choix méthodologiques comme à renforcer ma capacité à argumenter et à défendre mes résultats.

Renforcement de la résilience : Le processus de soumission d'articles peut être émotionnellement exigeant, mais j'ai appris à persévérer malgré les obstacles et à tirer des enseignements constructifs des commentaires négatifs.

Sensibilisation à la qualité de la recherche : Les retours des évaluateur·rices ont souligné l'importance d'une méthodologie rigoureuse et d'une argumentation solide, ce qui a renforcé ma sensibilité à la qualité de mon travail.

Compétences en communication scientifique : La resoumission d'un article nécessite souvent des ajustements majeurs et une communication claire avec les éditeur·rices et les évaluateur·rices. J'ai développé des compétences en communication scientifique et en négociation pour défendre mes idées et argumenter mes choix.

Découvrons cet article⁷⁹ !

9.2 Dynamique d'engagement d'enseignant·es dans l'écriture d'un journal professionnel : approche biographique d'une activité plurielle

Le contrat de cession de droits d'auteur de la revue *Phronesis* empêche la diffusion de l'article en version auteur. Les lecteur·rices intéressé·es peuvent y accéder depuis les sites des éditeurs Érudit et Cairn.

Tschopp, G. (2024). Dynamiques d'engagement d'enseignant·es dans l'écriture d'un journal professionnel : approche biographique d'une activité plurielle. *Phronesis*, 13/2, 13-31. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2024-2-page-13.htm>

9.3 Prolongements au 2^e article *peer reviewed*

L'évocation, plus haut, du renoncement à présenter dans cet article une analyse par cas (Lénie) m'amène à proposer pour ces données recueillies par entretiens biographiques d'une part les portraits contemporains de ces six enseignant·es diaristes et d'autre part leurs lignes du temps (*timelines*) respectives qui éclairent l'histoire de cette pratique du journal à l'échelle de leur parcours de vie. Pour clore cette section, je considérerai brièvement la dynamique du transfert quant à l'engagement dans l'activité d'écriture diaire.

9.3.1 Portraits des enseignant·es journalier·es issus de l'entretien biographique

Ces portraits présentent plus particulièrement l'activité actuelle ou contemporaine d'écriture journalière professionnelle de ces six enseignant·es. L'histoire de leur pratique sera davantage visible par les lignes du temps présentées dans la section suivante. S'y repèrent les formes et les manifestations de cette activité (réponses à Q1 et Q2, cf. section 2.3 « Formulation de la problématique : questions de recherche »).

⁷⁹ Après sa parution, en début d'année 2024, il sera accessible sur le site de la revue *Phronesis* : <http://www.revue-phronesis.com>

Lénie⁸⁰ tient un « journal », activité régulière dans sa pratique professionnelle depuis ses débuts dans l'enseignement. Cette écriture perd depuis quelque temps en importance face à son « journal de *coach* »⁸¹. Ce dernier gagne du terrain, à l'image de son investissement subjectif dans l'accompagnement d'élève ou de pair·es enseignant·es — une fonction de *coach* —, d'enseignant·es stagiaires qu'elle encadre dans son autre fonction de praticienne-formatrice d'enseignant·es en formation. Son « journal pédagogique » figure dans un cahier, celui de *coach* s'inscrit dans un rouleau de papier kraft dont le déroulement symbolise l'avancée. Toutes deux correspondent à une activité d'écriture sur la pratique (Kaddouri, 2006). Son besoin de questionnement, d'objectivation, de réflexion, de digestion des événements difficiles passe par la trace, dans une quête de compréhension, de construction. À côté de ces deux activités routinières, ritualisées, une autre — recoupant le privé et le professionnel — a pris place, sous forme de cartes postales qu'elle s'adresse par une application dévolue à cet envoi. Le journal pédagogique est relu régulièrement. Entièrement rempli, les éléments non encore travaillés et méritant de l'être sont reportés dans les premières pages d'un nouveau cahier, l'ancien est jeté. Dans ce journal, Lénie veille à rester objective, ce qui se traduit en noir ou en bleu. Si l'émotion ou le « râlage » s'expriment, c'est en couleur. Textes continus, schématisations et dessins se mêlent.

Au terme de chacune de ses vingt-huit périodes d'enseignement, Samuel⁸² prend systématiquement une dizaine de minutes pour écrire « ce qui s'est passé, pourquoi, comment, et s'il y a des choses qu'il faudrait travailler. » La nouvelle page prend place dans un classeur rassemblant ces écrits. Avant un enseignement, il reprend la page du « journal-classeur » correspondant à la classe concernée. Cette activité correspond à une « hygiène professionnelle » et à un engagement envers les élèves comme envers lui-même. Elle répond à son besoin de se poser, de porter son attention sur, de donner de la couleur au moment vécu. Cette valorisation de l'enseignement, considérée comme écriture sur l'activité, l'emmène à des intentions d'action, vue comme écriture pour l'activité (Kaddouri, 2006). Se trouver en alerte quant à une situation ou à un·e élève relève de cette dernière intention. Relu régulièrement, le classeur est jeté chaque six mois. Samuel s'isole au sein de son établissement pour écrire. Il soigne la lisibilité de cet écrit et tient à composer des phrases complètes, correctes grammaticalement.

Najia⁸³ s'investit dans un « journal d'enseignante de dessin » et dans un autre « de médiatrice scolaire ». Ces journaux s'intègrent à d'autres, « thématiques », dans lesquels Najia relève des apports de formations, de conférences, de lectures, mais aussi de journaux de croquis, plus artistiques. Ce « journal d'enseignante » lui permet de préparer ses interventions, la visite en particulier d'expositions par les notes rédigées sur des artistes. Son journal de médiatrice reprend des situations de médiation en cours, y intègre des apports de lectures, des ressources à mobiliser ou des pensées à partager aux élèves concerné·es. Il s'agit essentiellement d'une écriture pour l'activité (Kaddouri, 2006). Dans ses journaux, relevant plus du type « de formation » ou « d'apprentissage », Najia écrit ses appropriations, ses réflexions, la conscientisation de son évolution. Au service de sa construction identitaire professionnelle, ses journaux nourrissent son « moi ». Ses écrits sont précieusement conservés à l'abri de regards indiscrets. Najia, projette de « faire quelque chose » de sa trentaine de carnets professionnels, de formations ou « de développement personnel ». À la suite de leur relecture

⁸⁰ Cf. Annexe 1 Tome II. Des extraits sont mis entre guillemets.

⁸¹ L'usage des guillemets permet le repérage des expressions utilisées par ces journalier·es pour qualifier cette activité.

⁸² Cf. Annexe 2 Tome II.

⁸³ Cf. Annexe 3 Tome II.

contemporaine, un nouveau « carnet » prend forme et soutient un projet de création de cartes pour les élèves reçu-es en médiation. Par ailleurs, elle est auteure d'un ouvrage pour enfants.

Edwin⁸⁴, enseignant, praticien-formateur, médiateur et *coach*, est fraîchement journalier. Cette activité du journal s'inscrit dans cette dernière activité de *coach*, fonction plus récente à laquelle il se forme. Il attend de cette écriture un soulagement de sa mémoire face à la surcharge cognitive et émotionnelle éprouvée. Cette écriture prend la forme d'une trace télégraphique ou schématique de l'événement rapporté en médiation, comme une empreinte de ce vécu à laquelle il se réfère en retrouvant les bénéficiaires de cet accompagnement. L'activité du « journal » est travaillée dans le cadre de ses enseignements en français avec ses élèves du secondaire. Edwin se surprend à se prendre au jeu de cette dernière écriture proposée aux apprenant-es et encadrée par des consignes. Ni son enseignement ni des traces de la formation en cours de *coach* ne sont consignés dans un journal. Edwin n'y voyant pas le sens : il fait confiance à sa mémoire et se réserve à une production littéraire de poésie ou de roman.

Rose⁸⁵, enseignante en France, pratique le « cahier journal ». Une activité initiée il y a 22 ans lors de sa formation professionnelle. Le cahier journal, encore prescrit dans ce contexte, ne correspond pas directement à l'activité d'écriture du quotidien recouverte par le journal professionnel. Le cahier journal relève d'une « organisation chronologique des différentes disciplines qu'on enseigne dans une journée » et soutient le « pilotage de la classe », dit-elle. Cette écriture projective vers la pratique (Kaddouri, 2006) répond au besoin d'anticipation des temps d'enseignement à double ou triple niveaux. Rose y inscrit une différenciation de ses actions, de celles des élèves, des autres intervenant-es. Ce cahier journal conçu lors des vacances estivales s'associe à d'autres écrits le nourrissant : ses « progressions », ses « programmations » et ses « projets pluridisciplinaires ». Rose assure la direction de l'établissement décentré où elle est l'unique enseignante. Le cahier journal informatisé est repris et détaillé chaque semaine. L'impression de ce document est partagée avec les intervenant-es de la classe, avec repérage des actions attendues. Sa copie manuscrite au tableau précise aux élèves le déroulé de la journée. Un investissement fort de la recherche en éducation, par des lectures, nourrit son enseignement. Engagée dans une recherche doctorale, elle est éditrice et coauteure d'un manuel scolaire. Dans le registre privé, Rose recourt selon ses besoins à un « journal intime » où elle identifie les événements positifs composant sa journée dans le but de les repérer.

Vally⁸⁶, récemment enseignante suppléante en éducation nutritionnelle au secondaire, a importé le « journal » dans ce contexte après une activité de nutritionniste dans le milieu médical et hospitalier. Elle y pratiquait le « journal partagé » avec ses collègues dans une perspective interdisciplinaire. Son journal d'enseignante est un support à un échange qu'elle recherche avec ses pair-es ou ses superviseur-ses à propos de situations questionnantes. Par son écriture, elle vise d'une part à élucider sa pratique enseignante et les réactions des élèves, à comprendre pour mieux agir à l'avenir, et d'autre part à calmer ses ressassements, à alléger sa surcharge mentale. À côté de cette activité, l'écriture d'un journal est demandée dans sa formation en éducation nutritionnelle. Elle y est associée à une démarche de *portfolio* et permet l'intégration des apports de la formation, le repérage de son processus de formation. Son écriture réflexive et projective (Kaddouri, 2006), jointe à son activité

⁸⁴ Cf. Annexe 4 Tome II.

⁸⁵ Cf. Annexe 5 Tome II.

⁸⁶ Cf. Annexe 6 Tome II.

professionnelle, à sa formation en éducation nutritionnelle, se veut particulièrement objective. Vally investit une troisième forme d'écriture : lors de ses déambulations dans la nature, elle enregistre par « [son] dictaphone » ses « illuminations ». Éléments métaphoriques retranscrits ensuite à l'ordinateur dans le cadre de cette écriture privée. Si elle jetait les traces écrites de son activité, Vally les conserve depuis sa récente formation en éducation nutritionnelle.

En regard des éléments définitionnels proposés (Tschopp, 2023a, p. 4) quant au journal et à ses caractéristiques principales au niveau temporel, de l'écrit, de son auteur.e et de son adressage, nous proposons dans le Tableau 9-I ces quatre caractéristiques pour chacun.e des participant.e à notre étude auxquelles nous avons ajouté celle de la conservation de cet écrit, caractéristique émergeant de notre enquête.

Tableau 9-I

Caractéristiques des journaux pour chaque participant.e à l'enquête

| Participant-es | Temporalité et rythme | Type d'écrit | Auteur.e | Adressage | Conservation |
|------------------|--|--|--------------|--|---|
| P1 Lénie | Dans le présent, après-coup, irrégularité | Fragmenté + dessin, plusieurs supports | Individuelle | Privé et partage extrait collègue | Non, jeté quand complet (report dans le nouveau des questions en suspens) |
| P2 Samuel | Dans le présent, après-coup, régularité absolue | Phrases complètes | Individuel | Privé | Non, jeté chaque six mois |
| P3 Najia | Dans le présent, après-coup, irrégularité | Fragmenté + dessin, plusieurs supports | Individuelle | Privé | Oui, souci du stockage |
| P4 Edwin | Dans le présent, après-coup, régularité | Phrases complètes | Individuel | Privé | Oui (mais récent) |
| P5 Rose | Dans le présent, <i>avant</i> , régularité absolue | Fragmenté | Individuelle | Privé et partage collègues, élève | Oui, informatisé |
| P6 Vally | Dans le présent, après-coup, régularité | Phrases complètes, plusieurs supports | Individuelle | Privé et partage d'extraits à une formatrice | Oui, mais désorganisé (plusieurs supports) |

Dans notre Tableau 9-I présentant les caractéristiques de l'écriture journalière pour les six enseignant.es participant.es à l'étude, plusieurs éléments ressortent quant à leur engagement dans cette activité. Tout d'abord, nous pouvons observer que la temporalité et le rythme d'écriture varient d'un.e participant.e à l'autre. La plupart (5) écrivent dans le présent, après-coup, une seule dans l'anticipation du moment à vivre. Il y a également des différences en termes de régularité : 2 ont une régularité absolue dans leur pratique, tandis que 2 ont une irrégularité plus marquée et 2 enfin ont une pratique plutôt régulière.

En ce qui concerne le type d'écrit utilisé, nous remarquons également une diversité. Certain.es (3) utilisent des phrases complètes pour exprimer leurs réflexions, tandis que d'autres (3) préfèrent un format plus bref et fragmenté, accompagné de dessins. Ces différences dans le type d'écriture peuvent refléter des styles personnels d'expression et des approches différentes quant à la manière de mettre

en mots leurs pensées et leurs expériences, ou être une adaptation au temps à disposition. Une singularité (3) ou pluralité des supports (3) relève également une diversité à ce niveau.

Par ailleurs, nous constatons que chaque enseignant·e est l'auteur·e unique de son propre journal, activité réalisée de manière individuelle. Il s'agit d'un espace privé où ils et elles prennent le temps de réfléchir, de se questionner, et de noter leurs expériences professionnelles.

Concernant l'adressage de l'écrit, nous observons également une diversité. Certain·es enseignant·es gardent leur journal complètement privé (3), tandis que d'autres partagent des extraits avec des collègues appartenant à un cercle défini (3) ou même des élèves (1). Cette variation dans l'adressage peut refléter des intentions différentes quant au partage de leur réflexion ou de leur anticipation d'actions à venir.

Enfin, quant à la manière dont les enseignant·es conservent leurs écrits journaliers, des pratiques diverses ressortent. Cette dimension émergente de notre enquête démontre que la question de la conservation est également une préoccupation pour les participant·es. Certain·es enseignant·es ont indiqué ne pas conserver leur journal (2). Cela peut refléter leur volonté de se concentrer sur le présent et de laisser derrière les réflexions achevées tout en gardant en vue les questions non résolues (cf. report par Lénie). La pratique de conservation de son journal pendant une période déterminée (cf. Samuel) peut s'expliquer par un souci de maintenir l'espace d'écriture jour après jour, sans que cela ne devienne trop volumineux. Certain·es expriment une réelle préoccupation pour la conservation de leurs journaux, avec un souci du stockage. Ils et elles considèrent probablement ces écrits comme des sources précieuses d'informations et de réflexions sur leur parcours professionnel. Edwin, venant s'initier à cette pratique ne se pose visiblement pas encore cette question, mais sa conservation de ses autres formes d'écrits antérieurs laisse supposer une même gestion ici. Enfin, par son choix d'un journal informatisé, nous découvrons la gestion et la conservation facilitée des écrits de Rose, même si l'enseignante ne semble que peu y retourner. D'autres reconnaissent conserver leurs journaux, mais sans réelle préoccupation annoncée d'organisation. Cette dimension complémentaire renforce la compréhension de l'engagement dans l'activité d'écriture diaire et permet de mieux saisir la manière dont ils et elles investissent ce processus réflexif dans leur vie professionnelle quotidienne.

En somme, ce tableau (Tableau 9-I) met en évidence la pluralité et la diversité des pratiques d'écriture journalière des enseignant·es participant·es à l'étude (réponse à Q1). Leur engagement dans cette activité varie en fonction de la temporalité, du type d'écriture, de l'auteur·es, et de l'adressage de leur journal. Ces caractéristiques démontrent l'individualité de cette pratique réflexive, adaptée aux préférences et aux besoins de chaque enseignant·e, laissant entrevoir l'importance de cet espace d'expression personnelle et professionnelle dans leur quotidien (réponse à Q2).

9.3.2 Timelines des activités d'écriture d'enseignant·es journalier·es issus des EB

Dans le cadre de notre enquête, nous avons élaboré des *timelines* individuelles pour chacun·e des sept participant·es. Ces *timelines* (Figures 9-I à 9-VI) présentent les différentes activités d'écriture narrées par elles (entretiens biographiques) et s'étalant sur leur parcours de vie. Il s'agit ainsi de différentes formes et manifestations de l'activité journalière (réponse à Q1). Au sommet de la ligne du temps sont situées les activités d'écriture liées à leur vie personnelle, tandis qu'au bas de la ligne du temps, sont positionnées les activités d'écriture en lien avec leur vie professionnelle et de formation. La légende

spécifiée sur ces *timelines* permet de discerner aisément les activités d'écriture effectuées de leur propre main (en bleu), celles d'autres personnes qui ont influencé leur engagement dans l'écriture journalière (en vert), ainsi que les moments où l'absence de journal ou de carnet (en saumon) contraste avec ce que l'on aurait pu anticiper durant leurs périodes de formation ou d'activité professionnelle. Cette visualisation graphique offre une représentation visuelle captivante des expériences narratives liées à l'écriture dans les diverses facettes de leur vie, notamment de la signification attribuée à cette pratique (réponse à Q2).

Figure 9-I
Lénie – Timeline de l'activité d'écriture

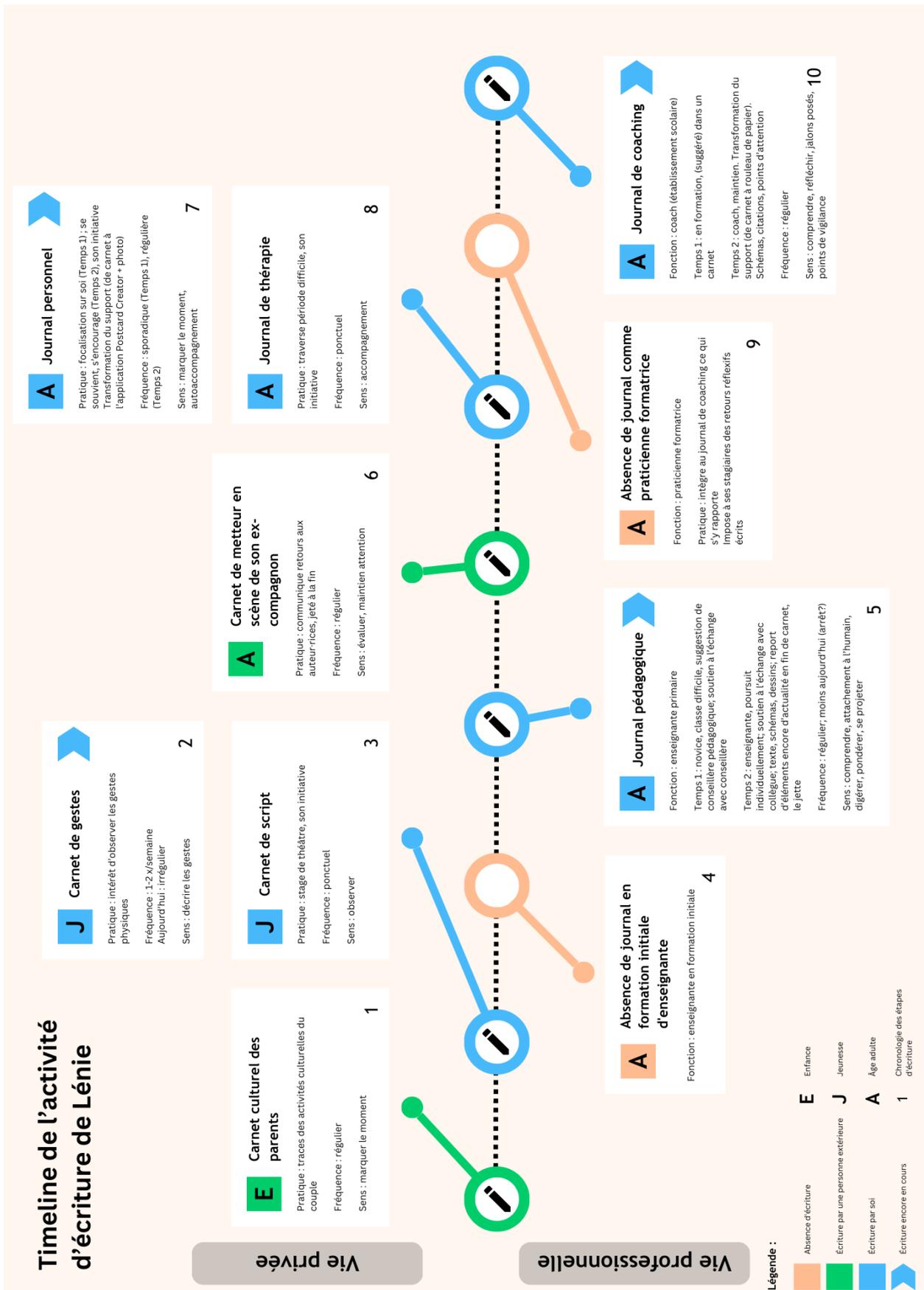


Figure 9-II
Samuel – Timeline de l'activité d'écriture

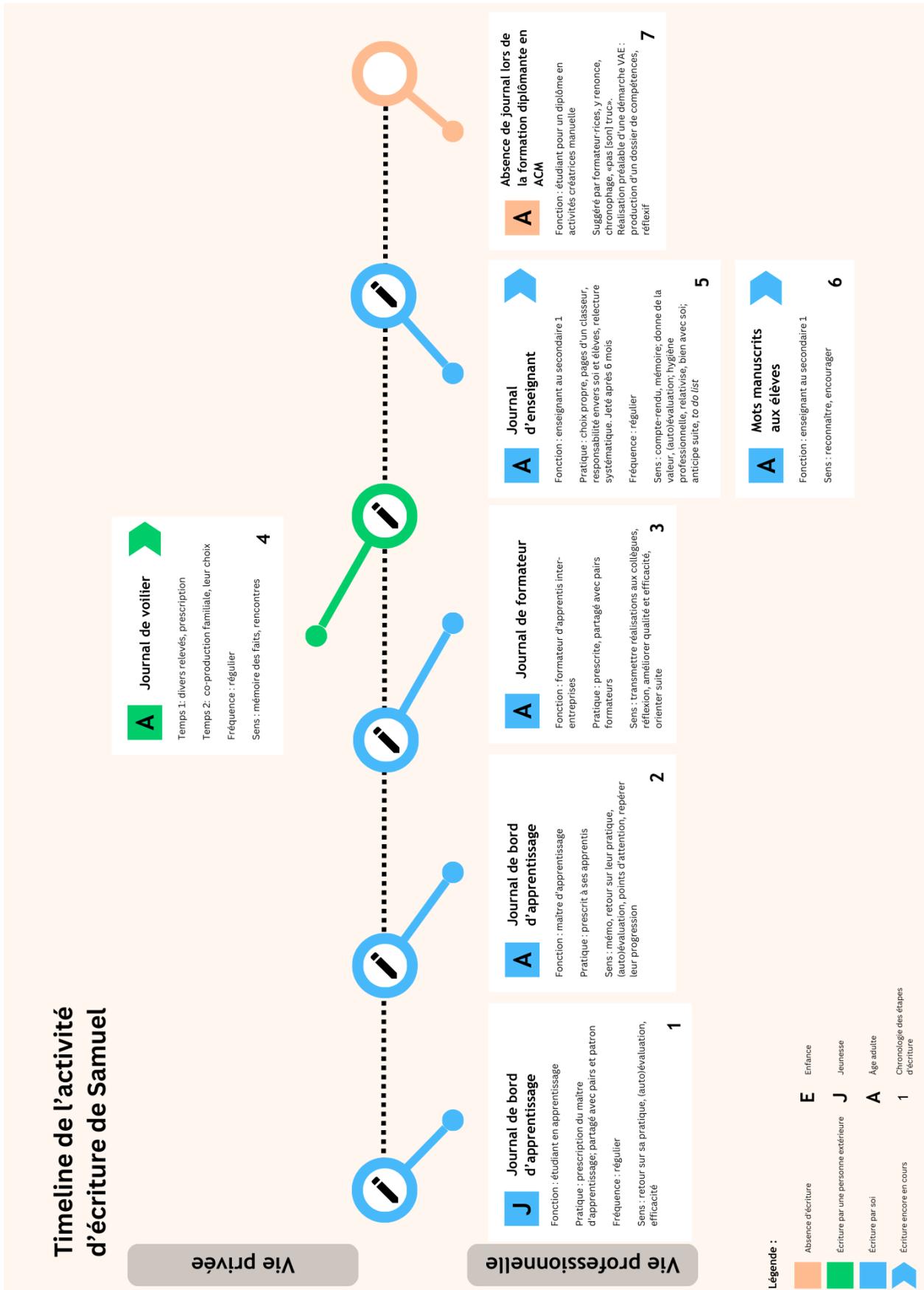


Figure 9-III
Najia – Timeline de l'activité d'écriture

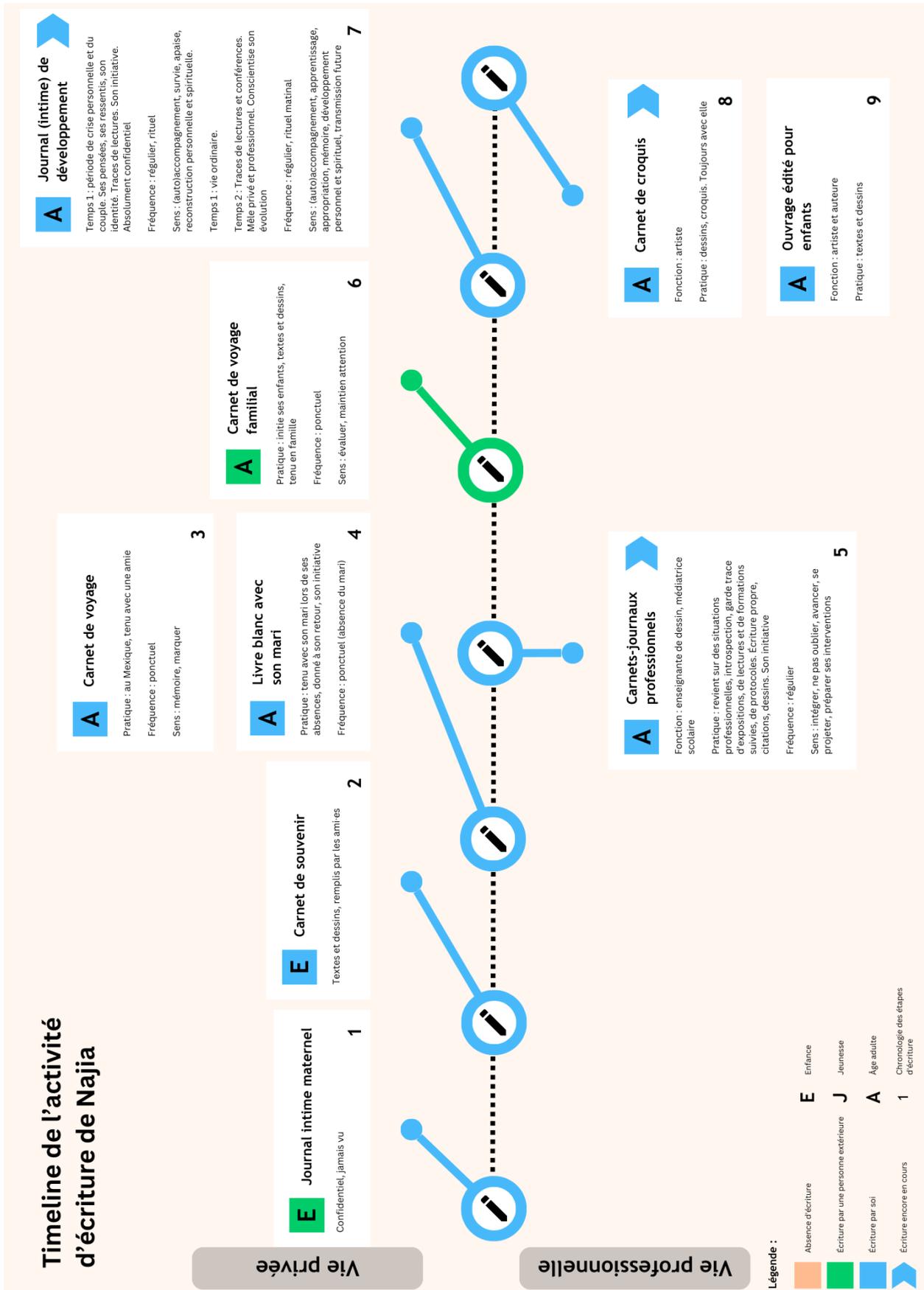


Figure 9-IV
Edwin – Timeline de l'activité d'écriture

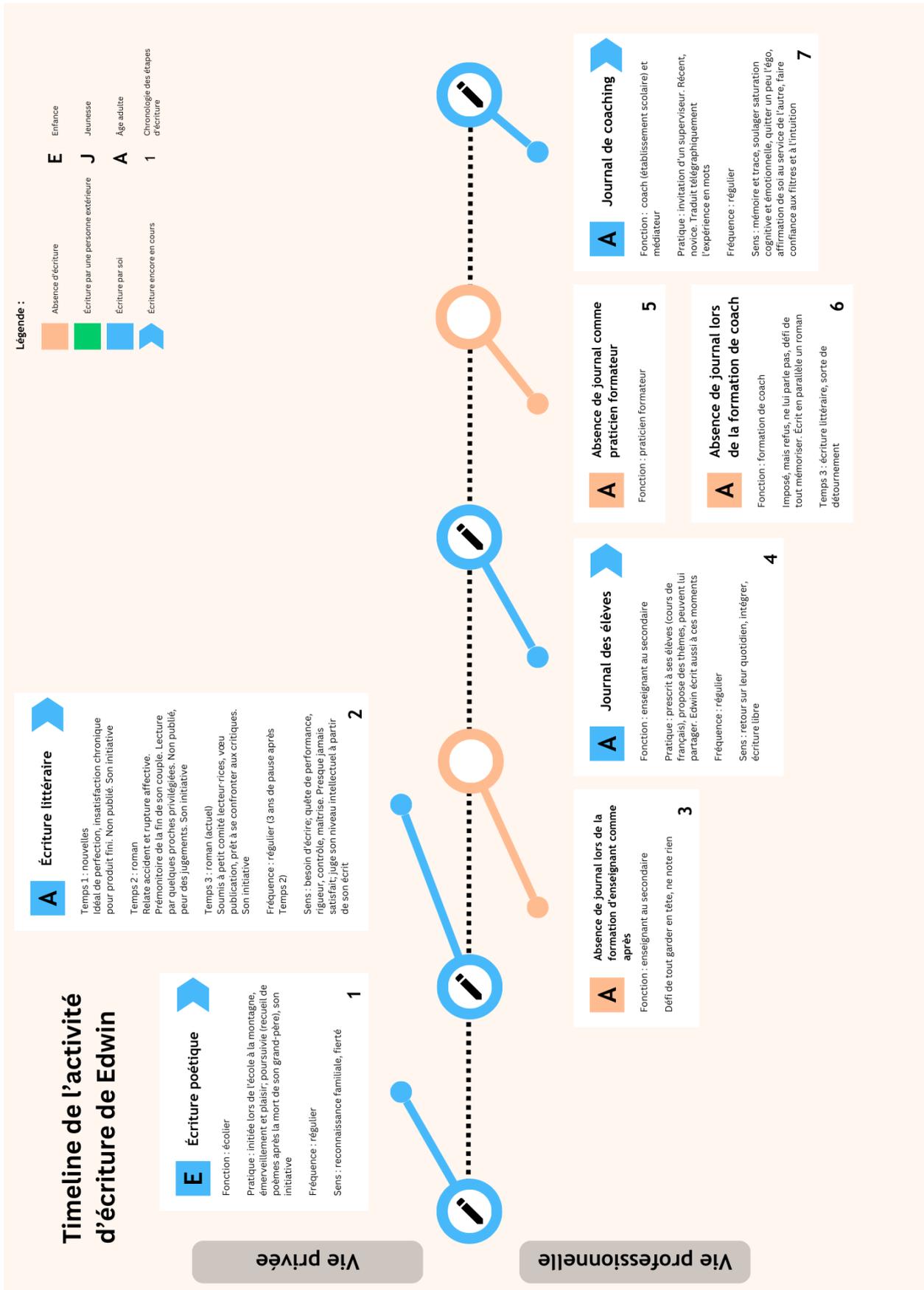


Figure 9-V
 Rose – Timeline de l'activité d'écriture

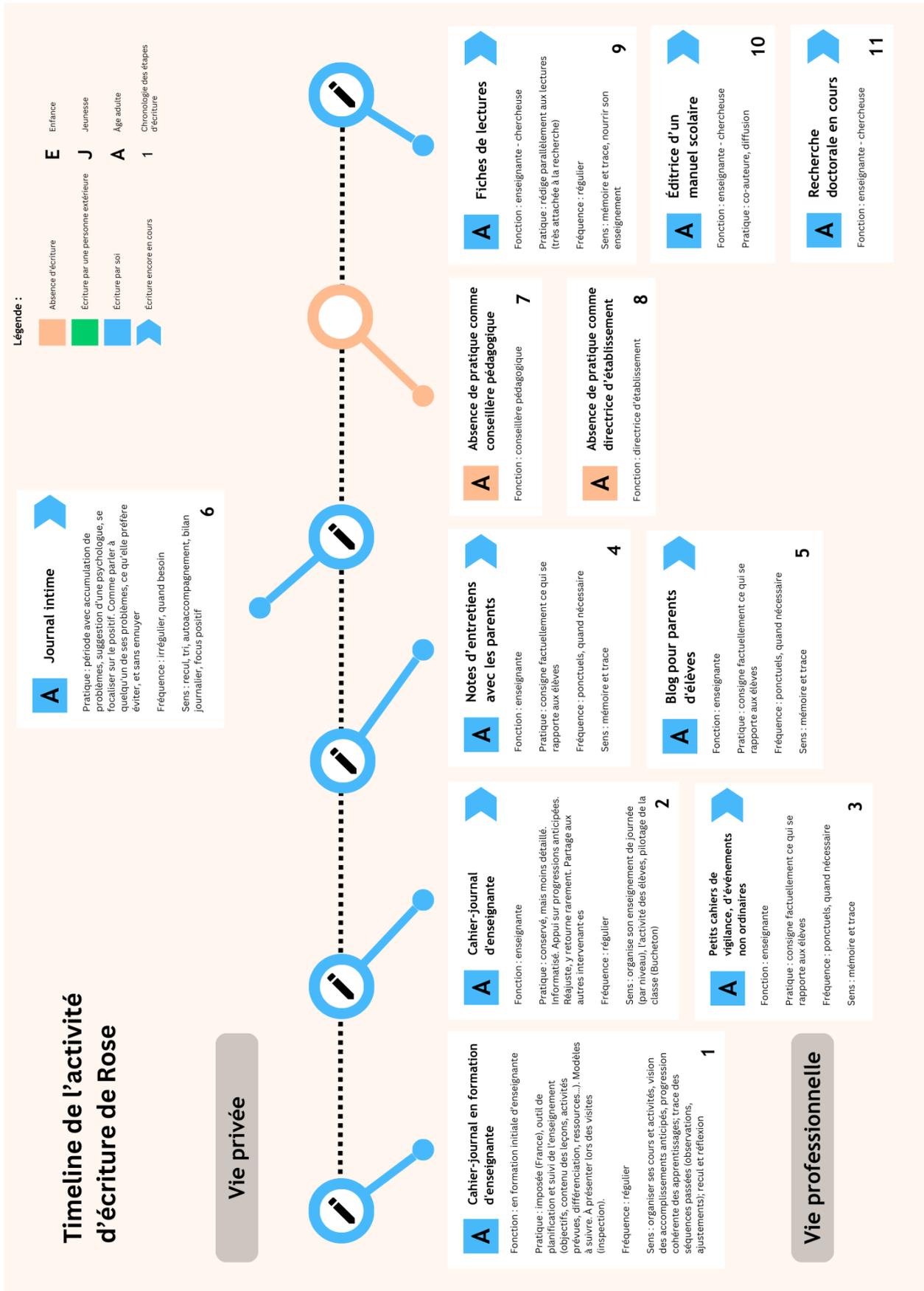
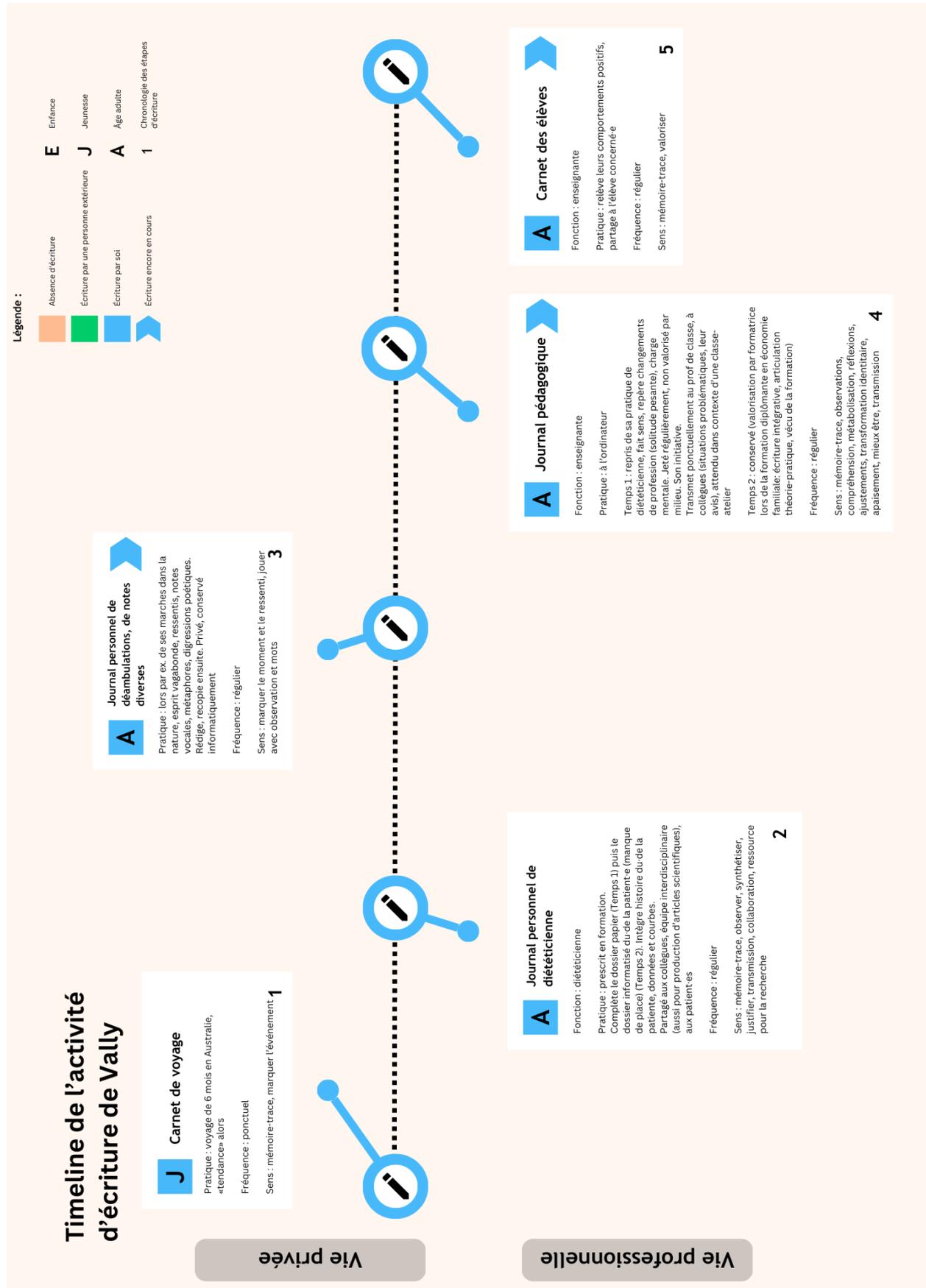


Figure 9-VI
Vally – Timeline de l'activité d'écriture



En examinant ces *timelines*, nous avons pu dégager des constats spécifiques pour chaque personne quant à leur activité diaire et répondre partiellement aux questions 1 et 2 de notre recherche.

- Lénie.
Affichant une expertise dans la pratique du journal, Lénie adopte une approche plurielle, principalement manuscrite, et associe souvent son écriture à des échanges. Ses pratiques, caractérisées par leur fidélité et leur régularité, sont guidées par des objectifs de réflexion, d'autoaccompagnement, et de son attrait pour la fonction.
- Samuel.
Également expert dans la pratique du journal, Samuel adopte des pratiques plurielles, principalement manuscrites et professionnelles, parfois associées à des échanges. Ses pratiques se distinguent par leur fidélité et leur régularité et sont orientées vers la réflexion, l'autoaccompagnement, la création d'une mémoire-trace et l'anticipation de ce qui suit.
- Najia.
Affichant une expertise dans la pratique du journal, Najia a des pratiques plurielles, principalement privées, surtout manuscrites, et choisies pour leur caractère strictement confidentiel. Ses pratiques sont marquées par leur fidélité et leur régularité, et elles servent à se souvenir, à s'approprier des expériences, à l'autoaccompagnement, au développement personnel et professionnel, ainsi qu'à se projeter dans l'avenir.
- Edwin.
Avec une expertise émergente, Edwin s'engage dans la pratique du journal professionnel (en tant que *coach*) de manière récente, choisie, et parallèlement à une écriture littéraire qui l'accompagne tout au long de son parcours. Ses pratiques, fidèles et régulières, sont motivées par le besoin de se souvenir, de se soulager cognitivement et émotionnellement, et de s'affirmer.
- Rose.
Affichant une expertise dans la pratique du journal, Rose adopte des pratiques plurielles, surtout professionnelles, principalement tapuscrites, et partage son cahier journal. Ses pratiques sont caractérisées par leur fidélité et leur régularité, et elles visent à organiser, préparer, réfléchir, réguler, conserver la mémoire et la trace, ainsi qu'à s'autoaccompagner.
- Vally.
Pratiquant avec expertise, Vally adopte des pratiques plurielles sur divers supports et associe régulièrement son écriture à des échanges. Ses pratiques fidèles et régulières englobent la création de mémoire-trace, l'observation, la transmission, la réflexion, la construction identitaire, l'autoaccompagnement et la valorisation d'autrui.

Ces observations ont été essentielles pour mieux comprendre les spécificités de chaque participant-e et pour dégager des tendances et des thèmes communs qui sous-tendent leurs motivations et leurs pratiques d'écriture journalière.

Nous ne pourrions partager l'analyse de l'histoire exhaustive de leurs activités du journal, en suivant leurs évolutions jusqu'aux activités actuelles [présentées dans leur portrait]. À titre d'illustration, la ligne du temps de l'engagement de Lénie (Figure 9-I) représente son engagement riche et pluriel dans l'activité d'écriture diaire parallèle à son parcours de vie, dans un environnement privé et de formation favorable à l'écriture. La chronologie relève depuis l'enfance la confrontation de Lénie au « carnet

culturel » tenu par ses parents et ses premiers pas dans l'activité avec un « carnet de gestes » et un « carnet de script » parallèle à un stage de théâtre. Elle démarre un « journal pédagogique » alors qu'elle est enseignante novice, renonce à un « journal de praticienne-formatrice », mais investit plus récemment un journal pour son activité de *coach*. À l'âge adulte, Lénie tient parallèlement à ces journaux professionnels un « journal de thérapie » et un « journal personnel » encore actuel, sous forme de cartes postales. Son ex-conjoint tenait un « carnet de metteur en scène ». Concernant ses journaux professionnels (journal pédagogique et journal de *coaching*), leur origine et leur évolution sont précisées dans la chronologie. L'absence d'engagement dans une écriture diaire qui pourrait apparaître (journal potentiel de praticienne-formatrice) est indiquée en orange.

Relativement au rythme et à la fidélité de l'écriture, deux spécificités ressortent :

- fidélité de l'engagement quant à certaines écritures du moi, avec le carnet de geste et le journal personnel, et fidélité à ses deux journaux professionnels,
- ralentissement, avec le journal pédagogique contemporain, ou abandon de l'engagement, avec le carnet de script.

Les portraits comme les lignes du temps présentés ici permettent de soutenir la pluralité et l'évolution de la pratique diaire propre à chaque enseignant·e rencontré·e dans le cadre de notre étude (Q1 et Q2).

9.3.3 Transfert de l'activité d'écriture opéré par ces enseignant·es

Pour compléter encore ce prolongement à l'article publié dans *Phronesis*, considérons brièvement la dynamique de « transfert » (Billett, 2021) d'une activité à une autre. Apprentissages et activités — ici celle du journal — sont susceptibles d'être transférés par le sujet d'une situation de vie à une autre par un effet de médiation et d'interprétation des circonstances. Billett (2021) parle de « transfert », pointant l'adaptation de l'appris à un autre contexte de l'environnement privé au professionnel par exemple. Par ce transfert, la personne interprète la situation, lui donne sens et construit en partant de son expérience antérieure. Si pour une personne, telle situation entraîne un transfert latéral ou de faible ampleur de ce qu'elle sait, de ce qu'elle est capable de faire et apprécie, pour une autre, au parcours différent ou attribuant une autre signification à la situation, le transfert peut être collatéral, plus engageant qualitativement.

En considérant les activités passées d'écriture (surtout journalières) narrées par les six enseignant·es, de quel type de transfert s'agit-il relativement à leur dynamique d'engagement dans la tenue d'un journal (Q1 dans Tschopp, 2023a, p. 3) ?

Le « transfert » (Billett, 2021) exercé sur ces activités de contextes, de circonstances, d'âges spécifiques de la vie et à d'autres est de deux niveaux.

- Latéral, quand c'est analysé comme dans une continuité.
Du journal de formation informelle de lecture et de conférences au journal professionnel pour Najia ; du carnet de gestes au journal pédagogique pour Lénie ; du cahier journal en formation initiale de Rose à celui contemporain du cahier journal investi dans son travail, plus allégé et moins régulier qu'à ses débuts.

- Collatéral quand il marque un saut qualitatif.
C'est le cas du journal de formation comme nutritionniste vers son journal professionnel pour Vally qui se met à conserver ses écrits, à valoriser les traces de la construction comme professionnelle ; cas aussi du journal de *coach* pour Edwin qui n'a jamais investi ce genre durant sa formation, même quand il y était prescrit.

Le transfert latéral ressort majoritairement des analyses. Le transfert collatéral reste plus rare.

Il serait intéressant d'investiguer davantage les possibles transformations au sein de l'activité-même d'écriture journalière, pour repérer les évolutions au fil du temps, ce qui aurait pu amener à ces régulations, maintiens, retours en arrière, etc. Nos questionnements ne portant pas sur ces dimensions, nous y voyons un prolongement potentiel de notre étude.

9.3.4 En conclusion au chapitre

Ce chapitre a présenté en détail l'article intitulé « Dynamique d'engagement d'enseignant-es dans l'écriture d'un journal professionnel : approche biographique d'une activité plurielle » qui sera publié début 2024 dans la revue *Phronesis*.

Cette étude visait à décrire et comprendre l'engagement d'enseignant-es dans la pratique du journal de bord professionnel. En se basant sur des entretiens biographiques et leur analyse, l'article a mis en évidence la nature plurielle et évolutive de cette activité d'écriture impliquée et réflexive. L'engagement des enseignant-es dans cette pratique a été expliqué par un jeu d'influences réciproques entre des facteurs personnels, exogènes et énaactifs.

Le processus d'écriture de cet article a été l'occasion d'un apprentissage significatif sur la rédaction scientifique et le travail de publication. Les multiples reprises et les différentes étapes qui ont accompagné cette expérience ont permis de mieux comprendre les exigences éditoriales et d'affiner la qualité de l'article. Les reproches reçus et les choix opérés ont constitué des moments d'apprentissage enrichissants, qui ont contribué à améliorer la qualité de l'article. L'expérience de rédaction de cet article a également été mise en perspective avec les autres articles *peer reviewed* et les contributions qui ont accompagné la thèse, permettant ainsi de dépasser la singularité de cette expérience et d'envisager des apprentissages ou retombées plus larges.

En prolongement à l'article, les portraits et les lignes du temps pour chacun-e des six enseignant-es sur la base des *verbatim*s recueillis lors des entretiens biographiques (cf. Annexes 1 à 6 du Tome II) ont été proposés. Ils permettent d'entrer dans la diversité des parcours de ces professionnel·les, pour considérer notamment les formes de cette pratique, son sens et leur engagement dans cette activité d'écriture journalière. La mise en perspective des six participant-es à travers un tableau (Tableau 9-I) présentant les caractéristiques de leur écriture journalière offre une vue éclairante sur la diversité de cette pratique réflexive chez les enseignant-es. Les cinq caractéristiques identifiées (temporalité et rythme, type d'écrit, auteur-e(s), adressage, conservation) permettent de mieux appréhender les spécificités de chaque enseignant-e dans leur engagement dans l'activité d'écriture diaire, tout en mettant en évidence les points communs qui émergent de leur engagement dans cette activité plurielle.

Toujours en prolongement à cet article (Tschopp, 2023a), la dynamique du transfert quant à l'engagement dans l'activité d'écriture diaire a également été évoquée, soulignant la prédominance du transfert de type latéral. Ces mises en perspective enrichissent notre compréhension de la dynamique de l'écriture du journal professionnel et nous incitent à poursuivre notre exploration pour saisir pleinement les effets et les bénéfices de cette pratique réflexive (réponse à Q4) dans le contexte de la formation et du travail des enseignant·es (objet du prochain chapitre).

En conclusion, ce chapitre 9 a apporté une contribution importante à la compréhension de l'engagement des enseignant·es dans la pratique du journal, à la pluralité des formes et du sens de ce dernier. Les résultats et les recommandations présentés dans cet article offrent des pistes intéressantes pour accompagner et reconnaître cette activité réflexive dans le champ de la formation et du travail. Ce chapitre a également permis de mettre en lumière les défis et les apprentissages inhérents au processus de rédaction et de publication scientifique.

Chapitre 10 –

Article 3. Effets du journal de bord : construction identitaire et *flow*

Ce chapitre marque une étape cruciale dans notre démarche de recherche en se focalisant sur le 3^e article *peer reviewed*, intitulé « Effets perçus de l'écriture journalière. Construction identitaire et état de *flow* repérés par deux enseignant-es en réorientation » paru en juin 2023 dans la revue *Education & Formation*.

Dans une section introductive, nous replacerons cet article académique dans le contexte de la revue *Education & Formation*, où il a été publié, et mettrons en avant son importance pour notre enquête en relevant sa contribution à notre compréhension des effets de cette forme d'écriture sur la construction identitaire et leur expérience de *flow* perçus par les journalier-es rencontrés — sujet non encore abordé dans les précédentes publications (réponse à la question Q4).

Dans une deuxième partie, l'article lui-même (Tschopp, 2023a) est déplié.

Dans la dernière section du chapitre, nous élargirons notre perspective pour explorer les prolongements à l'article. Nous décrirons en détail les analyses que nous avons menées à partir des données issues des entretiens d'explicitation. Nous discuterons de la manière dont nous avons utilisé les portraits narratifs et les *timelines* pour saisir les effets différenciés de l'écriture journalière chez les enseignant-es. Nous aborderons également les implications de ces résultats pour la pratique de l'écriture journalière dans un contexte professionnel.

Nous soulignerons donc l'importance de cet article pour notre compréhension globale du sujet et pour la construction de notre argumentation doctorale tout en la situant dans la partie « Résultats et Analyse » de notre thèse cumulative.

10.1 Présentation et contextualisation du 3^e article *peer reviewed*

L'article proposé dans la section suivante découle de ma participation après invitation en juin 2020 au symposium « Émergence de nouveaux métiers dans le champ de l'enseignement : nouvelles identités professionnelles en construction » coordonné par Sandrine Biémar, Amaury Daele, Julitte Huez, Christelle Lison et Cyrille Gaudin dans le cadre de la rencontre REF Recherche-Éducation-Formation. La décision de report des échanges REF à juillet 2022 étant donné le contexte de pandémie a favorisé un partage particulièrement fécond jusqu'à cette date. Cette participation (Tschopp, 2022b juillet) m'a permis d'affiner la problématique de recherche et de renforcer la rigueur scientifique de l'article, tout en offrant une opportunité précieuse de me nourrir de la richesse de différents travaux. À la suite de ce symposium, ma contribution a été retenue pour une publication conjointe avec d'autres chercheur-ses. Après plusieurs révisions et relectures, l'article a été soumis à la revue *Education & Formation* en début d'année 2023 et publié en ligne en juillet 2023 dans le numéro thématique e-318 « Transformations identitaires dans des contextes en mouvement ».

Voici comment l'article est présenté par les coordinateur·rices du numéro.

Geneviève Tschopp se penche sur deux cas d'enseignant en réorientation professionnelle en Suisse en prenant pour objet d'étude la pratique de leur journal d'enseignant. Elle interroge ce qui les amène à s'y engager ainsi que les effets qu'ils lui reconnaissent. La construction identitaire ainsi que sa transformation est abordée à travers ce travail d'écriture et permet de mettre en lumière un bien-être associé à un état de *flow*. Cette contribution prend appui sur une méthodologie de recherche compréhensive intégrant des entretiens d'explicitation sur un moment d'écriture. Tout en apportant des éléments de compréhension au processus de construction identitaire qui prend place dans ce geste d'écriture, elle ouvre des perspectives sur les modalités de soutien à la construction de l'identité professionnelle dans la formation supérieure. (Biémar *et al.*, 2023, p. 10)

Cette expérience a contribué à l'enrichissement de la thèse et à une meilleure compréhension des dynamiques de construction et de transformation identitaires des enseignant·es d'aujourd'hui dans le monde francophone. Elle témoigne de l'importance de la collaboration et des échanges avec la communauté scientifique pour aboutir à un écrit scientifique de qualité.

Entrons dans le contenu de cet article⁸⁷ !

10.2 Effets perçus de l'écriture journalière : construction identitaire et état de *flow* repérés par deux enseignant·es en réorientation

Geneviève Tschopp

Professeure associée à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud,

Unité d'enseignement et de recherche développement

Av. de Cour 33 – 1014 Lausanne – Suisse

genevieve.tschopp-rywalski@hepl.ch

10.2.1 Résumé

Cette étude s'inscrit dans une recherche doctorale sur la pratique du journal d'enseignant·es en activité. Elle vise à 1. comprendre ce qui les amène à s'engager spontanément dans cette activité et 2. examiner les effets qu'ils·elles lui reconnaissent. Nous considérons ici les effets perçus de cette écriture chez deux enseignant·es en réorientation professionnelle. Le cadrage théorique explore certains effets de cette écriture, tels que la construction identitaire ou de la transformation du sujet, le bien-être associé à un état de *flow*, ainsi que leur manifestation dans le temps de l'activité. Nous proposons un modèle dynamique de l'activité d'écriture journalière qui formalise ces retombées. Cette contribution présente également la méthodologie de cette recherche compréhensive, la description de la conduite d'entretiens d'explicitation sur un moment d'écriture auquel s'ajoute une trace de l'activité et la méthode d'analyse des données utilisée. Ces résultats indiquent que les effets perçus de cette écriture se déploient dans le temps de l'activité et relèvent du développement professionnel du sujet, du soutien à sa construction identitaire lors de sa transition professionnelle, avec un état de *flow* marqué.

⁸⁷ L'article est également disponible en *open access* sur le site de la revue *Education & Formation*.
<http://revueeducationformation.be>

En conclusion, nous évoquons des perspectives d'action dans le domaine de la formation supérieure, en lien avec la construction de l'identité professionnelle, ainsi que des pistes de recherche à explorer.

Mots-clés : écriture du journal de bord, développement professionnel, entretien d'explicitation, chronologie de l'activité, construction identitaire, transition, *flow*.

Qu'est-ce que j'aimerais que soit mon journal ? Quelque chose comme les mailles relâchées d'un tricot, de pas trop lent, quand même, souple au point de pouvoir absorber tout ce qui me vient à l'esprit, que ce soit solennel, beau ou léger. J'aimerais qu'il ressemble à un sombre & vieux bureau, ou un vaste garde-meuble où l'on jette une masse d'objets dépareillés & défraîchis pour ne plus jamais les revoir. Mais j'aimerais y revenir, après un an ou deux, & réaliser que cette collection est restée intacte, s'est bonifiée, comme le font parfois mystérieusement ces objets mis à l'écart, a repris forme dans un moule assez transparent pour laisser passer la lumière de notre vie, & qu'elle a calmement, tranquillement, été créée avec la distance qui fait l'œuvre d'art.

VIRGINIA WOOLF, DIMANCHE (PÂQUES) 20 AVRIL 1919 (*QUEL SOULAGEMENT : SE DIRE « J'AI TERMINÉ »*, (2018, p. 23)

10.2.2 Introduction

Cette étude fait partie d'une recherche doctorale en cours⁸⁸ sur la pratique du journal d'enseignant-es en activité (Tschopp, 2019a, sous presse ; Tschopp Rywalski, 2019). Nous nous intéressons à ce qui les pousse à s'engager spontanément dans cette activité et aux effets⁸⁹ qu'ils et elles lui attribuent.

Alors que cette pratique a été étudiée dans le cadre des formations formelles, principalement initiales (Cadet, 2007 ; De Cock, 2007), plus rarement continues (Moghaddam *et al.*, 2020), les enseignant-es en activité qui choisissent délibérément cette pratique ont été négligé-es dans la recherche. L'ancienneté des études de Yinger et Clark (1981) ou de Holly (1989) invitent à un regard contemporain sur cette pratique. Cette contribution se concentre sur l'usage spontané du journal en tant que situation informelle d'apprentissage (Cristol et Muller, 2013) par des enseignant-es traversant une transition identitaire associée à une réorientation professionnelle, et sur les retombées qu'ils et elles lui reconnaissent.

Tout au long de leur carrière, les enseignant-es sont encouragé-es à se former en continu pour améliorer leurs compétences et contribuer à l'amélioration de leur profession (*lifelong learning* ou apprentissage tout au long de la vie). Les espaces de formation et de travail cherchent à favoriser le développement de la posture réflexive des enseignant-es (Lussi Borer et Chaliès, 2021 ; Paquay *et al.*, 2012). Cet idéal d'un-e enseignant-e réflexif-ve correspond à une identité « prescrite » Wittorski (2016, p. 66), attendue des institutions de formation et du travail. Cependant, notre étude porte sur l'identité « agie et vécue » des enseignant-es (Wittorski, 2016, p. 66), qui correspond au développement

⁸⁸ Sous la direction de Bernadette Charlier, en sciences de l'éducation et de la formation, à l'Université de Fribourg en Suisse.

⁸⁹ Nous parlons d'effets perçus – ou indifféremment de retombées – pour qualifier les phénomènes se produisant parallèlement à l'écriture diaire et repérés par les enseignant-es y recourant (perception subjective).

professionnel en réponse à ces attentes de compétence. Dans le contexte professionnel et au sein de leur activité, les professionnel·les acquièrent de nouvelles connaissances et déploient différentes stratégies relevant de situations d'apprentissages informelles (Billett, 2009 ; Cristol et Muller, 2013). Nous considérons l'activité de « journaler » (Servan-Schreiber, 2020, p. 37), de diarisme, ou diaire des enseignant·es⁹⁰ comme un exemple de situation informelle d'apprentissage, qui n'est pas nécessairement intentionnel, mais relève de l'initiative de l'apprenant·e. Nous avons montré (Tschopp, soumis) que l'engagement dans cette activité autoréflexive s'explique par une interaction dynamique et temporelle entre des facteurs subjectifs, des facteurs exogènes et des facteurs éactifs. Ces interactions entre la personne, les contextes et de l'activité elle-même permettent de comprendre l'engagement dans l'activité et sa persistance.

L'apprentissage sur le lieu de travail est souvent intégré à l'activité et involontaire, en s'adaptant aux possibilités offertes par l'environnement de travail (Billett, 2009). L'engagement des enseignant·es dans cette activité journalière s'inscrit donc dans le développement professionnel tel que défini par Wittorski (2016, p. 66) en tant que « processus de transformation des sujets au fil de leur activité dans ou en dehors des dispositifs organisationnels proposés ».

À la suite d'une revue de la littérature en relation avec notre problématique, le modèle dynamique d'analyse de l'activité de journaler et ses retombées sont présentés. La méthode de recherche et d'analyse compréhensive est ensuite exposée, suivie de la présentation et de la discussion des résultats de l'écriture diaire de deux enseignant·es en transition identitaire (Kaddouri, 2019a). Les retombées de cette pratique, notamment sur le plan du soutien à la transition identitaire et d'expérience de *flow*, sont discutées. Enfin, des apports de cette recherche à la formation sont mis en évidence, ainsi que des perspectives pour de futures études.

10.2.3 Effets de l'activité d'écriture

Le potentiel de développement professionnel (Wittorski, 2016) ou les transformations qui découlent de l'engagement dans une activité sont pluriels. Ces effets de l'activité, comme ils sont appelés, touchent aussi bien l'acteur·rice que son milieu. Ainsi, lorsqu'on considère une activité, le sujet en action et l'activité se construisent mutuellement (Barbier, 2021) : le sujet se transforme en agissant et peut potentiellement transformer le monde qui l'entoure. Dans cette perspective, Rabardel (2005) souligne que l'activité humaine peut être à la fois « productive » (en transformant le monde) et « constructive » (en apprenant et se transformant soi-même).

Les retombées positives reconnues à l'activité d'écriture diaire concernent différents domaines de l'existence du sujet :

- son développement personnel, son émancipation et sa formation (Bibauw, 2010 ; Bucheton et Decron, 2003 ; Buysse et Vanhulle, 2009 ; De Cock, 2007 ; Farrell, 2013 ; Hess, 2010 ; Hess *et al.*, 2016 ; Jarvis, 2001 ; Morrison, 1996 ; Yinger et Clark, 1981) ;
- sa professionnalisation et son développement professionnel (Crinon et Guigue, 2006 ; Cros *et al.*, 2009 ; Hiemstra, 2001 ; Jorro, 2004 ; Moon, 2006 ; Paré, 2003) ;

⁹⁰ Ces expressions sont utilisées de manière interchangeable pour décrire l'acte d'écrire un journal de bord. « L'écrit diaire, autrement dit le journal, constitue la trace du vécu du sujet dans une société donnée, à un moment donné. » (Hess *et al.*, 2016, p. 143).

- sa santé physique et psychique (Campbell et Pennebaker, 2003 ; Hiemstra, 2001 ; Pennebaker et Chung, 2007 ; Piolat et Bannour, 2011 ; Servan-Schreiber, 2020).

Parmi ces transformations, nous pointons successivement celles conjointes à la construction identitaire et à l'état de *flow*.

a. Effets de construction identitaire, d'accompagnement de la transition

De multiples transformations s'opèrent chez le sujet au fil de son activité professionnelle, de son apprentissage tout au long et au large de sa vie (Carré, 2020b) et celles-ci affectent son identité. L'activité diaire participe de ces transformations relevant du processus de subjectivation (Bourgeois, 2018b).

La notion de « dynamiques identitaires » (Kaddouri, 2019b, 2019c, 2019a) souligne les dimensions processuelle et mouvante de l'identité composant avec des tensions éventuelles, notamment entre image de soi actuelle et projetée, de même qu'entre images de soi vue par soi et vue par autrui (Bourgeois, 2019). De plus, les bifurcations comme les reconversions professionnelles correspondent à de véritables « transitions biographiques » (Kaddouri, 2019a) s'accompagnant de potentiels mouvements de « déconstruction et reconstruction » (Kaddouri, 2019c, p. 105) ou de « remaniements » identitaires (Kaddouri, 2019c, p. 105). Bourgeois (2006, 2018b), Deltand et Kaddouri (2014), Lesourd (2009) comme Perez-Roux et Balleux (2014) éclairent les transitions biographiques où se jouent des remaniements identitaires, phases potentiellement destructrices ou constructives pour l'individu traversant ces tournants de vie. Une négociation identitaire professionnelle se joue entre identité « attribuée » (professionnalisation) et identité « agie ou vécue » (développement professionnel) (Wittorski, 2016).

Relativement à la (re)construction d'un soi professionnel, Jorro et De Ketele (2011) parlent de « professionnalité émergente », la définissant « comme la caractéristique de tout professionnel cherchant à se développer professionnellement, voire à se perfectionner tout au long de son activité professionnelle et faisant l'expérience de tâtonnements qui conduisent à des restructurations du soi professionnel » (2011b, p. 9). La chercheuse précise encore : « La capacité d'un individu à entrer dans le genre professionnel, à mobiliser de façon encore tâtonnante les compétences et les gestes professionnels spécifiques du métier, atteste d'une tension vers la professionnalité. » (Jorro, 2011b, p. 10).

L'activité journalière peut apporter des effets de construction identitaire (Bibauw, 2010 ; De Cock, 2007) par la liberté d'expression de ses idées, pensées et sentiments, par la découverte de soi et des changements traversant l'auteur·e (Hiemstra, 2001) ou par l'évaluation de son activité. D'autres types d'effets relèvent de l'autoaccompagnement (Rondeau, 2019) ou de l'amélioration de la santé dont la réduction du stress (Pennebaker et Chung, 2007 ; Piolat et Bannour, 2011 ; Servan-Schreiber, 2020). Cette activité, routinière ou plus inédite pour le sujet, apporterait à celui-celle s'y engageant un maintien de son identité (identité idem, ou « mêmeté » de Ricœur, 1985) voire son évolution (l'identité ipse de Ricœur, 1985). Le sens attribué par la personne à l'image de soi, à son positionnement professionnel, organisationnel et sociétal se voit ainsi potentiellement remanié (Kaddouri, 2019a). Dans *Devenir autre. Hétérogénéité et plasticité du soi*, Berliner (2022) met en lumière le travail de soi pris dans cette dynamique de continuité et constance d'un côté et de transformation et multiplicité

d'un autre côté. Ainsi, le soi « oscille non seulement entre une pluralité de rôles, de valeurs, d'émotions, parfois contradictoires, mais est également doté d'une relative élasticité » (p. 11).

Les apprentissages, associés ici à la fonction intégrative de la narration de ses expériences, peuvent soutenir le processus de « subjectivation » de la personne décrit par Bourgeois (Bourgeois, 2018b). Ces dimensions de la subjectivation sont :

1. « la construction du sentiment d'exister [...], d'être soi » (p. 81-82), associée à cette expression en « je ». Ricœur (1983) parle à ce propos d'« identité narrative » ;
2. l'affirmation de soi dans le monde, comme auteur·e capable de penser et d'agir en son nom propre (notion d'« agentivité », p. 90) ;
3. son « indépendance » (p. 101), avec la capacité « de *faire et d'être seul*⁹¹ » (Bourgeois, 2018b, p. 102), à rattacher à la capacité du sujet de mobiliser et transférer des apprentissages antérieurs dans un autre contexte ;
4. sa « réflexivité » (p. 108), à savoir la capacité de « construire du sens à propos de soi, du monde et/ou de sa relation au monde » (p. 109). Se raconter entraîne « un sentiment narcissiquement avantageux d'agentivité, par la mise en cohérence [...] de nos intentions et de nos actes. » (p. 109).

Ces quatre dimensions du processus de subjectivation seront mobilisées pour l'analyse.

b. État de *flow* et effets de bien-être

L'état de *flow* (Heutte, 2019a, 2019b) se produit quand une personne se trouve immergée dans une activité, lorsque la complexité et le défi de la tâche correspondent à ses capacités ou ses compétences. La personne s'éprouve alors profondément connectée à l'activité en cours comme à soi, déconnectée de ce qui l'entoure et un peu hors du temps, ce que Heutte (2019a, p. 164) nomme « absorption cognitive ». Cette expérience optimale très plaisante contribue à procurer rétrospectivement un bien-être.

Les recherches sur cette théorie de l'expérience optimale (ou *flow*), originellement conceptualisée par Csikszentmihalyi (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000), s'étendent au champ de la formation tout au long de la vie comme à celui du travail. Le modèle PERMA de Seligman (2018) réunit dans cette théorie du bien-être cinq éléments : émotions positives (*Positive Emotion*), engagement (*Engagement*), relations constructives (*Positive Relationships*), sens (*Meaning*) et accomplissement (*Accomplishment*). L'absorption totale, associée à un engagement dans une activité appréciée et pour laquelle la personne a un certain niveau de compétence, peut apporter cet état de *flow*. Ces recherches sur le *flow* montrent des articulations entre les concepts des théories de l'autodétermination de Deci et Ryan (2008) et ceux de la théorie sociale cognitive de Bandura (2003) (Heutte, 2019a, 2019b ; Heutte *et al.*, 2021).

L'activité d'écriture diaire pourrait s'associer à cette expérience autotélique de satisfaction et de bien-être procurés par la tâche, à une intense concentration et implication dans la tâche, au fait d'être pleinement présent·e tout en étant défié·e par les exigences de la tâche. Cette expérience optimale

⁹¹ C'est l'auteur qui souligne.

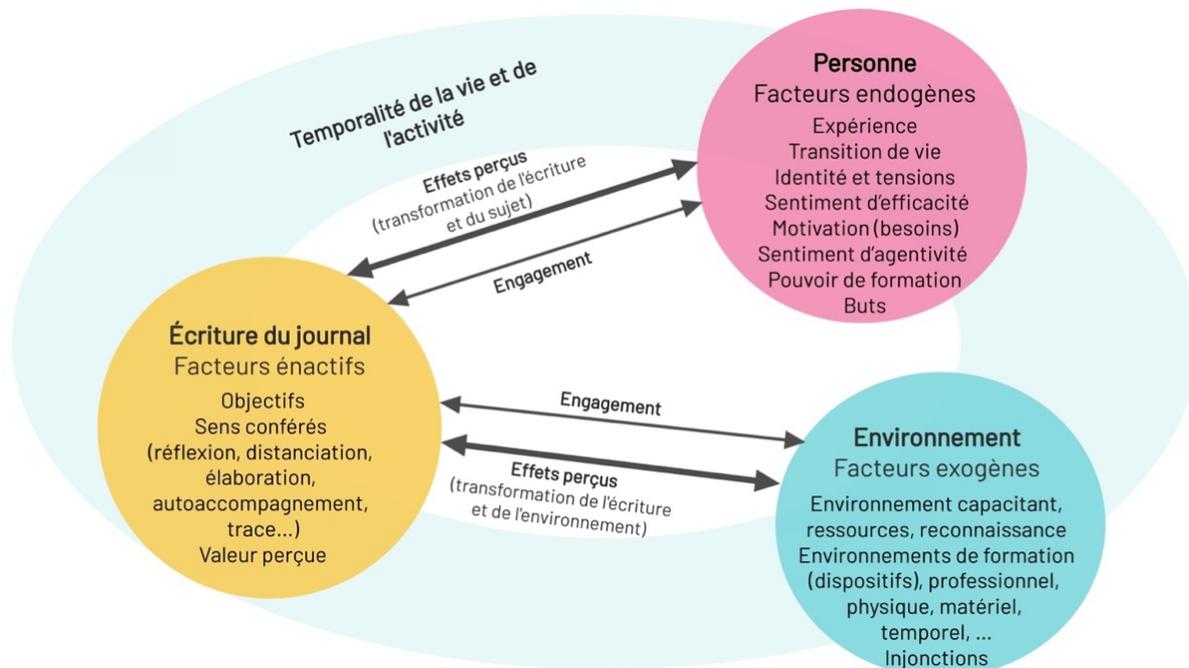
amène le sujet à perdre la notion de temps et d'espace tout en étant complètement présent. La considération rétrospective de cette expérience peut l'associer à des émotions positives qui contribuent à son épanouissement, à sa confiance et à sa créativité ou sa capacité à relever de nouveaux défis (cf. notion d'agentivité ; Bourgeois, 2018b), à un accomplissement au travail et une réalisation de soi (cf. construction identitaire).

10.2.4 Modèle dynamique de l'activité journalière et de ses retombées

Au terme de l'exposé de ces réflexions sur les retombées positives de l'activité journalière, considérons le modèle élaboré pour comprendre et analyser certaines de ses retombées. Ce modèle conceptuel et opératoire (Figure 10-I) prend particulièrement appui sur les apports d'une part de l'apprenance et du pouvoir apprendre de Carré (2005, 2020b) et d'autre part sur des « affordances »⁹² de l'environnement de travail et de l'engagement du sujet de Billett (2001, 2009).

Figure 10-I

Modèle dynamique de l'activité du journal et de ses retombées



Note. Repérage des facteurs énaectifs, exogènes et endogènes de l'activité du journal, de la dynamique d'engagement dans l'activité et effets perçus de celle-ci (flèches) et de la temporalité de la vie et de l'activité.

L'activité d'écriture diaire s'explique par le jeu dynamique entre les facteurs endogènes, exogènes et énaectifs.

Spécifions les dimensions de ces trois facteurs intervenant quant à l'engagement dans cette activité, dynamique d'engagement se repérant dans le modèle par les flèches fines.

⁹² L'affordance « désigne la qualité de l'offre propre à la place de travail [*invitational quality of the workplace*], c'est-à-dire les modalités par lesquelles les individus peuvent prendre part aux activités et aux interactions » (Billett, 2009, p. 42).

- La personne : son expérience de vie et son parcours, ses rôles professionnels, en particulier cette phase de transition (qui a permis la sélection des sujets), sa dynamique identitaire, son sentiment d'efficacité, sa motivation manifestée par différents besoins, son sentiment d'agentivité⁹³ et son pouvoir de formation, ses buts poursuivis.
- L'environnement : les différents environnements de vie, de formation, professionnels, leurs capacitations (offre de ressources) et leurs manifestations de reconnaissances, au croisement des injonctions propres à ces milieux.
- L'écriture du journal de bord : ses objectifs, les sens conférés à cette écriture (comme réflexion, distanciation, élaboration, autoaccompagnement, disposition d'une trace mnésique...) (Tschopp, soumis)⁹⁴ et l'importance ou la valeur perçue de cette activité.

Considérons encore ce qui se joue quant aux effets perçus de l'écriture diaire (Figure 10-I, flèches épaisses) à ces trois niveaux du sujet, de son environnement et de l'activité d'écriture sur :

- son auteur-e par des transformations du soi au fil de l'activité (réflexivité, construction identitaire, accompagnement de la transition, représentation d'agir, état de *flow*...) ou plus largement au niveau du soi (identité, développement professionnel, représentation d'agentivité) ;
- son environnement (transformation de l'environnement, par des actions projetées notamment) ;
- ou dans l'activité journalière en cours (sa poursuite) ou future.

Ces facteurs sont inscrits dans la temporalité de la vie de la personne considérée et l'activité est également inscrite dans une temporalité propre (Figure 10-I, l'anneau). Ainsi, à des fins d'analyse, nous choisissons de reprendre les cinq temps de la technique d'explicitation « ante début, début, suite, fin et post fin » (Vermersch et Maurel, 1997, p. 255) qui structurent le déroulement de l'action. Pour l'activité d'écriture, « ante début » et « post fin » précèdent ou suivent le moment spécifié, lui-même subdivisé en trois temps « début », « suite » et « fin ».

Ce modèle permet la saisie et l'étude de cette auto-éco-(trans)formation de l'acteur-riche et ces cinq temps sont retenus pour l'analyse. Chaque occasion d'écriture du journal est située, aussi importe-t-il de considérer les interactions entre les trois facteurs à ce moment particulier. L'activité journalière peut affecter et modifier le sujet lui-même (apprentissage, ressources ou compétences). Elle peut être ou avoir été transférée d'un contexte à un autre où elle se trouve redéployée, Barbier parle de « mobilité fonctionnelle » (2017a, p. 21), alors que Billett parle de « transfert » (2021, p. 315).

10.2.5 Méthodologie

Considérant, en particulier, les effets de réflexivité, de construction identitaire, de bien-être ou de *flow*, nous formulons la question de recherche suivante : quels effets les enseignant-es en réorientation professionnelle reconnaissent-ils ou elles pendant et au-delà de l'activité d'écriture journalière ? Cette question nous permet de spécifier les retombées possibles parmi celles

⁹³ Pointé mais que partiellement exploité dans cet article.

⁹⁴ Correspond à Tschopp (sous presse).

identifiées dans le cadre théorique, ainsi que de déterminer leur déploiement temporel à l'échelle de l'activité (cf. cinq temps).

Dans cette section, nous décrivons la méthodologie adoptée pour répondre à cette question, en mettant l'accent sur la démarche d'entretien privilégiée ainsi que sur la méthode d'analyse utilisée.

a. Entretien d'explicitation et de décryptage de sens

Comment recueillir des données portant sur l'activité journalière et ses retombées en étant « au plus près de ce que la personne a fait, lorsqu'elle a fait ce qu'elle a fait » (Forget, 2021, p. 71) ? De manière générale, l'expérience demeure opaque et énigmatique (Clot, 2000) pour soi-même et encore davantage lorsqu'elle est communiquée. L'accès à l'activité de diarisme est malaisé, comme pour tout apprentissage en situation informelle et toute action plus ou moins intérieure. L'imprévisibilité du déploiement de l'activité la rend difficilement observable et un·e chercheur·se pourrait par sa présence en troubler la réalisation.

Pour cette recherche, deux approches complémentaires ont été retenues pour favoriser la verbalisation de l'action permettant la compréhension de l'activité humaine avec centralité du point de vue des acteur·rices :

1. l'une est issue de la psychophénoménologie (Vermersch, 2012), avec la technique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) et celle de l'entretien de décryptage de sens (Faingold, 1998) qui sont combinées dans un unique entretien dit d'explicitation avec centration sur un moment du vécu passé d'écriture diaire ;
2. l'autre est issue de l'analyse de l'activité (Barbier et Durand, 2003, 2017), en recourant à une trace physique de l'activité qui accompagne le propos du sujet (extrait du journal dont il est question lors de l'entretien).

Chaque entretien s'est déroulé avec deux enseignant·es sollicités qui pratiquent intentionnellement cette écriture et sont en réorientation professionnelle (échantillon de convenance). Après un premier entretien d'inspiration biographique (Tschopp, soumis)⁹⁵, les modalités de l'entretien dit d'explicitation sont fixées puis la demande est faite de présélectionner un moment d'écriture journalier dans son support. Le Tableau 10-I précise les caractéristiques de ces professionnel·les.

⁹⁵ Correspond à Tschopp (sous presse).

Tableau 10-I*Caractéristiques des professionnel·les*

| Enseignant·e (prénom fictif) | Âge estimé ⁹⁶ | Niveau d'enseignement (discipline spécifique), + fonction particulière [formation en cours] et (lieu professionnel) | Date de l'entretien d'explicitation, durée et modalité |
|---------------------------------|-----------------------------|--|--|
| Edwin | 30 ans | Secondaire 1 (français et éducation physique) + médiateur + praticien-formateur + <i>coach</i> [en formation] (Vaud) | 25.11.2020, 1 h 6 en présentiel |
| Vally | 35 ans | Secondaire 1 (éducation nutritionnelle), [en formation] (Genève) | 07.06.2021, 1 h 19 en visioconférence |

Note. Sujets de l'étude, âge estimé, niveau d'enseignement et fonctions.

Quelques mots sur ces deux professionnel·les, en reconversion partielle pour Edwin et complète pour Vally, afin de situer leur activité journalière.

Edwin, un enseignant au secondaire, se trouve actuellement en pleine transition professionnelle vers le rôle de *coach* d'enseignant·es en parallèle à sa première activité. Bien qu'étant encore novice dans le domaine du *coaching*, Edwin s'engage pleinement en suivant une formation certifiée afin de développer ses compétences. Dans le cadre de cette transition, il a récemment décidé d'adopter la pratique du journal de bord, relevant ainsi le défi de tenir un journal, une expérience nouvelle pour lui. Le moment d'écriture journalière qu'il a choisi d'explicitier intervient juste après une séance de *coaching* avec l'une de ses collègues enseignantes. Guidé par une motivation intrinsèque, Edwin a décidé ce jour-là spontanément d'écrire dans son carnet.

Vally, qui a précédemment exercé en tant que nutritionniste dans le domaine de la santé, a intégré la pratique du journal dans sa nouvelle fonction d'enseignante en éducation nutritionnelle. Elle avait l'habitude de l'utiliser régulièrement dans sa profession précédente, mettant ainsi à profit son expérience antérieure (transfert, selon la terminologie de Billett, 2021). Le moment d'écriture qu'elle a choisi d'explicitier s'inscrit dans un contexte d'étude et de travail réflexif au sein de sa formation en éducation nutritionnelle. C'est au cours de ce moment de lecture approfondie qu'elle parvient enfin à comprendre des textes qui lui semblaient initialement « résistants ». Ce moment de prise de conscience soudaine la pousse à écrire dans son journal afin de consigner sa compréhension et de garder une trace de ce « flash » (motivation intrinsèque).

Précisons notre choix d'un entretien d'explicitation. Vermersch (2020) le conçoit pour « prendre en compte ce que le sujet pouvait dire de son propre vécu » (p. 1). Cette forme d'entretien permet une centration sur l'action du sujet et ce qu'il fait dans le présent de l'entretien et en fait « la clé de l'exploration de la subjectivité » (Vermersch, 2020, p. 1). L'entretien facilite l'accès aux dimensions sensorielles du vécu de l'action mémorisé non intentionnellement par le sujet (Forget, 2013).

L'action singulière d'écriture est composée d'une pluralité de sous-actions ou d'opérations spécifiques vécues et réalisées que le sujet peut décrire par fragments (Vermersch, 2014). Ces entretiens favorisent l'accès à la chronologie de l'activité, à sa description, veillant à « la cohérence » et à « la

⁹⁶ La question n'a pas été posée.

complétude du déroulement temporel » (Vermersch, 2020, p. 1). Aussi, recourir aux descriptions d'un moment spécifié et situé vécu (Vermersch, 1994) par les journalier-es permet — par cette revisite de la conscience préréfléchie, par les questions et les relances de l'intervieweuse — d'aborder ce phénomène, leurs représentations du vécu de l'action, sa temporalité et les retombées perçues de cette écriture.

Une autre forme d'entretien inspire ce recueil de données, se combinant aux modalités de l'entretien d'explicitation. Par des entretiens de « décryptage de sens », Faingold (1998) ouvre aux dimensions plus émotionnelles et identitaires. Les émotions évoquées lors des évocations sont indicatives de potentiels enjeux identitaires. Par ailleurs, « la mise en mots des croyances et des valeurs qui donnent sens aux stratégies du sujet » (Faingold, 1998, p. 19) relève de ce niveau identitaire. La question « qui es-tu quand tu fais ça ? » explore cette dimension identitaire de l'activité, met à jour de potentielles « constellations identitaires plurielles » (Faingold, 1998, p. 19) simultanément présentes et en conflit. L'étonnement apporté par cette inhabituelle question peut susciter chez la personne le décryptage de cette ou ces identités présentes lors de l'action.

Ainsi, un autre objectif de l'intervieweuse se rapporte à la verbalisation par l'interviewé-e de son identité, ses valeurs, ses ressources ou ses compétences associées au déploiement de l'écriture. À titre d'exemple, la question « Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu sais faire ? » (Faingold, 1998, p. 19) scrute « les savoirs en action ». Cette ouverture aux compétences et à l'identité du sujet dépasse l'intention *informative* de la technique de l'entretien d'explicitation, favorisant la construction d'un sens neuf, une *prise de conscience* pour l'auteur-e de l'activité, donc sa potentielle (trans)formation. Reconnaissons donc là une retombée de la méthodologie retenue, retombée du même ordre que celles questionnées par notre recherche.

Au-delà de ces pratiques déclarées, recueillies par entretien, place est faite à une pratique constatée (Marceau, 2021). En analyse de l'activité (Barbier, 2017a ; Clot, 2008 ; Theureau, 2006), la trace peut favoriser la relation à l'activité passée, étant un témoin incomplet et matérialisé de cette activité. Elle permet une réactivation de la mémoire et soutient la focalisation sur un moment précis. « La trace de l'activité oblige ses observateurs à une reconstitution des faits qui l'ont générée. L'explicitation de la trace passe donc par une exploration de ce que ne donne pas la trace » (Promonet, 2016, paragr. 6).

Une trace concrète de l'activité considérée est communiquée à la chercheuse lors de l'entretien. Cette trace y rend possible une consultation volontaire par l'interviewé-e de cette mémoire présentifiée et lui donne accès à d'autres informations de ce vécu passé, à la « vérification » de ce qu'elle verbalise. Chaque interviewé-e s'est spontanément référencé-e à son écrit pendant l'entretien, y retrouvant ce moment d'écriture plus ou moins récent (quelques jours plus tôt pour Vally, huit mois en arrière pour Edwin).

b. Méthode d'analyse

Sur la base des enregistrements audios des entretiens, des protocoles verbaux (*verbatim*) sont produits et la trace de l'écrit y est annexée. À une analyse de contenu classique (L'Écuyer, 2011) avec référence au modèle conceptuel proposé (Figure 10-I) est combinée une analyse des verbalisations sous forme de *timelines* (Glegg, 2019), représentant la chronologie de l'activité.

Soulignons la force de ces entretiens pour « documenter » ce passé : la description de l'activité permet d'en approcher le vécu complexe et riche. L'entretien d'explicitation dépasse un discours s'en tenant au prescrit, accédant au réel de l'activité réalisée ou empêchée (Clot, 2000), au sens que lui attribuent ces acteur·rices. Les entretiens biographiques complètent cette approche et contribuent à l'élaboration d'un climat de confiance et de sécurité.

Partant des protocoles, des graphes de l'activité singulière explicitée (Gaillard, 2014) sont tout d'abord élaborés. Fidèles aux paroles du sujet, ils partagent la finesse de la description et de la construction de l'activité réelle en relation avec la situation et la subjectivité du sujet. Ces graphes relèvent également le déroulement temporel du vécu de l'activité telle que nommée par les sujets (*verbatim*). S'y repèrent leur « temps vécu » (Minkowski, 1933, par Roquet, 2010, p. 89) et leur « construction temporelle » du moment considéré (Roquet, 2010, p. 89).

La reprise de ces graphes a ensuite permis la construction plus synthétique d'une chronologie de l'activité en cinq temps pour chaque sujet : ante début, début, suite, fin et post fin. En articulation avec la question de recherche, ces chronologies représentent l'activité vécue et certaines de ses retombées repérées aux différentes étapes explicitées de l'activité. L'analyse dépliera cette chronologie pour ces deux enseignant·es (présentation de leurs *timelines*).

10.2.6 Quelques résultats de nos analyses

Réflexivité, transitions identitaires, *flow* ou bien-être, temporalité, voici les indicateurs d'analyse retenus dans un premier temps. Ils sont en cohérence avec notre question de recherche et le modèle d'analyse proposé.

a. Impacts de réflexivité et d'apprentissage

En écrivant, Edwin relève des effets de compréhension et de réécoute différée de ce qui a été présenté en entretien par l'enseignante coachée : « pour moi, le raisonnement de compréhension de ce qui est raconté fait que je peux mettre ça à distance, le fait de se retrouver seul et en condition d'écriture, rend tout d'un coup peut-être un tout petit peu plus... présent. » Et il poursuit : « J'utilise les termes de [nomme la collègue coachée]. Je pense que quand j'écris... je l'écoute. ». Il effectue par écrit une reprise chronologique de cet entretien « Je me refais vraiment le cours de l'entretien. »

L'extrait suivant évoque que cette écriture l'amène à reconsidérer et réévaluer ses interventions auprès de la personne coachée et à conscientiser son rôle de *coach*.

Intervieweuse (I) : Donc vous vous êtes rappelé de cette interaction qu'il y a eu entre elle et vous par rapport à ses valeurs et positionnements ?

Edwin (E) : Oui, avec la question derrière qui est de me dire : « Est-ce que c'est moi qui ai amené ça ? ou est-ce que vraiment ça avait lieu d'être ? » [...]

I : Vous êtes là, face à votre carnet, ce jour-là... Vous écrivez « Elle se sent... ».

E : Là, j'ai reculé d'un cran. Autant, au début, je pose la situation, j'écoute la voix. Autant là, je suis dans une phase où c'est plus tout à fait ses mots [...]. Là, je suis dans une phase où je... j'ai l'impression que j'ai reculé.

I : Vous montrez avec votre main quelque chose de plus « méta » comme ça.

E : Oui, exactement ! Et là, je dis ce que moi, le *coach*, j'ai observé.

De son côté, Vally relève la prise de conscience associée à la relecture : « en relisant [...], c'est comme si j'avais fait une course, un cent mètres. J'ai écrit, j'ai passé la ligne d'arrivée, et c'est après, quand je regarde le temps mis, mon chronomètre... ma performance, que j'arrive à un regard rétrospectif. [...] Rétrospectif, introspectif. En fait de tout ! » Plus loin, elle précise la valeur attribuée ou l'autoévaluation de ce processus d'écriture : « j'arrive... à vite tirer... l'autoévaluation de mon texte, enfin pas de mon texte, de ce qui s'est passé ! [...] À lui donner de la valeur, ou... de la non-valeur ». Peu après, elle en pointe la dimension d'apprentissage et de développement de ses compétences : « J'ai appris quelque chose. [...] En le relisant, en étant assez fière que j'aie pu mettre des mots sur quelque chose qui est assez... émotionnel... indescriptible au début. [...] il s'est passé un événement, qu'est-ce que je peux tirer de cet événement, pour... que ce soit une compétence ! ».

b. Impacts de construction identitaire, de reconnaissance d'identités plurielles et d'affirmation de soi

Au terme de son écriture, Edwin en reconnaît plusieurs effets associés à son identité professionnelle :

- une conscientisation de sa nouvelle identité : « Et là, je dis ce que moi, le *coach*, j'ai observé » ;
- un questionnement sur son utilité professionnelle, sa légitimité : « Est-ce que j'ai fait mon travail correctement ? », « Est-ce que j'ai été utile à quelque chose ? », « Est-ce que je suis légitime en tant que *coach* ? », « Est-ce que j'ai permis quelque chose de plus ? » ;
- des réponses à ces interrogations en identifiant les clarifications permises à l'accompagnée et la reconnaissance par celle-ci de sa mission : « je pense que... une partie j'ai permis de clarifier pour elle », « Elle me rassure aussi ! » ;
- le respect de son engagement à tenir un journal : « un sentiment... un peu de bon élève, de travail bien fait », « je m'étais dit... que je faisais ! Il fallait que j'écrive, là j'ai écrit ! » ;
- la satisfaction d'avoir, comme prémédité, su écouter sa part plus intuitive et « organique » (versus une activité « trop cérébrale »).

Quant au registre du développement et de construction identitaire, à la question reprise de Faingold (1998) « Qui êtes-vous quand vous écrivez ? », Edwin pointe sa recherche de forme d'écriture et sa transformation en cours. « Je suis en quête. Je suis en quête même... d'une forme là, parce que... parce qu'il y a encore un mélange [...], une sorte de journal intime quoi, et il y a encore des traces de moments où [...] je mets d'autres choses. » Consultante les pages de son journal, il poursuit : « en soit, ça me correspond assez ! [...] je sais pas vraiment qui je suis, je suis en quête parce que je commence à faire ça ». Il conclut : « c'est pas l'enseignant là qui écrit ! », reconnaissant l'identité de *coach* et celle de diariste parmi ses identités multiples.

À cette même question de Faingold (1998) explorant les dimensions identitaires, Vally répond, visiblement émue et déroutée : « C'est dur, ça me bouscule. [...] C'est moi !, mais finalement c'est pas moi, mais j'arrive pas à savoir. [...] c'est moi et tous les autres [...] ». Et elle poursuit, « C'est de comprendre [...] les personnes qui ont écrit, qui ont pris la peine d'expliciter quelque chose, qu'à première vue [...] elles n'ont pas réussi [...]. Je sais de quoi elles parlent ». Elle se reconnaît dans la communauté des auteur-es par la difficile traduction en mots de leur quête et des compréhensions qui

s'y adjoignent. Encore émotionnée et empruntée par cette question, elle souligne plus tard un effet d'alignement et une authenticité biographique : « J'arrive pas à répondre qui je suis, mais en fait, ça me permet... voilà, ça me permet de... mettre... en phase... ma... personnalité, mon émotion, avec les mots que j'utilise. [...] Parce qu'on pourrait très bien utiliser des mots "faux" [...], j'ai pas joué faux ! [...] ça m'a transcendée disons ! ».

Préalablement, Vally précise que ce moment relève du développement personnel et d'une forme de gratitude par rapport à un événement de vie antérieur : « ça fait partie de ma construction », et représente l'occasion de « rendre hommage à quelque chose [...] qui m'avait interpellé dans le passé ». Démarche de reliance à sa biographie qu'elle valorise : « moi j'adore, ça c'est aussi ma manière d'agir, j'adore quand on comprend quelque chose puis qu'il y a tout une autre histoire derrière, qu'on ne comprend pas », caractéristique qu'elle associe à son activité professionnelle antérieure de nutritionniste : « c'est toujours comme ça ! J'ai [...] des courbes de glycémie [de mes patient-es], je les rattache toujours à quelque chose de la personne, de son histoire [...]. Donc, ce que j'ai compris de mes textes, j'ai voulu forcément le mettre en lien avec ce que j'ai vécu. »

Vally, en relation avec l'intention qu'elle se donne, souligne la transformation d'un vécu difficile en un écrit positif soutenant son vœu de développement : « j'ai toujours cette volonté de terminer mes textes par... une note positive, au sens où souvent, ce que j'ai pu écrire, c'était quelque chose de difficile. [...] Dans le sens d'un vécu de difficile ou d'une incompréhension de quelque chose. Je disais que j'étais toujours à vouloir améliorer les choses et c'est pour ça que j'ai besoin d'écrire. Pour améliorer. [...] quand j'arrive au bout de mon texte, que j'ai compris les choses, j'écris [...] comme une leçon de vie ».

