

# Dynamiques d'engagement d'enseignant·es dans l'écriture d'un journal professionnel : approche biographique d'une activité plurielle

## *Teachers' engagement in professional diary writing: A biographical approach to a plural activity*

Geneviève Tschopp

Volume 13, Number 2, 2024

Des écrits réflexifs en formation à l'enseignement en alternance : références, postures et régulations

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1109894ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1109894ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke  
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

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://doi.org/10.7202/1109894ar>

Article abstract

*This study aims to describe and understand teachers' engagement in daily journal writing. Based on biographical interviews and their analysis, this text describes the processes and evolutions involved in this activity, and identifies the factors influencing teachers' commitment. This involved and reflective writing activity is shown to be multi-faceted and ever-evolving. The level of commitment exhibited by teachers can be explained by a set of reciprocal influences encompassing personal factors, exogenous factors, and enactive factors. This article puts forward recommendations for supporting and recognizing diary writing in the field of training and in the workplace.*

## Dynamiques d'engagement d'enseignant·es dans l'écriture d'un journal professionnel : approche biographique d'une activité plurielle

Geneviève TSCHOPP

*Laboratoire d'Analyse du Travail Enseignant et de la Formation en Alternance (LATEFA)*  
Université de Fribourg et Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne, Suisse.  
genevieve.tschopp-rywalski@hepl.ch

**Mots-clés :** *journal de bord, activité d'écriture réflexive, engagement, approche biographique, formation*

**Résumé :** *la recherche à l'origine de ce texte vise la description et la compréhension de l'engagement d'enseignantes et d'enseignants dans l'écriture d'un journal de bord quotidien. À partir d'entretiens biographiques et de leurs analyses, ce texte décrit cette activité et son évolution, identifie les facteurs d'engagement. Cette activité d'écriture impliquée et réflexive se dévoile plurielle et évolutive. L'engagement s'explique par un jeu d'influences réciproques entre facteurs personnels, facteurs exogènes et facteurs énatifs. Cet article présente des recommandations pour accompagner et reconnaître l'écriture diaire dans le champ de la formation comme dans l'espace du travail.*

### Teachers' engagement in professional diary writing: A biographical approach to a plural activity

**Keywords:** *diary; reflective writing activity; engagement; biographical approach; adult education*

**Abstract:** *this study aims to describe and understand teachers' engagement in daily journal writing. Based on biographical interviews and their analysis, this text describes the processes and evolutions involved in this activity, and identifies the factors influencing teachers' commitment. This involved and reflective writing activity is shown to be multi-faceted and ever-evolving. The level of commitment exhibited by teachers can be explained by a set of reciprocal influences encompassing personal factors, exogenous factors, and enactive factors. This article puts forward recommendations for supporting and recognizing diary writing in the field of training and in the workplace.*

## Introduction

« Écrire, c'est tenter de savoir ce qu'on écrirait si on écrivait – on ne le sait qu'après – avant, c'est la question la plus dangereuse que l'on puisse se poser. Mais c'est la plus courante aussi. »  
(Duras, 1993, p. 52)

L'objectif de cette étude est d'explorer et de comprendre comment les enseignant·es s'engagent dans une activité d'écriture diaire (Hess, 2011). Parmi les ressources ou les dispositifs de soutien au développement professionnel, nous nous intéressons, en particulier, au journal de bord aussi nommé activité de « journalier » (Servan-Schreiber, 2020, p. 37).

Cette recherche qualitative et compréhensive sur le processus d'engagement dans l'activité du journal se concentre sur quelques interrogations. 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 énonciatifs et quelles représentations motivationnelles sont susceptibles de faciliter ou d'entraver cet engagement ? Cet article apporte 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.

Après avoir posé la problématique et un cadre conceptuel sur l'écriture du journal de bord, ainsi que la dynamique d'engagement dans cette activité et de ses facteurs déterminants, un modèle dynamique d'analyse de l'engagement est proposé. L'explicitation de la méthode de recherche qualitative argumente le choix d'entretiens biographiques menés avec six enseignant·es diaristes<sup>1</sup> de Suisse romande. Leur profil est brièvement présenté avant de décrire les modalités de recueil et d'analyses qualitatives des données. Les méthodes d'analyse sont les lignes du temps, l'analyse structurale de contenu, les portraits et d'analyse intercas. Nous montrons des résultats de cette dernière analyse inter-cas et les discutons. Enfin, les enjeux et les points d'attention concernant les dispositifs de formation en rapport avec l'écriture en « je » (Balslev *et al.*, 2021) sont examinés.