Vally pointe plus loin la construction de soi à laquelle contribue l'écriture. « Je les relis pas forcément. Du moment que c'est fait, c'est acquis pour moi, voilà. Je ressens pas forcément le besoin de les relire, étant donné qu'ils m'ont... En fait, le texte m'a construit ! ».

c. Impacts de soulagement, de mieux-être et de *flow*

En retranscrivant les mots de la personne entendue en *coaching*, Edwin éprouve du soulagement en reflétant les mots de l'autre : « Oui, j'écris... j'écris pour l'autre là ! J'écris pour me soulager de ce que j'ai entendu, mais... c'est ses mots. ». Il identifie au cours de l'entretien une forme de paradoxe à cet écrit comme coupé de ses autoévaluations et émotions, une démarche qui néanmoins vise et apporte un mieux-être : « C'est déroutant. Je vais pas dire [dans mon écrit] mes questionnements... là où je me sens peut-être pas légitime, ou peut-être inutile... autant je vais pas mettre non plus quand je me sens bien, ou quand j'ai l'impression d'avoir fait quelque chose de bien ». Et de poursuivre « [un écrit] qui se veut très détaché des émotions, alors que le but premier c'était un peu ça, c'était de me soulager. »

Peu après dans l'entretien, il évoque la différence notoire entre cette situation professionnelle accompagnée d'une trace et d'autres occasions où il n'y recourait pas et se trouvait en difficulté : « Souvent, en médiation et en *coaching*, j'écoutais, je faisais l'accompagnement et... je partais. Et je revenais, trois semaines après, et on reprenait. Quand je dis : "J'allais rechercher", c'est là que je me dépatouillais le mieux que je pouvais. [...] Sauf qu'entre-temps, j'avais trop ! ».

En passant cette fois-ci par l'écriture, il constate ce soulagement évoqué ci-dessus par une mise à distance physique : « Peut-être aussi ce soulagement de me dire... : "j'ai fait ce que je m'étais dit que

je me... que je faisais ! Il fallait que j'écrive, là j'ai écrit ! ». Et je pense une petite satisfaction, ou un... Quand je dis soulagement, aussi un petit soulagement d'avoir écrit ça et puis, j'ai pris un cahier et pas des feuilles pour ça, enfin un cahier, un livre, parce qu'on peut le fermer et il y a quelque chose que je trouve assez... intéressant là. Et en plus de ça, on peut pas le verrouiller. [...] mais vraiment le fermer. »

Relativement à cet écrit déposé, Edwin nomme ensuite sa satisfaction de disposer d'une trace mémorielle à consulter : « Avant de revoir la personne, je vais relire. [...] j'écris beaucoup pour ça, pour me... soulager de devoir me rappeler de chaque situation. [...] Je relis, je me remets la situation en tête ».

Relativement au terme de l'activité d'écriture, Edwin relève un bien-être, un allègement mental : « Là après je suis bien. Je ferme et surtout je peux passer à autre chose. Donc dans l'idée d'avoir moins un peu les choses qui voltigent autour et puis qu'on doit quand même garder... Quand je sors, je suis plus disponible pour autre chose ! »

Vally, qui précédemment à ce temps d'écriture se sentait perdue, nomme son changement de tâche et sa pleine attention : « J'avais mon ordinateur, j'avais mes cartes [mentales], enfin mes articles, et mes feuilles. Et j'ai tout interrompu, pour... mettre par écrit... ce que j'étais en train de vivre, alors que l'idée initiale, c'était pas ça ! ». La « fulgurance » de la compréhension ou l'« illumination » engagent cette expérience de *flow* : « Je commence à écrire ces choses-là, sans les réfléchir ! C'est comme je vous parle ! ». Automatisation et limpidité sont identifiés par l'auteure : « ça fuse, et c'est tellement clair dans ma tête », caractéristiques généralement non associées à sa démarche d'écriture : « il y a d'autres moments où c'est... c'est des textes qui me prennent beaucoup de temps, des travaux que je dois rendre, je rajoute toujours des choses ». Cet écrit s'est produit efficacement en une trentaine de minutes.

Une forme de pleine conscience et d'articulation entre des moments de son parcours a surgi pour Vally à l'occasion de cet écrit : « en fait, j'ai comme des flèches. J'ai des liens. [...] Dans ma tête je vois des textes, je me vois lire, je me vois ne pas comprendre, je me vois écrire, et je me vois réaliser l'histoire, et j'ai envie... c'est comme si j'avais envie de mettre des... mots sur un film qui est en train de défiler dans ma tête. »

Vally reconnaît la qualité absorbante et surprenante de l'expérience, propre à l'état de *flow* : « Je trouve ce moment, je dis que c'est étrange, comme sentiment. [...] Ça va très vite. [...] tout vient dans ma tête [...] dans ma tête, tout est possible, je pourrais mettre toutes les choses, dans n'importe quel sens, c'est possible ! »

Vally pointe des retombées de bien-être associés à la dernière phase de son écriture relevant pour elle du « journal intime » : « il y a toujours une phrase qui me permet de me dire : "Voilà, ce point-là, il est... je vais pas dire métabolisé, mais je suis en paix avec ce point-là ! " ».

10.2.7 Chronologie de l'activité et de ses effets déclarés

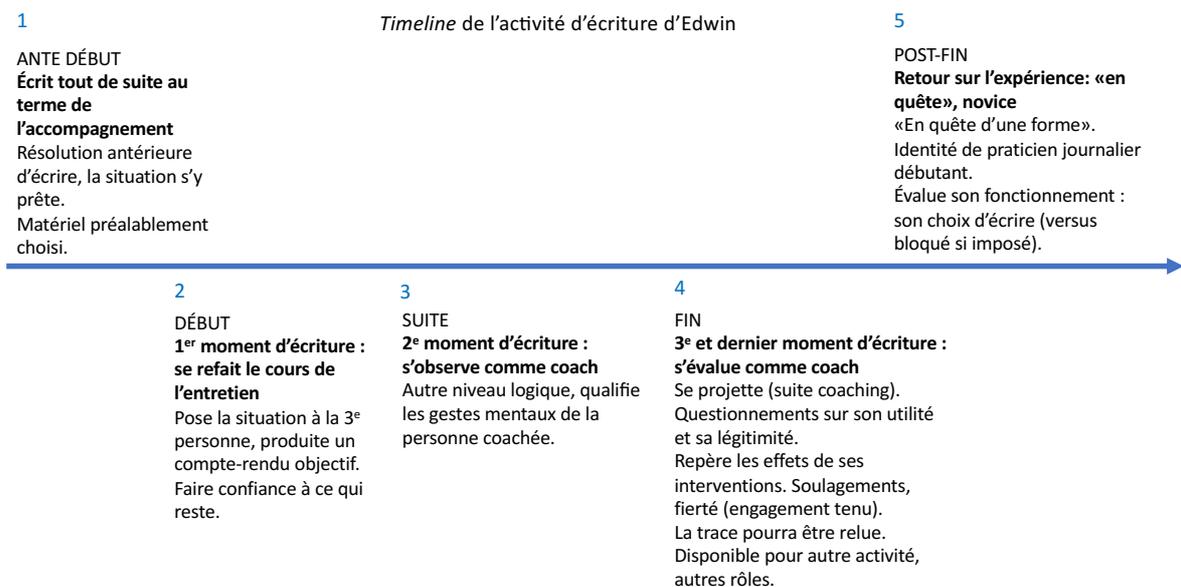
Pointons la description de la temporalité de l'activité du journal et de ses retombées.

La chronologie de cette activité d'écriture située d'Edwin (Figure 10-II ci-dessous) reprend donc 5 étapes.

1. Ante début : il écrit directement après l'accompagnement mené, dans la salle de réunion où il a eu lieu (engagement dans l'activité). Résolution d'écrire prise un mois plus tôt avec l'intention de déposer le moment et de soulager sa surcharge cognitive face à la multiplication de ses rôles.
2. Début : il produit un compte rendu objectif de l'entretien à la 3^e personne : ce que l'accompagnée vit, ce qu'il a entendu. Il cherche à faire confiance à ce qui reste (son inconscient, son intuition).
3. Suite : il s'observe comme *coach* et qualifie les gestes mentaux de l'accompagnée.
4. Fin : il se projette vers le prochain entretien avec elle. Parallèlement, il se questionne sur son utilité et sa légitimité de *coach* (autoévaluation, réassurance). Soulagements multiples : a rempli son engagement d'écrire et l'a bien fait ; soulagement cognitif et trace mémorielle à disposition en temps voulu (pouvoir d'agir) ; fierté d'avoir suivi son inconscient et son intuition ; disponibilité pour l'activité suivante (pouvoir d'agir) et la transition de rôle professionnel.
5. Post-fin : il relève sa quête en cours d'une forme d'écriture. Repère son identité de journalier débutant, la facilitation du geste diacre par sa décision.

Figure 10-II

Timeline de l'activité d'écriture d'Edwin



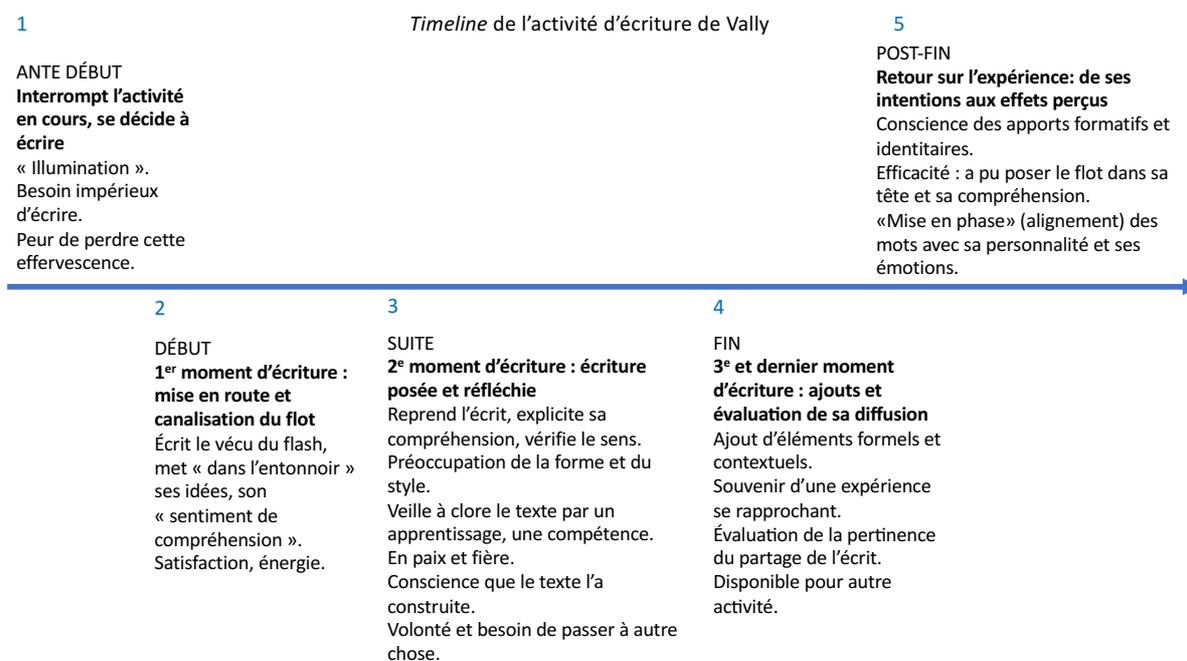
Les propos de Vally sur ce moment spécifié d'écriture se relisent en ces 5 étapes (voir Figure 10-III) :

1. Ante début : elle interrompt la production d'une *mindmap* et se décide à écrire, habitée par son besoin d'écrire et de ne pas perdre cette illumination qui l'habite (engagement dans l'activité).
2. Début : lors d'un 1^{er} moment d'écriture, elle se met en route à l'ordinateur et canalise le flot des idées (les met « dans l'entonnoir ») sans se préoccuper de la forme mais mue par une importante énergie (*flow*). Satisfaction d'avoir tout lâché.

3. Suite : lors de ce 2^e moment d'écriture, plus posé et réfléchi, elle explicite sa compréhension, en vérifie le sens et veille à clore son texte par un apprentissage. Elle se préoccupe de la forme de l'écrit.
4. Fin : ce 3^e moment d'écriture est celui d'apports contextuels et formels, d'association à une expérience antérieure proche (meilleure compréhension, distanciation), d'évaluation de la pertinence de transmettre à d'autres cet écrit dont elle est fière (pouvoir d'agir). Autoévaluation de sa capacité de clarification, de distanciation, d'élaboration, de construction identitaire. Elle est alors disponible pour une autre activité.
5. Post fin : la diariste repère les apports formatifs et identitaires de ce moment journalier et revient sur l'engagement initial pour relever l'efficacité de cette forme d'écriture (apaisement, « mise en phase » entre sa personnalité, les mots utilisés et ses émotions).

Figure 10-III

Timeline de l'activité d'écriture de Vally



10.2.8 Discussion

Ces premiers résultats relatifs aux effets de l'écriture journalière chez ces enseignant-es en reconversion participent à éclaircir ce terrain encore assez inconnu. Considérons quelques pistes de discussion articulées à la construction identitaire et au modèle conçu de l'activité journalière.

a. Effets perçus de soutien à une transition identitaire, de développement professionnel, de bien-être et de *flow* et temporalités

Aucune prescription d'écriture journalière ne pèse sur les sujets, même si une attente de pratique réflexive et de professionnalisation est latente dans les professions adressées à autrui et, dans une certaine mesure, dans notre société (maximisation de soi). Edwin comme Vally suivent une formation

formelle qui accompagne une phase de transition de vie. Edwin ajoute à ses multiples fonctions d'enseignant, de médiateur et de praticien formateur, celle de *coach*. Vally a quitté depuis quelques années le milieu médical pour celui de l'enseignement comme enseignante nutritionnelle. Nous pouvons nous interroger sur leur perception de cette phase de vie, relevant d'une reconversion ou d'une poursuite d'un accomplissement. Leur vécu semble se rapprocher d'une transformation identitaire et de transition biographique (Perez-Roux et Balleux, 2014 ; Wittorski, 2016), avec une continuité plus marquée pour Edwin. À ces éléments découverts lors de l'entretien biographique et partiellement rappelés lors de l'entretien d'explicitation, que nous apprend ce dernier quant à leur construction identitaire ? Si chacun-e traverse une forme de désorientation ou de remaniement identitaire (Bourgeois, 2006 ; Kaddouri, 2019c) : expérience relativement inédite d'accompagner une paire pour Edwin, expérience de confrontation à des textes perçus comme ardues pour Vally. L'écriture permet d'asseoir leur vécu, accompagne ce passage délicat (Rondeau, 2019).

Anticipant des retombées de construction identitaire au terme de l'activité, leur manifestation également au cours de celle-ci est constatée. La chronologie de l'activité d'Edwin les donne à voir. Au début de son écriture, il s'est donné comme mission de produire un compte rendu objectif du *coaching* mené, d'écouter la part inconsciente et intuitive en lui, escomptant un soulagement cognitif. Au terme de son écriture, il en reconnaît plusieurs retombées positives renforçant sa transformation en cours : conscientisation de son rôle, de sa légitimité, de sa pertinence et de son identité de *coach* d'un côté ; satisfaction du respect de son autoprescription de tenir un journal, de l'écoute de son intuition et du soulagement cognitif associé à cette écriture.

Ces éléments relèvent d'une part sa représentation du rôle de *coach*, de comment il souhaite l'habiter (début) et d'autre part l'autoévaluation de son activité (de *coach* et d'écriture), sa reconnaissance de ces activités comme une conscientisation de leurs effets manifestes.

Vally pointe « un regard rétrospectif [...], introspectif » comme des retombées d'apprentissage, de développement de ses compétences qui la remplissent de fierté. L'écriture lui permet de s'identifier à son activité. Ces réflexions rejoignent Clot (2008) pour qui « se sentir actif c'est bien se porter. Et bien se porter c'est être le sujet ou les sujets d'une activité médiatisante au cours de laquelle progresse le pouvoir d'agir » (Clot, 2008, p. 266). Cette agentivité propre au processus de subjectivation (Bourgeois, 2018b), cette image d'augmentation du rayon d'action du sujet, est associée au sens et à l'efficacité trouvés dans son activité quand les possibilités perçues dépassent les empêchements.

Nous saisissons pour ces deux professionnel·les des effets notoires de construction identitaire et nous confirmons l'écriture comme levier de développement professionnel et probablement personnel (autoformation, autoréflexion et autoaccompagnement). Nous sommes du côté de l'identité agie et vécue (Wittorski, 2016). Lors de cet entretien dit d'explicitation, les deux diaristes n'ont pas mentionné de frein ou d'effet négatif à cette activité.

Les intentions de Vally, d'« améliorer les choses, de boucler ses écrits par une note positive », s'associent aux retombées de construction de soi, d'autonomisation qu'elle relève « j'ai appris à marcher » - cf. l'affirmation d'un « je » et l'indépendance, dimensions du processus de subjectivation (Bourgeois, 2018b). L'expérience d'une nouvelle compréhension la connecte à une identité passée. Les réponses à la question « Qui êtes-vous quand vous écrivez ? » sont indicatives des transformations en cours, avec la quête d'une forme (d'un genre d'écrit), l'émergence d'une identité de journalier et de

coach qui se distingue de l'enseignant. La déstabilisation émotionnelle de Vally à la suite de cette question se traduit par ses mots : elle est elle-même et autre (identification à d'autres auteur-es), elle se reconnaît dans une authenticité reliant identité et expression de soi. Ces réflexions font écho à la « gymnastique de soi » de Berliner (2022, p. 159) et la « plasticité identitaire » (p. 19) que ces professionnel·les semblent éprouver à l'occasion de leur reconversion. Ces deux professionnel·les traversent ainsi une négociation active entre identité prescrite et identité vécue (Wittorski, 2016). Leurs multiples facettes identitaires sont çà et là relevées, pour Edwin lorsqu'il mentionne ses autres missions professionnelles, pour Vally en évoquant son passé de nutritionniste, repérable également par son vocabulaire (processus de « métabolisation » pour évoquer l'apprentissage ou l'écriture). Leurs propos laissent à penser que leur nouveau moi professionnel n'est pas encore unifié ou que plusieurs moi coexistent de manière partiellement fluide (Faingold, 1998). L'écriture participe de l'incorporation de ces nouvelles expériences professionnelles (cf. l'identité narrative, Ricœur, 1983). Autoformatrice, l'écriture semble correspondre à une autogestion de leurs apprentissages au cours de cette phase de reconversion : distanciation de l'expérience, sa revisite, son élaboration comme son évaluation. Les contours de cette nouvelle identité se tissent par ces narrations dans leur journal et — rajoutons-nous — dans le cadre de l'entretien avec la chercheuse : le dispositif méthodologique de recueil d'information, particulièrement les questionnements, relances et échos de l'intervieweuse, correspond à une opportunité de prise de conscience.

Les retombées de mieux-être repérées (soulagement et confort quasi tout au long du processus d'écriture) se combinent à des effets de *flow* (Heutte, 2019b). Ce *flow* est particulièrement éprouvé par Vally (étape du début) et relève d'une véritable expérience optimale : galvanisée, pleine conscience, connexions multiples, compréhension facilitée. Rappelons pour Edwin son attente envers l'écriture (valeur perçue) de mise à distance et d'allègement de son sentiment de surcharge mentale associé à ses multiples rôles. Ce soulagement escompté lui permet apaisement, soulagement de ses « ruminations » et amélioration de la qualité de son sommeil. Le confort et la paix intérieure résultant de cette écriture semblent répondre à ses espérances.

À côté de cet étayage identitaire apporté par l'écriture, une représentation d'agentivité (Bourgeois, 2018b) accrue est reconnaissable à l'énergisation notoire du sujet, comme à sa prise de pouvoir sur son présent ou son futur projeté par la définition de nouvelles actions.

b. Articulation avec le modèle proposé

Reprenant le modèle de l'activité (Figure 10-I), relevons trois réponses à notre question sur les effets repérés en 1^{re} personne d'un moment situé d'écriture diaire, de leur inscription temporelle (au cours et au-delà de l'activité d'écriture).

Premièrement, les retombées de l'activité journalière portent prioritairement sur la personne (accompagnement de sa construction identitaire, état de *flow*, bien-être et réflexivité) et dans une moindre mesure sur son environnement (changement d'activité ou interruption de celle en cours, agentivité sur autrui ou quant au futur) ou sur l'activité journalière en soi (maintien dans l'activité).

Deuxièmement, ces retombées se manifestent en des temps différents de l'activité, état de *flow* au début et en cours de l'action, bien-être vraisemblablement croissant avec son avancée, son agentivité et sa conscientisation identitaire et de son fonctionnement, retombées plus marquées dans les

dernières phases de l'activité (probablement aussi du fait du questionnement proposé en dernière partie d'entretien).

Troisièmement, le genre et la forme du journal de bord (facteur éactif) et l'environnement d'apprentissage propre à ce temps d'écriture (facteurs contextuels) ont facilité l'activité journalière, contribué à la capacitation de la personne (Fernagu Oudet, 2012a).

Par ailleurs, l'écriture semble correspondre à une forme de protection pour ces professionnel·les lors de leur confrontation à un événement marquant, source de stress potentiel (démarche de *coaching* assez inédite pour Edwin, incompréhension d'un texte et frustration face à un genre d'écrit demandé en formation pour Vally), ou à une transition identitaire requérant une mobilisation importante (devenant *coach* de collègues pour Edwin et enseignante en éducation nutritionnelle certifiée pour Vally). Ainsi, l'écriture pourrait être un moyen d'autoaccompagnement du sujet et de soutien à sa santé, à inscrire dans la conception de « dispositifs de prévention et de formation contre les risques et les effets néfastes du burnout des enseignant·e·s » (Fetelian *et al.*, 2021, p. 402).

Face à une difficulté, la personne professionnelle découvre sa marge de manœuvre (représentation d'agentivité), l'énergie qu'elle peut déployer selon ses ressources, les leviers personnels ou environnementaux à activer, les potentiels empêchements rencontrés (si l'écriture avait relevé d'une injonction pour Edwin, par exemple).

10.2.9 Pour ne pas conclure...

Rappelons notre intention de comprendre l'activité de journaler du point de vue d'enseignant·es en reconversion identitaire, en pointant les retombées supposées comme une ressource professionnelle permettant de composer avec les questionnements et les défis, à savoir des retombées (d'accompagnement des transitions) identitaires, de bien-être et de *flow*.

« Un journal intime est une entreprise de lutte contre le désordre. Sans lui, comment contenir les hoquets de l'existence ? [...]. Le journal est la bouée de sauvetage dans l'océan de ces errements. On le retrouve au soir venu. On s'y tient. [...] Grâce à lui, le sismographe intérieur se calme. Les affolements du métronome vital qui explorait le spectre à grands coups paniqués se réduisent alors à une très légère oscillation » (Tesson, 2017, p. 11-12).

Par ses mots sur le journal, l'écrivain voyageur dévoile ce qu'il en attend, ce qui l'engage et ce qu'il en retire. Cette organisation, formalisation, distanciation et cet autoaccompagnement (Rondeau, 2019) se retrouve chez les deux sujets rencontrés (sens conféré à l'activité). Des effets de subjectivation au sens de Bourgeois (2018b — sentiment d'exister, agentivité, indépendance et réflexivité), d'accompagnement de la gymnastique de soi au plan identitaire et développemental, de mieux-être en cours et au terme de l'activité ressortent également de l'analyse des propos recueillis par entretiens d'explicitation.

Les effets de l'activité d'écriture étudiée manifestent un réel pouvoir de (trans)formation du sujet. Le sujet est acteur·rice potentiel·le, par sa construction inédite apportée à ce qui lui est « donné » pour créer une forme, par la refiguration de l'événement comme de soi. Ce gain d'énergie et d'agentivité participe de la subjectivation du sujet. Par son engagement dans l'écriture, la personne professionnelle influence tant sa propre activité, son image de soi et son milieu (temporalité courte) que son milieu

par une « renormalisation » supposée plus ou moins profonde (Schwartz, 2010) (temporalité plus longue, propre au pouvoir d’agir et davantage manifestes dans les entretiens biographiques analysés ailleurs — Tschopp, sous presse).

La décision personnelle qui motive l’engagement dans l’activité d’écriture est soulignée, en pointant la valeur perçue de cette pratique. Cette décision interagit avec un environnement favorable qui facilite cet engagement, ainsi qu’avec une mobilisation du sens attribué à l’écriture, incluant des éléments tels que la distanciation, la réflexivité et l’autoaccompagnement. Ces aspects correspondent aux attentes des diaristes, bien que nous ne les développons qu’en partie dans cette étude.

Il est aussi question du « pouvoir de signifier sa vie » (de Villers, 2019a, p. 166). Par la mise en mots dans son journal (et lors de l’entretien), un supplément de sens est apporté au vécu, une meilleure compréhension de soi se dégage, susceptible de produire une nouvelle figuration de soi [cf. processus de subjectivation pour Bourgeois (2018b) ; dynamiques identitaires étudiées pour Kaddouri (2019c) ; effets de l’entretien dit d’explicitation (Vermersch, 1994) ; (Faingold, 1998)].

En résumé, pour ces deux professionnel·les, l’écriture journalière accompagne une transition professionnelle associée à un brouillage identitaire. L’identité de *coach* pour Edwin et celle d’enseignante en éducation nutritionnelle pour Vally correspondent dans cette phase de construction à une recherche-affirmation de soi qui s’exprime dans leurs propos. L’écriture, espace-temps de réflexivité sur sa pratique, correspond à un geste du métier accompagnant leur négociation identitaire (Wittorski, 2016), leur construction de soi comme professionnel·le réflexif·ve, avec un probable effet boussole (construction de soi, agentivité sur soi, autrui, son activité, son environnement et pouvoir de formation).

Ébauchons quelques recommandations pour la formation supérieure à la suite de ces résultats. L’invitation est lancée de favoriser ce dispositif de formation, dans l’espace professionnel — semble inédit — et dans celui de situations de formation formelle — plus courant —, comme autant d’espaces-temps capacitants d’analyse de l’expérience, de réflexivité, d’(auto-)reconnaissance, d’émancipation et de professionnalisation. Si l’engagement dans l’écriture diaire relève de la motivation intrinsèque, il bénéficie des affordances du milieu (conditions favorables) et de la connaissance par le sujet de ce genre d’écrit, de ses objectifs et du sens conféré. Ainsi y aurait-il intérêt, pour les personnes en formation notamment, à observer et à repérer ces retombées de l’écriture journalière, à les conscientiser en particulier si l’écrivain·e est peu convaincu de s’y investir. Par ailleurs, l’écriture peut être saisie comme une stratégie de protection face au stress ou aux tensions et comme un soutien à la gymnastique identitaire occasionnée par l’entrée dans une nouvelle identité (autoaccompagnement). Si nous avons étudié la situation de reconversion professionnelle, ces mêmes besoins de soutien et de protection s’expriment en formation initiale ou continue. Ainsi, les espaces de formation initiale et continue des professions de l’humain sont invités à reconsidérer leur responsabilité dans l’accompagnement du « processus du tournant biographique » des personnes se formant, s’engageant dans une transition de vie fragilisante et de l’« inscrire dans une perspective émancipatrice » (Dizerbo, 2017b, p. 87). La personne professionnelle en transition gagne à se retourner sur l’expérience en cours pour la penser, peut-être la socialiser auprès d’autrui significatifs (Lesourd, 2009). Cette socialisation, idéalement ce partage de pratiques, permettrait à tout enseignant·e diariste d’éviter le risque d’enfermement lié à cette activité (ruminant, ornière...), soutiendrait la controverse autour du travail (réel/empêché), la construction de sens pluriels associés

au journal et le développement professionnel de ces enseignant·es. Enfin, la modélisation proposée de l'activité (Figure 10-1) pourrait en soutenir la (re)connaissance par les journalier·es comme par les milieux de la formation en situation formelle et informelle ou du travail, ouvrir l'échange sur cette ressource.

Si nous élargissons la perspective, il nous semble que la formation, l'intervention et la recherche peuvent participer au développement des marges de manœuvre internes comme externes en qualité d'« environnements capacitants » (Fernagu Oudet, 2012a, p. 210). Soulignons la nécessité d'œuvrer également au développement de « la tolérance du milieu nécessaire à leur expression », au risque d'augmenter « l'activité empêchée (Clot, 1999) et donc [...] une plus grande souffrance des travailleurs » (Coutarel et Petit, 2013, p. 180).

Un autre aspect à souligner concerne la pertinence du modèle conceptuel proposé, qui se révèle opératoire pour identifier les relations et la dynamique entre les facteurs internes, externes et énonciatifs de l'engagement dans le journal de bord, ainsi que de ses multiples retombées. De plus, ce modèle permet de réfléchir à la boucle entre l'engagement et les effets positifs au niveau de l'activité, formant ainsi un cercle vertueux. Il serait intéressant de s'inspirer de ce modèle pour analyser d'autres activités professionnelles, qu'elles relèvent de l'écriture (comme le dossier de VAE) ou non (autres stratégies cognitives). Sa flexibilité permet son adaptation à diverses activités et contextes, qu'ils soient professionnels ou liés à la formation.

Les limites du modèle témoignent des choix conceptuels effectués dans le cadre de cette recherche. Il convient de reconnaître que cette étude est limitée à deux cas particuliers, et il serait bénéfique de l'élargir en incluant d'autres cas afin de consolider les perspectives proposées. De plus, les effets de l'agentivité perçue du sujet méritent d'autres investigations.

Les liens esquissés entre les retombées du journal et l'état de *flow* appellent à approfondir cette relation entre l'écriture réflexive et l'opportunité d'une expérience optimale, ainsi qu'à mieux comprendre les mécanismes qui influent sur l'engagement dans l'activité et sa persistance. Enfin, il est important de continuer à réfléchir aux éléments dans les environnements de formation et/ou de travail qui favorisent ces expériences de bien-être associées à l'activité.

Nos futures explorations des propos des diaristes rencontré·es combineront les résultats de l'analyse des entretiens biographiques avec ceux des entretiens d'explicitation partiellement présentés ici. L'étude approfondie de la contribution du vécu singulier à ces différentes formes d'expérience nous permettra de penser plus en avant la conception de dispositifs de formation professionnelle qui intègrent de manière cohérente les approches de l'activité et/ou de l'expérience. Nous poursuivons notre intention de contribuer au développement de la subjectivation des professionnel·les, en mettant en évidence les espaces informels d'apprentissage et les conditions favorables à la (trans)formation.

Remerciements

L'auteure remercie chaleureusement pour leurs relectures et suggestions inspirantes Bernadette Charlier ainsi que les membres du symposium « *Nouveaux métiers et identités en construction* » coordonné par Sandrine Biémar, Amaury Daele, Julitte Huez et Christelle Lison (REF 2022, Namur).

10.3 Prolongements au 3^e article *peer reviewed*

Dans le cadre du prochain chapitre, nous aborderons l'analyse des données issues des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) et de décryptage de sens (Faingold, 1998), en mettant en lumière les portraits de 4 des participant·es en lien avec le moment spécifié narré par chacun·e, ainsi que leur *timeline* respective. Ces deux formes d'analyses ont déjà été présentées pour Edwin et Vally dans l'article de Tschopp (sous presse) qui compose ce chapitre. Cette approche nous permettra de plonger plus profondément dans leur pratique contemporaine du journal, en approchant un moment particulier de leur activité d'écriture diaire.

En présentant les portraits de ces enseignant·es diaristes — prenant tendanciellement la forme ici⁹⁷ d'un récit chronologique du moment spécifié d'écriture — et leurs *timelines*, nous chercherons à saisir leur engagement dans cette pratique spontanée, les facteurs qui ont motivé leur démarche, ainsi que les retombées perçues de cette activité dans leur développement professionnel et identitaire. En mettant en évidence les spécificités de chaque participant·e, nous pourrions observer comment cette pratique s'articule différemment dans leur quotidien professionnel et personnel, enrichissant ainsi notre compréhension globale de l'écriture du journal de bord.

L'analyse des *timelines* des participant·es nous permettra d'explorer de manière plus détaillée un moment de leur pratique, découvrant comment il se déploie temporellement, considérant ce qui précède le moment d'écriture (ante début) et ce qui le suit (post-fin).

En somme, cette analyse approfondie des entretiens dits d'explicitation, par ces portraits et les *timelines* des participant·es nous permettra de saisir de manière nuancée les enjeux et les spécificités de leur pratique du journal professionnel, notamment par leur comparaison.

Rapprochements ou différences d'avec les narrations produites concernant leur rapport plus général à l'activité d'écriture diaire abordée en entretien biographique pourraient ici se repérer... Ces résultats viendront compléter et éclairer les données recueillies par les entretiens biographiques, contribuant ainsi à une compréhension globale et approfondie de l'engagement d'enseignant·es dans cette activité d'écriture réflexive (Q3), de sa forme (Q1), sa signification (Q2) comme des effets qu'ils et elles lui reconnaissent (Q4), nous arrêtant plus spécifiquement sur les effets perçus de construction identitaire associés à cette activité et esquissant ceux associés au pouvoir d'agir qui seront également développés dans le chapitre qui suit.

10.3.1 Portraits des enseignant·es journalier·es issus de l'entretien dit d'explicitation

Ces portraits présentent le moment d'activité d'écriture journalière professionnelle narré par chacun·e de ces six enseignant·es. Le déroulement temporel de ce moment sera davantage visibilisé par les lignes du temps présentées dans la section suivante.

Notons en préambule mon choix de « déplier » davantage le moment narré par Lénie, d'abord à titre d'illustration des données recueillies par un entretien d'explicitation (24 pages de *verbatim* correspondant à probablement moins de 20 minutes d'écriture, mais nécessitant 74 minutes pour les

⁹⁷ Un format donc assez différent de celui propre aux portraits produits à la suite des narrations recueillies lors des entretiens biographiques (section 9.3.1. « Portraits des enseignant·es journalier·es issus de l'entretien biographique »).

revisiter⁹⁸) et de la teneur d'un portrait plus étoffé. D'autres motivations ont orienté ce choix : le maillage corps et pensée, si particulier que Lénie dévoile d'une part, le fait aussi d'autre part qu'elle ne disposait au moment de l'entretien pas de trace de son journal (celui-ci resté dans sa classe — réquisitionnée à l'occasion de la situation de pandémie COVID-19 — est probablement égaré) alors que sa narration nous permettait de nous construire une image mentale précise de cet écrit. Ces éléments permettent d'entrevoir la granularité⁹⁹ des informations recueillies, des différents gestes physiques comme mentaux qui « composent » ce processus d'écriture, des émotions qui s'y associent, des étapes qui le composent et fait également écho à la réflexion menée dans la partie méthode quant à la « diversité de la granularité du vécu narré et variation cinétique ». Je suis consciente qu'il s'agit ici alors davantage d'un récit que d'un portrait du moment d'écriture sélectionné par l'enseignante.

Lénie (entretien du 09.07.2020)¹⁰⁰ retient comme moment d'écriture celui qui suit un réseau concernant son élève Éva¹⁰¹, une élève intégrée en primaire, moment qui a eu lieu en janvier. Ce moment d'écriture a eu lieu dans sa classe, après une après-midi d'enseignement. Lénie est ressortie de ce réseau « débordée » et s'est trouvée « débordante » lors de cet après-midi, prenant trop de place par rapport aux autres (« je me sens comme une géante », je ne suis « plus du tout dans la conscience du monde extérieur »). Il y a urgence à écrire !, à se « décaler », à prendre du recul pour « rester professionnelle ». La reconnexion, par la respiration profonde et la conscience de l'ancrage de son corps jusque dans le sol, accompagne son entrée dans l'écriture. Au premier mot rédigé (« Yesssss !!!! ») s'associe une diminution de cette pression, de ce sentiment d'« hyperpuissance » et une sensation de calme. Elle choisit d'aller « gratter » ce qui apparaît « comme des petits faisceaux dans [sa] tête ». Elle dessine et schématise alors la situation : Éva, les autres acteur-rices (prénom et fonctions), leurs liens qui les concernent (flèches), accompagnant de mots clés (comme les mercis de reconnaissance des parents). Elle prend conscience qu'il s'agit d'une véritable « toile » et comprend la fatigue entraînée par la complexité de cette situation. Elle pleure, par empathie pour Éva, prise dans cette toile avec l'espoir « qu'un jour elle puisse faire sans tout ça ! ». Ressort la nécessité d'« épurer », de rendre Éva « plus [...] actrice » et le sentiment que cette agitation a rassuré les adultes, mais qu'ils sont « passés à côté d'Éva ». L'écriture s'interrompt, Lénie respire, se recule et « recommence à penser », évalue la situation, ressent de l'agacement, réactive sa réflexion, cherche à comprendre la situation (par des questions ouvertes, en entrevoyant l'idéal d'une réflexion à plusieurs). Elle résiste à la tentation d'une réflexion passant exclusivement par la pensée et fait l'effort de se reconnecter à son corps, repassant par la respiration, « pour que l'écriture elle soit aussi portée par le corps et pas seulement par le cerveau ». Elle passe en revue les différents acteur-rices avec l'intention notée de « prioriser les prises en charge ». Elle dessine un téléphone à côté du psychiatre, signalant son projet de le contacter, de se positionner de manière affirmative face à lui et de remettre Éva au centre de leurs préoccupations. Elle évalue le duo pédagogique formé avec sa collègue enseignante Rima. La sonnerie de l'école lui rappelle que les élèves vont arriver pour les devoirs accompagnés et qu'un entretien avec les parents l'attend, heureusement préparé la veille avec sa collègue. Elle reprend le processus d'écriture, se réinstalle dans la posture et relit ses notes : « Comme si... je vérifie d'être

⁹⁸ Il s'agissait du 1^{er} entretien dit d'explicitation conduit dans le cadre de cette recherche, les suivants ont été plus longs, bénéficiant notamment de l'analyse critique que nous avons pu en faire, avec l'accompagnement de notre directrice de thèse mais aussi de Vittoria Cesari Lusso que nous remercions également.

⁹⁹ VR (vécu de référence) < VN (vécu narré), cf. Breton (2023), section 7.2.4 « Diversité de la granularité du vécu narré et variation cinétique ».

¹⁰⁰ Cf. l'annexe 7 du Tome II. Les extraits cités sont indiqués entre guillemets.

¹⁰¹ Prénom fictif.

toujours d'accord avec ce que j'ai écrit ». « Plus rien » ne vient, il y a comme « du brouillard dans [sa] tête ». Elle « regarde le dessin [...] essaie de sentir comme ça [lui] fait... » (elle retourne la feuille). Apparaît alors une nouvelle perception, comme « deux couches » ou « deux mondes parallèles », la toile des adultes et Éva cachée en dessous. À Éva à présent d'arrêter de jouer et de les mener en bateau !, à elle de s'impliquer !, d'apprendre à être dans le lien !, ce qu'elle consigne. Lénie éprouve beaucoup d'amour pour cette élève, les adultes vont véritablement la « regarder » et ne passeront plus à côté d'elle. Aux adultes aussi de s'engager ! Il est 16h30, elle décide d'arrêter d'écrire.

Elle prend conscience (à la suite des questions de l'intervieweuse, même si j'ai omis de lui demander « Qui es-tu à ce moment quand tu écris ? ») qu'elle sait s'ancrer, « [se] connecter », recourir à ses sensations, à poser et se « déplacer autour de la situation », à « revisiter » la situation, ça « [la] déplace », permettant de réinvestir autrement la situation. Cette situation où elle disposait de peu de temps lui permet de réaliser que la réflexion est aussi possible dans de telles circonstances en se reconnectant à son ressenti et en écrivant quelques mots. Elle prend conscience que c'est véritablement son positionnement de professionnelle qui a bougé, émotionnellement et énergétiquement, précise-t-elle. Le soir-même elle appelait la maman d'Éva (pouvoir d'agir), écrire c'est aussi s'engager dans une action (« c'est un "to do", et après j'y reviens »).

Samuel (entretien du 23.09.2020¹⁰²) s'arrête lors de la pause de midi une dizaine de minutes pour écrire sur un cours de deux périodes d'activités créatrices manuelles (ACM) donné à une classe de 10^e VSG¹⁰³ dans la matinée. La salle de classe est vide, silencieuse et il sera tranquille. « Le cours s'était très bien passé. Les élèves étaient vraiment complètement preneurs et j'avais un sentiment de fragilité, que c'était fragile ». Samuel s'interroge alors « sur ce qui s'était passé », sur cette bienveillance, souhaitant savoir « comment arriver à maintenir cet état positif, très agréable, pour les prochains cours ». Passer par l'écriture lui permettra de le déterminer. Il prend la fiche de son classeur avec la date, l'indication de ce 2^e cours de l'année et se met à écrire. Des sentiments et images du cours l'habitent, celle d'un feu chaleureux parmi les élèves. Souhaitant faire perdurer ce climat, il cherche à traduire par ses mots ces éléments comme dans une « gravure complète » à reconvoquer par la lecture de la trace écrite (comme un « QR code »). Ne se réjouissant pas particulièrement d'écrire, mais d'avoir « fait le job » et de le faire bien, il adopte une « position du vainqueur », écrit le titre (du projet mené : « marteau de Thor ») et le thème de la « bienveillance » puis revoit mentalement le cours (« replonge dans l'ambiance »), le travail des élèves, leur enthousiasme et décrit ce qui a été fait. Il nomme ses évaluations de l'engagement des élèves et du climat : « C'est très beau parce que les élèves sont de plus attentifs et actifs » (consultation de la trace). Il repère ses émotions (« j'étais touché [...] c'est pas un type de classe où ils sont comme ça »). Il cherche à être clair, succinct dans sa « traduction » en image du moment afin de pouvoir réutiliser ces informations. Rapidement Samuel n'a plus conscience du temps ni de l'espace (état de *flow*). Poursuivant l'écriture, il évalue l'apprentissage d'une notion à reprendre, un problème technique d'utilisation du cutter par certaines élèves (pointant alors un travail mal fait par des collègues d'un autre collègue), il explicite encore la différenciation du travail proposée aux élèves. Émotions d'agacement et de colère se mêlent à sa propre culpabilité, le conduisent à pointer la nécessité de revenir au prochain cours sur certains points.

¹⁰² Cf. L'Annexe 8, Tome II. Trace présentée à la fin de l'entretien retranscrit.

L'article présenté au chapitre suivant (Tschopp, 2023c) présente également le portrait – sans le nommer comme tel – de Samuel. L'analyse par ligne du temps qui le caractérise figure aussi dans l'article en question.

¹⁰³ Voie secondaire générale, ou 10H (10^e année HarmoS) : élèves de 13-14 ans, correspond à la 4^e de collège en France ; 2^e année de l'école secondaire en Belgique.

L'écriture permet encore d'informer de l'accueil d'un élève renvoyé d'une autre classe par son prof et qui s'est mis au travail. Touché par la situation de cet élève, il évalue le rôle non rempli par certain-es pair-es (« On ne remplit pas notre rôle à l'école ! »). Il se donne encore des intentions pour le prochain cours : « stimuler leur créativité », puis se rappelle sa mission : apporter « du bonheur et de l'espoir » à ses élèves. Son écrit est composé de phrases complètes, deux pages A4 environ.

Arrivé au terme de la traduction en mots de son cours, il remet la page dans son classeur, avec la satisfaction du travail accompli, celle d'« un maçon » qui a construit « un bout de [...] mur » en plus. Il conserve l'image d'un sentiment d'harmonie et d'« élévation » collective de ces élèves qui « font leur job de vie » en lien avec sa mission professionnelle.

Najia (entretien du 18.11.2020 – 2^e situation explicitée¹⁰⁴) narre un moment d'écriture matinale en octobre 2020, alors qu'elle se trouve à son chalet et que sa famille dort encore, écriture associée à la d'une lecture d'un article d'une psychologue. Inspirée alors dans sa fonction de médiatrice scolaire, elle souhaite garder trace dans le journal [elle en a plusieurs] où elle « répertorie des petites choses [...], dont [elle aimerait] faire quelque chose pour les élèves », « pour ne pas oublier » et qu'elle pourra « reprendre, y revenir ». Elle y inscrit la date et consigne le passage qu'elle vient de marquer au crayon dans ce magazine : « Les parents espèrent voir leurs enfants calmes, heureux, et faire qu'ils n'aient pas de problème... Un enfant est heureux parce qu'il a des problèmes et qu'il a su les surmonter. » Cette phrase fait écho à son propre vécu, à une phrase de Sénèque évoquant que « des fragilités peuvent devenir des forces ». Elle ajoute à son journal « C'est mettre une étoile de plus à son habit [...] à chaque fois qu'il affronte une peur », songeant aux suggestions qu'elle partage à ses élèves de dessiner « une étoile, ou un cœur [...] qui va être valorisant et [se] dire : "Waouh, j'ai accompli tout ça !" ». Elle encadre cette idée marquante notée en majuscule que « Surmonter les problèmes rend plus fort ». Elle rajoute une flèche et (consultant son carnet) pour signaler l'idée qui s'impose à elle, idée qui passe alors « par la tête, par le corps, par le cœur » que l'élève a « trouvé ses ressources tout seul » a encore noté « Il a trouvé le chemin pour vaincre ses peurs ». Le but de son accompagnement étant que l'élève n'ait plus besoin d'elle. Lors de notre entretien, elle inscrit en marge de ce passage relu « Trouver ses propres ressources ». Écrire ces mots la relie à d'autres moments de son parcours de vie, aux réussites de ses enfants. Encadrer des passages en signale l'importance, qu'« [elle ne doit] pas oublier » et facilite leur repérage à la relecture du journal. Se dégage un sentiment de « satisfaction », de disposer d'« une piste », d'« un outil supplémentaire [...] qui va pouvoir résonner chez les enfants ». Elle anticipe le dessin à produire d'« un petit garçon ou une petite fille [...], un peu un super héros avec une grande cape et plein d'étoiles dessus qu'il a [...] collées et [où lorsqu'il ou elle se sent] "faible, ou pas bien" pourra [s'] imagine[r] avec [son] habit de lumière, sur le dos ». Elle change alors de perspective, relève son projet de production de « cartes » accompagnées de « texte » auxquelles elle pourrait recourir dans le cadre de ses accompagnements comme médiatrice, ce qui la relie au projet plus large — antérieurement mentionné — de partage aux autres de sa mission, de son être profond. Peu de mots ont finalement été inscrits dans son journal, relevant plus d'une écriture relativement fragmentée.

À la question « Qui es-tu quand tu écris ? » posée par l'intervieweuse, elle évoque « la petite fille » mentionnée initialement lors de la 1^{re} situation explicitée¹⁰⁵ : « il y a vraiment le sentiment d'être dans

¹⁰⁴ Cf. L'annexe 9, Tome II. Trace présentée à la fin de l'entretien retranscrit.

L'article de Tschopp (2023b) au chapitre 8 y fait directement référence, trace correspondant à la Figure 8-1.

¹⁰⁵ Situation non retenue ni partagée — comme déjà relevé dans la section 8.2.1. — du fait de son caractère trop intime et permettant trop facilement d'identifier la narratrice, ne garantissant pas alors son anonymat.

mon être profond... et avec l'envie d'aider les autres », « j'écris des choses qui me touchent profondément [...] le moi profond, oui, avec toujours la notion de l'autre ». À l'invitation de l'intervieweuse de conserver « une image de ce moment d'écriture », elle pointe ce précieux et unique moment quotidien de solitude, « où la maisonnée « dort encore », « d'intériorité », « ce côté cocon et bien-être » à côté du poêle, « bulle pour commencer » sa journée.

Rose (entretien du 9.02.2021)¹⁰⁶ narre un moment d'écriture, le dernier lundi après-midi où elle s'attelle à la préparation de sa journée d'enseignement du lendemain. Installée à son domicile, devant son ordinateur, elle ouvre un modèle Word de son « cahier journal » prérempli avec les disciplines à enseigner, composé d'une colonne avec l'horaire, de deux autres avec les niveaux des élèves (CM1, CM2). Elle consulte également les cahiers journaux des deux dernières journées d'enseignement pour se remémorer où elle en est et reporter les éléments prévus, mais non réalisés. En parallèle, elle garde à l'esprit sa progression annuelle, qui lui permet d'avoir en tête la liste des compétences et thèmes pour chaque discipline, le choix préalable des activités et des supports. Elle prend également en considération l'activité du « rallye-math », une opportunité survenue après la conception de sa planification annuelle. Elle commence à rédiger le tableau de son emploi du temps pour le mardi. Elle suit le déroulement chronologique de la journée et prévoit les activités des élèves par niveau. Elle anticipe les éventuels « temps morts » d'un groupe, en déterminant avec qui elle sera et ce qu'elle doit faire. Elle cherche à rentabiliser sa présence et indique l'éventuel matériel ou support nécessaire ainsi que la différenciation prévue. Les fonctionnements connus et habituels ne sont pas détaillés, car ils sont déjà « ancrés dans [sa] pratique ». Elle rajoute consciemment divers paramètres dans son cahier journal : elle différencie en fonction du niveau et du rythme des élèves (prévision d'exercices supplémentaires), anticipe les activités prescrites par d'autres intervenant-es en classe, précise les rôles attendus des différent-es intervenant-es, tient compte des horaires et des pauses de la journée, gère l'organisation de l'espace comme du matériel et respecte les contraintes liées au COVID-19. Tout cela lui permet « une gestion quasi logistique » de sa classe pour assurer un parcours « fluide » aux élèves. Rose trouve cet exercice de préparation essentiel, car il lui procure « une visibilité » sur les journées d'enseignement et lui permet d'être prête : « une sorte d'image mentale de ma journée de classe [...] une mise en scène intérieure de... ce que va être ma classe le lendemain ». Elle se « décharge » ainsi cognitivement d'un certain nombre de tâches, ce qui lui permet de se concentrer sur d'autres postures pédagogiques, notamment l'« étayage » à apporter aux élèves (référence au multiagenda de Bucheton). Après avoir terminé la rédaction de son cahier journal, elle se sent « prête » pour la journée à venir. Le lendemain mardi, en arrivant en classe, elle imprimera son cahier journal, réalisera les tâches de pilotage restantes, inscrira le *planning* au tableau et en début de journée le présentera aux élèves. Cela lui permet de maximiser l'utilité de sa présence en classe.

Pour Rose, le cahier journal est un « incontournable ». Sans cette préparation minutieuse, sa journée d'enseignement perdrait de son sens. Elle se considère comme « la maîtresse de la classe » et « l'organisatrice », avec l'objectif que les élèves « viennent avec plaisir à l'école » et qu'ils et elles soient responsabilisés dans leur apprentissage. Grâce à ce travail préparatoire, elle pourra « rentabiliser » sa présence auprès des élèves (fonction d'étayage notamment).

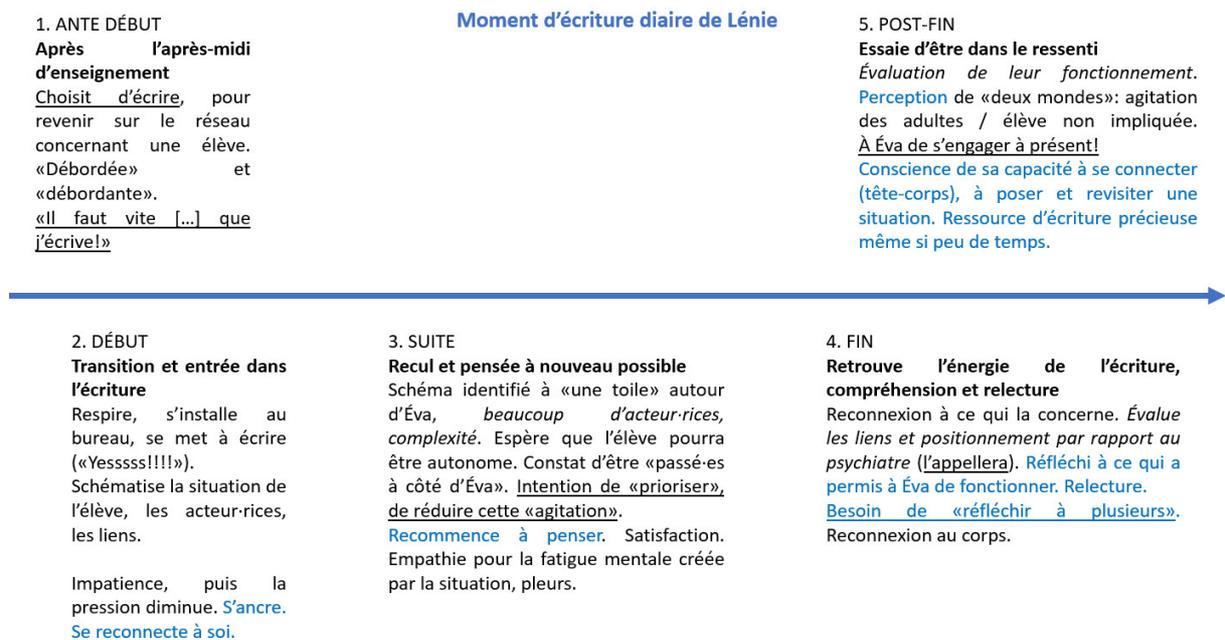
¹⁰⁶ Cf. Annexe 11, Tome II. Trace présentée à la fin de l'entretien retranscrit.

10.3.2 Timelines d'un moment d'écriture diaire issu des EdE

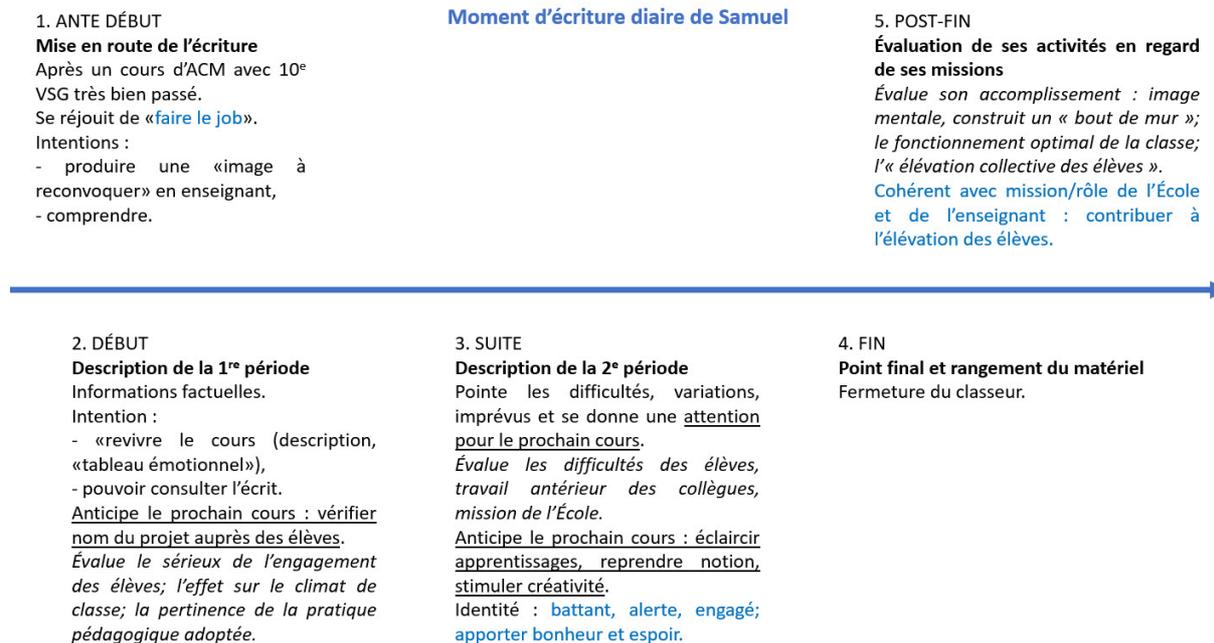
Dans le cadre de notre démarche d'enquête, nous avons élaboré des *timelines* spécifiques pour chaque participant·e, illustrant les narrations recueillies dans le cadre de l'entretien d'explicitation et de décryptage de sens. Ces *timelines* (Figures 10-IV à 10-IX) offrent une vue détaillée d'un moment spécifique d'écriture. Au sommet de la ligne du temps, nous trouvons les instants antérieurs et postérieurs à ce moment explicité, soulignant ainsi les contextes et transitions qui ont pu influencer leur pratique (ante-début) ; les apprentissages et prises de conscience autour de la pratique mise en mots (post-fin) apparaissant généralement en clôture à l'entretien (décryptage de sens). La ligne du temps dédiée à cette activité évoquée se subdivise elle-même en trois sous-temps distincts : le début, la suite et la fin de ce moment d'activité diaire. Cette visualisation offre une perspective chronologique sur les différents éléments qui entourent et encadrent ces moments d'écriture diaire, contribuant ainsi à une compréhension approfondie de l'expérience vécue par les participant·es et au repérage des différents effets identifiés de cette écriture par elles-eux.

Figure 10-IV

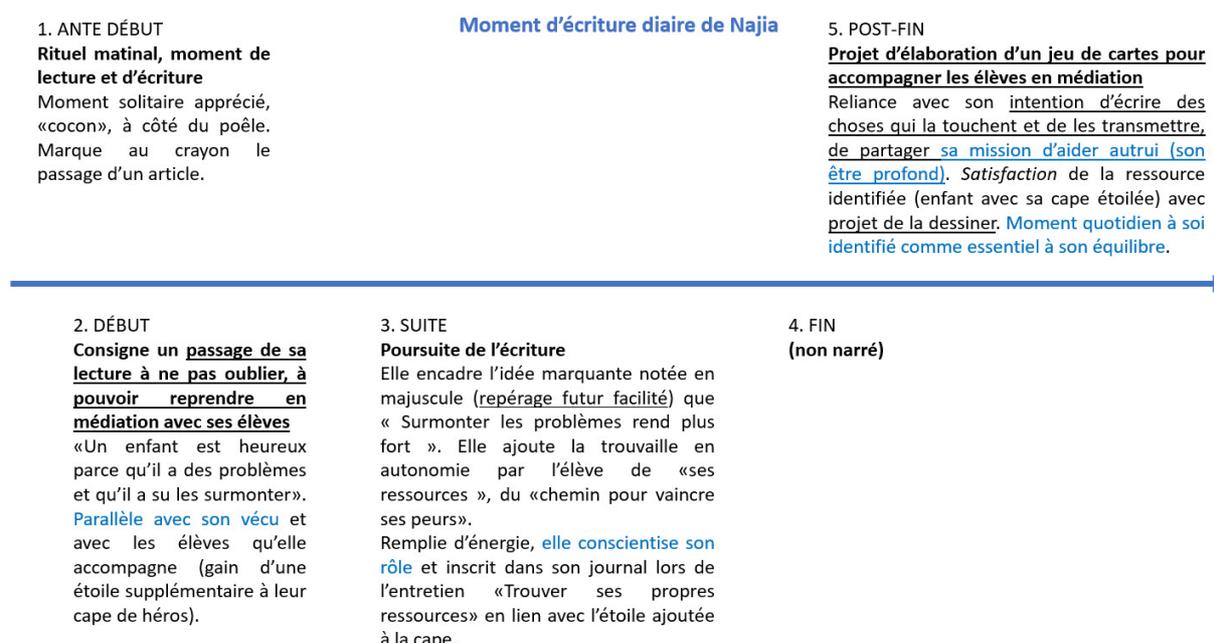
Lénie – Timeline d'un moment d'écriture du journal



Note. La casse de la police renseigne **Étape spécifique du moment spécifié (1 des 5)** et trois types d'effets perçus de cette écriture : *évaluation*, agentivité, **mouvement identitaire**.

Figure 10-V*Samuel – Timeline d'un moment d'écriture du journal*

Note. La casse de la police renseigne **Étape spécifique du moment spécifié (1 des 5)** et trois types d'effets perçus de cette écriture : *évaluation*, agentivité, **mouvement identitaire**.

Figure 10-VI*Najia – Timeline d'un moment d'écriture du journal*

Note. La casse de la police renseigne **Étape spécifique du moment spécifié (1 des 5)** et trois types d'effets perçus de cette écriture : *évaluation*, agentivité, **mouvement identitaire**.

Figure 10-VII

Edwin – Timeline d'un moment d'écriture du journal

1. ANTE DÉBUT

Écrit tout de suite au terme de l'accompagnement. Résolution antérieure d'écrire, la situation s'y prête. Matériel préalablement choisi.

Moment d'écriture diaire d'Edwin

5. POST-FIN

Retour sur l'expérience : « en quête », novice « En quête d'une forme ». Identité de praticien journalier débutant. Évalue son fonctionnement: son choix d'écrire (versus bloqué si imposé par autrui).

2. DÉBUT

1^{er} moment d'écriture : reconstruit le cours de l'entretien. Pose la situation à la 3^e personne, produit un compte-rendu objectif. Faire confiance à ce qui reste.

3. SUITE

2^e moment d'écriture : s'observe comme coach. Autre niveau logique, qualifie les gestes mentaux de la personne coachée.

4. FIN

3^e et dernier moment d'écriture : s'évalue comme coach. Se projette (suite de ce coaching). Questionnements sur son utilité et sa légitimité. Repère les effets de ses interventions. Soulagements, fierté (engagement tenu). La trace pourra être relue. Disponible pour une autre activité, d'autres rôles.

Note. La casse de la police renseigne **Étape spécifique du moment spécifié (1 des 5)** et trois types d'effets perçus de cette écriture : *évaluation*, agentivité, **mouvement identitaire**.

Figure 10-VIII

Rose – Timeline d'un moment d'écriture du journal

1. ANTE DÉBUT

Ouvrir le modèle Word du cahier journal. Intention de préparer sa journée d'enseignement qui suit. Prend en compte les éléments de planification antérieure et intègre l'activité du rallye-math.

Moment d'écriture diaire de Rose

5. POST-FIN

Réflexion après l'écriture. Sentiment que la journée d'enseignement aurait été « occupationnelle » sans cette préparation, d'être la « maitresse de la classe » et l'« organisatrice ». Objectif que ses « élèves viennent avec plaisir à l'école », de les responsabiliser tout en étant présente.

2. DÉBUT

Compléter le tableau-emploi du temps. Intentions d'anticiper les activités des élèves et les siennes, de rentabiliser sa présence en classe, d'intégrer les éléments ritualisés et les projets en cours, de boucler ce qui doit l'être.

3. SUITE

Poursuivre la rédaction du tableau-emploi. Continue à anticiper les activités des élèves et les siennes (rentable); cherche à « tenir compte de tous ces paramètres » pour assurer un parcours « fluide » aux élèves, réguler en imaginant les problèmes potentiels. « Gestion » anticipée (pilotage) du temps, de l'espace, du matériel, des différent-es acteur-rices. Sentiment d'être « l'organisatrice » et l'animatrice de la classe et des élèves. « Prête » pour la journée, pourra de se concentrer sur l'étayage à apporter aux élèves.

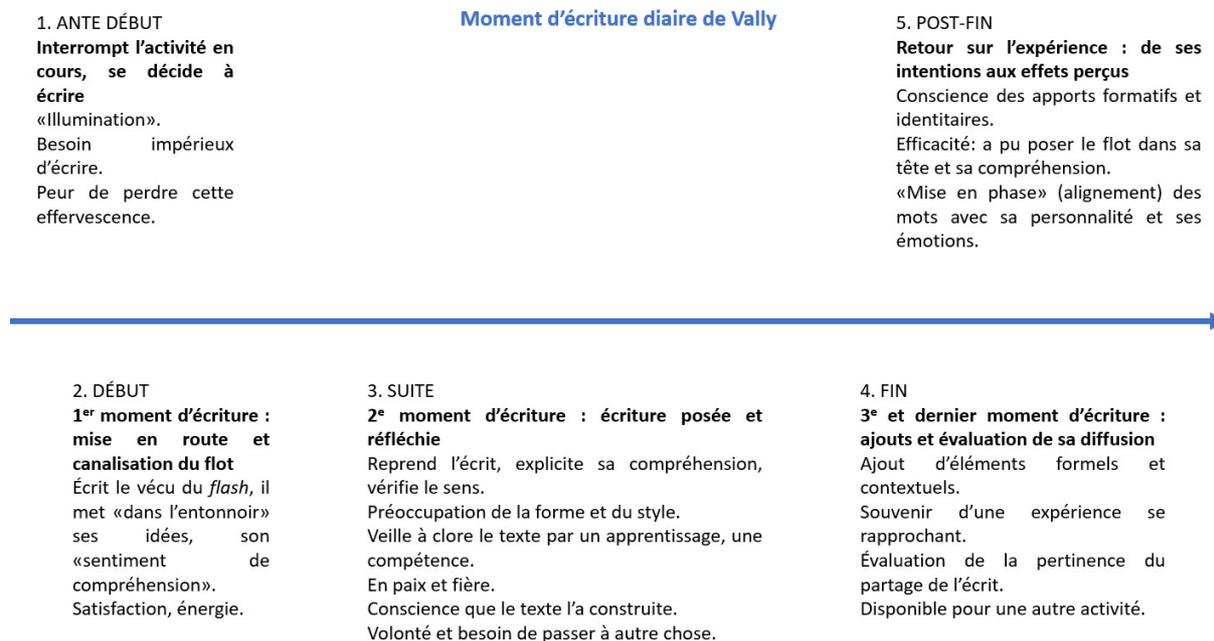
4. FIN

Terminer la rédaction du tableau-emploi. *Vérifie que chaque moment de la journée a une activité prévue, que tout est calé avec les vacances*. Anticipe les actions à réaliser en arrivant en classe le mardi, comme la reproduction du planning. Maximiser l'utilité de sa présence. Sentiment de « décharge cognitive » et d'être prête pour la journée à venir.

Note. La casse de la police renseigne **Étape spécifique du moment spécifié (1 des 5)** et trois types d'effets perçus de cette écriture : *évaluation*, agentivité, **mouvement identitaire**.

Figure 10-IX

Vally – Timeline d'un moment d'écriture du journal



Note. La casse de la police renseigne **Étape spécifique du moment spécifié (1 des 5)** et trois types d'effets perçus de cette écriture : *évaluation*, agentivité, **mouvement identitaire**.

10.3.3 Effets perçus différentiels de l'écriture quant à la construction identitaire, à l'agentivité

Voici un tableau (Tableau 10-II) résumant en regard du moment d'écriture explicité les éléments concernant l'engagement dans l'écriture (Q3), sa signification (Q2), ses effets (Q4) en termes de construction identitaire et de sentiment d'agentivité pour chacun-e des participant-es :

En résumé, notre étude vise à comprendre l'engagement des enseignant-es dans la pratique du journal de bord et les effets qu'ils et elles lui attribuent. Nous mettons l'accent sur l'aspect informel de cet apprentissage et sur la manière dont il contribue au développement professionnel des enseignant-es en activité.

Tableau 10-II

Engagement dans un moment l'écriture, sens, effets identitaires et du sentiment d'agentivité

| Participantes | Moment d'écriture explicité | Engagement dans l'écriture | Signification de la pratique d'écriture | Construction identitaire | Agentivité |
|---------------|---|---|---|--|--|
| P1 Lénie | Écriture de décharge et de réflexion après un réseau concernant son élève Éva. | Urgence à écrire. | Prendre du recul pour rester professionnelle. Dessiner et schématiser la situation lui permet de prendre conscience de la complexité de la situation. | Sa capacité à s'ancrer et se (re)connecter à soi. Construction d'une image de soi réflexive (idéalement à plusieurs). Dispose de l'écriture comme ressource. | Meilleure prise en charge de l'élève : la rendre plus actrice de sa propre situation ; besoin d'épurer (prioriser) et de se projeter vers des actions concrètes pour améliorer la situation (téléphone p. ex.). |
| P2 Samuel | Écriture de réflexion et pour se remémorer un cours d'activités créatrices manuelles donné à une classe de 10e VSG. | « Faire le job ». Produire une image du cours (moment de satisfaction) pouvant être reconvoqué e. | Conserver une trace de ses cours, comprendre (enthousiasme des élèves). Réfléchir aux activités proposées aux élèves et anticiper les situations à venir. | Sentiment d'harmonie collective avec les élèves. Se sent profondément investi dans son rôle d'enseignant (battant, cohérent avec la mission de l'École) et en reconnaît les aspects positifs (apporter bonheur, espoir et élévation aux élèves). | Préparation mentale pour la suite de l'enseignement avec cette classe. Conscience des aspects à améliorer pour les prochains cours. Veiller à maintenir ce climat bienveillant. Pouvoir d'agir en tant qu'enseignant pour « l'élévation » des élèves. |
| P3 Najia | Écriture pour se remémorer d'éléments d'une lecture d'un magazine (activité de médiatrice). | Accompagnement des élèves en médiation. Outils et ressources. | Partager d'idées, de ressources (cape étoilée) avec les élèves en médiation. | Équilibre apporté par ce moment-rituel matinal. Sentiment de se connecter à son être profond et ses motivations comme professionnelle. Conscience de son rôle auprès des élèves en médiation. | Pouvoir d'agir en tant que médiatrice pour aider les élèves. Réflexions issues de sa lecture à pouvoir reprendre en médiation (surmonter ses problèmes). Conception future d'un jeu de cartes (ressource pour les élèves en médiation) et de dessin d'un élève avec sa cape étoilée. |
| P4 Edwin | Écriture pour garder trace | Nouvelle pratique, défi | Réflexion sur sa mission de <i>coach</i> (une | Reconnaissance de sa nouvelle identité professionnelle de | Sentiment d'avoir suivi son intuition, |

| Participantes | Moment d'écriture explicité | Engagement dans l'écriture | Signification de la pratique d'écriture | Construction identitaire | Agentivité |
|---------------|--|--|--|---|--|
| | (compte-rendu objectif) et alléger sa mémoire après un entretien de <i>coaching</i> d'une collègue enseignante | antérieur de tenue d'un journal qu'il s'est lancé. | conscientisation de sa nouvelle identité de <i>coach</i> , un questionnement sur sa légitimité en tant que <i>coach</i>) | <i>coach</i> (transformation en cours) et de sa mission, des clarifications permises à l'accompagnée. Reconnaissance du respect de son engagement d'écrire et écouter son intuition. Recherche de forme d'écriture et de son identité de diariste novice. | pouvoir d'agir dans son rôle de <i>coach</i> . Projection vers la suite de ce <i>coaching</i> . Pouvoir reprendre ses notes avant le prochain <i>coaching</i> de cette personne. Disponibilité mentale pour une autre activité. |
| P5 Rose | Cahier journal (planification) pour sa prochaine journée d'enseignement. | Écriture comme une préparation essentielle avant ses journées d'enseignement. Planification et organisation de ses cours en écrivant, permet une vision claire de ce qu'elle doit accomplir pendant la journée. | Visibilité sur les journées d'enseignement | Sentiment d'être investie d'une mission d'enseignante et de maîtresse organisatrice, ce qui renforce son sentiment de construction identitaire, de compétence et d'utilité auprès des élèves (étayage). Sentiment d'être prête pour la journée à venir, | Maximise son rôle d'enseignante, se concentrant sur certaines tâches et responsabilités en classe. Meilleure gestion de son temps et ses activités tout au long de la journée. Anticipation des actions des élèves (+ leur responsabilisation) comme des autres acteur·rices dans la classe ; gestion anticipée du matériel, de l'espace et du temps. |
| P6 Vally | Relate sa compréhension d'un texte qui lui « résistait ». | Besoin impérieux. Transposition par l'écriture de la compréhension qui a accompagné sa lecture. | Compréhension de textes « résistants ». L'écriture lui permet de se sentir en phase avec sa personnalité et ses émotions, et de mettre en lien ses expériences passées avec ses écrits actuels. Recherche | Reconnaissance dans la communauté des auteur·es qui ont du mal à exprimer leur quête et leurs compréhensions. En phase avec elle-même (authenticité biographique en reliant ses expériences passées avec ses écrits actuels). | Sentiment de mettre en phase sa personnalité avec les mots utilisés. Transformation des vécus difficiles en écrits positifs qui soutiennent son développement personnel. Clarifie, se distancie, élabore et se construit une nouvelle identité à |

| Participantes | Moment d'écriture explicité | Engagement dans l'écriture | Signification de la pratique d'écriture | Construction identitaire | Agentivité |
|---------------|-----------------------------|----------------------------|---|---|--|
| | | | d'amélioration des choses. Effet d'alignement et d'authenticité biographique que l'écriture lui procure. | Valorisation de sa quête d'amélioration des choses et d'affirmer son identité en tant qu'auteure. | travers l'écriture. Disponibilité mentale pour une autre activité. |

Note. Déclencheur de l'engagement, sens de l'activité et effets perçus de construction identitaire et du sentiment d'agentivité de ce moment d'écriture pour ces 6 enseignant.es.

En analysant les effets perçus de l'écriture du journal par ces 6 enseignant.es (réponse à Q4), nous pouvons observer des similitudes et des différences quant à leur engagement, la raison de leur pratique d'écriture, les effets sur leur construction identitaire et leur sentiment d'agentivité (Tableau 10-III).

Tableau 10-III

Analyse comparative des caractéristiques de l'engagement dans un moment d'écriture et de ses effets perçus

| Analyse comparative | Caractéristiques |
|---------------------|---|
| Similitudes | <p>Engagement réflexif et émotionnel : Pour tou-tes ces enseignant.es, l'écriture est un moyen de se connecter à une expérience passée vécue, de se (re)connecter à eux ou elles-mêmes et en particulier à leurs émotions.</p> <p>Construction identitaire : L'écriture du journal joue un rôle essentiel dans la construction identitaire de tous les participant.es. Cela les aide à mieux comprendre leur rôle professionnel, à prendre conscience de leur mission et de leur légitimité, et à se sentir investi-es et compétent-es dans leur rôle d'enseignant.es.</p> <p>Agentivité et pouvoir d'agir : L'écriture leur donne un sentiment de pouvoir d'agir dans leur pratique éducative. Ils et elles se sentent capables de transformer des situations difficiles, de prendre des décisions éclairées et de se préparer mentalement pour leurs tâches futures.</p> |
| Différences | <p>Type de moment d'écriture : Chaque enseignant.e a un type de moment d'écriture spécifique. Certain.es écrivent pour se remémorer un temps d'enseignement ou de pratique professionnelle, d'autres pour réfléchir à des situations professionnelles (passés ou futures), et d'autres encore pour se reconnecter à eux-mêmes après des événements émotionnellement chargés.</p> <p>Signification de la pratique d'écriture (réponse à Q2) : Chaque enseignant.e attribue un sens différent à sa pratique d'écriture. Certain.es écrivent pour comprendre et rester professionnel-le face à des situations difficiles, d'autres pour garder une trace de leurs expériences, du climat perçu ou des émotions repérées, tandis que certain.es semblent utiliser l'écriture pour se sentir en phase avec leur personnalité et leurs valeurs.</p> <p>Effets spécifiques sur la construction identitaire et l'agentivité : Bien que tous les participant.es rapportent des effets positifs sur leur construction identitaire et leur pouvoir d'agir, ces effets spécifiques varient. Certains se sentent davantage connectés-es à leur mission professionnelle, d'autres reconnaissent leur rôle d'enseignant.e ou de <i>coach</i> ou de médiatrice et leur influence positive sur l'autre dont ils ou elles prennent soin, tandis que d'autres se valorisent dans leur quête d'amélioration et d'affirmation de</p> |

leur identité en transformation. Leur sentiment d’agentivité s’exerce notamment à eux et elles-mêmes (actions futures projetées), comme à autrui (les personnes dont ils et elles ont la responsabilité professionnelle ou des pair-es ou collaborateur-rices) ou à leur environnement spatial et temporel (par sa « gestion »).

Ces différences soulignent la diversité des expériences et des motivations des enseignant-es en ce qui concerne l’écriture du journal. Chacun-e trouve un sens unique dans sa pratique d’écriture, mais tou-tes partagent le bénéfice de cette activité en termes de construction identitaire et d’agentivité dans leur rôle d’enseignant-e ou de professionnel-le. L’écriture du journal semble être un outil puissant pour soutenir leur développement professionnel et personnel, en les aidant à mieux se connaître, à prendre des décisions éclairées et à agir de manière efficace dans leur pratique éducative.

10.3.4 Choix du journal comme dispositif de développement professionnel et d’autoaccompagnement

Dans le cadre de leur formation continue, les enseignant-es ont accès à divers dispositifs destinés à favoriser leur développement professionnel et leur transformation identitaire. Parmi ces options, on retrouve la participation à des formations structurées, la lecture d’ouvrages liés à leur profession, ainsi que l’engagement dans des dispositifs d’analyse de pratiques entre pair-es.

Cependant, parmi ces opportunités, certains enseignant-es ont opté spécifiquement pour une pratique d’autoaccompagnement et de réflexivité à travers le journal de bord professionnel. Ils et elles ont choisi cette voie singulière pour cultiver leur évolution personnelle et professionnelle. En écrivant régulièrement dans leur journal, ils et elles ont découvert un espace intime privilégié qui leur permet de se connecter à leurs pensées et émotions, de mieux comprendre leur rôle d’enseignant-e, et de construire une image réflexive d’eux et elles-mêmes.

Ce processus d’écriture n’est pas simplement un exercice anodin, mais plutôt une stratégie individuelle majeure qu’ils et elles ont adoptée pour accompagner leur évolution professionnelle dans un contexte en perpétuelle mutation. En effet, en tant que professionnel-les de l’éducation, ils et elles font face à des défis incessants, résultant de l’évolution du métier et des rôles qu’ils et elles exercent. Ce constat s’inscrit notamment dans un mouvement de professionnalisation de l’enseignement. La pratique du journal leur offre ainsi l’occasion unique de questionner leur identité professionnelle et d’explorer les différentes facettes de celle-ci. Au moment de l’écriture de leur journal, un processus de transformation psychique subtil est à l’œuvre. Le journal de bord professionnel devient alors le terrain privilégié où ces enseignant-es concilient leurs différentes identités professionnelles en constante évolution. En écrivant, ils et elles explorent les multiples dimensions de leurs rôles professionnels, établissent des connexions entre leurs aspirations personnelles et leurs ambitions pédagogiques, et prennent conscience de l’importance de développer des compétences spécifiques (réflexivité notamment) pour relever les défis auxquels ils et elles sont confronté-es.

Cette pratique a démontré des effets puissants sur leur construction identitaire (par la reconnaissance aussi de leur identité composite, plurielle et de leur perpétuelle transformation) et leur sentiment d’agentivité. En prenant du recul et en devenant conscient-e de leurs expériences, ces professionnel-les ont pu se sentir davantage en phase avec leur personnalité et leurs motivations professionnelles. Ils-elles se sont découvert-es capables d’agir de manière plus éclairée et proactive

dans leur(s) rôle(s). De plus, le journal de bord professionnel leur a offert une clarté sur leur mission notamment éducative et a renforcé leur sentiment d'être des acteurs et actrices importants de l'évolution de leurs élèves ou des personnes accompagnées. Ce processus d'écriture favorise ainsi une meilleure compréhension d'eux et elles-mêmes, qui renforcent leur sentiment de légitimité professionnelle, d'influencer possiblement positivement le parcours de leurs élèves ou des personnes accompagnées.

Au-delà des autres dispositifs de développement professionnel, la pratique du journal de bord a donc constitué un moyen privilégié pour ces enseignant·es d'explorer leur propre parcours, de s'affirmer en tant qu'acteur·rices de changement et de se préparer mentalement pour leurs futures tâches professionnelles associées à leurs rôles. C'est ainsi que leur choix pour cette pratique d'autoaccompagnement reflète leur volonté de plonger en profondeur dans leur développement personnel et professionnel, tout en s'ouvrant à une compréhension plus profonde de leur identité professionnelle dans un monde en constante mutation.

10.3.5 En conclusion au chapitre

En conclusion, l'article de Tschopp (sous presse) nous a permis de plonger au cœur des effets perçus de l'écriture journalière chez deux enseignant·es en réorientation. En analysant leur pratique du journal de bord professionnel, nous avons mis en lumière les processus de construction identitaire et l'émergence de l'état de *flow* dans leur expérience d'écriture. Cette étude a été enrichie par les prolongements qui ont suivi, notamment en explorant les données recueillies par les entretiens d'explicitation. Grâce à ces prolongements, nous avons pu approfondir notre compréhension des effets de construction identitaire tout en mettant en évidence le rôle central du sentiment d'agentivité. Les portraits et les *timelines* partagés par les six participant·es à cette recherche ont également apporté une dimension supplémentaire à notre compréhension des retombées de cette pratique d'écriture dans le contexte de leur évolution professionnelle. En découvrant les expériences uniques de chaque enseignant·e, nous avons pu observer comment cette pratique d'écriture associée à un moment singulier (narré et explicité) a joué un rôle dans leur transformation au cours (réponses à Q4 et Q2).

Ces avancées ont été rendues possibles grâce à l'expérience de participation au REF, ainsi que par la rédaction et la parution de cet article, offrant ainsi un éclairage précieux sur le potentiel transformateur de l'écriture journalière chez les enseignant·es, en réorientation ou plus largement dans le cadre de leur développement professionnel. En complément des autres pratiques de formation continue ou de formation d'adultes (Rywalski, 2021), le journal de bord professionnel se révèle être une ressource précieuse pour accompagner leur évolution dans un environnement éducatif en perpétuelle évolution.

Chapitre 11 –

Article 4. Effets du journal de bord : subjectivation et agentivité

Ce chapitre marque une étape significative dans notre parcours de recherche. Se focalisant sur le 4^e et dernier article *peer reviewed*, nommé « Pratique diaire et construction professionnelle d'enseignant-es comme sujet et agent » (Tschopp, 2023c), publié en juin 2023 dans la revue *Orientation scolaire et professionnelle*, il répond à la question de recherche sur les effets perçus (Q4).

Dans une première partie, nous recontextualiserons cet écrit scientifique et mettrons en avant son rôle au sein de notre enquête, notamment par la combinaison des deux techniques d'entretien et des données recueillies ainsi que sa réponse à notre 4^e question de recherche. Cet article contribue à éclairer notre compréhension des effets de l'écriture journalière sur la construction professionnelle des enseignant-es en tant qu'agent-es actif-ves de leur propre développement. Si les effets de subjectivation (Bourgeois, 2018b) ont déjà été discutés (chapitres antérieurs), cette publication s'arrête également sur l'agentivité favorisée par l'écriture journalière.

Au cours d'une deuxième partie du présent chapitre, nous accèderons à l'article lui-même.

Dans une dernière partie du chapitre, nous explorerons des prolongements à l'article, nous arrêtant sur la construction professionnelle d'enseignant-es comme agent-es, notamment sur la manière dont l'écriture journalière favorise la construction professionnelle (pro-)active des enseignant-es.

Cette publication apporte une nouvelle dimension à notre compréhension des effets de l'écriture journalière sur la construction professionnelle des enseignant-es en tant qu'acteur·rices actif-ves de leur propre développement. Nous soulignerons l'importance de cet article pour notre argumentation globale et notre contribution à la recherche sur ce sujet.

11.1 Présentation et contextualisation du 4^e article *peer reviewed*

Cet article découle de notre participation au symposium organisé par Sandrine Cortessis et Amélie Deschnaux, intitulé « Les visées émancipatrices des dispositifs de retour sur les expériences autobiographiques sont-elles conciliables avec une perspective évaluative institutionnalisée ? », lors du 7^e colloque du gEvaPP (groupe Evaluation des Pratiques Professionnelles) à Strasbourg, ayant pour thème « Émancipation, institution, évaluation. Un triptyque pour penser une évaluation émancipatrice ? ». Au cours de ce colloque, j'ai présenté les « Narrations par les enseignant-es de leur activité du journal de bord. Repérage des effets de transformations de leur(s) pratique(s) » (Tschopp, 2022a février). Cette présentation a mis en lumière notre démarche d'« enquête narrative » (Breton, 2020a, 2022) ainsi que notre modèle d'approche de l'activité du journal, avec un focus particulier sur les résultats liés aux effets perçus de cette pratique par Samuel, l'un des six participant-es à notre recherche. Ces effets incluaient notamment des aspects émancipatoires (Broussal, 2019 ; Eneau, 2013, 2017) et de « l'évaluation émancipatrice » (Tschopp, 2022a février), observés lors des entretiens biographiques et des entretiens d'explicitation, où les enseignants réfléchissaient dans cet espace dialogique sur leur expérience, en particulier sur leur « reconnaissance [...] des acquis expérimentiels » dans le cadre de leur participation à la recherche. Ces effets se manifestaient également chez la

chercheuse, renforçant la compréhension des phénomènes analysés et conduisant à repenser les dispositifs de formation tertiaire.

Suite à cela, nous avons été invitée par Pascal Lafont et Sandrine Cortessis à collaborer à la publication dans une revue. Les contributeurs et contributrices prévu·es pour ce numéro ont décidé de soumettre le projet « Mise en mots et évaluation de l'expérience : entre institutionnalisation et émancipation » à la revue *L'Orientation scolaire et professionnelle (OSP)*.

Notre article scientifique « Pratique d'écriture diaire et construction professionnelle d'enseignant·es comme sujet et agent » (Tschopp, 2023c) a bénéficié d'un dispositif particulier négocié avec les coordinateur·rices de ce numéro thématique la revue. Ce dispositif nous a permis d'être évaluateur·rices de la production d'un·e de nos pair·es à l'automne 2022. Les retours critiques reçus à cette occasion comme ultérieurement par deux évaluateur·rices pour la revue ont conduit à une révision significative de l'article. Nous avons renforcé l'analyse en considérant les six participant·es à l'enquête pour une base empirique plus variée, tout en maintenant une analyse détaillée du cas de Samuel comme fil conducteur. Nous avons défendu notre choix d'approfondir l'analyse d'un cas unique, en cohérence avec notre intention de décrire en détail cette pratique et sa forme (Q1), son fonctionnement et surtout ses effets perçus (Q4) par l'enseignant diariste. En outre, nous avons approfondi nos arguments et étayé nos conclusions à partir d'exemples et de données empiriques.

Après ces ajustements et dernières retouches demandées par la revue, l'article accepté en juin 2023 est paru en septembre 2023. Cette démarche d'amélioration a renforcé la robustesse de notre recherche et rendu compte des enseignements tirés de l'ensemble de notre corpus d'étude.

En termes de contenus, cet article constitue une exploration approfondie de la pratique du journal de bord de ces six professionnel·les en exercice (réponses à Q1 et Q2) et des effets qu'ils et elles en distinguent (Q4).

L'approche adoptée s'attache à appréhender dynamiquement et temporellement l'activité diaire du journal, en examinant les interactions entre les dispositions du sujet, l'acte d'écriture et l'environnement. Pour ce faire, l'enquête narrative repose sur une méthodologie combinant ici des entretiens biographiques et des entretiens d'explicitation menés auprès de ces enseignant·es diaristes, alors que ces formes d'entretiens étaient dissociées dans les deux autres articles *peer reviewed* précédemment présentés dans cette partie de notre thèse.

L'analyse des données, réalisée à l'aide de *timelines*, identifie une série d'effets de subjectivation. Parmi lesquels on remarque une construction identitaire stimulée et une réflexivité accrue ainsi qu'une augmentation du sentiment d'agentivité personnelle — effet encore peu exploré dans nos précédents articles de cette partie analytique de la thèse.

La discussion met en évidence 1) ces effets transformateurs ou émancipatoires résultant de cette pratique, alimentant leur engagement dans celle-ci ; 2) des effets de configuration et de compréhension de leurs expériences, associés au dispositif dialogique de recueil de données narratives proposé aux participant·es à l'enquête, effets non encore étudiés dans nos publications antérieures.

Les résultats de cette enquête permettent de suggérer des pistes pour la conception de dispositifs de formation « capacitants » cohérents avec une logique de professionnalisation tout au long et au large de la vie et susceptibles de s’aligner davantage sur les besoins et les expériences des enseignant-es.

Entrons dans cet article¹⁰⁷ !

11.2 Pratique d’écriture diaire et construction professionnelle d’enseignant-es comme sujet et agent

Geneviève Tschopp

Professeure HEP associée, Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse.

Unité d’enseignement et de recherche Développement, Laboratoire d’analyse du travail enseignant et de la formation en alternance

Thèmes de recherche : approche biographique, écriture réflexive, construction identitaire, professionnalisation, formation tout au long et au large de la vie, santé au travail.

genevieve.tschopp@hepl.ch

11.2.1 Résumé

Cet article présente le journal de bord professionnel comme activité spontanée et délibérée d’enseignant-es et en repère les impacts de subjectivation. Majoritairement étudié et stimulé en formation initiale, le journal l’est peu auprès des professionnel·les en exercice. Cette recherche compréhensive issue d’une thèse appréhende cette activité d’écriture diaire. La démarche d’enquête narrative menée auprès de six enseignant-es diaristes combine entretiens biographiques et entretiens d’explicitations. L’analyse des données notamment par *timelines* identifie des impacts de subjectivation associés à de l’autoévaluation de l’activité professionnelle. La discussion souligne tant l’espace de configuration et d’intelligibilité de l’expérience qu’offre l’écriture que son rôle dans la construction de l’enseignant-e comme sujet et agent, impacts relevant également du dispositif de recherche dialogique. Ouverture enfin à favoriser des dispositifs de formation « capacitants » pour les (futur-es) enseignant-es dans une logique de professionnalisation tout au long de la vie et centrée sur l’expérientiel.

Mots clés : journal de bord, écriture de l’expérience, subjectivation, développement professionnel, agentivité

11.2.2 Introduction

Cet écrit, fruit d’une recherche doctorale compréhensive en cours en sciences de l’éducation à l’Université de Fribourg en Suisse, s’intéresse au journal de bord professionnel d’enseignant-es en exercice. Il interroge ce que produit la mise en mots d’enseignant-es francophones de leur expérience quotidienne dans le cadre du journal professionnel, que certain-es praticien·nes mobilisent spontanément, et le rôle qu’ils ou elles reconnaissent à cette activité sur le plan de la subjectivation

¹⁰⁷ L’article (Tschopp, 2023c) est également disponible sur le site de la revue *L’orientation scolaire et professionnelle*.
<https://journals.openedition.org/osp/>

(Bourgeois, 2018, soit de leur construction comme sujets et agents pour les apprentissages en situation informelle et question

a. Intérêts pour les apprentissages en situation informelle et question

La pratique réflexive des enseignant·es est favorisée en formation initiale par le recours à l'écriture de leur expérience (dossiers de formation, journaux de formation). Les référentiels de compétences de formation ou référentiels métiers pointent cette attente de réflexivité, de regard critique et évaluatif de l'activité des enseignant·es. Le milieu professionnel soutient les dispositifs de formation continue de développement professionnel, avec une moindre valorisation de la formation informelle, à laquelle nous rattachons le journal professionnel. Cet « apprentissage informel » est entendu comme non « forcément intentionnel et encore moins reconnu et reconnaissable par les individus eux-mêmes et leur environnement » (Cristol et Muller, 2013, p. 18). Apprentissages *au* et *par* le travail, les activités et les situations professionnelles, occasionnent de tels apprentissages informels. Ces derniers modifient les savoirs des acteur·rices et participent de leur construction identitaire professionnelle (Carré et Charbonnier, 2003).

Dès lors, quel rôle joue la pratique d'écriture diaire¹⁰⁸ dans le processus de subjectivation de l'enseignant·e ?

Les apports visés par cette contribution sont pluriels :

- théoriques, par l'articulation des concepts utilisés relatifs aux impacts de cette écriture, entre subjectivation et autoévaluation ;
- méthodologiques, en considérant deux manières d'approcher cet objet, par des formes complémentaires d'entretiens (biographique et d'explicitation) soutenant la verbalisation de l'expérience d'écriture diaire avec des perspectives temporelles différentes (une vie / un moment d'écriture) ;
- critique, en discutant les retombées de cette activité rapportées par ces diaristes ;
- enfin de l'ordre de la proposition, ouvrant aux dispositifs de formation valorisant le journal.

b. Impacts perçus de l'écriture du journal

L'écriture professionnelle est reconnue comme une voie privilégiée de développement, de retour sur ses expériences et d'invitation au questionnement :

La rédaction d'un journal peut être un moyen puissant pour les enseignants d'explorer leur pratique, de documenter la vie en classe au fur et à mesure qu'elle se déroule et de réfléchir aux expériences passées, à l'histoire de leur vie et aux conditions sociales, historiques et éducatives qui ont donné naissance au présent. En saisissant les mots alors que l'action est encore fraîche, l'auteur est souvent amené à se demander "pourquoi" ? (Holly, 1989, p. 71, notre traduction)

¹⁰⁸ L'étymologie du terme « diaire » (Dictionnaire La langue française, s.d., Diaire) le relie clairement à l'idée de quotidienneté, provenant du mot latin « *diarius* » qui signifie « journalier », donc lié au jour. Plusieurs spécialistes du genre, dont Hess et al. (Hess *et al.*, 2016), utilisent l'expression « diaire » pour désigner le journal et qualifier ainsi cette écriture, cette pratique ou ce dispositif.

Seront considérés les impacts reconnus à l'écriture diaire, relevant de la construction de soi et de l'évaluation de son agir, les approchant du processus de subjectivation.

Le journal, poste d'observation du quotidien (Hess *et al.*, 2016), est « un instrument de croissance et de développement » (Paré, 2003, p. VIII), de connaissance de soi (actuel / futur). À cette 1^{re} série d'effets du journal, associés à la construction du sujet, les recherches sur l'écriture diaire en pointent d'autres relevant de l'évaluation. L'écriture amène une altérité (Paquay, 2013), sorte de conversation avec soi (Averill et Rodis, 1998), entraînant un questionnement sur soi, ses actions et les situations vécues. Ces opérations d'« auto-observation » et d'« autodiagnostic » (Paquay, 2013, p. 41) relèvent de l'autoévaluation. Par le retour sur l'expérience vécue, le journal tend à l'auteur-e un miroir de ses réussites ou forces comme de ses échecs ou difficultés (Paré, 2003). Ceci invitait à une autoévaluation de son agir et de son positionnement, donc à sa construction comme agent-e. Cette autoévaluation peut se développer en une 3^e opération, l'« autorégulation » (Paquay, 2013, p. 41), comprise comme une adaptation par le sujet de sa démarche et une décision de mise en œuvre pour ajuster son agir. Le journal apporte alors une marge de « création, d'exploration et d'émergence » (Paré, 2003, p. 11), par l'appropriation-analyse de son expérience, par la mise en projet de soi et de son agir.

Cette série d'impacts s'approche du processus de subjectivation proposé par Bourgeois (2018b) dans le contexte de la formation, cadre conceptuel auquel notre analyse se réfère. La finalité de la formation est la subjectivation, « ce chemin par lequel l'individu apprenant devient *sujet*¹⁰⁹. » (p. 7), se trouve en capacité de « penser, parler et agir en *je* » (p. 67) dans le monde, composant avec le social, entre transmission culturelle et émancipation. Ce processus s'inscrit dans le temps de la vie, d'une prise de forme permanente du sujet associée à son histoire, mais se repère aussi dans le temps court et situé d'une formation, associé à la construction du sujet *dans* et *par* la formation.

Bourgeois (2018b) identifie quatre dimensions constitutives de la subjectivation qui s'inscrit dans l'expérience de la relation à autrui :

1. Le « sentiment d'exister », avec la conscience d'une identité singulière et l'expression d'un « *je* ». Se raconter a une « fonction "intégrative" » (Bourgeois, 2018b, p. 84) et contribue au développement d'une identité narrative (Ricoeur, 1983). Ce sentiment d'exister passe par la reconnaissance d'autrui.
2. L'« agentivité », avec la capacité de s'affirmer et de s'accomplir comme agent-e et auteur-e dans le monde. Bourgeois (2018b, p. 96) propose une perspective dialectique entre intention et engagement : le sujet compose avec les circonstances de cet agir, et s'ouvre à l'imprévu. Au niveau de la dynamique motivationnelle, la régulation est interne ou due à l'environnement. L'altérité devient condition de cette capacité subjective de penser et d'agir.
3. L'« indépendance » correspond à la capacité « de *faire et d'être seul* » (Bourgeois, 2018b, p. 102). Bourgeois pointe le rôle du langage — outil médiateur entre le sujet et autrui — dans la construction de soi, la (trans)formation de sa manière de penser et d'agir et le développement de son pouvoir d'agir. Cette capacité cognitive et affective s'inscrit dans celle du sujet à mobiliser et transférer des apprentissages développés en formation à d'autres contextes. Ici aussi, la rencontre

¹⁰⁹ C'est l'auteur qui souligne (italique).

est primordiale : « l'accès à l'indépendance passe paradoxalement par la reconnaissance et l'acceptation de notre dépendance à autrui » (p. 102).

4. La « réflexivité », avec la capacité de « construire du sens à propos de soi, du monde et/ou de sa relation au monde » (p. 109). À ce titre, se raconter apporte « un sentiment narcissiquement avantageux d'agentivité, par la mise en cohérence [...] de nos intentions et de nos actes. » (p. 109). Le recours au langage, par l'adressage à un·e destinataire, même imaginaire, participe de l'évolution de la pensée. Confronter sa réflexivité à la pensée d'autrui favorise la transformation de la pensée et évite l'enfermement dans une répétition. La réflexivité est encore conçue comme la capacité d'émancipation et comme celle métaréflexive de « se penser [...] comme sujet pensant » (p. 115).

L'espace dialogique, lors d'un partage de son journal ou d'un dispositif narratif, permet une « incorporation » de la pratique, une recomposition de sa construction de sens (Moreira Cunha, 2020, p. 89). Cette réflexivité partagée contribue au développement « d'un point de vue critique sur la place d'un sujet/acteur dans le social » (Desmarais, 1998, p. 225). Dans cette rencontre intersubjective et cette médiation du langage se loge une (trans)formation de son rapport à soi et au monde. La modalité des entretiens — retenue pour cette recherche — participe de cette dynamique.

11.2.3 Méthode

Cette recherche se situe dans une perspective qualitative à visée compréhensive. Pour approcher la compréhension des retombées de l'activité d'écriture diaire, recourir aux mots en 1^{re} personne des enseignant·es s'y engageant spontanément fait sens. Une démarche d'« enquête narrative » (Breton, 2022) est ainsi conduite.

a. Participant·es

Le recrutement des participant·es (échantillon de proximité) s'est effectué par un appel à témoignage. Un contrat de consentement à la recherche précisait le déroulement prévu, favorisait l'instauration d'une relation de confiance, répondait aux préoccupations éthiques et assurait la protection de la propriété intellectuelle.

Le Tableau 11-I montre qu'il s'agit de six enseignant·es exerçant pour la plupart d'autres fonctions professionnelles. Le souci de l'anonymat conduit l'association d'un pseudonyme à chacun·e.

Tableau 11-1*Participant-es, âge, niveau d'enseignement et fonctions*

| Enseignant-e | Âge estimé | Niveau d'enseignement, fonction-s particulière-s |
|--------------|------------|---|
| Lénie | 45–50 ans | Primaire + praticienne-formatrice, <i>coach</i> d'enseignant-es |
| Samuel | 50–55 ans | Secondaire 1 |
| Najia | 45–50 ans | Primaire et secondaire 1 + médiatrice |
| Edwin | 30 ans | Secondaire 1 + médiateur, praticien-formateur, <i>coach</i> |
| Rose | 45 ans | Primaire + directrice, recherche doctorale en cours |
| Vally | 35 ans | Secondaire 1 |

Note. Les prénoms fictifs anonymisent les participant-es.

b. Instruments de mesure

La méthodologie de recherche est associée à celle de l'entretien parce qu'elle permet et facilite le recueil des mots de l'acteur-riche sur l'activité étudiée. L'expérience humaine est médiatisée par des systèmes symboliques, les narrations du sujet nous en facilitent l'accès (Ricoeur, 1983). La méthode choisie rencontre le souci de la chercheuse (Piron, 1996) de visibiliser l'expérience et les savoirs de ces diaristes sur leur activité, en veillant à restituer leur parole par une écriture scientifique adaptée.

Les entretiens menés auprès de ces enseignant-es (mars 2020 – juin 2021) favorisent une entrée narrative dans l'activité et l'apprentissage expérientiel (Breton, 2020b).

- Dans un premier temps, des entretiens biographiques (EB) (Delory-Momberger, 2014 ; Dominicé, 2007b) sont conduits. Ils considèrent l'histoire de cette activité à l'échelle de la vie de ce-tte diariste, et particulièrement les retombées qu'il ou elle en perçoit.
- Dans un second temps, des entretiens d'explicitations (EdE) (Vermersch, 1994) et de décryptage de sens (Faingold, 2004) explorent un moment d'écriture diaire par sa description microphénoménologique, avec focale sur la dimension identitaire. Chaque enseignant-e sélectionne un moment spécifié et situé d'écriture diaire sur lequel porte ce 2^e entretien approchant son déroulement et ses impacts perçus.

Ces deux formes d'entretien reposent sur un travail d'introspection et un retour aux actions passées, visant le registre mémoriel de l'action pour le 1^{er} et celui phénoménal de l'action pour le 2^e, avec intention de raconter l'expérience vécue ou d'explicitier le vécu d'action.

Ces entretiens enregistrés sont retranscrits. Un journal de recherche contient la mémoire vive de la chercheuse (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018) quant aux entretiens et à leurs analyses. Il est convoqué pour l'analyse.

c. Analyse des données et éthique de la recherche

L'orientation choisie pour l'analyse valorise le partage d'expérience des participant-es, posant que leurs explorations accompagnées par les entretiens relèvent déjà d'une analyse.

L'analyse des *verbatim*s est triple.

1. Une première analyse d'inspiration phénoménologique (Paillé et Mucchielli, 2021), inductive et empirique. Elle conduit à la création de « portraits narratifs » (Piron, 2019) suite aux EB.
2. Choix d'une méthode d'analyse de contenu (L'Écuyer, 2011) avec un processus de génération/création de catégories et d'allers-retours aux données brutes, de relecture du journal de recherche, de nouvelles lectures ciblées ou de discussions avec d'autres chercheur·ses.
3. Une analyse de données par lignes du temps (Glegg, 2019) représentant la chronologie de l'activité vécue. Elles permettent l'accès à la complexité de ces pratiques, à leur dynamique de construction et à leur inscription temporelle, à l'échelle du parcours de la personne (EB), ou du moment considéré de cette activité (EdE). Il sera ici particulièrement question de cette analyse.

Nous présentons en profondeur les résultats d'analyse d'un participant, Samuel. Le choix d'examiner un seul cas a été motivé par la possibilité d'éclairer significativement la pratique d'écriture diaire et ses retombées. Nous avons opté pour une analyse approfondie de ce cas particulier en raison de la richesse de l'expérience d'écriture diaire de Samuel. Sa pratique diversifiée a été considérée comme une expertise dans le domaine, même si Samuel lui-même doutait de la pertinence de sa pratique par rapport à notre étude (indication de notre journal de recherche). Étant donné que l'écriture du journal, en particulier l'intime, est souvent associée aux femmes dans les représentations communes, la présentation de sa pratique s'est avérée d'autant plus pertinente. Nous illustrons donc cette analyse par un récit des pratiques diaires de Samuel et par la présentation de ses lignes du temps (issues de l'EB / de l'EdE). Cette démarche visibilise cette expérience singulière et recoupe la modélisation progressivement créée partant des analyses menées. Reconnaisant l'importance de mettre en lumière les éléments transverses et les singularités des différentes pratiques observées chez les six participant·es de notre recherche, nous esquisserons ensuite l'analyse de ces impacts pour les cinq autres.

Habitée par un souci de rigueur, les analyses (portraits narratifs et lignes du temps) et le modèle (Tschopp, 2023a, présenté ailleurs, sous presse) produits seront soumis aux participant·es très prochainement pour discuter de ces interprétations.

d. Dispositif favorisant une transformation conjointe

Le dispositif de recherche offre aux participant·es un espace de questionnement, de mise en circulation de leurs représentations, de prise de conscience de leur expérience, voire de problématisation (Galvani, 2004, 2011). Le processus dialogique instauré, où participant·e et chercheuse sont enquêteur·rice et enquêté·e, favorise une coproduction de sens (Ferrarotti, 2013 ; Josso, 2020 ; Piron, 2019 ; Rochex, 2010). Aussi supposons-nous que cet espace (trans)formatif (au sens de Meziani *et al.*, 2021) s'accompagne de retombées transformationnelles pour ces participant·es¹¹⁰ (Balas-Chanel, 2012 ; Boutrais, 2022 ; Chaput *et al.*, 1999 ; Desmarais, 1998) comme pour la chercheuse (Barbier, 2019).

¹¹⁰ Qui l'ont spontanément relevé.

11.2.4 Résultats

a. Récit des pratiques diaires de Samuel et leurs impacts *via* l'entretien biographique

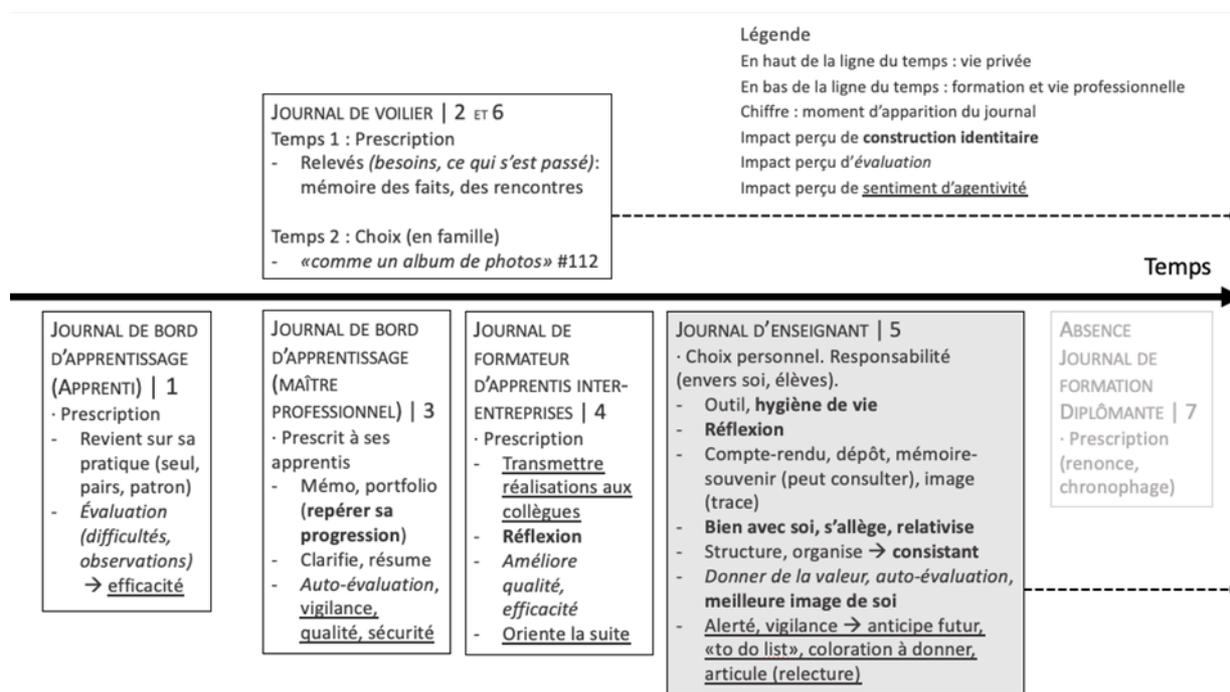
Dans le cadre de l'EB, Samuel narre différentes pratiques d'écritures apparues dans sa vie, avec plusieurs types de journaux :

- 1^{er} lors de son apprentissage professionnel ;
- 2^e celui associé à la pratique de la voile, dans un premier temps individuellement, puis avec les membres de sa famille ;
- 3^e sa demande aux apprentis de tenir un journal quand il devient maître d'apprentissage ;
- 4^e le journal partagé avec ses pairs, en qualité de formateur d'apprentis interentreprises ;
- 5^e celui plus récent d'enseignant d'activités créatrices et manuelles ;
- 6^e enfin celui auquel il renonce, par manque de temps, dans le cadre d'une formation diplômante suivie.

La Figure 11-I en donne la représentation, chaque cartouche correspond à une activité particulière et la typographie (**gras**, *italique*, souligné) en précise les impacts (cf. légende).

Figure 11-I

Ligne du temps de l'activité du journal de Samuel (entretien biographique)



Cette pratique est importante et installée pour Samuel, relevant tantôt de prescriptions (journal d'apprentissage, de voilier, de formation), tantôt de son choix (journal d'enseignant), jusqu'à sa prescription à d'autres (journal aux apprentis). Deux transferts d'une même source sont à noter : du journal de bord d'apprentissage à celui proposé à ses apprentis comme à celui d'enseignant.

Deux de ces activités sont maintenues dans le temps long (flèches traitillées) : celle du voilier ; celle d'enseignant. Sont spécifiés dans la Figure 11-I les impacts relevant de la **construction de l'identité** (gras), de l'*évaluation* (italique) ou du pouvoir d'agir (souligné).

Certains propos recueillis relèvent les impacts de cette activité résolument réflexive :

– qui relève d'une hygiène de vie : « C'est vraiment une... comme se laver les dents [rire]. » (Samuel, EB, 16.09.2020¹¹¹, # 84) ;

– lui permet d'accompagner la transition d'une activité à une autre : « le temps d'arrêt quand même, plutôt que de juste *zapper* à autre chose. Ce côté *zapper*, je trouve ça lourd, pénible, difficile ! » (# 174) ;

– s'associant à une transformation de l'expérience et apportant un mieux-être :

« C'est comme un sportif, il ne va pas régler son geste, parce qu'il ne sait pas comment. [...] Rien que faire le geste, d'un coup, il se passe quelque chose. [...] à force de faire une chose, tout d'un coup... ça devient quelque chose. C'est peut-être aussi pour ça que je continue à faire ça ! » (# 236)

« C'est en réécrivant certaines choses, c'est souvent en repassant par l'écriture. On se dit : "oh, là, ce n'est plus aussi important !, ou "C'est juste un mot ! ". Ça s'est complètement allégé de son contenu [...] parce qu'il a été écrit, travaillé » (# 232)

Les retombées plurielles pointées quant au journal professionnel en particulier (partie grisée) ressortent tant de l'*évaluation* (donation de valeur à son activité, autoévaluation), de la **construction identitaire** (réflexivité, consistance, image de soi clarifiée, allègement et mieux être résultant de sa relativisation) que de l'agentivité du sujet (intentions d'action, vigilance quant à l'avenir).

b. Évocation de l'écriture diaire sur un moment d'enseignement et ses impacts via l'entretien d'explicitation

Suivons Samuel dans la documentation offerte par l'EdE de cette activité (voir Figure 11-II) : le moment spécifié de 20 minutes d'activité du journal suit un temps d'enseignement en activités créatrices et manuelles. Cette représentation visuelle de sa description microphénoménologique de son expérience pose 5 temps structurant le déroulement de l'action : « ante début, début, suite, fin et post fin » (Vermersch et Maurel, 1997, p. 255). *Ante début* et *post fin* encadrent ce moment d'écriture subdivisé en trois temps.

Écrire permet à Samuel de revivre l'expérience, d'en produire une trace mémorielle et émotionnelle consultable avant de ré-enseigner dans cette classe. Il revisite ce moment et évalue :

- tant les élèves dans leur engagement, leurs apprentissages,
- lui-même dans ses actions, sa pratique pédagogique et les retombées de cette dernière sur les apprentissages et le climat de classe, ou encore sa mission,
- l'activité de certain-es pair-es enseignant-es ayant partiellement failli à leur mission éducative.

Ceci l'amène à se projeter vers le cours suivant, prévoyant l'éclaircissement des apprentissages, la reprise d'une notion difficile et la stimulation de la créativité des élèves. L'analyse de cette expérience

¹¹¹ *Erratum* : Dans la version publiée, ces propos sont faussement attribués à l'EdE (daté du 23.09.2020).

offre encore une conscientisation de son rôle, de son engagement et de sa mission de « travail bien fait », de contribution à l'« élévation » des élèves et de leur apporter espoir et bonheur, avec la métaphore de la construction d'un « bout du mur ». La Figure 11-II repère l'auto-éco-(trans)formation de Samuel (partie grisée), avec distinction des impacts propres à la **construction de soi** (identité professionnelle, mission de l'École), l'*évaluation* (soi, élèves, situation...), au sentiment d'agentivité (projection, prochains cours).

Figure 11-II

Ligne du temps d'un moment d'écriture du journal de Samuel (entretien d'explicitation)

| ÉTAPES | 1 ANTE DEBUT | 2 DEBUT | 3 SUITE | 4 FIN | 5 POST FIN |
|--|--|---|---|---|--|
| ACTIONS D'ÉCRITURE et intentions | MISE EN ROUTE DE L'ÉCRITURE se réjouissant de « faire le job » Intentions de : - produire « image à reconvoquer » quand il enseigne - comprendre | DESCRIPTION DE LA 1 ^{RE} PERIODE Informations factuelles Intentions de : - « revivre » le cours (description, « tableau émotionnel ») - pouvoir consulter l'écrit | DESCRIPTION DE LA 2 ^E PERIODE Pointe les difficultés, variations, imprévus et se donne une attention pour le prochain cours | POINT FINAL et rangement du matériel | |
| IMPACTS PERÇUS Légende : · construc- tion identité · <i>évaluation</i> · <u>sentiment d'agentivité</u> | | ANTICIPATION PROCHAIN COURS - <u>vérifier auprès des élèves le nom du projet</u> ÉVALUE - <i>sérieux de l'engagement des élèves</i> - <i>effets sur le climat de classe</i> - <i>pertinence de la pratique pédagogique adoptée</i> | ÉVALUE - <i>difficultés des élèves</i> - <i>travail antérieur des collègues</i> - <i>mission de l'École</i> ANTICIPATION DU PROCHAIN COURS - <u>éclaircir les apprentissages des élèves</u> - <u>reprendre une notion difficile</u> - <u>pédagogie : stimuler créativité</u> IDENTITE ET MISSION - battant, alerte et engagé - apporte bonheur et espoir aux élèves | | ÉVALUE SES ACTIVITES - <i>accomplissement : construit un « bout de mur »</i> - <i>fonctionnement optimal de la classe (« travail bien fait »)</i> - <i>« élévation collective des élèves »</i> RAPPEL DE MISSION/ ROLE DE ÉCOLE ET DE ENSEIGNANT - contribuer à l'élévation des élèves |

Temps



Transversalement à ces 2 entretiens, pointons une parole en 1^{re} personne (le « je » professionnel s'affirme), l'indépendance de Samuel ressortant de son organisation, temporelle, actionnelle, notamment quant aux actions associées à cette écriture (choix de s'y engager).

c. Impacts de la pratique pour les cinq autres participant·es

Concernant les cinq autres enseignant·es, considérons tout d'abord par la présentation de leurs portraits narratifs les retombées perçues de cette activité journalière multifacettes, pour ensuite réorganiser ces effets narrés selon la triple catégorisation proposée de construction identitaire, d'évaluation et de sentiment d'agentivité.

- Lénie a une pratique journalière contemporaine protéiforme, tant privée (carnet de geste, journal personnel sous forme de cartes qu'elle s'envoie, journal de thérapie) que professionnelle (journal pédagogique dans un carnet et journal de *coach* sous forme d'un rouleau de papier kraft). Son journal pédagogique lui permet de repérer sa progression, c'est un véritable « accélérateur de développement » (EB, # 164). Le temps investi dans l'écriture permet à Lénie de prendre la mesure de son attrait pour la fonction qu'elle exerce (d'enseignante, de *coach*). Écrire lui permet de revisiter son vécu, de réfléchir à ses responsabilités, de clarifier les limites de son rôle professionnel en regard d'autres acteur·rices et surtout de comprendre et d'améliorer sa pratique. Chaque fois que son journal est rempli, Lénie le relit pour poser un bilan, considérer les éléments méritant d'être encore travaillés et les reporte dans son nouveau carnet.
- Najia mêle, dans ses carnets, ses identités d'enseignante de dessin, de médiatrice et d'artiste et y nourrit sa créativité. Ses carnets le reflètent, associant souvent texte et dessins. Dans le registre privé, le carnet tenu par Najia suite à une crise personnelle lui a assuré sa « survie » (EB, # 46), un ancrage et une reprise en main. L'écriture diaire accompagne son introspection, son développement personnel comme professionnel. Dans ce dernier registre, ses carnets accueillent ses apprentissages en formation, ses (traces de) lectures et en favorisent l'intégration ou leur remobilisation imaginée dans son activité d'enseignante ou de médiatrice. Najia utilise ses carnets pour projeter ses futures interventions en animations. L'écriture diaire permet une distanciation du vécu par sa traduction en mots et soutient son effort de compréhension, ainsi un croquis synthétise une situation professionnelle questionnante et ouvre à une nouvelle compréhension (EdE). Ses carnets offrent un miroir de sa construction identitaire : ses écrits sont « un résumé de ce que je suis » (EB, # 478) et leur relecture permet la conscientisation de son évolution.
- Pour Edwin, l'écriture littéraire et poétique est un « moteur » (EB, # 16), un plaisir auquel il s'adonne, une manière d'affirmer son identité, de témoigner de « [ses] capacités intellectuelles » (EB, # 26), enfin de nourrir sa quête de progression et de reconnaissance. Jusqu'à peu, il s'est distancié de la prescription entendue en formation de tenir un journal, ainsi, l'activité d'écriture diaire est récente dans son parcours : il l'a initiée pour son activité de médiateur et de *coach*, en y escomptant un allègement de sa mémoire et d'une charge mentale. Cette écriture permet « d'avoir quelque chose de visuel qui a pris un petit peu de distance par rapport à nous, qui vient se poser là » (EB, # 278), de le soulager de ce qui lui pesait, de disposer d'une trace à laquelle revenir. En effet, cette activité lui permet de consigner les entretiens individuels menés et de consulter son journal lors d'une nouvelle rencontre avec la personne médiée ou coachée. Edwin n'inscrit pas dans son journal ce qui

- relèverait de questionnement sur lui, sur ses émotions ou son autoévaluation : « Je ne vais pas dire mes questionnements... comment je me sens... peut-être pas légitime, ou peut-être inutile... je ne vais pas mettre non plus quand je me sens bien, ou quand j'ai l'impression d'avoir fait quelque chose de bien. » (EdE, # 356). Cependant, il éprouve une satisfaction quant au respect de l'engagement d'activité d'écriture diaire pris et s'autoévalue positivement à ce titre : « pour une fois, je n'ai pas laissé les choses flotter et je ne fais pas confiance à je sais pas quoi qui va les récupérer. Cette fois j'ai fait le travail comme on doit le faire. » (EdE, # 366).
- C'est seulement à titre privé que Rose, adulte, a tenu un journal lors d'une période de vie éprouvante ou quand le besoin s'en est ressenti. Cette écriture diaire intime lui permet de relever le positif lors d'une phase de vie difficile, soutient sa relativisation et s'accompagne d'un mieux-être. Depuis sa formation d'enseignante en France, Rose tient un « cahier journal », sorte de chronologie quotidienne détaillée, préalablement définie, qui lui permet d'anticiper et de planifier son action en classe, comme celles des autres intervenant-es ou des élèves. Ce cahier journal permet une organisation anticipée de son enseignement et du « pilotage » (EB, # 38). Il soulage sa mémoire et facilite la régulation de ses journées en fonction de ce qui advient, notamment de sa disponibilité pour les élèves requérant son soutien. Partagé avec les autres intervenant-es et affiché de manière simplifiée pour ses élèves, cet écrit des événements du jour prévus permet à chacun-e d'identifier les tâches attendues. Rose ne pratique pas un journal réflexif qui correspondrait à un retour sur sa pratique. En revanche, « un petit cahier » d'événements non ordinaires (EB, # 180) consigne les incidents se rapportant aux élèves et en facilite le rapport factuel aux parents.
 - Vally tient un journal privé qui accompagne régulièrement ses promenades où « [son] esprit vagabonde » (EB, # 138), « les paysages [lui] permettent de faire des liens » (# 142), elle « joue[r] avec les mots » (# 134) et traduit en métaphores son vécu de déambulation sous forme de mémos vocaux ensuite retranscrits. Le journal professionnel de Vally, inspiré du journal tenu dans sa précédente profession de diététicienne, soutient son vœu de « [s']améliorer » (EB, # 334) ainsi que sa reconversion professionnelle. Il accompagne ses apprentissages, son questionnement et son besoin de compréhension. La structuration langagière et la traduction en mots permettent « de clarifier les choses » (# 376), offrent un apaisement, évitent un ressassement, rendent ce vécu « plus...digeste » (EB, # 502). Ce journal professionnel soutient sa réflexivité, par une problématisation et une analyse de la situation, y compris de son comportement. Il lui permet de comprendre et d'évaluer sa réaction comme celle d'autrui, de réaliser que des changements sont possibles. Cette trace écrite de son enseignement assure aussi une « équité » (EB, # 74) de traitement entre élèves par la cohérence des éléments abordés entre différentes classes. Vally retourne à la trace factuelle du journal et en transmet des extraits à des pair-es ou formateur-rices estimé-es, ce qui facilite le partage efficace de ses questionnements en vue d'un croisement de regards favorable à sa progression.

En reprenant la catégorisation proposée, ressortent ainsi pour ces enseignant-es des effets en premier lieu de construction de soi par l'écriture diaire, comme professionnel-le de l'enseignement établi (Line, Najia) ou en devenir (Vally), associé pour plusieurs à d'autres fonctions professionnelles en vue d'une meilleure articulation (Najia) et d'une plus forte conscience de soi. Ces enseignant-es sont habités-es par une ambition de développement professionnel (tou-tes), d'affirmation de leur singularité, notamment par le lien singulier entretenu avec l'écriture (Edwin, Vally). Émerge leur capacité de

traverser des situations difficiles ou de transitions, plus spécifiquement dans le registre personnel (Najia, Rose), mais aussi relevant du professionnel pour les personnes en reconversion (Edwin et Vally, cf. aussi Tschopp, 2023a). L'écriture diaire accompagne ainsi ces développements et constructions de soi, cette ambition de prendre sa place comme sujet dans son environnement professionnel.

En deuxième lieu ressortent des effets d'(auto-)évaluation : écrire c'est estimer et reconnaître la valeur (cf. étymologie du mot « évaluer ») d'un moment d'enseignement vécu ou projeté, d'un apprentissage réalisé, d'un questionnement vif. Le journal est l'occasion d'une relecture critique et réflexive de sa pratique (écriture *sur* sa pratique, sauf pour Rose), où s'interroger sur ses gestes professionnels, en articulation avec ses valeurs (cf. l'équité pour Vally). C'est aussi le lieu où mettre en relation un existant et du souhaitable (l'intention de tenir un journal pour Edwin par exemple). L'écriture permet aussi de revisiter les actions d'un autrui, pour pointer le positif, les valoriser ou les sanctionner (Rose notamment). Littéralement, la relecture de son journal permet de considérer ce développement professionnel propre, ce qui a été résolu ou ce qui reste à travailler (cf. le report par Lénie dans un nouveau journal de ce qui est encore en chantier).

Enfin, en dernier lieu, émergent des effets relevant d'un sentiment d'agentivité. La projection d'un temps ou d'une journée d'enseignement, d'un entretien, d'un partage à venir anime l'ensemble de ces diaristes. À ces occasions, la trace écrite pourra être reprise. Ceci est particulièrement notoire chez Rose avec ses chronologies journalières anticipées, une écriture *pour* sa pratique). Par ailleurs, le démêlage par l'écriture de situations complexes permet par exemple à Line de dissocier ce qui relève de son rôle de ce qui relève de celui d'autre(s) acteur·rice(s), stimulant une clarification ultérieure avec ces personnes. L'écriture diaire soutient ainsi une agentivité du sujet dans son espace professionnel, un engagement à venir.

Ressortent encore des narrations d'autres bienfaits à cette écriture que ce qui est pointé par cette catégorisation. En effet, l'écriture journalière permet une structuration et une organisation du propos (relevé par tout·es), mais aussi le soulagement de la mémoire ou d'une charge mentale par la trace mnésique à laquelle le·la journalier·e aboutit (particulièrement pour Edwin, Vally). En somme, cette pratique diaire semble participer d'une meilleure qualité de vie au travail.

En synthèse, l'écriture diaire protéiforme de ces six enseignant·es semble déployer des potentialités d'émancipation¹¹², par l'exploration de soi qu'elle ouvre, les allègements qu'elle permet, l'intégration des apprentissages qu'elle soutient. Certain·es comme Samuel, Vally et Rose partagent avec d'autres une partie de leurs écrits diaires, les trois autres fonctionnent de manière indépendante. L'évaluation des actions propres, de celle d'autrui ou des situations vécues favorise une distanciation, une analyse plus ou moins étayée et apaisée, mais sans nul doute une pratique réflexive (écriture *sur* ou *à partir* de la pratique). Enfin, si la relecture du journal est systématique, elle oriente l'action à venir ou une intention de développement (écriture *pour* la pratique et son autorégulation).

d. Effets à associer au dispositif de recherche

Cette recherche a une fonction subjectivante, par la mise en récit, l'activité de construction de sens et de « rationalisation *ex post* » (Bourgeois, 2018b, p. 110). Certaines retombées du dispositif de

¹¹² Une autre de nos publications (Tschopp, 2023a) met en avant des impacts d'une part de construction identitaire, de reconnaissance d'identités plurielles et d'affirmation de soi et d'autre part de soulagement, de mieux-être et de *flow*.

recherche entraînent un pouvoir plus grand des enquêté·es sur leur vie et leur situation de vie (Rhéaume, 2019).

Samuel nomme son changement de regard, passant d'une image d'« imposteur » à celle de professionnel engagé :

Mais je suis un imposteur, parce que je ne vais pas écrire comme ça, m'asseoir puis écrire un roman, je n'ai pas ce besoin ! On parle juste de... alors on va quantifier, c'est [...] surement plus, mais au moins une heure par jour où je dois écrire. Donc 400 heures par année, ce n'est quand même pas..., c'est quand même quelque chose ! (Samuel, EB, 16.09.2020, # 32)

Samuel reconnaît dans l'échange suivant son parcours d'engagement mêlé de transferts d'activité et sa manière d'habiter l'écriture.

Chercheuse : Et pour revenir à aujourd'hui, alors cette pratique d'écriture, quel lien faites-vous avec ces moments antérieurs de votre histoire ?

Samuel : Évidemment, tous ces moments alimentent quand même ma façon d'être, de réfléchir et d'analyser, parce que voilà. Colorent en tout cas. Je ne peux pas répondre autrement [semble ému]. (# 163-164)

11.2.5 Discussion

a. Rôle perçu de subjectivation de la pratique du journal

Les analyses des narrations de Samuel lors de ces entretiens pointent le rôle de la pratique diaire dans la construction du ou de la professionnel·le, comme sujet et agent. Celles-ci recouvrent les 4 dimensions du processus de subjectivation (Bourgeois, 2018b), dans la rencontre dialogique du diariste avec le soi professionnel auquel il s'adresse, mais aussi dans celle avec une interlocutrice au sein du dispositif de recherche :

1. Le sentiment d'exister, avec l'expression d'un « je » et la conscience de cette affirmation singulière. (S')écrivain, revisitant son expérience, Samuel ouvre un moment à soi favorable à sa (re)connaissance comme sujet passé, présent et en devenir. Sa consistance professionnelle est pointée, sa conformité (identité professionnelle) et sa différence (valeur d'« élever » par exemple) sont soulignées.
2. L'agentivité, avec son affirmation et son accomplissement comme agent réfléchissant dans l'espace-temps considéré de l'activité narrée ou de son activité professionnelle future. Samuel se sent auteur de ses actes. Le mieux-être associé à l'écriture maintient probablement ce geste. L'écriture de ce demain soutient probablement sa réalisation, la préméditant et prédispose le sujet à agir.
3. L'indépendance, en faisant *seul* (engagement librement choisi), s'auto-organisant pour écrire (« conquête » de son temps et de son environnement), tout en se confrontant par la médiation du journal à son parcours de vie, à son activité, à son devenir comme sujet. L'écriture ne se limite pas à sa personne, mais considère d'autres acteur·rices (enseignant·es, élèves, collègues) ainsi que le contexte d'inscription de son activité (la classe, l'École). Cette altération, produite par autrui ou le contexte, est nommée quant à l'évolution de sa pratique d'écriture ou d'un moment de son

activité (pointage des « résistances », de l'inattendu, des régulations à sa conduite). Samuel reconnaît aussi le transfert de cette pratique (Billett, 2021) développée à l'occasion de sa formation initiale (journal d'apprentissage, proposé par son maître d'apprentissage) à d'autres contextes professionnels (journal proposé à ses propres apprentis, puis journal d'enseignant). Par cet apprentissage informel, *dans* et *au* travail — pour ce qui relève de ce journal professionnel — Samuel se construit comme professionnel et développe son pouvoir d'agir. La trace qu'il produit (mémoire à pouvoir consulter) participe également de son sentiment d'indépendance.

4. La réflexivité, avec sa capacité de construction de sens sur soi, son monde et son rapport à ce monde. Les impacts repérés relèvent majoritairement de l'(auto)évaluation en particulier de sa pratique, de son rôle professionnel, avec des régulations envisagées de son activité impulsant son agentivité (anticipation de ses prochains cours). Son changement de regard sur l'activité d'écriture diaire (capacité métaréflexive) est associé à sa confrontation avec la pensée de l'enquêtrice et à la posture adoptée d'enquêteur. Il se (re)connaît dans la figure de soi émergeant de ses narrations (compréhension, mise en sens) et de sa co-analyse. Le repérage des impacts de cette écriture vivifie vraisemblablement son maintien dans cette activité.

Les retombées positives de cette écriture diaire contribuent donc au processus de subjectivation de cet enseignant, à son devenir comme sujet et agent, en particulier dans son espace-temps professionnel. Les analyses plus brèves menées sur les cinq autres enseignant-es semblent corroborer cette conclusion. Relevons une nécessaire prudence quant à ce constat, ignorant tout de l'inscription dans le temps de ces impacts. Une autre étude s'imposerait pour évaluer l'actualisation de ce sentiment d'exister, cette indépendance, cette réflexivité et cette « puissance d'agir ».

b. Apports critiques, risque d'interpréter et nécessité d'ouverture

Si les participant-es à notre recherche relèvent spontanément un manque de temps ou de disponibilité mentale qui entrave leur investissement dans la pratique diaire, nous ne les avons pas directement questionné-es quant aux limites perçues à cette pratique. Nous pouvons néanmoins en supposer certaines quant aux dimensions constitutives de la subjectivation identifiées par Bourgeois (2018b) que sont le sentiment d'exister, l'agentivité, l'indépendance et la réflexivité :

- Les individus pourraient se sentir obligé-es de se conformer à des attentes externes ou à des normes préétablies, ce qui peut altérer leur expression personnelle et leur sentiment d'exister de manière authentique.
- Bien que l'écriture puisse être un moyen de se positionner en tant qu'acteur-riche conscient-e de sa propre réalité, il est important de prendre en compte les contraintes institutionnelles et sociales qui peuvent limiter la capacité de l'individu à agir et à exercer pleinement son pouvoir d'agir.
- La pratique du journal de bord professionnel est souvent influencée par des contextes organisationnels spécifiques. Les individus peuvent être amené-es à adopter une certaine perspective ou à se conformer à des exigences institutionnelles, ce qui peut entraver leur capacité à développer une indépendance réelle dans la réflexion et l'expression de soi.
- La pratique d'écriture du journal peut être influencée par des biais cognitifs et des limites de perception. Les individus peuvent avoir du mal à remettre en question leurs propres croyances

ou à prendre du recul sur leur pratique, ce qui peut limiter la profondeur et l'objectivité de leur réflexion.

Dans l'ensemble, bien que la pratique d'écriture du journal de bord professionnel puisse offrir de nombreuses possibilités d'exploration et de développement personnel, il est essentiel de ne pas l'idéaliser, de prendre conscience des limites qui lui sont associées. Ainsi, il est primordial de développer des stratégies et des approches maximisant le potentiel de la pratique d'écriture du journal de bord professionnel dans le soutien à l'émancipation des individus dans leur environnement professionnel. Nous reconnaissons qu'il peut exister des tensions entre l'écriture réflexive et l'engagement professionnel, et il est nécessaire de trouver un équilibre pour que la réflexivité par l'écriture soit bénéfique sans nuire à l'action concrète. Prenant conscience de ces tensions, il devient possible de mettre en place des mesures d'accompagnement et des formations aidant les enseignant·es à trouver un juste équilibre entre la réflexion (par l'écriture ou une autre démarche) et l'action professionnelle.

Avec Olivier de Sardan (1996), je cherche à construire l'interprétation des données en repoussant la sous-interprétation ou la surinterprétation, tout en reconnaissant la responsabilité de cette confrontation : « car sans prise de risque interprétatif il n'est pas de sciences sociales. » (p. 17). Ma rigueur s'appuie sur une vigilance méthodologique, sur l'explicitation de mon implication et la distanciation avec mon expérience pour accueillir celle des participant·es (Olivier De Sardan, 2000, 2004). À ce titre, le journal de thèse permet une évaluation de mon implication et de mes affects, comme l'explicitation de mes décisions interprétatives.

11.2.6 Conclusion

Du point de vue de cet enseignant, son écriture diaire tient un rôle certain dans sa subjectivation au sens conféré par Bourgeois (2018b), (i.) en autorisant une parole en « je », (ii.) en suscitant des postures d'agentivité, révélant une autoévaluation et une autorégulation de son expérience et de son agir, (iii.) enfin en favorisant le déploiement d'une posture réflexive par la recherche et construction de sens sur ses pensées et gestes, et par la métaréflexivité exprimée. Cette pratique, validée par ces professionnel·les s'y engageant, se maintient par le sens et les impacts qu'ils et elles lui reconnaissent (cercle vertueux). Nous méconnaissons cependant la durée de ces effets perçus.

Cette recherche, au-delà d'apports de connaissance sur l'écriture professionnelle et des processus à l'œuvre, revalorise une pratique d'apprentissage en situation informelle et questionne les dispositifs de formation des enseignant·es. La formation initiale ou continue peut soutenir comme brider l'engagement du sujet dans le journal, l'ouvrir aux différentes formes et aux divers types de production propres aux écritures professionnalisantes. Comme suggéré par Cristol et Muller (2013), favoriser la combinaison des apprentissages en situations formelles et informelles et reconnaître ces derniers est un enjeu pour la formation et le milieu professionnel.

Travaillons alors :

- au dialogue entre ces pluralités de situations d'apprentissages ;
- à favoriser la capacitation des environnements professionnels et de la formation (Fernagu Oudet, 2012a) ;

- à mettre en lumière ces activités ordinaires par d'autres recherches sur le diarisme des professionnel·les, car « C'est dans le travail ordinaire que le génie de l'intelligence est convoqué et c'est par lui qu'il se révèle » (Dejours, 2021, p. 29) ;
- à encourager l'ouverture de ces dispositifs au faire *avec* les autres, notamment au partage de cette pratique avec autrui, pour réintroduire l'altérité nécessaire au processus de subjectivation (Bourgeois, 2018b).

En intégrant le modèle de Fernagu Oudet (2012a) dans notre étude, nous soulignons l'importance de favoriser la capacitation des environnements professionnels et de la formation des enseignant·es. Cette approche s'aligne avec les quatre dimensions constitutives de la subjectivation identifiées par Bourgeois (2018b), qui correspondent à des capacités spécifiques du sujet. Toutefois, il convient de souligner que le manque de soutien institutionnel peut constituer une limite supplémentaire pour les enseignant·es souhaitant s'engager dans la pratique d'écriture du journal de bord professionnel. Si les établissements scolaires ne reconnaissent pas l'importance de la réflexion et du développement professionnel continu des enseignant·es, ces dernier·es peuvent se sentir isolé·es dans leur pratique d'écriture du journal. Cette absence de soutien peut entraver la création d'un environnement propice à cette pratique et à son intégration dans la formation continue des enseignant·es. Ainsi, il est crucial de prendre en compte cette dimension institutionnelle dans la promotion de la pratique du journal de bord professionnel et de travailler à sensibiliser les établissements scolaires à son potentiel en termes de développement professionnel et de réflexion pédagogique.

Les conclusions de cette étude sur l'expérience d'écriture diaire d'enseignant·es, sur le rôle reconnu à cette pratique et les potentialités en résultant, ouvrent au questionnement de son usage et son rôle dans d'autres professions de la relation. De nouvelles études gagneraient à considérer la mobilisation, par les acteur·rices, des environnements d'apprentissage alternatifs aux environnements traditionnels (Fernagu et Ciavaldini-Cartaut, 2022), pour contribuer à la construction du pouvoir d'agir et d'apprendre de ces acteur·rices. Comme formateur·rices d'adultes, pensons le développement des enseignant·es dans une logique de professionnalisation tout au long et au large de la vie (Carré, 2020b) davantage centrée sur l'expérientiel et traduisons-le dans des dispositifs de formation.

Les enseignant·es pratiquant le journal attestent du rôle de subjectivation de cette mise en « *je* » et en mots de l'expérience, par les postures déployées d'agentivité et de réflexivité. Ces retombées de subjectivation de l'écriture diaire s'avèrent renforcées par cette enquête narrative (dialogue et questionnement accompagné de leur pratique).

11.3 Prolongements au 4^e article *peer reviewed*

En prolongement à cet article, nous considérerons plus particulièrement ce qui relève d'un sentiment d'agentivité de ces enseignant·es engagé·es dans l'écriture du journal.

Afin de mettre en valeur les témoignages des participant·es de cette recherche, nous présenterons dans les Tableaux suivants (Tableau 11-II à 11-VII) ainsi que dans les analyses qui les accompagnent, les éléments d'agentivité relevés par eux·elles concernant leur journal professionnel d'enseignant·es. Ces éléments ont déjà été succinctement présentés dans leurs *timelines* respectives issues des entretiens biographiques (chapitre 9), et de manière plus détaillée dans les *timelines* produites à la suite des entretiens d'explicitation (chapitre 10). Cela nous permettra également de prendre en

compte l'impact de leur écriture en termes d'anticipation, que ce soit par rapport à eux et elles-mêmes, à d'autres acteur·rices, ou en lien avec leur environnement spatio-temporel.

Tableau 11-II

Lénie – Sentiment d'agentivité perçue associée à la pratique du journal professionnel

| Entretien biographique | Entretien dit d'explicitation |
|---|---|
| <p>Inscription dans son journal de ses « des plans de bataille » [# 72], de ses choix de se former du fait de son manque de ressources face à un type d'élèves (trouble de l'attention, du comportement, hyperactivité,...), mais aussi parfois de sa décision de se modérer sur son engagement, de se retirer ou de « passer le témoin » [# 146].</p> <p>Après des semaines de vacances estivales, elle consigne « les intentions qu'elle [a] envie de [se] donner pour l'année scolaire à venir » [# 275], ses vœux d'amélioration, de développement, comme d'être en lien avec une collègue avec qui elle ne s'entend pas, de trouver une activité à partager avec elle pour mieux vivre la proximité de leurs classes respectives.</p> <p>Lorsque son journal est rempli (généralement après une année), elle le relit entièrement et relève dans le nouveau journal des actions encore en cours ou les intentions non abouties : « Et je le remets du coup, un peu comme une mission à moi-même » [# 88].</p> <p>Écrire permet de « tourner autour de la situation » [# 146], de « regarde[r] la situation depuis l'écriture » [# 150]. Notamment avec un·e élève lorsque la situation est difficile, écrire lui « redonne du mou [...] l'impression de mettre du beurre dans la relation », donc de retrouver de la créativité. [# 297]</p> <p>L'absence de motivation à écrire sur sa fonction ou une de ses fonctions (d'enseignante, de directrice d'une structure d'accueil parascolaire, de praticienne formatrice...) est indicative de l'intérêt ou non pour une activité professionnelle, alors que le champ sur lequel elle écrit (privé ou professionnel) est indicatif de son besoin de s'en préoccuper, de s'y focaliser :</p> <p>« le non-désir d'écrire — je me rends compte — me dit que je suis à sec de cette pratique-là. » [# 110] ;</p> <p>« ça fait un peu une jauge. Je me dis : "Oups, c'est sec, on est à sec là !" ». Mais il y a eu des périodes où j'ai écrit <u>plus</u> dans mon journal des impressions <u>privées</u>, même si ça touche le travail. C'est des choses difficiles dans le privé, donc je travaille plus avec mon psy là-dessus. Puis, j'ai consigné dans un journal <u>privé</u>. Je sentais très bien, il y avait une urgence à être focalisée sur <u>moi</u>, plus que sur le professionnel, à ce moment-là. » [# 114].</p> | <p>Le recul sur la situation écrite dans son journal d'une élève et la compréhension qui en résulte permet à l'enseignante de prioriser les actions futures à conduire, d'anticiper son positionnement face au psychiatre qui ne semble pas bien faire son travail (prévoit de le contacter), d'anticiper aussi un échange avec la maman (un téléphone suivra), de rendre l'élève plus actrice en la responsabilisant (elle écrit : « Éva, <u>fini</u> de jouer ! » [# 395]). Ceci conduit à un réel changement de « positionnement » de sa part [# 491].</p> <p>La réflexion conduite en lien avec le psychiatre d'Éva la fait passer d'un projet de discuter de leur collaboration et des enjeux associés (en « montant au balcon de la relation » [# 294]) à une clarification du message à faire passer sur Éva exclusivement lors de ce futur échange : « Et que je devrai focaliser sur Éva et laisser tomber les enjeux... Ou en tous cas, prendre sur moi que j'entends des trucs pas possibles sur l'école tant qu'il entend ce que je veux à propos d'elle. (Rire) » [# 314]. Elle anticipe ainsi déjà qu'elle devra mettre le poing dans sa poche si l'échange devient désagréable. Elle prend véritablement l'engagement de contacter ce psychiatre : « C'est un engagement. Oui ! J'ai à le faire. Je sais que c'est un <i>to do</i> » [# 505].</p> <p>Cependant, après ce moment d'écriture, une interaction avec la maman et une décision de cette dernière a conduit à un changement de pédopsychiatre et a donc rendu inutile ce téléphone prévu.</p> <p>Pouvoir d'agir sur ses futurs moments d'écriture : Lénie réalise qu'il est possible d'écrire en disposant peu de temps, en se reconnectant au ressenti, en indiquant quelques mots, avec la possibilité d'y revenir ultérieurement (de les compléter) : « souvent, quand j'écris, j'ai un monstre temps » [# 469], « peut-être que j'ai pas besoin d'avoir une heure et demie pour écrire, peut-être que c'est... parfois quatre mots, quand vraiment il y a une situation compliquée, peut-être qu'en me connectant juste à comment je [me] sens, je mets les quatre mots, j'y reviens après, c'est pas grave si j'ai pas plus de temps ». [# 471]</p> |

Note. Formulations du sentiment d'agentivité perçue selon l'entretien biographique ou selon l'entretien d'explicitation. Les nombres entre crochets font référence aux n° des interactions.

Du sentiment d'agentivité perçue de Lénie associée à sa pratique du journal, deux éléments ressortent dans les entretiens. D'abord, l'écriture dans son journal lui permet de prendre des décisions concernant son développement professionnel et personnel. Elle y consigne ses intentions, ses projets et ses vœux d'amélioration pour l'année scolaire à venir, ce qui lui permet de se donner des missions à elle-même. De plus, en relisant son journal rempli après une année, elle identifie les actions encore en cours ou les intentions non abouties, ce qui lui permet de se fixer des objectifs futurs.

Ensuite, l'écriture dans son journal joue un rôle essentiel dans sa réflexion sur les situations professionnelles difficiles. Elle lui permet de prendre du recul, de regarder la situation depuis l'écriture, et de retrouver de la créativité pour faire face aux défis. L'écriture l'aide également à prioriser ses actions futures, à anticiper ses échanges avec des collègues ou des parents d'élèves, et à adopter un positionnement plus réfléchi et responsable.

Un autre aspect important de son sentiment d'agentivité est sa capacité à agir sur ses futurs moments d'écriture. Elle réalise qu'elle peut écrire même avec peu de temps disponible, en indiquant quelques mots ou en se connectant à son ressenti. Cette prise de conscience lui donne le pouvoir d'utiliser l'écriture de manière flexible et adaptée à ses contraintes, tout en continuant à bénéficier des bienfaits de cette pratique.

Tableau 11-III

Samuel – Sentiment d'agentivité perçue associée à la pratique du journal professionnel

| Entretien biographique | Entretien dit d'explicitation |
|--|--|
| <p>Écrire après un cours permet de se donner des intentions pour le suivant : « des choses qu'il faudrait travailler » [# 72].</p> | <p>Revenir par écrit sur une séquence d'enseignement permet à Samuel de pouvoir ultérieurement — par la consultation de cet écrit avant son prochain cours — de reprendre connaissance des éléments repérés (climat de classe, apprentissages des élèves, difficultés). Cet écrit permet aussi d'anticiper ses gestes (questionner les élèves sur le nom donné à un objet en cours de création (« marteau de Thor »), d'éclaircir avec elles et eux leurs apprentissages et leurs acquisitions, de revenir sur une notion difficile (celle de « profondeur » [# 134]), de continuer à veiller au vécu d'une phase de créativité avant celle de réalisation du projet : « J'ai écrit : "Pour la prochaine fois, attention à stimuler leur créativité avant qu'ils ne bloquent leur maquette." [...] Pas qu'ils partent dans la réalisation et qu'après ce soit que ça qui prime [...] Dans l'idée de continuer aussi ce moment où ils étaient dans la joie, parce qu'après ils seront dans le faire de nouveau... scolaire. » [# 222]</p> |
| <p>La relecture du journal favorise le repérage de récurrences ou d'éléments qui le « frappent » [# 74] annonçant la nécessité de s'en préoccuper, de les reprendre.</p> | <p>Enfin, cette reconnexion à son identité et à sa mission de personne engagée, soucieuse d'apporter bonheur et espoir aux élèves (contribuer à leur élévation [# 258]) impactera probablement sa posture future comme son écriture : « Je pense que je ne vais plus jamais écrire la même chose. [...] Vraiment je me réjouis d'écrire. » [# 266].</p> |
| <p>« on voit des choses qui reviennent. Donc c'est un outil qui est pour moi, où je ne m'arrête pas tellement parce que j'ai le nez dans le faire. Ça permet de me dire : « C'est peut-être la vingtième fois que je l'écris, là il faudrait quand même, je peux le faire ! » [# 68]</p> | <p>Concernant le nom qu'il choisit pour un des objets conçus par les élèves « marteau de Thor » [# 108], voici sa réflexion : « quand j'ai commencé à écrire marteau, je me</p> |
| <p>« Oui, qui mérite une attention, peut-être quand même un petit peu travailler la chose pour pouvoir l'évacuer. C'est un peu comme une <i>to do list</i> » [# 72]</p> | <p>Écrire (correspondance notamment ou mot transmis aux élèves) permet de maintenir le lien, de « faire passer plus de choses » qu'oralement [# 384]</p> |

| Entretien biographique | Entretien dit d'explicitation |
|------------------------|---|
| | suis dit : "Je peux pas écrire que marteau, parce que ça représente pas ce qu'ils veulent faire !", pis à l'instant je crois, « tac », j'ai eu l'idée de Thor. Alors j'ai écrit ça [...]. Après je me suis dit : "Peut-être qu'il faut que je confirme auprès des élèves." » [# 114]. |

Note. Formulations du sentiment d'agentivité perçue selon l'entretien biographique ou selon l'entretien d'explicitation. Les nombres entre crochets font référence aux n° des interactions.

Du sentiment d'agentivité perçue de Samuel associée à sa pratique du journal, plusieurs éléments ressortent dans les entretiens. D'abord, l'écriture après ses cours lui permet de se donner des intentions pour les suivants et de repérer des éléments récurrents qui méritent son attention. La relecture de son journal lui permet de prendre conscience de ces éléments et de les intégrer à une liste d'actions à mener, agissant ainsi comme une « *to do list* ».

Ensuite, l'écriture, notamment sous forme de correspondance ou de mots transmis aux élèves, lui permet de maintenir le lien avec ses proches ou ses élèves et de communiquer davantage d'informations qu'à l'oral. L'écriture l'aide également à revenir sur ses séquences d'enseignement, à anticiper ses gestes pédagogiques, à clarifier les notions difficiles et à veiller au vécu émotionnel des élèves dans leur processus créatif.

Un élément important de son sentiment d'agentivité est la prise de conscience de son identité et de sa mission en tant qu'enseignant engagé. Cette reconnexion à son rôle de contributeur au bonheur et à l'espoir des élèves aura probablement un impact sur sa posture future et son écriture, car il se réjouit déjà d'écrire — possiblement différemment à l'avenir.

Enfin, un exemple concret de son sentiment d'agentivité est son choix du nom « marteau de Thor » pour un objet conçu par les élèves. Il montre sa capacité à s'assurer de sa/leur compréhension du projet, démontrant ainsi un pouvoir d'agir sur les situations pédagogiques et sa communication avec les élèves.

Tableau 11-IV

Najia – Sentiment d'agentivité perçue associée à la pratique du journal professionnel

| Entretien biographique | Entretien dit d'explicitation |
|--|--|
| Traces de lectures d'ouvrages ou de pensées inspirantes, d'ordre développemental et introspectif, à ses intentions, « des petits résumés des livres que je lisais et qui étaient porteurs pour me reconstruire » [# 232], des passages — « toujours ce même paragraphe qui est écrit, écrit, réécrit » qu'elle recopie plusieurs fois la nourrissent et la calment [# 308], ou des éléments marquants auxquels « [se] raccrocher » [# 254] et à relire. Ou alors des passages « que je ne voulais pas oublier, que je peux redire aux élèves [accompagné-es en médiation] et qu'ils peuvent... porter. » [# 442], repérant des techniques comme « Les bonhommes allumettes » [# 430] ou « Les quatre accords toltèques » [# 442] par exemple. Des idées ou encore des traces pour ses « animations | Relève le passage d'une lecture dans un magazine dont le message pourra être transmis aux élèves en médiation. « Je revoyais [les différents élèves en médiation] [...] qui posent leur fardeau, qui se sentent — de comme je les perçois — pas sûr d'eux [...] ou fragiles. Et puis, c'est vrai que j'ai noté, j'ai réécrit ces phrases-là, parce que ça me semble la clé, aussi de ce que j'ai vécu et que j'aimerais pouvoir leur transmettre [à voix plus basse] : c'est que des fragilités peuvent devenir des forces pour eux tant qu'on en fait quelque chose. » [# 210] Identifie une ressource supplémentaire à proposer aux élèves et qui pourra résonner chez elles et chez eux, celle de s'imaginer en superhéros avec une cape pleine d'étoiles (« habit de lumière ») qui donne de la |

| Entretien biographique | Entretien dit d'explicitation |
|--|---|
| <p>dessin dans les classes enfantines » [# 336], lors de visites d'expositions ou de lectures sur des artistes, elle prend des « notes de présentations pour les élèves » [# 340], « des notes, des fiches types biographies, des reproductions dessinées d'œuvres, des schémas... » [# 343], en vue aussi de futures visites de manifestations artistiques avec des élèves de différents degrés scolaires. Un carnet « Situations à améliorer » reprend notamment des éléments qui lui ont été proposés dans le cadre de sa formation certifiante à la HEP ou des apprentissages en cours pour sa fonction de médiatrice [# 246].</p> <p>Elle évoque encore un projet récent de compiler des ressources inscrites dans ses journaux dans un nouveau carnet : « j'ai commencé fin de semaine passée [à] reparcourir tous mes carnets et vraiment consigner là-dedans [désigne un carnet récent] des phrases, des petites pratiques, des choses qui peuvent être porteurs pour les enfants », ce qui pourrait déboucher sur la création d'un « jeu de cartes » [# 446] ou « un livre [...] je sais pas la forme que ça prendra » [# 458], par exemple pour favoriser leur confiance en soi [# 454].</p> | <p>force. Projet de dessiner l'image mentale de cette pratique imaginée : « là je l'ai pas fait encore, mais là il y a <u>vraiment</u> un petit dessin, je vois vraiment un petit garçon ou une petite fille — il faut que je les dessine — un peu un superhéros avec une <u>grande</u> cape et plein d'étoiles dessus qu'il a lui collées ou rajoutées [elle mime la posture, se redressant encore et montrant une cape symbolique derrière elle], et de se dire : "Quand je me sens un peu faible, ou pas bien, je m'imagine avec mon habit de lumière, sur le dos qui me..." » [# 324] Et puis de se dire : "Ben non, je ne suis pas une petite chose fragile !" » [# 326].</p> <p>Projet d'élaborer un jeu de « cartes » pour accompagner les élèves en médiation [# 348].</p> <p>Vœu dans sa pratique comme dans sa vie de transmettre à autrui (aux élèves, à ses propres enfants...) quelque chose qui ait du sens [# 68] « oui, j'ai envie de leur transmettre ! », sous une forme artistique (encore à déterminer), en cohérence avec la formation certifiante qu'elle suit qui l'invite à oser davantage et à s'affirmer.</p> |

Note. Formulations du sentiment d'agentivité perçue selon l'entretien biographique ou selon l'entretien d'explicitation. Les nombres entre crochets font référence aux n° des interactions.

Le sentiment d'agentivité perçue de Najia associée à sa pratique du journal est clairement lié à son utilisation du journal comme source d'inspiration, de ressources et d'idées pour son développement personnel et professionnel. Dans ses entretiens, elle mentionne régulièrement comment elle consigne des lectures, des pensées inspirantes, des techniques, des idées et des projets dans son journal. Elle prend des notes sur des artistes, des expositions, des pratiques pédagogiques, des formations, et utilise ces informations pour améliorer sa pratique d'enseignante et de médiatrice.

Le journal lui permet également de réfléchir à de nouveaux projets et de compiler des ressources pour créer des outils pédagogiques tels qu'un jeu de cartes (ou un livre) destinés à favoriser le développement et l'accompagnement de ses élèves. Elle évoque même un projet de dessiner l'image mentale d'une pratique imaginée pour aider les élèves à renforcer leur confiance en eux, en se représentant comme des superhéros avec des capes pleines d'étoiles symbolisant leur force intérieure.

Najia ressent une forte motivation à transmettre à ses élèves et à d'autres personnes quelque chose qui a du sens pour elle. Elle souhaite partager ces idées et ces ressources sous une forme artistique, en cohérence avec sa formation certifiante qui l'encourage à oser davantage et à s'affirmer.

En somme, le journal joue un rôle essentiel dans l'exploration de ses pensées, de ses aspirations, de ses valeurs et de ses projets, ce qui contribue fortement à son sentiment d'agentivité et à sa volonté de créer un impact positif dans sa pratique professionnelle et dans sa vie en général.

Tableau 11-V*Edwin – Sentiment d’agentivité perçue associée à la pratique du journal professionnel*

| Entretien biographique | Entretien dit d’explicitation |
|--|---|
| <p>Sa pratique toute récente du journal de <i>coach</i> lui permet de revisiter ses notes dans le cadre du suivi avec une même personne, avec les potentielles intentions qu’il s’est données : « j’écris que pour moi [...], je dis simplement ce que je retiens d’un entretien. » [# 282] ; « généralement maintenant avant de revoir quelqu’un j’ai le réflexe, de juste reprendre, de voir à quoi en est la situation [...] je... pose aussi des fois ce qui a pu être défini comme objectif, ou volonté de faire quelque chose » [# 284].</p> | <p>Pouvoir d’agir exercé par ce dépôt par écrit d’un moment d’accompagnement sur ses cognitions, en espérant un soulagement de sa surcharge cognitive, un allègement de ce dont il doit se souvenir face à la multiplication de ses rôles professionnels _</p> <p>« mon but premier de l’écriture... c’était de me soulager de cette surcharge un peu. » [# 118, 120] Cet apaisement le rendra davantage disponible pour l’activité suivante et sera favorable à une meilleure transition vers ses autres rôles professionnels : « Quand je sors, je suis plus disponible pour autre chose ! [Silence] Et puis c’est particulièrement important pour moi parce que droit derrière, peut-être, je vais donner un cours de français et puis après un cours de sport, et puis après c’est une médiation. » [# 464]</p> <p>Son accompagnement rendu présent permet une conscientisation de son rôle, de sa manière de fonctionner qui devrait orienter ses prochaines interventions en accompagnement encore très inédit pour lui. : « Je suis en quête d’une forme [évoque le journal tenu par ses élèves, plus proche d’un “journal intime”, ou “des traces de moments”]. C’est pas du tout créatif ! [...] bon, ça, en soit, ça me correspond assez [...] que ce soit des lignes et que ce soit une histoire. Donc voilà, je sais pas vraiment qui je suis, je suis en quête parce que je commence à faire ça. » [# 474].</p> <p>Possibilité, du fait de l’existence de cette trace écrite, de revenir à ce moment d’accompagnement, se remettre la situation en tête, notamment avant de réaccompagner cette personne : « Avant de revoir la personne, je vais relire. Oui ! Parce que dans l’idée, j’écris beaucoup pour ça, pour me... soulager... de devoir me rappeler de chaque situation ». [# 416]</p> |

Note. Formulations du sentiment d’agentivité perçue selon l’entretien biographique ou selon l’entretien d’explicitation. Les nombres entre crochets font référence aux lignes des entretiens.

Edwin perçoit un fort sentiment d’agentivité grâce à sa pratique récente du journal de *coach*. Il consigne ses notes après chaque entretien de suivi avec une personne, ce qui lui permet de revisiter les situations passées, de se rappeler des intentions qu’il s’est fixées et de faire le point sur l’avancement des objectifs définis lors des séances précédentes. Cette approche lui donne le pouvoir d’agir sur ses cognitions, lui offrant un soulagement face à sa surcharge cognitive due à la multiplicité de ses rôles professionnels. En déposant par écrit ces moments d’accompagnement, il allège sa charge mentale et se sent plus disponible pour ses autres activités professionnelles, notamment lorsqu’il enchaîne des rôles différents tels que donner un cours de français, un cours de sport, puis mener une médiation.

L’écriture de son journal de *coach* l’aide à conscientiser son rôle et sa manière de fonctionner, ce qui devrait l’orienter dans ses futures interventions d’accompagnement. Bien que ses premières tentatives de journal n’aient pas été particulièrement créatives, il ressent un besoin de trouver une forme d’écriture qui lui corresponde davantage. Le journal lui permet de se questionner sur son identité en tant que *coach* et de poursuivre sa quête personnelle, de trouver la méthode qui lui convient le mieux.

En outre, la possibilité de revenir aux moments d'accompagnement en relisant ses écrits lui permet de se remettre en tête les situations passées avant de réaccompagner la même personne. Cette démarche renforce son sentiment d'agentivité, car elle lui donne le contrôle sur la préparation de ses prochaines interventions et lui permet d'apporter un suivi plus attentif et réfléchi aux collègues qu'il accompagne.

En somme, la pratique du journal de *coach* offre à Edwin un sentiment de maîtrise, lui permettant de mieux gérer son activité professionnelle et de développer une meilleure compréhension de lui-même en tant que *coach*. Cette approche lui offre un espace de réflexion et de conscientisation, ce qui contribue fortement à son sentiment d'agentivité et à son engagement envers ses accompagnements futurs.

Tableau 11-VI

Rose – Sentiment d'agentivité perçue associée à la pratique du journal professionnel

| Entretien biographique | Entretien dit d'explicitation |
|---|---|
| <p>L'outil du cahier journal offre à son auteure une « organisation chronologique [anticipée] des différentes disciplines [enseignées] dans une journée » [# 22], c'est « une sorte de <i>memento</i> quotidien sur ce qu'on fait » [# 26].</p> | <p>Préparation de sa journée d'enseignement du lendemain et du surlendemain. Se construit « une sorte d'image mentale de [sa] journée en classe [...] une mise en scène intérieure de ce que va être [sa] classe le lendemain [# 445], contribuant à donner du « sens » à la journée (versus elle serait « occupationnelle »).</p> |
| <p>Dans une classe multiniveaux, elle spécifie dans son cahier journal numérique le groupe niveau avec lequel elle se trouve, les activités, « mes différenciations et mes adaptations » [# 58] et « les <u>outils</u> dont j'ai besoin, en particulier si j'ai des photocopies à faire ou si j'ai du matériel particulier à préparer » [# 50]. Elle y consigne encore le travail que doivent mener à bien les auxiliaires de vie qui interviennent également dans la classe : « je leur donne mon cahier journal quand elles sont là, de façon à ce qu'elles puissent aussi se situer dans la chronologie de la journée et où elles vont avoir une intervention spécifique avec l'élève qu'elles suivent. » [# 56]. Une version imprimée et informatisée est également archivée, à destination notamment « de la personne qui me remplacera » en cas d'absence [# 60], et une version imprimée est utile dans sa classe.</p> | <p>Anticipation de ses propres activités, de celles des élèves, de leur responsabilisation, de la différenciation qui les concerne, les éventuels « temps morts » d'un groupe [# 127], en imaginant les problèmes pouvant survenir et leur régulation. Idéal de permettre « un parcours fluide » [# 431] aux élèves. Estimation du temps nécessaire pour mener à bien les activités, sachant que certains temps comme l'accueil sont systématiquement sous-estimés. Composer avec le matériel à disposition des élèves (par ex. les tablettes, case colorée en bleu). Gérer préalablement l'organisation des « trois espaces » [# 541] à disposition. Anticiper les contraintes liées au COVID : « lavage des mains » [# 105], déplacements, « organisation de l'espace » [# 517],...</p> |
| <p>L'activité des élèves dépend fortement de ce travail préparatoire de planification et de définition des attendus réalisé en amont par ses soins : « mon travail d'enseignante se situe beaucoup beaucoup en amont et dans la préparation. Et après, le moment venu, je vais plus être là pour réguler, pour faire de l'enseignement aussi [...] et ça va vraiment dépendre de... la motivation des élèves, leur mise en activité, leurs apprentissages, leurs progrès... vont vraiment dépendre de ce que j'aurais mis en place avant. » [# 150]</p> | <p>Déterminer avec qui elle se trouve (case colorée en jaune), ce qu'elle doit faire, en cherchant à « rentabiliser [son] temps de présence » [# 237] (elle travaille avec un groupe pendant que l'autre fonctionne de manière autonome). Indication du matériel ou support éventuellement nécessaire. Indications d'intentions spécifiques comme de boucler des séquences didactiques et des projets disciplinaires avant les vacances de février, ou d'intégrer les éléments ritualisés qui reviennent systématiquement (par ex. « rallye-lecture » [# 439]), ou encore de mener à bien les projets en cours (par ex. « programmation des robots » [# 495], avec la tâche de l'intervenante externe qui s'en charge).</p> |
| <p>Enseignante, autres intervenant-es dans la classe et élèves se réfèrent lors de la journée à ce cahier journal imprimé et affiché à côté de son bureau pour</p> | |

| Entretien biographique | Entretien dit d'explicitation |
|--|--|
| <p>les adultes et copié au tableau pour les enfants, indiquant le programme, le <i>timing</i> et les actions attendues de chacun-e : « chaque moment je retourne voir ce que j'avais prévu » [# 102] ; « à chaque changement de séquence, je vais voir ce qu'on avait prévu et jusqu'à quelle heure ça dure » [# 104]. Les élèves aussi s'y réfèrent, par exemple pour les mathématiques : « ils ont besoin de savoir ce qu'ils vont faire avec qui : Est-ce qu'ils sont avec moi, pas avec moi, est-ce qu'ils sont en binôme, ou pas en binôme ? Parce qu'il y a beaucoup de modalités de travail en fait. Et parfois ils peuvent aussi travailler avec un autre adulte » [# 106].</p> <p>Plusieurs des dispositifs d'écriture auxquels elle recourt pour son enseignement (cahier journal, notes pour les entretiens avec les parents, cahier des événements non ordinaires dans la classe) permettent un soulagement de sa mémoire et l'écrit auquel elle peut retourner soutient ses interventions ou communications futures. Dans le cahier des événements non ordinaires, elle inscrit « des choses un petit peu particulières qui se produisent, pour garder en mémoire » [# 184], comme un élève qui se blesse, une « grosse bêtise » [# 184], « la date à laquelle j'ai donné la punition » [# 182].</p> <p>Faute d'intérêt, pas ou très peu de reprise des éléments consignés dans son cahier journal, depuis la mise en place de ce dispositif lors de sa formation initiale d'enseignante : « J'ai toujours eu beaucoup de mal à les reprendre. On nous a dit : " il faut les reprendre, il faut mettre des annotations... ". Donc quand je l'ai fait, ces annotations ne servaient à rien, parce que je ne relisais pas. [...] je n'ai pas trouvé un intérêt à le faire ». [# 48]</p> | <p>Anticipation encore de ce qui sera fait en arrivant en classe, comme l'impression du cahier journal [# 331, 643], la réalisation des tâches de pilotage restantes (photocopies) [# 651], la reproduction au tableau du programme [# 657] (et les retirer après leur réalisation, pour suivre la possibilité d'obtention d'« un joker » par les élèves en cas de complétude [# 663]), et enfin la présentation du <i>planning</i> aux élèves en début de journée [# 657].</p> <p>Cette anticipation écrite de ses journées d'enseignements lui permet d'être « prête » [# 641] et de se concentrer au moment venu sur les postures notamment d'« étayage » du « multiagenda » de Dominique Bucheton [# 579].</p> |

Note. Formulations du sentiment d'agentivité perçue selon l'entretien biographique ou selon l'entretien d'explicitation. Les nombres entre crochets font référence aux n° des interactions.

Rose tire un fort sentiment d'agentivité de sa pratique du cahier journal, un outil qu'elle utilise pour organiser et planifier ses journées d'enseignement. Elle consigne minutieusement les activités prévues pour chaque discipline, les différenciations et adaptations nécessaires, ainsi que les tâches à accomplir pour les auxiliaires de vie intervenant dans la classe. L'utilisation de ce cahier journal numérique, également imprimé et affiché dans la classe, permet à Rose et à tou-tes les acteur-rices impliqués-es (enseignante, intervenants et élèves) de se référer aux programmes, au *timing* et aux actions attendues de chacun-e tout au long de la journée.

La planification détaillée de sa journée d'enseignement lui confère un fort sentiment de contrôle et d'organisation. Elle se sent ainsi prête à faire face à toutes les situations possibles, en anticipant les besoins des élèves, les éventuelles difficultés et les régulations nécessaires. Cette préparation préalable lui permet de se concentrer sur ses postures pédagogiques lors de l'enseignement, notamment en offrant un soutien adapté à chaque élève et en veillant à ce que tou-tes puissent suivre un parcours fluide.

L'écriture de son cahier journal et d'autres dispositifs d'écriture liés à son enseignement lui procurent un soulagement de sa mémoire et lui permettent de s'appuyer sur ses propres écrits pour soutenir ses interventions et communications futures. Par exemple, dans son cahier des événements non ordinaires, elle consigne des incidents ou des moments marquants de la classe pour garder une trace de ces événements et pouvoir y revenir si besoin.

Cependant, elle reconnaît que, malgré l'importance de cet outil dans l'organisation de sa pratique, elle ne prend pas toujours le temps de reprendre les éléments consignés dans son cahier journal. Elle ne voit pas d'intérêt particulier à ajouter des annotations ou à relire ses écrits. Malgré cela, la préparation minutieuse de ses journées d'enseignement et l'utilisation de ses dispositifs d'écriture lui offrent un fort sentiment d'agentivité en lui permettant de mieux gérer son temps et de créer un environnement propice à l'apprentissage de ses élèves.

Tableau 11-VII

Vally – Sentiment d'agentivité perçue associée à la pratique du journal professionnel

| Entretien biographique | Entretien dit d'explicitation |
|--|--|
| <p>À l'hôpital, au service de diabétologie où elle suivait des patient-es atteint-es de maladies chroniques, se référer au dossier écrit des différents membres de l'équipe interdisciplinaire (infirmières, médecins, diététicien-nes) lui permettait d'avoir, « [leurs] observations » [# 54], les « graphiques » et « courbes » des patient-es [# 180], « l'histoire du patient, son traitement, le vécu, enfin tout ! La raison pour laquelle il vient me voir » [# 46], éléments précieux pour ses propres interventions. Ses propres notes y sont également consignées, facilitant le travail de ses potentiel-les remplaçant-es : « mes écrits pouvaient être repris par une de mes mêmes collègues diététiciennes, si j'étais absente, pour pouvoir poursuivre, donc c'était un souci de continuité. » [# 58]. Ces informations sont aussi au service du ou de la patiente. Ces notes étaient également précieuses pour anticiper ses prises de paroles efficaces en réunion : « quand on avait nos réunions, on était des fois vingt autour de la table, et si on avait la parole, il fallait aller avec des éléments percutants : "Clac, clac, clac...". Donc il fallait, arriver déjà à sélectionner. » [# 228]</p> <p>Concernant son expérience professionnelle d'enseignante, écrire lui évite de « ressasse[r] » [# 374, 376], de « perd[re] du temps, [...] de l'énergie » [# 378]. Face à un événement difficile, l'écriture facilite le repérage des « déclencheur » [# 448] ou d'autres événements importants lui permettant d'« agir » [# 444] judicieusement.</p> <p>Cet écrit lui permet de répondre à sa « recherche de partage » [# 86] qui lui tient à cœur d'autant plus qu'elle ne se sent pas experte et qu'elle vit une perte de « [ses] repères » [# 270] : « j'ai besoin de leur expertise, de leur expérience, pour pouvoir</p> | <p>Anticipation que l'écriture lui permettra d'expliciter ce qu'elle a compris ou non [# 367].</p> <p>Pouvoir en relisant ce texte « [se] souvenir » de son contexte de production [# 513].</p> <p>Partager le texte produit avec la formatrice identifiée dans sa réflexion écrite, pouvoir lui exprimer sa gratitude : « J'ai envie de le partager. Typiquement, celui-là, je l'ai transmis à [cette formatrice]. Alors, je lui ai dit : "Lis-le ou ne le lis pas, ça m'est égal !" Mais j'avais juste besoin aussi, parce que je trouve tellement important, dans notre monde actuel, où on ne dit pas forcément les choses aux gens. [...] "Voilà, je trouve incroyable que t'es dedans !" » [# 483]</p> <p>Renoncer à partager ce texte également avec une autre formatrice identifiée dans son écrit, ceci nécessiterait trop de changements qui la dérangerait : « il faudrait que je le change un peu, et puis d'un côté ça me dérange de le changer » [# 429], « Ou de rajouter un contexte au contexte » [# 431].</p> <p>Cette démarche d'écriture qui a permis de démêler le flot [# 466] de pensées (« il y avait beaucoup de choses dans la tête, que j'arrivais pas à démêler, à avoir du recul » [# 446], lui permettra de communiquer un texte pouvant être lu et adressé à autrui.</p> <p>Après cette écriture, elle peut (et a envie) de passer à autre chose, forme de soutien à la transition : « une fois que [le texte] est construit, c'est comme si j'avais appris à marcher, voilà, j'ai appris à marcher, on peut passer à <u>autre chose</u> ! » [# 477].</p> |

| Entretien biographique | Entretien dit d'explicitation |
|--|-------------------------------|
| <p>m'améliorer et en fait je l'ai trouvé à travers l'écriture le moyen d'entrer en contact avec eux et de garder des traces ». [# 106]. Ses questionnements ou ses perplexités écrits peuvent ainsi être partagés lors de la visite mensuelle de son « responsable de direction » [# 244], ou auprès d'une « collègue » [# 246] en lui transmettant son écrit ou par « WhatsApp » [lors du confinement] [# 250]. Cette démarche de chercher correspond par ailleurs à sa représentation de son rôle et de sa mission. Elle rapporte des retours qu'elle reçoit de ses collègues : « Après il y a des choses auxquelles je ne crois pas, et je vais pas prendre, mais ça m'a fait du bien de le transmettre. Au moins j'ai l'impression d'avoir fait ce que je devais, dans le sens que... j'avais besoin d'aide, j'ai cherché de l'aide. L'aide qu'on m'a proposée n'est pas à propos pour moi, donc je n'en tiens pas forcément compte. Mais ça me permet de me conformer dans : "Voilà, j'ai cherché !". » [# 368]</p> | |

Note. Formulations du sentiment d'agentivité perçue selon l'entretien biographique ou selon l'entretien d'explicitation. Les nombres entre crochets font référence aux lignes des entretiens.

Pour Vally, l'écriture joue un rôle essentiel dans ses pratiques professionnelles, tant en tant que diététicienne à l'hôpital que comme enseignante. Au sein du service de diabétologie, elle se réfère aux dossiers écrits de l'équipe interdisciplinaire pour suivre les patient-es atteint-es de maladies chroniques. Ces notes lui fournissent des informations précieuses pour ses propres interventions, et elle prend soin de consigner ses propres observations pour faciliter la continuité en cas d'absence. L'écriture lui permet également de préparer efficacement ses prises de parole en réunion en sélectionnant les éléments pertinents.

En tant qu'enseignante, l'écriture lui évite de ressasser les événements difficiles et lui permet de repérer les déclencheurs ou autres éléments importants pour agir judicieusement. Elle cherche à partager ses questionnements et perplexités avec ses collègues pour bénéficier de leur expertise et améliorer sa pratique. L'écriture devient ainsi un moyen d'entrer en contact avec elles et eux, de garder des traces et de se conformer à son rôle et à sa mission.

La pratique de l'écriture lui offre un espace pour expliciter ses réflexions, ce qu'elle a compris ou non, et lui permet de se souvenir du contexte de production en relisant ses textes. Elle partage également certains de ses écrits avec sa formatrice, exprimant sa gratitude et sa reconnaissance envers elle. Cependant, elle reconnaît que partager certains textes (avec une autre formatrice) nécessiterait trop de changements qui la dérangerait, préférant se concentrer sur le fait d'avoir progressé dans sa compréhension en passant par l'écriture.

En résumé, pour Vally, l'écriture est un moyen de préparer ses interventions, de réfléchir sur ses pratiques, de partager ses questionnements avec ses collègues, et de communiquer avec autrui. Elle joue un rôle crucial dans son travail en tant que diététicienne et enseignante, lui offrant un soutien et une clarté dans ses actions professionnelles.

Ressort de ces données propres à ces six enseignant.es une articulation importante entre leur représentation de ce que l'écriture favorise du point de vue de leur sentiment d'agentivité et une perception plus fine, souvent plus large, de cette agentivité à la suite de l'entretien d'explicitation. Les données des entretiens d'explicitation sont plus spécifiques et se concentrent davantage sur des situations et des actions particulières où l'écriture est utilisée. Ces entretiens fournissent des informations plus ciblées sur l'utilisation du journal dans des contextes précis. *Via* les entretiens biographiques, nous apprenons que l'écriture joue souvent un rôle important dans leur développement professionnel continu, en les aidant à s'améliorer et à se remettre en question. Alors que lors des entretiens d'explicitations, les enseignant.es décrivent comment ils et elles utilisent l'écriture pour anticiper, réfléchir et se préparer à des tâches spécifiques. L'accent est mis sur l'utilisation pratique de l'écriture pour faciliter leur travail au quotidien. De manière cohérente avec ce que ces formes d'entretiens permettent, les entretiens biographiques fournissent ainsi une vision plus holistique de l'utilisation de l'écriture dans la vie des enseignant.es, tandis que les entretiens d'explicitation offrent des détails spécifiques sur la manière dont l'écriture est utilisée pour des tâches et des contextes particuliers.

En analysant les données concernant Lénie, Samuel, Najia, Edwin, Rose et Vally, il est possible de relever des similitudes et des différences quant à leur sentiment d'agentivité et à l'utilisation des fonctions du journal.

Tableau 11-VIII

Sentiment d'agentivité et utilisation des fonctions du journal : similitudes et différences

| Similitudes | Différences |
|--|--|
| Lénie : Elle exprime un fort sentiment d'agentivité dans son journal, se sentant responsable de son apprentissage et de son développement professionnel. | Le sentiment d'agentivité de Lénie est principalement axé sur son développement professionnel, alors que d'autres, comme Najia et Vally, se concentrent également sur l'autonomisation de leurs élèves. |
| Samuel : Il montre un sentiment d'agentivité en utilisant l'écriture pour identifier les domaines à travailler et pour se donner des intentions pour ses cours. | Samuel et Rose utilisent l'écriture pour se préparer à des tâches spécifiques, tandis que d'autres, comme Najia et Edwin, utilisent l'écriture pour se libérer d'émotions négatives et se donner du recul. |
| Najia : Elle ressent un sentiment d'agentivité en utilisant l'écriture pour se (re)construire, partager des pratiques inspirantes et stimuler la confiance en soi chez ses élèves. | Chacun.e utilise le journal à sa manière, avec des intentions spécifiques qui leur sont propres (Q2), reflétant leurs rôles professionnels et leurs besoins personnels. |
| Edwin : Il se sent plus agentif en utilisant le journal pour se soulager de la surcharge cognitive et se préparer à ses rôles professionnels multiples. | |
| Rose : L'écriture lui permet d'anticiper et de planifier ses journées d'enseignement, lui donnant un sentiment de contrôle sur ses activités et ses/leurs interactions avec les élèves. | |
| Vally : Elle utilise l'écriture pour se libérer du ressassement, gagner en compréhension, partager ses questionnements avec ses collègues et sa formatrice, et exprimer sa recherche de partage et d'amélioration. | |

Que ressort-il de leur sentiment d'agentivité en regard des six fonctions du journal (Tschopp, sous presse) :

- La communication et la transmission.
Ils et elles utilisent tou-tes l'écriture pour communiquer et transmettre des informations à eux-mêmes et aux autres, que ce soit pour planifier, partager des pratiques inspirantes ou exprimer leurs questionnements.
- La réflexion et la distanciation.
L'écriture leur permet de réfléchir sur leurs expériences et de prendre du recul pour mieux comprendre leurs actions comme celles d'autrui et leurs émotions.
- La construction identitaire et l'autoévaluation.
Ils et elles utilisent le journal pour se connaître davantage, renforcer leur identité professionnelle, clarifier leurs rôles professionnels et évaluer leurs compétences et leurs progrès.
- La trace mnésique.
Le journal leur sert de mémoire pour se rappeler des événements importants et des informations utiles, facilitant ainsi la continuité et la transmission du savoir ou de leurs tâches. Ceci s'associe à la relecture qu'il sera possible d'en faire, activité fortement valorisée par certain-es et moins par d'autres, comme déjà relevé.
- L'anticipation ou la perlaboration.
Certain-es l'utilisent pour anticiper et se préparer à des situations futures (particulièrement notoire avec le dispositif du cahier journal de Rose), tandis que d'autres l'utilisent pour traiter des événements passés et des émotions.
- La recherche d'une vie plus intense, du bonheur.
L'utilisation du journal les aide à trouver un sens à leurs actions professionnelles, à rechercher le bonheur et à améliorer leur bien-être (cf. aussi l'état de *flow* relevé au chapitre 10).

Les fonctions de construction identitaire ou d'autoévaluation comme celle de réflexion et de distanciation émergeraient davantage d'une analyse des effets au plan de la subjectivation, de leur construction comme sujet (moins mis en évidence ici), même si nous en percevons quelques « traces » par leur volonté de comprendre, de mettre à distance, de s'alléger émotionnellement, de réduire sa charge mentale, éléments ressortant fortement des propos d'Edwin, mais aussi de Rose par exemple tant *via* son cahier journal que *via* son journal plus intime ou de Najia (carnet accompagnant son développement personnel et professionnel).

Ainsi, bien que chaque personne ait un style d'écriture (Q1) et des intentions spécifiques (Q2), l'utilisation du journal leur permet de développer leur sentiment d'agentivité et d'utiliser les différentes fonctions du journal pour enrichir leur pratique professionnelle, se connaître davantage et trouver un sens à leur vie et à leur travail.

Ces actions anticipées peuvent donc concerner la personne elle-même, ou d'autres, ou encore l'environnement et le temps (spécifié notamment par Rose pour ses activités avec ses élèves).

En analysant les données pour ces six enseignant-es, on peut encore identifier certaines tendances concernant l'expression de leur sentiment d'agentivité à court, moyen et long terme. Quant au court terme, leur sentiment d'agentivité s'articule à l'unanimité aux intentions auxquelles leur écriture diaire

répond (réfléchir, se donner des intentions, consigner des lectures ou réflexions, se souvenir, préparer, se libérer), projetant des actions à mener (enseignement, de communication ou de transmission avec des pair·es ou partenaires ou formateur·rices...). Quant au moyen terme, le sentiment d'agentivité concerne un futur moment d'accompagnement d'élèves pour Najia ou d'une collègue pour Edwin et son engagement dans l'écriture diaire, la fixation d'objectifs annuels d'amélioration de sa pratique pour Lénie, l'anticipation de ses cours pour Samuel, la compilation de ressources pour ses élèves en ce qui concerne Najia ou la production de supports, l'anticipation d'activités dans une classe multiniveaux pour Rose, le partage de ses réflexions avec ses collègues et une formatrice pour Vally. Quant au long terme, leur sentiment d'agentivité porte davantage sur leur construction identitaire d'enseignant·e, de médiateur·rice ou de *coach* : construction identitaire, réfléchissement de son parcours et de ses aspirations pour Lénie, continuer à développer sa posture d'enseignant pour Samuel, nourrir sa mission d'enseignante et de médiatrice pour Najia par la transmission de valeurs importantes aux élèves, contribuer à son développement professionnel continu pour Edwin en prenant conscience de son fonctionnement et en anticipant ses interventions prochaines, conserver une trace mnésique de sa pratique pour Rose et faciliter le travail des remplaçant·es, en exprimant sa recherche de partage et de soutien pour Vally, cherchant à améliorer sa pratique grâce aux retours de ses collègues.

Globalement, on constate que ces enseignant·es utilisent l'écriture pour s'exprimer à court terme en réfléchissant sur leurs actions quotidiennes, à moyen terme en anticipant et planifiant leurs activités, et à long terme en construisant leur identité professionnelle et en cherchant à se développer continuellement dans leur rôle d'enseignant·es (réponse à Q2). L'écriture joue un rôle essentiel dans leur sentiment d'agentivité (réponse à Q4) en les aidant à prendre le contrôle de leur pratique professionnelle, à s'améliorer et à se sentir plus confiant·es dans leur engagement éducatif.

Chapitre 12 – Contribution 3. Effets du journal de bord, bienfaits

Dans les pages du présent chapitre nous parcourons les contours de cette dernière contribution sous forme d'un poster intitulé « Effets de subjectivation et autres bienfaits de l'écriture du journal de bord professionnel » (Tschopp Rywalski, 2022 septembre), présenté en Annexe L. Cette contribution soutient et étaye notre enquête sur la pratique du journal d'enseignant-es en activité et ouvre aux effets du journal (Q4) dans le domaine de la santé, réunissant les données des deux formes d'entretien réalisés.

Dans la section introductive de ce chapitre, nous nous immergerons dans le contexte de présentation de ce poster lors de la semaine internationale de l'éducation et de la formation, plus précisément au congrès 2022 de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE). Nous expliquerons pourquoi cette présentation a une importance au sein de notre recherche globale.

Dans la seconde section de ce chapitre, nous explorerons les prolongements à cet écrit, mettant en lumière les bienfaits spécifiques que l'écriture diaire peut engendrer, notamment le bien-être psychologique qui émerge à travers des aspects tels que l'autocompassion. Nous aborderons le concept du journal en tant que rituel d'écriture, un espace sacré dans les marges du quotidien qui favorise la réflexion et l'introspection. De plus, nous réfléchirons sur la manière dont le modèle PERMA de Seligman (2011) peut s'articuler avec les effets bénéfiques que procure l'écriture du journal de bord professionnel.

Ce chapitre met ainsi en évidence les bienfaits potentiels perçus de cette pratique d'écriture diaire des enseignant-es (réponse à Q4), tout en éclairant sa pertinence au sein de notre démarche globale d'enquête et d'analyse.

12.1 Présentation et contextualisation de la 3^e contribution

Ce poster¹¹³ est le fruit de notre réponse à l'appel à contribution du congrès de la SSRE qui s'est tenu à l'Université de Lausanne du 12 au 16 septembre 2022, avec pour thème le « bien-être en éducation et en formation » lors de la Semaine internationale de l'éducation et de la formation (SIEF)¹¹⁴. Opter pour ce format de poster a représenté un changement par rapport à notre habituelle communication individuelle ou participation à des symposiums thématiques. Cette démarche a exigé de repenser notre mode de communication.

Pour créer ce poster, nous avons suivi une formation de deux demi-journées en mars 2022, offerte par la Conférence universitaire de Suisse occidentale (CUSO). Cette formation, axée sur la création de posters scientifiques, nous a appris les bases essentielles pour concevoir un poster efficace, couvrant

¹¹³ Le poster (Tschopp Rywalski, 2022), présenté le 13 septembre 2022, en Annexe L, est également disponible sous <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5965>.

¹¹⁴ En plus de la présentation du poster, nous avons co-animé avec Sabine Oppliger un atelier professionnel « Écrire : se ressourcer, apporter du pétillant à soi et aux autres, (se) transformer » lors de la SIEF. Cet atelier visait à explorer les bienfaits de l'écriture pour le bien-être, la réflexion et la créativité des professionnels de l'éducation et de la formation. Cet atelier a été l'occasion de retrouver des personnes venues à ma rencontre lors de la présentation du poster.

des aspects tels que le contenu, la mise en page, les principes de composition et les aspects techniques de conception graphique. Nous avons également été initiés à l'utilisation du logiciel Adobe InDesign, un outil puissant pour créer des posters de qualité professionnelle.

Pour une meilleure efficacité et le confort des congressistes, nous avons choisi de présenter les références bibliographiques de notre recherche *via* un QR code. Cette approche permet aux visiteur·ses du poster d'accéder facilement aux sources citées en scannant le code avec leur smartphone, tout en économisant de l'espace sur le poster.

Je reproduis ci-dessous la proposition de communication aux organisateur·rices du congrès.

Cette communication approche l'écriture du journal de bord d'enseignant·es qui ont délibérément adopté cette activité. Elle porte sur les effets perçus — de leur point de vue — de cette pratique et ses bienfaits. Un des défis de la formation des enseignant·es est de favoriser leur bien-être (Goyette et Martineau, 2020). Quasi systématiquement tourné·es vers les autres, les enseignant·es peuvent trouver du sens à un moment de mise en mots, où revenir sur leur quotidien pour le déposer, le réfléchir, le réguler, poursuivre leur construction identitaire et s'autoaccompagner. Que nous apprennent ces enseignant·es des effets qu'ils et elles lui reconnaissent ?

Un modèle d'analyse de l'activité, inspiré de Carré (2020b) et de Billett (2009), articule circulairement les ressources personnelles, celles de l'environnement et celles liées à l'activité d'écriture, chacune inscrite dans le temps. Les recherches sur les journaux en soulignent les effets positifs pluriels — selon ses usages et ses visées — sur le plan de la professionnalisation, la réflexion, l'amélioration de la santé (Tschopp, sous presse). Nous considérons cette activité d'écriture comme un moment de ressourcement et repli (soin de soi — de Villers, 2019b), de subjectivation (Bourgeois, 2018b) et d'ouverture à l'autre, notamment par le déploiement d'un pouvoir d'agir (Clot, 2008).

Entretiens biographiques (Delory-Momberger, 2014) et d'explicitations (Vermersch, 1994) ont été conduits en lien avec nos questionnements avec six enseignant·es. L'analyse de contenu par timeline (Glegg, 2019) et par analyse structurale des données (Piret *et al.*, 1996) mettent en lumière diverses facettes de cette activité.

L'analyse expose des effets de subjectivation de cette écriture, de pouvoir d'agir et de bien-être. Ce dernier se reconnaît par le soin de soi qu'elle procure, par l'autocompassion (Velly et Pentecouteau, 2022) qui résulte de l'autoévaluation de son activité et par l'état de flow (Heutte, 2019b) atteint par certain·es diaires en cours d'écriture. L'analyse des données met en lumière un cercle vertueux de l'écriture diaire, de l'engagement vers des bienfaits multiples.

Associé à un travail de thèse en cours, ce poster éclaire la pluralité des effets bénéfiques de l'écriture diaire au-delà de ceux spontanément attendus suite aux travaux sur les journaux de bord en formation initiale. L'exploitation de cette enquête devrait permettre, par la meilleure connaissance de cette ressource, d'en favoriser le recours en formation initiale et tout au long de la vie, soulignant l'importance d'un choix libre de cette pratique réflexive de l'enseignant et l'intérêt d'un soutien par le milieu (environnement capacitant — Fernagu Oudet, 2012a).

Mots-clés : écriture de soi, ressource, effets, bien-être, subjectivation

Pointons quelques éléments de contenu abordés.

- Au cœur du poster, nous proposons un modèle intégratif de l'activité d'écriture du journal, de l'engagement dans cette activité aux effets perçus, qui offre une représentation de l'activité d'écriture du journal, de l'engagement dans celle-ci (Q3) aux effets repérés (Q4), selon une perspective temporelle.
- Nous partageons les résultats préliminaires de notre étude qui mettent en évidence les effets de subjectivation, d'autocompassion, de *flow* et de pouvoir d'agir de l'écriture du journal de bord professionnel sur le développement professionnel des enseignant·es. Ces effets se manifestent à travers des moments de prise de recul, de réflexion et d'évolution personnelle et professionnelle. Un cercle vertueux semble se former, où les bienfaits de l'activité (Q4) encouragent les enseignant·es à continuer d'écrire régulièrement dans leur journal (Q3).
- La conclusion souligne l'importance du journal de bord professionnel comme dispositif auto-éco-transformateur, mettant en évidence ses effets positifs sur le bien-être, la subjectivation et la capacité d'agir des enseignant·es. En prenant en compte ces effets, nous espérons contribuer à améliorer leurs environnements professionnels et leurs formations, notamment en agissant sur la capacitation (Fernagu Oudet, 2012a), pour favoriser épanouissement et développement professionnel des professionnel·les tout au long de la vie.

Le format du poster nous a permis d'interagir de manière dynamique avec le public pendant la présentation de 5 minutes prévues lors de l'événement. Cela nous a permis d'explorer les aprioris ou expériences des participant·es et d'adapter notre discours en conséquence, ce qui est plus difficile à réaliser dans le cadre d'une communication individuelle.

Cette expérience de communication a été l'occasion de partager nos recherches, d'interagir avec le public et de contribuer à la réflexion sur l'utilisation de l'écriture comme outil de développement personnel et professionnel.