## Problématique

Quel intérêt ou quelle pertinence revêt une recherche sur ce genre d'écriture de soi impliquée (Illiadé et Hess, 2009) qu'est le journal professionnel et sur les dynamiques d'engagement des enseignant·es dans cette activité ?

L'activité du journal professionnel est assez peu étudiée en sciences de l'éducation et de la formation. Notre recherche porte sur un geste banal, « infra-ordinaire » (Perec, 1989) et réputé peu digne d'intérêt. Rarement des travaux académiques ont traité de l'enjeu de cette activité chez les enseignant·es en fonction. Les chercheur·ses se sont prioritairement intéressé·es à cette activité d'écriture dans le métier d'enseignant·e en regard de la réflexivité qu'elle développerait (De Cock, 2007 ; Bilbaw, 2010). Ces études ont ciblé la formation initiale, avec une exception notable, en formation continue, l'enseignement d'une langue seconde (Moghaddam *et al.*, 2020). En général, la formation initiale attend et soutient un engagement dans l'écriture réflexive des professionnel·les de l'humain (Carron, 2021 ; Dufays et Thyron, 2004 ; Truffer Moreau, 2021). Les recherches sur les journaux en formation initiale, dits journaux de formation ou d'apprentissage (Cadet, 2007 ; De Cock, 2004, 2007 ; Lapaire, 2022 ; Moon, 2006), relèvent leurs effets cognitifs et identitaires (Buysse et Vanhulle, 2009 ; Cros, 2006 ; Cros *et al.*, 2009). L'enseignant·e en exercice choisissant délibérément cette activité est resté·e dans l'angle mort de la recherche. La réalité de l'activité diaire dans l'espace-temps du travail (prescription, reconnaissance ou valorisation) demeure peu explorée.

---

<sup>1</sup> Journalier et diariste sont considérés comme synonymes dans ce texte.

L'ancienneté de l'étude de Yinger et Clark (1981) invite à un regard contemporain sur cette activité inscrite dans une société liquide, dématérialisée (Bauman, 2006) et de maximisation de soi (Dubar, 2000 ; Eneau, 2016).

Si une pluralité de recherches dans des champs différents (éducation, santé, littérature) a porté sur divers effets de l'écriture de soi et du journal, aucune ne les réunit. Les effets répertoriés sont : 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).

La plupart des recherches se sont penchées davantage sur les textes produits que sur l'activité d'écriture ou sur les facteurs soutenant ou motivant cet engagement. Néanmoins, Allam (1996) traite de l'engagement dans la pratique du journal intime. Cette étude sociologique, menée en France par des entretiens avec ces diaristes, date de plus de 25 ans et porte sur un type de journal différent de celui qui nous intéresse. De son côté, Lahire (2009) montre que les « moments de ruptures biographiques et identitaires » (p. 173) sont « favorables à l'apparition de journaux personnels et autres récits écrits de soi chez celles et ceux qui disposent de compétences scripturales adéquates et entretiennent une certaine familiarité avec l'écrit » (p. 177). Des circonstances de vie propices à l'engagement dans l'écriture, à la réflexivité sur soi, aux prises de conscience et aux reconstructions. Ces mêmes constats concernent-ils les journaux professionnels ?

Le processus d'engagement a été considéré en sciences de l'éducation et de la formation concernant l'entrée en formation (Bourgeois, 2013, 2014 ; Merhan, 2015) ou dans la profession (De Ketele, 2013, 2015). Le modèle de la dynamique motivationnelle (Bourgeois, 2019) pourrait être transposé à l'engagement dans une activité telle que l'écriture du journal par les enseignant·es. Il en sera question dans notre cadre théorique.

Le point de vue des praticien·nes est au centre de l'étude pour saisir leur vécu et perception de ce processus d'engagement. Le journal de bord est approché comme une activité dont nous cherchons à « capter [la] vérité » (Perec, 1989, p. 9) et les enjeux, à la rendre plus intelligible en donnant la parole aux journalier·es. La description et l'analyse de cette activité à l'échelle de leur parcours de vie (démarche à notre connaissance inédite en sciences de l'éducation et de la formation) permettraient la saisie de leur engagement par des indicateurs comportementaux, cognitifs et émotionnels, articulés à leurs représentations motivationnelles (Bourgeois, 2019). Ces dernières résultent d'un jeu d'interactions entre facteurs personnels et facteurs contextuels (Bourgeois, 2019) auxquels nous « ajoutons » des facteurs énatifs (Carré, 2020).