12.2 Prolongements à la 3^e contribution

Dans la continuité de ce poster, nous nous proposons de repérer, dans les données issues de deux formes d'entretien, la contribution spécifique perçue de l'écriture du journal de bord au bien-être ou mieux-être des enseignant·es, ainsi que son impact sur leur pratique de l'autocompassion (réponses à Q4), avant de considérer ce qui se joue dans les marges du quotidien au niveau de ce rituel d'écriture (lien avec Q2 et Q3). Cette investigation nous permettra de mieux comprendre comment l'écriture peut être un outil puissant pour soutenir le bien-être et l'épanouissement des enseignant·es dans leur parcours professionnel. Ce type d'effets dépasse ceux esquissés dans nos questions de recherche Q4, néanmoins leur importance et leur articulation avec la dernière des fonctions de l'écriture — recherche d'un bonheur, d'une vie plus intense (cf. Hess, 2006, 2010) — nous conduit à nous y arrêter.

12.2.1 Bien-être associé à la pratique d'écriture diaire

D'après les données propres à ces six enseignant·es (Annexes 1 à 12 du Tome II), on peut identifier que l'écriture apporte des bienfaits à leur bien-être ou mieux-être (Goyette et Martineau, 2020) de différentes manières.

- Lénie.
L'écriture lui permet de réfléchir sur ses journées d'enseignement, de prendre du recul sur ses interactions avec les élèves et d'ajuster sa pratique en fonction de ses observations. Cela lui offre un moyen de se libérer de certaines tensions, de mieux gérer ses émotions et de se sentir plus en contrôle de sa classe, contribuant ainsi à son bien-être.
- Samuel.
L'écriture lui permet de prendre conscience de ses propres apprentissages et de ses évolutions en tant qu'enseignant. Cela lui procure une satisfaction personnelle et un sentiment de réjouissance. L'écriture l'aide également à se donner des intentions pour ses futurs cours, lui offrant ainsi une vision claire de ses objectifs pédagogiques et contribuant à son bien-être en se sentant mieux préparé.
- Najia.
L'écriture lui sert à compiler des ressources inspirantes et à préparer des supports pour ses élèves, ce qui lui donne un sentiment de contribution et d'accomplissement. Elle ressent une satisfaction personnelle en cherchant à transmettre des valeurs importantes à ses élèves, ce qui contribue à son bien-être.
- Edwin.
L'écriture lui permet de se soulager d'une surcharge cognitive en consignait ses moments d'accompagnement avec ses collègues. Cela lui apporte un soulagement émotionnel et lui permet d'être plus disponible pour ses autres rôles professionnels, favorisant ainsi son bien-être.
- Rose.
L'écriture lui offre un moyen d'anticiper et de planifier ses cours, ce qui la rassure et lui permet de se sentir mieux préparée. En consignait ses activités et ses différenciations, elle se sent plus organisée et cela contribue à son bien-être.
- Vally.
L'écriture lui permet de se libérer de ses pensées et de ses émotions, de dépasser ses incompréhensions, ce qui lui offre un soulagement psychologique et un meilleur équilibre émotionnel. Elle utilise l'écriture pour partager ses questionnements avec ses collègues et sa formatrice, cherchant ainsi un soutien et des réponses pour améliorer sa pratique, ce qui contribue à son mieux-être.

Dans l'ensemble, l'écriture semble apporter des bienfaits à ces enseignant·es en leur offrant un moyen d'autoaccompagnement, de réflexion, et d'expression de leurs émotions et de leurs questionnements. L'écriture leur permet de se sentir plus en contrôle de leur pratique professionnelle, de mieux gérer leurs émotions, de se préparer efficacement à leurs activités futures, et de chercher du soutien dans leur démarche d'amélioration continue. Ces bienfaits contribuent à leur bien-être général et à leur mieux-être dans leur rôle d'enseignant·es.

12.2.2 Autocompassion associée à la pratique d'écriture diaire

En termes d'autocompassion, les données révèlent que certains enseignant·es manifestent une attitude de bienveillance et de compréhension envers eux ou elles-mêmes à travers l'écriture. L'autocompassion (Neff, 2011; Velly et Pentecoteau, 2022) implique d'être gentil·le et compréhensif·ve envers soi-même face aux difficultés, aux échecs ou aux erreurs, au lieu de se juger sévèrement.

- Lénie.
L'écriture lui permet de se libérer du sentiment de culpabilité et de trouver des solutions pour améliorer sa pratique. Elle s'accorde de la compassion et de l'indulgence envers elle-même lorsqu'elle ressent des tensions ou des émotions négatives, en cherchant à comprendre ce qui les a provoquées.
- Samuel.
L'écriture lui permet de revenir sur des aspects qu'il devrait améliorer et de se dire qu'il peut le faire. Il fait preuve de bienveillance envers lui-même en reconnaissant qu'il est en apprentissage constant et que cela fait partie intégrante de son métier d'enseignant.
- Najia.
L'écriture lui permet de préparer des ressources inspirantes pour ses élèves et de chercher à les aider à développer leur confiance en eux·elles. Elle démontre ainsi une attitude de soin envers elle-même en cherchant à apporter du sens et de la valeur dans son enseignement.
- Edwin.
L'écriture lui permet de se soulager de la surcharge cognitive et de mieux gérer ses multiples rôles professionnels. Cette pratique lui offre une forme de soin de soi en lui permettant de se sentir plus disponible et préparé pour ses activités professionnelles.
- Rose.
L'écriture lui permet d'anticiper et de planifier ses cours, ce qui lui donne un sentiment de sécurité et de confiance en elle-même dans sa pratique d'enseignante.
- Vally.
L'écriture lui permet de se libérer de ses pensées et de ses émotions, ce qui lui offre un soulagement psychologique et un meilleur équilibre émotionnel. Elle cherche également à partager ses questionnements avec ses collègues et sa formatrice, ce qui reflète un désir de soin et de soutien envers elle-même.

Dans l'ensemble, ces enseignant·es utilisent l'écriture comme un moyen de s'accorder de la bienveillance et de la compréhension envers eux ou elles-mêmes. Ils reconnaissent leurs propres limites et cherchent à améliorer leur pratique sans se juger de manière négative. L'autocompassion qu'ils·elles pratiquent par l'écriture les aide à avoir une conscience renforcée d'eux·elles-mêmes, à reconnaître leur difficulté, à mieux gérer leurs émotions, à se sentir soutenus et à développer un bien-être général dans leur vie professionnelle.

12.2.3 Rituel d'écriture, un sas dans les marges du quotidien

Au sein des interstices du quotidien, spécifiquement lorsque la pression est à son apogée après la fin d'un cours ou d'une séance de *coaching*, ou bien lorsqu'elle s'est apaisée, offrant un espace calme et préservé de toute perturbation¹¹⁵, ces enseignant-es font le choix de s'engager dans une pratique bien particulière. Ils et elles optent pour une évasion du rythme effréné du travail, choisissent de s'engager dans cette pratique, de « Sortir du travail pressé » (Quérue, 2023), comme si ce moment devenait un rituel de transition, un sas¹¹⁶. À cet instant précis, ils et elles se reconnectent à eux et elles-mêmes, à leurs pensées, et souvent, aussi, à leurs émotions. Ils et elles prennent conscience de leur fonctionnement interne, apprivoisent les événements survenus dans leur vie professionnelle (ou privée), gagnent en compréhension de l'expérience vécue et s'affirment dans leur démarche future. Cela implique de composer avec les autres acteur·rices et le contexte, en établissant des liens entre leur vécu intérieur et leur environnement, ce qui leur permet d'évaluer ou d'anticiper des réponses comportementales adaptées au contexte, ainsi que d'ajuster et de s'adapter en conséquence. Même si cela ne ressort pas toujours explicitement de leurs propos, ce processus d'écriture les amène à prendre en considération à la fois leurs propres besoins, limites et envies, ainsi que ceux des autres.

Dans cet espace, ils et elles prennent soin de leur moi professionnel (et/ou personnel) (de Villers, 2019b), en espérant y trouver un gain de sens et un ressourcement. Pour la plupart, cette habitude est essentielle à leur équilibre, ou pourrait le devenir — pensons à Edwin. Ils et elles semblent pratiquer ce rituel sans avoir toujours conscience de sa portée. Cette écriture leur procure une forme de sécurité, tant sur le plan physique (par l'assurance de leurs actions à venir) que psychologique (en étant pleinement présent·es à ce qu'ils et elles font). À la clôture du moment d'écriture, ils et elles ressentent souvent un regain d'énergie, témoignant de l'effet bénéfique de cette pratique sur leur bien-être, résultant peut-être aussi de l'état de *flow* ressenti par certain·es (Tschopp, 2023a).

Dans ces moments d'introspection, ils et elles s'autorisent à se ressourcer, à se recentrer et à prendre soin d'eux·elles-mêmes. Cette écriture du journal de bord professionnel devient un refuge, un espace où ils et elles peuvent se reconnecter à leur essence, s'accorder un moment d'écoute bienveillante et ainsi développer une forme d'autocompassion (Neff, 2011). Par ce dialogue intérieur, ils et elles trouvent une ressource précieuse pour affronter les défis de leur vie professionnelle et personnelle avec plus de sérénité et de clairvoyance. Cette pratique devient une alliée, un outil puissant pour préserver leur bien-être et favoriser leur épanouissement dans le tourbillon du quotidien.

12.2.4 Esquisse d'articulation du modèle PERMA avec les effets bénéfiques de l'écriture du journal de bord professionnel

Le modèle PERMA est une théorie de la psychologie positive développée par Martin Seligman (Seligman, 2011, 2018), un psychologue américain renommé. Il met en avant cinq éléments essentiels pour cultiver le bien-être et l'épanouissement chez les individus. Chaque lettre de l'acronyme « PERMA » représente un domaine clé de la vie qui contribue au bien-être global. Le modèle met l'accent sur le développement des ressources personnelles et des expériences positives pour favoriser

¹¹⁵ Cf le droit à la déconnexion, notamment numérique et technologique (en réponse à la motion Mazzone (2017), le Conseil fédéral a refusé de légiférer en 2019). Cf aussi Gesualdi-Fecteau et Richard (2021).

¹¹⁶ Démarche de plus en plus essentielle à mesure que la frontière entre temps de travail et temps de repos devient de plus en plus poreuse dans notre société occidentale contemporaine.

le bien-être et l'épanouissement dans la vie quotidienne (Q2 et Q4). En ce qui concerne l'articulation avec l'écriture du journal, nous pouvons faire le lien entre certains aspects de ce modèle et les effets bénéfiques de la pratique du journal de bord professionnel.

- *Positive Emotion* (Émotion positive).
L'écriture du journal permet aux enseignant·es de reconnaître et d'explorer leurs émotions positives liées à leur pratique professionnelle, ce qui favorise un état d'esprit positif et gratifiant.
- *Engagement* (Engagement).
La pratique régulière du journal engage les enseignant·es dans une réflexion approfondie sur leur travail, ce qui les aide à s'investir pleinement dans leur(s) rôle(s) professionnel(s) et à trouver du sens dans leurs activités professionnelles.
- *Relationships* (Relations sociales).
L'écriture du journal permet aux enseignant·es de réfléchir sur leurs interactions avec les autres acteur·rices de l'éducation, ce qui peut favoriser des relations positives et soutenantes avec leurs collègues, élèves et parents.
- *Meaning* (Sens).
En prenant le temps de réfléchir sur les événements de leur journée et sur leurs choix, les enseignant·es peuvent donner un sens à leur travail quotidien et trouver des significations importantes pour leur pratique pédagogique.
- *Accomplishment* (Accomplissement).
L'écriture du journal permet aux enseignant·es de mettre en évidence leurs réussites, leurs prises de décision réfléchies et leurs actions positives, ce qui renforce leur sentiment d'accomplissement dans leur travail.

En somme, la pratique du journal de bord professionnel offre un espace privilégié pour mieux se connaître. Cette démarche permet d'explorer les émotions positives, de s'engager dans une réflexion approfondie sur soi-même et sur ses relations professionnelles, de donner un sens à son travail et de renforcer le sentiment d'accomplissement. En utilisant le modèle PERMA comme cadre de référence, cette approche peut contribuer à cultiver le bien-être, l'épanouissement et l'équilibre chez les enseignant·es dans leur pratique quotidienne.

12.3 En conclusion au chapitre

Notre étude s'est intéressée à la pratique du journal de bord professionnel chez les enseignant·es et à ses effets perçus du point de vue de ces diaristes. Les résultats (Tschopp, 2022b) ont mis en évidence les bienfaits multiples de cette activité d'écriture sur le bien-être et l'épanouissement des enseignant·es (réponse notamment à Q4).

Tout d'abord, nous avons constaté que l'écriture du journal de bord favorise l'auto-compassion (Neff, 2003, 2011) envers soi-même. Les enseignant·es s'octroient le droit à la déconnexion ((Gesualdi-Fecteau et Richard, 2021)) et au repli, ce qui leur permet de reprendre le contrôle de leur vie professionnelle. Ils et elles ressentent un mieux-être, un sentiment de libération et de ressourcement grâce à cette pratique. Le journal de bord leur offre également une pleine présence à l'activité, parfois un état de *flow* où tout devient clair dans leur esprit, ce qui accroît leur engagement et leur motivation.

Par ailleurs, l'écriture du journal de bord contribue à la subjectivation des enseignant·es. Ils et elles construisent leur identité professionnelle, développent leur indépendance et se lancent dans une quête de soi et de sens dans leur(s) pratique(s) éducative(s). Ils et elles développent également leur réflexivité, leur autoévaluation et leur pouvoir d'agir sur eux et elles-mêmes, sur les autres et sur leur environnement.

Cette activité d'écriture crée un cercle vertueux où les retombées positives incitent les enseignant·es à répéter l'action, à se donner les moyens de faire régulièrement le point avec eux et elles-mêmes à travers le journal de bord.

Ainsi, notre recherche met en lumière l'importance de l'écriture du journal de bord professionnel comme un outil puissant pour soutenir le bien-être et l'autocompassion des enseignant·es dans leur parcours professionnel. Elle souligne l'impact positif de cette pratique auto-éco-transformatrice sur leur engagement dans leur activité professionnelle. Ces résultats invitent à agir sur l'environnement professionnel en valorisant les dispositifs réflexifs et en soutenant ce droit à la déconnexion numérique, interactionnelle... De plus, il est nécessaire de reconnaître et de valoriser le journal de bord et ses effets perçus, tout en remettant en question les idées préconçues sur l'autocompassion¹¹⁷ et en défendant une approche de la formation tout au long de la vie incluant les ressources existentielles et expérientielles.

En intégrant ces constats dans le modèle PERMA de Seligman (Seligman, 2011, 2018), nous observons une convergence entre les éléments clés du modèle et les bienfaits apportés par l'écriture du journal de bord. Les enseignant·es expérimentent des émotions positives, s'engagent pleinement dans l'activité (réponse à Q3), développent des relations positives avec eux-mêmes et les autres, trouvent du sens dans cette pratique éducative et ressentent un sentiment d'accomplissement.

En conclusion, notre étude apporte des éclairages précieux sur les effets bénéfiques de l'écriture du journal de bord professionnel chez les enseignant·es (réponse à Q4). Cette pratique d'écriture leur offre une opportunité de se reconnecter à eux·elles-mêmes, de se retirer du mouvement pressé du quotidien, de mieux se comprendre et de s'accompagner dans leur parcours professionnel (réponse à Q2 et à Q3). Ces résultats ouvrent des perspectives pour l'amélioration des conditions de travail et de formation des enseignant·es, mettant en avant le potentiel de l'écriture comme un outil de soutien et de développement professionnel.

¹¹⁷ Parmi les critiques ou perceptions négatives, on peut repérer : égoïsme, forme de victimisation, encouragement à la paresse, incompatibilité avec la responsabilité ou difficulté à la pratiquer.

Partie 5 : Discussion

*À la lecture des différentes contributions [de l'ouvrage dirigé par F. Cros (2006) *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*], se dégage l'hypothèse que le praticien écrivain (sans trait d'union pour le moment) s'engage dans différents niveaux d'écritures. Certains lui sont imposés dans le cadre de son activité professionnelle, alors que d'autres lui sont suggérés ou il décide, de lui-même, de les effectuer. Cette remarque nous conduit à distinguer quatre niveaux d'écritures (dans, pour, sur et à partir de sa pratique, Kaddouri, 2003a).*

MOKHTAR KADDOURI (2006, p. 241)

Devenir adulte implique une manière de l'être déjà. Pour être en mesure d'apprendre, en tant qu'adulte, il convient de savoir faire face à l'insu. Apprendre à être adulte, c'est également savoir ouvrir ses convictions à l'incertitude. L'adulte ne cesse d'émerger d'une histoire qui demeure la sienne. Il apprend comme il a appris à le faire, tout en se rendant indépendant de ceux qui lui avaient appris à apprendre.

PIERRE DOMINICÉ (2001, p. 105)

Au terme de ce voyage de recherche au cœur des journaux de bord professionnels, nous entrons désormais dans les ultimes parties de la thèse. Cette étape marque le point culminant de notre exploration, où convergent les divers fils tissés au cours de cette enquête.

Dans le chapitre 13, « Discussion générale », nous fusionnerons les résultats émergents de notre investigation avec les perspectives théoriques, méthodologiques et pratiques qui les éclairent. Notre objectif est de mettre en dialogue ces éléments pour aboutir à une vision synthétique et enrichissante de notre étude.

Dans cette discussion générale, nous amorcerons notre réflexion en récapitulant les résultats obtenus en réponse à nos questions de recherche et les interprétons en ce qui concerne l'activité du journal professionnel, explorant chacune de nos questions sous cet angle. Cette analyse approfondie nous permettra de saisir les nuances, les relations et les dynamiques qui ont émergé au long de cette recherche.

Nous ne manquerons pas de consacrer une section à nos contributions méthodologiques, conceptuelles et théoriques. Cela nous offrira l'occasion d'éclairer les apports novateurs que cette thèse peut apporter aux pratiques de recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Nous mettrons en exergue les éclairages méthodologiques développés et les cadres théoriques mobilisés pour donner forme à notre exploration.

Ensuite, au sein du chapitre 14, « Perspectives et limites », nous nous tournerons vers l'avenir et explorerons les perspectives qui se dégagent de nos résultats. Dans cette partie, nous envisagerons les implications pratiques de notre étude. Nous discuterons également des limites inhérentes à notre recherche, afin de mieux appréhender les contours de nos conclusions.

Enfin, dans le chapitre 15, « Pour ne pas conclure... », nous invitons nos lecteur·rices à prolonger la réflexion et le débat suscités par les thèmes abordés dans cette thèse. Nous reviendrons sur le parcours que nous avons suivi, récapitulant les étapes clés de notre enquête. Nous affirmerons la pertinence de nos résultats pour le domaine de l'éducation et de la formation, mettant en évidence comment ils peuvent enrichir la réflexion sur les pratiques réflexives et le développement professionnel. Enfin, nous concluons notre thèse en soulignant son apport scientifique et son potentiel d'impact. Nous affirmerons la nécessité de poursuivre les efforts de recherche dans ce domaine, en insistant sur le caractère continu et évolutif de la quête pour mieux comprendre les processus d'engagement, de réflexion et d'évolution des enseignant·es.

Chapitre 13 – Discussion générale

Le récit confère à notre vie une dimension de sens qu'ignorent les autres animaux. Pour cette raison je mettrais dorénavant, à ce sens-là, une lettre majuscule. Le Sens humain se distingue du sens animal en ceci qu'il se construit à partir de récits, d'histoires, de fictions.

NANCY HOUSTON (2008, p. 15)

La conversation est pratiquement omniprésente dans toute expérience humaine et [...] cette conversation peut être transformatrice. Même lorsqu'on est seul, nous conversons avec nous-mêmes dans la sphère privée de notre esprit, explorant de nouvelles possibilités, créant de nouvelles façons de ressentir aussi bien que de penser.

JAMES R. AVERILL ET PANOT T. RODIS (1998, p. 41)

13.1 Introduction et rappel des questions de recherche

L'écriture de journaux de bord par les enseignant·es a suscité un intérêt croissant dans le domaine de l'éducation et de la formation, plus particulièrement en formation initiale (Lo Presti et Oppliger, 2016a, 2016b ; Quatrevaux, 2002), notre recherche s'est intéressée spécifiquement à cette pratique dans le cadre de la formation continuée, auprès des enseignant·es en exercice qui spontanément investissent ce genre d'écrit et cette pratique. En étudiant les diverses dimensions de cette pratique d'écriture, notre recherche vise à saisir, d'une part, le processus de cette écriture pour soi, la mise en place de ce genre d'écrit professionnel (Q1) et le rapport intime qu'entretiennent les enseignant·es avec l'acte même d'écrire (Q3). D'autre part, nous souhaitons explorer le sens entendu comme signification (Q2) et les effets profonds (Q4) que cette pratique engendre, en tant qu'opportunité de pensée réflexive, d'orientation de l'action, de développement professionnel et de renforcement du pouvoir d'agir pour ces scripteur·rices.

Notre investigation s'est construite autour de questions fondamentales, chacune éclairant un aspect spécifique de cette pratique. Tout d'abord, la question Q1 nous a guidée vers une compréhension approfondie de l'activité du journal professionnel à laquelle les enseignant·es se livrent. Nous avons cherché à dévoiler la forme générale de cette pratique ainsi que ses manifestations concrètes au travers des narrations des professionnel·les.

La question Q2 nous a ensuite plongée dans l'univers du sens attribué par les auteur·es à cette activité. Nous avons cherché à déceler les significations profondes qu'ils et elles y attribuent, en examinant les buts et les intentions qui sous-tendent leurs écrits.

La dynamique de mise en place et d'engagement des enseignant-es dans cette activité, tout au long de leur parcours de vie et à des moments spécifiques, a été au cœur de la question Q3. Nous avons scruté les facteurs personnels, contextuels et énonciatifs qui influencent cette dynamique, tout en cherchant à comprendre comment elle se déploie dans le temps et ce qui la favorise ou l'entrave.

Enfin, la question Q4 nous a conduite à explorer les effets perçus par ces professionnel·les à travers leur pratique de tenue de journal. Nous nous sommes intéressée à la manière dont ces effets se manifestent, en particulier en ce qui concerne la subjectivation, la capacitation et l'auto accompagnement. Cette question nous a permis d'explorer les transformations profondes engendrées par cette pratique.

À travers cette discussion générale, nous mettrons en lumière nos principales contributions et découvertes en réponse à ces questions de recherche. En analysant les résultats de nos différentes publications et contributions, nous apporterons des éclairages nouveaux sur la pratique des journaux de bord d'enseignant-es, leurs implications pour le développement professionnel et les pistes à explorer pour l'avenir.

13.2 Analyse et interprétation des résultats concernant l'activité du journal professionnel (Q1)

13.2.1 Résultats concernant l'activité du journal professionnel (Q1)

Quelles sont les formes et les manifestations générales de l'activité de journal de bord d'enseignant-es auxquelles nous avons accès par leurs narrations ? (Q1)

Nous avons plongé dans le monde de l'écriture de journaux de bord *via* les narrations que six enseignant-es en ont produites dans le cadre d'un premier entretien biographique (Annexes 1 à 6 du Tome II) puis d'un second entretien d'explicitation et de décryptage de sens (Annexes 7 à 12 du Tome II), cherchant à comprendre la forme générale de cette activité et les manifestations concrètes qu'elle engendre. Nos analyses de leurs narrations nous ont permis de dévoiler une variété de pratiques et de styles, allant des descriptions factuelles aux réflexions profondes. Au plan des pratiques, ressort massivement une écriture *sur* la pratique (Kaddouri, 2006), avec un regard jeté dans le rétroviseur qui les amène à reconsidérer leur activité professionnelle quotidienne, à revisiter des moments plus ou moins marquants ou interrogeant leur agir professionnel ; l'écriture *pour* la pratique (Kaddouri, 2006), relevant du projet, est plus minoritairement présente, mais correspond à la pratique priorisée par une des enseignantes (Rose). Au niveau du style, la variété se manifeste au niveau du support privilégié, manuscrit ou tapuscrit, au sein d'un carnet, d'un journal ou d'un document Word. Au niveau de la forme d'écriture, les scripteur·rices produisent des phrases continues pour la plupart ou privilégient une expression plus synthétique, composée d'idées et de mots clés, de citations par exemple. S'y reconnaît un « style personnel » (Clot, 2008), relevant d'un genre d'écrit sur mesure plutôt que du prêt à l'emploi. Objet et contenu de ce qui est consigné varient également, si pour certain·es une place est réservée à leur posture, à leurs émotions, pour d'autres ces dimensions sont davantage en demi-teintes tout en étant à l'esprit de l'auteur·e au moment de son écriture. Ce journal porte sur leur rôle d'enseignant·e, sauf pour Edwin, ou de *coach*, pour Lénie, Edwin, ou de médiateur·rice, pour Najia, la fonction de praticien·ne formateur·rice n'est jamais au centre de leur écriture, sauf pour Lénie qui l'inscrit et l'associe à sa fonction de *coach*. Les entretiens biographiques

nous ont fait découvrir chez ces personnes un vaste champ de pratiques qu'ils et elles associent à la pratique d'écriture du journal, avec des journaux relevant davantage du parcours de vie privé (carnets de voyage, journaux intimes, journaux associés à leur santé psychique, journaux combinés à une activité de loisir) et avec une pluralité de pratiques autour de leur parcours de formation initiale ou continuée (journaux de formation ou d'apprentissage) avec le développement d'une nouvelle fonction ou responsabilité professionnelle, ou centré sur une activité ou préoccupation spécifique (carnet créatif, carnet centré sur les actions des élèves).

Nous avons découvert que le journal professionnel offre un espace d'expression flexible, où les professionnel·les explorent leurs expériences, défis et émotions liés à leur métier.

13.2.2 Analyse approfondie des résultats à la lumière des cadres conceptuels mobilisés sur l'activité du journal (Q1)

En plongeant plus profondément dans les résultats à la lumière des cadres conceptuels mobilisés, nous pouvons éclairer la nature de l'activité du journal professionnel dans le contexte des enseignant·es. Les cadres conceptuels, tels que les écrits ordinaires, l'écriture de la pratique professionnelle, l'écriture réflexive, les journaux de formation et les journaux intimes, offrent des perspectives variées qui aident à comprendre les multiples facettes de l'activité du journal professionnel.

L'approche des écrits (infra-)ordinaires de Percec (1989) trouve un écho dans la pratique d'écriture du journal professionnel des enseignant·es. Ces écrits ordinaires, bien que souvent apparemment modestes, constituent un espace où les enseignant·es capturent les moments de leur vie professionnelle quotidienne. Cette approche rejoint les travaux de Blanchard-Laville et Fablet (2003) sur l'écriture de la pratique professionnelle, qui mettent en avant l'importance de documenter les situations professionnelles pour mieux les comprendre et les développer. Ainsi, l'activité du journal professionnel devient une manière de donner une forme narrative à ces moments fugaces, tout en permettant la réflexion et l'apprentissage continu.

Les cadres de l'écriture réflexive (Cifali, 2020 ; Cormery, 2013) et des journaux de formation (Cadet, 2007 ; De Cock, 2004, 2007) enrichissent notre compréhension de l'activité du journal professionnel. L'écriture réflexive offre un espace pour examiner de manière critique les expériences professionnelles, tandis que les journaux de formation permettent aux enseignant·es de suivre leur propre développement au fil du temps. Dans cette étude, l'activité du journal professionnel semble agir comme un pont entre ces deux cadres : elle permet une réflexion approfondie sur les expériences professionnelles tout en favorisant un apprentissage évolutif et une croissance continue.

Les dimensions des journaux personnels et intimes (Hess, 2006, 2011 ; Lejeune, 2015b, 2016) s'entremêlent également avec l'activité du journal professionnel des enseignant·es. Bien que l'objectif soit avant tout professionnel, les émotions, les réflexions personnelles et les aspirations trouvent également leur place dans ces écrits. Cette hybridité reflète le rôle complexe que joue l'enseignant·e, naviguant entre le professionnel et le personnel — avec la reconnaissance d'une porosité grandissante entre temps professionnel et de repos (Gesualdi-Fecteau et Richard, 2021) — et souligne la manière dont l'activité du journal professionnel peut servir de terrain fertile pour cette navigation.

En examinant les journaux de formation continuée (Holly, 1989 ; Paré, 2003 ; Yinger et Clark, 1981), nous voyons comment l'activité du journal professionnel peut s'inscrire dans un parcours de développement continu. Les enseignant·es engagé·es dans cette pratique utilisent leur journal comme un outil pour documenter leurs expériences de formation tout au long de la vie, tout en intégrant ces nouvelles connaissances dans leur réflexion professionnelle. Cela souligne le potentiel de l'activité du journal professionnel pour soutenir un développement professionnel durable et itératif.

13.2.3 Nuances et tensions dans les résultats sur l'activité du journal (Q1)

Cette exploration des cadres conceptuels révèle des nuances et des tensions dans l'activité du journal professionnel. Les nuances résident dans la multiplicité des rôles que joue le journal, allant de l'écriture de la pratique professionnelle à l'exploration de l'identité personnelle et professionnelle. Cependant, cela peut également créer des tensions, en particulier lorsque les enseignant·es jonglent avec les frontières mouvantes entre les aspects personnels et professionnels de leur vie. Les résultats suggèrent que l'activité du journal professionnel peut être un espace de convergence fructueux, où ces différentes dimensions peuvent coexister et s'enrichir mutuellement.

En somme, l'analyse approfondie des résultats à la lumière de ces cadres conceptuels met en évidence la complexité et la diversité de l'activité du journal professionnel chez les enseignant·es. Les nuances et les tensions observées offrent des aperçus précieux pour les formateur·rices, les praticien·nes et les chercheur·ses qui souhaitent mieux comprendre comment cette pratique contribue à l'évolution professionnelle et personnelle des enseignant·es.

13.3 Analyse et interprétation des résultats concernant signification et intentions de l'activité (Q2)

13.3.1 Résultats concernant significations et intentions de l'activité (Q2)

Quelles significations les enseignant·es attribuent-ils et elles à cette activité du journal de bord ? Quelles sont leurs intentions ? (Q2)

En plongeant dans les écrits des enseignant·es, nous avons mis en lumière les significations profondes qu'ils et elles attribuent à la pratique du journal de bord. Nous avons observé que le journal est perçu comme un moyen de réflexion, d'expression de soi et de construction identitaire professionnelle. Les enseignant·es attribuent également au journal des intentions multiples, allant de l'auto-analyse à la résolution de problèmes, en passant par le développement de l'autoaccompagnement.

Dans notre exploration approfondie des significations attribuées par les enseignant·es à la pratique du journal de bord, nous avons identifié six fonctions essentielles qui éclairent la diversité des intentions et des objectifs sous-jacents à cette activité. Légèrement révisées depuis nos publications (Tschopp, 2019b, sous presse) pour mieux refléter nos découvertes, elles offrent un aperçu riche et nuancé des multiples facettes du journal de bord en tant qu'outil réflexif et professionnel.

1. **Réflexion, distanciation, autoévaluation, perlaboration.**
Le journal de bord sert de terrain fertile pour la réflexion profonde et la distanciation critique vis-à-vis de l'expérience professionnelle. Les enseignant·es l'utilisent pour évaluer leurs actions passées, disséquer les situations complexes et élaborer des réflexions plus approfondies. Ce processus de perlaboration permet d'explorer en profondeur les défis et les succès, favorisant ainsi un développement professionnel basé sur la conscience de soi.
2. **Transmission, communication, symbolisation.**
L'écriture du journal permet aux enseignant·es de transmettre leurs expériences et leurs idées d'une manière réfléchie et organisée. Ce processus de communication interne permet de donner forme à des pensées informelles et de les articuler de manière plus claire et structurée. La symbolisation à travers l'écriture devient un moyen de conserver et de (se) partager des connaissances tacites et implicites. Lénie et Vally en particulier partagent des éléments des extraits de leurs journaux avec certain·es pair·es pour information et surtout pour une réflexion collective ; Rose le fait avec ses élèves comme avec certain·es pair·es à des fins d'organisation de l'enseignement.
3. **Construction identitaire, subjectivation, autoaccompagnement et cohérence.**
La pratique du journal de bord est un acte de construction identitaire essentiel pour les enseignant·es. Elle favorise la subjectivation en leur permettant d'explorer leurs valeurs, leurs croyances et leurs aspirations professionnelles. C'est également un outil puissant pour l'autoaccompagnement, en aidant les enseignant·es à rester en phase avec leur moi authentique et à maintenir une cohérence entre leurs actions et leurs convictions. L'écriture diaire sert aussi d'espace-temps privilégié réservé avant, entre ou après les interventions en classe ou auprès d'élèves et de pair·es notamment. Des moments de vulnérabilité, de formation ou de changement de vie sont saisis dans ces journaux.
4. **Trace mnésique, mémoire.**
Le journal de bord fonctionne comme une mémoire vivante, préservant les expériences passées et permettant aux enseignant·es de revisiter leur propre parcours professionnel. En relisant leurs écrits, ils et elles peuvent se remémorer des événements significatifs, suivre leur développement au fil du temps et tirer des leçons de leur expérience passée ou se rappeler d'intentions d'actions qu'ils et elles s'étaient fixés.
5. **Anticipation, structuration et organisation.**
En projetant leurs réflexions dans l'avenir, les enseignant·es utilisent le journal pour anticiper des scénarios, élaborer des plans et organiser leurs actions futures. Cet aspect de l'écriture du journal favorise une pensée prospective, une prise de décision éclairée et une meilleure organisation de leur pratique professionnelle. Ceci est notable surtout chez Rose avec son cahier journal.
6. **Recherche d'un bien-être et épanouissement.**
Au sein des fonctions émergentes du journal de bord surgit la recherche d'un mieux-être personnel et professionnel. À travers la réflexion sur leurs émotions, leurs aspirations et leurs expériences, les enseignant·es entreprennent une quête pour améliorer leur bien-être global et vivre une vie professionnelle plus épanouissante. Les pages du journal deviennent le lieu où ils explorent les moyens de cultiver leur épanouissement tant sur le plan individuel que professionnel. Par exemple, Edwin exprime l'intention de faire davantage confiance à son intuition et à son inconscient, révélant ainsi le potentiel du journal de bord à servir de guide dans leur recherche d'un mieux-être plus profond et significatif. Plusieurs évoquent l'allègement de la charge mentale grâce à l'écriture, ce qui contribue à une meilleure qualité de vie au travail.

Ces six fonctions entrelacées confèrent au journal de bord une polyvalence remarquable en tant qu'outil de développement professionnel et de réflexion personnelle pour les enseignant·es. Chacune de ces fonctions contribue à nourrir une compréhension plus profonde de soi, de sa pratique et des défis professionnels. En dévoilant ces fonctions (plus ou moins marquées), notre recherche offre un éclairage nouveau sur les motivations et les aspirations qui sous-tendent l'écriture du journal de bord dans le contexte de l'éducation.

En se basant sur l'article *peer reviewed* de Tschopp (sous presse), voici quelques éléments spécifiques qui pourraient être ajoutés pour enrichir la compréhension des fonctions du journal de bord.

- Influence du partage entre pair·es.
En se référant à Lénie et Vally qui partagent leurs écrits avec des collègues, il serait intéressant d'explorer comment cette fonction de transmission influence leur développement professionnel. En comprenant comment le regard réflexif d'autres professionnels façonne leur propre réflexion, nous pourrions mieux saisir comment le partage entre pair·es contribue à la construction de la connaissance et de la pratique.
- Lien entre écriture et pouvoir d'agir.
Pour mieux comprendre comment l'écriture du journal alimente le pouvoir d'agir des enseignant·es, une analyse plus approfondie des moments spécifiques où ces écrits ont eu un impact significatif sur leurs actions professionnelles pourrait être bénéfique. En démontrant comment l'écriture les a guidé·es vers des décisions et des actions plus éclairées, nous pourrions éclairer davantage cette dynamique.
- Exploration des fonctions combinées.
Pour une compréhension plus profonde, il pourrait être utile d'examiner comment certaines de ces fonctions interagissent. Par exemple, comment la fonction de construction identitaire peut-elle être renforcée par la fonction d'accompagnement de soi ? Comment la réflexion antérieure peut-elle influencer l'anticipation future ? En explorant ces interactions, vous pourriez souligner la complexité et la richesse de l'utilisation du journal de bord.

13.3.2 Analyse approfondie des résultats à la lumière des cadres conceptuels mobilisés sur le sens de la pratique diaire (Q2)

L'exploration approfondie des résultats à la lumière des cadres conceptuels mobilisés révèle une richesse de sens profondément enchevêtrée dans la pratique d'écriture journalière des enseignant·es. Les cadres conceptuels, tels que la construction de sens, complexe et influencée par des facteurs personnels, sociaux et culturels (Billett, 2007), le pouvoir de signifier sa vie (de Villers, 2019a), la signification, l'orientation et la cohérence, la dimension existentielle du sens et le modèle de la sémiotique (Vermersch, 2009c), offrent des perspectives distinctes, mais complémentaires pour appréhender la manière dont les enseignant·es donnent un sens à leur pratique réflexive.

Billett (2007) explore les interactions entre subjectivité, apprentissage et travail, comme nous avons tenté de le faire *via* les entretiens, pour approcher les significations que ces enseignant·es attribuent à leur activité, pointant notamment le désir de ces professionnel·les et leur manière de tirer profit (ou non) des affordances proposées en particulier par le travail (Billett, 2001, 2009, 2022). La signification de la pratique diaire semble bien marquée tant par le parcours de vie de la personne (influences de

l'environnement privé, de formation comme professionnel) que par ce que cette personne en attend (en termes d'apprentissage, de développement, de sa santé) et y investit en s'y engageant (en répondant aux possibilités ou affordances offertes par son contexte). De son côté, Bourgeois (2018b) souligne que la construction de sens est une entreprise cognitive et narrative qui implique de donner un sens aux expériences vécues. Dans notre contexte, les enseignant·es utilisent l'écriture diaire pour donner forme et structure à leurs réflexions, permettant ainsi la construction active de sens autour de leurs expériences professionnelles. Cette construction de sens revêt un pouvoir particulier : celui de signifier leur vie professionnelle et personnelle (de Villers, 2019b). En écrivant, les enseignant·es insufflent du sens aux moments apparemment anodins, transformant leurs expériences en récits significatifs et en apprentissages.

Les résultats de cette étude révèlent une quête profonde de signification et d'orientation au sein des pratiques d'écriture diaire des enseignant·es. À la lumière des travaux de Courcoux (2022), il devient évident que l'écriture du journal constitue un outil précieux pour créer un fil conducteur au travers des défis et des succès de la vie professionnelle. Les enseignant·es recherchent une cohérence narrative dans leurs récits, reliant les expériences passées, présentes et futures en une trame continue qui guide leur développement professionnel. Cette orientation offre une boussole intérieure pour prendre des décisions éclairées et s'engager dans des voies professionnelles et personnelles épanouissantes.

L'approche existentielle du sens, telle que proposée par Lemoine et Bernard (2019), éclaire l'expérience d'écriture diaire en mettant en évidence son rôle dans la quête de sens plus profonde de l'existence humaine. Les enseignant·es expriment un désir intrinsèque d'explorer leur propre identité, de comprendre leur rôle au sein de la société et de donner un sens à leur contribution à l'éducation. L'écriture diaire devient ainsi un moyen de toucher à la dimension essentielle de l'existence, de se confronter aux questions fondamentales et de rechercher un sens qui transcende les aspects purement professionnels.

Le modèle de la sémiose de Vermersch (2012) révèle la manière dont l'écriture diaire peut être vue comme un processus de signification en constante évolution. Les enseignant·es traversent des phases de perception, d'expression et de réflexion, à travers lesquelles ils transforment leurs expériences en signes significatifs. Cette sémiose dynamique reflète la nature cyclique de l'engagement dans l'écriture diaire, où chaque itération du processus enrichit la signification et l'orientation.

13.3.3 Nuances et tensions dans les résultats sur le sens du journal (Q2)

Cette exploration des cadres conceptuels révèle une gamme de nuances et de tensions au sein des résultats obtenus. Alors que les enseignant·es trouvent du sens et de l'orientation dans l'écriture diaire, ils font également face à des tensions entre leurs aspirations à la cohérence et les défis du quotidien. La tension entre le désir de construire un récit cohérent et la complexité de la réalité professionnelle met en évidence les défis inhérents à la construction de sens. De plus, les moments de découverte et d'illumination peuvent être éclipsés par les contraintes de temps et les priorités concurrentes. Cette tension entre les moments de profondeur et les exigences pratiques souligne l'équilibre délicat que les enseignant·es doivent maintenir pour conserver un engagement durable dans l'écriture du journal.

En synthèse, l'analyse approfondie des résultats à travers les cadres conceptuels offre une perspective riche et multidimensionnelle sur la manière dont les enseignant-es donnent du sens à leur pratique d'écriture diaire. Les nuances et les tensions mises en évidence soulignent la complexité de cette démarche réflexive et ouvrent des pistes pour de futures recherches visant à approfondir notre compréhension de la construction de sens au sein de la pratique d'écriture diaire des enseignant-es.

13.4 Analyse et interprétation des résultats concernant dynamique d'engagement et dimension temporelle de l'activité (Q3)

13.4.1 Résultats concernant dynamiques d'engagement et dimension temporelle (Q3)

Quels facteurs, personnels, contextuels ou énatifs influencent l'adoption et l'engagement des professionnel·les dans cette activité du journal au fil de leur parcours de vie et lors d'un moment spécifique d'écriture ? Comment évolue cette dynamique dans le temps et quels sont les obstacles ou les facilitateurs ? (Q3)

Dans l'étude sur la mise en place et l'engagement des enseignant-es dans l'écriture du journal, une analyse détaillée des facteurs d'engagement ainsi que de la dynamique temporelle a été entreprise. Les découvertes ont mis en évidence que l'engagement dans cette activité évolue au fil du temps, marqué par des moments de rupture, d'approfondissement et de transformation. Ces éléments peuvent être prolongés et développés en relation avec les résultats issus de Tschopp (sous presse), prenant appui sur les narrations produites dans le cadre de l'entretien biographique, tels que présentés ci-dessous.

a. Évolution de l'engagement

L'étude Tschopp (sous presse) a mis en évidence un maintien de l'investissement subjectif dans la tâche d'écriture du journal, avec une fidélité notable au champ professionnel. Aucun abandon permanent n'a été mentionné, à l'exception d'une période temporaire où Lénie a réduit son engagement. Chez Lénie, cette variation dans l'investissement subjectif a été interprétée comme une mesure de son intérêt pour l'activité professionnelle considérée, conduisant finalement à un changement de profession.

L'évolution de l'engagement a été associée aux expériences antérieures des participant-es. Notamment, pour celles et ceux ayant entrepris une reconversion professionnelle, l'activité du journal a été transférée et adaptée depuis leur ancienne profession. Par exemple, Vally a apporté son expérience du milieu médical dans le domaine de l'enseignement. Cette évolution a été guidée par leur histoire singulière et leurs engagements dans l'écriture réflexive et professionnelle.

b. Facteurs personnels, contextuels et énatifs

Les facteurs déterminants de l'engagement dans l'activité du journal ont été abordés en trois catégories : facteurs personnels, contextuels et énatifs. Les participant-es ont apporté des expériences antérieures, tant professionnelles que personnelles, à l'activité de tenir un journal. Les transitions de vie, en particulier les transitions professionnelles et les moments de ruptures biographiques, ont joué un rôle clé dans leur engagement. C'est systématiquement elles et eux qui

choisissent de s'engager (motivation intrinsèque) même si pour certain-es l'initiation s'est faite par un-e autre.

Les facteurs contextuels, tels que la formation formelle et informelle, ainsi que les environnements sociaux et professionnels, ont influencé positivement l'engagement. Les environnements capacitants (famille et intimes ou formateur·rices) et dans une moindre mesure le soutien des collègues et des pair-es ont joué un rôle crucial dans le maintien de l'engagement.

Les facteurs éactifs ont également été identifiés comme importants. Les expériences variées des participant-es dans différents types d'écriture ont façonné leur engagement dans le journal. L'écriture a été facilitée par la flexibilité du format et du style du journal.

c. Représentations motivationnelles

Les participant-es ont montré un intérêt intrinsèque et une valeur positive perçue dans l'activité du journal. Le sens biographique de l'activité a été souligné, avec des motivations telles que la réflexion, le développement professionnel et personnel, la conservation de traces et la préservation de la santé mentale. Les représentations motivationnelles, combinées à une expérience antérieure positive de l'écriture, ont renforcé leur engagement.

d. Jeu d'influence entre facteurs déterminants et représentations motivationnelles

Le modèle d'engagement dans l'activité du journal (Figure 1 dans Tschopp (2024)) a souligné l'interaction complexe entre les facteurs personnels, contextuels et éactifs, notamment les représentations motivationnelles. Chaque récit individuel a montré comment ces facteurs interagissent pour soutenir l'engagement. L'adaptation des expériences antérieures à un nouveau contexte, l'utilisation d'un style de journal singulier et les effets positifs anticipés de l'engagement ont tous contribué à maintenir une dynamique d'engagement (cercle vertueux).

En somme, cette étude s'aligne sur les travaux antérieurs sur l'engagement dans l'apprentissage et l'écriture personnelle, en explorant spécifiquement l'engagement des enseignant-es dans l'écriture du journal. Le modèle d'engagement proposé souligne l'importance de l'interaction entre les facteurs déterminants, les représentations motivationnelles en particulier dans la création d'une dynamique d'engagement continue. Cette étude apporte un éclairage précieux sur la manière dont l'engagement dans cette activité diaire contribue à la construction identitaire et au développement professionnel des enseignant-es.

e. Cercle vertueux entre effets et engagement

L'image de cercle vertueux se révèle particulièrement pertinente lorsqu'il s'agit d'analyser les effets positifs de la pratique d'écriture diaire chez les enseignant-es, comme discuté dans l'étude menée par Tschopp Rywalski (2022) (voir les réponses à Q4 dans le point qui suit). En effet, les retombées positives de cette activité semblent créer un élan positif et autoentretenu qui motive les enseignant-es à maintenir leur engagement dans cette pratique, établissant ainsi un cercle vertueux de développement professionnel et personnel.

Lorsque les enseignant-es perçoivent des avantages tangibles grâce à la tenue d'un journal, cela renforce leur motivation intrinsèque à continuer à écrire régulièrement. Par exemple, les

enseignant·es mentionnent que l'écriture leur permet de mieux comprendre leurs propres expériences, d'améliorer leurs pratiques pédagogiques et de développer leur identité professionnelle. Ces résultats positifs, doublés par certain·es par l'état de *flow* éprouvé en écrivant, engendrent un sentiment de satisfaction et d'accomplissement, renforçant ainsi leur engagement envers la pratique du journal.

Le maintien de cette pratique peut également être favorisé par le fait que l'écriture diaire offre aux enseignant·es un espace pour réfléchir sur les moments de leur enseignement, leurs interactions avec les élèves et leurs stratégies pédagogiques. Cette réflexion active les processus cognitifs et métacognitifs, ce qui peut contribuer à des améliorations continues dans leur pratique. Cette boucle de réflexion-action-réflexion devient un moteur intrinsèque pour maintenir l'activité d'écriture.

Le cercle vertueux se renforce également par le fait que les enseignant·es trouvent que la pratique du journal améliore leur bien-être émotionnel. L'écriture devient un outil d'autoaccompagnement, leur permettant de gérer le stress, les émotions et les défis associés à leur rôle d'enseignant·e. Lorsqu'ils et elles constatent que cette activité contribue à une meilleure qualité de vie au travail et à une plus grande résilience émotionnelle, ils et elles sont davantage motivés à maintenir cette habitude.

Enfin, la possibilité de relire leurs écrits antérieurs et de constater leur propre développement au fil du temps renforce l'engagement des enseignant·es dans la pratique du journal. Cette rétroaction positive peut générer un sentiment de progression et de croissance personnelle, ce qui encourage à poursuivre l'écriture régulière pour continuer à évoluer.

En somme, les effets positifs de la pratique d'écriture diaire chez les six enseignant·es que nous avons interviewé·es — aux profils très particuliers au vu de leur préoccupation à réfléchir leurs expériences — créent un cercle vertueux où les avantages perçus stimulent le maintien de l'activité. Cette dynamique positive renforce leur engagement, alimente leur motivation intrinsèque et contribue à un développement professionnel et personnel continu. En conséquence, cette pratique d'écriture diaire peut devenir une ressource puissante pour soutenir la croissance et l'épanouissement de certain·es enseignant·es et professionnel·les de l'éducation dans leur(s) rôle(s) complexe(s) et exigeant(s).

13.4.2 Analyse approfondie des résultats à la lumière des cadres conceptuels mobilisés sur l'engagement dans l'écriture (Q3)

L'analyse approfondie des résultats à la lumière des cadres conceptuels mobilisés, en particulier l'engagement dans l'activité du journal, le processus d'engagement, les facteurs et la dynamique d'engagement (Billett, 2009 ; Bourgeois, 1998, 2006, 2013b, 2019 ; Carré, 2020b), révèle des *insights* intéressants qui enrichissent notre compréhension de la manière dont les enseignant·es s'engagent dans cette pratique réflexive.

a. Engagement dans l'activité du journal

Les résultats démontrent que l'engagement dans l'activité d'écriture diaire est une démarche complexe et nuancée. Ces enseignant·es expriment un engagement profond envers cette pratique, la considérant comme une hygiène de vie, un outil pour accompagner les transitions professionnelles, voire comme un moteur de leur développement personnel et professionnel. Cet engagement est soutenu par le caractère régulier et la réflexivité inhérente à l'écriture du journal. Cependant, il est

crucial de noter que cet engagement peut varier en fonction de la période de la carrière, des circonstances personnelles et des contextes professionnels, créant ainsi des dynamiques différentes d'un individu à l'autre.

b. Processus d'engagement

L'analyse des récits des enseignant·es révèle un processus d'engagement en plusieurs phases. Tout d'abord, il y a souvent une phase d'exploration initiale où les enseignant·es découvrent et expérimentent l'écriture diaire. Cette phase peut être influencée par des incitations externes, telles que des formations ou des prescriptions institutionnelles. Ensuite, une phase d'intégration s'ensuit, au cours de laquelle les enseignant·es intègrent progressivement l'écriture diaire dans leur pratique professionnelle et reconnaissent les retombées positives sur leur développement. Enfin, certain·es atteignent une phase de consolidation, où l'écriture journalière devient une habitude ancrée dans leur quotidien professionnel, participant ainsi à leur développement continu, la transférant même à de nouvelles fonctions professionnelles (*coach*, médiateur). Nous constatons que d'autres enseignant·es ne parviennent pas nécessairement à cette dernière phase, et que certain·es peuvent éprouver des difficultés à maintenir leur engagement sur le long terme.

c. Facteurs et dynamique d'engagement

Plusieurs facteurs influencent l'engagement dans l'activité du journal. La perception des bénéfices personnels et professionnels, tels que l'amélioration de la compréhension de soi, la valorisation de la pratique pédagogique et l'allègement émotionnel, joue un rôle central dans le niveau d'engagement. De plus, la dimension sociale de l'écriture diaire, notamment le partage avec les pair·es ou les formateur·rices, peut renforcer l'engagement en créant un sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle réflexive.

L'engagement dans l'activité du journal est profondément influencé par une constellation complexe de facteurs, se manifestant à travers trois catégories distinctes : les facteurs personnels, les facteurs contextuels et les facteurs énonctifs. La compréhension de la dynamique et de l'inscription temporelle de ces facteurs offre une perspective plus holistique de la manière dont l'engagement dans l'écriture journalière évolue.

Facteurs personnels

Les facteurs personnels sont une dimension fondamentale dans la compréhension de l'engagement des enseignant·es dans l'activité d'écriture du journal. Le rapport individuel à l'écriture, le désir d'apprendre, les ressources personnelles disponibles et la motivation jouent un rôle central dans la manière dont les enseignant·es s'investissent dans cette pratique réflexive.

L'engagement dans l'écriture diaire est fortement influencé par le rapport personnel à l'écriture (Barré-De Miniac, 2002 ; Niewiadomski, 2013 ; Reuter, 1996). Certain·es enseignant·es peuvent éprouver une affinité naturelle avec l'écriture, la considérant comme un moyen d'expression fluide et authentique. Pour eux et elles, l'écriture journalière peut être une extension naturelle de cette affinité, offrant un espace pour explorer leurs réflexions et émotions. Cependant, d'autres enseignant·es pourraient ressentir des inhibitions par rapport à l'écriture, soit en raison d'expériences antérieures négatives, soit en raison d'un manque de confiance dans leurs compétences d'écriture. Ces facteurs peuvent influencer la fréquence et l'intensité de leur engagement dans l'activité d'écriture diaire.

Le goût de l'apprentissage (cf. l'apprenance, Carré, 2020b), le désir de développement professionnel au et par le travail (Billett, 2009 ; Carré et Charbonnier, 2003) comme celui de développement personnel sont des moteurs importants de l'engagement à long terme dans l'écriture journalière. Les enseignant·es qui valorisent l'apprentissage continu et qui considèrent l'écriture comme un outil de réflexion et de croissance sont plus susceptibles de maintenir leur engagement sur le long terme. Pour ces individus, l'écriture diaire devient une opportunité d'approfondir leur compréhension de soi, leur pratique pédagogique et leur expertise professionnelle. L'activité d'écriture devient ainsi une composante essentielle de leur cheminement de développement personnel et professionnel.

Les ressources personnelles, telles que le temps, l'énergie et les compétences en écriture, jouent un rôle crucial dans la facilitation de l'engagement dans l'écriture diaire. Les enseignant·es disposant de ressources suffisantes sont mieux à même d'intégrer cette pratique dans leur routine quotidienne. Par exemple, avoir la capacité de consacrer un temps à l'écriture, de gérer les exigences professionnelles et de surmonter les éventuelles difficultés liées à l'expression écrite peut favoriser un engagement régulier et durable. Si la plupart des enseignant·es rencontrés dans le cadre de cette étude semblaient particulièrement occupés avec une charge de famille et d'autres missions à mener à bien, ils et elles se réservaient néanmoins ce temps d'écriture.

En synthèse, les facteurs personnels sont étroitement liés à l'engagement des enseignant·es dans l'activité d'écriture diaire. Leur rapport à l'écriture, leur appétit pour l'apprentissage continu et les ressources dont ils et elles disposent interagissent pour influencer la fréquence, l'intensité et la durabilité de leur engagement. Comprendre ces éléments personnels permet de concevoir des stratégies de soutien et d'encouragement mieux adaptées aux besoins individuels, tout en reconnaissant que la diversité des motivations et des ressources personnelles crée une variabilité naturelle dans l'engagement dans l'écriture diaire.

Facteurs contextuels

Les facteurs contextuels jouent un rôle crucial dans la dynamique de l'engagement des enseignant·es dans l'activité d'écriture journalière, mais il est important de reconnaître que ces facteurs ne sont pas isolés. En effet, les pratiques d'écriture sont souvent influencées par des éléments externes, tels que les observations de pratiques similaires chez des proches, les motivations à écrire dans d'autres domaines de la vie et les pratiques de loisir. Cette interaction complexe entre les facteurs contextuels et les influences externes contribue à façonner l'engagement dans l'écriture diaire d'une manière unique et nuancée.

Les enseignant·es ne sont pas des acteurs isolés, mais font partie d'un réseau interconnecté de relations et de pratiques. Les pratiques d'écriture observées chez des membres de la famille, des ami·es intimes ou d'autres personnes influentes peuvent jouer un rôle significatif dans la décision de s'engager dans l'écriture journalière. Par exemple, un·e enseignant·e ayant observé les bienfaits de l'écriture pour la réflexion personnelle chez un·e proche pourrait être plus enclin·e à expérimenter cette pratique dans son propre contexte professionnel.

De plus, les motivations à écrire dans d'autres domaines de la vie peuvent également avoir un impact sur l'engagement dans l'écriture diaire. Par exemple, un·e enseignant·e qui écrit régulièrement pour des raisons thérapeutiques pourrait trouver des parallèles entre cette expérience et l'écriture journalière, ce qui pourrait renforcer son engagement dans cette pratique réflexive.

Bien que les facteurs contextuels puissent avoir un effet stimulant, il est important de reconnaître les tensions potentielles qui peuvent émerger. Par exemple, malgré un soutien institutionnel potentiel, la réalité de la reconnaissance formelle de l'écriture diaire dans les plans de développement professionnel peut varier considérablement. Certains enseignant-es peuvent se trouver dans des environnements où la priorité est donnée à d'autres activités de perfectionnement professionnel, ce qui peut créer une tension entre les attentes institutionnelles (c'est le cas en formation initiale notamment) et personnelles.

De même, les contraintes temporelles excessives représentent un défi majeur pour l'engagement continu dans l'écriture journalière. La nature exigeante du métier d'enseignant-e, combinée aux multiples responsabilités professionnelles, peut rendre difficile la consécration d'un temps régulier à l'écriture réflexive. Cette tension entre les contraintes professionnelles et la nécessité de la réflexion personnelle peut entraîner des fluctuations dans l'engagement au fil du temps.

En somme, les facteurs contextuels et les influences externes sont des éléments intrinsèquement liés à la dynamique de l'engagement dans l'activité d'écriture diaire chez les enseignant-es. Les pratiques d'écriture sont tissées dans un réseau complexe de relations, d'expériences passées et de motivations diverses, ce qui contribue à façonner la manière dont les enseignant-es s'engagent dans cette pratique réflexive. Comprendre cette interconnexion et les tensions potentielles qui en découlent permet de développer des stratégies plus adaptées pour soutenir et encourager l'engagement à long terme dans l'écriture diaire, en tenant compte de la réalité contextuelle et des influences extérieures spécifiques à chaque individu.

Facteurs éactifs

Les facteurs éactifs ajoutent une dimension dynamique à la compréhension de l'engagement des enseignant-es dans l'activité d'écriture diaire. Ils émergent des interactions en temps réel entre l'individu, l'activité d'écriture et son environnement immédiat. Ces facteurs enracinés dans l'expérience directe peuvent tant renforcer que perturber l'engagement des enseignant-es dans leur pratique réflexive.

Les expériences antérieures de journaux, de carnets ou d'autres pratiques d'écriture du moi semblent jouer un rôle déterminant dans l'engagement actuel dans l'écriture diaire. Les enseignant-es qui ont déjà tenu des journaux dans d'autres contextes peuvent transférer (Billett, 2021) leurs compétences et leurs motivations antérieures à cette nouvelle activité. De même, les pratiques réflexives précédemment entreprises en formation ou dans d'autres domaines de la vie peuvent influencer la manière dont les enseignant-es abordent l'écriture du journal. Ces transferts d'expériences passées peuvent favoriser ou entraver l'engagement en fonction de leur pertinence et de leur résonance dans le contexte actuel.

Les interactions avec les pair-es et les formateur-rices jouent un rôle significatif dans la dynamique de l'engagement. Le partage des écrits avec d'autres membres de la communauté professionnelle réflexive peut créer un sentiment d'appartenance et de soutien mutuel. Les réactions positives, les commentaires constructifs et les discussions générées par le partage peuvent renforcer l'engagement en validant l'importance de l'activité d'écriture diaire. Les enseignant-es peuvent ainsi se sentir encouragé-es à persévérer dans leur pratique réflexive, sachant qu'ils sont connecté-es à un réseau de pair-es qui partagent des objectifs similaires.

Les moments de découverte personnelle et d'illumination au cours de l'écriture diaire (cf. impression de *flow*) peuvent agir comme un puissant renforcement intrinsèque de l'engagement. Lorsqu'un·e enseignant·e établit des liens profonds entre ses expériences, ses réflexions et sa pratique pédagogique, cela peut engendrer un sentiment de satisfaction et de croissance personnelle. Ces moments de clarté peuvent non seulement renforcer l'engagement actuel, mais aussi inciter à maintenir l'activité du journal sur le long terme, dans l'espoir de vivre davantage de ces expériences gratifiantes.

Toutefois, les facteurs énatifs peuvent également être à l'origine de tensions et de conflits pour les enseignant·es. Les moments de tension surviennent lorsque l'engagement dans l'activité d'écriture diaire entre en conflit avec d'autres priorités professionnelles ou privées. Par exemple, les exigences de préparation des cours, les réunions ou les responsabilités familiales peuvent concurrencer le temps et l'énergie disponibles pour l'écriture. Cette tension entre l'engagement dans le journal et d'autres responsabilités peut mettre en péril la régularité de la pratique réflexive.

En résumé, les facteurs énatifs illustrent la dynamique en constante évolution entre l'individu, l'activité d'écriture journalière et son environnement. Les interactions sociales, les moments de découverte personnelle, les tensions et les transferts d'expériences antérieures sont autant d'éléments qui peuvent influencer l'engagement des enseignant·es dans cette pratique réflexive. Comprendre ces facteurs énatifs permet d'appréhender l'engagement dans toute sa complexité, en tenant compte des interactions subtiles et des ajustements nécessaires pour maintenir une pratique réflexive durable et enrichissante.

La dynamique des facteurs évolue au fil du temps, passant par des phases distinctes. Initialement, les facteurs extrinsèques, tels que la reconnaissance institutionnelle, peuvent jouer un rôle prépondérant en incitant à l'expérimentation (en formation initiale). Cependant, au fil du temps, les facteurs intrinsèques prennent de l'importance, fournissant une motivation plus durable pour maintenir l'engagement. Les facteurs contextuels jouent également un rôle critique dans cette dynamique. Par exemple, un contexte favorable avec un soutien organisationnel et des ressources adéquates (environnement capacitant, cf. Fernagu Oudet, 2012b) peut soutenir l'engagement à long terme. À l'inverse, des contextes avec des contraintes excessives peuvent affaiblir l'engagement au fil du temps.

En conclusion, l'engagement dans l'activité d'écriture diaire est un processus complexe et dynamique influencé par des facteurs personnels, contextuels et énatifs. Comprendre la manière dont ces facteurs interagissent et évoluent au fil du temps est essentiel pour développer des stratégies efficaces de promotion de l'engagement dans la pratique réflexive. Les enseignant·es, les responsables pédagogiques et les décideur·ses institutionnel·les peuvent utiliser cette compréhension pour créer des environnements propices à l'engagement à long terme dans l'écriture diaire, en tenant compte de la diversité des motivations individuelles, des contextes professionnels et des expériences de chacun.

13.4.3 Nuances et tensions dans les résultats sur l'engagement dans l'écriture (Q3)

Certains enseignant·es, bien qu'ayant conscience des avantages potentiels de l'écriture du journal, peuvent être freinés par des contraintes de temps et des charges de travail élevées. Cette tension entre les aspirations à l'engagement et les réalités professionnelles peut limiter la régularité de la pratique (renoncement par exemple à tenir un journal de praticien·ne formateur·rice ou un journal

accompagnant une nouvelle formation continue certifiante). De plus, la balance entre réflexion critique et autoévaluation peut également créer une tension subtile, où une autoévaluation excessive peut conduire à l'insécurité professionnelle plutôt qu'à l'autonomisation.

En conclusion, l'analyse approfondie des résultats à la lumière des cadres conceptuels souligne que l'engagement dans l'activité d'écriture diaire est influencé par une série de facteurs interconnectés, notamment les bénéfices perçus (Bandura, 2003), les dynamiques sociales et les contraintes contextuelles. Les nuances et les tensions identifiées dans le processus d'engagement soulignent la nécessité de prendre en compte la complexité individuelle et contextuelle lors de la promotion de cette pratique réflexive (cf. l'approche écologique de l'engagement de Priestley *et al.*, 2015). Pour maximiser l'impact du journal réflexif en tant qu'outil de développement professionnel, il est crucial de développer des approches souples qui reconnaissent et intègrent ces facteurs et dynamiques spécifiques.

13.5 Analyse et interprétation des résultats concernant effets perçus de l'activité et transformations (Q4)

13.5.1 Résultats concernant effets perçus et transformations (Q4)

Quels effets les enseignant-es identifient-ils et elles à cette activité, ou lors d'un moment spécifique de tenue du journal ? Comment se manifestent ces effets, notamment en termes de subjectivation, d'agentivité, d'autorégulation et d'autoaccompagnement ? (Q4).

En explorant les effets que les enseignant-es rencontré-es perçoivent à travers la tenue de leur journal, nous avons constaté des changements significatifs dans leur développement professionnel et personnel. Les effets de subjectivation, de capacitation et d'autoaccompagnement ont été identifiés comme des dimensions clés. Les écrits des enseignant-es ont révélé une meilleure compréhension de soi, une prise de pouvoir sur leur propre développement et une amélioration de leurs pratiques pédagogiques.

À travers ces résultats, notre recherche a enrichi notre compréhension de la pratique des journaux de bord d'enseignant-es. Les récits des professionnel·les nous ont permis de pénétrer plus profondément dans leurs expériences, leurs réflexions et leurs évolutions professionnelles. Les résultats de cette étude offrent des perspectives nouvelles pour le développement professionnel des enseignant-es, ainsi que des pistes pour de futures recherches visant à mieux saisir les implications et les possibilités offertes par cette pratique d'écriture réflexive et du moi.

Notre recherche sur les effets de l'écriture quotidienne sur des enseignant-es en transition professionnelle (Tschopp, 2023a) s'appuyant sur les données récoltées lors des entretiens dits d'explicitation met en évidence plusieurs points importants concernant les effets perçus de la tenue d'un journal par ces enseignant-es en reconversion (Vally et Edwin). Voici les principaux points qui ressortent de l'étude.

- Effets de réflexivité et d'apprentissage.

Les enseignant-es participant à cette étude ont ressenti des effets significatifs en termes de compréhension et de réflexion sur leurs interactions professionnelles. L'écriture du journal

leur a permis de prendre du recul sur les situations vécues, d'examiner leurs actions et de mieux comprendre leurs expériences d'enseignement et de *coaching*. Ils et elles ont également noté une meilleure compréhension des interactions avec les personnes et une clarification de leurs propres rôles.

- Construction identitaire et reconnaissance d'identités multiples.
L'écriture du journal a contribué à la construction et à la reconnaissance de l'identité professionnelle de ces enseignant·es. Ils et elles ont examiné comment ils et elles se percevaient dans leurs différents rôles, comme enseignant·es, *coachs*, et auteur·es de leur journal intime. Cette activité d'écriture a favorisé une prise de conscience de leur évolution identitaire et de leurs compétences professionnelles.
- Soulagement, mieux-être et expérience de *flow*.
L'écriture quotidienne a été associée à un sentiment de soulagement pour ces enseignant·es. Elle leur a permis de mettre à distance les émotions négatives et les préoccupations, ce qui a contribué à leur bien-être. L'écriture du journal a été conçue comme une protection contre le stress et comme un moyen de faire face à des événements complexes et difficiles. De plus, certaines phases d'écriture ont été vécues comme des moments de *flow*, où les idées coulaient naturellement et où ils et elles se sentaient pleinement engagé·es dans leur écriture.
- Impacts temporels et succession de phases.
Les effets de l'écriture du journal ont été observés à différents moments de l'activité d'écriture. Par exemple, l'état de *flow* a été ressenti au début de l'écriture, tandis que les retombées de construction identitaire et de mieux-être semblaient plus marquées vers la fin du processus. Il y a eu une succession de phases dans leur activité d'écriture, avec des moments de réflexion, de prise de conscience et d'(auto-)évaluation.
- Agentivité et autonomisation.
Ces enseignant·es ont exprimé un sentiment d'agentivité accru grâce à l'écriture de leur journal. Ils et elles ont ressenti qu'ils et elles pouvaient agir sur leur propre développement professionnel et personnel en utilisant cette pratique journalière. Cette autodirection a contribué à leur bien-être et à leur satisfaction personnelle. L'écriture du journal a été conçue comme une protection contre le stress et comme un moyen de faire face à des événements complexes et difficiles.

En considérant l'analyse et la discussion des *verbatim*s produits dans le cadre des deux formes d'entretiens menés avec ces six enseignant·es (Tschopp, 2023c) quant aux effets perçus et les transformations induites par la pratique du journal par les enseignant·es ressortent des effets significatifs sur le développement professionnel et personnel des enseignant·es, avec des thèmes majeurs de subjectivation, de capacitation et d'autoaccompagnement émergeant de leurs narrations.

La subjectivation est clairement mise en évidence à travers les récits des enseignant·es. La pratique du journal permet à chacun·e d'exprimer son identité professionnelle en écrivant sur ses expériences, sa réflexion et ses intentions d'action. L'écriture devient un moyen d'affirmer leur existence en tant que sujets réfléchissants et de développer une meilleure compréhension de soi en tant qu'enseignant·e et que professionnel·le dans d'autres champs (*coaching*, médiation...). Cette dimension de subjectivation est renforcée par la possibilité de revisiter les expériences passées, d'évaluer les actions entreprises et d'anticiper les actions futures. Cette prise de conscience de soi contribue à la construction d'une identité professionnelle solide et à une plus grande confiance en leur rôle en tant qu'enseignant·e.

La capacitation, quant à elle, se manifeste par le sentiment de pouvoir agir et influencer positivement leur propre développement professionnel. Les enseignant·es rapportent que la tenue d'un journal leur donne un sentiment d'agentivité, où ils et elles sont responsables de leurs actions et de leur progression. L'écriture permet d'évaluer leurs propres pratiques, de faire des choix éclairés et d'orienter leurs actions futures en fonction de leurs intentions. Cette capacitation s'étend également à la possibilité d'évaluer les actions d'autrui, de valoriser ou de corriger, ce qui reflète un sens accru de responsabilité envers leur environnement professionnel.

Enfin, l'autoaccompagnement est un thème important découlant de la pratique du journal. Les six enseignant·es soulignent que l'écriture devient un outil d'accompagnement personnel, leur permettant de faire face aux transitions, aux défis et aux émotions qui surgissent dans leur pratique professionnelle. L'écriture leur offre un espace pour explorer leurs émotions, réfléchir sur leurs expériences et trouver des moyens de mieux gérer les situations difficiles. Le journal devient un compagnon qui soutient leur bien-être émotionnel, les aidant à traiter les moments de stress.

L'étude plus spécifique des effets positifs du journal de bord professionnel (Tschopp Rywalski, 2022) confirme et précise des effets de subjectivation, de pouvoir d'agir sur soi, les autres et son environnement, d'autocompassion, de bienveillance et de soin de soi, un état de *flow* (notamment chez Vally).

En résumé, les effets perçus et les transformations résultant de la pratique du journal chez les enseignant·es en transition professionnelle ou non sont multiples et complexes. Cette démarche favorise la subjectivation en renforçant l'identité professionnelle et la compréhension de soi en tant qu'enseignant·e en particulier. Elle capacite les enseignant·es en les dotant d'un sentiment d'agentivité et en leur permettant de prendre en main leur développement professionnel. De plus, elle encourage l'autoaccompagnement et l'autocompassion en fournissant un espace pour gérer les émotions, les transitions et les défis de manière réfléchie. Ces dimensions combinées contribuent à une meilleure qualité de vie au travail et vraisemblablement à une amélioration globale de la pratique pédagogique.

Cependant, il est important de noter que ces effets sont basés sur les témoignages des participant·es de cette étude spécifique. Les résultats pourraient varier en fonction du contexte, de la personnalité et d'autres facteurs individuels. Des recherches futures pourraient approfondir cette exploration en examinant comment ces effets évoluent sur le long terme et comment ils s'appliquent à différents groupes d'enseignant·es.

13.5.2 Analyse approfondie des résultats à la lumière des cadres conceptuels mobilisés sur les effets de l'écriture diaire (Q4)

L'analyse approfondie des résultats obtenus dans cette recherche doctorale, à la lumière des cadres conceptuels mobilisés, met en évidence la complexité et la richesse des effets de la pratique d'écriture du journal chez les enseignant·es. Les cadres conceptuels de la subjectivation (Bourgeois, 2018b), du développement professionnel (Bourgeois, 2010 ; Jorro, 2011b ; Jorro et Wittorski, 2013 ; Korthagen, 2017 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005 ; Wittorski, 2016), de la construction identitaire (Bourgeois, 2006 ; Kaddouri, 2019a, 2019b, 2019c ; Wittorski, 2016), de l'agentivité ou du pouvoir d'agir (Clot, 2008 ; Clot et Simonet, 2015 ; Priestley *et al.*, 2012), de bien-être en général (Antonovsky, 1993 ;

Campbell et Pennebaker, 2003 ; Goyette, 2016 ; Hiemstra, 2001 ; Pennebaker et Chung, 2007 ; Servan-Schreiber, 2011) soit d'autoaccompagnement (Rondeau, 2019), d'autocompassion (Neff, 2011), de soin de soi (de Villers, 2019b) et de *flow* (Heutte, 2019b, 2019a ; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000) offrent des lentilles analytiques précieuses pour explorer les dimensions profondes de cette activité.

La subjectivation (Bourgeois, 2018b), qui implique le sentiment d'exister, l'affirmation de soi et l'agentivité, l'indépendance et la réflexivité ressort clairement des narrations des enseignant·es. Leur engagement dans la pratique du journal témoigne d'une volonté de se positionner activement en tant qu'individus réfléchissant sur leur propre pratique et leur développement professionnel. Les enseignant·es se construisent en tant que professionnel·les davantage conscient·es *via* leur engagement dans la pratique diaire de leurs propres identités, valeurs et ambitions. Les écrits journaliers servent de miroir réflexif dans lequel ils et elles peuvent se voir évoluer au fil du temps.

La construction identitaire se révèle comme un processus continu et dynamique influencé par l'écriture diaire. Les enseignant·es se tournent vers leurs journaux pour mieux comprendre qui ils et elles sont en tant que professionnel·les de l'éducation, comment leurs valeurs et leurs aspirations évoluent, et comment ils et elles s'intègrent dans la communauté éducative en particulier à l'occasion de l'inscription dans une nouvelle fonction ou nouvelle profession (transition professionnelle). Le journal devient un espace où ils et elles naviguent entre leur rôle d'enseignant·e et leur propre identité, clarifiant ainsi leur position dans le contexte éducatif.

L'autoévaluation se manifeste à travers la réflexion critique sur leur propre pratique. Les enseignant·es utilisent le journal pour évaluer leur engagement, leurs décisions pédagogiques et les résultats de leurs actions. Ils et elles se livrent à une évaluation minutieuse de leurs interactions avec les élèves, de l'efficacité de leurs méthodes pédagogiques et de l'impact de leur enseignement. Cette autoévaluation informée soutient un développement professionnel continu et une adaptation proactive.

L'agentivité prend forme à travers la projection et l'intention d'action, s'exerçant sur soi, sur autrui et sur son environnement. Les enseignant·es se servent de leurs journaux pour planifier et anticiper leurs interventions futures (ne se limitant pas à leur agir en classe), en intégrant les apprentissages tirés de leurs expériences passées ou les réflexions qui émergent de leur pratique diaire. Cette capacité à prévoir et à orienter leurs actions futures renforce leur sentiment de contrôle sur leur propre développement professionnel. L'écriture journalière devient ainsi un moyen de se projeter dans l'avenir et d'exercer une influence positive sur leurs pratiques professionnelles.

Ces résultats font enfin très clairement écho à l'approche écologique de l'agentivité des enseignant·es (Priestley *et al.*, 2016) en relevant que l'agentivité — ici de la pratique du journal de bord — émerge des interactions entre capacités du sujet, ses expériences, son milieu donc sa culture et les contraintes qui le concerne.

13.5.3 Nuances et tensions dans les résultats sur les effets perçus de l'écriture (Q4)

L'exploration approfondie des résultats met en évidence un éventail de nuances et de tensions qui contribuent à contextualiser et à enrichir notre compréhension des effets de la pratique d'écriture diaire chez les enseignant·es. Ces nuances soulignent la complexité inhérente à cette activité et

mettent en évidence des éléments clés qui méritent d'être pris en compte dans la réflexion sur son intégration dans les pratiques de développement professionnel des enseignant·es.

a. Régularité de la pratique

Si l'écriture diaire peut s'avérer puissante pour le développement professionnel, maintenir une régularité dans cette pratique peut être un défi. Certains enseignant·es, en raison de leurs charges de travail élevées et de leurs contraintes temporelles, pourraient lutter pour conserver une discipline d'écriture constante. Cela soulève la question de l'accessibilité de cette pratique dans des environnements professionnels souvent exigeants.

b. Équilibre entre réflexion critique et autocritique

L'autoévaluation, qui découle naturellement de la réflexion sur sa propre pratique, peut comporter un risque d'autocritique excessive. Certains enseignant·es pourraient se retrouver dans une spirale d'auto-remise en question, remettant en question leur compétence professionnelle et leur place dans le domaine de l'éducation. Il devient donc crucial d'encourager une autoévaluation équilibrée qui stimule le développement plutôt que de miner la confiance en soi.

c. Confidentialité et partage

Ces enseignant·es adoptent des approches variées en ce qui concerne le partage de leurs écrits. Certain·es choisissent de garder leurs réflexions privées, tandis que d'autres sont ouvert·es à partager leurs expériences avec leurs pair·es. Cette nuance soulève des questions importantes concernant la confidentialité, la confiance et la culture de collaboration au sein des établissements éducatifs et de formation. Il est essentiel de créer un environnement où les enseignant·es se sentent à l'aise de partager leurs réflexions sans crainte de jugement.

d. Évolution personnelle et professionnelle

Les résultats mettent en évidence que l'écriture diaire peut avoir des répercussions positives non seulement sur le développement professionnel, mais aussi sur le bien-être personnel des enseignant·es. Cependant, il est important de reconnaître que les trajectoires de développement sont uniques et que les effets de cette pratique peuvent varier en fonction des expériences personnelles et professionnelles de chacun·e. Il est nécessaire de tenir compte de cette diversité lors de la mise en place de programmes de développement professionnel basés sur l'écriture du journal.

e. Développement continu et soutien institutionnel

La tension entre le désir d'amélioration continue et la réalité des contraintes professionnelles souligne l'importance d'un soutien institutionnel adéquat. Les établissements éducatifs pourraient jouer un rôle clé en offrant du temps et des ressources pour que les enseignant·es puissent s'engager pleinement dans cette pratique réflexive. De plus, une culture de développement professionnel qui encourage l'écriture diaire pourrait contribuer à créer un cercle vertueux où les retombées positives incitent à maintenir cette activité.

En somme, cette exploration des nuances et des tensions au sein des résultats obtenus souligne l'importance de considérer l'écriture journalière comme une pratique contextuelle et multifacette. Les défis identifiés ne doivent pas être considérés comme des obstacles insurmontables, mais plutôt

comme des éléments qui peuvent être pris en compte dans la conception de stratégies de développement professionnel centrées sur cette activité. L'écriture diaire offre un potentiel significatif pour favoriser la réflexion, la croissance personnelle et professionnelle des enseignant·es ou d'autres professionnel·les de l'éducation et de la formation, mais son intégration nécessite une approche holistique et adaptative pour répondre aux besoins et aux réalités de chaque individu.

En conclusion, l'interprétation des résultats met en évidence une corrélation entre les retombées positives de l'écriture diaire et la motivation à maintenir cette pratique. Les cadres conceptuels de la subjectivation, de la construction identitaire, de l'autoévaluation et de l'agentivité fournissent des perspectives complémentaires pour comprendre la complexité de cette dynamique. Les nuances et tensions identifiées soulignent l'importance de prendre en compte les contextes individuels et les défis potentiels liés à cette activité. L'articulation de ces résultats avec d'autres travaux de recherche sur le développement professionnel des enseignant·es pourrait enrichir notre compréhension de l'impact global de l'écriture diaire dans le domaine de l'éducation.

13.6 Contributions méthodologiques, conceptuelles et théoriques : éclairage sur les apports de la thèse

La richesse conceptuelle et méthodologique de notre recherche est un pilier de cette discussion. Dans cette section, nous mettrons en avant les diverses contributions que notre thèse apporte au domaine de l'étude de l'écriture diaire en contexte professionnel. Nous soulignerons notamment les démarches originales que nous avons employées pour explorer et analyser cette pratique, tout en identifiant les nouveaux concepts théoriques et modèles d'analyse que nous avons élaborés (Figure 1 dans Tschopp (2024) ; Figure 10-I ; Figure contribution 3, Annexe L) pour mieux appréhender la forme, le sens, l'engagement et les effets de l'écriture diaire.

13.6.1 Démarche d'approche narrative de la pratique en première personne

La méthodologie adoptée dans cette thèse intègre une démarche narrative de la pratique en première personne (Breton, 2023a), un cadre conceptuel pertinent pour la compréhension de la pratique du journal. La combinaison d'entretiens biographiques (Delory-Momberger, 2014 ; Desmarais, 2016), d'entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) et de décryptage de sens (Faingold, 1998) ces derniers étant associés au recueil d'une trace d'un extrait du journal du scripteur·rice (Promonet, 2016) a enrichi la collecte des données en permettant une exploration approfondie des expériences diaires des enseignant·es. Cette approche hybride s'inspire des histoires de vie en formation (de Villers, 1999 ; Dominicé, 2002, 2007b ; Josso, 2011 ; Pineau et Le Grand, 1993), de l'approche psychophénoménologique (Mouchet, 2016 ; Vermersch, 2012) et de l'analyse de l'activité (Barbier, 2017a). La description minutieuse de cette méthodologie dans les différentes publications constituant la thèse, conformément à la suggestion de Forget (2021), renforce la rigueur et la reproductibilité de l'étude.

13.6.2 Démarche originale de présentation et d'analyse sous forme de *timelines*

L'une des contributions originales de cette thèse réside dans la démarche de présentation et d'analyse des données sous forme de *timelines* ou graphes de l'activité singulière (Gaillard, 2014 ; Glegg, 2019) (cf. les sections 9.3.2 et 10.3.2). Cette approche novatrice est appliquée à l'activité d'écriture du

journal, qu'il s'agisse des entretiens biographiques ou des entretiens d'explicitation. Cette représentation visuelle permet de cartographier chronologiquement les moments clés de l'engagement des enseignant-es dans l'activité du journal (différentes activités et supports), comme d'en spécifier le sens et les effets spécifiques perçus par son auteur-e. Les *timelines* offrent une vue d'ensemble dynamique de l'évolution temporelle de leur pratique, à l'échelle d'un moment de cette activité ou d'un parcours de vie, révélant ainsi les variations, les moments clés de cette activité (cf. ante, début, milieu, fin et post-fin de l'activité) comme la mise en œuvre, l'absence, les moments de tension, le renoncement à cette pratique comme sa persistance. Cette méthodologie graphique se révèle particulièrement efficace pour capturer la complexité et la progression de l'activité du journal, son inscription écologique (Priestley *et al.*, 2012, 2016) tout en facilitant la communication des résultats.

13.6.3 Effets formatifs du dispositif de recherche sur les participant-es

La démarche d'entretien individuel et de recherche d'exploration et de construction de sens de leur pratique d'écriture a induit chez elles et eux des changements. Le dispositif de recherche a contribué à leur prise de conscience, favorisant l'émergence de nouvelles connaissances et le développement de leur compréhension de l'expérience.

Le processus de conscientisation initié par les entretiens individuels a joué un rôle crucial dans la compréhension approfondie de l'expérience d'écriture du journal. En accompagnant (dans le cadre des entretiens biographiques) ou en guidant (lors des entretiens dits d'explicitation) les participant-es à revisiter leur parcours d'expérience lié au journal narré en première personne et à examiner des moments spécifiques d'écriture explicités, le dispositif de recherche a ouvert des espaces de réflexion intenses. Cette démarche a permis aux participant-es de mettre en mots leur vécu, de passer de la simple expérience à une compréhension enrichissante, et de dialoguer avec la chercheuse en répondant aussi à leurs besoins de développement professionnel, de questionnement et de croissance.

Le dispositif de recherche a également facilité l'émergence de nouvelles connaissances (Breton, 2023a) chez les participant-es. Leur retour sur expérience, au moyen de la mise en mot de leur vécu, a stimulé la réflexion sur leur propre pratique journalière et a permis l'exploration de nouvelles perspectives. L'interaction avec la chercheuse a créé un environnement de dialogue et d'échange où les participant-es ont pu examiner leurs expériences sous un angle différent, éclairant ainsi des aspects souvent non explorés auparavant.

L'emploi des récits de vie en formation, dont la valeur heuristique est reconnue depuis des décennies (Dominicé, 2002 ; Pineau et Breton, 2021), a renforcé l'effet formatif du dispositif. Les récits d'expérience, en particulier, ont permis une réflexion profonde et réflexive sur les pratiques professionnelles des enseignant-es. Ils ont offert une perspective en « je », ce qui a été essentiel pour approcher la singularité de l'activité considérée, du sens donné par son auteur-e, de la spécificité de son parcours d'engagement dans cette pratique souvent plurielle et des effets qu'il ou elle lui reconnaît. La démarche narrative a facilité une réflexion sur le « comment » et le « pourquoi » de leur agir professionnel se traduisant notamment dans leur écriture impliquée, les aidant à devenir des praticien-nes réflexif-ves capables de façonner leur propre développement, producteur-rices de savoirs (Bernard *et al.*, 2019 ; Prévost *et al.*, 2021). Comme le soulèvent Bliez-Sullerot et Mével (2004)

en l'absence d'une considération explicite et soutenue de ce que savent déjà les (futur-es) enseignant-es et du comment elles et ils le savent, leur réflexion sur l'enseignement est vouée — le plus souvent — à reproduire les façons de faire qui ont façonné leurs propres expériences ou parcours scolaire.

13.6.4 Redéfinition contemporaine de la pratique du journal

Notre investigation a débouché sur une refonte significative de la notion de journal de bord (comme exposé dans la partie cadre conceptuel et les compléments théoriques). Par-delà sa simple fonction de carnet de notes, le journal s'érige en une expression authentique du moi, un espace privilégié pour le dialogue intérieur, une plateforme pour l'interaction avec autrui et un témoin atemporel des nuances de la vie quotidienne. Cette recontextualisation va bien au-delà de la simple représentation d'un outil réflexif. En effet, au cœur de cette redéfinition, s'entrelacent pensée et projection d'action, dans une symbiose non exclusive.

Cette nouvelle perspective confère au journal une intrinsèque souplesse, permettant à chaque auteur-e de le façonner à sa guise sa forme, son support, sa fréquence et son sens. Cette vision prend racine dans l'histoire d'écriture propre à chaque individu, son rapport personnel à l'acte d'écrire, sa dynamique avec son environnement familial, social, son parcours de formation et ses expériences individuelles. Le journal de bord n'est plus une entité statique, il évolue en parallèle avec les besoins et les aspirations de son auteur-e. Il se transforme en un espace où il-elle peut se retirer du tumulte des interactions, briser volontairement le rythme effréné, s'immerger dans les méandres de son activité professionnelle et se confronter à sa propre vulnérabilité. C'est un moyen d'accéder à une autorisation de soi-même, de questionner, de projeter, et en fin de compte, d'atteindre la satisfaction et le bien-être.

Dans le contexte de la modernité avancée caractérisée par l'accélération et la sollicitation constantes, l'écriture diariste pourrait être considérée comme une manière d'entrer en « résonance » (Rosa, 2018, 2020). La résonance, telle qu'il la décrit, représente une forme de relation où le sujet et le monde entrent en contact et se transforment mutuellement. Par résonance, Rosa entend une forme de relation dans laquelle « le sujet et le monde se touchent et se transforment mutuellement. La résonance n'est pas une relation d'écho mais une relation de réponse » (p. 200). Il ne s'agit pas d'une simple répétition, mais d'une réponse active et engagée. Cette notion peut être reliée à notre pratique du journal de bord, où nous devenons sensibles à ce qui nous touche et interagit avec notre monde intérieur et extérieur. Cette relation aboutit à une transformation personnelle par l'« appropriation transformative » (Rosa, 2018). Cette notion nous rappelle que même dans le contexte complexe de la modernité, il est toujours possible d'œuvrer à une relation plus profonde et enrichissante avec le monde, à la fois individuellement et collectivement. Cela nous rappelle l'importance d'écouter, de comprendre et de répondre aux vibrations du monde qui nous entoure, dans une quête constante d'amélioration de soi et de la société. Au terme de son ouvrage, le sociologue propose une forme de *credo* : « Il n'est pas trop tard pour commencer aujourd'hui à œuvrer à la qualité de notre relation au monde — à la fois individuellement et ensemble, politiquement. *Un monde meilleur est possible*, un monde où il ne s'agit plus avant tout de disposer d'autrui, mais de l'entendre et de lui répondre » (p. 526).

13.6.5 Identification de six fonctions du journal de bord

Dans le cadre de la discussion en réponse à la question de recherche Q2 concernant le sens et le but de la pratique du journal de bord, nous avons identifié six types de fonctions distinctes, mais enchevêtrées, que le journal peut remplir, en particulier pour les enseignant-es en exercice : 1. Réflexion, distanciation, autoévaluation, perlaboration ; 2. Transmission, communication, symbolisation ; 3. Construction identitaire, subjectivation, autoaccompagnement et cohérence ; 4. Trace mnésique, mémoire ; 5. Anticipation, structuration et organisation ; 6. Recherche d'un bien-être et épanouissement.

Ces six fonctions entrelacées confèrent au journal de bord une polyvalence remarquable en tant qu'outil de développement professionnel et de réflexion personnelle pour les professionnel-les de l'enseignement, de l'accompagnement et de la formation. Chaque auteur-e investit plus ou moins chacune de ces fonctions, selon ses attentes et ses besoins, mais aussi des expériences des effets qu'il et elle peut avoir.

13.6.6 Modèle d'analyse de l'engagement dans l'activité du journal et de ses effets

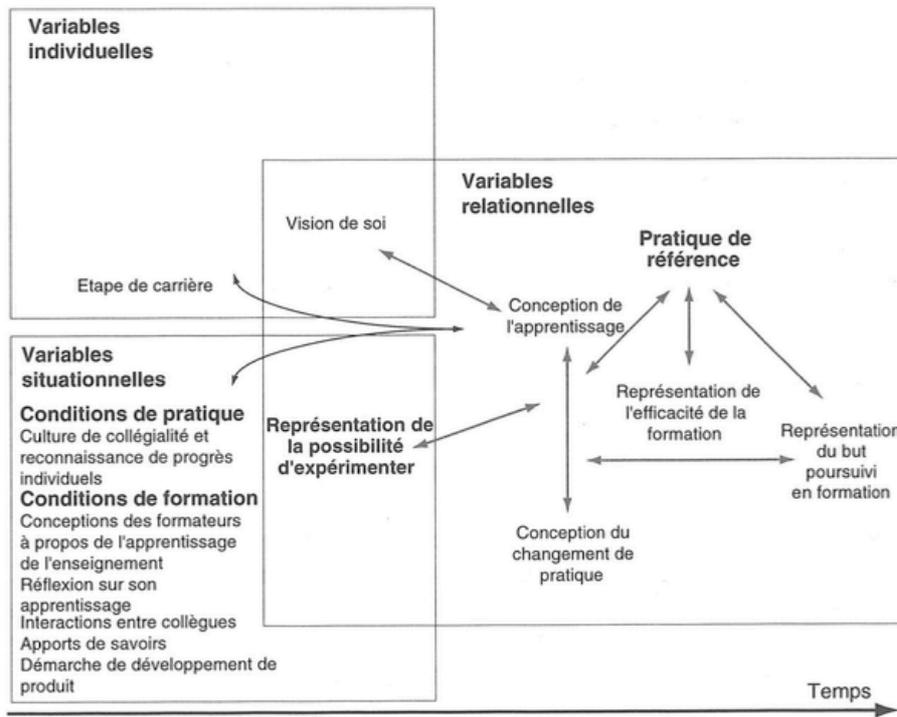
Dans notre recherche doctorale, nous avons introduit un modèle d'analyse novateur (Figure 1 dans Tschopp (2024) ; Figure 10-I et Figure contribution 3, Annexe L) visant à appréhender l'engagement dans l'activité du journal de bord ainsi que ses effets. Comme évoqué dans le chapitre 5 dédié aux notions et concepts explorés dans nos publications, nous avons conçu trois formes distinctes de modélisation de la pratique du journal, chacune intégrant au minimum les facteurs clés de l'engagement (personnels, contextuels, énatifs) ainsi que la dimension temporelle. De plus, pour deux de ces modèles, nous avons également pris en compte les effets perçus par les auteur-es des journaux. Ces modèles ont été élaborés en parallèle à l'analyse de nos données et ont servi de ressources précieuses pour répondre aux questions Q3 (engagement) et Q4 (effets) de notre recherche.

L'un de ces modèles spécifiques (Tschopp, sous presse) approfondit les interactions complexes entre les facteurs déterminants et en particulier les représentations motivationnelles qui sous-tendent l'engagement. En examinant en détail l'interaction entre les facteurs personnels, contextuels et énatifs, ainsi que les représentations motivationnelles, ce modèle éclaire le jeu d'influences qui favorisent et maintiennent l'engagement dans la pratique du journal de bord.

Ces modélisations s'inscrivent dans la lignée des travaux antérieurs de Charlier (1998) sur l'apprentissage et le changement de pratique chez les enseignant-es. Le modèle triadique de Charlier prend en compte les variables de l'environnement, les variables du sujet et les variables relationnelles issues de l'interaction du sujet avec son environnement. Le modèle de cette chercheuse (Figure 13-I) intègre également la dimension temporelle, permettant ainsi d'étudier et d'analyser l'évolution des conceptions des enseignant-es au fil du temps.

Figure 13-I

Modèle d'analyse de conditions de manifestation d'une conception de l'apprentissage



Note. Ce modèle repère les variables individuelles, situationnelles et relationnelles du changement de pratique d'enseignement. Reproduit de Charlier (1998, p. 259).

Ces modèles novateurs de l'engagement dans la pratique du journal de bord et de ses effets ont également bénéficié des contributions conceptuelles de chercheurs tels que Carré (2020b), Billett (2009) et Bourgeois (2019) sur le processus d'engagement. Les fondements théoriques de ces chercheurs ont inspiré la construction de nos modèles, bien que nous évitions ici de redéployer ces concepts déjà abordés.

En résumé, notre modèle d'analyse de l'engagement dans l'activité du journal de bord et de ses effets ouvre de nouvelles perspectives dans la compréhension de cette pratique sociale riche et complexe. Ces trois différentes représentations nous permettent de comprendre les interactions entre les facteurs qui influencent l'engagement, ainsi que les multiples effets et retombées possibles de cette activité. Ils font également écho aux réflexions stimulantes de Solveig Fernagu, qui récemment interpellait ses abonné-es sur *LinkedIn* : « Question de disposition ? Personnelles ? Organisationnelles ? Et s'il existait un mitan dispositionnel pour expliquer les choses !!! Ce n'est pas qu'une question de personne ou de milieu mais d'interactions !!! » (Fernagu Oudet, 2023). L'approche écologique de l'agentivité des enseignant.es (Priestley *et al.*, 2016) reflète ainsi idéalement notre compréhension. Grâce à ces trois modèles, nous avons pu approfondir notre analyse des données, répondre à nos questions de recherche et contribuer à l'enrichissement des connaissances dans le domaine de la formation tout au long et au large de la vie des enseignant.es.

13.6.7 Effets potentiels multiples de l'écriture diaire éclairés par des champs pluriels

Notre recherche, ancrée dans un cadre conceptuel multidisciplinaire, a offert la possibilité de rassembler la diversité des effets associés à la pratique de l'écriture personnelle, narrative, réflexive,

de formation et du journal. Cette exploration n'a pas seulement été confinée à un seul domaine, mais s'est aventurée à travers une palette variée de champs de connaissances. En effet, nous avons tiré parti des apports substantiels issus des sciences de l'éducation et de la formation, de la salutogenèse, de la sociologie, de la psychologie (notamment la psychologie positive) ainsi que d'autres domaines connexes. Cette approche holistique nous a permis de contextualiser les impacts potentiels de l'écriture diariste dans des cadres multiples, contribuant ainsi à enrichir notre compréhension des facettes complexes de cette activité.

Dans le panorama des effets relevés, l'écriture diariste émerge comme un carrefour d'exploration où se croisent les chemins de la croissance personnelle, de l'engagement professionnel, du développement professionnel et réflexif et de l'épanouissement psychologique. Le journal de bord se révèle être une interface transdisciplinaire, agissant comme un point d'intersection entre les sphères individuelles et professionnelles des enseignant-es. De ce fait, notre recherche élargit le dialogue autour des avantages potentiels de cette pratique en l'ancrant dans une toile complexe de connaissances et d'expériences interconnectées.

En somme, notre démarche méthodologique et conceptuelle a permis d'ouvrir de nouvelles perspectives pour appréhender la pratique de l'écriture diariste et ses retombées, transcendant les frontières traditionnelles des domaines académiques et soutenant une préoccupation de prévention de la santé au / par le travail. En explorant les effets de cette activité à travers des prismes pluriels, nous contribuons à une compréhension plus holistique des mécanismes sous-jacents à l'engagement des enseignant-es dans leur développement professionnel continu.

13.7 En conclusion au chapitre

Cette discussion approfondie a permis de dévoiler les multiples facettes et les riches implications de la pratique du journal de bord dans le contexte professionnel des enseignant-es. En explorant chaque question de recherche avec attention, nous avons mis en lumière la complexité et la profondeur de cette activité, tout en offrant de nouvelles perspectives pour la compréhension de ses manifestations (Q1), de son sens (Q2), de son engagement (Q3), de ses effets (Q4) et de ses contributions conceptuelles et méthodologiques.

Dans un premier temps, nous avons résumé les réponses obtenues à nos quatre questions de recherche, créant ainsi un socle pour des analyses ultérieures. Cette synthèse nous a permis de mieux cerner les interactions entre les différents aspects de la pratique du journal de bord.

Ensuite, nous avons plongé dans l'analyse détaillée des résultats en fonction de chaque question de recherche. Nous avons décortiqué l'activité du journal professionnel, exploré les formes plurielles qu'elle adopte, le sens et les motifs de cette pratique, examiné les facteurs d'engagement et la dynamique temporelle qui la sous-tend, et enfin, scruté les effets perçus et les transformations que cette activité induit. Chacune de ces sections a contribué à tisser une toile complexe et nuancée de la pratique du journal de bord, nous montrant à quel point cette activité est riche en significations et en retombées.

Enfin, nous avons mis en évidence les contributions substantielles que cette recherche apporte au domaine de l'écriture journalière en contexte professionnel. Nous avons exploré en profondeur la

démarche narrative et la présentation novatrice sous forme de *timelines*, tout en examinant les effets formatifs du dispositif de recherche sur les participant·es. La redéfinition contemporaine de la pratique du journal de bord et l'identification de six fonctions clés ont enrichi notre compréhension de cette activité. De plus, le modèle d'analyse de l'engagement dans l'activité du journal et de ses effets a offert un cadre conceptuel solide pour explorer les liens entre facteurs d'engagement et retombées.

Cette discussion ne se clôture pas sur une note finale, mais ouvre la voie vers de nouvelles perspectives de recherche et de pratique qui seront proposées dans le chapitre suivant. Relevons déjà combien le journal de bord peut être un outil puissant pour les enseignant·es dans leur développement professionnel, tout en éclairant l'importance d'une approche holistique et réflexive de cette activité. Les multiples dimensions explorées dans cette thèse offrent un terrain fertile pour des investigations futures qui pourront encore enrichir notre compréhension de la pratique du journal de bord et de ses retombées.

Cette discussion a ainsi jeté une lumière vive sur la richesse de l'écriture diaire dans le domaine de l'enseignement. Elle a dévoilé des couches de significations, d'engagement, d'effets et de contributions, nous montrant ainsi que le journal de bord, bien plus qu'un simple exercice d'écriture, est une source d'enrichissement personnel et professionnel profondément ancrée dans la vie de ces six enseignant·es.

Chapitre 14 – Perspectives et limites

*J'écris sur un cahier [...].
Cahier des mille et une pages.
Toujours fini, jamais achevé...
Seulement des mots que le souffle
enlumine...*

THIERRY METZ (2020, p. 81)

*Tous mes travaux préliminaires ne servent en fait qu'à déployer, à me mener
vers ce que j'ai réellement envie d'écrire. Nécessité de faire la recension de la
« ligne de vie » (ou son absence), des idées majeures — du projet. Mon
originalité. (20 juin 1989)*

ANNIE ERNAUX (2011, p. 57)

14.1 Introduction

La synthèse de notre discussion générale marque la fin d'une étape riche en découvertes et en réflexions sur la pratique des journaux de bord chez les enseignant·es et amène à une transition vers de nouvelles avenues à explorer. Dans ce chapitre, intitulé « Perspectives et limites », nous nous tournons vers l'avenir pour explorer les implications pratiques et les perspectives de recherche qui découlent des résultats et des analyses présentés dans notre thèse. Au chapitre 6¹¹⁸, nous avons proposé une discussion des critères de validité d'une recherche qualitative, reprenant de Proulx (2019) l'idée de « générativité » (p. 63) d'une recherche, à savoir de sa capacité à ouvrir et à stimuler la production de nouvelles questions, hypothèses, idées, démarches d'enquêtes... Ce chapitre, par les vues proposées, déploie cette « fécondité » (p. 64) de notre recherche sur les journaux professionnels d'enseignant·es.

Ce chapitre se compose de trois parties distinctes, chacune abordant un aspect spécifique des perspectives à envisager.

Dans la première, nous plongerons dans les implications pratiques de nos recherches. Nous examinerons en profondeur la signification de nos résultats pour l'activité des enseignant·es et les milieux professionnels. À travers cette discussion, nous souhaitons mettre en évidence comment les enseignant·es peuvent intégrer les enseignements tirés de notre recherche dans leurs pratiques professionnelles au quotidien. Nous explorerons les possibilités d'utiliser les journaux de bord comme un outil de développement professionnel continu, facilitant notamment la réflexion, la croissance personnelle et l'agentivité des enseignant·es. Nous considérerons alors comment les environnements professionnels peuvent soutenir cet engagement. Nous envisagerons également comment ces

¹¹⁸ Section 6.8 « Choix méthodologiques et critères de qualité : l'élaboration d'une approche robuste ».

journaux pourraient être intégrés de manière efficace dans les dispositifs de formation et les programmes de développement, créant ainsi un espace propice à l'exploration et à l'évolution personnelle comme professionnelle.

Dans la deuxième partie, nous adopterons une perspective critique en exposant les limites de notre étude. Tout en soulignant les contributions et les découvertes, il est également important de reconnaître les contraintes méthodologiques et les limitations de nos travaux. Nous analyserons comment ces limitations pourraient avoir influencé nos résultats et nos interprétations, et nous réfléchirons sur la manière dont elles pourraient guider les recherches futures dans ce domaine.

Enfin, dans la dernière partie, nous nous pencherons sur les futures perspectives de recherche que nos travaux ont éclairées. Les résultats et les analyses de notre thèse ouvrent la voie à de nombreuses questions et domaines d'étude fascinants. Nous identifierons ces pistes de recherche futures et explorerons les domaines où des recherches approfondies sont nécessaires pour mieux comprendre la pratique des journaux de bord, son sens et ses effets. Ces perspectives pourraient offrir des opportunités d'élargir notre compréhension des contextes, des enjeux et des retombées de cette pratique, ainsi que d'élaborer des approches méthodologiques novatrices pour l'étude des journaux de bord dans différents contextes de formation.

14.2 Implications pratiques

La découverte et la compréhension approfondie de la pratique des journaux de bord ouvrent une perspective nouvelle et passionnante pour les enseignant·es ainsi que pour les milieux professionnels qui les entourent. En effet, cette pratique offre un espace riche et diversifié où chaque enseignant·e peut exprimer sa voix, ses réflexions et son expérience d'une manière personnelle et authentique. À travers cette discussion, nous explorons comment nos résultats peuvent être appliqués pour enrichir la pratique des enseignant·es et éclairer les milieux professionnels sur les multiples facettes de cette activité.

14.2.1 Discussion sur les implications des résultats pour la pratique des enseignant·es et les milieux professionnels

a. Faire connaître ce « médium malléable » (Czuk Vel Ciuk, 2023)

Une première implication pratique réside dans la nécessité de faire connaître ce « médium malléable » qu'est l'écriture, comme le souligne Esther Czuk Vel Ciuk (2023) dans sa thèse. Il est essentiel de sensibiliser les enseignant·es et les acteur·rices éducatif·ves à la variété et à la profondeur de cette pratique. Il s'agit de mettre en lumière la diversité des formes que peut prendre l'écriture de journal de bord, en se basant notamment sur les expériences variées des six participant·es de notre recherche. Cette pratique peut s'exprimer de différentes manières, selon les modalités d'expression, les significations et les buts recherchés par chaque individu. Il est crucial de montrer que l'engagement dans cette pratique nécessite une réflexion personnelle approfondie, impliquant à la fois la personne elle-même et le contexte dans lequel elle évolue.

Pour ce faire, la diffusion de cette connaissance peut se concrétiser par divers moyens. Des écrits de vulgarisation accessibles pourraient être créés pour expliquer la richesse de cette pratique et ses multiples facettes. Des présentations orales, conférences ou ateliers pourraient être organisés pour

partager ces découvertes avec un public plus large. En impliquant des praticien·nes qui ont vécu cette expérience, on pourrait offrir des témoignages vivants et authentiques de leur parcours avec les journaux de bord. Cela permettrait de susciter l'intérêt, d'inspirer et de motiver d'autres enseignant·es à explorer cette pratique dans leur propre contexte.

Par cette démarche, les enseignant·es et les milieux professionnels pourraient apprécier les effets profonds et variés que cette pratique peut engendrer. Au-delà de la simple tenue d'un journal, cette activité permet une introspection en profondeur, une réflexion sur la pratique, la construction identitaire, la mémoire et l'anticipation. Les résultats de notre recherche soulignent que l'écriture du journal de bord peut avoir des retombées positives sur le bien-être personnel et professionnel des enseignant·es. En mettant en lumière ces effets, nous encourageons les enseignant·es et les acteurs éducatifs à envisager cette pratique comme un outil puissant de développement personnel et professionnel.

Ainsi, la discussion sur les implications des résultats pour la pratique des enseignant·es et les milieux professionnels vise à élargir la compréhension de la pratique des journaux de bord et à encourager son adoption en tant qu'outil de développement personnel et professionnel. Il s'agit d'une opportunité de célébrer la diversité et la profondeur de cette pratique, tout en la mettant en relation avec les besoins et les aspirations des enseignant·es dans leur cheminement professionnel.

b. Encourager et promouvoir la pratique des journaux de bord

L'un des aspects les plus stimulants de nos résultats est l'opportunité d'encourager et de promouvoir la pratique des journaux de bord parmi les enseignant·es, ainsi que dans d'autres professions centrées sur les relations humaines. Cette pratique, à portée de main, peut se transformer en un rituel quotidien bénéfique. Elle offre aux individus un espace pour se reconnecter avec eux·elles-mêmes, en écho à la notion de « résonance » évoquée par Rosa (2018). L'écriture professionnelle devient alors une forme d'« hospitalité langagière » où les enseignant·es sont invité·es à accueillir leurs pensées, leurs réflexions et leurs émotions dans un espace sans jugement ni contrainte (Ricoeur, 1997, cité par Czuk Vel Ciuk, 2023).

La pratique des journaux de bord se caractérise par sa flexibilité et son accessibilité. Il n'y a pas de règles strictes en termes de régularité, de support, de style d'écriture ou de perfection. Les enseignant·es peuvent débiter avec quelques mots, une liste ou même une carte postale, à l'instar de l'approche de Lénie qui utilise cette méthode pour marquer des moments particuliers. Cette absence de contrainte permet à chacun·e de trouver sa propre voie dans la pratique du journal de bord.

L'une des forces de cette pratique réside dans le faible risque qu'elle présente. Les enseignant·es peuvent choisir de garder leur journal privé, ou bien de le partager avec une personne de confiance avec une vision professionnelle similaire ou différente. L'absence de pression quant à la quantité ou à la qualité de l'écriture offre une grande liberté d'expression et d'exploration. Cette expérience peut susciter le goût d'aller plus loin et d'approfondir l'expérience.

En encourageant les enseignant·es à oser essayer cette pratique, nous visons à les inviter à se tourner vers eux et elles-mêmes, à explorer leur propre expérience et à prendre le temps de réfléchir sur leur pratique professionnelle. Cette approche offre une opportunité de développement professionnel continu, de bien-être et de croissance personnelle. En encourageant cette pratique, nous contribuons

à la création d'un espace pour l'introspection, le questionnement et la créativité au sein de la vie professionnelle.

Ainsi, encourager et promouvoir la pratique des journaux de bord parmi les enseignant·es et d'autres professionnel·les des métiers de la relation humaine revient à inviter chacun·e à se connecter avec sa propre voix, à découvrir de nouvelles perspectives et à enrichir son développement personnel et professionnel d'une manière authentique et significative.

c. Faire connaître et inciter à essayer par le partage d'expériences

Pour faire connaître et inciter les enseignant·es à tenter l'expérience des journaux de bord, il est essentiel d'adopter une approche qui met en avant des récits concrets et inspirants. Cette démarche de partage doit impérativement inclure les parcours d'expérience des six enseignant·es qui ont participé à notre recherche. Les narrations sont particulièrement adaptées pour transmettre des expériences vécues de manière authentique, et susciter potentiellement l'envie de s'engager dans cette pratique.

En présentant les portraits ou récits personnels des enseignant·es, nous donnons vie aux implications pratiques de notre recherche. Chaque récit devient un témoignage unique de la manière dont la pratique du journal de bord peut influencer la vie professionnelle et personnelle. Les histoires de ces enseignant·es illustrent la variété des formes que peut prendre cette pratique, ainsi que les différentes raisons qui poussent à s'y engager.

Les parcours d'expérience révèlent comment l'écriture journalière peut être un moyen puissant de réflexion, de découverte de soi, de développement professionnel et de bien-être. En partageant leurs défis, leurs découvertes et leurs transformations, les enseignant·es offrent aux autres un aperçu du potentiel de cette pratique. Les récits authentiques résonnent souvent plus intensément que de simples recommandations, car ils permettent aux lecteur·rices ou auditeur·rices de s'identifier aux expériences partagées et de les imaginer dans leur propre contexte professionnel.

Le partage des expériences des enseignant·es peut se faire à travers différents canaux. Des témoignages écrits (cf. les portraits), des entretiens, des présentations orales lors de séminaires pédagogiques, ou même des publications dans des revues professionnelles sont autant de moyens d'atteindre un public varié. En invitant les enseignant·es à explorer ces récits, nous encourageons un dialogue ouvert et informel au sein des milieux professionnels.

En fin de compte, le partage d'expériences vise à rendre la pratique des journaux de bord tangible et accessible. Les narrations personnelles créent une connexion émotionnelle entre les enseignant·es, permettant de lever les éventuelles réticences et d'ouvrir la voie à une exploration personnelle. En s'appuyant sur les récits authentiques de leurs pair·es, les enseignant·es peuvent être davantage encouragé·es à essayer cette pratique, à se laisser guider par leur propre curiosité et à découvrir les abondants bénéfices qu'elle peut offrir.

d. Continuité de la rencontre avec les participant·es à la recherche

La discussion de nos résultats ouvre une nouvelle perspective d'interaction avec les six participant·es de notre recherche. C'est une opportunité de prolonger la collaboration engagée, de faire un pas de

plus dans la co-analyse et la co-construction de nos découvertes. Loin d’être une simple conclusion, cette phase constitue un moment de partage et d’enrichissement mutuel.

Pour chaque enseignant·e qui a participé à notre recherche, cette étape représente une rencontre avec les fruits de sa contribution. Je vais avoir l’honneur de présenter à chacun·e les résultats, de les inviter à réagir et à partager leurs points de vue (notamment sur leurs portraits et *timelines*). Cette interaction ouvre un espace pour échanger des perspectives, discuter des interprétations et des implications pratiques. Leurs retours critiques et réflexions ajoutent une couche de profondeur à notre recherche, en fournissant des *insights* inestimables et de nouvelles directions à explorer.

Ce dialogue continu offre également l’occasion aux participant·es de découvrir d’autres facettes de la pratique du journal de bord. Ils et elles seront exposé·es — selon leur intérêt — aux différents chemins empruntés par leurs pair·es, aux multiples sens attribués à cette pratique, aux parcours d’engagement variés et aux perceptions des effets. Cette découverte peut raviver leur propre intérêt, les encourager à réfléchir à leur propre pratique sous un nouvel éclairage et peut-être même à explorer de nouvelles dimensions.

En somme, cette étape marque la continuation de la collaboration engagée tout au long de la recherche. Elle souligne l’importance de l’approche participative et du dialogue ouvert dans le domaine de la formation des enseignant·es. Grâce à cette discussion continue, nous entretenons un flux d’idées et de réflexions qui alimente la dynamique de développement professionnel et personnel des participant·es, tout en contribuant à l’enrichissement constant de notre compréhension des journaux de bord et de leurs multiples facettes.

14.2.2 Exploration des possibilités d’intégration des journaux de bord dans les dispositifs de formation

Au-delà de l’exploration individuelle, il est essentiel de considérer comment cette pratique du journal de bord peut s’intégrer de manière systémique dans les milieux professionnels et les dispositifs de formation. C’est une occasion de catalyser des changements positifs à différents niveaux de la profession enseignante.

a. Sensibilisation et soutien institutionnel

Faire connaître cette pratique auprès des décideur·euses et des responsables de la formation dans les établissements scolaires revêt une grande importance. Inviter les doyen·nes, les directeur·rices d’établissements et les personnes responsables de la formation continue à mieux comprendre cette forme d’écriture professionnelle pourrait ouvrir la voie à une reconnaissance et à un soutien institutionnel. Cette démarche vise à encourager la création d’espaces protégés où les professionnel·les peuvent se retirer du tumulte quotidien pour se livrer à cette réflexion intérieure.

L’intégration des journaux de bord pourrait également s’accompagner d’une réflexion sur la construction d’environnements plus capacitants (Fernagu Oudet, 2012b) pour les enseignant·es. Identifier les affordances (Billett, 2022) déjà présentes dans les structures existantes — ou celles qui pourraient être développées — représente un pas vers la création d’un cadre favorable à cette pratique. Les avantages substantiels de cette approche, en matière de coût limité et de potentiel impact positif sur le bien-être professionnel, pourraient constituer des arguments convaincants.

La promotion de l'écriture diariste pourrait être amplifiée par la création de communautés de pratiques entre enseignant·es engagé·es dans cette démarche. Inspirés des dispositifs de Wenger (2005) et de Daele et Charlier (2006), ces espaces permettraient aux diaristes de partager leurs expériences, leurs questionnements et leurs réflexions. Inviter des enseignant·es diaristes expérimenté·es à témoigner de leur cheminement pourrait non seulement encourager les novices, mais aussi favoriser l'émulation et la co-construction de savoirs au sein de la profession.

La promotion du « droit à l'écriture » (Hubert, 2023) des professionnel·les de l'enseignement est une perspective cruciale à transmettre. Cette notion rappelle que la voix et l'expérience de chaque individu comptent, et que chacun·e a la possibilité de documenter sa vie professionnelle à travers une forme d'écriture qui lui est propre. Le journal de bord se profile alors comme un moyen pour une relation plus saine avec soi-même et son environnement.

En somme, l'intégration et la promotion des journaux de bord dans les milieux professionnels exigent une approche concertée. Cela requiert une sensibilisation des acteur·rices clés, un soutien institutionnel, et une réflexion sur la manière de créer des environnements propices à cette pratique. En élargissant ces discussions et en incitant à l'adoption de cette approche, nous ouvrons la voie à une profession enseignante plus épanouie et réflexive.

b. Intégration dans les dispositifs de formation initiale : écriture réflexive et de formation

Les implications pratiques de cette étude s'étendent également aux institutions de formation, offrant de nouvelles perspectives pour la façon dont les journaux de bord pourraient être intégrés dans les programmes de formation des futur·es enseignant·es. Cela implique une reconsidération des méthodes d'incitation à la pratique réflexive, en particulier dans le contexte des séminaires d'intégration (à la HEP Vaud notamment) au sein de la formation initiale des enseignant·es.

L'intégration des journaux de bord pourrait s'effectuer à travers des ateliers d'écriture réflexive. Ces ateliers pourraient offrir un espace propice à l'expérimentation personnelle et au partage d'expériences. En invitant des enseignant·es diaristes expérimenté·es à participer ou en proposant des lectures pertinentes, les futur·es enseignant·es pourraient être guidé·es dans la découverte des différentes formes et modalités de tenue d'un journal. L'intégration des formateur·rices de terrain pourrait également être bénéfique pour enrichir l'apprentissage.

L'idée d'explorer différentes formes de journaux de formation et d'apprentissage, y compris le journal de stage, est intrigante pour les futur·es enseignant·es. Une proposition intéressante serait de créer un dialogue réflexif autour d'un même événement vécu par le ou la stagiaire, le ou la praticien·ne formateur·rice, voire le ou la formateur·rice du séminaire d'intégration. Cette démarche permettrait d'explorer les multiples facettes de l'expérience, de l'apprentissage des élèves et du rôle professionnel. Elle pourrait aussi contribuer à la montée en compétence de chaque participant·e en favorisant une compréhension holistique des situations et des enjeux.

De telles démarches mériteraient également de s'accoler aux parcours expérientiels d'écriture des enseignant·es, en les invitant à reconnaître leurs expériences antérieures dans des situations formelles et informelles d'apprentissage, à mutualiser ces gestes et ce qu'ils et elles en ont retiré, à (re)trouver une forme d'écriture leur convenant pour notamment contrecarrer le mouvement de méfiance à

l'égard de l'écriture que plusieurs laissent entrevoir (cf. (Tschopp, 2023d) pour la délicate question de l'évaluation potentielle de ces écrits).

L'intégration des journaux de bord dans les dispositifs de formation pourrait également encourager les échanges interprofessionnels. En favorisant la collaboration entre futur-es enseignant-es, enseignant-es en exercice et formateur-rices de terrain, les participant-es pourraient apprendre les un-es des autres à travers leurs expériences écrites. Ces interactions pourraient non seulement améliorer la formation, mais aussi contribuer à une meilleure compréhension des réalités de l'enseignement.

Ainsi, l'intégration des journaux de bord dans les dispositifs de formation offre une occasion de nourrir la réflexion, l'apprentissage et la collaboration au sein de la profession enseignante. La diversité des approches et des interactions potentielles entre les participant-es pourrait engendrer des effets formatifs significatifs, tant pour les futur-es enseignant-es que pour celles et ceux déjà en exercice.

c. Intégration dans les dispositifs de formation initiale : écriture des chercheur-ses en devenir

L'intégration des journaux de bord dans les dispositifs de formation peut également s'étendre au domaine de la recherche, en particulier dans le cadre de la formation initiale des chercheur-ses en devenir. Les dispositifs de formation liés au mémoire professionnel, au mémoire de fin d'étude, ou à la recherche pourraient être enrichis en présentant et en faisant investir le journal de bord à ces futurs chercheur-ses. Zigliara, Olivier, Parayre et Mutuale (2018) parlent ici du « journal de recherche ou d'itinérance intellectuelle » (p. 2) et le présentent en ces mots :

Il est avant tout un lieu, un espace personnel de prise de notes instantanées qui pourra éventuellement être partagé avec d'autres.

Il est un outil de recueil de données dans lequel la personne note ses observations, ce qu'elle a vu, compris, entendu pour s'approprier son expérience de terrain et développer un regard personnel sur son objet de recherche. (Zigliara *et al.*, 2018, p. 3)

L'incorporation du journal de bord dans ces contextes de formation pourrait ouvrir des opportunités pour une démarche clinique de recherche. En encourageant les chercheur-ses en devenir à tenir un journal réflexif, on pourrait les amener à explorer leur propre cheminement de recherche, leurs questionnements, leurs découvertes et leurs décisions. Cette approche pourrait favoriser une compréhension plus profonde des processus de recherche et de leur propre rôle en tant que chercheur-se.

La tenue d'un journal de bord pourrait également sensibiliser les chercheur-ses en devenir à leur posture en tant que chercheur-se. Ils et elles pourraient porter une attention accrue à leur propre implication dans la recherche, à leurs biais potentiels, à leurs émotions et à leurs influences sur le processus de recherche. À ce propos, Bernard et Vanlint relèvent à propos du journal tenu par les chercheur-ses projetant l'écriture du qualitatif :

le journal de bord nous semble être un précieux outil parce qu'il permet à la fois à son auteur ou autrice de prendre conscience que son point de vue est situé et d'adopter une distance critique en mettant notamment en « dialogue » ses lectures, ses approches théoriques et son

expérience de terrain (notamment les matériaux recueillis au cours de celle-ci). (Bernard et Vanlint, 2021, p. 254)

Cette prise de conscience pourrait conduire à une réflexion plus poussée sur la manière dont ils·elles abordent leur sujet d'étude et interagissent avec les données.

En fin de compte, l'intégration du journal de bord dans la formation des chercheur·ses en devenir pourrait permettre une compréhension plus intime et réflexive du processus de recherche. Les futur·es chercheur·ses pourraient mieux saisir les défis, les enjeux et les moments de découverte tout au long de leur parcours de recherche. Cette pratique pourrait non seulement enrichir leur formation, mais aussi contribuer à une nouvelle génération de chercheur·ses engagé·es et conscient·es de leur propre démarche.

En fin de compte, l'intégration du journal de bord dans les dispositifs de formation pour les chercheur·ses en devenir pourrait fournir un espace unique pour la réflexion et l'exploration personnelle au sein du processus de recherche. Cette approche innovante pourrait transformer la manière dont les futur·es chercheur·ses envisagent et mènent leurs projets de recherche, favorisant ainsi une approche plus réflexive et engagée envers la recherche scientifique.

d. Intégration dans les dispositifs de formation continue : accompagnement de développement professionnel

L'intégration des journaux de bord dans les dispositifs de formation continue offre une perspective prometteuse pour accompagner le développement professionnel des enseignant·es et d'autres professionnel·les (Tschopp, 2019b). Ces dispositifs pourraient être conçus de manière à aborder le journal de bord comme un espace d'accompagnement de la formation, de développement des compétences et de construction de l'identité professionnelle.

Dans le contexte de la formation continue attestée ou certifiée, l'intégration du journal de bord pourrait être une valeur ajoutée pour les professionnel·les souhaitant approfondir leur pratique et développer de nouvelles compétences. Des programmes de formation pourraient être élaborés pour guider les participant·es dans l'exploration de la pratique du journal professionnel. Ces programmes pourraient s'adresser aussi bien aux praticien·nes habitués à cette démarche qu'aux débutant·es souhaitant s'y initier.

L'intégration du journal de bord dans la formation continue pourrait également contribuer à la construction de l'identité professionnelle des enseignant·es. En permettant aux participant·es de documenter leurs réflexions, leurs questionnements et leurs expériences, le journal pourrait aider à mieux comprendre leur propre évolution professionnelle et à articuler leurs valeurs et leurs objectifs.

De plus, en mettant l'accent sur le souci d'une « grande santé » (Jollien, 2018) professionnelle dans un esprit de prévention, le journal de bord pourrait servir d'outil pour la gestion du bien-être professionnel. Les participant·es pourraient identifier les sources de stress, les défis et les opportunités d'amélioration, tout en adoptant une approche proactive pour préserver leur santé physique et psychologique.

L'offre de formation continue spécifique sur la pratique du journal professionnel pourrait créer un espace protégé d'expérimentation et de découverte. Les participant·es pourraient avancer ensemble

dans cet espace, en explorant à la fois les aspects théoriques et pratiques de la tenue d'un journal professionnel. Les praticien·nes plus expérimenté·es pourraient partager leurs parcours, tandis que les débutant·es pourraient bénéficier de l'expertise collective pour s'engager dans cette démarche.

Ainsi, l'intégration du journal de bord dans les dispositifs de formation continue offre une opportunité précieuse pour enrichir le développement professionnel des enseignant·es et d'autres professionnel·les. Cette approche pourrait favoriser l'exploration, la réflexion et la croissance personnelle et professionnelle au sein d'un environnement d'apprentissage collaboratif et bienveillant.

e. Intégration dans les dispositifs de formation certifiante : renforcement de l'identité et accompagnement de la transition professionnelle

Dans le contexte des formations certifiantes, l'intégration de la pratique du journal de bord pourrait jouer un rôle significatif dans le renforcement de l'identité professionnelle et la facilitation de transitions professionnelles (Tschopp, 2021a). Certaines formations, à l'instar du DAS en accompagnement à la HEP Vaud, ont déjà adopté cette pratique comme moyen de soutenir le développement des futur·es *coachs*. Cette initiative, initiée par moi-même et maintenant poursuivie par un·e collègue, continue de porter ses fruits, comme le reflètent les témoignages de Line et Edwin, participant·es à notre recherche.

D'autres offres de formation, telles que le CAS de praticien·nes formateur·rices, pourraient s'intéresser à la pratique du journal de bord, puisque ces professionnel·les accueillent des stagiaires qui tiennent un journal de formation. L'utilisation du journal de bord peut constituer un outil puissant de développement professionnel et de réflexion.

Nos recherches ont également mis en lumière le rôle essentiel que peut jouer le journal de bord lors de transitions professionnelles et identitaires, notamment dans le cadre de reconversions professionnelles. L'article qui a exploré les parcours de reconversion (Tschopp, 2023a) a clairement démontré comment la pratique du journal peut accompagner ce processus de changement et apporter des bénéfices significatifs au ou à la diariste. Cette démarche d'écriture peut servir de support dans la refonte identitaire et agir comme une des « ressources transitionnelles » (Jacques, 2020) pour accompagner la personne à travers cette période de transition.

Des perspectives de formation au journal dans divers contextes (d'apprentissage, de formation, professionnel, de recherche) émerge la notion d'une formation tout au long de la vie, qui vise à encourager le développement continu de l'individu en tant que sujet. L'écriture, dans ce contexte, peut jouer un rôle crucial pour accompagner la restructuration de l'identité professionnelle et la navigation à travers les moments de transition.

En conclusion, l'intégration du journal de bord dans les formations certifiantes offre une opportunité de renforcer l'identité professionnelle, d'accompagner les transitions et de soutenir le développement personnel des professionnel·les. En valorisant cette pratique dans le cadre des formations, nous pouvons créer des environnements propices à la croissance personnelle et professionnelle, en plaçant l'écriture au cœur du processus de transformation.

f. Créer des espaces protégés et co-construits pour la formation au journal de bord

Indépendamment du niveau auquel ces formations seraient dispensées, la création d'un environnement protégé, sécuritaire et confidentiel s'avère essentielle. Il est impératif de prendre en compte les besoins et les attentes de tou·tes les participant·es, en veillant à instaurer un espace où chacun·e peut s'exprimer librement. La mise en place de telles formations implique également de cultiver une approche de co-construction, en s'appuyant sur les besoins des apprenant·es ainsi que sur les exigences des programmes de formation. Cet esprit collaboratif garantit que les environnements d'apprentissage créés sont véritablement adaptés et pertinents.

Bien que l'acte d'écrire soit souvent solitaire, il ouvre également un espace de rencontre, une invitation à se connecter. Les contributions d'ouvrages récents tels que celui de Simons, Delarue-Breton et Meunier (2022), pour lequel nous avons rédigé une critique dans la revue *Recherche et formation* (Tschopp, 2023d), offrent des perspectives stimulantes et enrichissantes. Il importe d'éviter l'évaluation du contenu du journal pour préserver l'authenticité de l'écrit. La forme des ateliers d'écriture, déjà mise en œuvre dans le contexte de la formation des praticien·nes formateur·rices par nos soins — et explorée également par des auteur·es tels que Bréant (2013) ou Rufin et Payet (2022) dans un contexte universitaire — apparaît comme particulièrement propice pour créer des rapports sensibles à l'écriture chez les professionnel·les d'aujourd'hui. En favorisant l'expression créative à travers l'écriture, ces ateliers encouragent une approche de formation holistique (voir également Ulma *et al.*, 2022).

En résumé, l'intégration du journal de bord dans les dispositifs de formation nécessite une approche réfléchie et co-construite. Il est essentiel de créer des espaces sécurisés pour encourager la libre expression, tout en s'adaptant aux besoins individuels et aux contextes de formation. La pratique du journal peut devenir un outil puissant pour le développement personnel et professionnel, et les ateliers d'écriture sont des cadres appropriés pour exploiter la créativité et favoriser un apprentissage en profondeur. En conjuguant ces éléments, les dispositifs de formation peuvent jouer un rôle significatif dans la promotion de l'écriture réflexive et du développement personnel au sein des milieux professionnels et éducatifs.

g. Favoriser la reconnaissance et la valorisation des expériences d'écriture précédentes

De telles approches pourraient s'inscrire dans une démarche d'accompagnement plus holistique des enseignant·es, en prenant en compte leurs parcours expérientiels d'écriture. Il serait opportun de les encourager à reconnaître et à valoriser leurs expériences antérieures, qu'elles aient eu lieu dans des contextes formels ou informels d'apprentissage. En favorisant la mise en commun de ces expériences, les enseignant·es pourraient partager leurs pratiques d'écriture, les gestes qui leur ont été bénéfiques et les apprentissages qu'ils en ont tirés.

L'idée serait de créer des espaces où les enseignant·es pourraient échanger sur leurs expériences d'écriture, identifier les stratégies qui ont fonctionné pour eux et trouver une forme d'écriture qui leur convienne. Cette approche pourrait également contribuer à contrer le mouvement de méfiance envers l'écriture que certains enseignant·es peuvent manifester. En partageant des récits et des témoignages de leurs propres expériences, les enseignant·es pourraient percevoir l'écriture comme une ressource positive et puissante pour leur développement professionnel et leur bien-être.

Cela nécessiterait une réflexion approfondie sur la conception et la mise en place de ces espaces d'échange et de partage. Ils pourraient être intégrés dans des programmes de formation initiale ou continue, des ateliers d'écriture, des groupes de partage de pratiques ou même des communautés en ligne dédiées à l'écriture réflexive des enseignant·es. Cette approche collaborative pourrait non seulement renforcer la confiance des enseignant·es envers l'écriture, mais aussi enrichir leurs compétences en développement professionnel en offrant des opportunités d'apprentissage informel et de réflexion collective.

h. Promouvoir la recherche-développement et la recherche-formation autour du journal de bord

Dans une perspective continue d'exploration du potentiel du journal de bord, il serait pertinent de concevoir des projets de recherche-développement ou de recherche-formation. Ces initiatives permettraient non seulement d'approfondir la compréhension de cette pratique, mais également de contribuer activement à son développement et à sa diffusion au sein des milieux professionnels et éducatifs.

La recherche-développement se présente comme une opportunité pour approfondir les connaissances existantes sur le journal de bord, en explorant davantage ses multiples dimensions et ses implications. Cette démarche pourrait s'articuler autour d'une collaboration étroite avec des professionnel·les engagé·es dans la pratique du journal. Les retours d'expérience de ces praticien·nes pourraient nourrir la réflexion et orienter les axes de développement futurs. Une telle initiative pourrait également aboutir à la création de ressources pédagogiques, d'outils pratiques et de guides méthodologiques destinés à accompagner l'intégration du journal de bord dans la formation et la pratique professionnelle.

La recherche-formation propose une approche où la recherche et la formation sont étroitement liées. Dans ce contexte, des professionnel·les pourraient être invité·es à participer à des dispositifs de formation basés sur le journal de bord, tout en étant impliqué·es dans la collecte de données et l'analyse des résultats. Cette approche collaborative et participative renforcerait leur compréhension de la pratique en contribuant aux avancées de la recherche. Parallèlement, ces praticien·nes pourraient devenir des agents de changement au sein de leurs propres milieux professionnels, en diffusant les connaissances acquises et en inspirant leurs pair·es à s'engager dans la pratique réflexive par le biais du journal de bord.

En conclusion, la recherche-développement et la recherche-formation sont des avenues passionnantes pour approfondir et propager les bienfaits potentiels comme les risques du journal de bord dans les milieux professionnels et éducatifs. Ces initiatives reflètent notre engagement à poursuivre notre exploration de cette pratique et à la mettre en valeur en tant qu'outil puissant de développement professionnel et personnel.

14.3 Limites de l'étude

Lors de toute recherche, il est essentiel de reconnaître et de réfléchir aux limites qui ont pu influencer les résultats obtenus et les interprétations formulées. Notre engagement envers une analyse rigoureuse et transparente nous amène à aborder cette partie de notre discussion. Nous examinons de près les contraintes méthodologiques inhérentes à notre étude et la manière dont ces limites pourraient avoir façonné nos découvertes et notre compréhension globale de la pratique du journal

de bord chez les enseignant·es. Cette réflexion honnête sur les limites renforce la crédibilité de notre travail et éclaire les perspectives futures.

14.3.1 Échantillon restreint et sélection des participant·es

Une limite de notre étude réside dans la taille réduite de notre échantillon. Initialement prévue pour inclure dix enseignant·es, la mise en œuvre des entretiens a été entravée par les contraintes imposées par la période de la pandémie de COVID-19. Nous avons ainsi recueilli des données auprès de six enseignant·es seulement. Cette restriction a un impact sur la généralisation de nos résultats, étant donné que l'échantillon pourrait ne pas représenter de manière exhaustive la diversité des enseignant·es diaristes. Le choix des participant·es s'est fait sur la base de la commodité et de la faisabilité, ce qui peut avoir influencé la pertinence des profils et des perspectives recueillis.

De plus, il est important de noter que les participant·es sélectionné·es ont montré un engagement marqué en matière de formation continue et une capacité élevée de réflexion sur leur pratique professionnelle. Cette caractéristique pourrait créer un biais dans notre échantillon, en excluant potentiellement des enseignant·es diaristes dont les pratiques et les besoins diffèrent. Cette situation limite la généralisation de nos conclusions à une population plus large d'enseignant·es.

Cependant, malgré ces contraintes, les données collectées auprès de cet échantillon offrent des perspectives précieuses sur la pratique du journal de bord chez les enseignant·es et ouvrent des pistes intéressantes pour des recherches futures. Nous aborderons plus loin la générativité de cette recherche (Proulx, 2019) malgré ces limites énoncées.

14.3.2 Posture et méthodologie des entretiens

Une autre limite importante de cette étude réside dans la posture adoptée lors des entretiens et les variations dans leur conduite. Nos entretiens ont eu lieu dans des contextes variés, certains en face à face et d'autres en distanciel *via* Zoom. Cette diversité de situations a pu entraîner des variations dans la manière dont nous avons mené les entretiens et interagi avec les participant·es. De plus, notre propre état émotionnel et notre implication personnelle ont également influencé les échanges et les récits recueillis.

Notamment, dans le cas des entretiens biographiques, nous n'avons pas systématiquement encouragé les participant·es à aborder certaines dimensions ou périodes spécifiques de leur parcours, comme leur rapport à l'écriture. De plus, lors des entretiens d'explicitation, nous avons omis de poser certaines questions cruciales à l'une des participantes (Line, sauf erreur). Cette situation peut avoir conduit à des omissions dans les informations recueillies, ce qui pourrait avoir influencé la profondeur et la richesse de nos analyses.

En outre, nous reconnaissons que, en tant que chercheuse, nous n'avons pas toujours maintenu une position neutre et distante lors des entretiens. Il est possible que nos réactions et nos partages personnels, notamment quant à notre propre parcours en tant que diariste, aient influencé les narrations et les perspectives de nos interlocuteur·rices. Cela pourrait avoir conduit à des biais dans les données recueillies et dans les interprétations que nous avons faites.

Ces limitations, prises en compte lors de l'interprétation des résultats de cette étude, ouvrent des opportunités pour une réflexion méthodologique plus approfondie dans des recherches futures.

14.3.3 Analyse du contenu de la trace d'écriture du journal

Une autre limitation de notre étude réside dans le fait que nous n'avons pas exploré en profondeur le contenu de la trace d'écriture du journal récoltée lors des entretiens d'explicitation. Cette trace consistait en des extraits d'écriture de journal fournis par les participant-es en réponse aux moments spécifiques évoqués lors des entretiens dits d'explicitation. Notre démarche a principalement porté sur les narrations orales recueillies lors de ces entretiens, laissant la trace d'écriture en tant que complément plutôt qu'objet d'analyse principal.

Nous reconnaissons que cette approche a ses limites. Les extraits d'écriture auraient pu fournir des *insights* supplémentaires et un éclairage différent sur les expériences, les réflexions et les émotions des participant-es. Cependant, notre embarras initial quant à l'utilisation de cette trace, ainsi que le choix de privilégier les narrations orales pour l'analyse, ont influencé cette décision.

Dans des recherches futures, il serait pertinent de mieux exploiter le contenu des traces d'écriture du journal, en les analysant en profondeur et en les intégrant plus étroitement dans l'ensemble de l'analyse. Cette approche permettrait d'obtenir une perspective plus complète sur les expériences et les réflexions des participant-es, tout en tenant compte des défis potentiels liés à l'utilisation de ce type de données.

14.3.4 Nature interprétative du récit

Une autre limite essentielle de notre étude découle de la nature même du récit. Nous reconnaissons que le récit n'est pas une simple description fidèle et objective de la réalité, mais plutôt un processus complexe d'interprétation et parfois de réinterprétation des situations vécues (Roger, Jorro et Maubant, 2014). Cela signifie que les récits recueillis auprès des participant-es sont influencés par leurs perceptions, leurs expériences passées, leurs cadres de référence et même par le contexte dans lequel les entretiens ont eu lieu.

Notre analyse des récits a été guidée par notre propre compréhension et nos cadres conceptuels, ce qui peut introduire des biais et des interprétations subjectives. Bien que nous ayons cherché à rester ouverte aux différentes perspectives des participant-es, il est inévitable que nos propres croyances et connaissances aient pu influencer la manière dont nous avons interprété et analysé les récits.

Il est important de reconnaître que chaque récit est une construction sociale et subjective, et que différentes personnes peuvent interpréter la même expérience de manière différente. Dans le cadre de cette étude, nous avons essayé de minimiser ces biais en adoptant une approche réflexive et en tenant compte des voix multiples des participant-es. Cependant, il est nécessaire de garder à l'esprit que les récits présentés dans cette thèse sont des interprétations et des représentations, plutôt que des reflets directs de la réalité vécue par les participant-es.

14.3.5 Non-anticipation des prises de conscience des participant·es à l'enquête

Une autre limite importante de notre étude réside dans le fait que nous n'avions pas anticipé l'impact potentiel du dispositif d'enquête narrative sur les prises de conscience et l'émancipation des participant·es. Ces effets du dispositif de recherche ont été abordés dans Tschopp (2023c). Malheureusement, nous n'avons pas inclus de question post-entretien pour recueillir les réflexions des participant·es sur ce qu'ils-elles avaient vécu et appris lors des entretiens. Si nous devions refaire cette étude, nous intégrerions certainement une telle question dans le protocole d'entretien. Cette démarche serait inspirée des travaux de Petitmengin, van Beek, Bitbol, Nissou et Roepstorff qui ont proposé une question spécifique pour évaluer les prises de conscience résultant des entretiens : « L'entretien t'a-t-il permis de prendre conscience de quelque chose ? As-tu appris quelque chose pendant l'entretien ? » (2017, p. 6).

L'absence de cette question dans notre protocole d'entretien limite notre compréhension de la manière dont les entretiens ont pu influencer les participant·es, les conduisant éventuellement à une meilleure compréhension de leur propre pratique d'écriture ou à des prises de conscience inattendues. Cette lacune souligne l'importance de concevoir les protocoles d'entretien de manière réfléchie, en tenant compte des dimensions émotionnelles et cognitives des participant·es, afin de mieux saisir l'impact des entretiens sur leurs expériences et leurs perceptions.

14.3.6 Complexité des analyses structurales

Un autre aspect important qui doit être reconnu concerne la complexité des analyses structurales des données recueillies. En raison de contraintes de place et de temps, ainsi que d'une maîtrise limitée des outils informatiques pour la présentation et la transcription des structures hiérarchiques et des schémas de quête que nous avons produits pour notre analyse, ces éléments demeurent pour le moment dans leur format papier-crayon¹¹⁹, conservés dans notre grand cahier de recherche qui a accompagné nos analyses.

Bien que ces éléments n'aient pas été communiqués ici, ils ont été d'une importance cruciale pour la création des portraits narratifs et des *timelines* pour chaque cas. Nous avons adopté une démarche d'analyse structurale en produisant, pour chaque participant·e, un schéma de quête « récapitulatif » des éléments clés. Ces schémas ont permis d'identifier les besoins, les adjuvants et opposants (souvent liés aux facteurs contextuels de l'engagement), ainsi que les objets et les destinataires (et destinateurs) pluriels de la quête (souvent associés aux interlocuteur·rices concerné·es et aux effets de la pratique).

Ce travail a été particulièrement utile pour l'analyse des *verbatim* recueillis lors des entretiens d'explicitation. Il nous a notamment permis de repérer le déploiement des effets au cours de l'activité, ainsi que la confirmation, au fil de l'activité, de la décision initiale d'engagement dans l'écriture. Cela a contribué au maintien dans l'activité lors de moments d'écriture. Cependant, en raison de la complexité de ces analyses et des contraintes de présentation, nous n'avons pas pu les inclure ici de manière détaillée. Cette limite souligne la nécessité d'adopter des outils et des compétences adéquats pour rendre compte de manière exhaustive des analyses réalisées dans une étude.

¹¹⁹ Sauf l'illustration du modèle d'analyse présentée à la section 6.5.2. « Démarche d'analyse et de présentation des données issues des entretiens ».

14.3.7 Abondance des auteur-es et cadres conceptuels

Un aspect qui mérite d'être souligné concerne le recours parfois excessif aux auteur-es et aux cadres conceptuels, ce qui a contribué à un possible manque de cohérence ou d'alignement dans notre travail. Tout au long de notre étude, nous avons vécu la tension entre l'envie d'incorporer un grand nombre de références et de notions et la nécessité de maintenir une cohérence et une clarté dans notre argumentation. Ce phénomène s'est manifesté sous la forme d'une dualité entre être une « bonne élève » et une lectrice avide qui souhaite montrer l'étendue de ses connaissances.

Nous reconnaissons volontiers avoir été confrontée à ce défi, et cela s'est reflété dans nos écrits. En reprenant chaque article pour notre thèse et en examinant les notions et les concepts convoqués, nous avons réalisé l'ampleur de la surabondance d'auteur-es et de références. Cette prise de conscience nous a permis de mieux comprendre les réactions de plusieurs de nos évaluateur-rices à l'aveugle, qui ont souligné cet excès dans les premières versions que nous avons soumises. Il est indéniable que certains de nos textes continuent à nous sembler « débordants » de références.

En reconnaissant cette limite, nous nous engageons à améliorer notre approche pour nos prochaines publications. Nous nous efforcerons de nous concentrer sur un nombre plus restreint de références, privilégiant celles qui sont les plus pertinentes et cruciales pour notre argumentation. Cette démarche vise à produire un cadre conceptuel plus clair, cohérent et digeste pour nos lectrices et lecteurs, tout en maintenant la rigueur académique qui caractérise notre travail de recherche.

14.3.8 Angles morts théoriques et pistes d'exploration inexplorées.

Un aspect qui mérite d'être abordé concerne les renoncements que nous avons dû faire en termes d'intégration de compléments théoriques à notre cadre conceptuel. Bien que nous ayons réalisé un travail approfondi pour élaborer ce dernier, et que nous ayons pris conscience de la nécessité de réduire le nombre trop élevé de références, il est indéniable que d'autres compléments théoriques auraient pu apporter une perspective plus riche et éclairante à notre recherche. Ces compléments auraient pu contribuer à explorer diverses facettes de l'engagement, du sens attribué, des facteurs influençant l'activité et des effets perçus à travers une variété de cadres conceptuels et d'auteur-es associés.

Par exemple, nous aurions pu intégrer un complément théorique sur l'herméneutique et la construction du sens en lien avec notre question sur le sens attribué à l'activité du journal professionnel (Q2). Les travaux de Hans-Georg Gadamer (1996) et de Paul Ricoeur (1983) — seulement esquissés — auraient pu nous aider à mieux comprendre comment les enseignant-es interprètent et attribuent du sens à leurs expériences à travers leurs journaux.

De même, l'intégration de notions telles que le capital social et le réseau professionnel, développées par Pierre Bourdieu (1980) et James Coleman (1988), aurait pu éclairer la question des facteurs influençant l'engagement dans l'activité du journal (Q3).

La théorie de l'auto-efficacité d'Albert Bandura (2003, 2006) aurait pu être pertinente pour explorer les facteurs personnels contribuant à l'engagement dans l'activité, en analysant comment la croyance en ses propres capacités influence la pratique du journal (Q3). Nous y avons indirectement fait référence, spécialement par les apports de Bourgeois (2018b) qui s'en inspire.

L'intégration de la psychologie narrative, notamment les travaux de Dan P. McAdams (1993), aurait pu enrichir notre compréhension des effets de subjectivation et d'auto-accompagnement perçus par les enseignant·es à travers leurs journaux (Q4).

De plus, la théorie de la métacognition appliquée à l'autoréflexivité, comme développée par John Flavell (1979), aurait pu fournir des outils pour analyser comment les enseignant·es prennent conscience de leurs processus cognitifs et émotionnels à travers leurs journaux.

Enfin, l'intégration de cadres conceptuels du développement professionnel, tels que ceux de Helen Timperley (2011) ou Chris Day (1999), aurait pu permettre de relier les effets perçus à l'activité du journal à des modèles plus larges de développement et d'apprentissage professionnel.

Nous reconnaissons que le manque d'intégration de ces compléments théoriques constitue une limite de notre étude. Cependant, ces renoncements ouvrent la porte à des perspectives d'exploration futures. En intégrant ces compléments théoriques dans nos recherches ultérieures, nous pourrions approfondir notre analyse et offrir une perspective enrichie sur les journaux de bord d'enseignant·es, tout en lançant de nouvelles pistes de recherche pour explorer plus en profondeur la forme de cette pratique, les dimensions de l'engagement, du sens et des effets à travers des cadres conceptuels variés.

14.4 Perspectives de recherche

L'achèvement de cette thèse marque le début d'une nouvelle étape de réflexion et d'investigation. Les résultats que nous avons présentés jusqu'à présent ont ouvert la voie à de fourmillantes perspectives de recherche futures, qui découlent naturellement de la richesse des données collectées et des découvertes faites. Cette partie vise à identifier et à explorer les domaines où de nouvelles recherches sont nécessaires pour approfondir notre compréhension des journaux de bord, en retrouvant également notre autre casquette de formatrice d'adultes à la HEP Vaud.

Nous allons commencer par examiner comment les conclusions de cette thèse peuvent être utilisées comme base pour de futures enquêtes. Ensuite, nous nous plongerons dans les domaines spécifiques où davantage de recherches sont nécessaires pour éclairer des aspects encore inexplorés de l'utilisation des journaux de bord dans le contexte professionnel et de formation. Ces perspectives de recherche futures nous permettront de continuer à explorer les nuances et les complexités de cette pratique tout en élargissant son impact potentiel dans les milieux de l'éducation et de la formation.

En nous engageant dans ces pistes de recherche à venir, nous espérons contribuer de manière significative à l'évolution de la connaissance sur les journaux de bord et à la manière dont ils peuvent influencer le développement professionnel et l'engagement des enseignant·es et des professionnel·les de l'humain et des métiers de la relation.

14.4.1 Identification des pistes de recherche futures découlant des résultats de la thèse

Les résultats de cette thèse ouvrent la voie à plusieurs pistes de recherche prometteuses et pertinentes. En nous basant sur les découvertes et les réflexions présentées dans les chapitres précédents, nous pouvons envisager les directions suivantes pour approfondir notre compréhension

des journaux de bord et de leurs implications dans le contexte éducatif et professionnel (la dernière proposition aura notre préférence).

a. Diversité des pratiques de journalisation

L'étude actuelle a porté sur un échantillon restreint d'enseignant·es diaristes. Une enquête plus vaste pourrait s'intéresser à une diversité de pratiques de journalisation auprès d'autres professionnel·les de l'éducation et de la formation (formateur·rices d'adultes notamment, comme dans l'enquête préalable à notre recherche doctorale), voire dans d'autres domaines professionnels, tels que les soins de santé, le social, la psychologie, etc. Cela nous permettrait de mieux comprendre comment la pratique du journal peut varier en fonction du contexte professionnel.

b. Effets sur le développement professionnel à long terme

Une recherche longitudinale permettrait d'examiner comment l'engagement dans la tenue d'un journal professionnel peut impacter le développement professionnel sur une période plus étendue. Cette approche nous aiderait à dégager les effets sur le long terme et à identifier les tendances de changement et de croissance professionnelle.

c. Comparaison des formats de journalisation

Une comparaison entre différentes formes de journalisation, telles que l'écriture manuscrite traditionnelle et l'écriture en ligne ou numérique, pourrait éclairer les avantages et les inconvénients de chaque format en termes d'engagement, de réflexion et d'efficacité.

d. Rôle du contexte institutionnel

Il serait intéressant d'explorer comment le contexte institutionnel, notamment les politiques éducatives, la culture organisationnelle et les exigences professionnelles, peut influencer l'engagement dans la tenue d'un journal professionnel. Une telle étude pourrait aider à cerner les facteurs qui encouragent ou inhibent cette pratique.

e. Exploration approfondie de la trace d'écriture dans les entretiens

L'utilisation de la trace d'écriture, telle que le journal, comme support complémentaire dans la conduite d'entretiens, pourrait être une piste intéressante à explorer dans de futures recherches. Nous avons reconnu le potentiel inexploité de la trace lors de nos entretiens d'explicitation. Dans de nouvelles études, nous pourrions envisager de manière plus stratégique l'intégration de cette trace dans la méthodologie d'entretien.

Une approche pourrait consister à inviter les participant·es à relire leur propre trace avant de procéder à l'évocation de l'expérience en question. Cette relecture pourrait agir comme un pont pour reconnecter avec les moments d'écriture, en permettant aux participant·es de plonger plus profondément dans leurs réflexions et leurs ressentis au moment de la rédaction. De plus, l'analyse du contenu de la trace pourrait être incluse dans le processus d'exploration des questions de recherche, en apportant un éclairage supplémentaire sur les narrations et les expériences des participant·es.

Cette approche pourrait également permettre d'identifier des styles variés d'écriture diaire (Q1), reflétant des contenus tantôt en résonance directe avec les pensées du moment, tantôt plus éloignés

de ces pensées. Cela pourrait enrichir notre compréhension des différents modes d'expression et des dimensions cachées des expériences des diaristes.

En fin de compte, cette approche hybride, combinant l'entretien d'explicitation avec l'analyse de la trace d'écriture, pourrait offrir une vision plus complète et nuancée des récits et des réflexions des participant-es, tout en permettant de mieux saisir les multiples facettes de leur expérience, des formes adoptées et de leur engagement dans la pratique du journal.

f. Révéler l'étendue sous-estimée, analyse approfondie des intentions, des résultats et de l'impact de la journalisation

En nous basant sur les riches données collectées au cours de cette étude, nous aspirons à pousser encore plus loin l'analyse du sens de l'activité de journalisation (Q2). Notre intention est de créer un lien entre les intentions et les objectifs initialement fixés par les diaristes, ainsi que les situations vécues à la lumière des six fonctions du journal que nous avons précédemment évoquées. Parallèlement, nous souhaitons examiner comment ces intentions et objectifs ont évolué au fil de l'expérience et comment ils se comparent aux résultats réellement obtenus. Cette démarche viserait à jeter une lumière nouvelle sur le sens de l'activité de journalisation, en mettant en évidence les correspondances et les écarts entre les intentions premières et les résultats atteints. Nous anticipons que cette exploration pourrait révéler des aspects inattendus et profonds de l'impact de la journalisation sur les enseignant-es, allant au-delà de ce qui avait été prémédité au départ. En particulier, en considérant les effets multiples que nous avons identifiés au cours de notre recherche, nous soupçonnons que les diaristes ont peut-être tendance à sous-estimer la portée réelle de cette pratique. Les conclusions de cette analyse plus poussée pourraient jouer un rôle crucial dans la promotion de la pratique de la journalisation, surtout auprès d'individus ou de contextes qui se montrent réticents. Les preuves solides de l'impact potentiellement plus profond que ce que l'on imagine initialement pourraient inciter un public plus large à embrasser cette pratique.

Ces perspectives de recherche futures, parmi d'autres, offrent des terrains riches à explorer pour mieux comprendre les nuances et les implications des journaux de bord, tant dans le domaine de l'éducation que dans d'autres secteurs. En lançant de nouvelles études dans ces directions, nous pouvons continuer à éclairer les multiples facettes de cette pratique et à tirer des enseignements précieux pour l'amélioration continue de la formation et du développement professionnel.

14.4.2 Exploration de domaines de recherches dans le champ de la compréhension des journaux

Il reste encore plusieurs domaines qui méritent une exploration approfondie. Ces domaines de futures investigations peuvent contribuer à affiner et à élargir notre compréhension de cette pratique et de son impact. Les pistes possibles comprennent, en avançant vers celles ayant notre préférence qui sont davantage précisées :

a. Mesure des effets objectifs

Il serait judicieux d'étendre la recherche en considérant l'engagement des enseignant-es dans les journaux de bord sous un angle plus large, en explorant la relation dynamique entre le sujet et son environnement (Coutarel *et al.*, 2015). Cela impliquerait d'analyser comment les conditions de travail, les politiques éducatives et les retours d'information influencent cette pratique. Les facteurs tels que

le temps disponible, le soutien institutionnel et les rétroactions reçues pourraient expliquer les variations dans l'adoption et la persistance des journaux de bord chez les enseignant-es. Comprendre comment ces éléments affectent l'engagement et le développement professionnel des enseignant-es offrirait des pistes pour améliorer les stratégies de développement professionnel basées sur cette pratique.

b. Vers de nouveaux horizons, collaboration avec les participant-es et poursuites de l'étude

La possibilité de partager nos résultats avec les participant-es offre un espace de dialogue riche pour discuter de nos interprétations. Ce partage pourrait également ouvrir la voie à de nouvelles avenues pour cette étude. En envisageant une prolongation de notre recherche, certains-es participant-es pourraient être enthousiastes à l'idée de s'impliquer davantage, que ce soit dans une dimension de recherche-formation ou de recherche-développement. Leur expertise et leur expérience pourraient ainsi nourrir une exploration plus ciblée de certains aspects de la pratique qui résonnent particulièrement pour eux-elles.

Par ailleurs, la perspective d'une étude longitudinale pourrait également être envisagée. En invitant de nouveau les participant-es à des entretiens d'inspiration biographique, nous pourrions découvrir les évolutions subtiles de leur pratique d'écriture depuis nos premières interactions en 2020-2021. Combinée à des entretiens d'explicitation centrés sur des moments d'écriture plus contemporains, cette approche nous permettrait d'appréhender les changements et les développements dans leur parcours d'engagement.

En embrassant ces nouvelles pistes de collaboration et de recherche, nous aurions l'opportunité d'enrichir notre compréhension des journaux de bord d'enseignant-es, de capturer des nuances insaisissables dans le cadre actuel de cette étude et d'approfondir notre connaissance des interactions complexes entre ces praticien·nes réflexif·ves et leurs journaux.

c. Exploration des effets positifs, le journal dans l'éducation positive

L'utilisation croissante du journal dans le contexte éducatif suscite un intérêt particulier chez certain-es futur-es enseignant-es et enseignant-es spécialisé-es. De plus en plus, cette pratique est perçue comme un moyen de promouvoir une éducation positive et le développement des compétences psychosociales chez les élèves (Fortin, 2014 ; Waters, 2017). Ces compétences englobent les capacités émotionnelles, cognitives et sociales qui permettent aux individus de répondre efficacement aux défis de la vie quotidienne tout en maintenant un bien-être mental et en collaborant avec les autres (Fortin, 2014). Cette tendance s'inscrit dans le modèle PERMA de Seligman (Seligman, 2011), qui identifie les cinq éléments du bien-être : *Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, et Accomplishment*.

Des études récentes, comme celle menée par Yannick Mondonneix et Lysianne Viret (2023) dans le cadre de leur mémoire, ont exploré l'intégration de pratiques de journalisation créative et d'expression libre auprès d'élèves du primaire ayant des besoins éducatifs particuliers. Leur recherche visait à évaluer l'engagement des élèves dans cette activité et à observer les effets perçus. Les résultats ont montré que le journal a permis aux élèves d'expérimenter l'écriture créative, d'exprimer leur créativité et de renforcer leur confiance en leurs compétences. L'engagement dans cette activité a également suscité des émotions positives et un enthousiasme marqué pour le carnet.

Dans nos futures recherches, nous souhaiterions explorer davantage les liens entre le journal et les retombées positives, notamment en termes de bien-être psychosocial. Nous envisageons d'étudier les effets de l'utilisation du journal de gratitude (Servan-Schreiber, 2011 ; Shankland, 2016) et son impact sur la focalisation des dimensions positives de l'existence. La perspective de l'autocompassion (Neff, 2011, 2021) et les cadres théoriques de la salutogenèse (Antonovsky, 1993) et de la psychologie positive pourraient enrichir nos investigations. Nous chercherons à comprendre comment l'expression de la gratitude à travers le journal influence la perception de soi, le bien-être émotionnel et la capacité d'action des personnes.

Ces études pourraient s'étendre à différents publics, y compris les professionnel·les de l'éducation, les futur·es enseignant·es et les élèves. Elles nous offriraient une opportunité unique de saisir les effets potentiels de la pratique du journal dans la promotion du bien-être et du développement psychosocial, contribuant ainsi à l'épanouissement personnel et professionnel dans le domaine de l'éducation.

d. Exploration des pratiques d'écriture dans l'accompagnement des candidat·es en VAE

Une perspective intéressante serait d'explorer plus en profondeur les pratiques d'écriture des candidat·es en validation des acquis de l'expérience (VAE) et d'utiliser ces connaissances pour améliorer l'accompagnement de leur processus de rédaction et de construction de leur dossier de VAE.

Les candidat·es en VAE doivent maîtriser une diversité de genres d'écriture, allant des récits aux réflexions, en passant par les éléments descriptifs. Cette variété d'écrits peut être intimidante et complexe à aborder. En tirant parti des enseignements de notre recherche sur les journaux de bord, nous pourrions identifier les gestes spécifiques nécessaires pour s'engager avec succès dans chacun de ces genres d'écriture. Cette compréhension pourrait être intégrée dans le dispositif de formation, notamment dans le cours-séminaire « Réaliser un dossier de VAE » que nous animons.

Dans le même esprit, l'intégration d'un journal personnel dans le processus de VAE pourrait être explorée. En offrant aux candidat·es la possibilité de tenir un journal pour accompagner leur processus d'apprentissage, nous pourrions créer un espace de réflexion continu et soutenir leur engagement dans l'écriture. En réservant à chaque fin de cours un moment dédié à l'écriture du journal, nous pourrions dédramatiser l'acte d'écrire, encourager la prise de conscience des apprentissages réalisés et leur mise au travail pour la constitution de leur dossier.

Une étude approfondie de ce dispositif permettrait de suivre l'évolution du rapport des candidat·es aux différents genres d'écriture, ainsi que leur réflexion et leur action au fil du temps. En comprenant mieux comment le journal peut soutenir leur apprentissage, leur réflexion et leur construction du dossier de VAE, nous pourrions contribuer à améliorer l'efficacité de cette démarche d'évaluation et d'accréditation des compétences professionnelles.

e. Intégration de la recherche-formation et de la recherche-développement dans les offres de formation

Une perspective prometteuse pour l'avenir serait d'intégrer des dispositifs de recherche-formation et/ou de recherche-développement dans les offres de formation sur la pratique du journal professionnel. Cette démarche serait une opportunité exceptionnelle pour collaborer avec les

participant·es eux et elles-mêmes, ainsi qu’avec les partenaires impliqué·es dans la formation, tels que les formateur·rices, les filières de formation et les établissements scolaires.

L’approche de la recherche-formation pourrait permettre aux participant·es de devenir à la fois apprenant·es et contributeur·rices à la recherche. En travaillant en étroite collaboration avec elles et eux, nous pourrions co-crée des dispositifs de formation qui intègrent des éléments de recherche, tout en développant leurs compétences et en renforçant leur engagement dans la pratique du journal professionnel. Cette démarche participative pourrait également nourrir une réflexion continue sur les pratiques de formation et les contenus proposés.

De même, la recherche-développement pourrait être envisagée en collaboration avec des partenaires tels que les formateur·rices, les écoles et autres institutions éducatives. En collaborant avec ces acteur·rices, nous pourrions concevoir des programmes de formation qui intègrent des dimensions de recherche visant à évaluer l’efficacité des formations et à affiner continuellement les approches pédagogiques. Cette démarche conjointe pourrait aboutir à des offres de formation plus personnalisées, adaptées aux besoins spécifiques des participant·es et en constante évolution.

En priorisant cette approche de recherche-formation et de recherche-développement, nous pourrions créer des opportunités d’apprentissage et de développement professionnel enrichissantes et dynamiques, tout en contribuant à l’avancement des connaissances sur les journaux de bord et leurs effets.

f. Place du journal comme outil de recherche qualitative

Outre son rôle en tant qu’outil de développement professionnel, le journal peut également être considéré comme une précieuse source de données pour la recherche qualitative. Il peut servir à explorer les aspects quotidiens intrigants de la vie professionnelle et à identifier les éléments qui contribuent à la construction de la représentation de la réalité, en particulier en ce qui concerne le bien-être au travail et la construction d’une posture professionnelle.

Un exemple récent est celui du mémoire de Thomas Cordova (2023), intitulé *Autour du journal de bord d’un étudiant en stage B dans l’enseignement : Réflexion sur la figure de l’enseignant et le bien-être au travail*. Dans cette étude, l’auteur a analysé le journal professionnel d’un stagiaire en responsabilité dans le contexte de l’enseignement. En plus d’utiliser le journal comme un outil de réflexion personnelle, Cordova a également décidé de dépasser le cadre du « monologue diariste » en recueillant les perspectives d’autres enseignant·es par le biais d’entretiens sur leurs représentations du bien-être au travail.

Cet exemple souligne l’importance du journal en tant qu’outil de recherche qualitative, permettant aux chercheurs et chercheuses de plonger dans les expériences vécues des individus et de comprendre en profondeur les dynamiques et les enjeux liés à des domaines tels que le bien-être au travail. Dans nos futurs travaux, nous pourrions envisager d’explorer davantage cette approche en utilisant le journal comme un moyen d’accéder aux perspectives, aux réflexions et aux représentations des individus, tout en les enrichissant par des entretiens pour obtenir des éclairages plus complets et nuancés. Cette combinaison de méthodes pourrait offrir une perspective plus approfondie sur des questions complexes liées au bien-être professionnel et à la posture dans le contexte éducatif.

En somme, les domaines d'exploration futurs sont variés et riches en possibilités. En continuant à examiner de près les aspects théoriques, pratiques et contextuels des journaux de bord, nous pouvons non seulement approfondir notre compréhension de leur potentiel dans le domaine éducatif, mais aussi contribuer à informer les pratiques de formation et de développement professionnel pour les enseignant·es et autres professionnel·les.

14.5 En conclusion au chapitre

Ce chapitre a été une exploration approfondie des implications pratiques et des pistes de recherche futures découlant des résultats de cette thèse sur les journaux de bord d'enseignant·es. Ce chapitre a souligné l'importance de considérer les diverses dimensions de cette pratique réflexive pour enrichir la formation et le développement professionnel des enseignant·es.

Du côté des implications pratiques (1^e partie du chapitre), plusieurs recommandations ont été formulées pour promouvoir et intégrer les journaux de bord dans les milieux professionnels et les dispositifs de formation. Il s'agit notamment de faire connaître ce « médium malléable », d'encourager et de promouvoir activement la pratique des journaux de bord, tout en explorant les moyens de partager les expériences et de continuer à échanger avec les participant·es à la recherche. L'intégration des journaux de bord dans les dispositifs de formation a été examinée sous divers angles, de la sensibilisation institutionnelle à l'accompagnement du développement professionnel. La valorisation des expériences d'écriture précédentes et la promotion de la recherche-développement autour du journal ont également été abordées.

Néanmoins, le chapitre a également souligné les limites de l'étude (2^e partie). Parmi celles-ci figurent l'échantillon restreint et la sélection des participant·es, la posture et la méthodologie des entretiens, ainsi que les défis liés à l'analyse du contenu de la trace d'écriture du journal et la nature interprétative du récit. Des prises de conscience non anticipées et la complexité des analyses structurales ont également été discutées. Le chapitre a également mis en évidence l'abondance d'auteur·es et de cadres conceptuels ainsi que le besoin de compléments théoriques et de perspectives d'exploration.

En ce qui concerne les perspectives de recherche (3^e partie), plusieurs pistes stimulantes ont été dégagées pour approfondir la compréhension des journaux de bord et de leurs effets. De nouvelles voies ont également été évoquées : la collaboration continue avec les participant·es, l'exploration des effets positifs dans le contexte de l'éducation positive, et l'amélioration de l'accompagnement des candidat·es en VAE par l'exploration des pratiques d'écriture. L'intégration de la recherche-formation et de la recherche-développement dans les offres de formation a également été suggérée, de même que l'utilisation du journal comme outil de recherche qualitative.

Ainsi, ce chapitre a mis en lumière la richesse des réflexions et des implications pratiques découlant de cette thèse, ainsi que les nombreuses voies de recherche futures pour approfondir la compréhension des journaux de bord et de leurs effets, en particulier dans le domaine de l'éducation et de la formation. Je m'enthousiasme déjà pour ces prolongements esquissés et enquêtes possibles à mener, et frémis à l'idée qu'en empruntant une ou deux de ces voies il s'agira aussi de renoncer — momentanément — à d'autres.

Chapitre 15 – Pour ne pas conclure...

C'est bizarre, de moins en moins de gens disent qu'ils écrivent pour donner une voix à ceux qui sont sans voix (Cahier d'un retour au pays natal, Aimé Césaire). Dans ma jeunesse, c'était la première réponse à l'angoissante question : À quoi sert la littérature ? L'idée d'amplifier la voix de ceux qui ne peuvent que murmurer (j'avais une tante qu'on entendait à peine dans la maison) me séduisant, ce que je ne comprenais pas c'était la notion d'un peuple muet.

DANNY LAFERRIÈRE (2013, p. 80)

Dans ma peinture, seule la beauté m'intéresse, celle qui n'a que faire des sentiments — je la traque froidement, avec les moyens dont je dispose : technique, couleur, cadrage, précision. Je n'ai jamais cherché à étonner ni à choquer ni à plaire. Je poursuis le chemin dans lequel je me suis engagée — je peins comme d'autres dansent la vie : seule.

ÉMILIE FARNY (CITÉ PAR STAROBINSKI ET THÉVOZ, 2017, p. 14)¹²⁰

15.1 Introduction

Alors que cette thèse touche à sa fin, il est important de se rappeler que les conclusions ne marquent pas une fin en soi, mais plutôt le début de nouvelles voies d'explorations possibles, un terme souvent emprunté dans la plupart des parties de cette thèse. Les réflexions, les découvertes et les questions soulevées tout au long de ce parcours de recherche ne cessent de résonner. Dans ce chapitre final, nous invitons les lecteur·rices à poursuivre la réflexion, à explorer les implications pratiques et à envisager l'impact potentiel de cette étude sur le domaine de l'éducation et de la formation. En revisitant le parcours de cette thèse, en soulignant sa pertinence et en mettant en avant son potentiel d'impact, nous ouvrons les portes vers des horizons nouveaux et prometteurs de développement professionnel et de pratique réflexive.

Nous vous convions à une ultime plongée dans les enjeux soulevés par cette recherche, afin d'envisager comment les idées évoquées peuvent trouver des applications tangibles et enrichir notre compréhension du rôle des journaux de bord chez les enseignant·es.

¹²⁰ Dernier passage du journal de bord de l'artiste peintre suisse Émilienne Farny (1938-2014). Propos rapportés dans le film documentaire *Émilienne Farny. Voir* (Reusser et Reusser, 2015) diffusé lors de l'exposition « Le regard absolu » au Musée d'art de Pully (8 septembre – 3 décembre 2023) www.museedartdepully.ch et dans l'ouvrage *Emilienne Farny* (Starobinski et Thévoz, 2017).

15.2 Invitation aux lecteur·rices à réfléchir sur les thématiques abordées dans la thèse

Au terme de cette recherche, il est essentiel d'inviter les lecteur·rices à poursuivre la réflexion amorcée dans cette thèse. Les enseignant·es et les professionnel·les de l'éducation, ainsi que les chercheur·ses et les formateur·rices, sont encouragé·es à s'approprier les résultats, les idées et les questions soulevées. L'exploration des journaux de bord en tant qu'outil de réflexion et de développement professionnel soulève des questions fondamentales sur les manifestations ou formes de cette pratique, les significations qui lui sont attribuées, la nature même de l'engagement et ses effets. Comment ces concepts interagissent-ils dans d'autres contextes et disciplines ? Quelles sont les applications potentielles pour améliorer les pratiques pédagogiques et les parcours professionnels dans d'autres domaines ?

Avez-vous déjà expérimenté l'écriture d'un journal ? Vos expériences font-elles écho à celles partagées et mises en sens dans cet écrit ? Si non, qu'est-ce qui vous retient ? De quoi auriez-vous besoin pour vous engager ? Quel fil m'invitez-vous à tirer encore concernant mon objet ? Et vous, quel sera votre prochain défi concernant votre écriture ?

15.3 Encouragement à poursuivre la réflexion et le débat autour des pratiques réflexives et du développement professionnel

Les domaines de l'éducation et de la formation, les savoirs à enseigner ou les apprenant·es, évoluent constamment, sommant les professionnel·les de s'adapter, de se développer et d'apprendre en permanence.

Les pratiques réflexives et le développement professionnel sont des thèmes cruciaux dans ce contexte en constante mutation. Nous encourageons les lecteur·rices à continuer à explorer ces domaines, à partager leurs expériences, à confronter leurs idées et à collaborer pour élaborer de nouvelles approches et solutions. Le débat ouvert et la recherche continue sont les fondements d'une amélioration constante et d'une innovation éclairée.

De mon côté, je me réjouis de retrouver la pile de livres qui m'attend, de suivre les recherches de mes pair·es quelque peu délaissées ces temps, de replonger avec gourmandise dans le défi d'amélioration des dispositifs de formation dans lesquels je suis embarquée.

15.4 Récapitulation du parcours de la thèse

En regardant en arrière, nous pouvons voir le parcours que cette thèse cumulative a permis, au-delà de la production et parution de la quasi-totalité des sept publications présentées et discutées dont quatre *peer reviewed articles*. De la formulation des questions de recherche à la collecte des données, de l'analyse minutieuse à l'interprétation approfondie, nous avons exploré ensemble les différentes dimensions des journaux de bord d'enseignant·es. Chaque étape a contribué à notre compréhension de l'engagement, du sens et des effets de cette pratique. Ce parcours reflète l'effort collectif de nombreuses personnes : participant·es, collègues, mentor·es, et nous espérons que cette thèse pourra à son tour nourrir le dialogue et l'apprentissage dans le domaine de l'éducation et au-delà.

En guise de « mise en bouche » à cet écrit, nous revenions sur notre parcours de recherche, osant une écriture en « je », annonçant aussi le développement ou la bonification de compétences de

chercheuse. Nous le reprenons à présent. L'engagement dans cette thèse a été constant, même s'il nous a fallu — nous le voyons aujourd'hui — plusieurs mois pour ne pas dire années avant de véritablement nous identifier à cette nouvelle identité. Notre cheminement a connu des moments euphoriques et d'autres dépressifs, l'ascension s'est combinée à divers « bobos » et revers, nous espérons bien vite ne retenir que rencontres, apprentissages et sensations de compréhensions. Paradoxalement, c'est l'écriture qui aura été notre bête noire, le grand orage menaçant, rendant le sol glissant et impraticable par moments. L'inscription dans une forme d'écriture scientifique, celui des articles notamment, a représenté un défi important et nous remercions encore nos relecteur·rices et notre directrice en particulier qui a souvent accueilli avec bienveillance notre demande quasi obsessionnelle de couper, trancher, réduire le nombre de lignes de mots, de signes. À l'heure du bilan, je ne suis pas certaine que la formule de la thèse cumulative ait été celle qui convenait le mieux malgré l'intérêt à « sortir de sa zone de confort » comme la société contemporaine et du développement personnel nous le répète inlassablement. Probablement qu'en rédigeant ces « à côtés » à ces publications je me suis glissée vers l'autre forme possible d'une thèse. Retrouver l'écriture qui a moins besoin de se restreindre, de tenir en 60 000 signes, a conduit à quelques dérives. J'avais prévu de faire court, mais ma pensée en arborescence m'a embarquée et j'ai aussi choisi d'honorer les multiples notes consignées dans les journaux qui ont accompagné mon parcours de recherche (nous en donnons une illustration récente dans l'Annexe J), même si bien d'autres sont restées en attente. Disposer ces derniers mois de longues journées d'écriture m'a aussi fait éprouver à la fois l'état de *flow*, comme le sentiment inédit et inquiétant de me transformer en « machine » à écrire, que même la nuit peine à ralentir et dont la déconnexion s'est avérée difficile. En cours d'écriture m'est revenue la légende du fil rouge, rapportée par Paulo Coelho dans « *L'alchimiste* » (1988). Traduit et publié en français en 1994, c'est cette année-là que je découvrais cette légende qui prétend que deux personnes reliées par un tel fil finiront toujours par se rencontrer. Rapportant ce lien au journal, il m'apparaît qu'un tel lien m'attache probablement à mon objet d'étude. L'écriture « dans, pour, sur et à partir de [ma / leur] pratique » (Kaddouri, 2006, p. 241) a encore beaucoup à m'apprendre.

La posture de chercheuse que j'ai adoptée tout au long de cette thèse a été nourrie par une diversité de lectures et d'approches. J'ai choisi, en en-tête de différentes parties et parfois chapitres de ce travail, de laisser la parole à des écrivain·es, artistes ou penseur·ses d'autres champs. Ces voix ont enrichi ma réflexion et ont guidé mon cheminement intellectuel. Une pensée du philosophe et sociologue Hartmut Rosa, partagée dans une interview publiée dans la revue *Sciences Humaines*, résonne particulièrement avec ma démarche :

Michel Foucault disait que face à un problème, il faut utiliser tous les moyens. Je ne me demande pas quelle est la bonne méthode. J'ai un problème à résoudre, donc j'utilise tous les moyens dont je dispose : l'observation, le savoir, la littérature... et aussi ma propre expérience. Ça me semble la seule méthode valable pour rendre compte du mieux possible de la réalité. (Navarre, 2020, p. 82)

Je partage cette conviction, et c'est pourquoi j'ai entamé mon exploration en combinant différentes approches, y compris l'(auto-)observation, la littérature et ma propre expérience. Cette méthode que Rosa qualifie de sociologique a été une source d'inspiration majeure dans ma démarche de recherche. Elle m'a permis d'aborder les problèmes avec une perspective ouverte et d'explorer différentes facettes de la réalité.

Cette orientation vers l'expérience, la littérature et la réflexion personnelle trouve également sa source dans mon parcours d'apprentissage et de formation. Depuis mes débuts de praticienne-chercheuse, j'ai été « biberonnée » aux récits d'expériences¹²¹ et j'ai été profondément marquée par des enseignant·es et des formateur·rices tels que la clinicienne et professeure Mireille Cifali. Leur manière d'incorporer la sagesse de la littérature et de l'expérience dans leurs enseignements a laissé une empreinte durable sur ma vision de la recherche et de la formation. Nous avons ainsi, comme suggéré par Françoise Bréant (2006) citée dans notre introduction, cherché à « habiter en poète » notre posture de praticienne-chercheuse, mêlant l'écriture de notre propre pratique — *via* la tenue d'un journal de thèse — à l'élaboration de nos écrits scientifiques.

Ainsi, cette thèse, tout en étant ancrée dans des méthodes rigoureuses de recherche, a été façonnée par cette approche holistique qui valorise l'intégration de différentes voix et perspectives. Mon parcours, mon engagement dans la formation et mon goût pour la littérature ont convergé pour façonner cette démarche, alimentant ma curiosité et ma soif de compréhension. En embrassant cette posture, j'ai tenté de rendre compte au mieux de la complexité et de la richesse du sujet étudié, en empruntant diverses voies pour saisir différentes facettes de la réalité.

15.5 Affirmation de la pertinence des résultats pour le domaine de l'éducation et de la formation

Les résultats de cette recherche ont des implications directes pour le domaine de l'éducation et de la formation. En mettant en lumière les parcours d'engagement des enseignant·es, en explorant la forme et la diversité de cette pratique, son sens profond et en démontrant les effets surtout positifs du journal de bord, cette thèse offre des éclairages précieux pour améliorer les pratiques professionnelles et l'accompagnement des enseignant·es en développement. Les connaissances acquises ici peuvent aider à guider les politiques éducatives, à enrichir les programmes de formation et à inspirer de nouvelles approches pédagogiques et réflexives.

Retenons en particulier la pluralité des formes que peut prendre l'écriture d'un journal de bord professionnel, les expériences antérieures relevant souvent du privé (apprentissage en situations informelles) qui amènent les diaristes à s'engager, les moyens matériels, temporels et d'espaces relativement modestes que le geste nécessite. Souvenons-nous du sens et des intentions diverses que ces écrivain·es y associent, de la réflexivité à un allègement mental, en passant par une volonté de comprendre, de se développer et de se construire en envisageant aussi les actions à venir et en éprouvant l'énergie des mouvements futurs à réaliser comme les bienfaits de ce moment « rien qu'à soi », une hygiène de vie, d'après Samuel. Intentions et effets de la pratique se mêlent, s'entremêlent ; les effets semblent souvent dépasser ce qui en était attendu, comme ceci a été relevé par Lénie, Vally, Najia, Rose, Edwin et Samuel au sortir des entretiens biographiques ou des entretiens d'explicitation et de décryptage de sens dans lesquels ils et elles se sont plongé·es visiblement avec confiance et intérêt. Probablement, nous l'avons souligné, qu'une des forces du dispositif hybride imaginé consiste à avoir favorisé ces prises de conscience et ces identifications d'apprentissage pour les participant·es sur leur propre pratique journalière.

¹²¹ Un merci particulier à Marie-Christine Josso et Pierre Dominicé, comme aux autres acteur·rices marquant·es de l'ASIHVIF.

Merci encore à elles et eux, sans leurs expériences généreusement partagées, ces explorations n'auraient pas été imaginables et ces savoirs n'auraient pu émerger.

Ces découvertes ou confirmations d'autres recherches plus anciennes sur les journaux amènent les formateur·rices en particulier à reconsidérer humblement l'impact des dispositifs qu'ils et elles proposent, à les repenser en intégrant la force de ces expériences, sans oublier les apprenant·es moins sensibles à ce mode de communication, ne voyant pas de sens à écrire pour se souvenir prétextant que leur mémoire est bonne, à celles et ceux qui prétendent ne pas avoir le temps, ou ne rien avoir à dire, ou pensant que leurs idées ne valent pas la peine d'être écrites... Avec Bruno Hubert (2023), je souhaite défendre ce « droit à l'écriture », du moins l'accès à cette narration de soi dans le contexte Anthropocène où nous nous trouvons, chemin privilégié au processus de subjectivation si bien éclairé par Bourgeois (2018b). Aux institutions de formation de réviser leurs copies pour faciliter ce mouvement d'oser cette pratique, l'écriture est à portée de main ! Probablement que les gestes malheureux d'évaluation de cette écriture du moi, notamment à l'École, pèsent douloureusement sur les écrivain·es.

Les résultats de cette thèse offrent des contributions significatives au domaine de l'éducation des adultes et de la formation, en particulier pour les enseignant·es, pour plusieurs raisons majeures.

- Enrichissement des pratiques de formation.
Cette recherche met en lumière les avantages de l'écriture du journal de bord professionnel en tant qu'outil de développement personnel et professionnel pour les enseignant·es. Ces apports ont le potentiel d'enrichir les pratiques de formation en proposant cette activité comme un moyen de favoriser la réflexivité, l'agentivité, l'autoaccompagnement et le développement identitaire. Les résultats de cette recherche suggèrent des pistes pour l'amélioration ou le développement d'offres de formation, encourageant des collaborations avec les milieux professionnels. De plus, cette approche peut soutenir la création d'environnements capacitants, à la fois en formation et en contexte professionnel, favorisant l'engagement et le partage de pratiques au sein de communautés d'apprentissage.
- Développement de la réflexivité.
Les pratiques d'écriture du journal de bord favorisent la réflexivité, une compétence clé pour les professionnel·les de l'éducation. Cette aptitude à prendre du recul sur les expériences, à les analyser et à les interpréter, permet aux enseignant·es de mieux comprendre leurs actions, de s'améliorer continuellement et de s'adapter aux évolutions du domaine de l'éducation.
- Développement identitaire et professionnel.
L'écriture du journal de bord est liée au développement identitaire et professionnel des participant·es, renforçant leur sentiment d'agir et d'investissement dans leurs activités professionnelles. Cette implication accrue peut contribuer à améliorer leur satisfaction professionnelle et à stimuler leur engagement.
- Bien-être et qualité de vie au travail.
Notre étude souligne l'importance de l'autocompassion, de l'état de *flow* et du rituel d'écriture du journal de bord dans le contexte professionnel des enseignant·es. En favorisant le bien-être émotionnel et la gestion du stress, ces pratiques peuvent contribuer à améliorer la qualité de vie au travail et à renforcer la résilience face aux défis professionnels.

- Formation continue et développement professionnel.
Les résultats de cette thèse soulignent le potentiel de l'écriture du journal de bord en tant qu'outil de formation continue. Les professionnel·les de l'éducation peuvent intégrer cette pratique dans leur parcours de développement professionnel, l'adaptant à leurs besoins spécifiques et à leurs contextes professionnels.
- Évolution des méthodologies de recherche.
Cette thèse démontre l'importance de l'adaptabilité et de la flexibilité dans les méthodes de recherche en éducation des adultes. Notre démarche réflexive, ainsi que les ajustements pluriels au fil de la recherche, illustrent la valeur des approches biographiques, psychophénoménologiques et de l'analyse de l'activité pour capturer la complexité des expériences des apprenant·es adultes. Leur combinaison a permis une compréhension approfondie et nuancée de cette pratique professionnelle.

En somme, cette thèse offre des perspectives précieuses pour les praticien·nes et les chercheur·ses en éducation des adultes, en enrichissant les pratiques de formation, en encourageant le développement de la réflexivité et de l'identité professionnelle, en améliorant le bien-être au travail et en inspirant de nouvelles méthodologies de recherche sensibles à la complexité des expériences et des pratiques des apprenant·es adultes.

15.6 Apports scientifiques et impacts potentiels de la thèse

En conclusion, cette thèse contribue à l'enrichissement des connaissances dans le domaine de l'éducation et de la formation en éclairant le parcours d'engagement des enseignant·es à travers la pratique du journal de bord.

Les apports scientifiques de notre thèse sont significatifs et ont le potentiel d'avoir des impacts multiples sur la recherche et la pratique dans le domaine de l'éducation des adultes et de la formation. Voici quelques-uns de ces apports et impacts.

- Nouvelles perspectives sur l'écriture du journal de bord.
Cette recherche apporte une nouvelle perspective sur l'utilisation du journal de bord professionnel en tant qu'outil de développement personnel et professionnel dans l'éducation des adultes. En mettant en évidence ses effets positifs sur la subjectivation et l'agentivité, la réflexivité, le ressourcement et la possibilité d'atteindre un état de *flow*, elle enrichit la compréhension du potentiel de cette pratique.
- Variété des pratiques diaires.
Les participant·es ont démontré une diversité de pratiques d'écriture, avec des motivations, des fréquences, des styles et des contextes différents. La reconnaissance de la diversité encourage à ne pas considérer cette pratique comme uniforme, mais plutôt comme une activité adaptable, à la portée de chacun·e et pouvant revêtir différentes formes.
- Question d'apprentissage et de formation tout au long et au large de la vie.
L'analyse des parcours des participant·es révèle que la pratique d'écriture — notamment du moi — résulte d'un apprentissage continu tout au long de la vie, façonnée par les environnements familiaux, les expériences formelles comme informelles et les contextes professionnels. Cette constatation accentue le rôle formateur de ces différents milieux.

- Fonctions identifiées du journal.
Les six fonctions identifiées dans cette étude pour le journal de bord (réflexion, transmission, construction identitaire, trace mnésique, anticipation, bien-être) fournissent une perspective riche et nuancée sur les multiples rôles que cette pratique peut jouer pour les enseignant·es, au-delà de la simple réflexion.
- Perspective sur la signification de l'activité diaire.
L'analyse des résultats a mis en avant l'importance de la signification perçue de l'activité diaire. La possibilité de retrouver ultérieurement ses écrits et de disposer d'une trace apparaît comme une priorité. La question de l'affinité envers l'écriture mérite encore une exploration.
- Modélisation de la pratique du journal.
Cette recherche a développé un modèle éclairant la dynamique entre les facteurs soutenant l'engagement dans la pratique du journal (personnels, contextuels et énonctifs) et les effets résultant de cette pratique (cf. les modèles proposés : Figure 1 dans Tschopp (2024) ; Figure 10-I et Figure dans la 3^e contribution, Annexe L). Cette compréhension fournit des pistes pour étudier cette pratique ainsi que pour encourager et maintenir l'engagement.
- Cercle vertueux de l'écriture diaire.
L'étude a mis en évidence un cercle vertueux où l'engagement dans l'écriture diaire entraîne des bienfaits multiples, au-delà des attentes, renforçant ainsi l'intérêt pour cette activité au fil du temps.
- Effets multiples de l'écriture diaire.
Les effets de l'écriture du journal vont au-delà de la simple réflexion, soutenant l'agentivité, la construction identitaire et offrant un espace d'expression libérateur et sécurisant. Ces retombées sont particulièrement pertinentes en périodes de transitions et de vulnérabilités professionnelles.
- Donner sa voix à l'expérience professionnelle.
Cette recherche donne une voix aux expériences des participant·es, renforçant le paradigme biographique et mettant en lumière l'importance des rituels du quotidien.
- Soutien au droit à l'écriture du moi.
En favorisant l'expression authentique, cette thèse soutient le droit à l'écriture du moi, l'écriture diaire en particulier, et met en exergue son importance pour la profession enseignante.
- Vigilance pour les dispositifs de formation.
Cette recherche préconise une approche bienveillante et préventive dans les dispositifs de formation, évitant notamment l'évaluation des écrits du moi pour préserver l'authenticité de l'activité.

En résumé, cette thèse offre des avancées significatives pour la recherche en éducation des adultes avec le potentiel de façonner les pratiques professionnelles. Elle propose de nouvelles perspectives sur l'écriture du journal de bord, éclairant ses diverses fonctions et effets. Les enseignant·es peuvent ainsi intégrer cette pratique dans leur développement professionnel tout en maintenant leur autonomie et leur bien-être. Ces impacts pourraient se traduire par des améliorations significatives dans la vie professionnelle des enseignant·es, ainsi que dans la qualité des programmes de formation offerts.

Les résultats présentés ici sont des jalons pour de nouvelles explorations, discussions et actions. Nous espérons que cette thèse inspirera d'autres chercheur·ses à approfondir ces questions, à repousser les limites de la compréhension et à travailler ensemble pour façonner un avenir éducatif et professionnel plus réflexif, épanouissant et efficace, possiblement en accompagnant leurs enquêtes par un journal de recherche.

Conclusion

Ce cheminement intellectuel, initié par ma Licence en psychologie et mon Certificat de spécialisation en sciences de l'éducation, a évolué au fil des années pour se cristalliser en une recherche doctorale sur la pratique informelle du journal de bord. Les étapes parcourues, les défis relevés et les découvertes faites au cours de ces sept années de quête ont façonné une trajectoire unique, évolutive et passionnante.

Cette thèse, originellement envisagée sous une autre forme, a finalement adopté le format de la thèse cumulative (à moins qu'il ne s'agisse d'un format hybride). Les raisons qui ont guidé ce choix reflètent mon engagement permanent dans la communication écrite. La thèse par articles a permis de canaliser ces efforts et de tirer parti de ces activités scientifiques. Au-delà de ces considérations, la configuration hybride à laquelle aboutit ce manuscrit fait probablement aussi écho à mon rapport subjectif à l'objet d'étude, m'amenant à explorer différentes avenues.

Dans cette (syn)thèse, chaque publication a été soigneusement sélectionnée pour sa contribution spécifique à la compréhension de la pratique du journal de bord chez les enseignant·es. Ces textes, comme autant de roches posées à différents moments de l'ascension, s'emboîtent pour former un ensemble cohérent, chacune apportant une perspective unique, *a minima* un peu différente, tout en s'intégrant harmonieusement dans le panorama d'ensemble.

Cette conclusion ne marque pas la fin de cette aventure, mais plutôt le début d'une nouvelle phase. Tout comme une alpiniste atteignant un sommet, je ressens à la fois un sentiment d'accomplissement et une ouverture vers de nouveaux horizons. Les émotions qui accompagnent cet effort intellectuel sont variées : la satisfaction d'avoir contribué à l'avancement des connaissances, la fierté d'avoir persévéré dans l'exploration et l'humilité face à l'immensité du domaine étudié.