À notre connaissance, peu d'études abordent l'activité diaire du journal avec la perspective temporelle de l'histoire de la formation du sujet, dans ses dimensions formelles et informelles, plus particulièrement pour considérer le maintien et l'évolution de cette activité au fil des ans, le rapport du sujet à celle-ci comme la construction de l'identité professionnelle. Une telle étude devrait permettre, par les connaissances développées, de repenser l'accompagnement de l'engagement dans cette activité en formation initiale ou continue (dispositifs de formation) comme sur le terrain professionnel. Cette problématique conduit aux deux questions de recherche suivantes :

- Q1 Quelle est la dynamique d'engagement de l'enseignant·e dans la tenue d'un journal de bord professionnel ?
- Q2 Quels sont les déterminants de cette dynamique ?

Ainsi, notre étude a pour objectifs de :

- Décrire l'activité d'écriture en identifiant 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.

## Recension des écrits

Cette recension des écrits traite de l'objet de cette étude, la tenue d'un journal et l'engagement dans cette activité diaire. Nous abordons (i.) l'activité diaire ou du journal à travers ses fonctions, les intentions des diaristes, les types de journaux existants ; (ii.) l'engagement, en vue d'en préciser les déterminants. Il s'ensuit un approfondissement des variables représentationnelles et variables contextuelles de l'engagement et la présentation d'un modèle dynamique de l'engagement dans l'activité diaire.

### Tenir un journal de bord

Le journal de bord, associé à la catégorie des écrits ordinaires (Perec, 1989), s'inscrit dans le genre des écritures du moi impliquées (Illiade et Hess, 2009). La notion de journal est plurielle comme les définitions qui en sont proposées. Nous nous référons aux définitions de Rémi Hess et précisons les modalités de mises en œuvre, un bref panorama de ses formes parmi lesquelles le journal professionnel trouve place et les fonctions qui lui sont reconnues.

#### Définition du journal, sa mise en œuvre et ses caractéristiques

« Le journal consiste à écrire chaque jour de sa vie, dans un carnet ou dans un texte de son ordinateur, une entrée. Cette entrée est la description d'une situation vécue, d'un échange avec un autre, d'une lecture, d'une réflexion, d'une méditation sur un thème qui peut être récurrent, d'un effort de théorisation... Le journal est donc multiple, divers. » (Hess, 2019, p. 358) L'objet d'écriture privilégié et le champ de pratique sont identifiés par la nomination du type de journal (ou de carnet) choisi par son auteur·e, par exemple journal intime, de voyage, de formation. Cette écriture de soi journalière porte donc sur des objets pluriels. Manuscrite ou tapuscrite, elle trouve place dans des supports (im) matériels différents. Une enquête spécifique les supports choisis : « 74 % de ceux qui écrivent un journal utilisent un cahier ou des feuilles de papier, 18 % un ordinateur et 8 % ont recours aux deux supports » [...] « L'ordinateur n'a donc nullement remplacé le papier, largement majoritaire » rapporte et commente Lejeune (2011, p. 35).

Le journal correspond à l'activité où la personne écrit (autre définition générale proposée par Hess et Weigand [2008, p. 125]) « les événements, les rencontres, les lectures, les commentaires qui surgissent dans la pratique professionnelle, ou dans la vie ». Dans le cadre du journal professionnel, la focalisation porte sur le « moment » du travail. Les auteurs précisent (p. 131) : « Chaque enseignant peut tenir un journal pédagogique. Celui-ci peut se centrer sur un objet, déterminer un champ d'observation et un champ d'analyse. Le champ d'observation peut être la classe, une école ; le champ d'analyse : l'institution pédagogique ».