Umberto Eco évoque ce moment où la thèse arrive à son terme, avec une énergie nouvelle qui semble à cette heure nous gagner, signe que cette mise au défi de soi que représente ce parcours semble avoir fait sens :

On veut approfondir tous les points négligés, développer les idées qui nous étaient venues à l'esprit mais que l'on a dû écarter, lire d'autres livres, écrire des essais. C'est le signe que la thèse a activé votre métabolisme intellectuel, qu'elle a été une expérience positive. C'est aussi le signe que vous êtes alors victime d'un élan compulsif pour la recherche, un peu comme le Chaplin des *Temps modernes* qui continue à serrer des boulons même une fois son travail fini : vous devrez faire un effort pour freiner. (Eco, 2016, p. 325)

En somme, cette thèse incarne un cheminement personnel et académique, une montée en compétence qui reflète l'engagement, le goût et le dévouement pour la recherche. Je referme ce chapitre sans oublier que chaque sommet atteint ouvre la voie à de nouvelles explorations tentantes, à de nouvelles questions et à de nouvelles découvertes. Avec ce sentiment d'accomplissement et de curiosité toujours vive, je regarde en direction de demain, prête à explorer — avec d'autres — des paysages inexplorés. Cette quête s'étend au-delà des limites académiques, me permettant de cohabiter harmonieusement entre mes rôles de formatrice et de chercheuse, en nourrissant mes expériences d'être humain, connectée, tout au long et au large de notre vie.

Références bibliographiques¹²²

- Ahouannou, G. E. (2016). *Transmission intergénérationnelle et réception des valeurs culturelles chez les immigrants : le cas des immigrants venus* [Mémoire de Maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/8548/>
- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher* (4^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Albarello, L. (2022). Chapitre 2. L'étude de cas : pertinence et validité. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome III* (p. 26-34). Éditions Raison et Passions. <https://www.cairn.info/enqueter-dans-les-metiers-de-l-humain--9782917645994-p-27.htm>
- Albero, B. (2022). Problématiser, questionner, formuler des hypothèses : la construction de l'objet de recherche. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I* (p. 45-58). Éditions Raison et Passions. <https://www.cairn.info/enqueter-dans-les-metiers-de-l-humain--9782917645680.htm>
- Allam, M. (1996). *Journaux intimes. Une sociologie de l'écriture personnelle*. L'Harmattan.
- Allenbach, M. (2016). *Négociation de pratiques collaboratives et construction du rôle des intervenant-e-s à l'école* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg].
- Almudever, B. et Dupuy, R. (2016). La recherche biographique : quel(s) regard(s) sur les épreuves identitaires d'aujourd'hui ? Entretien avec Christine Delory-Momberger. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2(22), 157-167. <https://doi.org/10.3917/nrp.022.0157>
- Aloisio Alves, C. (2021). Les expériences vécues et les apprentissages tissés en réanimation pédiatrique et soin continu : les spécificités méthodologiques d'une étude narrative biographique. *Recherches qualitatives*, 40(2), 123. <https://doi.org/10.7202/1084070ar>
- Amiel & Co. Diaristes suisses. (2020). *Les Moments littéraires. La revue de l'écrit intime*, (43).
- Anatrella, T. (2003). Les « adolescents ». *Études*, 399(7-8), 37-47. <https://doi.org/10.3917/etu.991.0037>
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science & Medicine*, 36(6), 725-733. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90033-Z](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90033-Z)
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Augé, M. (2001). *Les formes de l'oubli*. Éditions Payot & Rivages.

¹²² APA 7^e édition, version adaptée en français par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

- Auger, M. (2017). *Les journaux intimes et personnels au Québec. Poétique d'un genre incertain*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Averill, J. R. et Rodis, P. T. (1998). Chapitre premier. Le rôle du langage dans les transformations émotionnelles. Dans *Action, affects et transformation de soi* (p. 19-44). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.1998.01.0019>
- Baatouche, N. (2021). Sens de la formation et capital culturel : comprendre et prévenir le risque de perte de sens chez l'adulte apprenant. *Orientation scolaire et professionnelle*, 2(50), 337-345. <https://doi.org/10.4000/osp.14368>
- Bacqué, M.-H. et Biewener, C. (2013). L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? *Idées économiques et sociales*, 173(3), 25-32. <https://doi.org/10/ggxswc>
- Balas-Chanel, A. (2012). La pratique réflexive, une valse à 7 temps ? *Expliciter. Journal de l'association GREX, groupe de recherche sur l'explicitation, janvier(93)*, 1-34.
- Balslev, K. et Gagnon, R. (2019). Entre « Je » et Nous" : textes académiques et réflexifs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, (25).
- Balslev, K., Naef, L., Guzzo, C., Lussi Borer, V. et Perréard Vité, A. (2021). Quels usages des savoirs des sciences de l'éducation dans les textes produits en formation initiale ? *Academia*, (22), 7-29.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad.). De Boeck. (Publication originale en 1997).
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10/c7fhtx>
- Bannour, R. (2009). *L'écriture expressive et ses effets : approche cognitivo-émotionnelle* [Thèse de doctorat]. <http://www.theses.fr/2009AIX10098>
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2017a). *Vocabulaire d'analyse des activités* (2^e, rev.augm. éd.). Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2017b, 29 novembre). *Quels enjeux pour l'analyse des activités ?* The Conversation. <http://theconversation.com/quels-enjeux-pour-lanalyse-des-activites-88101>
- Barbier, J.-M. (2019). Analyse de l'activité. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 187-191). Éditions érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0187>
- Barbier, J.-M. (2021, 3 mai). *Un langage pour comprendre, un langage pour agir ?* Innovation Pédagogique. <https://www.innovation-pedagogique.fr/article9427.html>
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche & formation*, 42(1), 99-117. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1831>

- Barbier, J.-M. et Durand, M. (dir.). (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. Presses universitaires de France.
- Barlow, M. et Boissière-Mabille, H. (2002). *Écrire son journal pédagogique. Analyser et élaborer sa pratique*. Chronique sociale.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. Où l'élève interroge l'enseignant. *Recherches & éducations, [en ligne](2)*.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.283>
- Barthes, R. (1995). Longtemps, je me suis couché de bonne heure. Dans *Œuvres complètes, Tome V 1977-1980* (p. 465). Éditions du Seuil.
- Baudouin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Peter Lang.
- Bauman, Z. (2006). *La vie liquide* (C. Rosson, trad.). Le Rouergue-Chambon. (Publication originale en 2005).
- Becetti, A. (2023). Comprendre le témoignage d'autrui. Vers un usage expérientiel du récit de vie en sociolinguistique. *Cahiers internationaux de sociolinguistique, 1(22)*, 27-36.
- Becker, H. S. (2016). *La bonne focale. De l'utilité des cas particuliers en sciences sociales* (C. Merllié-Young, trad.). La Découverte. (Publication originale en 2015).
<https://doi.org/10.3917/dec.becke.2016.01>
- Bégaudeau, F. (2006). *Entre les murs*. Gallimard.
- Berliner, D. (2022). *Devenir autre. Hétérogénéité et plasticité du soi*. Éditions La Découverte.
- Bernard, M.-C., Tschopp, G. et Słowik, A. (dir.). (2019). *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche*. Livres en ligne du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire/Éditions science et bien commun.
<https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/les-voies-du-recit-patriques-biographiques-en-formation-intervention-et-recherche>
- Bernard, M.-C. et Vanlint, A. (2021). Chapitre 10. Savoirs situés et emploi du journal de bord : des leviers pour l'écrit du qualitatif en sciences humaines et sociales. Dans M.-H. Forget et A. Malo (dir.), *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif* (p. 243-267). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f2s24p>
- Bibauw, S. (2010). Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 26(1)*.
<https://doi.org/10.4000/ripes.358>
- Biémar, S., Daele, A., Gaudin, C., Lison, C. et Huez, J. (2021). *Émergence de nouveaux métiers dans le champ de l'enseignement : nouvelles identités professionnelles en construction*.
<https://sites.google.com/view/ref2021/symposia/liste-des-symposia>
- Biémar, S., Daele, A., Huez, J. et Lison, C. (2023). Transformations identitaires dans des contextes en mouvement. *Education & Formation, Juin(e-318)*, 9-12.
- Billett, S. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning, 13(5)*, 209-214. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005548>

- Billett, S. (2007). Work, subjectivity and learning. Dans S. Billett, T. Fenwick et M. Somerville (dir.), *Work, subjectivity and learning. Technical and vocational education and training: issues, concerns and prospects* (p. 1-20). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-5360-6_1
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 37-63). Presses universitaires de France.
- Billett, S. (2021). Transfer, learning, and innovation: Perspectives informed by occupational practices. Dans C. Hohensee et J. Lobato (dir.), *Transfer of learning* (p. 315-334). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65632-4_14
- Billett, S. (2022). Learning in and through work: Positioning the individual. Dans C. Harteis, D. Gijbels et E. Kyndt (dir.), *Research approaches on workplace learning : Insights from a growing field* (p. 157-175). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-89582-2_7
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (2003). *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. L'Harmattan.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2015). *L'entretien* (2^e éd.). Armand Colin.
- Bliez-Sullerot, N. et Mével, Y. (2004). *Récits de vie en formation. L'exemple des enseignants* (préface de R. Malet). L'Harmattan.
- Blondel, J.-P. (2011). G229. Éditions Buchet/Chastel.
- Bobin, C. (1997). *Autoportrait au radiateur*. Gallimard.
- Body, G., David, P., Person, J. et Lhéritier-Alaoui, L. (2019). Éducation et formation : contribution des chercheurs émergents (CIDEF 2018) [numéro thématique]. *Recherches en éducation*, (38). <https://doi.org/10/gsqv35>
- Bouchetal, T. (2022). Chapitre 6. L'entretien biographique : comprendre la formation du sujet et l'épaisseur du social. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II*. (p. 223-233). Éditions Raison et Passions. <https://www.cairn.info/enqueter-dans-les-metiers-de-l-humain--9782917645987-p-231.htm>
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31(janvier), 2-3.
- Bourgeois, É. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education permanente*, 3(136), 101-109.
- Bourgeois, É. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. Dans G. de Villers, M. Kaddouri et É. Bourgeois (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 65-120). L'Harmattan.
- Bourgeois, É. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. J.-M. Barbier, É. Bourgeois et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), (p. 31-69). Presses universitaires de France.

- Bourgeois, É. (2010). Postface. « Évaluation et développement professionnel ». Un couple impossible ? Dans L. Paquay, C. Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. (p. 265-270). De Boeck Supérieur.
- Bourgeois, É. (2011). Chapitre 16. La motivation à apprendre. Dans *Apprendre et faire apprendre* (p. 233-253). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0233>
- Bourgeois, É. (2013a). Engagement en formation. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 95-99). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0095>
- Bourgeois, É. (2013b). Engagement et apprentissage en situation de travail dans les métiers de l'éducation et de la formation. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 175-184). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0175>
- Bourgeois, É. (2018a). 6. La subjectivation : un processus traversé par plusieurs tensions. Dans *Le désir d'apprendre* (p. 201-204). Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/le-desir-d-apprendre--9782130729556-p-201.htm>
- Bourgeois, É. (2018b). *Le désir d'apprendre*. Presses universitaires de France.
- Bourgeois, É. (2019). Chapitre 12. Motivation et formation des adultes. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (p. 233-251). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01>
- Bourgeois, É. et Piret, A. (2006). Chapitre 10. L'analyse structurale de contenu, une démarche pour l'analyse des représentations. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. (p. 179-191). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2006.01.0179>
- Boutinet, J.-P. (2004). *Vers une société des agendas*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bouti.2004.02>
- Boutonnet, R. (2005). *Journal d'une institutrice clandestine*. Éditions Ramsay.
- Boutrais, M. (2022). De la description du « faire classe » aux prises de conscience. Les effets transformatifs de l'explicitation. *TransFormations - Recherches en Éducation et Formation des Adultes*, 2(24), 7-20.
- Bréant, F. (2006). Habiter en poète la posture de praticien chercheur. Dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. L'Harmattan.
- Bréant, F. (2013). *Le sujet en formation : écriture réflexive et approche clinique* [Thèse de doctorat, Université Paris 8 - Vincennes-St Denis]. <https://hal.science/tel-04057814>
- Breton, H. (2017). Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio. Dans M. Boissart et B. Verquin Savarieau (dir.), *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale* (p. 55-68). L'Harmattan.
- Breton, H. (2020a). L'enquête narrative : entre description du vécu et configuration. *Cadernos de Pesquisa*, 50(178), 1138-1158. <https://doi.org/10.1590/198053147185>

- Breton, H. (dir.). (2020b). Narration du vécu et savoirs expérientiels. *Education permanente*, 1(222).
- Breton, H. (2022). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Breton, H. (2023a). Les régimes de vérité du récit de soi dans les pratiques d'accompagnement en éducation et formation des adultes. Dans C. Niewiadomski et H. Prévost (dir.), *Devenir sujet de sa formation. Histoires de vie et processus de subjectivation* (p. 22-40). L'Harmattan.
- Breton, H. (2023b, 5 juin). *The temporalities of narratives: Kinetic variations and narrative regimes* [conférence]. Institut Sunkhronos. <https://www.youtube.com/watch?v=QIEatYyTOCQ>
- Breton, H., Pineau, G. et Słowik, A. (2019). Introduction générale. Dans A. Słowik, H. Breton et G. Pineau (dir.), *Histoire de vie et recherche biographique : perspectives sociohistoriques* (p. 19-24). L'Harmattan.
- Brodie, F. M. (1992). *Un diable d'homme. Sir Richard Burton ou le démon de l'aventure* (préface M. Le Bris, G. Piloquet, trad.). Phébus. (Publication originale en 1967).
- Brougère, G. et Ulmann, A.-L. (2009). Sortir de l'ombre les apprentissages quotidiens. Dans G. Brougère et A.-L. Ulmann, *Apprendre de la vie quotidienne* (p. 11-17). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.broug.2009.01.0011>
- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, 51(3), 13-58. <https://doi.org/10.3917/savo.051.0013>
- Brun, G. (2017). Pouvoir d'agir, en analyse de l'activité. Traces, usages et figures modernes de Spinoza. *Activités*, 1(14), [En ligne]. <https://doi.org/10.4000/activites.2957>
- Bucheton, D. et Decron, A. (2003). Le journal de bord en formation : une parole de travail. *Tréma*, (20-21), 21-42. <https://doi.org/10.4000/trema.1362>
- Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes du canton de Vaud. L'égalité s'écrit. Guide de rédaction épïcène. <https://tinyurl.com/586yz8ma> 2008.
- Busnel, F. (journaliste). (2019, 4 décembre). Spécial Christian Bobin [émission littéraire]. Dans France 5, *La Grande Librairie*. <https://www.youtube.com/watch?v=Q3OdToev5II>
- Busnel, F. (journaliste) et Trapenard, A. (journaliste). (2008). *La Grande librairie* [émission littéraire]. France Télévisions.
- Buyse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives, recherches en éducation*, 5(11), 225-242. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.603>
- Cadet, L. (2007). La genèse des « journaux de bord d'apprentissage ». *Le français aujourd'hui*, 4(159), 39-46. <https://doi.org/10.3917/lfa.159.0039>
- Cahour, B., Batiano, A., Decortis, F., Lemonie, Y., Salembier, P. et Zouinar, M. (2020). Hommage à l'explorateur de l'expérience subjective. *Expliciter. Journal de l'association GREX2 Groupe de recherche sur l'explicitation*, novembre(127), 10-11.

- Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez-Bronfman, A. (1998). *Stratégies identitaires*. Presses universitaires de France.
<https://www.cairn.info/strategies-identitaires--9782130428589.htm>
- Campbell, R. S. et Pennebaker, J. W. (2003). The secret life of pronouns: Flexibility in writing style and physical health. *Psychological science*, 14(1), 60-65. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.01419>
- Capel, F. (2008). *Prof... et fière de l'être !* Éditions du Rocher.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Carré, P. (2016a). Autour de l'apprenance. *Education permanente*, 2(207), 1-215.
- Carré, P. (2016b). L'autoformation, d'hier à aujourd'hui. Dans *Éduquer et Former* (p. 353-361). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.fourn.2016.01.0353>
- Carré, P. (2020a). Chapitre 1. Une autre culture de la formation. Dans *Pourquoi et comment les adultes apprennent* (p. 29-54). Dunod. <https://www.cairn.info/pourquoi-et-comment-les-adultes-apprennent--9782100798773-p-29.htm>
- Carré, P. (2020b). *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance* ([PDF]). Dunod. <https://www.cairn.info/pourquoi-et-comment-les-adultes-apprennent--9782100798773.htm>
- Carré, P. et Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. L'Harmattan.
- Carrère, E. (2020). *Yoga*. P.O.L.
- Carron, P. (2021). Écriture réflexive. Dans E. Runtz-Christan et P.-F. Coen, *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et des enseignants en Suisse romande et au Tessin* (p. 97-100). Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Cesari Lusso, V. et Snoeckx, M. (2015). La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles. *Recherche & formation*, (80), 33-46.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2493>
- Champy-Remoussenard, P. (2009). Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle : l'éclairage des pratiques de VAE en France. Dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (p. 73-94). Presses de l'Université du Québec.
- Chaput, M., Giguère, P.-A. et Vidricaire, A. (dir.). (1999). *Le pouvoir transformateur du récit de vie : acteur, auteur et lecteur de sa vie* (actes du 2^e symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie, Magog, septembre 1995). L'Harmattan.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. De Boeck Université.
- Charlier, B. (2012). Chapitre 6. Apprentissage et communauté de pratique. Dans É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 99-110). Presses universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0099>

- Charmillot, M. (2020). Le rapport à la vérité dans une perspective transactionnelle participative : l'expérience contre la production de l'ignorance. *Raisons éducatives*, 24(1), 31-54. <https://doi.org/10.3917/raised.024.0031>
- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors-série(3)*, 126-139.
- Chiche, S. (2013). Les petits rituels des romanciers. *Sciences Humaines, novembre(253)*, 44-45.
- Cifali, M. (2001). Chapitre 6. Démarche clinique, formation et écriture. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (3^e éd., p. 145-161). De Boeck Supérieur.
- Cifali, M. (2012). Chapitre 6. Démarche clinique, formation et écriture. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (4^e éd., p. 145-161). De Boeck Supérieur.
- Cifali, M. (2020). *Tenir parole. Responsabilités des métiers de la transmission*. Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/tenir-parole--9782130825388.htm>
- Cifali, M. et André, A. (2015). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. Dans C. D. R. F. Conservatoire National Des Arts Et Métiers (dir.), *L'Analyse de la singularité de l'action* (p. 53-60). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.derec.2000.01>
- Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. Dans M. S. Delefosse et G. Rouan (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie* (p. 125-147). Dunod.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. et Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78(1), 31-52. <https://doi.org/10.3917/th.781.0031>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 Supplement, 95-120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Colin, D. (2014). *Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques. Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6^e* [Thèse de doctorat, Université d'Orléans]. <https://www.theses.fr/2014ORLE1138>
- Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation*. (2018). <https://cidef-2018.sciencesconf.org/>
- Congrès 2022 de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE)*. (2022). <https://wp.unil.ch/sief/congres-ssre/>
- Cordova, T. (2023). *Autour du journal de bord d'un étudiant en stage B dans l'enseignement. Réflexion sur la figure de l'enseignant et le bien-être au travail*. [Mémoire de Master inédit, Haute école pédagogique Vaud].

- Cormery, A.-C. (2013). Théories de l'expérience et pratique du journal. *Questions vives recherches en éducation*, 10(20), 95-105. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1391>
- Cortessis, S. et Deschenaux, A. (2021). *Les visées émancipatrices des dispositifs de retour sur les expériences autobiographiques sont-elles conciliables avec une perspective évaluative institutionnalisée ?* <https://docs.google.com/document/d/1MOUBNh9frh64bHW7WPM8ETVd2sR4cPTj/edit?pli=1>
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 2(23), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>
- Coulon, A. (2012). *L'École de Chicago*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.coulo.2012.01>
- Courcoux, A. (2022). Le sens au travail, oui, mais quel(s) sens ? *My Happy Job, juin*(Hors-série 14), 6-11.
- Coutarel, F., Caroly, S., Vézina, N. et Daniellou, F. (2015). Marge de manœuvre situationnelle et pouvoir d'agir : des concepts à l'intervention ergonomique. *Le travail humain*, 78(1), 9-29. <https://doi.org/10/gsq298>
- Coutarel, F. et Petit, J. (2013). Prévention des TMS et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Falzon, *Ergonomie constructive* (p. 175). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2013.01.0175>
- Crinon, J. et Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie, juillet-septembre*(156), 117-169. <https://doi.org/10.4000/rfp.621>
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32(2), 11. <https://doi.org/10.3917/savo.032.0011>
- Cros, F. (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. L'Harmattan.
- Cros, F., Lafortune, L. et Morisse, M. (dir.). (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. Presses de l'Université du Québec.
- Czuk Vel Ciuk, E. (2023). *Les enseignants et l'acte d'écriture : enjeux et perspectives à l'ère de l'éducation inclusive. Approche clinique et monographies croisées entre enseignants des classes et enseignants spécialisés* [Thèse de doctorat, Université Paris 10].
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. De Boeck Université.
- Daele, A. et Charlier, B. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*. L'Harmattan.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- De Cock, G. (2004). Le journal de bord dans tous ses états : un outil d'écriture réflexive ? Dans J.-L. Dufays et F. Thyron (dir.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (p. 169-180). Presses universitaires de Louvain.

- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain].
<http://hdl.handle.net/2078.1/5293>
- De Ketele, J.-M. (2013). Introduction - L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 7-22). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2013.01.0007>
- De Ketele, J.-M. (2015). Vers une synthèse ouverte. Mutations sociétales et transformations des systèmes éducatifs : incidences sur la problématique de l'engagement professionnel. Dans F. Merhan, A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *Mutations éducatives et engagement professionnel* (p. 145-164). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.mehan.2014.01.0145>
- De Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- De Simone, S., Balslev, K. et Maurou, L. (2021). *Des écrits réflexifs en formation à l'enseignement : références, postures et régulations*. <http://www.revue-phronesis.com/des-ecrits-reflexifs-en-formation-a-lenseignement-references-postures-et-regulations/>
- de Bruyne, P., Herman, J. et de Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales. Les pôles de la pratique méthodologique*. Presses universitaires de France.
- de Champlain, Y. (2011). L'écriture en recherche qualitative : le défi du rapport à l'expérience. *Recherches qualitatives, Hors-série*(11), 51-67.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The « What » and « Why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie [Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains]. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34.
<https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>
- Dejours, C. (2021). *Ce qu'il y a de meilleur en nous. Travailler et honorer la vie*. Payot & Rivages.
- Delerm, P. (2008). *Traces* (photographies de M. Delerm). Fayard.
- Delerm, P. (2016). *Journal d'un homme heureux*. Éditions du Seuil.
- Delerm, P. (2021). *La vie en relief*. Éditions du Seuil.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation* (préface de Ch. Wulf). Economica, Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Téraèdre.

- Deltand, M. et Kaddouri, M. (2014). Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4). <https://doi.org/10.4000/osp.4469>
- Demazière, D. et Wittorski, R. (2022). Chapitre 7. Étudier un processus social complexe : l'exemple de la professionnalisation. Dans *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I.* (p. 278-287). Éditions Raison et Passions. <https://www.cairn.info/enqueter-dans-les-metiers-de-l-humain--9782917645680-p-288.htm>
- Derrida, J. (1971, août). *Signature, événement, contexte* [communication orale]. Congrès international des Sociétés de philosophie de langue française. Le thème du colloque était « La communication », Montréal, QC, Canada. <http://www.laboratoirefig.fr/wp-content/uploads/2016/04/SIGNATURE.pdf>
- Desmarais, D. (1998). Théoriser la vie et la trans-former. Dans L. Bourdages, S. Lapointe et J. Rhéaume (dir.), *Le « JE » et le « NOUS » en histoire de vie* (actes du 3^e symposium du réseau québécois pour la pratique des histoires de vie, Pohénégamook, octobre 1996, p. 217-234). L'Harmattan.
- Desmarais, D. (2016). L'approche (auto)biographique. Finalités plurielles, enjeux actuels. Dans I. Bourgeois et B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 364-398). Presses de l'Université du Québec.
- Despax, J.-L. (2005). *Prof is beautiful*. Éditions Aden.
- Develotte, C. (2006). Le Journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle. *Lidil*, (34). <https://doi.org/10/gsqv38>
- de Villers, G. (1999). Le sujet divisé et le désir de formation. Dans É. Bourgeois et J. Nizet, *Regards croisés sur l'expérience de formation* (p. 186). L'Harmattan.
- de Villers, G. (2009). Identité versus subjectivité dans le récit autobiographique et en formation d'adultes. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 83-93). Presses universitaires de France.
- de Villers, G. (2011). L'approche autobiographique : regards anthropologique et épistémologique, et orientations méthodologiques. Récit d'un itinéraire. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(1), 25-44. <https://doi.org/10.4000/rsa.653>
- de Villers, G. (2019a). Sens. Dans *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 163-166). Éditions érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0163>
- de Villers, G. (2019b). Souci de soi / soin de soi. Dans *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 169-171). Éditions érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0169>
- de Villers, G. (2019c). Sujet / subjectivation. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 172-175). Éditions érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0358>
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company.

- Dewey, J. (1995). *Logique : la théorie de l'enquête* (G. Deledalle, trad.). Presses universitaires de France. (Publication originale en 1938).
- Diaire. (s. d.). Dans *Dictionnaire de la langue française*.
<https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/diaire>
- Dirêvie, R. (2013). *L'École, ma maîtresse : témoignage*. Bookelis.
- Dizerbo, A. (2017a). *Écrire pour se former et entrer en recherche. Fragments d'un journal de master*. Téraèdre.
- Dizerbo, A. (2017b). Quels savoirs narratifs pour s'orienter dans une société biographique ? *Le sujet dans la cité. Revue Internationale de Recherche Biographique*, (Hors-série Actuels n° 6), 73-88. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.hs06.0073>
- Dominicé, P. (1990). *L'Histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2001). Apprendre à se former. Dans É. Bourgeois (dir.), *L'adulte en formation. Regards pluriels* (p. 95-105). De Boeck Université.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation* (nouv. éd. rev. et augm.). L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2007a). Histoire de vie, formation et production de savoir. Dans *La formation biographique* (p. 157-174). L'Harmattan.
- Dominicé, P. (2007b). *La formation biographique*. L'Harmattan.
- Donnay, J., Charlier, E. et Dejean, K. (2002). Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives. *Revue française de pédagogie*, (138), 95-102.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2867>
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.dubar.2010.01>
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation* (4^e éd.). Presses universitaires de France.
- Dubet, F. (2019). *Les mutations du travail*. La Découverte.
- Dufays, J.-L. et Thyron, F. (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Presses universitaires de Louvain.
- Dujarier, M.-A. (2006). *L'idéal au travail*. Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/l-ideal-au-travail--9782130552673.htm>
- Durand, M. (2012). Chapitre 1. Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité. Dans *Apprendre au travail* (p. 15-32). Presses universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0015>
- Duras, M. (1993). *Écrire*. Gallimard.

- Eco, U. (2016). *Comment écrire sa thèse* (L. Cantagrel, trad.). Flammarion. (Publication originale en 1977).
- Égalité & Diversité, Université de Genève. (2023). *Rédaction inclusive et épiciène à l'UNIGE*.
<https://memento.unige.ch/doc/0316?searchterm=%C3%A9pic%C3%A8ne>
- Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. Calmann-Lévy.
- Emmons, R. A. (2018). *La gratitude. Cette force qui change tout* (3^e, préface d'A. Jollien éd., S. Carteron, trad.). Belfond.
- Eneau, J. (2013). Reconnaître l'expérience pour valider les acquis. Quel accompagnement pour quelle reconnaissance ? Dans *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs* (p. 145-156). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2013.01.0145>
- Eneau, J. (2016). Autoformation, autonomisation et émancipation. De quelques problématiques de recherche en formation d'adultes. *Recherches & éducations*, Octobre(16), 21-38.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2489>
- Eneau, J. (2017). From self-directed learning to self-formation: Transforming the self through *Bildung* ? Dans A. Laros, T. Fuhr et E. W. Taylor (dir.), *Transformative Learning Meets Bildung* (K. Davis, trad., p. 165-177). Sense Publisher. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_14
- Ernaux, A. (1983). *La place*. Éditions Gallimard.
- Ernaux, A. (1993). *Journal du dehors*. Gallimard.
- Ernaux, A. (1997). *La honte*. Éditions Gallimard.
- Ernaux, A. (2008). *Les années*. Gallimard.
- Ernaux, A. (2011). *L'atelier noir*. Éditions des Busclats.
- Ernaux, A. (2014). *Le vrai lieu. Entretiens avec Michelle Porte*. Gallimard.
- Ernaux, A. (2022). *L'atelier noir* (nouv. éd). Gallimard.
- Étienne, R. (2022). Chapitre 5. L'approche exploratoire : techniques, finalités, exploitation des données. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I*. (2^e éd., p. 99-108). Éditions Raison et Passions. <https://www.cairn.info/enqueter-dans-les-metiers-de-l-humain--9782917645680-p-99.htm>
- Fabre, D. (dir.). (1993). *Écritures ordinaires*. Bibliothèque publique d'information, Centre Georges Pompidou : P.O.L.
- Fabre, D. (1997). *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Faingold, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants. *Expliciter. Journal de l'association GREX, groupe de recherche sur l'explicitation*, septembre(26), 17-20.

- Faingold, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Education permanente*, 3(160), 81-99.
- Faingold, N. (2005). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Expliciter. Journal de l'association GREX Groupe de recherche sur l'explicitation*, janvier(58), 1-15.
- Faingold, N. (2011). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. Dans G. Le Meur et M. Hatano (dir.), *Approches pour l'analyse des activités* (p. 115-160). L'Harmattan.
- Faingold, N. (2015). Les ateliers de professionnalisation : mettre au jour les compétences sous-jacentes à la pratique. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, (6), 32-41.
- Faingold, N. (2020). *Les entretiens de décryptage : de l'explicitation à l'émergence du sens*. L'Harmattan.
- Faingold, N. (2022). Chapitre 7. Les entretiens d'explicitation et de décryptage. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II.* (p. 234-245). Éditions Raison et Passions. <https://www.cairn.info/enqueter-dans-les-metiers-de-l-humain--9782917645987-p-243.htm>
- Falzon, P. (1994). Les activités méta-fonctionnelles et leur assistance. *Le travail humain*, 1-23.
- Falzon, P. (dir.). (2004). *Ergonomie*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2004.01>
- Falzon, P. (dir.). (2013). *Ergonomie constructive*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2013.01>
- Farrell, T. S. C. (2013). Teacher self-awareness through journal writing. *Reflective Practice*, 14(4), 465-471. <https://doi.org/10.1080/14623943.2013.806300>
- Faÿ, C. (2010). *Cahier de taches*. Casterman.
- Fernagu Oudet, S. (2012a). Chapitre 14. Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 201-213). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0201>
- Fernagu Oudet, S. (2012b). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi, juillet-septembre*(119), 7-27. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3684>
- Fernagu Oudet, S. (2018). Apprenance & environnement capacitant. Dans B. Blandin (dir.), *Penser la formation aujourd'hui : un nouveau paradigme* (actes du colloque DEFICo, 16-17 octobre 2017, p. 25-28). Lineact - Cesi. https://lineact.cesi.fr/wp-content/uploads/2018/03/Actes_colloque_DEFICo_10-2017.pdf
- Fernagu Oudet, S. (2023, 7 août). *Question de disposition ? Personnelles ? Organisationnelles ? Et s'il existait un mitan dispositionnel pour expliquer les choses !!! Ce n'est pas* [vidéo] [post]. LinkedIn. <https://vu.fr/WvVi>
- Fernagu, S. et Ciavaldini-Cartaut, S. (2022). Introduction. *Phronesis*, 11(4), 1-5. <https://doi.org/10.7202/1092330ar>

- Ferrarotti, F. (2013). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales* (rééd., préface de G. Balandier, intro. de A. De Vicenti, G. Pineau). Téraèdre.
- Fetelian, A., Perrin, N. et Masdonati, J. (2021). Développement et parcours de résilience chez des enseignant·e·s romand·e·s. *Swiss Journal of Educational Research*, 43(3), 402-414. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.3.5>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fleury, C. et Fenoglio, A. (2022). *Ce qui ne peut être volé. Charte du Verstohlen*. Éditions Gallimard.
- Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57-80. <https://doi.org/10.7202/1084612ar>
- Forget, M.-H. (2021). Chapitre 4 Pour une écriture descriptive de la fabrication des résultats en recherche qualitative. Dans M.-H. Forget et A. Malo (dir.), *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif* (p. 85-118). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f2s24p>
- Forget, M.-H. et Malo, A. (dir.). (2021). *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif*. Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f2s24p>
- Fortin, J. (2014). Chapitre 7. Les compétences psychosociales chez l'enfant. Dans J. Lecomte (dir.), *Introduction à la psychologie positive* (p. 107-123). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.lecom.2014.01.0107>
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits, II. 1976 - 1988*. Gallimard.
- Foucault, M. (2003). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Éditions Gallimard.
- Gabola, P., Meylan, N. et Tschopp, G. (2019a). Sviluppare la gratitudine tra gli insegnanti per favorire il loro benessere : una rassegna di buone pratiche. *Newsletter di Psicologia Positiva*, (41), 14.
- Gabola, P., Meylan, N. et Tschopp, G. (2019b, février). *Développer la gratitude chez les enseignants pour favoriser leur épanouissement et leur bien-être ?* [Communication orale]. 2^e Journée romande de psychologie positive, Lausanne, Vaud, Suisse.
- Gabola, P. et Tschopp Rywalski. (2019). *Bien-être des enseignant·e·s : comment cultiver leur gratitude ?* [communication orale]. Journée d'étude. 1, 2, 3 degrés, réchauffons le climat scolaire, Lausanne, Vaud, Suisse.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Éditions du Seuil.
- Gaillard, I. (2014). Analyse de l'activité. Dans P. Zawieja et F. Guarneri (dir.), *Dictionnaire des risques psychosociaux* (p. 43-45). Le Seuil. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01576759>
- Galimberti, D. (2021). *Les enquêtes par entretien à l'épreuve de la distanciation*. Presses universitaires de France.

- Galinon-Méléneq, B. (dir.). (2011). *L'Homme trace. Perspectives anthropologiques des traces contemporaines*. CNRS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.16650>
- Galvani, P. (2004). L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles. *Interactions*, 8(2), 95-121.
- Galvani, P. (2011). Moments d'autoformation, kaïros de mise en forme et en sens de soi. Dans P. Galvani, D. Nolin, Y. de Champlain et G. Dubé (dir.), *Moments de formation et mise en sens de soi* (p. 69-96). L'Harmattan.
- Gefen, A. (dir.). (2020). *Territoires de la non-fiction : cartographie d'un genre émergent*. Brill Rodopi.
- Gesualdi-Fecteau, D. et Richard, G. (2021). CHAPITRE 6 L'hyperconnectivité professionnelle et le droit à la déconnexion et au repos : quel encadrement juridique ? Dans J. Bernier (dir.), *L'intelligence artificielle et les mondes du travail. Perspectives sociojuridiques et enjeux éthiques* (p. 153-174). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f2s22n>
- Glegg, S. M. N. (2019). Facilitating interviews in qualitative research with visual tools: A Typology. *Qualitative Health Research*, 29(2), 301-310. <https://doi.org/10.1177/1049732318786485>
- Go, N. (2012). *L'art de la joie : essai sur la sagesse* (3^e, préface de R. Enthoven éd.). Le livre de poche.
- Gohard-Radenkovic, A., Pouliot, S. et Stalder, P. (2012). *Journal de bord, journal d'observation : un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif*. Peter Lang.
- Gori, R. (2013). *La dignité de penser*. Actes Sud.
- Goyette, N. (2016). Développer le sens du métier pour favoriser le bien-être en formation initiale à l'enseignement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-29.
- Goyette, N. et Martineau, S. (dir.). (2020). *Le bien-être en enseignement : tensions entre espoirs et déceptions* (préface de M. Tardif). Presses de l'Université du Québec.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11^e éd.). Dalloz.
- Greimas, A. J. (1986). *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Presses universitaires de France.
- Guimond-Plourde, R. (2013). Une « randonnée » phénoménologique-herméneutique au cœur de l'expérience vécue du stress-coping chez des jeunes en santé. *Recherches qualitatives*, 32(1), 181-202. <https://doi.org/10.7202/1084617ar>
- Gunthert, A. (2022, 2 août). Interviewé par C. Mary. « Avec le smartphone, la photo est devenue un outil d'auto-documentation de nos vies » [Libération]. <https://imagesociale.fr/10573>
- Gygax, P., Gabriel, U. et Zufferey, S. (2019). Le masculin et ses multiples sens. *Savoirs en prisme*, octobre(10), 57-72. <https://doi.org/10.34929/SEP.VI10.59>
- Haddad, R. (dir.). Manuel d'écriture inclusive. Faites progresser l'égalité femmes · hommes par votre manière d'écrire. <https://www.ecriture-inclusive.fr> juin 2019.
- Harrison, J. (2021). *La recherche de l'authentique. L'amour, l'esprit, la littérature* (préface de B. Matthieussent, B. Matthieussent, trad.). Flammarion. (Publication originale en 2021).

- Hassan, S. (2017). *La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique* [Thèse de doctorat, Université Côte d'Azur].
<https://www.theses.fr/2016AZUR2049>
- Heslon, C. (2021). Chapitre 7. Le temps, le corps... et soi. Dans C. Heslon (dir.), *Psychologie des âges de la vie adulte* (p. 181-209). Dunod. <https://www.cairn.info/psychologie-des-ages-de-la-vie-adulte--9782100829309-p-181.htm>
- Hess, R. (1989). *Le lycée au jour le jour : ethnographie d'un établissement d'éducation*. Méridiens Klincksieck.
- Hess, R. (1991). Le journal institutionnel. *Recherche & formation*, 9(1), 67-80.
<https://doi.org/10.3406/refor.1991.1046>
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Économica, Anthropos.
- Hess, R. (2006). La pratique du journal, comme construction du moment interculturel. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, Revue Paidagogika renmata sto aigaiο, novembre(2)*, 68-79.
<https://doi.org/10.12681/revmata.30948>
- Hess, R. (2010). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien* (rééd., postface de la fratrie Hess). Téraèdre.
- Hess, R. (2011). Du journal de lecture au journal de recherche. L'écriture diaire comme tiers dans l'entrée en recherche. Dans C. Xypas, M. Fabre et R. Hétier (dir.), *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique* (p. 75-86). De Boeck Supérieur.
- Hess, R. (2019). Journal. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 358-361). Éditions érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0358>
- Hess, R. (2022). Possible, théorie et journal des moments. *La Pensée*, 410(2), 72-81.
<https://doi.org/10.3917/lp.410.0072>
- Hess, R. et Deulceux, S. (2009). Sur la théorie des moments. Explorer le possible. *Chimères*, 3(71), 13-26. <https://doi.org/10.3917/chime.071.0013>
- Hess, R. et Illiade, K. (2006). *Moment du journal et journal des moments*. Anthropos.
- Hess, R., Mutuale, A., Caille, C., Cormery, A.-C. et Gentes, D. (2016). L'écriture du journal comme outil de formation de soi-même. *Le Télémaque*, 49(1), 139-152.
<https://doi.org/10.3917/tele.049.0139>
- Hess, R., Mutuale, A. et Crépeau, B. (2021). *Pratiquer le journal de recherche*. Chronique sociale.
- Hess, R. et Savoye, A. (1993). *L'analyse institutionnelle*. Presses universitaires de France.
- Hess, R. et Weigand, G. (2008). L'écriture du journal et de la correspondance, une éducation tout au long de la vie. Dans L. Colin et J.-L. Le Grand (dir.), *L'éducation tout au long de la vie* (p. 125-137). Anthropos.

- Heutte, J. (2019a). Chapitre 8. L'autotélisme-flow : un déterminant fondamental de la persistance à vouloir comprendre, apprendre et se former tout au long de la vie. Dans *Psychologie positive* (p. 151-175). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.marti.2019.01.0151>
- Heutte, J. (2019b). Chapitre 3. Le flow : la psychologie de l'expérience optimale. Dans *Les fondements de l'éducation positive* (p. 153-233). Dunod. <https://www.cairn.info/les-fondements-de-l-education-positive--9782100788033-p-153.htm>
- Heutte, J., Fenouillet, F., Martin-Krumm, C., Gute, G., Raes, A., Gute, D., Bachelet, R. et Csikszentmihalyi, M. (2021). Optimal experience in adult learning: Conception and validation of the flow in education scale (EduFlow-2). *Frontiers in Psychology*, 12, 828027. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.828027>
- Hiemstra, R. (2001). Uses and benefits of journal writing. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(90), 19. <https://doi.org/10.1002/ace.17>
- Holly, M. L. (1989). Reflective Writing and the Spirit of Inquiry. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 71-80. <https://doi.org/10.1080/0305764890190109>
- Houston, N. (2008). *L'espèce fabulatrice*. Actes Sud.
- Hubert, B. (2023). *Le droit à l'écriture. Une éthique de la délicatesse au service de la démocratie face à l'anthropocène*. Téraèdre.
- Hunyadi, M. (1990). Une morale post-métaphysique. Introduction à la théorie morale de Jürgen Habermas. *Revue de Théologie et de Philosophie*, 122(4), 467-483.
- Illiadé, K. et Hess, R. (2009). *Les formes de l'écriture impliquée*. Téraèdre.
- Jacques, M.-H. (2020). *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation*. Presses universitaires de Rennes.
- Jarvis, P. (2001). Journal writing in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(90), 79. <https://doi.org/10.1002/ace.23>
- Jarvis, P. (2012). *Learning to be a Person in Society*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203551202>
- Jeffroy, F., Theureau, J. et Vermersch, P. (1998). *Quel guidage des opérateurs en situation incidentelle-accidentelle ? Analyse ergonomique de l'activité de conduite avec procédures (2)* [Rapport DES SEFH]. IPSN, CNRS.
- Jobin, A.-M. (2010). *Le nouveau journal créatif : à la rencontre de soi par l'écriture, le dessin et le collage*. Le Jour.
- Jollien, A. (2018). *La sagesse espiègle*. Gallimard. <https://www.cairn.info/la-sagesse-espiegle--9782072717277.htm>
- Jorro, A. (2002a). Écrire en formation. *Les Cahiers de Pédagogie Expérimentale*, (11-12), 11-31.
- Jorro, A. (2002b). L'écriture accompagnatrice : le journal de formation. *Enjeux*, 53, 43-53.

- Jorro, A. (2004). Parole, récit et écriture. Les arcanes de la professionnalisation. *Questions vives, recherches en éducation*, (3). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112389>
- Jorro, A. (2011a). Éthos professionnel et transactions de reconnaissance. Dans *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 51-63). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ketel.2011.01.0051>
- Jorro, A. (2011b). Reconnaître la professionnalité émergente. Dans J.-M. De Ketele et A. Jorro (dir.), *La professionnalité émergente. Quelle reconnaissance ?* (p. 7-16). De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-professionnalite-emergente-quelle-reconnaissanc--9782804165529.htm>
- Jorro, A. et Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(4), 11. <https://doi.org/10.3917/lisdle.464.0011>
- Josso, M.-C. (2011). *Expériences de vie et formation* (préface de G. Pineau). L'Harmattan.
- Josso, M.-C. (2020). Les récits de vie et de formation : leurs fonctionnalités en recherches, formations et pratiques sociales. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 05(13), 40-54. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p40-54>
- Jossua, J.-P. (2003). Le journal comme forme littéraire et comme itinéraire de vie. *Revue des sciences philosophiques et théologiques*, 87(4), 703-714. <https://doi.org/10.3917/rspt.874.0703>
- Jouffray, C. (2018). *Développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectifs* (2^e éd.). Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.jouff.2018.01>
- Jouffray, C. et Étienne, C. (2017). Vous avez dit participation ? Apports de l'approche centrée sur le dpa-pc sur cette question. *Vie sociale*, 19(3), 107. <https://doi.org/10/gsq3bf>
- Journal. (s. d.). Dans *Dictionnaire de l'Académie française*. Récupéré le 17 janvier 2023 de <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/diaire>
- Journal intime. (s. d.). Dans *Le Larousse*. Récupéré le 18 janvier 2023 de https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/journal_intime/63403
- Juliet, C. (2017). *Gratitude. Journal IX. 2004-2008*. Éditions P.O.L.
- Kaddouri, M. (2006). Quelques considérations transversales à propos de l'écriture sur sa pratique professionnelle. Dans F. Cros (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (p. 241-253). L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25(1), 69-86. <https://doi.org/10.3917/savo.025.0069>
- Kaddouri, M. (2019a). Dynamiques identitaires. Dans *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 66-69). Éditions érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0066>

- Kaddouri, M. (2019b). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 49(1), 13-48.
<https://doi.org/10.3917/savo.049.0013>
- Kaddouri, M. (2019c). Reconversions professionnelles, dynamiques identitaires et rapport à la formation. *Recherche & formation*, (90), 103-115.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5127>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.). (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e, rev.mise à jour éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w>
- Khalifa, M. (2010). *La maîtresse des mauvais élèves....* L'Harmattan.
- Kheroufi-Andriot, O. (2021). Mieux articuler ses croyances et ses pratiques en matière d'inclusion grâce au soutien d'un dispositif ULIS : perspectives et limites. *Phronesis*, 10(2-3), 239-258.
<https://doi.org/10.7202/1081794ar>
- Kiesling, S. (2007). Men, Masculinities, and Language. *Language and Linguistics Compass*, 1(6), 653-673. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00035.x>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kosiak, G. (2013). *Au travail* (préface de M. Desplechin). Les Cahiers Dessinés.
- Laferrière, D. (2013). *Journal d'un écrivain en pyjama*. Bernard Grasset.
- Lafon, L. (2022). *Quand tu écouteras cette chanson*. Stock.
- Lahire, B. (2009). De la réflexivité dans la vie quotidienne : journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi. *Sociologie et sociétés*, 40(2), 165-179.
<https://doi.org/10.7202/000652ar>
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Éditions du Seuil.
- Lainé, A. (2007). *Faire de sa vie une histoire. Théorie et pratiques de l'histoire de vie en formation* (2^e éd.). Desclée de Brouwer.
- Lainé, A. (2009). Histoire de vie. Dans *L'ABC de la VAE* (p. 154-155). Éditions érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0154>
- Lameul, G., Jezegou, A. et Trollat, A.-F. (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Chronique sociale.
- Lani-Bayle, M. et Milet, É. (2012). *Traces de vie. De l'autre côté du récit et de la résilience* (préface de B. Cyrulnik, postface de G. Pineau). Chronique sociale.
- Lantheaume, F. (2013). La professionnalisation, empêchement ou support de la construction de la professionnalité ? Dans P. Stadius (dir.), *Le métier d'enseignant aujourd'hui et demain : colloque, [Lyon], 24-26 octobre 2012* (p. 141-150). L'Harmattan.

- Lapaire, J.-R. (2022). Puissance d'un mode mineur : oser le journal d'apprentissage en pédagogie universitaire. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 41(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.9613>
- L'apport de Pierre Vermersch à l'étude de la subjectivité. Épistémologie, méthodologie, pratique.* (2022). <https://calenda.org/948439>
- Larose, F. et Ottereyes, J.-A. (2019). De la trace à l'empreinte puis à la donnée, probante ou non. Relativisme de l'impact de la recherche sur les pratiques enseignantes. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, Hors-série(3)*, 127-141.
- Lassalzède, C., Mouchet, A. et Maître de Pembroke, E. (2023). Changer son point de vue corporel pour mieux comprendre les situations mathématiques. *Expliciter. Journal de l'association GREX2 Groupe de recherche sur l'explicitation, février(Hors-série 1)*, 89-96.
- Latour, B. (2020, 30 mars). Imaginer les gestes-barrières contre le retour à la production d'avant-crise. *AOC*.
- Le Bossé, Y. (2016). *Soutenir sans prescrire. Aperçu synoptique de l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités (DPA-PC)*. Éditions Ardis.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Education permanente*, 3(188), 97-112.
- Le Grand, J.-L. (2002). Histoires de vie (Récits de vie). Dans *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 360-366). Éditions érès. <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2002.01.0360>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (2011). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi* ([PDF]). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/methodologie-analyse-developpementale-contenu-1066.html>.
- Lefebvre, H. (1965). *Métaphilosophie : prolégomènes*. Éditions de Minuit.
- Legault, M. (2004). La symbolique en analyse de pratique (Intermédiaire). Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier. *Expliciter. Journal de l'association GREX Groupe de recherche sur l'explicitation, décembre(57)*, 47-52.
- Lejeune, P. (1980). *Je est un autre. L'autobiographie, de la littérature aux médias*. Éditions du Seuil.
- Lejeune, P. (2000). *“ Cher écran...” : journal personnel, ordinateur, Internet*. Éditions du Seuil.
- Lejeune, P. (2003). Tenir un journal, une manière de vivre. *Chemins de formation au fil du temps, octobre(6)*, 46-50.
- Lejeune, P. (2011). Le journal : genèse d'une pratique. *Genesis*, (32), 29-42. <https://doi.org/10.4000/genesis.310>
- Lejeune, P. (2013). *Les brouillons de soi*. Éditions du Seuil.

- Lejeune, P. (2015a). *Écrire sa vie. Du pacte au patrimoine autobiographique*. Éditions du Mauconduit.
- Lejeune, P. (2015b). *Le pacte autobiographique* ([PDF]). Éditions du Seuil.
<https://www.seuil.com/ouvrage/le-pacte-autobiographique-philippe-lejeune/9782020042932>
- Lejeune, P. (2016). *Aux origines du journal personnel : France, 1750-1815*. Honoré Champion éditeur.
- Lejeune, P. et Bogaert, C. (2003). *Un journal à soi. Histoire d'une pratique*. Textuel.
- Lejeune, P. et Bogaert, C. (2006). *Le journal intime. Histoire et anthologie*. Textuel.
- Leleu, M. (1952). *Les journaux intimes* (avant-propos de R. Le Senne). Presses universitaires de France.
- Leleu, M. et Defert, F. (2022). Introduction. Le Développement du Pouvoir d'Agir des Personnes et des Collectivités, une pratique professionnelle innovante. *Les Politiques Sociales, 1-2(1-2)*, 8-14. <https://doi.org/10.3917/lps.221.0008>
- Lemoine, C. et Bernaud, J.-L. (2019). Psychologie du sens : au travail et dans l'existence. *Le Journal des psychologues, 369(7)*, 52-56. <https://doi.org/10.3917/jdp.369.0052>
- Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition. Éducation et tournants de vie*. Économica, Anthropos.
- Lo Presti, A.-M. et Oppliger, S. (2016a). Futur-e-s enseignant-e-s en transition : s'auto-accompagner par l'écriture dans son cursus de formation. Dans G. Tschopp et M.-C. Bernard (dir.), *Actes du panel « L'appel bio-graphique » (groupe ASIHVIF) : Pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement* (p. 35-48). Livres en ligne du CRIRES. http://lel.crires.ulaval.ca/public/tschopp_bernard_2016.pdf
- Lo Presti, A.-M. et Oppliger, S. (2016b). Incursion dans le journal de bord. Prismes, les visages du changement. Numéro spécial. *Revue pédagogique de la HEP Vaud, 22*, 28-30.
- Lussi Borer, V. et Chaliès, S. (2021). Introduction générale. Articuler activité et compétence : un projet ambitieux. Dans S. Chaliès et V. Lussi Borer (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p. 5-9). Octarès Éditions.
- Malzieu, M. (2016). *Journal d'un vampire en pyjama*. Albin Michel.
- Marceau, N. (2021). Autorégulation de l'apprentissage professionnel et pratiques d'enseignement : intersections à considérer pour le développement professionnel des enseignants. *Formation et profession, 29(2)*, 1. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.560>
- Martinic, S. (2006). L'analyse structurale de contenu : quelle construction de catégories ? Discussion de la contribution d'E. Bourgeois et A. Piret. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman* (préface de M. Bru, p. 193-197). De Boeck.
- Maulini, O., Desjardins, J., Guibert, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). *La formation buissonnière des enseignants. Leurs apprentissages personnels, entre enjeux pédagogiques et politiques*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mauli.2021.01>

- Maurel, M. (2012). Explorer un vécu sous plusieurs angles. Première partie. *Expliciter. Journal de l'association GREX, groupe de recherche sur l'explicitation, mars(94)*, 1-28.
- Mayen, P. (2018). S'écarter du travail pour mieux l'apprendre. Une réflexion pour l'ingénierie de formation en situation de travail et pour la conception d'organisations apprenantes. *Education permanente*, 3(216), 141-158.
- Mazzone, L. (2017, 16 mars). 17.3201. *Déconnexion en dehors des heures de travail. Préciser le cadre légal pour accompagner l'évolution technologique du travail*. Le Parlement suisse. <https://www.parlament.ch/fr/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaefft?AffairId=20173201>
- Mbiatong, J. (2022). Chapitre 4. L'entretien compréhensif : conduite, relances, catégorisation des matériaux. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II*. (p. 20-212). Éditions Raison et Passions. <https://www.cairn.info/enqueter-dans-les-metiers-de-l-humain--9782917645987-p-210.htm>
- McAdams, D. P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. William Morrow & Co.
- Merhan, F. (2015). Modalités d'engagement en formation par alternance et dynamiques identitaires. Dans M. Hatano-Chavildan et M. Sorel (dir.), *La notion d'identité. Usages et sens dans le champ de la formation et de l'éducation* (p. 147-175). L'Harmattan.
- Merhan, F., Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (2015). *Mutations éducatives et engagement professionnel*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.mehan.2014.01>
- Metz, T. (2020). *Le journal d'un manoeuvre* (préface de J. Grosjean). Éditions Gallimard.
- Meziani, M., Canet, G. et Bock, C. (2021). *Les espaces formatifs et transformatifs. Approche interdisciplinaire*. Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.mazia.2021.01>
- Moghaddam, R. G., Davoudi, M., Adel, S. M. R. et Amirian, S. M. R. (2020). Reflective teaching through journal writing: A study on EFL teachers' reflection-for-action, reflection-in-action, and reflection-on-action. *English Teaching & Learning*, 44(3), 277-296. <https://doi.org/10.1007/s42321-019-00041-2>
- Mondonneix, Y. et Viret, L. (2023). *Mise en place d'un dispositif de carnet créatif et d'expression libre auprès de trois élèves du primaire à besoins éducatifs particuliers dans un contexte ordinaire : recherche exploratoire de l'engagement dans cette activité et de ses effets* [Mémoire de Master inédit, Haute école pédagogique Vaud].
- Möngôlo. (2001). Édito. *J.mag. Le magazine de la théorie et de la pratique du journal*, 2(2). <http://journalintime.com/archives/sites/jmag/>
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development* (2^e éd.). Routledge.
- Moreira Cunha, D. (2020). Narration de l'expérience, dialogue et apprentissages mutuels. *Education permanente*, 222(1), 83-92. <https://doi.org/10.3917/edpe.222.0083>
- Morin, E. (2006). Les sept savoirs nécessaires. *Revue du MAUSS*, 28(2), 59. <https://doi.org/10/bd3x52>

- Morin, E. M. et Forest, J. (2007). Promouvoir la santé mentale au travail : donner un sens au travail. *Gestion*, 32(2), 31-36. <https://doi.org/10.3917/riges.322.0031>
- Mornata, C. et Bourgeois, É. (2012). Chapitre 3. Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ? Dans *Apprendre au travail* (p. 53-67). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0053>
- Morrison, K. (1996). Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal. *Studies in Higher Education*, 21(3), 317-332. <https://doi.org/10.1080/03075079612331381241>
- Morrisette, J. (2021). Chapitre 5 S'approprier le genre et développer son style d'écriture en recherche qualitative. Dans M.-H. Forget et A. Malo (dir.), *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif* (p. 119-150). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f2s24p>
- Mouchet, A. (2016). Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action. *Savoirs*, 40(1), 9. <https://doi.org/10.3917/savo.040.0009>
- Mouchet, A. (2022). Chapitre 8. L'entretien composite. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II.* (p. 234-245). Éditions Raison et Passions. <https://www.cairn.info/enqueter-dans-les-metiers-de-l-humain--9782917645987-p-257.htm>
- Mouchet, A. (2023). Les ressources de l'explicitation dans mes recherches sur l'expérience subjective. *Expliciter. Journal de l'association GREX2 Groupe de recherche sur l'explicitation, février*(Hors-série 1), 179-187.
- Mouchet, A. et Boutrais, M. (2022). Introduction. *TransFormations - Recherches en Éducation et Formation des Adultes*, 2(24), 1-6.
- Muller, A. et Plazaola Giger, I. (2014). Introduction générale. Dans I. Plazaola Giger et A. Muller (dir.), *Dispositions à agir, travail et formation* (p. 1-12). Octarès Éditions.
- Murakami, H. (2011). *Autoportrait de l'auteur en coureur de fond* (H. Morita, trad.). 10-18.
- Myftiu, B. (dir.). (2016). *Récits d'expérience. Tome 1.* Les éditions Ovadia.
- Myftiu, B. (dir.). (2017). *Récits d'expérience. Tome 2.* Les éditions Ovadia.
- Myftiu, B. (dir.). (2018). *Récits d'expérience. Tome 3.* Les éditions Ovadia.
- Myftiu, B. (dir.). (2019). *Récits d'expérience. Tome 4.* Les éditions Ovadia.
- Myftiu, B. (dir.). (2021). *Récits d'expérience. Tome 5.* Les éditions Ovadia.
- Myftiu, B. (dir.). (2023). *Récits d'expérience. Tome 6.* Les éditions Ovadia.
- Navarre, M. (2020). « La résonance, une autre manière d'être au monde ». Rencontre avec Hartmut Rosa. *Sciences Humaines, juillet-août*(Hors-série 25), 80-82.
- Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10/dsthm2>

- Neff, K. (2021, 3 mai). *Fierce self-compassion and protection from harm*. Center for Mindful Self-Compassion. <https://centerformsc.org/>
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Nhu, N. (2014). *Tableaux noirs. Bribes de vie à l'école*. L'Harmattan.
- Niclasse, C. (2022). *Le doctorat, aventure de (trans)formation singulière et sociale : éclairages au prisme des émotions*. Peter Lang.
- Niewiadomski, C. (2013). Entre ombre et lumière : rapport à l'écriture et déterminants biographiques : *Cliopsy*, 10(2), 97-111. <https://doi.org/10.3917/cliop.010.0097>
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXIe siècle ?* Climats.
- Olivier De Sardan, J.-P. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue Française de Sociologie*, 41(3), 417. <https://doi.org/10.2307/3322540>
- Olivier De Sardan, J.-P. (2004). La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique. *Espaces Temps*, 84(1), 38-50. <https://doi.org/10.3406/espat.2004.4237>
- Olivier de Sardan, J.-P. (1996). La violence faite aux données. De quelques figures de la surinterprétation en anthropologie. *Enquête*, (3), 31-59. <https://doi.org/10.4000/enquete.363>
- Oppliger, S. et Tschopp, G. (2002). *Écrire : se ressourcer, apporter du pétillant à soi et aux autres, (se) transformer* [atelier]. Atelier professionnel bien-être proposé à l'AREF. Semaine internationale de l'éducation et de la formation, Université de Lausanne, Lausanne, Vaud, Suisse.
- Oubli. (s. d.). Dans *Le Littré*. <http://littré.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/oubli>
- Pachet, P. (1990). *Les baromètres de l'âme. Naissance du journal intime*. Hatier.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Paquay, L. (2013). Auto-évaluation. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 41-44). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0041>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4^e éd.). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/former-des-enseignants-professionnels--9782804162740.htm>
- Paré, A. (2003). *Le journal : instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Presses de l'Université Laval.
- Paris, T. (2022). Éditorial. L'engagement. *Le journal de l'école de Paris du management*, 155(3), 3-3. <https://doi.org/10.3917/jepam.155.0003>

- Pasquini, R. (2013). *Quand les récits de pratique enseignante parlent d'apprentissage*. Les Presses de l'Université Laval.
- Patino, B. (2022). *Tempête dans le bocal. La nouvelle civilisation du poisson rouge*. Bernard Grasset.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paulin, C. (2018). L'écriture de soi : genres discursifs, mode discursif ? Le récit des internements de Janet Frame : *Faces in the Water, An Autobiography*. *Etudes de stylistique anglaise*, (12), 269-289. <https://doi.org/10/gsq3bg>
- Penloup, M. C. (2000). *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »* (préface de M. Dabène). Didier.
- Pennebaker, J. W. et Chung, C. K. (2007). Expressive writing, emotional upheavals, and health. Dans H. S. Friedman et R. C. Silver (dir.), *Foundations of health psychology* (p. 263-284). Oxford University Press.
- Perec, G. (1989). *L'info-ordinaire*. Éditions du Seuil.
- Perez-Roux, T. et Balleux, A. (dir.). (2014). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* (préface de C. Dubar). L'Harmattan.
- Perrault, B. et Levene, T. (2017). Réflexivité et régulation des pratiques par l'autoévaluation du niveau de maîtrise professionnelle. Dans B. André, C. Gremion et M. Zinguinian (dir.), *Actes du 4^e colloque du gEvaPE. Former, accompagner et évaluer les pratiques : tension et enjeux en situation d'alternance* (p. 82-86). Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP). <https://hal.science/hal-01683508/document>
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF Éditeur.
- Perrin, N. et Vanini de Carlo, K. (2016). L'événementialisation comme co-construction des connaissances : esquisse d'une multi-méthode issue de l'analyse de l'activité et de l'analyse narrative. Dans F. Ligozat, M. Charmillot et A. Muller (dir.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (p. 251-271). <https://www.unige.ch/fapse/editions/publications/re/catalogue/2016/>
- Petitmengin, C. (2020, mai). *S'ancrer dans l'expérience vécue comme acte de résistance* [Communication orale]. Séminaire en ligne du Labo de Micro-phénoménologie. Le rôle de la recherche et de la pratique micro-phénoménologiques dans les problèmes écologiques cruciaux que notre société rencontre. <https://clairepetitmengin.fr/onewebmedia/S%27ancrer%20dans%20l%27expérience%20vécue.pdf>
- Petitmengin, C., van Beek, M., Bitbol, M., Nissou, J.-M. et Roepstorff, A. (2017). Que vit le méditant ? Méthodes et enjeux d'une description micro-phénoménologique de l'expérience méditative. *Intellectica*, (67), 219-242.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Anthropos.

- Pineau, G. (2012). Postface. Traces de vie et vie des traces. Dans M. Lani-Bayle et É. Milet (dir.), *Traces de vie. De l'autre côté du récit et de la résilience* (préface de B. Cyrulnik, postface de G. Pineau, p. 183-185). Chronique sociale.
- Pineau, G. (2019a). Histoire de vie. Dans *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 230-233). Éditions érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0230>
- Pineau, G. (2019b). Mise en perspectives historiques de la méthode biographique et de l'histoire de vie comme approches de recherche, action, formation. Dans A. Słowik, H. Breton et G. Pineau (dir.), *Histoire de vie et recherche biographique : perspectives sociohistoriques* (p. 27-54). L'Harmattan.
- Pineau, G. et Breton, H. (2021). *Vingt-cinq ans de vie d'une collection. Quelle(s) histoire(s) en formation ?* (préface de C. Delory-Momberger, postface de M.-C. Bernard). L'Harmattan.
- Pineau, G. et Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Presses universitaires de France.
- Pineau, G. et Le Grand, J.-L. (2013). *Les histoires de vie* (5^e éd.). Presses universitaires de France.
- Pineau, G. et Marie-Michèle. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- Piolat, A. et Bannour, R. (2011). Les effets de l'écriture expressive sur la santé physique et psychologique des rédacteurs : un bilan, des perspectives de recherches. *European Review of Applied Psychology*, 61(2), 101-113. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2010.12.003>
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx et J.-P. Deslauriers (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (doc. produit en version num. par J.-M. Tremblay, p. 1-82). Gaëtan Morin éditeur.
- Piret, A., Bourgeois, É. et Nizet, J. (1996). *L'analyse structurale : une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. De Boeck Supérieur.
- Piron, F. (1996). Écriture et responsabilité. Trois figures de l'anthropologue. *Anthropologie et Sociétés*, 20(1), 125-148. <https://doi.org/10.7202/015398ar>
- Piron, F. (2010). La citoyenneté scientifique contre l'économie marchande du savoir. Un enjeu d'éthique publique. *Éthique publique*, 12(1), 79-104. <https://doi.org/10/bjrc9b>
- Piron, F. (2019). Les récits de vie peuvent-ils être des outils de changement social et de résistance aux injustices épistémiques ? Dans M.-C. Bernard, G. Tschopp et A. Słowik (dir.), *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (p. 209-229). Livres en ligne du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire/Éditions science et bien commun.
- Politique de gestion des données de la recherche à l'Université de Fribourg*. (s. d.). Récupéré le de <https://www.unifr.ch/research/fr/openscience/open-research-data/rdm-policy.html>
- Portal, B. et Jouffray, C. (2019). *Coproduire le changement par le DPA*. Presses de l'EHESP. <https://doi.org/10.3917/ehesp.porta.2019.01>

- Potier, C. (2022). La pratique du journal : outil pertinent pour accompagner le(s) projet(s) de la personne ? Dans F. Serina-Karsky, S. Parayre et A. Mutuale (dir.), *Du devenir humain. Une éducation par laquelle l'être humain se forme à être humain* (préface d'E. Petit). L'Harmattan.
- Prévost, H., Bernard, M.-C. et Lago, D. (2021). *Histoires de vie et récits en formation. Pratiques sociales et démarches personnelles* (préface d'H. Breton). Chronique sociale.
- Priestley, M., Biesta, G., Philippou, S. et Robinson, S. (2016). The Teacher and the curriculum: Exploring teacher agency. Dans D. Wyse, L. Hayward et J. Pandya, *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment: Two volume set* (p. 187-201). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473921405.n12>
- Priestley, M., Biesta, G. et Robinson, S. (2012, janvier). *Teacher agency and curriculum change* (RES-000-22-4208). ESRC End of Award Report.
- Priestley, M., Biesta, G. et Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474219426>
- Promonet, A. (2016). Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Dans T. Philippot (dir.), *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation* (p. 85-108).
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Proust, M. (1954). *Du côté de chez Swann* (éd. P. Clarac et A. Ferré). Éditions Gallimard.
- Pujas, S. et Malais, N. (2021). *Journaux intimes : raconter la vie* (entretien avec Annie Ernaux). Hoëbeke.
- Quatrevaux, A. (2002). *Journaux de formation, analyse de discours et communication orale*. L'Harmattan.
- Quérue, N. (2023). Sortir du travail pressé. *Santé & travail, juillet*(123).
- Rabardel, P. (2005). 13. Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p. 251-265). Éditions La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.lorin.2005.01.0251>
- Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. Dans L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, R. Étienne et J. Desjardins (dir.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (p. 35-47). De Boeck Supérieur.
- Rebetez, F., Allenbach, M., Thiébaud, M. et Tschopp, G. (2019). Au risque de se former à l'accompagnement : identités en mouvement. Dans S. Pesce et H. Breton (dir.), *Accompagnement collectif et agir coopératif : éducation, formation, intervention [actes du Colloque international Éthique de l'accompagnement et agir coopératif, organisé à Tours en mai 2016]* (p. 207-220). Téraèdre.
- Règlement du 11 décembre 2014 pour l'obtention du doctorat à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg. 444.100. <https://webapps.unifr.ch/legal/fr/document/276370>
- Resch, D. (2011). *Mots de tête. Récits*. Éditions Autrement.

- Reusser, F. et Reusser, J. (2015). *Émilienne Farny. Voir* [film documentaire]. <https://vimeo.com/117789516>
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF Éditeur.
- Reuter, Y. (2021). Chapitre 6 L'écriture de recherches « qualitatives », une écriture particulière, une formation spécifique ? Dans M.-H. Forget et A. Malo (dir.), *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif* (p. 151-166). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f2s24p>
- Rhéaume, J. (2007). L'enjeu d'une épistémologie pluraliste. Dans V. de Gaulejac, F. Hanique et P. Roche (dir.), *La sociologie clinique* (p. 57-74). Éditions érès. <https://doi.org/10.3917/eres.roche.2007.01.0057>
- Rhéaume, J. (2019). L'histoire de vie collective, une stratégie citoyenne pour contrer la marginalisation sociale. Dans M.-C. Bernard, G. Tschopp et A. Słowik (dir.), *Les voies du récit. Pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (p. 151-170). Livres en ligne du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire/Éditions science et bien commun.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit. 2. La configuration dans le récit de fiction*. Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit. 3. Le temps raconté*. Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Stock.
- Ricœur, P. (2015). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Rilke, R. M. (1989). *Lettres à un jeune poète* (C. Mouchard et H. Hartje, trad.). Le livre de poche. (Publication originale en 1929).
- Rochex, J.-Y. (2010). Approches cliniques et recherche en éducation. Questions théoriques et considérations sociales. *Recherche & formation*, (65), 111-122. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.165>
- Romano, C. (2007). À l'écoute du témoignage. Dans F.-C. Gaudard et M. Suarez (dir.), *Réception et usages des témoignages* (p. 21-36). Éditions universitaires du Sud. <https://shs.hal.science/halshs-00409468>
- Rondeau, K. (2019). La présence au service de l'accompagnement de soi, source de mieux-être-et-vivre. Dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation. S'accompagner, accompagner, être accompagné* (p. 7-27). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctvggx4d4>
- Rondeau, K. et Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 35(1), 4. <https://doi.org/10.7202/1084494ar>
- Roquet, P. (2010). Temporalités, activités formatives et professionnelles. *Recherches qualitatives, Hors-série*(8), 76-92.

- Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde* (S. Zilberfarb, trad.). Éditions La Découverte. (Publication originale en 2016).
- Rosa, H. (2020). *Rendre le monde indisponible* (O. Mannoni, trad.). Éditions La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.rosa.2020.01>
- Rousset, J. (1986). *Le lecteur intime : de Balzac au journal*. J. Corti.
- Rufin, D. et Payet, J.-P. (2022). Un atelier d'écriture à l'Université. L'expérience sensible d'une présence à soi et aux autres en contexte de formation. *Recherches & éducations*, (24).
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13385>
- Rywalski, P. (2018). Accompagnement des personnes et projet de formation. *Perspective soignante*, Avril(61), 103-110.
- Rywalski, P. (2021). Formation des adultes. Dans E. Runtz-Christan et P.-F. Coen (dir.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et des enseignants en Suisse romande et au Tessin* (p. 126-129). Éditions Loisirs et Pédagogie.
- Sartre, J.-P. (1952). *Saint Genet, comédien et martyr*. Éditions Gallimard.
- Sauteur, T., Gyax, P., Tibblin, J., Escasain, L. et Sato, S. (2023). « L'écriture inclusive, je ne connais pas très bien... mais je déteste ! ». Liens entre connaissances linguistique et historique, orientation politique et attitudes envers l'écriture inclusive. *GLAD!*, (14), 24-45.
<https://doi.org/10.4000/glad.6400>
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Les Éditions Logiques. (Publication originale en 1983).
- Schultze, M.-L. (2017). L'auto-entretien infini [Billet de blog]. *Carnet d'écritures de recherche*.
<https://reflecrire.hypotheses.org/author/reflecrire>
- Schwartz, Y. (2010). Connaître et étudier le travail. *Le Philosophoire*, 34(2), 71.
<https://doi.org/10.3917/phoir.034.0071>
- Schwarz, F. F. (2014). *Le sacré camouflé ou la crise symbolique du monde actuel*. Éditions Cabédita.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
<https://books.google.fr/books?id=NQs75PEa618C>
- Sénore, D. (2008). *Redécouvrir le métier de prof d'école. La preuve par neuf*. Chronique sociale.
- Servan-Schreiber, F. (2011). *3 kifs par jour et autres rituels recommandés par la science pour cultiver le bonheur*. Éditions Marabout.

- Servan-Schreiber, F. (2018). *3 ans de kifs. Journal à compléter*. Éditions Marabout.
- Servan-Schreiber, F. (2020). *Bloum ! écrire pour s'épanouir et kiffer*. Éditions Marabout.
- Service égalité, diversité et inclusion, Université de Fribourg. (2023). *Langage inclusif*.
<https://www.unifr.ch/egalite/fr/actions/langage-inclusif/>
- Shankland, R. (2016). *Les pouvoirs de la gratitude*. Odile Jacob.
- Simonet-Tenant, F., Bonnet, V., Coudreuse, A. et Delory-Momberger, C. (2007). *Le propre de l'écriture de soi*. Téraèdre.
- Simons, G., Delarue-Breton, C. et Meunier, D. (dir.). (2022). *Formation des enseignant-es et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques ?* Les Presses universitaires de Liège.
- Słowik, A., Breton, H. et Pineau, G. (dir.). (2019a). *Histoire de vie et recherche biographique : perspectives sociohistoriques*. L'Harmattan.
- Słowik, A., Rywalski, P. et de Souza, E. C. (dir.). (2019b). *Approches (auto)biographiques et nouvelles épreuves de transitions. Construire du sens avec des parcours de vie* (préface de O. Czerniawska, postface de M.-C. Josso). L'Harmattan.
- Smith, K. (2007). *Wreck this journal*. Perigee Book.
- Snoeckx, M. (2014). Intégrer les pratiques d'explicitation dans la formation par l'écriture. Dans A. Mouchet (dir.), *L'entretien d'explicitation : usages diversifiés en recherche et en formation* (p. 251-272). L'Harmattan.
- Soulages, P. (1974). *Eaux-fortes, lithographies : 1952-1973* (entretien avec C. Labbaye, gravure de G. Duby). Yves Rivière, Arts et Métiers Graphiques.
- Squarcioni, L. (2009). *À trois carreaux de la marge*. Calmann-Lévy.
- Starobinski, P. et Thévoz, M. (dir.). (2017). *Emilienne Farny*. Till Schaap Edition, Genoud.
- Stierli, E. et Tschopp, G. (2008). Quel référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants ? Dans J. Weiss (dir.), *Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ? Actes du séminaire 2007*. IRDP. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/838>
- Stierli, E. et Tschopp, G. (2011). Parcours d'étudiant : à l'image d'un jeu de l'oie... *Prismes : revue pédagogique HEP Vaud*, (14), 37-40.
- Stierli, E., Tschopp, G. et Clerc, A. (2010). Le dossier de formation est-il un outil d'intégration et de construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants ? Dans L. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement* (p. 115-130). Presses de l'Université du Québec.
- Tesson, S. (2017). *Une très légère oscillation. Journal 2014-2017*. Équateurs.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Octarès Éditions.

- Theureau, J., Jeffroy, F. et Vermersch, P. Controlling a nuclear reactor in accidental situations with symptom-based computerized procedures: A semiological & phenomenological analysis. <http://www.coursdaction.fr/06-English/2000-JTal-C78.pdf> 22 novembre 2000.
- Thievenaz, J. (2014). L'intérêt de la notion d'« enquête » pour l'analyse du travail en lien avec la formation : *Travail et Apprentissages*, 13(1), 14-33. <https://doi.org/10/gsq3bh>
- Thievenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Éditions Raison et passions.
- Thievenaz, J. et Albero, B. (2022). Chapitre 1. De l'idée initiale à la question de recherche : les prémices de l'enquête. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome I* (p. 28-44). Éditions Raison et Passions. <https://www.cairn.info/enqueter-dans-les-metiers-de-l-humain--9782917645680.htm>
- Thomas, W. I. et Znaniecki, F. (1918a). *The polish peasant in Europe and America: monograph of an immigrant group* (vol. I, Primary-Group Organization). Richard G. Badger, The Gorham Press.
- Thomas, W. I. et Znaniecki, F. (1918b). *The Polish peasant in Europe and America: monograph of an immigrant group* (vol. II, Primary-group Organization). Richard G. Badger, The Gorham Press.
- Tielemans, B., Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2022). Chapitre 3. Le récit de vie ontographique. Étudier les trajectoires résilientes de jeunes fragilisés. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II*. (p. 193-203). Éditions Raison et Passions. <https://www.cairn.info/enqueter-dans-les-metiers-de-l-humain--9782917645987-p-198.htm>
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 689-704. <https://doi.org/10/gj28md>
- Timperley, H. S. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Open University Press.
- Truffer Moreau, I. (2021). Conception et régulation d'une formation de Praticiens-formateurs et Praticiennes-formatrices : des premiers enjeux aux perspectives nouvelles. *Formation et profession*, 29(3), 1. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.616>
- Tschopp, G. (2014). Devenir enseignant par le récit de son expérience dans son dossier de formation : enjeux d'une pratique et d'une écriture qui rend compte. Dans J. Berton et D. Millet (dir.), *Écrire sa pratique professionnelle : secteurs sanitaire, social et éducatif. De l'activité au rendre compte* (p. 121-133). Seli Arslan.
- Tschopp, G. (2017). Accompagner le développement d'une écriture réflexive chez les enseignant-e-s dans l'espace de redéfinition d'une formation en alternance intégrative. Dans D. Millet (dir.), *L'accompagnement de la personne : quels projets, quels enjeux, quelles formations ? Actes du colloque AIFRISSS* (p. 129-138). <http://www.aifrisss.com/acte2.php>
- Tschopp, G. (2018a). *Carnet de la CoPra. Communauté des pratiques des séminaires d'intégration préscolaire-primaire*. Haute école pédagogique Vaud, UER AGIRS.
- Tschopp, G. (2018b, mai). *Quand la méthode biographique rencontre l'analyse de l'activité. Racontez-moi votre pratique d'écriture réflexive* [communication orale]. Colloque international.

- Vitalités des approches biographiques : du Paysan polonais de 1918 à nos jours (2018), Wrocław, Basse-Silésie, Pologne.
- Tschopp, G. (2018c, octobre). *Le journal de bord d'enseignant-e-s : sens de cette pratique pour le développement professionnel* [communication orale]. 4^e Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation (CIDEF), Rennes, Ille-et-Vilaine, France.
- Tschopp, G. (2018d, novembre). *Sens de la pratique d'écriture narrative d'enseignant-e-s : du développement professionnel au pouvoir d'agir* [communication orale]. Journée de la recherche de l'OBSEF. Transitions, diversités et égalité., Lausanne, Vaud, Suisse.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/2592>
- Tschopp, G. (2019a). Journal de bord d'enseignants : sens de cette pratique pour le développement professionnel. *Recherches en éducation*, (38), 73-84. <https://doi.org/10.4000/ree.717>
- Tschopp, G. (2019b). Pratiques d'accompagnement et formation des enseignants en Suisse romande. Dans H. Breton, N. Denoyel et S. Pesce (dir.), *L'accompagnement en formation d'adultes : postures, pratiques et effets* (p. 109-122). L'Harmattan.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/2838>
- Tschopp, G. (2019c, octobre). *Journal d'enseignant-e-s et écriture : pouvoir de formation et pouvoir d'agir* [communication orale]. Colloque international. La recherche biographique en situations et en dialogues. Enjeux et perspectives, La Plaine Saint-Denis, Seine-Saint-Denis, France.
- Tschopp, G. (2021a). « Jacques, M.-H. (2020). Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation. Presses universitaires de Rennes. 288 p. ». *Revue suisse des sciences de l'éducation / Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften / Swiss Journal of Educational Research*, 43(1), 197-198. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.1.17>
- Tschopp, G. (2021b, mai). *Pratiques d'écriture impliquée des enseignant-e-s, pour quel pouvoir d'agir ?* [communication orale]. Colloque international. Les histoires de vie dans un monde en transformation : au carrefour de la recherche, de la formation et de l'intervention, Montréal, QC, Canada. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4938>
- Tschopp, G. (2022a, février). *Narrations par les enseignant-es de leur activité du journal de bord. Repérage des effets de transformations de leur(s) pratique(s)*. Dans P. Lafont et S. Cortessis (resp.), Les visées émancipatrices des dispositifs de retour sur les expériences autobiographiques sont-elles conciliables avec une perspective évaluative institutionnalisée ? [symposium]. 7^e colloque du Gevapp. Émancipation, institution, évaluation. Un triptyque pour penser une évaluation émancipatrice ?, Strasbourg, Bas-Rhin, France.
<https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/5887>
- Tschopp, G. (2022b, juillet). *Écriture journalière d'enseignants : engagement et transformation*. Dans S. Biémar, A. Daele, C. Gaudin, J. Huez et C. Lison (coord.), Nouveaux métiers et identités en construction. [symposium]. Réseau international francophone de recherche en éducation et formation (REF), Namur, Province de Namur, Belgique.
<https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/5966>
- Tschopp, G. (2022c, octobre). *Entre souvenir d'expérience, mémoire d'évocation et trace de l'activité dans une recherche sur le journal de bord* [poster]. Colloque international Pierre Vermersch. L'apport de Pierre Vermersch à l'étude de la subjectivité. Épistémologie, méthodologie, pratique, Marseille, Bouches-du-Rhône, France. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6064>

- Tschopp, G. (2023a). Effets perçus de l'écriture journalière. Construction identitaire et état de *flow* repérés par deux enseignant·es en réorientation. *Education & Formation, Juin(e-318)*, 53-72.
- Tschopp, G. (2023b). Mémoire d'évocation combinée à une trace de l'activité dans une recherche sur la pratique du journal de bord. *Explicitier. Journal de l'association GREX2 Groupe de recherche sur l'explicitation, mars(Hors-série 1)*, 234-243.
- Tschopp, G. (2023c). Pratique d'écriture diaire et construction professionnelle d'enseignant·es comme sujet et agent. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 3(52), 525-550.
<https://doi.org/10.4000/osp.17940>
- Tschopp, G. (2023d). « Simons, G., Delarue-Breton, C. et Meunier, D. (dir.). (2022). Formation des enseignant·es et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques ? ». *Recherche & formation, [en ligne]*, Notes critiques.
- Tschopp, G. (sous presse). Dynamique d'engagement d'enseignant·e·s dans l'écriture d'un journal professionnel : approche biographique d'une activité plurielle. *Phronesis*.
- Tschopp, G. (2024). Dynamiques d'engagement d'enseignant·es dans l'écriture d'un journal professionnel : approche biographique d'une activité plurielle. *Phronesis*, 13/2, 13-31. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2024-2-page-13.htm>
- Tschopp, G. et Gabola, P. (2021). La gratitude au service du lien aux élèves. *Educateur*, (4), 13-14.
- Tschopp, G. et Stierli, E. (2010). Autoévaluation par des futurs enseignants de leur parcours de formation et posture d'accompagnement du formateur dans un dispositif professionnalisant : "jouer le jeu et jouer le jeu". Dans L. Mottier Lopez, C. Martinet et V. Lussi (dir.), *Actes du Congrès international AREF 2010, Actualité de la recherche en éducation et en formation*. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/809>
- Tschopp, G. et Stierli, E. (2011, mai). *Traces biographiques de la trajectoire de formation et de la construction identitaire de futurs enseignants : ingrédients pour penser leur accompagnement*. Colloque international. La recherche biographique aujourd'hui : enjeux et perspectives, Lille, Nord, France.
- Tschopp, G. et Stierli, E. (2014). Posture clinique et accompagnement dans le champ de la formation. *Le sujet dans la cité. Revue Internationale de Recherche Biographique*, (Hors-série Actuels n° 3), 217-231. <https://doi.org/10.3917/lhdlc.hs03.0217>
- Tschopp, G. et Stierli, E. (2016). Récit de soi et d'autrui pour accompagner la formation des futur·e·s enseignant·e·s. Dans G. Tschopp et M.-C. Bernard (dir.), *Actes du panel « L'appel biographique » (groupe ASIHVIF) : Pratiques du récit de vie en formation articulées à des questions d'accompagnement* (p. 23-34). Livres en ligne du CRIRES.
- Tschopp Rywalski, G. (2019). Quand les récits de vie rencontrent l'analyse de l'activité. Dans A. Słowik, H. Breton et G. Pineau (dir.), *Histoire de vie et recherche biographique : perspectives sociohistoriques* (p. 259-278). L'Harmattan.
- Tschopp Rywalski, G. (2022, septembre). *Effets de subjectivation et autres bienfaits de l'écriture du journal de bord professionnel* [poster]. Congrès SSRE, Semaine internationale de l'éducation et de la formation (SIEF), Lausanne, Vaud, Suisse. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5965>

- Tschopp Rywalski, G. et Stierli, E. (2009). Accompagnement dans la formation initiale des enseignants généralistes. *Prismes : revue pédagogique HEP Vaud*, (10), 23-26.
- Tschopp-Crettaz, M. (2022). *Traversée*. livres d'écrire.
- Ulma, D., Pautet, A. et Prouteau, A. (dir.). (2022). *Écritures créatives : représentations contemporaines et enjeux professionnels*. Presses universitaires de Rennes.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 133-155.
- Vallerie, B. et Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 39(3), 87-100. <https://doi.org/10/gsq3bc>
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (30), 13-31.
- Vanhulle, S. (2005). Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 41-63. <https://doi.org/10/gsq3bj>
- Vanlint, A. (s.d.). 30 Le journal de bord comme outil de terrain. Dans F. Piron et É. Arsenault (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Éditions science et bien commun.
- Varela, F. J., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine* (V. Havelange, trad.). Éditions du Seuil. (Publication originale en 1991).
- Velly, C. et Pentecouteau, H. (2022). Pratiques de l'auto-organisation régulatrice et adaptation de l'accompagnement. *Phronesis*, 11(1-2), 139. <https://doi.org/10/gsq299>
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF Éditeur.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente*, 160(3), 71-80.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. ESF Éditeur.
- Vermersch, P. (2009a). Méthodologies d'analyse des verbalisations relatives à des vécus. 1 - Organiser les données de verbalisation en suivant le « modèle de la sémiologie ». *Explicitation. Journal de l'association GREX, groupe de recherche sur l'explicitation, octobre(81)*, 1-21.
- Vermersch, P. (2009b). Méthodologies d'analyse des verbalisations relatives à des vécus. 2 - Analyse et interprétations des données. *Explicitation. Journal de l'association GREX, groupe de recherche sur l'explicitation, octobre(82)*, 1-24.
- Vermersch, P. (2009c). Notes sur la sémiologie et le sens : l'exemple du focusing. *Explicitation. Journal de l'association GREX, groupe de recherche sur l'explicitation, mars(79)*, 24-41.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. Presses universitaires de France.

- Vermersch, P. (2014). Le dessin de vécu dans la recherche en première personne. Pratique de l'auto-explicitation. Dans N. Depraz (dir.), *Première, deuxième, troisième personne* (p. 195-233). Zeta Books. <https://doi.org/10.5840/zeta-premiere201410>
- Vermersch, P. (2015). L'entretien d'explicitation et la mémoire (2). Cohérence entre théorie et pratique de l'évocation du vécu. *Explicititer. Journal de l'association GREX2 Groupe de recherche sur l'explicitation*, juin(107), 37-52.
- Vermersch, P. (2016a). L'entretien d'explicitation comme dépassements de limites ! *Explicititer. Journal de l'association GREX2 Groupe de recherche sur l'explicitation*, janvier(109), 20-25.
- Vermersch, P. (2016b). L'entretien d'explicitation une superbe imprudence méthodologique ! Remémoration et explicitation. *Recherches qualitatives, Hors-série*(20), 559-579.
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation* (9^e éd.). ESF Éditeur.
- Vermersch, P. (2020). L'intention éveillante. Un enjeu épistémologique pour l'étude de la subjectivité. *Explicititer. Journal de l'association GREX2 Groupe de recherche sur l'explicitation*, janvier(125), 1-4.
- Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. ESF Éditeur.
- Véro, J. et Zimmermann, B. (2018). À la recherche de l'organisation capacitante : quelle part de liberté dans le travail salarié ? *Savoirs*, 47(2), 131-150. <https://doi.org/10.3917/savo.047.0131>
- Vidberg, M. (2006). *Le journal d'un remplaçant*. Éditions Delcourt.
- Vygotski, L. S. (2013). *Pensée et langage* (4^e éd., F. Sève, trad.). La Dispute. (Publication originale en 1934).
- Walther, É. (2012). *Formateur d'enseignants. Le pays d'où je viens....* Éditions Ouverture.
- Walther, É. (2013). *Formateur d'enseignants. Vies en dialogue (volume I et II)*. Éditions Ouverture.
- Walther, É. (2019). *Formateur d'enseignants. Esquisses pour une éthique professionnelle (volume I et II)*. Éditions Ouverture.
- Waters, L. (2017). Progressing positive education and promoting visible well-being in schools. Dans M. Warren et S. Donaldson (dir.), *Scientific advances in positive psychology* (p. 229-256). Praeger Publishers.
- Weber, F. (1991). L'enquête, la recherche et l'intime ou : pourquoi censurer son journal de terrain ? *Espaces Temps*, (47-48), 71-81. <https://doi.org/10/gsqv36>
- Wenger, É. (2005). *La théorie des communautés de pratique* (F. Gervais, trad.). Presses de l'Université Laval. (Publication originale en 1999). <https://books.google.fr/books?id=MRZsyGExGsQC>
- Wittorski, R. (2016). À propos de la professionnalisation. Dans *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux* (p. 63-74). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi.org/10.4000/books.purh.1514>

Woolf, V. (2018). *Quel soulagement : se dire « j'ai terminé »* (préface de M. Venaille, M. Venaille, trad.). Les Belles Lettres. (Publication originale en 1953).

Yinger, R. J. et Clark, C. M. (1981). *Reflective journal writing: Theory and practice* (50) [Occasionnel paper]. Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey*. La Découverte.

Zigliara, L., Olivier, A., Parayre, S. et Mutuale, A. (2018). Le moment du mémoire : un moment formatif avec la pratique du journal de recherche. *Questions vives recherches en éducation*, (30). <https://doi.org/10/gsqv37>

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| Sommaire | vii |
| Remerciements | ix |
| Résumé | xi |
| Avant-propos | xiii |
| Note préliminaire | xvii |
| Introduction | 1 |
| Partie 1 : Parcours de recherche | 3 |
| Chapitre 1 – Chemins de connaissance et de formation..... | 5 |
| 1.1 Guide au lecteur et à la lectrice..... | 5 |
| 1.2 Micro-histoire de l’ascension d’une montagne..... | 7 |
| 1.3 Sens de la thèse et rapports plus personnels à l’objet..... | 10 |
| 1.3.1 Au fil de l’écriture : accompagnement des lecteur-rices et position de la chercheuse en regard de l’expérience d’écriture | 10 |
| 1.3.2 Autres influences plus informelles à mon intérêt pour l’écriture diaire | 16 |
| 1.3.3 En conclusion au présent chapitre | 21 |
| Chapitre 2 – Élaboration de la problématique | 23 |
| 2.1 Contextualisation : les journaux de bord d’enseignant-es | 23 |
| 2.2 Lacunes dans la recherche précédente : exploration des espaces non explorés | 24 |
| 2.3 Formulation de la problématique : questions de recherche | 25 |
| 2.4 Ajustements de l’objet d’étude et des questions de recherche : démarche spiralaire | 27 |
| Chapitre 3 – Place et ordre des contributions | 31 |
| 3.1 Contributions et leur ordre de présentation | 31 |
| 3.2 Brève contextualisation de ces publications | 34 |
| Partie 2 : Cadre conceptuel..... | 37 |
| Chapitre 4 – Article 1. Pratique du journal de bord | 39 |
| 4.1 Présentation et contextualisation du 1 ^{er} article <i>peer reviewed</i> | 39 |
| 4.2 Journal de bord d’enseignants : sens de cette pratique pour le développement professionnel | 40 |
| 4.2.1 Résumé | 40 |
| 4.2.2 Introduction | 40 |
| 4.2.3 Pratiques d’écritures considérées..... | 41 |
| 4.2.4 Sens et effets de cette forme d’écriture | 46 |
| 4.2.5 Méthodologie de recherche, déroulement, corpus et analyse..... | 47 |
| 4.2.6 Conclusion..... | 49 |

| | | |
|--|--|----|
| 4.3 | Prolongements au 1 ^{er} article <i>peer reviewed</i> | 50 |
| Chapitre 5 – Compléments théoriques aux notions et concepts abordés dans les sept publications.. 57 | | |
| 5.1 | Principales références, notions et concepts abordés dans les sept publications..... | 57 |
| 5.1.1 | Les formes et manifestations générales de l'activité du journal des enseignant-es (Q1)..... | 57 |
| 5.1.2 | Les significations et intentions attribuées à l'activité du journal de bord (Q2) | 58 |
| 5.1.3 | Les facteurs influençant l'adoption, l'engagement, et les obstacles liés à l'activité du journal (Q3) | 58 |
| 5.1.4 | Les effets de la pratique du journal de bord (Q4)..... | 58 |
| 5.2 | Exploration conceptuelle du journal de bord : genre, histoire, formes, sens et portées..... | 59 |
| 5.2.1 | Introduction | 59 |
| 5.2.2 | Le journal : un genre littéraire intime et pluriel..... | 59 |
| 5.2.3 | Le journal : une pratique ancestrale évolutive..... | 60 |
| 5.2.4 | Le journal et la quotidienneté : une exploration des moments de vie | 60 |
| 5.2.5 | La pertinence du terme « diaire » | 61 |
| 5.2.6 | La pluralité du journal : une exploration des définitions et de l'évolution | 61 |
| 5.2.7 | La portée du journal de bord : de l'intimité à l'échange collectif | 62 |
| 5.2.8 | Le journal au service du développement professionnel | 62 |
| 5.2.9 | Définition de la pratique du journal..... | 63 |
| 5.2.10 | Synthèse..... | 63 |
| 5.3 | Exploration du sens de l'activité au travail, contexte évolutif et implications..... | 63 |
| 5.3.1 | Introduction | 63 |
| 5.3.2 | Construction de sens, liens subjectivité-travail-apprentissage, récit et interprétations | 64 |
| 5.3.3 | Dialogue social et intérieur, réflexions | 65 |
| 5.3.4 | Sens, signification, dans le domaine de la narration et de la psychologie du sens..... | 65 |
| 5.3.5 | Sens de l'activité au travail et santé mentale | 66 |
| 5.3.6 | Les mutations du travail et la quête de sens | 68 |
| 5.3.7 | Le sens dans un contexte d'évolution et de changement..... | 68 |
| 5.3.8 | Synthèse..... | 68 |
| 5.4 | Exploration du sentiment d'agentivité ou de pouvoir d'agir : approches plurielles et décryptage d'effets du journal..... | 69 |
| 5.4.1 | Introduction | 69 |
| 5.4.2 | Flou notionnel, approches, perspectives disciplinaires : vers une mise en sens approfondie..... | 70 |
| 5.4.3 | Approcher l'agentivité dans une perspective pluridimensionnelle et définition..... | 70 |
| 5.4.4 | Distinction entre les concepts qui évoquent l'agentivité et le pouvoir d'agir | 73 |
| 5.4.5 | Agentivité et pouvoir d'agir dans le contexte de l'enseignement, approche écologique..... | 74 |
| 5.4.6 | Récit d'expériences, création de signification, pouvoir de (trans)formation et de subjectivation | 75 |
| 5.4.7 | Environnements de travail capacitants et espaces pour apprendre : un cadre pour comprendre le pouvoir d'agir des enseignant-es | 77 |
| 5.4.8 | Synthèse et perspectives | 78 |
| 5.5 | Synthèse du cadre conceptuel | 79 |
| Partie 3 : Méthode 81 | | |
| Chapitre 6 – Méthode, déroulement de la recherche et compléments épistémologiques..... 83 | | |
| 6.1 | Démarche de recherche, approche compréhensive et contextualisée..... | 83 |
| 6.2 | Approche exploratoire préalable à l'enquête | 85 |

| | | |
|--|--|------------|
| 6.3 | Modalités de recueil des données..... | 86 |
| 6.3.1 | Participant-es, échantillon par homogénéisation, recrutement, consentement et respect des principes éthiques..... | 87 |
| 6.3.2 | Justification du choix des techniques des entretiens biographiques et d'explicitation comme méthodologie de recueil d'information..... | 90 |
| 6.3.3 | En conclusion aux modalités de recueil de données..... | 95 |
| 6.4 | Organisation et mise en œuvre des entretiens biographiques et d'explicitation..... | 96 |
| 6.5 | Méthodologie d'analyses des données..... | 98 |
| 6.5.1 | Pluralité d'analyses des données..... | 98 |
| 6.5.2 | Démarche d'analyse et de présentation des données issues des entretiens..... | 99 |
| 6.5.3 | En conclusion à la démarche d'analyse par cas et intercas, processus itératif et cyclique de la recherche..... | 103 |
| 6.6 | Posture impliquée de chercheuse-formatrice et recours à un journal de recherche..... | 104 |
| 6.7 | Dispositif de recherche favorisant configuration et intelligibilité de l'expérience, nécessité d'ouverture..... | 106 |
| 6.8 | Choix méthodologiques et critères de qualité : l'élaboration d'une approche robuste..... | 108 |
| 6.9 | En conclusion au chapitre..... | 109 |
| Chapitre 7 – Contribution 1. Entretien biographique, entretien d'explicitation, analyse de l'activité | | 111 |
| 7.1 | Présentation et contextualisation de la 1 ^{re} contribution..... | 111 |
| 7.1.1 | Résumé..... | 111 |
| 7.1.2 | Contextualisation du chapitre et de l'ouvrage..... | 112 |
| 7.1.3 | Présentation du chapitre..... | 112 |
| 7.2 | Prolongements à la 1 ^{re} contribution..... | 114 |
| 7.2.1 | Renoncement à une observation filmée de l'activité..... | 115 |
| 7.2.2 | Limites et complémentarités aux deux formes d'entretien prévues..... | 116 |
| 7.2.3 | Imprécision de l'objet d'étude, taille de l'échantillon de recherche..... | 117 |
| 7.2.4 | Diversité de la granularité du vécu narré et variation cinétique..... | 118 |
| 7.2.5 | Recherche compréhensive et démarche itérative..... | 119 |
| Chapitre 8 – Contribution 2. Traces et mémoire | | 121 |
| 8.1 | Présentation et contextualisation de la 2 ^e contribution..... | 121 |
| 8.1.1 | Résumé..... | 121 |
| 8.1.2 | Contextualisation..... | 122 |
| 8.1.3 | Présentation de l'article..... | 122 |
| 8.2 | Prolongements à la 2 ^e contribution..... | 123 |
| 8.2.1 | Choix du cas de Najia..... | 123 |
| 8.2.2 | La notion de trace de l'activité..... | 125 |
| 8.2.3 | La mémoire, la mémorisation, le laisser revenir et la consultation d'une trace physique..... | 132 |
| 8.2.4 | Le modèle de la sémiologie..... | 137 |
| Partie 4 : Résultats et analyses | | 141 |
| Chapitre 9 – Article 2. Dynamique d'engagement, formes et significations de l'activité diaire | | 145 |
| 9.1 | Présentation et contextualisation du 2 ^e article <i>peer reviewed</i> | 145 |

| | | |
|--|---|------------|
| 9.2 | Dynamique d'engagement d'enseignant·es dans l'écriture d'un journal professionnel : approche biographique d'une activité plurielle | 147 |
| 9.3 | Prolongements au 2 ^e article <i>peer reviewed</i> | 147 |
| 9.3.1 | Portraits des enseignant·es journalier·es issus de l'entretien biographique | 147 |
| 9.3.2 | <i>Timelines</i> des activités d'écriture d'enseignant·es journalier·es issus des EB | 151 |
| 9.3.3 | Transfert de l'activité d'écriture opéré par ces enseignant·es | 160 |
| 9.3.4 | En conclusion au chapitre | 161 |
| Chapitre 10 – Article 3. Effets du journal de bord : construction identitaire et flow | | 163 |
| 10.1 | Présentation et contextualisation du 3 ^e article <i>peer reviewed</i> | 163 |
| 10.2 | Effets perçus de l'écriture journalière : construction identitaire et état de <i>flow</i> repérés par deux enseignant·es en réorientation | 164 |
| 10.2.1 | Résumé | 164 |
| 10.2.2 | Introduction | 165 |
| 10.2.3 | Effets de l'activité d'écriture | 166 |
| 10.2.4 | Modèle dynamique de l'activité journalière et de ses retombées | 169 |
| 10.2.5 | Méthodologie | 170 |
| 10.2.6 | Quelques résultats de nos analyses | 174 |
| 10.2.7 | Chronologie de l'activité et de ses effets déclarés | 177 |
| 10.2.8 | Discussion | 179 |
| 10.2.9 | Pour ne pas conclure | 182 |
| 10.3 | Prolongements au 3 ^e article <i>peer reviewed</i> | 185 |
| 10.3.1 | Portraits des enseignant·es journalier·es issus de l'entretien dit d'explicitation | 185 |
| 10.3.2 | <i>Timelines</i> d'un moment d'écriture diaire issu des EdE | 190 |
| 10.3.3 | Effets perçus différentiels de l'écriture quant à la construction identitaire, à l'agentivité | 193 |
| 10.3.4 | Choix du journal comme dispositif de développement professionnel et d'autoaccompagnement | 197 |
| 10.3.5 | En conclusion au chapitre | 198 |
| Chapitre 11 – Article 4. Effets du journal de bord : subjectivation et agentivité | | 199 |
| 11.1 | Présentation et contextualisation du 4 ^e article <i>peer reviewed</i> | 199 |
| 11.2 | Pratique d'écriture diaire et construction professionnelle d'enseignant·es comme sujet et agent | 201 |
| 11.2.1 | Résumé | 201 |
| 11.2.2 | Introduction | 201 |
| 11.2.3 | Méthode | 204 |
| 11.2.4 | Résultats | 207 |
| 11.2.5 | Discussion | 213 |
| 11.2.6 | Conclusion | 215 |
| 11.3 | Prolongements au 4 ^e article <i>peer reviewed</i> | 216 |
| Chapitre 12 – Contribution 3. Effets du journal de bord, bienfaits | | 229 |
| 12.1 | Présentation et contextualisation de la 3 ^e contribution | 229 |
| 12.2 | Prolongements à la 3 ^e contribution | 231 |
| 12.2.1 | Bien-être associé à la pratique d'écriture diaire | 232 |
| 12.2.2 | Autocompassion associée à la pratique d'écriture diaire | 233 |
| 12.2.3 | Rituel d'écriture, un sas dans les marges du quotidien | 234 |
| 12.2.4 | Esquisse d'articulation du modèle PERMA avec les effets bénéfiques de l'écriture du journal de bord professionnel | 234 |

| | | |
|--|---|------------|
| 12.3 | En conclusion au chapitre | 235 |
| Partie 5 : Discussion..... | | 237 |
| Chapitre 13 – Discussion générale | | 239 |
| 13.1 | Introduction et rappel des questions de recherche | 239 |
| 13.2 | Analyse et interprétation des résultats concernant l'activité du journal professionnel (Q1) | 240 |
| 13.2.1 | Résultats concernant l'activité du journal professionnel (Q1)..... | 240 |
| 13.2.2 | Analyse approfondie des résultats à la lumière des cadres conceptuels mobilisés sur l'activité du journal (Q1) | 241 |
| 13.2.3 | Nuances et tensions dans les résultats sur l'activité du journal (Q1) | 242 |
| 13.3 | Analyse et interprétation des résultats concernant signification et intentions de l'activité (Q2).... | 242 |
| 13.3.1 | Résultats concernant significations et intentions de l'activité (Q2)..... | 242 |
| 13.3.2 | Analyse approfondie des résultats à la lumière des cadres conceptuels mobilisés sur le sens de la pratique diaire (Q2) | 244 |
| 13.3.3 | Nuances et tensions dans les résultats sur le sens du journal (Q2) | 245 |
| 13.4 | Analyse et interprétation des résultats concernant dynamique d'engagement et dimension temporelle de l'activité (Q3) | 246 |
| 13.4.1 | Résultats concernant dynamiques d'engagement et dimension temporelle (Q3) | 246 |
| 13.4.2 | Analyse approfondie des résultats à la lumière des cadres conceptuels mobilisés sur l'engagement dans l'écriture (Q3) | 248 |
| 13.4.3 | Nuances et tensions dans les résultats sur l'engagement dans l'écriture (Q3) | 252 |
| 13.5 | Analyse et interprétation des résultats concernant effets perçus de l'activité et transformations (Q4)..... | 253 |
| 13.5.1 | Résultats concernant effets perçus et transformations (Q4)..... | 253 |
| 13.5.2 | Analyse approfondie des résultats à la lumière des cadres conceptuels mobilisés sur les effets de l'écriture diaire (Q4)..... | 255 |
| 13.5.3 | Nuances et tensions dans les résultats sur les effets perçus de l'écriture (Q4)..... | 256 |
| 13.6 | Contributions méthodologiques, conceptuelles et théoriques : éclairage sur les apports de la thèse | 258 |
| 13.6.1 | Démarche d'approche narrative de la pratique en première personne | 258 |
| 13.6.2 | Démarche originale de présentation et d'analyse sous forme de <i>timelines</i> | 258 |
| 13.6.3 | Effets formatifs du dispositif de recherche sur les participant·es..... | 259 |
| 13.6.4 | Redéfinition contemporaine de la pratique du journal | 260 |
| 13.6.5 | Identification de six fonctions du journal de bord | 261 |
| 13.6.6 | Modèle d'analyse de l'engagement dans l'activité du journal et de ses effets | 261 |
| 13.6.7 | Effets potentiels multiples de l'écriture diaire éclairés par des champs pluriels..... | 262 |
| 13.7 | En conclusion au chapitre | 263 |
| Chapitre 14 – Perspectives et limites | | 265 |
| 14.1 | Introduction..... | 265 |
| 14.2 | Implications pratiques..... | 266 |
| 14.2.1 | Discussion sur les implications des résultats pour la pratique des enseignant·es et les milieux professionnels..... | 266 |
| 14.2.2 | Exploration des possibilités d'intégration des journaux de bord dans les dispositifs de formation | 269 |

| | | |
|--------|--|------------|
| 14.3 | Limites de l'étude | 275 |
| 14.3.1 | Échantillon restreint et sélection des participant·es..... | 276 |
| 14.3.2 | Posture et méthodologie des entretiens | 276 |
| 14.3.3 | Analyse du contenu de la trace d'écriture du journal..... | 277 |
| 14.3.4 | Nature interprétative du récit..... | 277 |
| 14.3.5 | Non-anticipation des prises de conscience des participant·es à l'enquête | 278 |
| 14.3.6 | Complexité des analyses structurales..... | 278 |
| 14.3.7 | Abondance des auteur·es et cadres conceptuels | 279 |
| 14.3.8 | Angles morts théoriques et pistes d'exploration inexplorées. | 279 |
| 14.4 | Perspectives de recherche | 280 |
| 14.4.1 | Identification des pistes de recherche futures découlant des résultats de la thèse..... | 280 |
| 14.4.2 | Exploration de domaines de recherches dans le champ de la compréhension des journaux | 282 |
| 14.5 | En conclusion au chapitre | 286 |
| | Chapitre 15 – Pour ne pas conclure... | 287 |
| 15.1 | Introduction..... | 287 |
| 15.2 | Invitation aux lecteur·rices à réfléchir sur les thématiques abordées dans la thèse | 288 |
| 15.3 | Encouragement à poursuivre la réflexion et le débat autour des pratiques réflexives et du développement professionnel | 288 |
| 15.4 | Récapitulation du parcours de la thèse..... | 288 |
| 15.5 | Affirmation de la pertinence des résultats pour le domaine de l'éducation et de la formation..... | 290 |
| 15.6 | Apports scientifiques et impacts potentiels de la thèse | 292 |
| | Conclusion..... | 295 |
| | Références bibliographiques..... | 297 |
| | Table des matières | 335 |
| | Liste des figures et des tableaux | 343 |
| | Liste des abréviations, des sigles et des acronymes | 347 |
| | Liste des annexes | 351 |
| | Annexe A : Déclaration sur l'honneur | 353 |
| | Annexe B : Parcours de thèse..... | 355 |
| | Annexe C : Évolution de l'expression des questions de recherche et de ses enjeux | 357 |
| | Annexe D : Notions et concepts abordés dans les sept publications | 363 |
| | Annexe E : Appel de participation à la recherche | 370 |
| | Annexe F : Contrat de consentement à la recherche | 371 |
| | Annexe G : Guides des entretiens | 375 |
| | Annexe H : Contribution 1. Quand les récits de vie rencontrent l'analyse de l'activité | 379 |
| | Annexe I : Contribution 2. Mémoire d'évocation combinée à une trace de l'activité dans une recherche sur le journal de bord..... | 393 |
| | Annexe J : Extrait du journal de la chercheuse..... | 400 |
| | Annexe K : Poster communiqué au colloque Pierre Vermersch (Tschopp, 2022c octobre)..... | 403 |

| | |
|--|-----|
| Annexe L : Contribution 3. Effets de subjectivation et autres bienfaits de l'écriture du journal de bord professionnel | 407 |
| Annexe M : Résumé de l'article Tschopp (2024) paru dans <i>Phronesis</i> | 409 |
| Annexe N : Liste des annexes des données de recherche (Tome II) | 410 |

Liste des figures et des tableaux

Liste des figures

| | |
|--|-----|
| Figure 5-I Schématisation de l'agentivité de l'enseignant-e | 75 |
| Figure 6-I Définition d'une posture de recherche | 84 |
| Figure 6-II Schéma de quête | 102 |
| Figure 6-III Schéma de quête de Samuel | 102 |
| Figure 8-I Traces du journal de Najia | 128 |
| Figure 8-II Ingrédients de la sémiose | 137 |
| Figure 8-III Modélisation des étapes d'un retour vers le singulier | 138 |
| Figure 9-I Lénie – Timeline de l'activité d'écriture | 153 |
| Figure 9-II Samuel – Timeline de l'activité d'écriture | 154 |
| Figure 9-III Najia – Timeline de l'activité d'écriture | 155 |
| Figure 9-IV Edwin – Timeline de l'activité d'écriture | 156 |
| Figure 9-V Rose – Timeline de l'activité d'écriture | 157 |
| Figure 9-VI Vally – Timeline de l'activité d'écriture | 158 |
| Figure 10-I Modèle dynamique de l'activité du journal et de ses retombées | 160 |
| Figure 10-II Timeline de l'activité d'écriture d'Edwin | 178 |
| Figure 10-III Timeline de l'activité d'écriture de Vally..... | 179 |
| Figure 10-IV Lénie – Timeline d'un moment d'écriture du journal..... | 190 |
| Figure 10-V Samuel – Timeline d'un moment d'écriture du journal..... | 191 |
| Figure 10-VI Najia – Timeline d'un moment d'écriture du journal..... | 191 |
| Figure 10-VII Edwin – Timeline d'un moment d'écriture du journal | 192 |
| Figure 10-VIII Rose – Timeline d'un moment d'écriture du journal | 192 |
| Figure 10-IX Vally – Timeline d'un moment d'écriture du journal | 193 |
| Figure 11-I Ligne du temps de l'activité du journal de Samuel (entretien biographique) | 207 |
| Figure 11-III Ligne du temps de l'activité du journal de Samuel (entretien d'explicitation) | 209 |
| Figure 13-I Modèle d'analyse de conditions de manifestation d'une conception de l'apprentissage..... | 262 |
| Figure H-I Du vécu au dégagement du sens | 383 |
| Figure H-II Système des informations satellites de l'action vécue | 387 |
| Figure I-I Déroulement temporel de l'entretien d'explicitation | 395 |
| Figure L-I Poster Effets de subjectivation et autres bienfaits de l'écriture du journal de bord professionnel..... | 408 |

Liste des tableaux

| | |
|--|-----|
| Tableau 3-I <i>Plan de la thèse et place des différentes publications</i> | 33 |
| Tableau 6-I <i>Caractéristiques des participant-es à la recherche</i> | 88 |
| Tableau 6-II <i>Tableau récapitulatif des conditions de réalisation de chaque entretien</i> | 96 |
| Tableau 9-I <i>Caractéristiques des journaux pour chaque participant-e à l'enquête</i> | 150 |
| Tableau 10-I <i>Caractéristiques des professionnel·les</i> | 172 |
| Tableau 10-II <i>Engagement dans un moment d'écriture, sens, effets identitaires et du sentiment d'agentivité</i> | 194 |
| Tableau 10-III <i>Analyse comparative des caractéristiques de l'engagement dans un moment d'écriture et de ses effets perçus</i> | 196 |
| Tableau 11-I <i>Participant-es, âge, niveau d'enseignement et fonctions</i> | 205 |
| Tableau 11-II <i>Lénie – Sentiment d'agentivité perçue associée à la pratique du journal professionnel</i> | 217 |
| Tableau 11-III <i>Samuel – Sentiment d'agentivité perçue associée à la pratique du journal professionnel</i> | 218 |
| Tableau 11-IV <i>Najia – Sentiment d'agentivité perçue associée à la pratique du journal professionnel</i> | 219 |
| Tableau 11-V <i>Edwin – Sentiment d'agentivité perçue associée à la pratique du journal professionnel</i> | 221 |
| Tableau 11-VI <i>Rose – Sentiment d'agentivité perçue associée à la pratique du journal professionnel</i> | 222 |
| Tableau 11-VII <i>Vally – Sentiment d'agentivité perçue associée à la pratique du journal professionnel</i> | 224 |
| Tableau 11-VIII <i>Sentiment d'agentivité et utilisation des fonctions du journal : similitudes et différences</i> | 226 |
| Tableau C-I <i>Article 1 – Évolution de l'expression du questionnement de recherche et de ses enjeux</i> | 357 |
| Tableau C-II <i>Contribution 1 – Évolution de l'expression du questionnement de recherche et de ses enjeux</i> | 358 |
| Tableau C-III <i>Contribution 2 – Évolution de l'expression du questionnement de recherche et de ses enjeux</i> | 359 |
| Tableau C-IV <i>Article 2 – Évolution de l'expression du questionnement de recherche et de ses enjeux</i> | 359 |
| Tableau C-V <i>Article 3 – Évolution de l'expression du questionnement de recherche et de ses enjeux</i> | 360 |
| Tableau C-VI <i>Article 4 – Évolution de l'expression du questionnement de recherche et de ses enjeux</i> | 360 |
| Tableau C-VII <i>Contribution 3 – Évolution de l'expression du questionnement de recherche et de ses enjeux</i> | 361 |
| Tableau D-I <i>Notions et concepts – Article 1</i> | 363 |
| Tableau D-IX <i>Notions et concepts. Contribution 1</i> | 363 |
| Tableau D-X <i>Notions et concepts. Contribution 2</i> | 364 |
| Tableau D-XI <i>Notions et concepts. Article 2</i> | 365 |
| Tableau D-XII <i>Notions et concepts. Article 3</i> | 366 |
| Tableau D-XIII <i>Notions et concepts. Article 4</i> | 368 |
| Tableau D-XIV <i>Notions et concepts. Contribution 3</i> | 368 |
| Tableau H-XV <i>Tableau des convergences et divergences en entretien biographique et d'explicitation</i> | 388 |
| Tableau I-XVI <i>Participant-es, âge, niveau d'enseignement et fonctions</i> | 396 |
| Tableau I-XVII <i>Ligne du temps d'un moment d'écriture du journal de Najia</i> | 397 |

Liste des abréviations, des sigles et des acronymes

| | |
|-------------|--|
| ACM | Activités créatrices et manuelles (les ACT sont les activités créatrices sur textiles). Discipline enseignée dans le canton de Vaud. « L'enseignement dans les disciplines d'activités créatrices (AC) nécessite de suivre une formation spécifique dans le cadre d'une haute école pédagogique (HEP). Cette formation est une formation postgrade qui s'appuie sur le programme intercantonal romand PIRACEF ». https://aveac.spv-vd.ch/formation.html |
| AdA | Analyse de l'activité |
| AECSE | Association des enseignants·e et des chercheur·es en sciences de l'éducation. Fondée en 1971 en France, elle « cherche à éclairer les débats éducatifs par un regard scientifique ». https://aecse.net |
| APA | <i>American Psychological Association</i> . Norme de citation notamment utilisée en sciences de l'éducation et de la formation. Pour le présent texte, la 7 ^e édition est adaptée en français par l'Université du Québec à Montréal. |
| AREF | Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation. Le but des rencontres triennales de l'AREF « est de faire le point sur les travaux les plus récents en éducation et en formation au sein de la francophonie, de valoriser la production de recherches et la formation à la recherche, tout en contribuant à sa structuration ». https://www.unige.ch/aref2010/actualites.html |
| Art/art | Article. |
| ASE | Antenne suisse Explicitation. L'association est fondée en 2006 par Vittoria Cesari Lusso et Mireille Snoeckx et « rattachée » au GREX. L'ASE propose des formations — notamment la formation de base à l'explicitation de 8 jours que j'ai suivie en Suisse à l'actuelle Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP), intitulé <i>Techniques d'aide à l'explicitation</i> (5 ECTS) — des conférences, des journées d'études et d'échange, s'associe à des colloques universitaires. https://explicitation.ch |
| ASIHVIF-RBE | Association internationale des histoires de vie en formation et de la recherche biographique en éducation. L'ASIHVIF est fondée au début des années 90 et a ses origines dès le début des années 1980. J'en suis membre depuis plus de 20 ans et plus particulièrement du comité depuis quelques années. http://www.asihvif.com |
| BP | Bachelor en enseignement primaire. Titre du premier degré d'études à la HEP Vaud. Cette formation est destinée aux enseignant·es des élèves de 4 à 12 ans (1-8 HarmoS). https://candidat.hepl.ch/accueil/admissions/bachelor-ens-prescolaire-primair.html |
| Bujo/BuJo | <i>Bullet journal</i> . Voir chapitre 4. |
| CAS | <i>Certificate of Advanced Studies</i> , qui correspond à un diplôme de formation continue des hautes écoles en Suisse, valant un minimum de 10 crédits ECTS, effectué en cours d'emploi. |
| Chp/chp | Chapitre. |
| CIDEF | Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation, organisé par le CREAD et le CREN en France. https://cidef2022.sciencesconf.org |
| CM1, CM2 | Le cours moyen première année (CM1, 9 ans) et le cours moyen deuxième année (CM2, 10 ans) du cycle 3 (ou cycle de consolidation) selon le système scolaire français. |
| CREAD | Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique de Brest et de Rennes. |
| CREN | Centre de Recherche en éducation de Nantes. |
| CUSO | Conférence universitaire de Suisse occidentale, fondée par les universités de Suisse romande, « la CUSO finance, coordonne et organise des activités doctorales communes et collectives sur mandat de ses membres (Universités de Fribourg, Genève, Lausanne, Neuchâtel et IHEID), |

membre associé (ISDC) et partenaires (Université de Berne) ». J'ai bénéficié tout au long de mon parcours de nombreuses offres de formation de la CUSO. <https://www.cuso.ch>

- CSL *Citation Style Language*.
- DAS *Diploma of Advanced Studies*, correspond à un diplôme de formation continue des hautes écoles en Suisse, valant un minimum de 30 crédits ECTS, effectué en cours d'emploi.
- DPA-PC Développement du pouvoir d'agir individuel et collectif (Yann le Bossé), correspond aussi à une association en France (Association Nationale pour le Développement de l'Approche Développement du Pouvoir d'Agir (ANDA-DPA), ainsi qu'en Suisse (Association DPA-PC Suisse <https://dpapcsuisse.ch>). Association dont j'ai été membre de 2016 à 2020, à la suite d'une formation suivie à la HEP Vaud de 2015 à 2016 : *Certification de personne-ressource praticienne à l'approche Développement du pouvoir d'agir personnel et collectif*.
- EB Entretien biographique.
- EdD Entretien de décryptage de sens (Nadine Faingold).
- EdE Entretien d'explicitation (utilisé dans le corps du texte soit de manière exclusive, en référence au concepteur Pierre Vermersch, soit de manière élargie, en y intégrant l'entretien de décryptage).
- gEvaPP Groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles, a été fondé en 2013 par le professeur Bernard André (HEP Vaud). « Le gEvaPP a pour but général de proposer des temps, lieux et occasions d'échanges aux chercheurs, formateurs et praticiens concernés par la question de l'évaluation des pratiques professionnelles, et ce en lien avec les différentes institutions concernées par cette problématique. » <https://www.gevapp.org>
- GRAFER Groupe de recherche accompagnement-formation, écriture réflexive de la HEP Vaud dont je suis membre et fondatrice. GRAFER est intégré à l'axe 3 du LATEFA. <https://www.hepl.ch/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/developpement-enfant-a-adulte/projets-de-recherche/grafer.html>
- GREX, GREX2. Groupe de Recherche sur l'Explicitation, fondé en 1992 par Pierre Vermersch et Catherine le Hir ; GREX2 qualifie également le site web de l'association où paraît notamment la version en ligne de la revue *Expliciter*. J'ai adhéré à l'ASE et suis membre du GREX <https://www.expliciter.org>
- HarmsoS Il s'agit d'un accord intercantonal en Suisse visant à harmoniser le système de l'enseignement obligatoire entre les différents cantons suisses. Cet accord a été approuvé en juin 2007 par la Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Il établit des directives concernant la durée des cycles scolaires, les objectifs pédagogiques, l'enseignement des langues, ainsi que les plages horaires et les structures de la journée scolaire. <https://www.irdp.ch/institut/concordat-harmos-2228.html>
- HEP Haute école pédagogique. Les HEP sont présentes dans les cantons romands de Berne, Jura, Neuchâtel avec la Haute école pédagogique BEJUNE (HEP BEJUNE), de Fribourg avec la Haute école pédagogique Fribourg (HEP FR), de Genève avec l'Institut universitaire de formation des enseignant-es (IUFE), du Valais avec la Haute école pédagogique du Valais (HEP VS), de Vaud avec la Haute école pédagogique Vaud (HEP VD) et au niveau fédéral avec la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP). La HEP VD « a pour mission principale de former les futures enseignantes et les futurs enseignants ». <http://www.hepl.ch/accueil.html>
- LATEFA Laboratoire d'analyse du travail enseignant et de la formation en alternance de la HEP Vaud. Je suis membre et référente de l'axe 3 : Construction identitaire et professionnelle des enseignant-es auquel est intégré GRAFER. « L'axe 3 souhaite mettre à l'épreuve le postulat de réflexivité, c'est-à-dire la capacité des acteurs de tirer parti des situations pour construire en autonomie et/ou collectivement leurs compétences professionnelles (Cifali et André, 2007). » <https://www.hepl.ch/accueil/recherche/laboratoires-hep-vaud/latefa.html>

| | |
|---------|--|
| MAS | <i>Master of Advanced Studies (MAS)</i> , qui correspond à un diplôme de formation continue des hautes écoles en Suisse, valant un minimum de 60 crédits ECTS, effectué en cours d'emploi. |
| OBSEF | Observatoire de l'éducation et de la formation, « contribue à la construction de connaissances scientifiques sur l'éducation et la formation » à l'Université de Lausanne. https://www.unil.ch/obsef/fr/home.html |
| OSP | Revue <i>L'orientation scolaire et professionnelle</i> , https://journals.openedition.org/osp/ |
| PERMA | Modèle PERMA de Seligman (2012), <i>P positive émotion, E engagement, R positive relationships, M meaning, A accomplishments/achievements</i> . |
| PIRAC | Formation romande pour l'enseignement des activités créatrices de niveau DAS. Les HEP de Suisse romande [BEJUNE, Fribourg, Valais, Vaud et Genève (Institut universitaire de formation des enseignant-es)] ont collaboré pour élaborer un programme de formation conjoint dans le domaine des activités créatrices [AC]. https://candidat.hepl.ch/accueil/formations-continues/formation-continue-certifiee-postgrades/offre-de-formations-postgrades/das-diploma-of-advanced-studies/das-pirac-activites-creatrices.html |
| PIREF | Formation romande pour l'enseignement de l'éducation nutritionnelle et de l'économie familiale de niveau DAS. Comme pour PIRAC, les HEP de Suisse romande se sont regroupées pour créer un programme de formation commun en économie familiale [EF]. http://candidat.hepl.ch/accueil/formations-continues/formation-continue-certifiee-postgrades/offre-de-formations-postgrades/das-diploma-of-advanced-studies/das-piref-economie-familiale.html |
| Prafo | Praticien formateur ou Praticienne formatrice. La formation CAS Praticienne et Praticien formateur HEP vise à soutenir ces praticien-nes formateur-rices dans l'exercice de leur fonction. http://candidat.hepl.ch/accueil/formations-continues/formation-continue-certifiee-postgrades/offre-de-formations-postgrades/cas-certificate-advanced-studies/cas-praticien-formateur.html |
| QR code | <i>Quick Response code</i> [code à réponse rapide] est un type de code-barres à deux dimensions composés de carrés disposés dans un carré à fond blanc. Le code QR stocke un nombre important de données et est lu par un smartphone doté d'un appareil photo, disposant d'une application pour le décoder. J'y ai recouru pour les références dans les posters produits. |
| REE | Revue <i>Recherches en éducation</i> , fondée en 2006, trimestrielle et éditée par l'université de Nantes. https://journals.openedition.org/ree/ |
| REF | <i>Réseau international francophone de recherche en éducation et formation</i> , établi en 1989 et responsable de la tenue biennale de conférences rassemblant des chercheur-ses en éducation. Ces rencontres ont lieu alternativement dans l'un des pays fondateurs [France, Belgique, Québec, Suisse] ou dans d'autres pays francophones. Les conférences se déroulent sous forme de symposiums parallèles abordant divers thèmes de recherche en éducation, ces thèmes étant reliés par un fil conducteur commun. https://www.unige.ch/fapse/ref/ |
| RIPES | Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur, la publication officielle de l'Association internationale de pédagogie universitaire [AIPU]. Cette revue adopte une approche pluridisciplinaire et vise à susciter des discussions sur les questions liées à l'enseignement supérieur, tout en mettant en lumière les travaux de recherche menés dans ce domaine. https://journals.openedition.org/ripes/ |
| SIEF | La semaine internationale de l'éducation et de la formation a eu lieu en septembre 2002 à l'université de Lausanne, en rassemblant les congrès de l'Actualités de la Recherche en Éducation et Formation [AREF], de la Société Suisse pour la Recherche en Éducation [SSRE] et du réseau des sociologues de l'éducation [RN 10] de l'European Sociological Association [ESA]. https://wp.unil.ch/sief/ |
| SSRE | La Société suisse pour la recherche en éducation, fondée en 1975, vise à apporter son soutien à la recherche en éducation sur le plan national et international. Elle publie une revue du même nom. https://www.sgbf.ch/fr/sgbf/ |

| | |
|-----|--|
| TM | Travail de maturité, travail de recherche ou de création réalisé par l'élève lors de sa formation gymnasiale, sous la supervision d'un-e mentor [notamment dans le canton de Vaud]. |
| UER | Unité d'enseignement et de recherche. Les douze UER de la HEP Vaud « sont en charge de l'enseignement des formations de la HEP Vaud et conduisent des recherches académiques dans le domaine de la pédagogie ». Après avoir été membre de nombreuses années de l'UER AGIRS [Acteurs, gestions, identité, relations, systèmes], je suis depuis 2020 membre [et récemment responsable] de l'UER DV [Développement]. https://www.hepl.ch/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche.html |
| VAE | Validation des acquis de l'expérience, procédure permettant de faire reconnaître et de compléter ses compétences en vue d'obtenir un titre de formation ou un allègement de cette dernière. À la HEP Vaud, j'interviens dans ce dispositif proposé pour cinq titres et en suis la responsable pédagogique. https://candidat.hepl.ch/accueil/formations-continues/formation-continue-attestee/offre-de-cours/formations-specifiques-publics/candidats-vae.html |
| VG | Voie générale. Dans le cadre de l'école obligatoire dans le canton de Vaud, elle « accueille les élèves qui se destinent principalement aux écoles de culture générale et de commerce ou de maturité professionnelle, ainsi qu'à la formation professionnelle [apprentissage] ». https://www.vd.ch/themes/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/deroulement-de-lecole-obligatoire-dans-le-canton-de-vaud |
| VN | Vécu narré [présenté par Breton (2023b), voir la section 7.2.4 de cette thèse]. |
| VR | Vécu de référence [présenté par Breton (2023b), voir la section 7.2.4 de cette thèse]. |

Liste des annexes

| | |
|---|-----|
| Annexe A : Déclaration sur l'honneur | 354 |
| Annexe B : Parcours de thèse | 355 |
| Annexe C : Évolution de l'expression des questions de recherche et de ses enjeux | 357 |
| Annexe D : Notions et concepts abordés dans les sept publications | 362 |
| Annexe E : Appel de participation à la recherche | 370 |
| Annexe F : Contrat de consentement à la recherche | 371 |
| Annexe G : Guide des entretiens | 374 |
| Annexe H : Contribution 1. Quand les récits de vie rencontrent l'analyse de l'activité | 379 |
| Annexe I : Contribution 2. Mémoire d'évocation combinée à une trace de l'activité dans une recherche sur le journal de bord..... | 392 |
| Annexe J : Extrait du journal de la chercheuse | 400 |
| Annexe K : Poster communiqué au colloque Pierre Vermersch (Tschopp, 2022c octobre) | 403 |
| Annexe L : Contribution 3. Effets de subjectivation et autres bienfaits de l'écriture du journal de bord professionnel | 406 |
| Annexe M : Résumé de l'article Tschopp (2024) paru dans Phronesis..... | 409 |
| Annexe N : Liste des annexes des données de recherche (Tome II)..... | 410 |

Annexe A : Déclaration sur l'honneur

Par ma signature, j'atteste avoir rédigé personnellement cette thèse sans aide extérieure non autorisée, n'avoir utilisé que les sources et moyens autorisés, et mentionné comme telles les citations et paraphrases. Cette thèse n'a pas déjà été présentée devant une autre faculté.

J'ai pris connaissance que le comportement scientifique délictueux selon les directives de l'Université de Fribourg¹²³ est sanctionné.

Nom et prénom :

Tschopp Rywalski Geneviève

Lieu et date :

Lausanne, le 13 octobre 2023

Signature manuscrite :



Références bases légales

- Règlement du 11 décembre 2014 pour l'obtention du doctorat à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg
- Règlement du 18 décembre 1990 (Etat le 22 janvier 2004) de doctorat de la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg

Décanat de la Faculté des lettres
et des sciences humaines

T +41 26 300 75 01

decanat-lettres@unifr.ch

¹²³ Directives du 13 mai 2008 concernant la procédure de prononcé des sanctions disciplinaires selon l'art. 101 des Statuts du 31 mars 2000 de l'Université de Fribourg dans les cas de violation des règles de l'intégrité scientifique lors de la rédaction de travaux pendant la durée de la formation.

Annexe B : Parcours de thèse

Tableau B-1

Parcours de thèse et avancées du projet selon les années académiques

| Années Métaphore montagne | Étapes et avancée de la thèse, événements de vie majeurs et soutiens | Publications et contributions (communication ou poster) lors de colloques | Formation continue |
|--|---|--|---|
| 2016-2017 Projet, échauffement, recherche d'une guide, lectures de cartes | Acceptation direction par B. Charlier Acceptation soutien HEP 1 ^{er} projet : <i>Les pratiques d'écriture réflexives des enseignant-e-s : quelle auteurisation ?</i> Lectures, définition problématique Début soutien à la thèse par HEP 30 % | Tschopp (co-direction) (2016). Actes du panel « L'appel bio-graphique » (groupe ASIHVIF). Livre Éd LEL du CRIRES. | 1 ^{re} Journée romande de Psychologie positive UniL |
| 2017-2018 Règles de sécurité, courses exploratoires | Vérification autorisation accès terrain Conception (guides pour les) entretiens Entretiens exploratoires (2 participantes) Projet écrit pour immatriculation UniFri (73 p.) Fin responsabilité séminaire d'intégration et communauté pratiques, juin 18 Soutien thèse 20 % | Communication Colloque Vitalité des approches biographiques, Wrocław | Formation de base certifiée aux techniques d'aides à l'explicitation (ASE, IFFP) FCD Env. numérique et apprenants FCD Écriture problématique |
| 2018-2019 Affinement projet, collisions, défi | Réorientation professionnelle VAE, janv. 19 Appel à participation, contrat consentement, juin 19 Rédaction art <i>Recherches en éducation</i> et chp L'Harmattan Co-direction ouvrage L'Harmattan (2019) Annonce transfert de l'UER AGIRS à l'UER DV, juill. 19 Soutien thèse 15 % | Communication Journée d'étude de l'OBSEF, Uni Lausanne Communication Colloque doctoral CIDEF, Uni Rennes 2 Renoncé au colloque AREF 2019, Bordeaux, Tschopp (2019) dans <i>Recherches en éducation</i> Tschopp Rywalski (2019) Éd L'Harmattan | Journée cantonale de FC Carnet(s). Carnet de dessin, d'apprentissage et d'enseignement Journée étude ASE, Analyse de pratique et explicitation Adhésion Association Antenne Suisse Explicitation (ASE) 2 ^e Journée romande de Psychologie positive UniL |
| 2019-2020 Remise en condition, changement de cordée, | Burnout et dépression [interruption thèse 1 an], thérapie Déménagement et intégration à UER DV COVID-19 Entretiens 1 ^{re} participante (mars-juill. 20) | Tschopp (co-direction) (2019). Livre Éd Science et bien commun & LEL du CRIRES Communication Colloque international La recherche biographique en situations et en dialogues, Paris | Journée étude ASE, À la découverte de l'histoire de vie en formation Séminaire DU Histoire de vie et formation, Vies et récits durant la catastrophe, Uni Tours |

| | | | |
|--|--|--|---|
| 1^{res} courses | Lectures Soutien thèse 0 % | | |
| 2020-2021 Poursuite courses, oxygénation, carnets, formations | Réalisation suite entretiens (sept 20-juin 21) Retranscriptions Analyse données (<i>timelines</i> , schémas quête) Rédaction art <i>Phronesis</i> Bifurcation pour thèse cumulative Soutien thèse 20 % | Tschopp (2021) Recension pour <i>RSSE</i> , livre sur transition Communication Colloque international Les histoires de vie dans un monde en transformation, Montréal (visio) | FCD Questions méthodo, technq, éthiq, UniGE FCD Méthodo observn, UniGE FCD Dynamq socl et affcv ds apprg, UniGE FCD Visualiser et illustrer qualitf, UniGE FCD Formation, emploi, alternance et transition, UniGE FCD Écriture scientifique, UniGE |
| 2021-2022 Joies rencontres et analyse, carnet progression | Analyse données (<i>timelines</i> , schémas quête) Rédaction art <i>Phronesis</i> Rédaction art REF Opération glande thyroïde, AIT mon époux Soutien thèse 20 % | Communication Colloque gEvaPP, Émancipation, institution, éval, Strasbourg Communication écrite Colloque REF, Symposium Nouveaux métiers et identités en construction, Namur | Journée étude ASE, Écriture et explicitation Journée étude ASE, L'Explicitation avec groupe ou équipe FCD Atelier d'écriture FCD Soutenance de thèse FCD Conception et réalisation poster |
| 2022-2023 Accélération et déconvenues, 3^e voie. Projet d'aspirante guide | Analyse données (intercas) Réflexions posture chercheuse Révisions art REF, art <i>Phronesis</i> Rédaction et révision art <i>OSP</i> , art <i>Expliciter</i> Rédaction poster SSRE, poster Vermersch Rédaction manuscrit thèse Postulation et nomination responsable UER Burnout collègue, décès beau-père Soutien thèse 30 % | Poster Colloque SIEF, SSRE, Lausanne Poster Colloque international hommage Pierre Vermersch, Marseille Poster collectif GRAFER Journée LATEFA, Lausanne Tschopp (2023) dans <i>Expliciter</i> HS Tschopp (2023) dans <i>Education & Formation</i> Tschopp (2023) Recension pour <i>Recherche et formation</i> , livre sur écriture en formation | Journée cantonale de FC Ré-enchanter le monde dans un carnet FCD L'audace d'interroger nos processus de production de savoirs : les apports de la théorie féministe du « point de vue situé » FCD Recherche, écriture et rapport à soi <i>Webinar Spaces, times & the rhythms of adult education</i> Formation HEP en Management et conduite d'équipe |
| 2023-2024 Conformité et créativité, carnet bilan & perspectives | Terminer rédaction manuscrit, relectures, révisions Dépôt Débuté responsabilité UER Développement [Retour aux participant-es] [Soutenance] Soutien thèse 0 % | Tschopp (2023) dans <i>Revue OSP</i> Tschopp (sous presse) dans <i>Phronesis</i> | |

Note : Présentation du parcours de thèse par année académique avec mots clés selon la métaphore de la montagne (colonne 1) ; indication des étapes de la thèse, événements marquants et soutiens à la thèse (colonne 2) ; des publications (article, chapitre, recension) ou des contributions lors de colloque (communication, poster), notamment articles *peer reviewed* rentrant dans la thèse cumulative et contributions en soutien (colonne 3) ; enfin participation à de la formation continue, organisée notamment dans le cadre de l'école doctorale (FCD) (colonne 4).

Annexe C :

Évolution de l'expression des questions de recherche et de ses enjeux

Tableau C-I

Article 1 – Évolution de l'expression du questionnement de recherche et de ses enjeux

| Rubriques | Article 1 « Journal de bord d'enseignants... » |
|---------------------------|---|
| Questions | <p>Comment l'écriture impliquée s'est-elle mise en place chez les enseignants et de quelle manière évolue-t-elle ? Quels sont, du point de vue des enseignants, les impacts de l'écriture impliquée en particulier sur leur développement professionnel et leur pouvoir d'agir ? [p.77]</p> <p>Notre étude cherche à repérer les mobiles et les raisons de la mise en place et du développement dans l'histoire de la personne de cette pratique d'écriture, et les facteurs qui participent au déclenchement ou à l'empêchement de l'engagement dans un journal de bord (évaluation de l'évolution de cette pratique). L'évaluation des effets perçus sera aussi observée et plus spécifiquement sous l'angle de la place et du sens pris dans leur quotidien professionnel, de la fonction de ces écrits, des apports à leur développement professionnel et à leur pouvoir d'agir. [p. 81]</p> |
| Hypothèses | <p>En référence au modèle de l'activité triadique (Bandura, 2003) qui « explique le fonctionnement humain à partir des interactions réciproques entre des facteurs environnementaux, personnels et comportementaux » (Lameul <i>et al.</i>, 2009, p. 23) et en suivant l'équation de Bernard Lahire (2012) où « pratique = dispositions + contexte », notre position est que l'engagement de la personne professionnelle se révèle un facteur déterminant. [p. 77]</p> <p>Une seconde hypothèse, formulée en lien avec notre deuxième question de recherche sur l'évaluation de ces pratiques, soutient que l'écriture permet à ces personnes de sortir d'une possible sidération, de développer une capacité de penser et d'agir, dit autrement de s'autoaccompagner et de « tenir » dans leur profession. [p. 77]</p> <p>Concernant le sens et les effets de cette pratique d'écriture que nous souhaitons évaluer, nous supposons donc trois fonctions de cette forme d'écriture :</p> <ul style="list-style-type: none"> – distanciation, protection, autoaccompagnement, autorégulation (Cosnefroy, 2010), – développement de sa pratique professionnelle (Bourgeois, 2010 ; Jorro, 2011b ; Korthagen, 2017), – enfin développement du pouvoir d'agir (Clot, 2008). [p. 77] <p>L'écriture invite ainsi à suspendre l'action pour transformer, faisons-nous l'hypothèse, tant l'écrivain (développement) que son action, sa praxis (pouvoir d'agir). [p. 78]</p> |
| Objectifs | <p>En étudiant ces diverses dimensions, nous comptons saisir d'une part, le processus de cette écriture pour soi, la mise en place de ce genre d'écrit professionnel et le rapport à l'écriture et à cet écrit (première question de recherche) ; d'autre part, le sens et les effets de cette pratique quant à une opportunité de pensée et de réflexivité, d'orientation de l'action, de développement professionnel et de pouvoir d'agir pour ces scripteurs (deuxième question de recherche) [p. 79]</p> <p>Faire « parler » cette expérience d'écriture en combinant plusieurs formes d'analyse des données. [p. 80]</p> |
| Finalités / visées | <p><u>Pour la recherche</u>, nous espérons modestement participer à une meilleure mise en lumière et en sens de la thématique, contribuer à une compréhension et une conceptualisation différenciées de l'activité professionnelle des enseignants en partant de leurs pratiques et questionnements. Nous souhaitons stimuler chez les chercheurs de nouveaux questionnements et réflexions dans le champ des sciences de l'éducation</p> |

| Rubriques | Article 1 « Journal de bord d'enseignants... » |
|-----------|--|
| | <p>et de la formation initiale et continue des professionnels de l'éducation. Notre contribution au débroussaillage d'un champ encore peu visité, dans l'association notamment entre pouvoir d'agir et pratique d'écriture en dehors de la formation initiale, devrait ouvrir des pistes d'exploration. Celles-ci pourraient porter sur l'évolution des pratiques d'écriture réflexive des enseignants ayant collaboré à la recherche, sur l'étude des croisements entre dispositifs de formation et disposition de la personne, en favorisant un partage et une analyse de pratiques avec des enseignants préoccupés par ces champs.</p> <p><u>Pour la pratique</u>, la démarche de recherche devrait contribuer au développement professionnel des acteurs engagés par la réflexivité suscitée et à l'ouverture à d'autres manières d'agir. Une démarche de formation-accompagnement, correspondant par exemple à la mise sur pied d'une communauté de pratiques, s'avèrerait ici cohérente si le besoin s'en manifestait chez ces personnes. Les analyses de ces pratiques ordinaires nous amèneront à considérer autrement certaines difficultés ou certains inconforts rapportés en formation initiale par les étudiants comme par les formateurs qui les accompagnent. Elles permettront de (ré)approcher les pratiques d'écriture des (futurs) professionnels, de reconsidérer les pratiques de formateur et concepteur de dispositifs de formation. La posture de recherche adoptée et les choix méthodologiques posés devraient permettre de répondre aux questions des praticiens, dans leur projet d'émancipation à « former des tendances à agir » (Muller et Plazaola Giger, 2014, p. 1).</p> <p><u>Pour la formation</u>, nous espérons nourrir la réflexion dans le champ de l'alternance en formation, proposer des clefs pour innover, esquisser des réponses possibles quant aux questions de places et de postures. Comprendre et analyser l'activité d'écriture réflexive de ces quelques enseignants pourrait nous permettre dans un deuxième temps de reconsidérer les dispositifs de formation des enseignants pour contribuer au développement de dispositions en écriture réflexive, de ces propensions à agir et à penser. Cette recherche s'adressera également aux concepteurs, <i>designers</i>, ingénieurs de la formation, aux formateurs ou autres professionnels de l'humain qui contribuent à la pratique réflexive des enseignants et aux innovations pédagogiques. [p. 81]</p> |

Note. Reprise des extraits de cet article quant à l'expression des questions, hypothèses, objectifs ou finalités de cette recherche.

Tableau C-II

Contribution 1 – Évolution de l'expression du questionnement de recherche et de ses enjeux

| Rubriques | Contribution 1 « Quand les récits de vie rencontrent l'analyse de l'activité » |
|---------------------------|--|
| Hypothèses | |
| Questions | <p>Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous nous intéressons aux pratiques réelles d'écriture des enseignant-es. [p. 1]</p> <p>Nous nous demandons quelles sont les conditions de développement de ces pratiques, du point de vue des dispositions des praticien·nes, de leur environnement, leur contexte de travail et de vie. Selon les praticien·nes, quelles sont les visées recherchées par ces processus d'écriture ?, et de leur point de vue, quels sont les effets perçus au niveau du pouvoir d'agir et du développement professionnel ? [p. 1]</p> |
| Objectifs | <p>Notre souhait est la mise en lumière des liens entre ces pratiques « ordinaires » d'écriture de type journal de bord (Hess, 2006, 2011 ; Lejeune, 2003, 2015a), la réflexivité attendue de ce type de professionnels et leur pouvoir d'agir (Clot, 2008). [p. 1]</p> |
| Finalités / visées | |

Note. Reprise des extraits de cet article quant à l'expression des questions, hypothèses, objectifs ou finalités de cette recherche.

Tableau C-III*Contribution 2 – Évolution de l'expression du questionnement de recherche et de ses enjeux*

| Rubriques | Contribution 2 « Mémoire d'évocation... » |
|---------------------------|--|
| Questions | <p>Qu'est-ce qui décide un-e enseignant-e à tenir un journal ? Qu'en attend-il ou elle ? Comment son histoire de vie l'amène-t-il ou elle à s'y engager et à persévérer ? Dit autrement, quels facteurs personnels, contextuels (dispositif de formation en particulier) ou énatifs et quelles représentations motivationnelles sont susceptibles de faciliter ou d'entraver cet engagement ? [p. 2]</p> <p>Q1 Quelle est l'activité d'engagement de l'enseignant-e qui tient un journal de bord professionnel et comment évolue-t-elle ?</p> <p>Q2 Quels sont les déterminants de cet engagement ? [p. 5]</p> |
| Hypothèses | |
| Objectifs | <p>Notre étude a pour objectifs de :</p> <ul style="list-style-type: none"> – décrire les « contours » de cette activité d'écriture en mentionnant la dynamique d'engagement et son évolution ; – comprendre les déterminants de cet engagement, dans le jeu entre facteurs personnels, contextuels et énatifs, en saisissant ce qui amène ces personnes à choisir ce dispositif du journal. [p. 5] |
| Finalités / visées | <p>Cet article prétend apporter des éclairages sur ces questions clés avec des enjeux de description et de compréhension de ces phénomènes, débouchant sur des perspectives quant à la formation tout au long et au large de la vie. [p. 2]</p> <p>Les éléments de réponses apportés aux questions de recherche rejoignent certains des enjeux des institutions de formation et du milieu du travail comme la professionnalisation, le soutien au développement d'une pratique réflexive et à la construction identitaire professionnelle. [p. 23]</p> |
| Commentaires | <p><i>Engagement (et persévérance), l'expression apparaît enfin !</i></p> <p><i>Facteurs moins dissociés, mais pas clairement une présentation et compréhension systémique, dynamique (jeu entre les facteurs).</i></p> <p><i>Mais plus spécifique !</i></p> <p><i>Facilite / empêche (ai-je posé la question en entretien ?)</i></p> <p><i>Activité d'engagement.</i></p> <p><i>Dynamique d'engagement + son évolution.</i></p> <p><i>Déterminants de l'engagement.</i></p> |

Note. Reprise des extraits de cette contribution quant à l'expression des questions, hypothèses, objectifs ou finalités de cette recherche.

Tableau C-IV*Article 2 – Évolution de l'expression du questionnement de recherche et de ses enjeux*

| Rubriques | Article 2 « Dynamique d'engagement d'enseignant-es... » |
|------------------|---|
| Questions | <p>Quels effets de (trans)formation du sujet (réflexivité, construction de l'identité, accompagnement de la transition identitaire, état de <i>flow</i>) ces professionnel·les repèrent-ils-elles à ce moment spécifié de tenue d'un journal et avec quelle inscription temporelle (au cours et au-delà de l'activité d'écriture) ? Elle permet de spécifier les retombées possibles parmi celles identifiées (cf. cadre théorique) et de déterminer leur déploiement temporel à l'échelle de l'activité (cf. cinq temps). [p. 6]</p> <p>Notre question sur les effets repérés en 1^{re} personne d'un moment situé d'écriture diaire, de leur inscription temporelle (au cours et au-delà de l'activité d'écriture). [p. 13]</p> |

| | |
|---------------------------|--|
| Rubriques | Article 2 « Dynamique d'engagement d'enseignant-es... » |
| Hypothèses | |
| Objectifs | |
| Finalités / visées | |

Note. Reprise des extraits de cette contribution quant à l'expression des questions, hypothèses, objectifs ou finalités de cette recherche.

Tableau C-V

Article 3 – Évolution de l'expression du questionnement de recherche et de ses enjeux

| | |
|---------------------------|---|
| Rubriques | Article 3 « Effets perçus de l'écriture journalière... » |
| Questions | <p>Il [cet écrit] interroge ce que produit la mise en mots d'enseignant·es francophones de leur expérience quotidienne dans le cadre du journal professionnel, que certain·es praticien·nes mobilisent spontanément, et le rôle qu'ils ou elles reconnaissent à cette activité sur le plan de la subjectivation (Bourgeois, 2018a), soit de leur construction comme sujets et agents. [p. 2]</p> <p>Quel rôle joue la pratique diaire dans le processus de subjectivation de l'enseignant·e ? [p. 2]</p> |
| Hypothèses | |
| Objectifs | |
| Finalités / visées | <p>Les apports visés par cette contribution sont pluriels :</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>théoriques</i>, par l'articulation des concepts utilisés relatifs aux impacts de cette écriture, entre subjectivation et autoévaluation – <i>méthodologiques</i>, en considérant deux manières d'approcher cet objet, par des formes complémentaires d'entretiens (biographique et d'explicitation) soutenant la verbalisation de l'expérience diaire avec des perspectives temporelles différentes (une vie / un moment d'écriture) ; – <i>critique</i>, en discutant les retombées de cette activité rapportées par ces diaristes ; – enfin de l'ordre de la <i>proposition</i>, ouvrant aux dispositifs de formation valorisant le journal. [p. 2] |

Note. Reprise des extraits de cet article quant à l'expression des questions, hypothèses, objectifs ou finalités de cette recherche.

Tableau C-VI

Article 4 – Évolution de l'expression du questionnement de recherche et de ses enjeux

| | |
|-------------------|---|
| Rubriques | Article 4 « Pratique d'écriture diaire... » |
| Questions | <p>Les questionnements principaux de notre recherche portent sur ce qui amène ces enseignant·es à s'y engager, sur la signification qu'ils et elles lui accordent, sur les modalités de cette démarche et enfin sur les retombées qu'ils-elles reconnaissent à cette écriture professionnelle. [p. 1]</p> <p>Notre question, pour ce colloque consacré à Pierre Vermersch, est la suivante : « Dans le cadre d'un entretien d'explicitation et de décryptage de sens sur une activité diaire, que produit chez l'enseignant·e la rencontre entre mémoire d'évocation et mémoire "sédimentée" par une trace ? » [p. 1]</p> |
| Hypothèses | |
| Objectifs | Notre objectif est de repérer dans l'élucidation de l'activité subjective du journal d'enseignant·es l'intérêt d'une rencontre entre les approches EdE et AdA (en particulier |

| | |
|------------------|---|
| Rubriques | Article 4 « Pratique d'écriture diaire... » |
| | l'usage de la trace) quant aux impacts perçus de cette activité par les enseignant-es diaristes. [p. 1] |
| | Cet article est l'occasion de nous poser des questions méthodologiques, de chercher à décoder l'intérêt de cet usage de la trace ou de cette combinaison entre l'évocation propre à l'EdE et la consultation d'une trace (objet physique du journal de bord à proximité de l'enquêté-e). [p. 4] |

Finalités / visées

Note. Reprise des extraits de cet article quant à l'expression des questions, hypothèses, objectifs ou finalités de cette recherche.

Tableau C-VII

Contribution 3 – Évolution de l'expression du questionnement de recherche et de ses enjeux

| | |
|---------------------------|---|
| Rubriques | Contribution 3, poster « Effets de subjectivation... » |
| Questions | <ul style="list-style-type: none"> – Quels effets ces professionnel·les perçoivent-ils·elles à cette activité de tenue d'un journal ? – Comment se manifestent ces effets supposés de l'écriture diaire ? |
| Hypothèses | |
| Objectifs | Meilleure compréhension de cette activité du journal, en particulier de ses effets perçus par ces enseignant-es diaristes |
| Finalités / visées | <p>Apports pratiques ou développementaux de la recherche</p> <p>Agir sur l'environnement professionnel, sa capacitation (Fernagu Oudet, 2012a) :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. reconnaissance et valorisation des dispositifs réflexifs ; 2. soutien du droit à la déconnexion ; 3. favorisation de l'engagement des enseignant-es dans cette activité diaire en particulier. <p>Agir sur l'environnement de formation tout au long de la vie, sa capacitation :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. valorisation de ce dispositif du journal et de ses effets perçus ; 2. défense d'un « bien inappropriable » (Fleury et Fenoglio, 2022), d'une « hygiène de vie » (Samuel, participant) ; 3. prise en considération de la formation informelle, des ressources existentielles et expérientielles ; 4. remise en question des idées préconçues sur l'autocompassion. |

Note. Reprise des extraits de ce poster quant à l'expression des questions, hypothèses, objectifs ou finalités de cette recherche.

Annexe D :

Notions et concepts abordés dans les sept publications

Tableau D-VIII

Notions et concepts — Article 1

| Article 1 | Tschopp (2019a). Journal de bord d'enseignants — cf. Chapitre 4 |
|--|---|
| Notions et concepts mobilisés (auteur-es), principaux cadres conceptuels présentés | <p>L'écriture en tant que pratique sociale historiquement construite (Fabre, 1993, 1997).</p> <p>L'écriture réflexive : outil de développement professionnel, de construction identitaire professionnelle (Cifali, 2012 ; Pineau et Marie-Michèle, 1983) et de pouvoir d'agir (Clot, 2008 ; Muller et Plazaola Giger, 2014) pour les enseignant-es.</p> <p>Le journal de bord comme une forme d'écriture de soi dans le contexte professionnel (Hess, 2010 ; Lejeune, 2003) et ses différentes dimensions caractérisant les pratiques de journal de bord, associée à ses fonctions (Ahouannou, 2016 ; Cosnefroy, 2010 ; Hess, 2006, 2010, 2011 ; Hess et Deulceux, 2009 ; Jorro, 2002b ; Lejeune, 2003)</p> <p>Le rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2002 ; Colin, 2014 ; Penloup, 2000 ; Reuter, 1996) + ajout de Niewiadomski (2013).</p> <p>La performativité du récit (Delory-Momberger, 2005).</p> <p>Le développement professionnel (Bourgeois, 2010 ; Jorro, 2011a ; Jorro et Wittorski, 2013 ; Korthagen, 2017 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005).</p> <p>La vulnérabilité professionnelle (Rayou, 2014).</p> <p>Modèle triadique de l'activité (Bandura, 2003).</p> <p>+ ajout du modèle de la salutogenèse (Antonovsky, 1993), notions de « ressources de résistance générales » et de « sentiment de cohérence » (Antonovsky, 1987).</p> <p>+ ajout du modèle d'engagement dans une activité (Bourgeois, 1998, 2013b).</p> |
| En synthèse | <p>Les notions mises en avant incluent l'écriture en tant que pratique sociale historiquement construite, l'écriture réflexive en tant qu'outil de développement professionnel et de construction identitaire, le journal de bord comme une forme d'écriture de soi dans le contexte professionnel, le rapport à l'écriture, la performativité du récit, le développement professionnel et la vulnérabilité professionnelle. Les cadres conceptuels comprennent le modèle triadique de l'activité, la salutogenèse, le modèle d'engagement dans une activité.</p> |

Tableau D-II

Notions et concepts. Contribution 1

| Contribution 1 | Tschopp Rywalski (2019). Quand les récits de vie rencontrent l'analyse de l'activité — cf. Chapitre 7 et Annexe H |
|--|--|
| Notions et concepts mobilisés (auteur-es), principaux cadres conceptuels présentés | <p>La subjectivité des acteurs et témoignages en 1^{re} personne (Coulon, 2012 ; Thomas et Znaniecki, 1918a).</p> <p>Les pratiques « ordinaires » d'écriture de type journal de bord (Hess, 2006, 2011 ; Lejeune, 2003, 2015a).</p> <p>Le pouvoir d'agir (Clot, 2008).</p> <p>La pratique (Barbier, 2011).</p> <p>La modernité avancée : responsabilité de soi (Ehrenberg, 1995) ; urgence du présent (Boutinet, 2004) ; identités multiples et mouvantes (Dubar, 2010).</p> |

| | |
|-----------------------|--|
| Contribution 1 | Tschopp Rywalski (2019). Quand les récits de vie rencontrent l'analyse de l'activité — cf. Chapitre 7 et Annexe H |
| | <p>L'engagement (Bourgeois, 1998).</p> <p>Trois cadres méthodologiques (en quoi ils se rejoignent, leurs spécificités).</p> <p>Analyse et clinique de l'activité (Barbier, 2017a ; Barbier et Durand, 2017 ; Clot, 2008 ; Durand, 2012 ; Theureau, 2006).</p> <p>Approche des histoires de vie en formation (Delory-Momberger, 2005, 2014 ; Josso, 2011 ; Lainé, 2007, 2009 ; Le Grand, 2002 ; Pineau, 2000 ; Pineau et Le Grand, 2013).</p> <p>Psychophénoménologie, entretien d'explicitation (Cesari Lusso et Snoeckx, 2015 ; Lesourd, 2009 ; Mouchet, 2016 ; Vermersch, 1994, 2004, 2012 ; Vermersch et Maurel, 1997).</p> <p><i>Combinaisons</i> entre ces approches :</p> <p>Association entre histoire de vie et explicitation (Lesourd, 2009).</p> <p>Association entre analyse de l'activité et analyse narrative (Perrin et Vanini de Carlo, 2016).</p> <p>Association entre explicitation et analyse de l'activité (trace) (Champy-Remoussenard, 2009 ; Mouchet, 2016 ; Snoeckx, 2014).</p> |
| En synthèse | <p>Les concepts abordés sont la subjectivité des acteur-rices, les pratiques d'écriture de type journal de bord, le pouvoir d'agir, la modernité avancée, l'engagement, et plusieurs cadres méthodologiques tels que l'analyse de l'activité et l'approche des histoires de vie en formation.</p> |

Tableau D-III

Notions et concepts. Contribution 2

| | |
|--|--|
| Contribution 2 | Tschopp (2023b). Mémoire d'évocation combinée à une trace de l'activité — cf. Chapitre 8 et Annexe I |
| Notions et concepts mobilisés (auteur-es), principaux cadres conceptuels présentés | <p>Activité du journal (Hess <i>et al.</i>, 2016 ; Paré, 2003 ; Yinger et Clark, 1981) et le sens de l'écriture du journal.</p> <p>L'activité (son vécu, son analyse) (Barbier, 2011).</p> <p>Modèle de la sémiose (Vermersch, 2012).</p> <p>L'engagement dans l'activité (Bourgeois, 2018b ; Tschopp, 2022b).</p> <p>Le pouvoir d'agir (Clot, 2008).</p> <p>La subjectivation (Bourgeois, 2018a).</p> <p>La mémoire (active, passive) (Vermersch, 2015, 2020).</p> <p>La trace de l'activité (Promonet, 2016).</p> <p>Analyse de l'activité (Barbier, 2011 ; Clot, 2008 ; Theureau, 2006).</p> <p>Approche de l'explicitation (Cesari Lusso et Snoeckx, 2015 ; Faingold, 1998, 2004 ; Vermersch, 1994, 2012).</p> <p>Démarche d'« enquête narrative » (Breton, 2022).</p> <p><i>Combinaison</i> entre entretien d'explicitation et analyse de l'activité (Champy-Remoussenard, 2009 ; Jeffroy <i>et al.</i>, 1998 ; Mouchet, 2016 ; Snoeckx, 2014).</p> |
| En synthèse | <p>Cet article explore l'activité du journal, le modèle de la sémiose, l'engagement dans l'activité, la subjectivation, la mémoire, et la trace de l'activité. Les cadres méthodologiques incluent l'analyse de l'activité et l'approche de l'explicitation.</p> |

Tableau D-IV
Notions et concepts. Article 2

| Article 2 | Tschopp (sous presse). Dynamique d'engagement d'enseignant-es — cf. Chapitre 9 |
|--|--|
| Notions et concepts mobilisés (auteur-es), principaux cadres conceptuels présentés | <p>Les écrits ordinaires(Perec, 1989), l'écriture de soi impliquée.</p> <p>L'écriture de la pratique professionnelle (Blanchard-Laville et Fablet, 2003).</p> <p>L'écriture diaire, le journal de bord, journaler (Bibauw, 2010 ; De Cock, 2007 ; Gohard-Radenkovic <i>et al.</i>, 2012 ; Hess, 2010, 2019 ; Hess et Illiade, 2006 ; Illiade et Hess, 2009 ; Lejeune, 2003, 2011, 2015b ; Yinger et Clark, 1981)(Bilbaw, 2010 ; De Cock, 2007 ; Gohard-Radenkovic, Pouliot et Stalder, 2012 ; Hess, 2019 ; Illiade et Hess, 2006, 2009, 2010 ; Lejeune, 2003, 2011, 2015 ; Servan-Schreiber, 2020 ; Yinger et Clark (1981), ses caractéristiques (Hess et Weigand, 2008), ses fonctions, ses objectifs (réflexion, action, symbolisation, subjectivation) (De Cock, 2004, 2007 ; Farrell, 2013).</p> <p>Le journal de formation (initiale) (Cadet, 2007 ; De Cock, 2004, 2007 ; Lapaire, 2022 ; Moon, 2006).</p> <p>Le journal de formation continuée (Hiemstra, 2001 ; Jarvis, 2001 ; Moghaddam <i>et al.</i>, 2020).</p> <p>Journal d'enseignant-es en exercice (Yinger et Clark, 1981).</p> <p>Geste « infra-ordinaire »(Perec, 1989).</p> <p>L'écriture réflexive (Carron, 2021 ; Dufays et Thyron, 2004 ; Truffer Moreau, 2021).</p> <p>Le rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2002).</p> <p>Effets cognitifs et identitaires de l'écriture réflexive (Buysse et Vanhulle, 2009 ; Cros, 2006 ; Cros <i>et al.</i>, 2009).</p> <p>Les effets de l'écriture de soi et du journal : réflexion, pensée critique, développement personnel ou professionnel, intuition et expression de soi, autonomisation personnelle ou professionnelle, résolution de problèmes (Hiemstra, 2001 ; Jarvis, 2001 ; Morrison, 1996), évaluation et pouvoir d'agir renforcés (Morrison, 1996), comme amélioration de la santé physique et psychologique (Hiemstra, 2001).</p> <p>Le pouvoir d'agir (Clot, 2008 ; Morrison, 1996).</p> <p>L'engagement dans l'écriture du journal (Allam, 1996) ; moments de ruptures (Lahire, 2009).</p> <p>L'engagement (dans une activité) (Billett, 2009 ; Bourgeois, 2006, 2019 ; De Ketele, 2013 ; Paris, 2022).</p> <p>Le processus d'engagement (Bourgeois, 2013b, 2013a ; De Ketele, 2013, 2015 ; Merhan, 2015).</p> <p>La dynamique d'engagement, facteurs déterminants (personnels, contextuels, éactifs) (Bourgeois, 2013b, 2019 ; Carré, 2020b) ; perspective temporelle (Tschopp, 2019a, 2019b).</p> <p>Les représentations motivationnelles (Bourgeois, 2019) ; valeur perçue et espérance de réussite ; histoire de l'activité.</p> <p>Les indicateurs d'engagement (comportementaux, cognitifs, émotionnels).</p> <p>L'identité, tensions et stratégies (Bourgeois, 2006 ; Camilleri <i>et al.</i>, 1998 ; Kaddouri, 2011).</p> <p>L'environnement capacitant (Fernagu Oudet, 2012b), les affordances (Billett, 2009).</p> <p>L'engagement professionnel, la reconnaissance (De Ketele, 2015).</p> <p>L'activité (Barbier, 2017a).</p> <p>L'intelligence au travail (Dejours, 2021).</p> <p>Les dispositifs de formation associés à l'écriture (Balslev <i>et al.</i>, 2021 ; Cifali, 2001).</p> <p>Les entraves ou empêchements (Lantheaume, 2013).</p> |

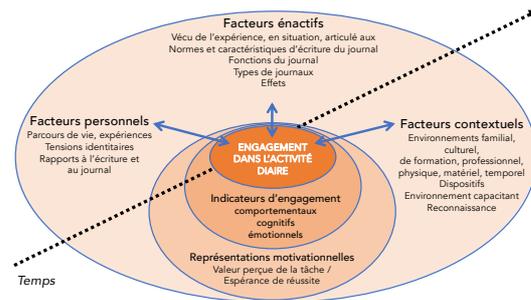
Article 2 **Tschopp (sous presse). Dynamique d'engagement d'enseignant-es — cf. Chapitre 9**

Le bien-être en formation (Goyette, 2016).

Contexte contemporain : société liquide, dématérialisée (Bauman, 2006), de maximisation de soi (Dubar, 2000 ; Eneau, 2016), d'hyperconnexion et de fatigues (de Villers, 2019b ; Patino, 2022).

Le pouvoir performatif et de subjectivation du récit partagé (de Villers, 2019c).

Modèle de la dynamique de l'engagement dans l'activité d'écriture diaire (Tschopp, sous presse)¹²⁴



En synthèse Les notions abordées comprennent l'écriture de soi impliquée, l'écriture diaire, le journal de formation, l'engagement, le pouvoir d'agir, l'identité, le développement professionnel, les dispositifs de formation, les entraves, le bien-être en formation, et plusieurs cadres conceptuels tels que l'intelligence au travail et l'activité.

Tableau D-V
Notions et concepts. Article 3

Article 3 **Tschopp (2023a). Effets perçus de l'écriture journalière — cf. Chapitre 10**

| | |
|---|---|
| <p>Notions et concepts mobilisés (auteur-es), principaux cadres conceptuels présentés</p> | <p>Journal de bord (formation initiale) (Cadet, 2007 ; De Cock, 2007).</p> <p>Journal de bord (formation continue) : (Moghaddam, Davoudi, Adel et Amirian, 2020).</p> <p>Journal de bord d'enseignant-es en fonction (Holly 1989 ; Yinger et Clark, 1981).</p> <p>Activité de « journaler » (Servan-Schreiber, 2020).</p> <p>Apprentissage en situation informelle (Cristol et Muller, 2013), sur le lieu de travail (Billett, 2009).</p> <p>Posture réflexive des enseignant-es (Lussi Borer et Chaliès, 2021 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2012).</p> <p>Identité : construction et dynamiques identitaires (Kaddouri, 2019a, 2019b, 2019c) ; identité prescrite, attribuée vs agie, vécue (Wittorski, 2016) ; transition biographique et identitaire (Bourgeois, 2016 ; Deltand et Kaddouri, 2014 ; Dizerbo, 2017 ; Kaddouri, 2019c ; Lesourd, 2009) ; Perez-Roux et Balleux, 2014) ; identité-<i>idem</i> et identité-<i>ipse</i> (Ricœur, 1985) ; gymnastique de soi (Berliner, 2022).</p> <p>Développement professionnel (Wittorski, 2016).</p> |
|---|---|

¹²⁴ Pour le 2^e et le 3^e article et pour la 3^e contribution nous intégrons également notre modèle de compréhension et d'analyse de l'engagement dans l'activité et/ou de ses effets tel qu'il y est proposé. Pour une meilleure lecture et saisie, se référer directement à la publication où le modèle se trouve déployé (respectivement Figure 1 de Tschopp (2024); Figure 10-I et Figure contribution 3, annexe L).

Article 3 **Tschopp (2023a). Effets perçus de l'écriture journalière — cf. Chapitre 10**

Transition professionnelle (Deltand et Kaddouri, 2014) ; reconversion professionnelle (Wittorski, 2016) ; tournant biographique (Dizerbo, 2017) ; professionnalité émergente (Jorro et De Ketele, 2011).

Effets de l'activité diaire :

- développement personnel, émancipation et formation (Bibauw, 2010 ; Bucheton et Decron, 2003 ; Buysse et Vanhulle, 2009 ; De Cock, 2007 ; Farrell, 2013, Hess, 2010 ; Hess, Mutuale, Caille, Cormery et Gentes, 2016 ; Jarvis, 2001 ; Morrison, 1996 ; Yinger et Clark, 1981) ;
- professionnalisation et développement professionnel (Crinon et Guigue, 2006 ; Cros, Lafortune et Morisse, 2009 ; Hiemstra, 2001 ; Jorro, 2004 ; Moon, 2006 ; Paré, 2003) ;
- santé physique et psychique (Campbell et Pennebaker, 2003 ; Hiemstra, 2001 ; Pennebaker et Chung, 2007 ; Piolat et Bannour, 2011 ; Servan-Schreiber, 2020) ; autoaccompagnement (Rondeau, 2019).

Apprentissage tout au long de la vie (Carré, 2020).

État de *flow* (Heutte, 2019 a, 2019b ; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000).

Modèle PERMA, émotions positives, engagement, relations constructives, sens et accomplissement (Seligman, 2018).

Processus de subjectivation (Bourgeois, 2018) : sentiment d'exister, affirmation de soi et agentivité, indépendance, réflexivité.

Activité, co-construction entre sujet et activité (Barbier, 2021 ; Rabardel, 2005) ; activité réalisée ou empêchée (Clot, 2000) ; expérience opaque, énigmatique (Clot, 2000).

Trace de l'activité (Promonet, 2016).

Renormalisation (Schwartz, 2010).

Temps vécu, construction du moment (Roquet, 2010) ; déroulement de l'action (ante début, début, suite, fin et post fin) (Vermersch et Maurel, 1997).

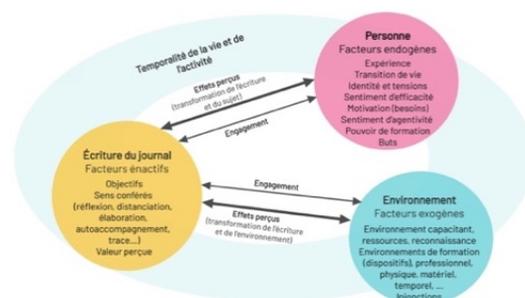
Environnement capacitant (Fernagu Oudet, 2012).

Transfert de l'activité (Billett, 2009), mobilité fonctionnelle (Barbier, 2017).

Sens, le « pouvoir de signifier sa vie » (de Villers, 2019).

Vulnérabilité, souffrance professionnelle (Coutarel et Petit, 2013).

Modèle dynamique de l'activité du journal et de ses retombées (Tschopp, 2023c).



En synthèse Cet article explore les effets de l'écriture diaire, la posture réflexive des enseignants, l'identité, le développement professionnel, l'état de *flow*, la construction de sens, la trace de l'activité, et les effets de subjectivation.

Tableau D-VI

Notions et concepts. Article 4

| Article 4 | Tschopp (2023c). Pratique diaire et construction professionnelle — cf. Chapitre 11 |
|--|--|
| Notions et concepts mobilisés (auteur-es), principaux cadres conceptuels présentés | <p>Journal (Hess <i>et al.</i>, 2016).</p> <p>Journal professionnel (Holly, 1989).</p> <p>Apprentissages tout au long et au large de la vie (Carré, 2020b) ; [formels et] informels (Cristol et Muller, 2013) ; apprentissages <i>au</i> et <i>par</i> le travail (Carré et Charbonnier, 2003) ; intelligence au travail (Dejours, 2021).</p> <p>Transfert de pratique (Billett, 2021).</p> <p>Environnement capacitant (Fernagu et Ciavaldini-Cartaut, 2022 ; Fernagu Oudet, 2012a).</p> <p>Effets perçus de l'écriture diaire : développement, construction de soi (Paré, 2003), (auto)évaluation, voire autorégulation (Averill et Rodis, 1998 ; Paquay, 2013).</p> <p>Processus de subjectivation (Bourgeois, 2018b) : sentiment d'exister, agentivité, indépendance, réflexivité.</p> <p>Construction de sens (Bourgeois, 2018b).</p> <p>Espace narratif ou dialogique [journal, entretien], incorporation, reconstruction de sens (Desmarais, 1998 ; Moreira Cunha, 2020) ; problématisation (Galvani, 2004, 2011) ; coproduction de sens (Ferrarotti, 2013 ; Josso, 2020 ; Piron, 2019 ; Rochex, 2010) ; espace (trans)formation (Meziani <i>et al.</i>, 2021), effets transformationnels (Balas-Chanel, 2012 ; Barbier, 2019 ; Boutrais, 2022 ; Chaput <i>et al.</i>, 1999 ; Desmarais, 1998).</p> |
| En synthèse | <p>Les concepts explorés incluent les journaux, les apprentissages informels et formels, l'environnement capacitant, les effets perçus de l'écriture diaire, le processus de subjectivation, la construction de sens, l'espace narratif ou dialogique, et le pouvoir d'agir.</p> |

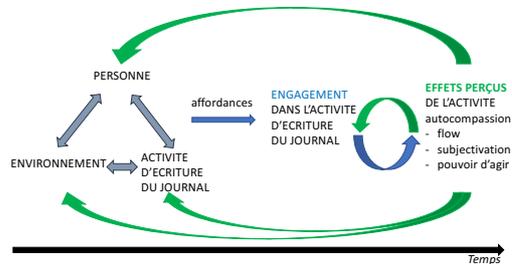
Tableau D-VII

Notions et concepts. Contribution 3

| Contribution 3 | Tschopp (2022). Effets de subjectivation et autres bienfaits — cf. Chapitre 12 et Annexe L |
|--|---|
| Notions et concepts mobilisés (auteur-es), principaux cadres conceptuels présentés | <p>Journaux d'enseignant-es en exercice (Yinger et Clark, 1981).</p> <p>Vulnérabilité des enseignant-es (Rayou, 2014).</p> <p>Prescriptions pesant sur les professionnels (Dujarier, 2006), société de maximisation de soi (Dubar, 2000 ; Eneau, 2016).</p> <p>Bien-être des enseignant-es (Goyette et Martineau, 2020).</p> <p>Engagement dans l'activité, facteurs (Billett, 2009 ; Bourgeois, 2011 ; Carré, 2020b).</p> <p>Effets des journaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - autocompassion (Neff, 2011) ; soin de soi (de Villers, 2019b). - <i>flow</i> (Heutte, 2019a). - subjectivation (Bourgeois, 2018b) ; « quête de sens et quête de soi » (Heslon, 2021). - pouvoir d'agir (Clot, 2008). <p>Environnement capacitant (Fernagu Oudet, 2012a).</p> |

Contribution 3 Tschopp (2022). Effets de subjectivation et autres bienfaits — cf. Chapitre 12 et Annexe L

Modèle intégratif d'analyse de l'activité d'écriture du journal, de l'engagement aux effets perçus, dans une perspective dynamique et évolutionnaire (2022).



En synthèse Les notions abordées comprennent les journaux d'enseignants, la vulnérabilité des enseignants, les prescriptions professionnelles, le bien-être des enseignants, l'engagement, les effets des journaux (autocompassion, *flow*, subjectivation, pouvoir d'agir), et l'environnement capacitant.

Annexe E : **Appel de participation à la recherche**

Exemple de mail d'appel

Chères et chers collègues,

Je me permets de vous solliciter dans le cadre de la phase de recueil de données de mon projet de thèse en vue d'interpeller des personnes pouvant correspondre au profil recherché d'enseignant·e primaire actif·ve idéalement dans le canton de Vaud.

Ma recherche porte sur les pratiques d'écriture de type journal de bord d'enseignant·e·s du primaire. J'entends par là des enseignant·e·s recourant à une écriture ordinaire, du type écriture de soi ou écriture impliquée reliée — au moins partiellement — à son activité professionnelle.

Je souhaite réaliser deux formes d'entretiens avec ces personnes. Le premier, de type biographique, le second, d'explicitation, en vue de saisir leur pratique. L'idée ici est de répondre à mon questionnement sur la mise en place et le développement de cette pratique d'écriture *journal de bord* d'une part, et sur les effets et le sens perçus par les acteur·rice·s de cette pratique d'autre part.

À ce stade, il me semble que passer par mon réseau de collègues en vue de trouver une dizaine d'enseignant·e·s correspondant au profil ci-dessus me semble la plus prometteuse. Si vous pensez que l'un·e ou l'autre de vos ex-étudiant·e·s ou connaissance correspondrait à ma demande, je vous serais très reconnaissant de me communiquer ses coordonnées. Je prendrai ensuite contact avec les personnes concernées en expliquant l'origine et le but de ma démarche, le déroulement prévu pour recueillir cette expérience et en leur laissant une totale liberté de réponse.

Je vous remercie pour l'attention portée à mon message et, en espérant que quelques suggestions me parviendront, je vous souhaite une excellente semaine.

Avec mes meilleures pensées,

Geneviève Tschopp

Annexe F :

Contrat de consentement à la recherche



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

1

| RECHERCHE DOCTORALE <i>Pratiques d'écritures impliquées des enseignant-e-s (journal de bord) : du penser à l'agir, se construire professionnellement</i> | |
|--|--|
| Responsable du projet de recherche : | Geneviève Tschopp Rywalski Professeure associée à la HEP Vaud, Lausanne Doctorante à l'Université de Fribourg en Sciences de l'éducation Rue du Petit-Chêne 21 1003 Lausanne genevieve.tschopp-rywalski@hepl.ch Tél. : 078 822 93 70 |
| Direction du projet de recherche : | Bernadette Charlier Professeure en Sciences de l'Éducation Université de Fribourg Innovation, Formation et Didactique Universitaire Boulevard de Pérolles 90 1700 Fribourg bernadette.charlier@unifr.ch Tél. : +41 26 300 75 50 |

INFORMATION AUX PARTICIPANT-E-S

Chère collègue enseignante, cher collègue enseignant,

Engagée dans une recherche doctorale en sciences de l'éducation à l'université de Fribourg, je m'intéresse aux pratiques d'écritures professionnelles dites ordinaires des enseignantes et des enseignants. Ma recherche vise à recueillir le témoignage d'enseignant-e-s sur cette écriture qui tient une place dans leur pratique professionnelle. Les praticien-ne-s sont de mon point de vue les mieux placé-e-s pour évoquer cette expérience, la mise en place de cette pratique, son développement, le sens qu'elle peut prendre, ses effets, etc.

J'ai donc l'objectif de recueillir le témoignage de différent-e-s enseignant-e-s pour prendre en compte votre expérience d'une écriture type journal de bord qui s'associe – plus ou moins – à votre profession. Cette démarche me fait vous solliciter ici pour vous proposer de prendre part à ma recherche intitulée *Pratiques d'écritures impliquées des enseignant-e-s (journal de bord) : du penser à l'agir, se construire professionnellement*.

Au moyen de deux entretiens enregistrés de manière audio, je chercherai à approcher votre pratique pour répondre à mes questions de recherche. Le premier entretien, dit biographique, concernera plus spécifiquement la mise en place et le développement de cette pratique dans votre parcours de vie. Vous serez invité-e à raconter votre pratique, sa mise en place dans votre vie, ce qui dans votre parcours de vie y a contribué, d'éventuels moments marquants, la possible évolution de cette pratique, le sens que vous lui donnez, votre rapport à l'écriture (à cette forme d'écriture), ses effets, etc. J'interviendrai peu pendant votre récit et vraisemblablement qu'au terme de ce dernier je vous poserai quelques questions de clarification par exemple. Ce premier entretien devrait durer 60 minutes, 90 minutes maximum.

Le second entretien, dit d'explicitation, visera un moment particulier retenu par vous d'écriture sur votre pratique professionnelle ou lié à celle-ci. Les questionnements qui vous seront proposés soutiendront ce que Vermersch (1994), initiateur de cette forme d'entretien appelle une mémoire d'évocation qui devrait

faciliter votre re-connexion à ce moment d'écriture que je souhaiterais « déplier » avec vous (description de l'action), pour considérer notamment les possibles effets différents de ce moment d'écriture. Ce second entretien, réalisé à un moment différent du premier, sera vraisemblablement plus court (45 minutes environ) et prendra idéalement appui sur une « trace » de ce moment particulier d'écriture que vous aurez conservée et que vous seriez prêt·e à me montrer (présentation par vos soins du support utilisé – journal de bord, carnet, cahier, note informatique, ...). Selon votre accord, je pourrais alors photographier ce support ou cet extrait.

Votre participation consistera donc en un témoignage sous forme de narrations de votre vécu, narrations qui émergeront de ces deux formes d'entretien qui auront lieu à deux moments différents négociés et convenus avec vous (lieu adapté, date, horaire).

Vos propos enregistrés seront retranscrits (*verbatim*) et anonymisés. Je les analyserai ensuite pour répondre à mes questions de recherche en suivant notamment le cadre théorique élaboré à cette occasion. À ce stade, j'imagine produire un petit texte correspondant à un bref « portrait narratif » également anonymisé qui sera l'occasion de reconstruire vos propos en regard de mes questionnements et que je pourrai soumettre à votre lecture et à votre validation, c'est-à-dire à vos potentiels échos ou souhaits de modifications.

Votre participation à cette recherche restera évidemment confidentielle.

Le but de cette recherche est d'accéder aux significations que les acteur·trice·s attribuent à leurs pratiques, à leurs actions pour les étudier. Cette démarche devrait permettre aux chercheur·se·s et aux formateur·trice·s de (futur·e·s) enseignant·e·s de mieux connaître ces pratiques d'écriture, sa mise en place, son développement, son sens et ses effets, de réinvestir ces savoirs dans la formation des enseignant·e·s. Ces deux types d'entretien sont reconnues comme des formes d'aide à la prise de conscience du vécu propre (effets formatifs). Ainsi devraient-ils être l'occasion pour vous, comme pour les enseignant·e·s participant·e·s, de « faire le point » sur cette pratique et de bénéficier d'un questionnement qui soutient cette réflexivité professionnelle.

Quelques jours avant notre premier entretien, je me permettrai de vous passer un bref coup de fil pour vous rappeler les intentions de ce moment et préciser son déroulement.

Je me tiens à votre disposition si vous avez besoin de plus de précisions.

Selon votre intérêt, je vous adresserai au terme de ma recherche un exemplaire numérique de mon travail.

CONTRAT DE RECHERCHE

CONSENTEMENT DE PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour participer à la recherche *Pratiques d'écritures impliquées des enseignant-e-s (journal de bord) : du penser à l'agir, se construire professionnellement*, et j'autorise :

- L'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques, étant entendu que les données resteront anonymes et qu'aucune information ne sera donnée sur mon identité. OUI NON
- L'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel). OUI NON
- Que chaque entretien soit enregistré sur support audio. OUI NON

J'ai choisi volontairement de participer à cette recherche. J'ai été informé-e du fait que je peux me retirer en tout temps sans fournir de justifications et que je peux, le cas échéant, demander la destruction des données me concernant.

Ce consentement ne décharge pas l'organisatrice de la recherche de ses responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom Nom

Signature

Lieu et date

ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement et les réponses que j'ai données à la participante ou au participant à la recherche décrivent avec exactitude le projet.

Je m'engage à suivre les règlements en vigueur concernant la recherche et la protection des données (intégrité scientifique) et donc à respecter une démarche éthique attendue dans le cadre d'une recherche en sciences de l'éducation (directives du Rectorat de l'Université de Fribourg du 13 mai 2008).

Je m'engage et à ce que le-la participant-e reçoive un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom Geneviève Tschopp Rywalski

Signature



Lieu et date Lausanne, le 18 juin 2019

Annexe G :

Guides des entretiens

Guide pour les entretiens biographiques

Matériel

- iPhone [application Dictaphone]
- Journal de notes pour les entretiens [Ben, format A3] et stylo
- Noter jour, lieu, date, prénom [et prénom fictif], heure de début/de fin
- Boissons, qqch à grignoter...

Accueil chaleureux de la personne participante

- Remercier participation (pour ma recherche doctorale)
- Proposer une boisson, qqch à grignoter | Ajustement COVID-19
- Installation confortable, vérifier si OK | Ajustement COVID-19 : masque, distance

À aborder avant l'entretien

- Contrat de recherche/formulaire de consentement : des questions ?, rempli, signé, remis
- Entretien d'une durée d'environ 60 à 90 minutes
- Accord pour l'enregistrement ? Serai seule à y accéder, retranscription et anonymisation comme précisé dans le document (engagement de la chercheuse — protection des données).
- Accord pour éventuelle prise de note (pour fixer mon attention) ?
- OK si vœu de ne pas répondre ou de s'arrêter 😊

Ouverture de l'entretien

- Thème : Concerne plus spécifiquement la mise en place et le développement de cette pratique d'écriture dans votre parcours de vie.
- Objectif : Mieux connaître votre pratique
- J'interviendrai peu pendant votre récit et vraisemblablement qu'au terme de ce dernier je vous poserai quelques questions de clarification par exemple.

Si nécessaire, au cours du récit ou après celui-ci (relances)

- raconter votre pratique,
- sa **mise en place dans votre vie**, => *À quel âge ? Dans quel contexte ? Avec qui ? Quels supports ? => Pour quelles raisons ? Pourquoi ? Pour quoi ? Quelle intention ?*
- ce qui dans votre parcours de vie y a contribué,
- d'éventuels moments marquants,
- la possible **évolution** de cette pratique,
- le **sens** que vous lui donnez, lui **attribuez** => *Dans quels buts ? => Quelles significations ?*
- votre **rapport à l'écriture** (à cette forme d'écriture),
- les **effets** de cette pratique d'écriture => *Avec quels effets*
- etc.

+ *Questions ouvertes* : Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Combien ? Pourquoi ? Pour quelles raisons ? Avec qui ? Avec quoi ?

Fin de l'entretien

- Remercier. Vérifier personne est OK.
- Fixer l'entretien d'explicitation, idéalement assez proche (dans 1-2 semaines), forme très différente (j'interviendrai beaucoup plus), préciser le focus (moment d'activité du journal),

avec leur journal (besoin d'une trace de l'activité à amener et pouvoir photocopier/photographier).

- Des questions ?

Après l'entretien

- Noter mes impressions, intuitions, ce qui m'a marquée
- Retranscription au plus vite, avant 2^e entretien et consigner dans un journal, mes pré-analyses « à chaud »]

Guide pour les entretiens d'explicitation

Matériel

- iPhone [application Dictaphone]
- Noter jour, lieu, date, prénom fictif, heure de début/de fin
- PS : ne rien noter pendant l'entretien, rester pleinement disponible
- Boissons, qqch à grignoter...

Accueil chaleureux de la personne participante

- Remercier
- Proposer une boisson, qqch à grignoter | Ajustement COVID-19
- Installation confortable, vérifier OK | Ajustement COVID-19 : masque, distance

À aborder avant l'entretien

- Entretien d'une durée d'environ 45-60 minutes
- Accord pour l'enregistrement ? Vraiment besoin, car pas de prise de note.
- OK si vœu de ne pas répondre ou de s'arrêter 😊
- Quelques mots sur la technique particulière de l'entretien d'explicitation

Ouverture de l'entretien

- Thème : Concerne plus spécifiquement un moment d'écriture du journal (ou du cahier), ce qu'il a produit, ses effets. *Je cherche à m'informer sur comment vous vous y prenez quand vous écrivez votre journal et ce que ça vous apporte. Intention d'accéder au déroulement de votre action d'écriture, à vos actions telles que réellement mises en œuvre. Avez-vous pris votre journal ?*
- Objectif inchangé : Mieux connaître votre pratique.
- Une manière plus inhabituelle de communiquer, de verbaliser ses actions. Interventions bien plus fréquentes de ma part que la 1^{re} fois, questions assez directes. Et *setting* différent (placement des chaises, côte à côte, pas nécessairement un contact visuel), tutoiement... Intention d'essayer de retrouver quelque chose d'un passé qui s'est ancré dans la mémoire, de manière inconsciente (posture physique différente, ralentissement de la voix). Aller retrouver un moment.

Démarrage de l'entretien et déroulement

- *Tu es d'accord de revenir sur un moment d'écriture de ton journal de bord ? Dis-moi en qq mots de quoi il s'agit.*
- *Parmi tout ce que tu viens de dire, y a-t-il un moment que tu souhaites explorer [ou plus important pour toi, ou où tu t'es senti-e comptéent·e] ?*

- **Je te propose, si tu es d'accord, de prendre le temps, de laisser revenir le moment où...** (fermer les yeux). **Et quand tu es prêt-e, tu peux commencer à décrire ce moment.**
[Prends ton temps, laisse revenir, même si c'est très vague, très flou. Prends bien le temps de revoir tous ces éléments. **Qu'est-ce qui te revient ? Qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce qui se passe ? Tu es comment ? Qu'est-ce qui se passe pour toi à ce moment-là ?**]
- ⇒ **Relances** (mots, gestes, verbes au présent) :
- **Actions** *Qu'est-ce que tu fais, ce jour-là ? Comment tu... t'y prends ? Qu'est-ce qui t'amène à ce choix ?* Explorer les différentes couches du vécu : action matérielle, cognitive / mentale, vécu corporel (gestes), vécu interne (dialogue intérieur) — valence émotionnelle.
- **Émotions** *Comment tu te sens quand tu écris à ce moment-là ? Qu'est-ce que tu ressens quand... ? avant... pendant... après... ?*
- Si nécessaire, les satellites de l'action :
 - **Contexte** *Dans quelles circonstances cela s'est-il passé ? Comment tu es installé-e ? Qu'est-ce qui se passe dans ton corps ? Tu es d'accord d'être assis-e comme tu étais à ce moment-là ? Moment ? Endroit ? Routine ou habitude spécifique ? Comment tu utilises l'espace de la page ?*
 - **Intentions, but** *Qu'est-ce que tu cherches à faire ? Que veux-tu faire à ce moment-là ? Qu'est-ce qui te motive à écrire ce jour-là ?*
 - **Commentaires, jugements** *Que penses-tu... ? Que te dis-tu... ?*
 - **Déclaratif, savoirs...** **Quelles possibles règles suis-tu ce jour-là quand tu écris ?** *Que sais-tu de comment écrire, de comment t'y prendre ? Qu'est-ce qui fait que tu utilises tel matériel ? Qu'est-ce qui fait que ce stylo est particulier ? Suis-tu des règles spécifiques de rédaction ? Conservation de l'écrit ? Décris-moi les étapes que tu suis ce jour-là quand tu rédiges ton journal.*
- Si nécessaire, faire ralentir : *Attends, là tu vas trop vite pour moi. C'est intéressant ce que tu dis... / Tu as le temps !, tu peux m'en dire un peu plus ? Tu peux développer un peu plus sur... ?*
- **Déroulement temporel — fragmentation du cycle d'action** :
 - Préparation *Comment tu t'y prends quand tu écris ?, De quoi tu as besoin pour écrire ? Tu écris à l'ordinateur ou à la main ou... ? Comment tu choisis le thème ?*
 - Début *but, 1^e action ?, à quoi tu fais attention ?, tu mets la date ? Tu l'écris comment, en chiffres ou en lettre ?*
 - Exécution *et ensuite ?, et après ? étapes ?, réalisation ?)*
 - Fin *(Comment tu sais / tu as su que c'est terminé ? Évaluation ?)*
- **Intentions, but** : *Tu attends quoi de cette écriture ? Et quand tu fais ceci comme tu le fais, qu'est-ce que tu cherches à faire ? Comment tu fais pour savoir ? Quel est le message que tu... ?*
- **Effets** : *Et quand tu fais ça, qu'est-ce que ça produit ? Utile ? Intérêt ? Qu'est-ce que ça t'apporte ? Quel impact sur ta pratique d'enseignant-e ?*
- **Autre...** : *Y a-t-il encore autre chose qui te revient de ce moment ? Des choses dont tu n'as pas encore parlé sur ce qui t'apparaît de ce moment ?*
- **Sens, valeur** : *Quel est le sens de ce moment ? Quand tu fais cela, qu'est-ce qui est (le plus) important pour toi là ? Quels sont les mots qui te viennent ? Qu'est-ce qui est le plus important quand tu... ? Qu'est-ce qui fait que c'est intéressant ?*
- **Identité** : *Qui es-tu quand tu... (dis, fais ça...) / Et quand tu fais ça, qui es-tu ? / Quand tu dis..., qui est là ? (tu peux le garder pour toi).*

- **Apprentissage, compétence** : *Quand tu fais ça, qu'est-ce que tu sais faire ? Quand tu fais ça, qu'est-ce que tu as réussi ? Qu'est-ce que ça t'apprend ? Qu'est-ce qui a été facile pour toi ? Qu'est-ce qui a été difficile pour toi ?*
- **Conserver** : *Si tu veux garder ce moment comme une ressource que tu puisses recontacter facilement, laisse revenir un mot, un geste. Reste avec ce mot ou ce geste que tu vas garder pour toi.*
- **Fin** : *Si tu es d'accord, je te redis les points mis en évidence. Voilà ce que moi je repère... (et pour toi ?)*

Fin de l'entretien

- Revenir au vous...
- Vérifier si la personne est OK.
- Remercier pour sa participation aux deux entretiens, sa confiance, son temps, sa compréhension partagée de cette pratique du journal.
- Accord pour photocopier ou photographier le moment d'activité du journal présenté ?
- Se quitter.