Les études sur le journal menées par Hess (2006, 2008, 2010) comme par Lejeune (2003, 2011, 2015) en dégagent quelques caractéristiques principales :

- Au niveau temporel : généralement quotidien, il « s'inscrit dans le présent », par une entrée datée, « pas un écrit après coup, mais un écrit dans le coup » (Hess et Weigand, 2008, p. 128). Cette activité prend place dans la durée, ainsi le journal est souvent continu, avec une certaine régularité, soit un rythme potentiellement fluctuant, jusqu'à se faire épisodique (événement marquant).
- Au niveau de l'écrit : il est fragmenté, « le journal explore une ou deux dimensions du vécu du jour » (Hess et Weigand, 2008, p. 129), transversal par la mise en perspective amenée, il procède par « accumulation » de traces (p. 129), il « explore la complexité de l'être » (p.129) [par les objets et concentrations retenues].
- Au niveau de son auteur·e : individuel·le, il peut aussi être collectif [s'approchant alors d'une correspondance] (Hess et Weigand, 2008).
- Au niveau de son adressage : il est intime et reste privé (son auteur·e est unique relecteur·rice) ou « extime » et alors partagé (à un cercle de personnes sélectionnées ou non, cf. les *blogs*).

Quand le qualificatif « professionnel » s'adjoint au journal, la centration sur l'activité professionnelle est première, accompagnant pensées et réflexions dans ce champ. Lieu d'une écriture à la première personne, elle reste généralement confidentielle. Tenir un journal, c'est aussi s'inscrire dans un rapport singulier à l'écriture (Barré-De Miniac, 2002), marqué d'expériences plus ou moins positives à cette activité.

Tenir un journal, pour quoi ?

Partant principalement des études de Hess (2006, 2010), de Jorro (2002) et de Lejeune (2003, 2011, 2015) sur le journal, les fonctions ci-après attribuées par les diaristes sont retenues pour notre analyse.

- 1. Réflexion :** par le recul ou la distanciation temporelle, cognitive ou émotionnelle adoptés par l'auteur·e du journal à l'égard de sa pratique professionnelle quotidienne, motivés par une meilleure compréhension de cette dernière.
- 2. Transmission :** par la communication ultérieure de cet écrit à soi, à un·e lecteur·rice privilégié·e ou à un groupe de référence.
- 3. Construction identitaire, auto-accompagnement et autoévaluation :** par le soutien qu'apporte l'écriture au devenir sujet·te, à la formation de soi et la valeur attribuée à ses actions, ses gestes et ses pensées revisités. L'outil soutient alors un accompagnement de soi par soi, avec une certaine bienveillance.
- 4. Trace mnésique :** par la reprise d'un vécu décrit, par la communication de questionnements inscrits sur la page ou l'écran pouvant être consultés, et déjouer ainsi le risque d'oubli.
- 5. Anticipation et effort d'élaboration :** par la prise de conscience d'un événement vécu ou la prévision d'un moment à vivre se précisant par leur mise en forme et en mots, par l'arrangement ou l'organisation que cette démarche d'écriture apporte au vécu.
- 6. Recherche du bonheur, d'une vie plus intense :** par l'effort esthétique apporté à cette écriture et le besoin de faire sens de sa vie.

Ces six catégories de fonctions (Tschopp, 2019a) font échos aux effets potentiels de l'écriture au plan comportemental, cognitif et émotionnel comme aux intentions des diaristes. Plus ou moins spécifiés par les diaristes, les objectifs et visées de leurs écrits relèveraient (en considérant les différentes études déjà pointées sur le journal) de (i.) la réflexion, meilleure compréhension ou intelligibilité de l'activité considérée, de ses pensées et réflexions (Farrell, 2013), (ii.) l'action, remédiation ou optimisation en prévision d'actions futures, (iii.) la symbolisation, avec centration sur le vécu expérientiel et l'éprouvé, (iv.) ou de la formation de soi et du souci de soi, perlaboration, subjectivation (De Cock, 2004, 2007).

## Engagement dans l'activité

La notion d'engagement est sémantiquement riche et polysémique (Paris, 2022). Il y est fait recours tant pour évoquer celui dans la formation, l'apprentissage (Bourgeois, 2019) ou la profession (De Ketele, 2013). Afin de préciser les contours de l'engagement dans l'activité au centre de cette étude, nous reprenons une des définitions de Bourgeois (2019) pour qui l'engagement amène à la considération de ses facteurs, de ses représentations et de ses indicateurs. L'exposé de ces éléments conduit à la présentation du modèle de l'engagement dans l'activité d'écriture au service de son analyse.

### Définition de l'engagement et présentation de ses indicateurs

L'engagement est compris comme « l'acte d'entrée et l'implication du sujet dans le processus d'apprentissage » (Bourgeois, 2019, p. 237). Cette compréhension se transpose à l'engagement dans une tâche spécifique, ici l'activité d'écriture.

### Dynamique d'engagement dans une activité

Le paradigme social-cognitif pose que la dynamique d'engagement dans une activité résulte d'une interaction entre la personne et son environnement (Bourgeois, 2014, 2019), elle est donc un construit. Facteurs individuels et situationnels interagissent et s'articulent, un seul type de facteur ne pouvant expliquer l'entrée

du sujet dans une activité, son maintien ou sa persévérance. L'engagement a comme autre caractéristique d'être dynamique, donc susceptible de transformations au fil du temps (Bourgeois, 2019).

Complexifiant le modèle de Bourgeois, nous "ajoutons" aux facteurs personnels et contextuels les facteurs énatifs propres à l'activité considérée de l'écriture du journal professionnel, à savoir les facteurs émergent des pratiques d'écriture en situation. Cet ajout s'inspire des études des pratiques apprenantes de Carré (2020) et de sa trilogie de facteurs endogènes, exogènes et énatifs, propres à « l'acte d'apprendre en situation ». Ainsi l'engagement dans une activité résulterait des jeux d'influences entre ces trois facteurs.

Après le pointage des dimensions factorielles de l'engagement, considérons les représentations motivationnelles. En référence au modèle de l'*expectancy-value*, Bourgeois (2019) rappelle la centralité de la valeur perçue de l'activité et l'espérance de réussite du sujet. Ces représentations du sujet de la valeur de la tâche, ici l'écriture du journal, et de son espérance de réussite sont le fruit des interactions entre facteurs personnels et contextuels. L'engagement personnel est d'autant plus marqué que l'activité est perçue par le sujet « comme un moyen efficace de réguler les tensions auxquelles il est confronté dans sa vie à ce moment-là » (Bourgeois, 2019, p. 247), donc favorable à cette image de soi projetée. Le calcul investissement-coût du sujet, associé à l'offre existante et aux ressources perçues, prédit l'engagement. Ce coût perçu (charge temporelle, mentale, organisationnelle, relationnelle, temporelle...) se réfère également à d'autres activités concurrentielles auxquelles le sujet risque de renoncer.

Après la considération de ces deux importantes sources des représentations motivationnelles et de leurs interactions, approchons les indicateurs de l'engagement qui permettent de le reconnaître. Bourgeois (2019) retient des indicateurs comportementaux – choix, effort, persévérance, utilisation des ressources... –, cognitifs – stratégies d'autorégulation et d'apprentissage, processus réflexifs et émotionnels (plaisir, peur, enthousiasme, découragement). Ces composantes de l'engagement (facteurs, représentations et indicateurs) sont réunies dans le modèle auquel nous recourrons pour l'analyse de nos données et présentées plus loin (Figure 1).

## Apports complémentaires sur les variables représentationnelles et les variables contextuelles de l'engagement

Quelques dimensions associées aux facteurs de l'engagement sont clarifiées ici quant aux tensions identitaires vécues (Bourgeois, 2006 ; Kaddouri, 2011), aux affordances (Billett, 2009) proposées ou non par l'environnement, alors potentiellement capacitant (Fernagu Oudet, 2012ab), et enfin aux signaux de reconnaissance (De Ketele, 2015). Il s'agit de points d'attention pour l'analyse qui suivra. Kaddouri (2011, p. 72) relève « la forte relation entre dynamiques identitaires et formes d'engagement en formation ». Décider de s'engager et maintenir ce choix s'associe à d'éventuelles « tensions identitaires » (Kaddouri, 2011, p. 76), donc à des tiraillements et manifestations de stress. Pour maintenir une cohérence entre ses "soi" pluriels et composer avec ces tensions, le sujet peut adopter des stratégies identitaires (Camilleri *et al.*, 1998). L'engagement (Bourgeois, 2006) dans une activité peut alors être un moyen pour résoudre ces tensions.

Dans l'approche du *Workplace Learning*, Billett propose (2009) un modèle d'engagement saisi comme une réponse du sujet en regard de sa perception et de l'usage de potentialités ou de ressources offertes par l'environnement nommées « affordances ». Cette participation dynamique au travail est donc affaire de négociations entre l'individu, les ressources perçues et l'environnement physique ou social. L'agentivité personnelle, constitutive de cet engagement, amène adoption ou rejet de ces affordances.