Après l'entretien

- Noter mes impressions, intuitions, ce qui m'a marquée
- Retranscription

Annexe H :

Contribution 1. Quand les récits de vie rencontrent l'analyse de l'activité

Chapitre 14 : Quand les récits de vie rencontrent l'analyse de l'activité

Geneviève Tschopp Rywalski

Introduction

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous nous intéressons aux pratiques réelles d'écriture des enseignant·es. Thomas et Znaniecki (1918b), pour comprendre l'immigration en Amérique, se sont fondés sur la subjectivité des acteurs et ont ainsi recouru aux témoignages en première personne et à divers documents personnels comme les histoires de vie, la correspondance et les journaux intimes de ces personnes (Coulon, 2012). Leur démarche de recherche empirique en sociologie, particulièrement originale à l'époque, allie visée scientifique et souci de saisir le monde du point de vue de l'acteur — avec leur demande à Wladeck, émigrant polonais d'origine paysanne, de produire son autobiographie. Ces mêmes intentions orientent notre recherche. Notre souhait est la mise en lumière des liens entre ces pratiques « ordinaires » d'écriture [de type journal de bord (Hess, 2006, 2011 ; Lejeune, 2003, 2015a)], la réflexivité attendue de ce type de professionnels et leur pouvoir d'agir (Clot, 2008). Nous nous demandons quelles sont les conditions de développement de ces pratiques, du point de vue des dispositions des praticien·nes, de leur environnement, leur contexte de travail et de vie. Selon les praticien·nes, quelles sont les visées recherchées par ces processus d'écriture ?, et de leur point de vue, quels sont les effets perçus au niveau du pouvoir d'agir et du développement professionnel ? La narration recueillie chez ces personnes par un entretien de recherche biographique dans un premier temps et par un entretien d'explicitation ensuite de leurs pratiques d'écriture sera la porte d'entrée privilégiée pour obtenir les données nécessaires pour répondre à nos questions de recherche.

Notre contribution s'intéresse au cadre méthodologique de notre recherche, en particulier à en quoi l'entretien biographique et l'entretien d'explicitation constituent ici des cadres méthodologiques valides. Nous situerons l'émergence et le développement des trois méthodologies choisies pour notre recherche doctorale : l'analyse de l'activité, l'approche biographique en éducation et l'entretien d'explicitation. Nous les présenterons successivement en pointant leurs intentions et certaines de leurs spécificités. Ceci nous amènera à une mise en perspective de ces démarches compréhensives qui prennent appui notamment sur la mise en mots de l'expérience. Nous relèverons leurs parentés et leurs complémentarités. Pour terminer, nous pointerons une variation possible de la méthode biographique pour étudier la pratique des enseignant·es.

Émergence et évolution, dans un monde fait d'incertitudes

Analyse de l'activité, approche des histoires de vie en formation et entretien d'explicitation, trois démarches compréhensives ont émergé à un moment particulier de l'histoire de nos sociétés occidentales, à l'heure de la postmodernité, dans les années 80 (Barbier et Durand, 2017 ; Pineau et Le Grand, 1993 ; Vermersch, 1994). Il est intéressant d'évoquer les importantes mutations que rencontrent alors les hommes et les institutions, véritable transition sociétale au cours de laquelle ces

trois approches se déploient. Ce contexte de la modernité avancée pousse chacun-e à devenir l'architecte de lui-même, autonome, responsable de son parcours (Ehrenberg, 1995), alors que les grandes institutions ont perdu leur pouvoir intégrateur et que nous nous désengageons des pratiques symboliques (Schwarz, 2014). À chacun-e de déterminer ce qui est vrai dans ce monde désenchanté, sans que les directions à suivre ne soient spécifiées. En parallèle, l'expérience de vie gagne en reconnaissance, en valorisation, dans les espaces de la vie ordinaire, publique, professionnelle ou de la formation. La dynamique d'émancipation est présente dans tous les domaines de l'existence. La pression à la performance et à l'efficacité est de plus en plus marquée, une action optimisée et une montée en compétences sont attendues. Le rapport au temps se modifie, l'urgence du présent est particulièrement marquée (Boutinet, 2004). Les rapports entre les sexes sont modifiés et c'est un individu fragilisé qui se déploie, qui joue avec des identités multiples et mouvantes (Dubar, 2010). Ce terrain a constitué un terreau favorable à l'émergence et au développement de ces démarches, à la fois dans les champs de la formation et de la recherche. Au croisement de ces pratiques, nous rencontrons le vécu singulier de la personne qui relève d'un certain nombre d'énigmes que ces approches cherchent à repérer, voire à résoudre.

Reprenons successivement chacune de ces approches, pour en décliner leur objet d'étude, leurs visées et leurs démarches de recherche et/ou de formation.

Analyse et clinique de l'activité

L'analyse de l'activité produit du savoir sur l'activité humaine en situation. Son objet de recherche est le plus souvent l'activité d'autrui, plus rarement celle propre. Durand (2012, p. 12) définit l'activité de la manière suivante : « tout ce que fait un agent (individu ou collectif) à un moment donné, alors qu'il est engagé dans une pratique sociale, le travail ou la formation professionnelle par exemple. » Barbier (Barbier, 2017b, p. 1) précise : « l'analyse de l'activité est une opération mentale/discursive qui a pour produit spécifique l'énoncé de relations entre les différentes composantes de ce qu'un sujet considère être son activité. » Recourir à l'acteur-riche pour comprendre l'activité peut donc faire sens. Le courant de clinique de l'activité (Clot, 2008) s'intéresse à ce que la personne fait concrètement dans le cadre de son emploi, les compétences qu'elle mobilise, l'activité « réelle » qu'elle accomplit en redéfinissant celle assignée, la « tâche prescrite ». La clinique de l'activité postule que celle-ci peut être mise en mot et partagée à autrui moyennant certaines modalités. L'observatoire du cours d'action (Theureau, 2006) pose que la part significative pour un-e acteur-riche de son activité et de son déroulement est « montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables » (*Ibid.*, p. 46). La clinique de l'activité en particulier valorise donc la verbalisation de l'activité passée par son acteur-riche et recourt à des observables ou traces enregistrées de l'activité quand celles-ci sont accessibles. L'approche vise à approcher le réel de l'activité dans un contexte singulier en usant de méthodes différentes comme l'instruction au sosie, l'autoconfrontation, pour renouveler le sens de l'action ou développer le « pouvoir d'agir » de ces personnes. De manière générale, la recherche en analyse de l'activité aura une visée soit descriptive et compréhensive de l'action des professionnel·les (courant du cours d'action [Theureau], de la psycho-phénoménologie [Vermersch]), soit de transformation et de développement de l'activité de travail (clinique de l'activité [Clot]) (Mouchet, 2016).

Depuis une quarantaine d'années, le recours à l'analyse de l'activité, outil de formation et/ou d'action, se développe dans des champs variés comme l'analyse du travail, l'accompagnement, la valorisation

de l'expérience ou les retours sur celle-ci, la formation professionnelle (Barbier et Durand, 2017). L'objet de l'analyse de (ou des) l'activité(s) et la démarche elle-même se trouvent au carrefour des pratiques et de nombreuses disciplines en sciences sociales.

Nous intéressant dans notre recherche à la *pratique d'écriture*, il est opportun de considérer comment elle est approchée par les enseignant-es qui l'exercent. La pratique, « Enoncé ou discours d'un sujet sur sa propre activité » (Barbier, 2011, p. 103), correspond à ce que son acteur-e dit de sa propre activité. Barbier poursuit cette définition en nous en présentant les contours : « Le plus souvent, ce que les sujets engagés dans des activités appellent pratique est ce qu'ils veulent bien dire de leur activité dans une communication à autrui. » (*Ibid.*, p. 103).

Dans le cadre de notre recherche sur l'écriture, nous poursuivons un but de compréhension de l'action. Si l'action est difficilement observable ici pour une personne extérieure, nous pouvons solliciter les auteur-es de ces pratiques pour qu'ils nous en présentent des traces (journaux de bord). L'analyse de l'activité est enfin un puissant outil de recueil de données sur ce que Vermersch nomme les « informations satellites de l'action » (Vermersch, 1994, p. 43) que nous évoquerons plus loin.

Entretien d'explicitation

L'entretien d'explicitation est une forme d'entretien développée dans les années 80 par Pierre Vermersch (1994) qui cherche à accéder au vécu subjectif et à analyser la pensée privée de la personne engagée dans une tâche spécifiée. La démarche ambitionne d'informer sur ce qui s'est réellement passé, sur ce qui est inobservable de l'extérieur et les conduites cognitives du sujet en regard de l'action matérielle et/ou mentale passée. Les connaissances mises en œuvre par le sujet dans son action restent généralement inconscientes. La démarche aide à la verbalisation de la conduite du sujet et vise une description la plus fine possible de l'activité, à documenter en particulier les comportements inobservables. Vermersch prend appui sur les recherches de Piaget (distinction entre réflexion et réfléchissement), celles sur l'émergence du sens et la phénoménologie de Husserl (théorie de la conscience et théorie de l'attention). Il développe la psycho-phénoménologie (Vermersch, 2012), nouveau domaine de la psychologie. En 1988, il fonde Le Groupe de Recherche sur l'Explicitation (GREX) rassemblant des chercheur-ses et praticien-nes qui développent des formations à la technique de l'entretien d'explicitation, un programme de recherche et des publications. Vermersch et Maurel nous précisent (Vermersch et Maurel, 1997) les usages possibles de l'entretien d'explicitation :

L'entretien d'explicitation est nommé ainsi essentiellement comme référence à une méthode particulière de recueil de verbalisation, ce qui fait qu'il peut être utilisé dans un entretien à part entière (essentiellement dans le cadre d'entretien de recherche), ou bien comme instrument disponible à certains moments mais pas à d'autres, par exemple, l'analyse de pratique [...], mais aussi en dehors de toute situation d'entretien en tant que tel : par exemple, un enseignant en classe peut avoir un questionnement basé sur l'entretien d'explicitation sans mener un entretien. (p. 229)

Étant donné notre perspective de recherche, c'est le but d'« information » sur la réalisation d'une tâche (Vermersch, 1994, p. 32), information relative à l'action d'écriture, son déroulement et son élucidation, qui nous intéresse. Au courant de l'entretien, une conduite guidée par un-e interlocuteur-riche externe à la situation amène la personne « à accéder à une forme de mémoire épisodique ou auto-biographique » (Vermersch, 1994, p. 102-103), à porter son attention sur une

tâche effective passée et située pour l'évoquer dans ses dimensions sensorielles. Cette évocation guidée de l'action est une aide à sa description. Les questionnements portent en particulier sur les dimensions préréfléchies de l'action, ses propriétés et son déroulement temporel et non son contenu. Si c'est la dimension procédurale qui est visée, ou, dit autrement, le déroulement fin de l'action pour la personne qui l'a accompli, nous accédons également par cette mise en mots du vécu aux « satellites de l'action » ou satellites du procédural : les jugements, les représentations, les buts et les savoirs. C'est une prise de conscience qui est recherchée, en passant par la description de l'action humaine dont une trace a été conservée par la mémoire passive et qui se trouve ravivée par une auto-explicitation (développement plus récent de la démarche) ou par un entretien d'explicitation.

Un contrat préalable (contrat relationnel), portant sur les définitions des objectifs partagés, est posé entre interviewer·euse (formé à l'entretien d'explicitation) et personne interviewée. Un contrat de communication explicite, répondant à des préoccupations éthiques et précédant le questionnement, est également mis en place et n'est jamais considéré comme acquis (Vermersch, 1994).

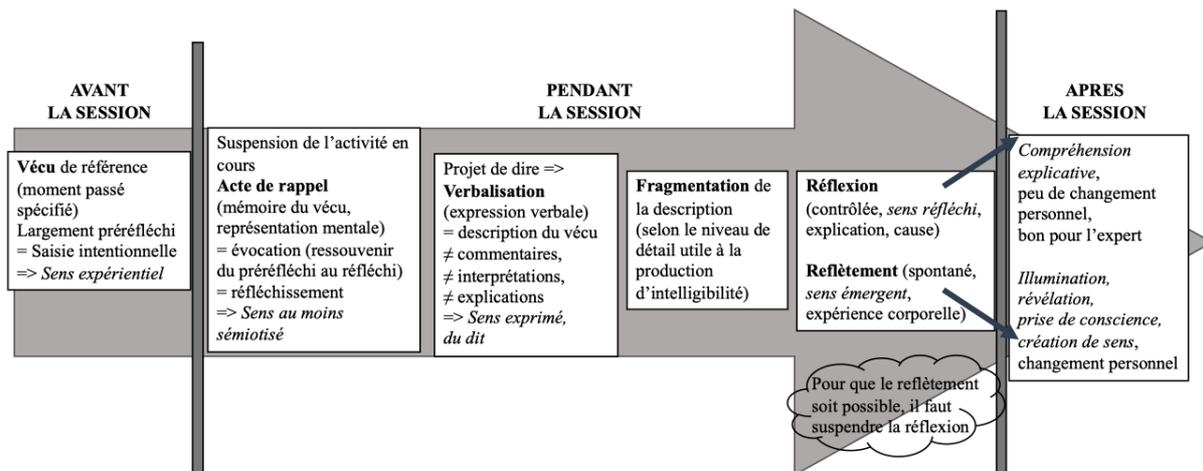
La Figure H-I ci-après présente le déroulement temporel de l'entretien d'explicitation, en particulier les étapes, « du vécu au dégagement du sens », avec les effets d'une telle démarche (inspirée de Vermersch, 2012, p. 411). Sans présenter complètement cette représentation, nous pointons trois éléments.

- Le vécu de référence (situation singulière passée), largement préréfléchi dont la description est visée par (l'auto-)explicitation. C'est l'objet de recherche.
- L'acte de rappel, étape nécessaire pour verbaliser ce vécu et conduisant à son évocation.
- La verbalisation (description du vécu) produite par l'explicitation, plus ou moins détaillée (par effet de focalisation, de fragmentation de la description), cherche à atteindre le procédural.

Nous repérons le sens qui émerge progressivement (en italique dans la Figure H-I) au cours de l'entretien d'explicitation et à sa suite, sous l'effet notamment du guidage de l'interviewé qui mène à la verbalisation descriptive détaillée, pour aboutir chez la personne à une conscience réfléchie et à une création de sens. Cette création de sens nous est moins habituelle, pour l'atteindre il est nécessaire de lever l'obstacle de la réflexion¹²⁵ qui correspond à un « mécanisme de réponse très familier », rassurant, et le plus souvent à un « rafraîchissement du sens déjà là » (Vermersch, 2012, p. 424). Pour situer cette création de sens, l'auteur fait le parallèle avec diverses techniques d'accompagnement ou démarches psychothérapeutiques qui contribuent avec le consentement de la personne à ce débordement ou épuisement de la réflexion, ou encore à son contournement. La consigne de l'entretien d'explicitation de « laisser revenir un moment où ... » favorise une mise en veille de la réflexion habituelle et mobilise le reflètement avec l'invitation à « revivre ce qu'il s'est passé » (Vermersch, 2012, p. 430). Cette démarche serait favorable à la création de sens et prise de conscience, voire au changement chez la personne.

¹²⁵ Vermersch, quant à ce non-effet supposé de la compréhension réflexive, se trouve en opposition avec les apports sur la réflexivité de nombreux chercheur·ses en sciences de l'éducation, ou praticien·nes dans le champ de la formation — comme les histoires de vie — qui sollicitent cette réflexivité en vue de dégagement de sens et d'un développement de la personne. Le journal de bord, auquel notre recherche s'intéresse, est ainsi fréquemment utilisé en soutien à cette réflexivité.

Figure H-III
Du vécu au dégagement du sens



Note – « Du vécu au dégagement du sens », inspiré de Vermersch (Vermersch, 2012, p. 411).

Dans le cadre de notre recherche, solliciter ce reflètement chez la personne devrait ainsi nous informer spécifiquement sur le déroulement de l'activité d'écriture et ses effets sur la personne, dépassant une forme de réflexion convenue ou déjà là, et amenant potentiellement comme l'annonce le concepteur de cette technique « un sens neuf, frais, transformant » (Vermersch, 2012, p. 436).

L'approche histoire de vie en formation

L'histoire de vie est une pratique de la vie courante. Multiforme, elle se déploie également dans les champs de la pratique professionnelle et de la recherche, dans diverses disciplines des sciences humaines (en sociologie, en anthropologie, en sciences de l'éducation, en psychologie, en littérature...). La recherche biographique a puisé notamment dans la tradition phénoménologique et herméneutique (Ricœur en particulier). « Le projet fondateur de la recherche biographique s'inscrit dans le cadre d'une des questions centrales de l'anthropologie sociale, qui est celle de la *constitution individuelle* : comment les individus *deviennent-ils* des individus ? » (Delory-Momberger, 2014, p. 74).

Au courant des années 80, l'histoire de vie s'est déployée comme pratique de formation des adultes et de recherche en/sur la formation, sur les processus de formation dans le monde francophone (Pineau et Le Grand, 1993). Après une dizaine d'années de gestation, en 1991, l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF¹²⁶) a été fondée, à l'initiative de Guy de Villers (Belgique), de Gaston Pineau (France et Québec), de Pierre Dominicé et de Marie-Christine Josso (Suisse). L'ASIHVIF réunit chercheur·ses et praticien·nes intéressés par les liens entre formation et histoire de vie. Les recherches développées portent sur la construction du sujet dans l'espace social et historique en particulier, elles se penchent sur le processus de « biographisation » (Delory-Momberger, 2005), à savoir la forme donnée par le sujet à ses expériences au sein de l'espace social. Dans le champ de l'histoire de vie et formation, la démarche biographique offre un espace réflexif pour ces adultes en quête de sens, amenés à développer un pouvoir de formation, un pouvoir sur leur vie

¹²⁶ <http://www.asihvif.com>

et leur situation (*empowerment* dirait-on aujourd'hui). Produire son histoire de vie rencontre trois finalités principales : l'action, la compréhension et l'émancipation (Pineau et Le Grand, 1993, p. 74).

Pineau et Le Grand (1993) définissent génériquement l'histoire de vie « comme recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels, elle engage un processus d'expression de l'expérience » (p. 3). L'expression histoire de vie renvoie à « une recherche et une production de sens relative à la vie d'une personne, vie considérée dans sa durée » (Le Grand, 2002, p. 360) ; Lainé (2007) précise : « Récit de vie + analyse des faits temporels relatés par le récit. » (p. 262). La perspective temporelle longue de la vie, celle du processus et de la quête ou du travail sur l'énoncé sont mis en avant. L'expression récit de vie renvoie à la « Narration des faits temporels qui constituent la vie d'un individu. Dans la plupart des cas ce récit est oral et c'est le sujet dont la vie est relatée qui en est l'auteur » (Lainé, 2007, p. 263). Elle réfère davantage à « la dimension interactive et processuelle face à une Histoire devenue réalité historique, sorte de reproduction, avec le minimum de déformation, d'un objet préconstruit dans le passé » (Le Grand, 2002, p. 360). Ainsi, la production orale et dialogique est davantage mise en avant par cette expression, néanmoins le recours à la forme écrite est également possible (Lainé, 2007). Nous les utiliserons ici indifféremment. Produire son histoire ou son récit de vie permet à son auteur·e de mettre en forme les différentes pièces de sa vie et leur confère une consistance temporelle, leur donne une histoire (Pineau, 2000). La construction de sens et le travail réflexif sont au cœur de cette approche : « Le récit de vie permet au sujet, à partir d'une explicitation de son parcours de vie, de disposer des moyens nécessaires à une prise de conscience réflexive et critique, en vue de se situer comme acteur social dans un projet d'action plus lucide et plus pertinent » précise la charte¹²⁷ de l'ASIHVIF (2002). Re-construire son histoire place le narrateur dans un temps différent, décalé du vécu passé dont il cherche à donner forme. À partir d'un matériau composite, hétérogène, le récit trie et hiérarchise les événements rapportés (Lainé, 2007). Il représente l'action, et la transforme en une histoire organisée, par une « mise en intrigue », une mise en sens (Ricœur, 1983).

Cette approche propose un renversement des perspectives scientifiques : formation et recherche reposent sur le sujet, qui participe à la co-production de sens. Il peut donc s'agir d'un travail de recherche clinique, avec une centration sur chaque récit, dans sa singularité (Lainé, 2007). Ainsi Josso (2011) relève :

[l'approche biographique] permet une interrogation des représentations, des savoir-faire et des référentiels qui servent à décrire et comprendre soi-même, son environnement humain et naturel. Pour observer sa formation, il s'agit d'apprendre par expérience directe à observer ces expériences dont nous pouvons dire plus ou moins précisément en quoi elles furent formatrices. (p. 19)

L'analyse du récit permet à la fois d'entrer dans une lecture plurielle de celle-ci (perspective souhaitée par l'ASIHVIF, aucun référent théorique n'étant par ailleurs privilégié). Ainsi, « Les histoires de vie définissent une approche et une connaissance plus concrètes des faits humains parce qu'elles sont plus complexes, pluridisciplinaires et, par conséquent, plus complètes (Lainé, 2007, p. 72) » (Lainé, 2007, p. 72). L'analyse ouvre de fait à une lecture de la « complexité du processus qui s'est déroulé »,

¹²⁷ <http://www.asihvif.com/1/upload/charte.pdf>

refusant la cause unique à un événement (Lainé, 2007, p. 158) et se concentrant sur les significations que le-la narrateur·rice accorde aujourd'hui à cet événement de son histoire.

Cette conscientisation par le récit d'un rapport au monde, d'une manière d'évoluer, de se former, ouvre par ailleurs aux dimensions vitales de la condition humaine. Lainé spécifie les trois dimensions qui composent les histoires de vie (2009, p. 154) :

- la vie, soit des événements vécus par un sujet et pris dans la trame d'une configuration temporelle ;
- le récit de cette vie sous une forme nécessairement sélective est, en tant que tel, déjà producteur de sens [...] ;
- l'analyse réflexive qui parachève la production de sens entamée par le récit, y compris en le modifiant.

Dans le cadre de notre recherche, la « mise en place » de cette pratique d'écriture dans l'empan large de la vie de la personne nous intéresse. La narration de l'évolution de cette pratique professionnelle depuis son apparition devrait nous permettre d'approcher le sens qui lui est donné, plus spécifiquement d'une part, le rapport singulier qu'en a son auteur·e, d'autre part, les personnes ou environnements ou événements qui ont contribué à cette pratique (processus de formation ; rapport aux autres et au monde). Enfin, le sens, les buts poursuivis ou les effets de cette pratique — telle que le-la narrateur·rice se les représente — rencontrent également nos intérêts.

Association entre entretien biographique et entretien d'explicitation

L'association entre entretien biographique et méthode d'entretien d'explicitation a été réalisée notamment par Francis Lesourd (2009) en menant un travail de recherche sur les transitions de vie. Observer la pratique d'écriture en cours, la filmer pour en proposer le visionnement à son acteur pour solliciter sa mémoire d'évocation et entrer dans une analyse de l'activité ne semble pas pertinent en regard de nos questionnements, du fait notamment que cette pratique est en bonne partie mentale et que l'engagement corporel est peu manifeste. Aussi avons-nous fait le choix d'une méthode de recherche mixte qui combine approche histoire de vie et entretien d'explicitation en particulier, couvrant à la fois une action singulière (focus d'un moment d'écriture pour l'entretien d'explicitation) et l'ensemble des expériences d'écriture dans les significations qui lui sont données par son auteur·e pour l'entretien biographique. Nous projetons une récolte de donnée en deux temps. Nous débuterons par un entretien biographique sur les pratiques dites ordinaires d'écriture réflexive des enseignant·es en approchant la personne dans sa trajectoire de vie et son inscription temporelle. Nous poursuivrons en prenant appui sur des traces matérielles de cette pratique par un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Cette partie de l'entretien portera sur les processus d'écriture et ses effets en regard d'un moment retenu. Nous sélectionnerons un ensemble d'une dizaine d'enseignant·es (échantillon de commodité) ayant une pratique d'écriture réflexive de type journal de bord. Nous imaginons que comprendre leurs expériences devrait motiver leur engagement (Bourgeois, 1998).

Évoquons à présent les parentés et complémentarités entre ces approches qui ont pour objet commun l'expérience (vécue ou intégrée). Un premier contact sera nécessaire pour présenter notre recherche et instaurer une relation de confiance avec les personnes susceptibles de prendre part à notre recherche. Nous y spécifierons l'objet de l'étude et nos attentes de chercheuse, le déroulement prévu,

le traitement anonymisé des données et le retour imaginé à ces énonciateur·rices après les analyses escomptées. Cette présentation et le contrat négocié devraient rassurer sur les conditions et clarifier la collaboration attendue. Aussi bien pour l'approche biographique que pour l'entretien d'explicitation, démarche éthique et contractualisation sont pointées comme primordiales.

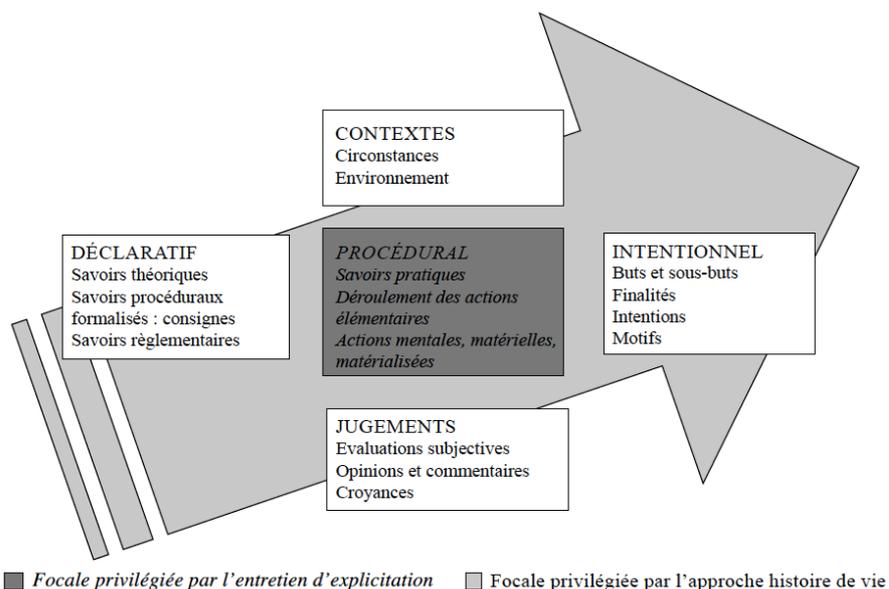
Ces deux approches ont aussi en commun la verbalisation à la première personne de l'action ou de l'expérience vécue, la reconnaissance que cette personne est la plus à même d'en parler, de la commenter. Si l'approche histoire de vie n'apporte pas de focale particulière à l'expérience narrée, l'entretien d'explicitation s'intéresse à une action singulière, effective et située ; l'histoire de vie va considérer ce que la personne se représente de cette expérience (dans le temps long de sa vie) alors que l'entretien d'explicitation recherche le déroulement en un temps T de l'action considérée et les informations satellites potentiellement pertinentes à cette action singulière. La temporalité considérée, le niveau de profondeur dans l'analyse de l'activité et le « grain » de la pratique (d'écriture) que nous considérerons (fragmentation de la description) seront ainsi complémentaires. Écoutons Vermersch et Maurel (Vermersch et Maurel, 1997) préciser ce qu'ils entendent par situation spécifiée qui nous permet de saisir ces perspectives différentes :

Le fait que la verbalisation se rapporte à une situation passée, réelle (qui appartient bien à la biographie du sujet qui parle), et singulière, c'est-à-dire unique. Ce que l'on cherche à tout prix à éviter, c'est que le sujet s'exprime en général (sans spécifier), ou même à propos d'une classe de situations plutôt que l'occurrence spécifiée d'une situation précise. (p. 255)

Notons que l'entretien d'explicitation peut arriver à un niveau très fin de granularité de la description (micro-opérations). Nous avons déjà évoqué que l'entretien d'explicitation s'intéresse au déroulement de l'action, plus particulièrement au vécu de l'action effective (dimension procédurale) en cherchant à dépasser l'obstacle que « ce que j'ai vécu ne se redonne pas à moi spontanément dans le détail » (Vermersch, 1994, p. 27). Reprenant le système des informations satellites de l'action vécue de Vermersch, nous l'avons adapté par l'ajout au schéma original d'une flèche inscrivait la perspective temporelle qui occupe l'histoire de vie, ouvrant aux dimensions qui « entourent » l'action et qui fournissent des informations biocognitives la concernant (voir Figure H-II).

Figure H-IV

Système des informations satellites de l'action vécue



Note. Adaptation du système des informations satellites de l'action vécue de Vermersch (1994, p. 45).

Rappelons que produire un récit est avant tout un acte de langage, où le narrateur crée un énoncé pour son ou ses interlocuteurs, invitant à un travail d'interprétation partagé par ses différents acteurs où chacun, de par sa position, apporte du sens (courant et/ou savant) à la narration, de manière dialogique et dans un rapport dialectique entre pratique et théorie. En analysant un récit, nous n'avons pas tant accès à son vécu qu'à ce que cet individu y donne à voir ou à lire de sa vie :

l'« objet » sur lequel travaillent les démarches de formation par les histoires de vie n'est donc pas « la vie », mais les constructions narratives qu'élaborent par la parole ou l'écriture les participants du groupe de formation lorsqu'ils sont invités à parler de leur vie. (Delory-Momberger, 2005, p. 62)

La narration est ainsi un apport précieux sur la réalité subjective du narrateur, pour ce qui nous concerne sur sa pratique d'écriture du quotidien. Les narrations recueillies par un entretien biographique donnent accès à la manière singulière dont une personne a configuré les dimensions qui constituent son existence, à comment elle est devenue une personne dans son inscription dans les différents contextes rencontrés, à son être social, avec les marques du temps de l'expérience, dans un rapport particulier à soi, aux autres, au monde.

Le repérage des convergences et divergences entre entretien biographique et entretien d'explicitation en regard de notre objet de recherche, les pratiques réelles d'écriture des enseignant-es, est synthétisé dans le Tableau 8-1 ci-dessous au plan de l'objet, du recours à des traces de l'activité, à l'éthique, à la consigne et aux relances, au recueil et au traitement des données.

Tableau H-I

Tableau des convergences et divergences en entretien biographique et d'explicitation

| | Entretien biographique ou entretien narratif semi-dirigé | Entretien d'explicitation |
|---|--|--|
| Objet et produit | <p>Récit orienté sur sa pratique d'écriture ordinaire, focale de la mise en place de cette pratique dans l'entièreté de l'histoire de vie, évolution et sens donné à cette pratique.</p> <p>Accès (majoritairement) à ce qui est déjà réflexivement conscient.</p> <p>Construction de sens</p> <p>Expérience au sens de <i>L'Erfahrung</i> (dans une généralité)</p> <p>Conception du but selon l'acteur·e</p> <p>« Zoom arrière » (Lesourd, 2009, p. 233)</p> | <p>Énonciation d'un moment singulier d'écriture, description fine de l'action (déroulement effectif), réalisation de la tâche.</p> <p>Accès à ce qui est préréfléchi.</p> <p>Compréhension</p> <p>Expérience au sens de <i>L'Erlebnis</i> (évoquant du vécu particulier, dans l'ici et maintenant)</p> <p>« buts "incarnés" qui ont été effectivement poursuivis par les actes mis en œuvre » (Vermersch, 1994, p. 31)</p> <p>« Zoom avant » (Lesourd, 2009, p. 233)</p> |
| Recours à une trace enregistrée de la pratique | <p>En principe aucune, mais photographies, sons, films ou objets peuvent s'y associer.</p> | <p>Préalablement demandée (possible présentation de traces de type journal de bord) et choisie par la personne interviewée. « Toutes les actions, sauf celles uniquement mentales, génèrent un produit final ainsi que des résultats intermédiaires qui ont dû être notés comme des brouillons, des transformations de la matière. Quand on n'utilise pas les verbalisations, les traces permettent d'inférer ce qui n'est pas ou plus observable. » (Vermersch et Maurel, 1997, p. 256)</p> |
| Éthique, cadre | <p>Contrat de recherche</p> <p>Formel, passe par l'écrit (Lainé, 2007)</p> <p>cf. charte ASIHVIF</p> | <p>Contrat de recherche</p> <p>Contrat de communication (éthique et technique), jamais acquis, demande à être reconduit.</p> |
| Consigne | <p>Effort de rappel</p> <p>Question ou invitation au dialogue sollicitant l'expression libre de la personne.</p> | <p>Laisser venir</p> <p>Invitation et focalisation « je vous propose... si vous en êtes d'accord... de prendre le temps... de laisser revenir... un moment d'écriture¹²⁸ qui a été intéressant pour vous » (débit de parole lent).</p> |
| Posture | <p>Accompagnement</p> | <p>Guidage</p> <p>Délimitation de la tâche avant son élucidation (focalisation) ; guidage, « intentions perlocutoires », fragmentation de l'action ; guidage pour mener le sujet hors des rationalisations ou justifications.</p> |

¹²⁸ La nature de ce moment d'écriture (professionnelle, ordinaire, de type « journal de bord ») aura été précisée précédemment.

| | Entretien biographique ou entretien narratif semi-dirigé | Entretien d'explicitation |
|-------------------------------|--|---|
| Questions et relances | Minimes, en général après la narration. Si nécessaire, afin d'approcher en conscience les pratiques d'écriture de ces enseignant-es, leurs sens et effets repérés de ces pratiques. Question de compréhension, de contenu, de mises en lien. | Actives Faire expliciter l'expérience d'écriture réflexive dite ordinaire (aide à la prise de conscience de l'implicite), le déroulement fin d'un moment de cette pratique, les émotions, préoccupations, intentions, mobiles ou dilemmes qui y sont associés. Questions non inductives quant au contenu, ouvertes sur un aspect vécu de l'expérience, pour faire spécifier l'action par exemple. |
| Technique de recueil | Enregistrement audio et prise de notes. | Enregistrement audio et absence de prise de note (attention aux indicateurs verbaux et non verbaux). |
| Traitement des données | Retranscription de l'entretien, Écriture des récits. | Retranscription de l'entretien. |

Perrin et Vanini De Carlo (Perrin et Vanini de Carlo, 2016) ont avant nous proposé, dans le cadre d'une recherche-formation, une multiméthode associant analyse de l'activité et analyse narrative, avec comme objet l'expérience des apprenants, « la pratique en tant qu'événement(s) » (p. 254). Laissons-les préciser leur pensée et définir cet objet.

L'événement est l'expérience du sens d'un vécu, dans l'instant et inséré dans une histoire. Cette dernière, pour ce qui nous concerne, est celle de l'apprentissage, ou dit autrement, celle de la formation ou de l'enseignement vu du point de vue de l'apprenant. (Perrin et Vanini de Carlo, 2016, p. 263)

Ils formulent l'hypothèse d'un continuum entre ces deux méthodes.

Plutôt que de considérer ces deux méthodes comme irréductibles — l'une analyserait l'activité telle qu'elle a été, en veillant à éviter toute reconstruction/rationalisation *a posteriori*, l'autre analyserait le sens qu'un acteur donne à sa trajectoire au sein d'un récit, sans se préoccuper de la fidélité avec laquelle les événements sont rapportés — il nous semble que rendre compte de l'expérience des apprenants en situation de formation ou d'enseignement peut au contraire tirer parti d'une mise en regard de l'expérience initiale et du sens qui peut lui être donné *a posteriori*. (Perrin et Vanini de Carlo, 2016, p. 254)

Nous vous renvoyons à leur présentation étayée et stimulante de l'expérience, de l'événement, au cœur de ces méthodes qui se situent dans un continuum théorique et méthodologique auquel nous souscrivons.

Si nous avons spécifié plus haut le peu d'intérêt à enregistrer l'activité d'écriture au cours de son action, nous rejoignons néanmoins les recommandations de la clinique de l'activité de prendre appui sur des traces visibles de celle-ci puisque nous inviterons les enseignant-es rencontrés à partager un texte, trace de leur pratique du journal de bord. Cette manière d'agir se combinera à l'entretien d'explicitation : ces traces recueillies pourraient faciliter l'accès à l'expérience (Clot, 2008), la reconnexion avec le contexte de l'activité passée (Mouchet, 2016). Cette combinaison de

documentation de l'activité par des traces écrites et entretien d'explicitation a du reste déjà été explorée avec succès par Snoeckx (2014) ou Champy-Remoussenard (2009).

Concernant les narrations recueillies par l'entretien biographique, nous prévoyons une double analyse des données.

- Analyse thématique et catégorielle à l'aide de nos repères théoriques, portant sur les récits dans leur entièreté.
- Analyse structurale de contenu (Piret *et al.*, 1996), portant sur les parties des récits relatives aux effets, au pouvoir d'agir. Elle devrait permettre l'accès aux structures des représentations, de décoder l'implicite et de repérer les tensions vécues.

Nous imaginons une présentation au cas par cas, puis intercas. Pour les données obtenues suite aux entretiens d'explicitation, nous souhaitons mener une analyse du déroulement de l'action, visant la compréhension de comment la personne s'y prend pour réaliser l'activité et ses effets (buts effectivement poursuivis). Une représentation de ce déroulement temporel est prévue (modélisation de l'activité). Par la mise en rapport des narrations par les acteur·rices de leur pratique d'écriture et de leurs explicitations de celle-ci (en considérant un moment spécifique, prenant appui sur une trace partagée), nous chercherons ainsi à construire un modèle rendant compte de cette pratique sociale. Nous tiendrons en parallèle un journal de recherche qui devrait soutenir notre analyse, analyse que nous soumettrons à la validation des participant·es, souhaitant les entendre sur leurs interprétations de ces pratiques (validation intersubjective).

Conclusion

Les deux formes d'entretien de recherche retenues — biographique et d'explicitation (combinées à une trace de l'écriture) — semblent pertinentes pour accéder aux sens vécus et intégrés de cette pratique d'écriture pour ces acteur·rices du terrain, à leurs représentations, au déroulement ou « fonctionnement » plus fin de cette écriture. Les verbalisations recueillies après cette invitation « Racontez-moi votre pratique d'écriture réflexive ! » seront ainsi différentes du fait de cette mixité méthodologique, du geste mental requis chez l'interviewé (réflexion d'un côté, reflètement de l'autre). Si l'entretien biographique par l'accès qu'il permet à des temporalités de vie longues (« zoom arrière », Lesourd, 2009, p. 233) devrait amener à la compréhension de la mise en place de ces pratiques, à la considération des dispositions de ces personnes, des effets des contextes sur cette écriture réflexive ordinaire et à ce qui est visé par cette écriture, l'entretien d'explicitation de son côté, par son focus sur un moment singulier de cette pratique (dont une trace serait proposée par l'enseignant·e interviewé·e) ouvre à l'éclaircissement du processus-même d'écriture, de ses intentions à ses effets perçus, en passant par le dépliement de son déroulement. La complémentarité de ces éléments devrait nous éclairer sur ce à quoi ouvrent ces pratiques au niveau du pouvoir d'agir et du développement professionnel.

Ces narrations mettront ainsi en lumière l'expérience de cette pratique d'écriture, en dépassant le simple vécu, pour approcher des dimensions restant généralement dans l'ombre (processus complexes d'émergence et d'évolution de ces pratiques, rapports à celles-ci, geste d'écriture, motivations, sens et effets). Entretien biographique comme entretien d'explicitation vont « travailler » sur la base de cette mémoire sollicitée (approche biographique) ou mémoire d'évocation (entretien

d'explicitation), avec des percées et un accompagnement par la chercheuse fort différent (guidage ou non au niveau de cette « rétention »), par une invitation à la réflexion ou au contraire à sa mise en veille pour opérer un reflètement.

Ce mixage méthodologique devrait permettre l'association de deux formes de « recherches et constructions de sens à partir de faits personnels » [en nous autorisant à retoucher la formulation de (Pineau et Le Grand, 1993, p. 3)] :

- celle propre à l'analyse narrative « on s'efforce de démêler, dans le récit de vie, ce qui relève des processus objectifs probables et ce qui relève du sens qui leur est donné, après coup, par le sujet » (Lainé, 2007, p. 161), avec la saisie possible d'événements marquants, de transitions ;
- celle qui prend appui sur l'évocation et l'explicitation d'un vécu singulier, par sa description, avec un empan temporel plus réduit, qui se rapproche de la pratique dans l'épaisseur de son présent, dans le repérage de son déroulement, qui permet d'aller « au-delà » de ce que l'expérience remémorée nous indiquerait (dimension implicite), pour « accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles » (Cesari Lusso et Snoeckx, 2015, p. 33).

Par une forme d'expression libre et dialogique, l'entretien biographique permet d'accéder aux buts poursuivis et effets représentés de la pratique étudiée, alors que par une forme d'expression davantage focalisée et guidée par le-la chercheur-se, l'entretien d'explicitation permet d'accéder aux effets de cette pratique et aux buts « incarnés ». Penser ensemble ces mouvements de l'expérience vers le langage propre à l'entretien d'explicitation (Lesourd, 2009 ; Vermersch, 1994) et celui du langage vers l'expérience (approche histoire de vie) semble ouvrir des compréhensions originales des pratiques professionnelles, de l'écriture réflexive en particulier.

Annexe I :

Contribution 2. Mémoire d'évocation combinée à une trace de l'activité dans une recherche sur le journal de bord

Mémoire d'évocation combinée à une trace de l'activité dans une recherche sur le journal de bord

Geneviève Tschopp¹²⁹

1. Objet d'étude de notre recherche et questionnements

Nous menons une recherche doctorale compréhensive en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Fribourg (Suisse) sur la pratique du journal de bord d'enseignant·es, telle qu'elle est vécue par celles et ceux qui consacrent spontanément et régulièrement énergie et temps à cette pratique. Les questionnements principaux de notre recherche portent sur ce qui amène ces enseignant·es à s'y engager, sur la signification qu'ils et elles lui accordent, sur les modalités de cette démarche et enfin sur les retombées qu'ils-elles reconnaissent à cette écriture professionnelle. Connaître cette activité telle qu'elle est vécue me permettra également comme formatrice d'enseignant·es de l'aborder autrement.

2. Problématique, outils pour éclairer l'objet d'étude et question spécifique

Les enseignant·es s'engageant dans l'activité du journal peuvent trouver du sens à cette écriture, à revenir sur leur quotidien (Hess *et al.*, 2016 ; Paré, 2003). L'engagement dans l'activité relève du jeu dynamique entre facteurs personnels, contextuels et énatifs, avec des retombées positives perçues relevant de la subjectivation (Bourgeois, 2018b ; Tschopp, 2022a, 2022b, 2022c). Peu de recherches récentes, ou anciennes (Yinger et Clark, 1981), ont porté sur cette pratique diaire chez les enseignant·es en activité. Elles ont prioritairement étudié le contenu de ces écrits, moins la verbalisation de l'action effective (Vermersch, 2012). Peu de recherches combinent entretien d'explicitation et analyse de l'activité (Champy-Remoussenard, 2009 ; Jeffroy *et al.*, 1998 ; Mouchet, 2016 ; Snoeckx, 2014) citées par Mouchet (2016).

Notre intention de compréhension de l'activité diaire des enseignant·es s'est tournée vers une pluralité d'approches valorisant l'exploration de la subjectivité (Tschopp, 2019a) de cette action d'écriture fortement intériorisée tout en se matérialisant par une trace. Parmi ces approches¹³⁰ ou méthodes, nous présentons ici la combinaison entre l'entretien d'explicitation (EdE) et l'analyse de l'activité (AdA). Notre objectif est de repérer dans l'élucidation de l'activité subjective du journal d'enseignant·es l'intérêt d'une rencontre entre les approches EdE et AdA (en particulier l'usage de la trace) quant aux impacts perçus de cette activité par les enseignant·es diaristes. Notre question, pour

¹²⁹ Professeure associée à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud et doctorante à l'Université de Fribourg (Suisse) — genevieve.tschopp-rywalski@hepl.ch

L'auteure remercie chaleureusement Bernadette Charlier et Vittoria Cesari Lusso, 1^{res} relectrices de cet article et précieuses interlocutrices.

¹³⁰ Nous évoquerons plus loin le recours préalable (1^{re} étape de la recherche) à l'approche biographique.

ce colloque consacré à Pierre Vermersch, est la suivante : **Dans le cadre d'un entretien d'explicitation et de décryptage de sens sur une activité diaire, que produit chez l'enseignant·e la rencontre entre mémoire d'évocation et mémoire « sédimentée » par une trace ?**

3. Cadre conceptuel

L'accès au vécu d'une activité est difficile, notamment en raison de son caractère pré-réfléchi :

Le vécu de l'activité ne comporte pas en tant que tel de mise en représentation de l'activité ; il a un statut présémantique par rapport à elle. Par contre, il comporte fréquemment des activités mentales et discursives en rapport avec l'environnement physique et social de l'activité. (Barbier, 2011, p. 69)

Le sujet se crée des représentations de son activité, de son environnement comme de lui-même, pouvant être réactivées par la mémoire et susceptibles d'être communiquées (Barbier, 2011).

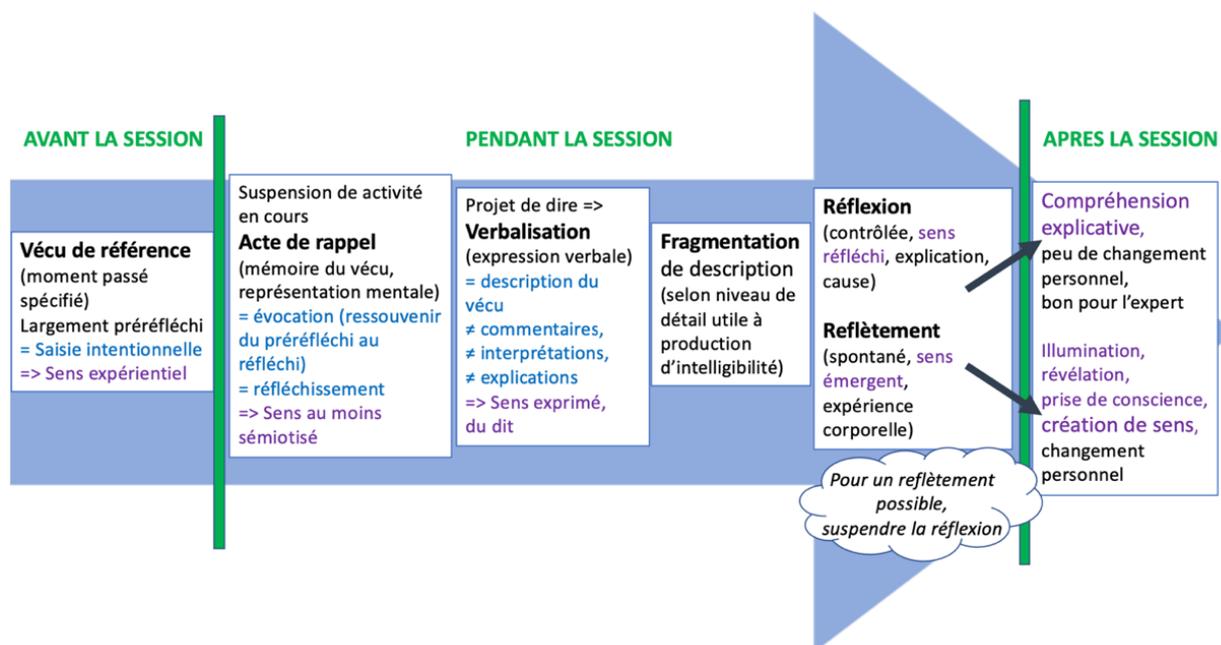
EdE (Vermersch, 1994, 2012) et AdA (Barbier, 2011 ; Clot, 2008 ; Theureau, 2006) recourent à des méthodes de verbalisation de l'action permettant la compréhension de l'activité humaine avec centralité du point de vue des acteur·rices. L'intention de l'EdE est la production d'une verbalisation descriptive détaillée d'un moment passé spécifié en orientant son attention à ce niveau. « La technique de l'intention éveillante » (Vermersch, 2020, p. 1) suscite un « éveil *involontaire* » (p. 2). L'invitation à « laisser revenir » amène « tout ce qui s'est enregistré en moi sans que j'aie eu la volonté de le faire » (p. 2). Au moment de l'évocation, le sujet décrit la situation comme s'il ou elle la vivait.

Quant aux « effets » de l'EdE, son rôle est prioritairement *informatif*, sans nécessaire vocation *transformative* ; l'EdE aide à la prise de conscience, à la création de sens.

Le modèle et la dynamique de la sémiotique (Vermersch, 2012), « comme processus de création de sens », correspondent à des transformations successives (par étapes) du représentant en référent, soit d'incessantes resémiotisation en fonction des niveaux de description. La Figure I-I montre le déroulement temporel de l'EdE, ses étapes et spécifie ses effets possibles.

Figure I-I

Déroulement temporel de l'entretien d'explicitation



Note. « Du vécu au dégagement du sens » (Tschopp Rywalski, 2019, p. 265 inspirée de Vermersch, 2012, p. 411).

Une trace de l'activité peut favoriser la relation à l'activité passée, elle est un témoin incomplet et matérialisé de cette activité. Pour notre étude, la trace écrite révèle un écrit mais pas l'opération, notamment cognitive qui y a conduit, ni le sujet auteur-e. Elle permet une réactivation de la mémoire et soutient la focalisation sur un moment précis. « La trace de l'activité oblige ses observateurs à une reconstitution des faits qui l'ont générée. L'explicitation de la trace passe donc par une exploration de ce que ne donne pas la trace » (Promonet, 2016).

4. Méthodes, déroulement et modalité d'analyse

La démarche d'« enquête narrative » (Breton, 2022) à laquelle nous nous référons soutient la compréhension du vécu « en première personne » et la mise en mots des phénomènes vécus par l'accompagnement du-de la chercheur-se. Cette approche valorise ainsi les savoirs d'expérience et la démarche d'enquête des participant-es à la recherche.

Six enseignant-es francophones tenant spontanément un journal professionnel participent volontairement à cette recherche (échantillon de proximité et de commodité). Notre présentation se limite à Najia, enseignante et également médiatrice.

Tableau I-I

Participant·es, âge, niveau d'enseignement et fonctions.

| Enseignant·e (prénom fictif) | Âge estimé | Niveau d'enseignement et fonction·s particulière·s |
|---------------------------------|------------|--|
| Lénie | 45–50 ans | Primaire + praticienne-formatrice + <i>coach</i> d'enseignant·es |
| Samuel | 50–55 ans | Secondaire 1 |
| Najia | 45–50 ans | Primaire et secondaire 1 + médiatrice |
| Edwin | 30 ans | Secondaire 1 + médiateur + praticien-formateur + <i>coach</i> |
| Rose | 45 ans | Primaire + directrice + recherche doctorale en cours |
| Vally | 35 ans | Secondaire 1 |

Notre recherche s'est déroulée en deux étapes avec ces mêmes participant·es.

- 1^{re} étape (non évoquée ici) : conduite d'un entretien biographique avec exploration de la mise en place à l'échelle de la vie du sujet de cette pratique, de sa transformation, de l'engagement évolutif dans cette pratique et des effets perçus de celle-ci.
- 2^e étape (objet de cette communication) : conduite d'un **entretien d'explicitation** (Vermersch, 1994) **et de décryptage de sens** (Faingold, 2004), entre juillet 2020 et juillet 2021.

Cet entretien dit d'explicitation permet la description microphénoménologique d'un moment spécifié d'activité d'écriture diaire. L'EdE favorise l'accès à la chronologie de l'activité, à sa description fragmentée et complète (Vermersch, 2020). Les développements apportés par Nadine Faingold (Faingold, 1998) sur le décryptage de sens ouvrent à la dimension émotionnelle et identitaire comme au repérage des ressources qui sont intéressantes pour éclairer notre problématique.

Préalablement à cet entretien, il a été proposé à ces enseignant·es de sélectionner un moment de leur activité d'écriture du journal digne d'intérêt pour lui·elle sur lequel il·elle était d'accord de revenir, et de **se munir de cette trace** pour l'entretien. Le contrat de consentement précisait : « Ce second entretien [...] prendra idéalement appui sur une "trace" de ce moment particulier d'écriture que vous aurez conservée et que vous seriez prêt·e à me montrer (présentation par vos soins du support utilisé — journal de bord, carnet, cahier, note informatique...). Selon votre accord, je pourrais alors photographier ce support ou cet extrait ». Cet entretien dit d'explicitation s'est ainsi associé à une trace physique de l'activité dans son journal, correspondant à un moment d'écriture choisi par l'enseignant·e. Aucune indication n'est donnée quant à son usage lors de l'entretien. Naïvement, nous n'avions pas imaginé le recours possible par les enquêté·es à cette trace lors de l'EdE. Nous avons laissé faire lorsque celui-ci s'est manifesté, demeurant non directive. Cet article est l'occasion de nous poser des questions méthodologiques, de chercher à décoder l'intérêt de cet usage de la trace ou de cette combinaison entre l'évocation propre à l'EdE et la consultation d'une trace (objet physique du journal de bord à proximité de l'enquêté·e)¹³¹.

¹³¹ Une nouvelle étude permettrait d'expérimenter un usage plus « contrôlé » de cette trace, la sollicitant à certains moments, l'empêchant à d'autres pour favoriser la recherche dans sa mémoire passive.

Revenons aux données récoltées lors de l'EdE. Une double modalité d'analyse de ces données est déployée :

- analyse de contenu (L'Écuyer, 1990), partant d'un modèle d'engagement dans l'activité et de ses effets (Tschopp, 2022a, 2022b, 2022c) ;
- analyse par lignes du temps (Glegg, 2019) qui représente la chronologie de l'activité et son inscription à l'échelle du moment considéré avec un pointage de 5 étapes (ante début, début, suite, fin et post fin).

5. Résultats et discussions

Concernant cet objet d'étude qu'est la pratique d'écriture du journal, plus précisément l'engagement dans cette pratique et ses impacts, que nous en dit Najia ? Comment se « mêlent », dans sa propre démarche d'enquête narrative, la mémoire d'évocation favorisée par l'EdE et son potentiel recours à la trace physique de l'activité alors que son journal est à portée de main ?

Lors de cet entretien et du moment spécifié choisi (cf. Tableau I-II), Najia partage comment elle s'y prend lorsqu'elle écrit dans son journal. L'écriture ce jour-là surgit en parallèle à sa lecture d'une revue. Au cours de son évocation, Najia explicite cette entrée dans l'écriture (engagement) alors qu'elle repère dans cette revue un message susceptible d'être transmis aux élèves qu'elle accompagne en médiation. Elle écrit « en vitesse pour ne pas oublier les choses », son envie de relever « les choses qui sont intéressantes pour les élèves ». Au cours de sa verbalisation, elle se réfère naturellement à son journal pour y lire le passage relevé dans son carnet : « *les parents espèrent voir leurs enfants calmes [...]. Un enfant est heureux parce qu'il a des problèmes et qu'il a su les surmonter.* ». Elle retrouve en consultant son carnet (et lit) des commentaires ajoutés à sa citation de l'article. Relisant la phrase notée « *Il a trouvé le chemin pour vaincre ses peurs* », elle commente sa préoccupation de « la quête intérieure de l'enfant » et spécifie alors son rôle : « le but c'est vraiment qu'il puisse trouver [...] ses ressources tout seul ! ». Pendant cet EdE, elle rajoute alors au stylo dans son journal cette prise de conscience « *Trouver ses propres ressources* ».

Tableau I-II

Ligne du temps d'un moment d'écriture du journal de Najia

| Étapes | 1 Ante début | 2 Début | 3 Suite | 4 Fin | 5 Post fin |
|----------------------------|--|--|--|-------|---|
| Recours à la trace | | | | | |
| Engagement dans l'écriture | Un moment privilégié (rituel). Repère un passage d'une lecture en cours. | Relève dans son carnet la date et la citation : « <i>les parents espèrent voir leurs enfants calmes [...]. Un enfant est heureux parce qu'il a des problèmes et qu'il a su les surmonter.</i> » Écrire pour : a. ne pas oublier, | Commente la citation : « <i>Surmonter les problèmes rend plus fort</i> » (encadré). Ajout : « <i>Il a trouvé le chemin pour vaincre ses peurs. Il a pu les surmonter.</i> » Poursuit : « <i>mettre une étoile de plus à son habit</i> » (encadré). | | Projet élaboration jeu de cartes pour les élèves. Association avec son intention d'écrire des choses touchantes ; de partager ses quêtes ; sur sa mission d'aide |

| Étapes | 1 Ante début | 2 Début | 3 Suite | 4 Fin | 5 Post fin |
|--------------------|--|-------------------------------|---|-------|--|
| Recours à la trace | | b. parallèle avec ses élèves. | Écrire pour : c. garder, d. <i>idée de dépasser ses peurs, pointer réussites.</i> | | (son être profond). |
| Impacts | Le message pourra être transmis aux élèves accompagnés en médiation. | | « Très énergique ». <u>Conscientise rôle d'accompagner le développement de l'élève et de ses ressources (repéré en entretien, l'inscrit dans journal).</u> Pour les élèves : s'imaginer en superhéros, avec une cape étoilée qui donne de la force. | | Satisfaction : nouvelle ressource pour les élèves. Image mentale enfant avec cape étoilée → projet de la dessiner. Repère sens moment d'intériorité → équilibre personnel. Projet plus large : transmission artistique de qqch qui ait du sens. |

Repartant en évocation, elle pointe sa visualisation de scènes de médiations en présence d'enfants, sa préoccupation de trouver des moyens cohérents avec ce « qu'ils aiment » et « ce qui leur parle », puis le fait que ces enfants dessinent souvent pendant les séances de médiation. Vient l'image de l'enfant super héros « avec une grande cape et plein d'étoiles dessus qu'il a lui collées ou rajoutées ». Elle a ainsi identifié « un outil supplémentaire [...] qui va pouvoir résonner chez les enfants ».

Plus réflexive, elle évoque plus loin dans l'entretien son envie de créer un jeu de cartes en soutien à ses accompagnements d'élèves. À la question reprise de Faingold « Qui es-tu quand tu écris ? », elle partage sa connexion avec son « être profond... et avec l'envie d'aider les autres ». À l'invitation de « garder une image de ce moment d'écriture, que tu pourrais reconvoquer », elle évoque ce moment tranquille de début de journée « le seul moment vraiment à moi, [...] l'intériorité [...]. C'est vraiment devenu un moment rituel et que j'aime énormément ». Finalement, réfléchissant à cette expérience, elle l'articule à son « envie de laisser quelque chose [d'artistique] qui ait du sens ».

L'étude relève le processus d'engagement dans l'activité et identifie des impacts positifs du journal (subjectivation : agentivité et construction identitaire ; Bourgeois, 2018).

Deux formes différentes de mémoires sont convoquées (Vermersch, 2015, 2020) :

- une **mémorisation passive**, qui fait partie du vécu, une attention involontaire, sans projet de s'en souvenir : évocation et description (EdE) s'y intéressent ;

- une **mémorisation active**, une attention volontaire : la trace de l'activité rend possible la *consultation volontaire de cette mémoire présentifiée*. Accès à d'autres informations du vécu, vérification possible de ce qui est verbalisé.

6. Conclusion

La compréhension en 1^{re} personne de la pratique du journal nous en dévoile sa richesse, quant à ce qui la motive à s'y engager, aux choix qu'elle fait de ce qu'elle écrit, à ses attributions de significations, enfin aux impacts qu'elle lui reconnaît. Le cas de Najia l'illustre. Pointons ici nos principaux résultats quant à la combinaison entre EdE et trace de l'activité.

L'EdE paraît pertinent pour informer de l'activité d'écriture, verbaliser son épaisseur, la refléter, « accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles » (Cesari Lusso et Snoeckx, 2015)¹³², pointer son déroulement et construire un sens nouveau à son propos. L'EdE favorise le repérage par l'acteur-riche de ses ressources et la prise de conscience de son fonctionnement liés à cette activité. L'EdE semble pertinent pour approcher les facteurs de l'engagement (soi — l'environnement — l'écriture), leur inscription temporelle et les impacts de l'activité tout au long de celle-ci. Les notes que Najia inscrit dans son journal au cours de l'entretien manifestent une prise de conscience supplémentaire.

Le sujet recourt spontanément à la trace pour remémoration (consultation, citation, précision...), voire y adjoint de nouveaux éléments, comme une compréhension nouvelle (cas seulement de Najia). La trace ne reflète pas la complexité de l'activité engagée ni ses effets de subjectivation, elle est un support à la verbalisation. Quant à l'usage d'une trace, nous relevons l'intérêt de disposer d'une trace directe, prélevée en 1^{re} personne et d'adopter comme chercheuse une posture non directive. D'autres études permettraient d'explorer la pertinence de l'accès à cette trace dans un second temps seulement, pour ne pas interférer avec la recherche de l'enquêté-e dans sa mémoire passive. La complémentarité à l'EdE du recours à une trace écrite de l'activité est manifeste pour explorer la subjectivité de l'activité diaire, la compréhension de l'expérience telle que le sujet la vit.

Suite à cette recherche, nous veillerons à favoriser la diffusion des bénéfices du mixage de méthodes de verbalisation de l'action ou de l'expérience (entretien biographique, entretien d'explicitation, de décryptage de sens et analyse de l'activité) pour la compréhension d'une « expérience subjective » et l'étude d'une activité complexe. Notre vœu est de poursuivre de telles démarches de recherches qualitatives sur l'activité en 1^{re} personne (Forget, 2013).

¹³² *Erratum* : Dans la version publiée du chapitre, une erreur s'est glissée. Il est mentionné qu'il s'agit du numéro 3 alors qu'en réalité c'est le 80.

Annexe J : Extrait du journal de la chercheuse



Lithographie de Mingjun Luo, *Le Silence*, 2018

Atelier & galerie Raynald Métraux, Lausanne, juin 2018

Vivre l'expérience du tableau

Séminaire résidentiel CUSO « Recherche, écriture et rapport à soi » (resp. Charmillot). Intention de vivre l'expérience de cette lithographie de Mingjun Luo, *Le silence*. Trouver sur ce site de Crêt-Bérard, en ce 15 juin 2023, un lieu s'en rapprochant. De grands arbres qui chatouillent le ciel. Des branches entrelacées, feuillues, laissant percer le ciel. Où puis-je vous trouver ? Déambulations. Comment saurais-je que c'est le bon coin, le bon espace ? Pas d'autre choix que de me coucher, nez en l'air, dans l'expectative de ce qui émergera.

Pas facile d'être à la hauteur de ce tableau, découvert à l'atelier & galerie Raynald Métraux à Lausanne en juin 2018. En rentrant dans la salle d'exposition, voyant au fil de mes pas le tableau s'avancer vers moi, mon souffle s'est alors littéralement coupé. Plénitude, sentiment de suspension du temps. Je me retrouvais dans une clairière, à scruter le ciel sous une douce brise. À ce qu'on m'a rapporté plus tard de ma découverte du tableau original, je suis restée une trentaine de minutes dans un état méditatif. J'étais comme habitée par ces branchages, ce ciel, je devenais arbre et ciel emmêlés. J'étais plongée dans ce paysage, sans rien savoir de l'artiste, sans me préoccuper de la technique utilisée ou de son esthétisme. Je n'avais plus conscience du lieu réel où je me trouvais, embarquée par cette expérience première et inédite. Véritable état de *flow*

ou d'absorption totale, de pleine présence et à la fois de quasi-dilution de soi dans ce moment. Le propriétaire de la galerie, fort respectueux de mon état, m'a approchée doucement. Il m'a parlé de Mingjun Luo, de sa démarche, de son travail à lui de valorisation du travail d'artistes qu'il chérit, de ses gestes professionnels, m'a montré ses presses, ses ancrs, ses papiers au grammage différents. Temps suspendu encore... Je devais être la seule visiteuse de la galerie, ou du moins mon paysage reste, dans mon souvenir, dépeuplé. Des mots ont pu refranchir mes lèvres, les pensées s'élaborer en laissant ces sensations et ces émotions bourgeonner encore. Le parcours de l'artiste, qui m'était inconnue, comme les gestes professionnels du graphiste qui m'a présenté son travail de lithographe n'ont pu que confirmer ce que je savais déjà. Cette œuvre m'avait choisie, à mon tour de dire oui !

Depuis cette rencontre, un des tirages de cette lithographie, *Le silence*, protège à mon domicile mon espace de travail dans ma chambre à coucher. Accroché en face de mon lit, mon œil est capté à mon réveil par ce ciel enfeuillé, prémisse d'une journée qui démarre positivement. Lors de mes travaux de lecture, de réécriture, lever le nez sur ce paysage me replonge dans cet univers ressourçant. Mon souffle est à chaque fois suspendu, quelques secondes. L'expérience reste, 5 ans après, toujours impressionnante.

Aujourd'hui, j'ai voulu approcher quelque chose de l'intention de l'artiste à l'origine de l'œuvre, percer un peu du mystère de ce tableau. Un lieu se rapprochant de l'original est finalement trouvé. Je m'allonge, je tends mon iPhone vers le ciel, je cherche à cadrer pour une certaine ressemblance avec l'œuvre originale. Ça fonctionne ! Autre lieu, autre temps, satisfaction d'être couchée sur l'herbe, nez en l'air, bercée par le mouvement des feuilles et des branches, chatouillée par quelques mouches et fourmis baladeuses, surprise par les ronflements de petits avions que couvrent néanmoins les dialogues des oiseaux.



Partant de cette photographie, je la tourne, bascule de la couleur à l'argentique, joue avec la luminosité, enregistre les changements. Avec cette capture du ciel de Crêt-Bérard transformé, on se croirait davantage en hiver. Retoucher des photographies, n'est pas mon univers, il faudra que je demande à mes enfants de m'apprendre. On ne s'invente pas artiste, pas plus que l'on ne s'invente écrivain ou écrivaine. Néanmoins, j'ai apprécié l'expérience d'enquête à laquelle m'a invitée l'œuvre de Mingjun Luo, j'ai savouré cet esprit

de recherche du bon lieu, évocateur du sentiment éprouvé en recherche d'avoir trouvé le bon moment, la bonne personne, la bonne formulation de question, évocateur aussi des situations où ça ne « matche » pas, où j'aurais dû demander un temps de pose pour me reprendre, afin de réajuster ma question et de me réajuster à mon interlocuteur ou à mon interlocutrice, réentendre vraiment sa réponse, ses mots et non les miens qui résonnent en écho. Faire silence. Écho aussi avec cette étape de ma recherche où je souhaite finir, rédiger ce chapeau, clore ce chapitre de vie pour en ouvrir d'autres, répondre à d'autres défis qui m'attendent. Mais mon corps et ma tête me soufflent un stop !, m'imposent le silence, je l'espère pour mieux repartir, pour retendre mes branches vers cet horizon bleu.

Aujourd'hui, j'ai écrit pour la 1^{re} fois de ma vie avec un écran d'ordinateur au-dessus de ma tête, c'est moins *fun* qu'un ciel ou qu'une voûte d'arbres, mais cette contrainte me fera apprécier de retrouver une position plus naturelle. « *Le silence* », titre de l'œuvre délicate de l'artiste suisse d'origine chinoise me rapproche des temps de dé-coïncidence auquel nous invite aussi le philosophe François Jullien, un art de l'existence qui soutient la conscience de notre existence, au sens littéral de « se tenir dehors ». N'est-ce pas aussi ce qui me relie à mon objet de recherche ? : l'engagement des enseignant-es dans la pratique du journal du bord, comme moyen de « se tenir dehors », à l'écart, de sortir du mouvement trépidant de la vie, de l'enfermement, pour apprécier le silence, retrouver son souffle, éprouver ses racines ou ses promesses de nouvelles feuilles, s'aligner et advenir.



Expérience revigorante et déroutante, autorisation à marcher dans les pas d'autres artistes et penseur-ses pour dire un peu de moi, de qui je suis, de ce qui me meut, de mon quotidien articulé à hier et à demain.

Journal, Crêt-Bérard, jeudi 15 juin 2023

Annexe K :

Poster communiqué au colloque Pierre Vermersch (Tschopp, 2022c octobre)

Tschopp, G. (2022c, octobre). *Entre souvenir d'expérience, mémoire d'évocation et trace de l'activité dans une recherche sur le journal de bord* [poster]. Colloque international Pierre Vermersch. L'apport de Pierre Vermersch à l'étude de la subjectivité. Épistémologie, méthodologie, pratique, Marseille, Bouches-du-Rhône, France. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6064>

Références du poster, issues du QR code désactivé

- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans L. Filliettaz et M. Durand (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 37-63). Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, É. (2011). Chapitre 16. La motivation à apprendre. Dans É. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 233-253). Presses universitaires de France.
- Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre*. Presses universitaires de France.
- Breton, H. (2022). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent : De la formation à l'apprenance*. Dunod.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- de Villers, G. (2019). Souci de soi / soin de soi. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 169-171). Érès.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Téraèdre.
- Dominicé, P. (2007). *La formation biographique*. L'Harmattan.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Presses universitaires de France.
- Dujarier, M.-A. (2006). *L'idéal au travail*. Presses universitaires de France.
- Eneau, J. (2016). Autoformation, autonomisation et émancipation (1-16). *Recherches & éducations*, 16. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2489>
- Faingold, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires, *Éducation Permanente*, 160, 81-99. https://grex2.com/assets/files/expliciter/58_expliciter_janvier.pdf
- Fernagu Oudet, S. (2012). Chapitre 14. Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans É. Bourgeois (dir.), *Apprendre au travail* (p. 201-213). Presses universitaires de France.
- Fleury, C. et Fenoglio, A. (2022). *Ce qui ne peut être volé. Charte du Verstohlen*. Gallimard.
- Goyette, N. et Martineau, S. (2020). *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions*. Presses de l'Université du Québec.
- Helson, C. (2022). Chapitre 7. Le temps, le corps... et soi. Dans C. Helson (dir.), *Psychologie des âges de la vie adulte. Vie plurielle et quête de sens* (p. 181-209). Dunod.
- Heutte, J. (2019). Chapitre 8. L'autotélisme-flow : un déterminant fondamental de la persistance à vouloir comprendre, apprendre et se former tout au long de la vie. Dans C. Martin-Krumm (dir.), *Psychologie positive : État des savoirs, champs d'application et perspectives* (p. 151-175). Dunod.

- L'Écuyer, R. (2011). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'Université du Québec.
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Olivier de Sardan, J. P. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445. <https://doi.org/10.2307/3322540>
- Olivier de Sardan, J. P. (2004). La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique. *Espace Temps*, 84(1), 38-50. <https://doi.org/10.3406/espat.2004.4237>
- Piron, F. (2000). Responsabilité pour autrui et savoir scientifique. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 2(2). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2672>
- Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. Dans L. Paquay et al. (dir.), *Travail réel des enseignants et formation* (p. 35-47). De Boeck Supérieur.
- Tschopp, G. (2019). Journal de bord d'enseignants : sens de cette pratique pour le développement professionnel. *Recherches en Éducation*, 38, 73-84. <https://doi.org/10.4000/ree.717>
- Tschopp, G. (2022a, soumis). Engagement d'enseignant·e·s dans l'écriture d'un journal professionnel : approche biographique d'une activité plurielle. *Phronesis. Des écrits réflexifs en formation à l'enseignement : références, postures et régulations*, coord. S. De Simone, K. Balslev et L. Mauroux.
- Tschopp, G. (2022b, juillet). *Écriture journalière d'enseignants : engagement et transformation*. Communication présentée au symposium « Nouveaux métiers et identités en construction », coord. S. Biemar, A. Daele, C. Gaudin, J. Huez J. et C. Lison. REF 2022, Namur, Belgique.
- Valint, A. (2020). Chapitre 29. Le journal de bord comme outil de terrain. Dans F. Piron et É. Arsenault (dir.). *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Editions science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/le-journal-de-bord-ou-de-terrain/>
- Vermersch, P. (2008, 1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Yinger, R. J. et Clark, C. M. (1981). *Reflective journal writing: Theory and practice*. Michigan State University, Ins. Res. Teaching. Occasional paper, 50, 2-17.



Entre souvenir d'expérience, mémoire d'évocation et trace de l'activité dans une recherche sur le journal de bord

Geneviève Tschopp



1 Présentation du sujet

Recherche doctorale en sciences de l'éducation sur la **pratique du journal de bord**. Considération de ce qui amène des enseignant-es à s'y engager spontanément et des effets perçus qu'ils-elles reconnaissent à cette écriture professionnelle (Snoeckx, 2007). Cette intention de **compréhension de leur activité diaire** passe par une **perspective en 1^{re} personne** et s'est tournée notamment vers des approches valorisant l'exploration de la **subjectivité** (Tschopp Rywalski, 2019) de cette action matérialisée (trace) fortement intériorisée :

- **entretien d'explicitation (EdE)** et
- **analyse de l'activité (AdA)**.

Qu'apporte à la compréhension de cette activité cette association entre mémoire d'évocation et trace physique de cette activité ?

5 Méthode

Posture épistémologique
Démarche d'« enquête narrative » (Breton, 2022) : valorise les savoirs d'expérience, mise à jour des phénomènes vécus.

Participant-es
6 enseignant-es francophones tenant spontanément un journal de bord professionnel. Échantillon de proximité et de commodité. Présentation limitée à une enseignante, Najja.

| Enseignant-e (prénom fictif) | Âge estimé | Niveau d'enseignement et fonctions particulières |
|------------------------------|------------|---|
| Lénié | 45-50 ans | Primaire + praticienne-formatrice + coach d'enseignant-es |
| Samuel | 50-55 ans | Secondaire 1 |
| Najja | 45-50 ans | Primaire et secondaire 1 + médiatrice |
| Edwin | 30 ans | Secondaire 1 + médiateur + praticien-formateur + coach |
| Rose | 45 ans | Primaire + directrice + recherche doctorale en cours |
| Vally | 35 ans | Secondaire 1 |

Tableau 1 – Participant-es, âge, niveau d'enseignement et fonctions

2 Problématique

Les enseignant-es s'engageant dans l'activité du journal de bord peuvent trouver du sens à cette écriture, à revenir sur leur quotidien (Hess, Mutuale, Caille, Cornery et Gentes, 2016 ; Paré, 2004).

L'engagement dans l'activité relève du jeu dynamique entre facteurs personnels, contextuels et énatifs, avec des retombées positives perçues relevant de la **subjectivation** (Bourgeois, 2018 ; Tschopp, 2022abc).

Peu de recherches, ou anciennes (Yinger et Clark, 1981), ont porté sur cette pratique diaire chez les enseignant-es en activité. Elles ont prioritairement étudié le contenu de ces écrits, moins la **verbalisation de l'action effective** (Vermersch, 2012). Peu de recherches combinent entretien d'explicitation et analyse de l'activité (Jeffroy, Theureau et Vermersch, 1999 ; Champy-Remoussenard, 2009 ; Snoeckx, 2014 – par Mouchet, 2016).

3 Objectif et question de recherche

Objectif de l'étude : Repérer dans l'élucidation de l'activité subjective du journal d'enseignant-es l'intérêt d'une rencontre entre les approche EdE et AdA, quant aux effets perçus de cette activité par les enseignant-es diaristes.

Dans le cadre d'un entretien d'explicitation et de décryptage de sens sur une activité diaire, que produit chez l'enseignant-e la rencontre entre mémoire d'évocation et mémoire « sédimentée » par une trace ?

4 Cadre conceptuel

EdE (Vermersch, 1994, 2012) et AdA (Barbier, 2011 ; Clot, 2008 ; Theureau, 2006) : méthodes de verbalisation de l'action permettant la compréhension de l'activité humaine avec centralité du point de vue des acteur-trices.

- **Intention de l'EdE** : production d'une verbalisation descriptive détaillée d'un moment passé spécifié en orientant son attention à ce niveau.
- **Effets de l'EdE** : rôle prioritairement **informatif**, sans nécessaire vocation **transformative** ; aide à la prise de conscience, à la création de sens.

Modèle et dynamique de la sémosis (Vermersch, 2012)

- transformations successives (par étapes) du représentant en référent,
- incessantes **resématisation** en fonction des niveaux de description,
- sémosis « comme processus de création de sens ».

La figure 1 montre le déroulement temporel de l'EdE, ses étapes et spécifie ses effets possibles.



Figure 1 – « Du vécu au dégagement du sens » (Tschopp, 2019, p. 265, inspiré de Vermersch, 2012, p. 411)

Dans cette recherche, une **prise de conscience** est visée, passant par une description de l'action dont une trace est conservée par la **mémoire passive**, ravivée par l'entretien d'explicitation, sous la guidance de la chercheuse.

Place de la trace physique dans la remémoration

En AdA, la trace peut favoriser la relation à l'activité passée, médiée par un enregistrement audio ou vidéo, par autrui ou par un objet physique. La trace permet une **réactivation de la mémoire** et soutient la focalisation sur un moment précis.

- La trace = témoin incomplet et matérialisé de l'activité.
- La trace écrite révèle un écrit, non l'opération notamment cognitive qui y a conduit, ni le sujet auteur.
- « La trace de l'activité oblige ses observateurs à une reconstitution des faits qui l'ont générée. L'explicitation de la trace passe donc par une exploration de ce que ne donne pas la trace » Promonet (2016).

6 Résultats et discussions

2 formes différentes de mémoires ou d'attention sont convoquées (Vermersch, 2015, 2020) :

1. **Mémorisation passive**, attention involontaire : évocation, description (EdE).
2. **Mémorisation active**, attention volontaire : la trace de l'activité rend possible la **consultation volontaire de cette mémoire présentée**. Accès à d'autres informations du vécu, vérification possible de ce qui est verbalisé.

L'étude relève le processus d'engagement dans l'activité et identifie des **effets positifs** du journal (subjectivation) : agentivité et construction identitaire ; Bourgeois (2018).

| Étapes (Recours à trace) | 1 Ante début | 2 Début | 3 Suite | 4 Fin | 5 Post fin |
|-----------------------------------|--|---|--|-------|--|
| Engagement dans l'écriture | Un moment privilégié (rituel). Repère un passage d'une lecture en cours. | Relève dans son carnet la date et la citation : « Surmonter les problèmes rend plus fort » (encadré). « Les parents espèrent voir leurs enfants calmes (...) Un enfant est heureux parce qu'il a des problèmes et qu'il a sur les surmonter. » | Commente la citation : « Surmonter les problèmes rend plus fort » (encadré). Ajout : « Il a trouvé le chemin pour vaincre ses peurs. Il a pu les surmonter. » Poursuit : « mettre une étoile plus à son habit » (encadré). | | Projet élaboration jeu de cartes pour les élèves. Association avec son intention d'écrire des choses touchantes ; de partager ses quêtes ; sur sa mission d'aide (son être profond). |
| Effets | La message transmis aux élèves accompagnés en médiation. | Intention d'écrire : a. ne pas oublier, b. parallèle avec ses élèves. | Écrire pour : c. garder, d. idée de dépasser ses peurs, pointer réussites. | | Satisfaction : nouvelle ressource pour les élèves. Image mentale enfant + cape étoilée => Projet la dessiner. Repère sens moment d'intériorité => équilibre personnel. Projet + large : transmission artistique de qqch qui ait du sens. |

Tableau 2 – Ligne du temps d'un moment d'écriture du journal de Najja

Pour les entretiens en visioconférence (Covid-19), repérage de la consultation de la trace + complexe. Guidage par l'intervueuse contrarié par ce « déficit d'information » (Galimberti, 2021, p.7).

7 Conclusion

Synthèse, principaux résultats

- EdE pertinent pour informer de l'activité d'écriture, son épaisseur, la verbaliser, la refléter, « accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles » (Cesari Lusso et Snoeckx, 2015), pointer son déroulement et construire un **sens nouveau** à son propos. => Repérage par l'acteur-trice de ses ressources et prise de conscience de son fonctionnement liés à cette activité.
- EdE pertinent pour approcher les facteurs de l'engagement (soi – l'environnement – l'écriture), leur inscription temporelle et les effets de l'activité tout au long de celle-ci.
- Recours spontané du sujet à la trace pour remémoration (consultation, citation, précision...), voire y adjoindre de nouveaux éléments, comme une compréhension nouvelle (cas seulement de Najja).
- La trace ne reflète pas la complexité de l'activité engagée ni ses effets de subjectivation. Support à la verbalisation.
- Intérêt d'une trace directe, prélevée en 1^{re} personne et d'une posture non directive de la chercheuse quant à son usage.
- Complémentarité à l'EdE du recours à une trace écrite de l'activité pour explorer la **subjectivité de l'activité diaire**, la compréhension de l'expérience telle que le sujet la vit.

Apports pratiques ou développementaux de la recherche

Favoriser la diffusion des bénéfices du mixage de méthodes de verbalisation de l'action ou de l'expérience (entretien biographique, entretien d'explicitation et de décryptage de sens et analyse de l'activité) pour la compréhension d'une « expérience subjective » et l'étude d'une activité complexe.
=> Poursuivre de telles démarches de recherches qualitatives sur l'activité en 1^{re} personne (Forget, 2013).

Colloque international Pierre Vermersch
L'apport de Pierre Vermersch à l'étude de la subjectivité
Épistémologie, méthodologie, pratique
Aix-Marseille Université & CNRS 13-14 octobre 2022



Références

Geneviève Tschopp Rywalski
HEP Vaud, Lausanne
Professeure associée – UER DEV
Responsable GRAFER
geneviève.tschopp-rywalski@hepl.ch

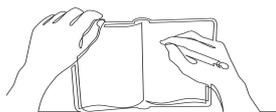


Annexe L :
Contribution 3. Effets de subjectivation et autres bienfaits de l'écriture du journal de bord professionnel

Tschopp Rywalski, G. (2022, septembre). *Effets de subjectivation et autres bienfaits de l'écriture du journal de bord professionnel* [poster]. Congrès SSRE, Semaine internationale de l'éducation et de la formation (SIEF), Lausanne, Vaud, Suisse. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5965>

Figure L-I

Poster Effets de subjectivation et autres bienfaits de l'écriture du journal de bord professionnel



Effets de subjectivation et autres bienfaits de l'écriture du journal de bord professionnel

Geneviève Tschopp Rywalski

1 Présentation du sujet
Recherche doctorale en sciences de l'éducation sur la **pratique du journal de bord d'enseignant-es** qui spontanément y recourent. Volonté de **compréhension** de leur engagement dans cette activité et de ses effets perçus du point de vue de ces diaristes.

Face à la complexité de la profession, la vulnérabilité des enseignant-es est pointée (Rayou, 2014). Des **prescriptions** relevant d'un « idéal au travail » (Dujarier, 2006) pèsent sur les professionnel-les de l'humain, dans une société de maximisation de soi (Dubar, 2000; Eneau, 2016) et d'épanouissement : réflexivité, autoévaluation, autorégulation, autonomie, collaboration, qualité de vie au travail ...

L'enseignant-e en activité qui, **délibérément**, choisit cette pratique est resté-e dans l'angle mort de la recherche. L'ancienneté de l'étude de Yinger et Clark (1981) invite à un **regard contemporain** sur cette pratique.

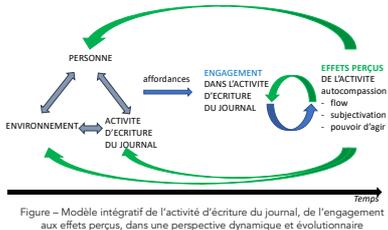
2 Cadre conceptuel
Engagement dans l'activité (Billelt, 2009; Bourgeois, 2011; Carré, 2020), résultat d'un jeu dynamique et temporel entre

1. **facteurs personnels** : histoire de vie, dynamique identitaire, valeur perçue de la tâche ...
2. **facteurs contextuels** : environnements de formation formelle et informelle, dispositifs, opportunités ...
3. **facteurs énaftifs** : procédure d'écriture du journal, fonctions de l'écriture, ses effets.

Le modèle proposé d'analyse de l'activité (figure), articule circulairement les ressources personnelles, celles de l'environnement et celles liées à l'activité d'écriture, toutes inscrites dans le temps.

Apports précédents de recherches soulignent les **effets perçus positifs pluriels des journaux** sur le plan de la professionnalisation, la réflexion, l'amélioration de la santé (Tschopp, 2019, 2022ab) :

1. **autocompassion** : bienveillance et compréhension envers soi (Neff, 2011); soin de soi (de Villers, 2019).
2. **flow** : connexion à l'activité et à soi, hors du temps, « absorption cognitive » (Heutte, 2019).
3. **subjectivation** : sentiment d'exister; agentivité; indépendance; réflexivité (Bourgeois, 2018); « quête de sens et quête de soi » (Helson, 2022, p. 205).
4. **pouvoir d'agir** sur soi, l'autre, l'environnement (Clot, 2008).



3 Problématique et questions
Favoriser le bien-être des enseignant-es (Goyette et Martineau, 2020) est un des défis de leur formation.

Face aux injonctions du monde du travail, le dispositif du journal offre une ressource.

Les enseignant-es s'engageant dans l'activité du journal peuvent **trouver du sens** à un moment de mise en mots, où revenir sur leur quotidien pour le déposer, le réfléchir, le réguler, poursuivre leur construction identitaire et s'auto-accompagner. Une démarche semblant relever de l'auto-compassion (Neff, 2011).

Objectifs de l'étude : meilleure compréhension de cette activité du journal, en particulier de ses effets perçus par ces enseignant-es diaristes.

Quels effets ces professionnel-les perçoivent-ils-elles à cette activité de tenue d'un journal?
Comment se manifestent ces effets supposés de l'écriture diaire?

4 Méthode
Posture épistémologique
Démarche d'« enquête narrative » (Breton, 2022) : mise à jour du rapport d'enseignant-es à leur activité diaire délibérée (recherche compréhensive) et valorise les **savoirs d'expérience**. Reconnaissance de la **posture impliquée et subjective** de la chercheuse, de sa responsabilité (Olivier de Sardan, 2000, 2004; Piron, 2000).

Participant-es
6 enseignant-es francophones tenant spontanément un journal de bord professionnel.
Échantillon de proximité et de commodité.

| Enseignant-e (prénom fictif) | Âge estimé | Niveau d'enseignement et fonction-s particulière-s |
|------------------------------|------------|---|
| Lénie | 45-50 ans | Primaire + praticienne-formatrice + coach d'enseignant-es |
| Samuel | 50-55 ans | Secondaire 1 |
| Najia | 45-50 ans | Primaire et secondaire 1 + médiatrice |
| Edwin | 30 ans | Secondaire 1 + médiateur + praticien-formateur + coach |
| Rose | 45 ans | Primaire + directrice + recherche doctorale en cours |
| Vally | 35 ans | Secondaire 1 |

Tableau 1 – Participant-es, âge estimé, niveau d'enseignement et fonctions

Modalité de recueil des données

- **Entretien biographique** (Dominicé, 2007; Delory-Momberger, 2014), entre mars 2020 et juin 2021. *Récit biographique de leur activité.*
- **Entretien d'explicitation** (Vermersch, 1994) et de **décryptage de sens** (Faingold, 2004), entre juillet 2020 et juillet 2021. *Description microphénoménologique d'un moment d'activité.*
- **Journal de recherche** de la chercheuse (Valint, 2020). *Documenter le processus de recherche.*

Modalité d'analyse des données
Analyse de contenu (L'Écuyer, 1990), à partir du modèle d'engagement dans l'activité et de ses effets (Figure). Co-construction de l'expérience narrée, favorisée par le dispositif dialogique (Delory-Momberger, 2016; Ferrarotti 2013).

5 Résultats et discussions
L'étude identifie des **effets positifs** du journal de bord professionnel ainsi que certaines manifestations.

| Effets perçus | Manifestations | Illustrations (extraits de verbatims des entretiens) |
|---|---|--|
| 1. Auto-compassion : bienveillance et soin de soi | S'octroie le droit à la déconnexion, au repli, temps de présence au travail | Samuel – « je me donne le temps ». |
| | Reprise de contrôle | Najia – «à un moment donné, ça a été une survie», devenu un rituel. |
| | Mieux-être, libérateur, ressourcement | Edwin – «soulage la mémoire» de ce qui pourrait peser au quotidien (dort mieux); répond à son «besoin de reconnaissance». Samuel – conscientiser des moments qui l'illuminent. |
| 2. État de flow | Pleine présence à l'activité | Vally – « ça fuse, c'est tellement clair dans ma tête, tout est possible ». |
| 3. Subjectivation | Construction de soi, indépendance, quête de soi, développement professionnel | Lénie – «permet de continuer à aimer ce travail»; «m'a permis d'améliorer ma pratique professionnelle, en gardant une distance pro»; «voir ce sur quoi je veux me former, ce qui me manque.» |
| | Réflexivité, autoévaluation, quête de sens | Najia – «Mais c'est quoi ce qui m'arrive?», mesure son changement et son évolution. |
| 4. Pouvoir d'agir sur soi, les autres ou l'environnement | Disposition à l'action, augmentation de sa force intérieure | Rose – une «organisation anticipée», son fil rouge; le contenu peut se partager avec d'autres intervenant-es ou les élèves. |

Tableau 2 – Effets perçus, leurs manifestations et illustrations par des verbatims

Cercle vertueux de l'activité diaire : les retombées positives de l'activité incitent à répéter l'action, à se donner les moyens de faire régulièrement le point avec soi en passant par l'écriture diaire.

6 Conclusion
Synthèse, résultats principaux

- Pluralité de retombées positives à cette activité auto-éco-transformatrice (Tschopp, 2022ab), notamment de subjectivation (comprenant réflexivité, pouvoir d'agir et construction de soi) et de compassion pour soi. Une écriture sur et pour sa pratique.
- **Cercle vertueux** : ces effets positifs ou bienfaits semblent entretenir l'engagement dans l'activité.

Apports pratiques ou développementaux de la recherche

- **Agir sur l'environnement professionnel, sa capacitation** (Fernagu Oudet, 2012) :
 1. reconnaissance et valorisation des dispositifs réflexifs;
 2. soutien du droit à la déconnexion;
 3. favorisation de l'engagement des enseignant-es dans cette activité diaire en particulier.
- **Agir sur l'environnement de formation tout au long de la vie, sa capacitation** :
 1. valorisation de ce dispositif du journal et de ses effets perçus;
 2. défense d'un «bien inappropriables» (Fleury et Fenoglio, 2022), d'une «hygiène de vie» (Samuel, participant);
 3. prise en considération de la formation informelle, des ressources existentielles et expérientielles;
 4. remise en question des idées préconçues sur l'autocompassion.

7 Références
Geneviève Tschopp Rywalski
HEP Vaud, Lausanne
Professeure associée
UER DEV
genevieve.tschopp-rywalski@hepl.ch



Annexe M :
Liste des annexes des données de recherche (Tome II¹³³)

| | |
|--|-----|
| Entretien biographique : enseignante 1 – Lénie | 5 |
| Entretien biographique : enseignant 2 – Samuel | 29 |
| Entretien biographique : enseignante 3 – Najia | 49 |
| Entretien biographique : enseignant 4 – Edwin | 77 |
| Entretien biographique : enseignante 5 – Rose | 97 |
| Entretien biographique : enseignante 6 – Vally | 123 |
| Entretien d’explicitation et trace : enseignante 1 – Lénie | 147 |
| Entretien d’explicitation avec Lénie | 147 |
| Trace du journal de Lénie | 169 |
| Entretien d’explicitation et trace : enseignant 2 – Samuel | 171 |
| Entretien d’explicitation avec Samuel | 171 |
| Trace du journal de Samuel | 186 |
| Entretien d’explicitation et trace : enseignante 3 – Najia | 189 |
| Entretien d’explicitation avec Najia | 189 |
| Trace du journal de Najia | 209 |
| Entretien d’explicitation et trace : enseignant 4 – Edwin | 211 |
| Entretien d’explicitation avec Edwin | 211 |
| Trace du journal d’Edwin | 232 |
| Entretien d’explicitation et trace : enseignante 5 – Rose | 233 |
| Entretien d’explicitation avec Rose | 233 |
| Trace du journal de Rose | 266 |
| Entretien d’explicitation et trace : enseignante 6 – Vally | 269 |
| Entretien d’explicitation avec Vally | 269 |
| Trace du journal de Vally | 294 |

¹³³ Peut être obtenu auprès de l’auteure (genevieve.tschopp-rywalski@hepl.ch)