Relativement aux facteurs exogènes, Fernagu Oudet pose les capacités comme le résultat d'une interaction sujet-milieu. Avec le concept d'« environnement capacitant », Fernagu Oudet (2012b), modélise apprentissage et développement dans et par le travail. Elle définit un « environnement capacitant [...] comme un environnement qui met des ressources à disposition des individus et leur permet de les utiliser » (2012a, p. 210) à des fins d'accroissement et de déploiement de leur pouvoir d'agir (Clot, 2008) et donc de développement professionnel.

Considérant les mutations transformant la société et les systèmes éducatifs, De Ketele (2015) pointe la reconnaissance dont bénéficie les personnes comme déterminante dans l'engagement : « la reconnaissance de soi par soi, par les collègues, par la communauté locale éducative, est un des éléments centraux de l'engagement professionnel des acteurs, malgré parfois l'absence de reconnaissance institutionnelle des autorités centrales ou de ses représentants » (p. 159). La reconnaissance dont bénéficient ou non les personnes peut être approchée comme un soutien ou un frein à cet engagement.

## Modèle de l'engagement dans l'activité de tenue d'un journal

Ce modèle conceptuel de l'engagement (Figure 1) reprend la trilogie de facteurs endogènes, exogènes et énatifs. S'y repèrent les représentations motivationnelles et un faisceau d'indicateurs cognitifs, comportementaux et émotionnels d'engagement dans l'activité du journal. Dans l'analyse, nous considérons prioritairement plusieurs caractéristiques :

- Pour les facteurs endogènes : le parcours expérientiel et de vie de la personne, les tensions identitaires traversées, son rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2002) et au journal ;
- Pour les facteurs exogènes : les environnements de vie, de formation et professionnels traversés, les ressources temporelles et matérielles, le caractère capacitant des environnements et, en particulier, les manifestations de reconnaissance ;
- Pour les facteurs énatifs : le vécu de l'expérience en soi, propre à l'acte en situation, en regard notamment des normes d'écriture du journal, des six fonctions rattachées à l'écriture du journal et des types de journaux.

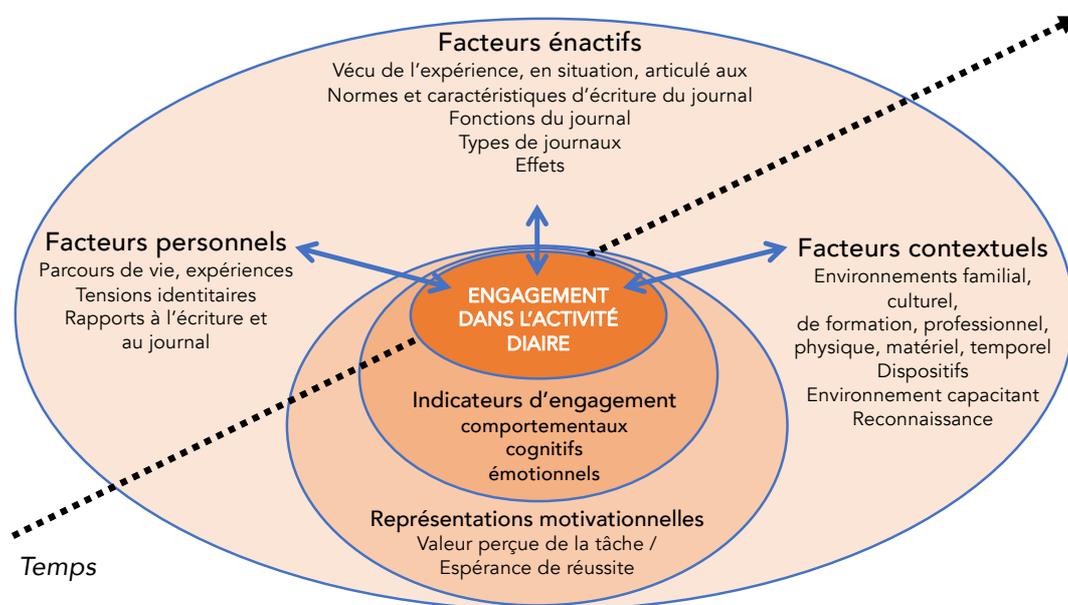


Figure 1 : Modèle de la dynamique de l'engagement propre à l'activité diaire en situation

La dimension temporelle, évoquée par la flèche traversant la figure (Billett, 2009), est adjointe au modèle. En effet, à cette conception de l'engagement comme constructif, dynamique et articulé à l'histoire de l'activité considérée<sup>2</sup>, est associée une dimension temporelle soulignant l'inscription dans l'histoire sociale des processus en jeu, l'histoire de la profession, l'histoire de l'activité comme l'histoire du sujet, celle en particulier des expériences d'écriture diaire.

<sup>2</sup> Cf. la figure « Affordances et engagement dans les apprentissages au travail » (Billett, 2009, p. 54).

Chaque activité relève de « constructions progressives » (Barbier, 2017, p. 26). Cette histoire de l'activité considérée est marquée par les expériences antérieures et susceptibles d'évolutions. Lahire relève l'apparition privilégiée de formes de l'écriture de soi lors de « moments de ruptures biographiques et identitaires » (2009, p. 173). Au-delà de la mise en place d'une activité, une approche historique invite à considérer son évolution, son maintien, dit autrement sa transformation.

L'engagement correspond donc à un processus dynamique influencé par une multitude de facteurs, personnels, situationnels, socio-historico-culturels (valorisation du modèle de l'entrepreneur·se de soi par exemple), facteurs contemporains ou liés au parcours expérientiel antérieur du sujet.

## Méthode

Cette partie présente notre posture de recherche ainsi que les modalités de recueil, de traitement et d'analyse des données.

### *Favoriser les narrations des praticien·nes*

Pour étudier la complexité de cette activité d'écriture du journal de bord, il est pertinent de donner la parole aux enseignant·es motivé·es par cette forme d'écriture, seul·es capables d'en parler de l'intérieur (Tschopp, 2019b). Des entretiens de recherche ont été menés auprès d'enseignant·es tenant délibérément un journal de bord. Ils ont favorisé une entrée narrative dans l'apprentissage expérientiel du sujet (Breton, 2020). Nous avons réalisé des entretiens dits biographiques (Dominicé, 2007 ; Delory-Momberger, 2014). Ces entretiens considèrent (en regard de nos questionnements) ces pratiques, la genèse ou la mise en place de cette activité comme son évolution potentielle [Q1].

### *Modalités de recueil des données*

Nous avons rencontré six représentant·es du public enseignant·es adoptant intentionnellement l'écriture du journal, c'est un échantillon de convenance. Avec chacun·e, nous avons conduit un entretien d'environ 90 minutes, entre mars 2020 et juin 2021. Ces participant·es, quatre femmes (Lénie, Najia, Rose et Vally) et deux hommes (Samuel et Edwin), sont âgés de 30 et 55 ans en moyenne et enseignent au niveau obligatoire, primaire et/ou secondaire 1. Cinq de ces professionnel·les exercent également entre une à trois autres fonctions : celle de praticien·ne formateur·rice (formateur·rices d'enseignant·es en établissement), celle de *coach* dans leur établissement scolaire (de collègues ou d'élève), celle de médiatrice scolaire (par la promotion dans son établissement d'un climat favorable aux apprentissages) ou encore de directrice d'établissement.

### *Modalités d'analyse et de présentation des données*

L'analyse des données recueillies dans le cadre des entretiens biographiques est quadruple.

- La première se réfère aux méthodes visuelles de présentation et analyse des données qualitatives (Glegg, 2019). Ces démarches permettent une visualisation de la multidimensionnalité de l'activité étudiée dans un format succinct repérant les modèles et les relations. En recourant à des lignes du temps<sup>3</sup>, nous donnons une forme chronologique à ces données. Elles permettent l'accès à la dynamique d'engagement dans cette activité [Q1].
- La seconde se réfère à l'analyse structurale de contenu (Piret, Nizet et Bourgeois, 1996 ; Bourgeois et Piret, 2006). Cette technique d'analyse est opportune pour l'analyse des représentations mentales des sujets sur un objet défini, par l'« analyse en profondeur du discours tenu » (Bourgeois et Piret, 2006, p. 183). Cette technique ouvre l'accès aux structures des représentations comme à leur évolution, donc au décodage de l'implicite ou des non-dits. Les « schémas de quêtes » (Piret *et al.*,

---

<sup>3</sup> À notre connaissance, encore peu explorées en sciences de l'éducation et de la formation.

1996) élaborés sur des épisodes racontés permettent notamment l'identification des « actants », l'accès aux « schémas d'action » des participant·es, relativement aux dynamiques d'engagement dans l'activité [Q2].

- La troisième, prenant appui sur les deux analyses précédentes, propose sous forme de portrait l'activité diaire pour chacun·e des six sujets de l'étude.
- La quatrième, l'unique présentée dans cet article, propose une analyse intercas afin de répondre aux questions de recherche.

## Présentation et discussion des résultats

En regard de la première question « Quelle est la dynamique d'engagement de l'enseignant·e dans la tenue d'un journal de bord professionnel ? », nous considérons pour commencer comment l'engagement dans cette activité journalière s'est construit pour ces enseignant·es. Puis, pour répondre à la seconde question « Quels sont les déterminants de cet engagement ? », nous considérons les facteurs qui contribuent ou ont contribué à leur engagement. Les éléments présentés s'appuient sur l'analyse intercas menée. Nous reprenons les expressions des enseignant·es rencontrés (« journal intime », « journal d'enseignant », « journal de *coach* », « cahier journal<sup>4</sup> », « carnet de gestes », « carnet de script »)... ou celles parfois proposées par nos soins en écho lors de l'entretien, termes souvent repris par le ou la narrateur·rice dans ses verbalisations ultérieures.

### Dynamique de l'engagement dans l'activité

Entamons notre exploration des résultats par l'examen de la dynamique de l'engagement dans l'activité du journal de bord professionnel [Q1], en considérant son origine, ses modalités, ses fonctions puis son évolution.

#### Origine de l'engagement

Que ressort-il des parcours de ces six enseignant·es quant à leur entrée dans l'écriture journalière ? La mise en place de l'activité considérée [Q1] correspond pour ces six enseignant·es à des activités différentes. Elle se situe dans le cadre d'une formation initiale pour Rose avec son « cahier-journal » qui relève d'une « organisation chronologique des différentes disciplines qu'on enseigne dans une journée » et soutient le « pilotage de la classe », précise Rose. Le journal est une activité encouragée par la conseillère pédagogique interpellée par Lénie, alors novice dans la profession, mais précédée d'autres activités diaires privées. L'entrée dans l'écriture diaire est parallèle pour Edwin à sa nouvelle fonction de *coach*, s'ajoutant aux nombreuses fonctions déjà là, il avait refusé de tenir un journal demandé en formation initiale d'enseignant. Le journal est une pratique professionnelle intégrée et partagée dans un autre milieu professionnel : le milieu médical pour Vally, celui de l'entreprise et de la formation des apprentis pour Samuel. La formation professionnelle initiale d'enseignant·e est à l'origine de cet engagement pour deux des six participant·es (Lénie et Rose). Cinq font remonter leur activité à des temps antérieurs à celui de la mise en place que nous identifions : dans le cadre d'une formation préalable (Samuel), d'un précédent métier (Samuel, Vally), d'une pratique privée ou de loisir initiale (Lénie, Samuel, Najia, Edwin, Vally). De leur point de vue, ces genèses de l'activité remontent à leur entrée dans une écriture du moi, dans l'enfance, à l'adolescence, ou au début de l'âge adulte : par exemple, pour Edwin, l'écriture poétique à l'école primaire ; pour Lénie, un carnet de geste où elle décrit les gestes observés ou encore un carnet de script tenu lors d'un stage de théâtre, tenus à l'adolescence ou au début de l'âge adulte et à son initiative ; pour Vally un journal de voyage tenu six mois, pratique « tendance » quand elle a 20 ans.

---

<sup>4</sup> Terme utilisé en France pour qualifier le support écrit réunissant les planifications des séquences et séances d'un·e enseignant·e. Une écriture pour la pratique.

## Modalités de l'engagement

Les portraits des enseignant·es journalier·es exposent les besoins pluriels et les formes d'investissement dans cette activité. Ils se manifestent dans des formes concrètes d'expression, avec supports papier pour la plupart, informatisés pour Rose. Ce journal d'enseignant·e, sauf pour Edwin, ou de *coach*, pour Lénie, Edwin, ou de médiateur·rice, pour Najia, est intégré à leur travail et chacun·e en est l'unique auteur·e. L'activité suit une procédure ritualisée : supports et potentiels objets scripteurs, manière d'écrire, rythmicité, conservation, archivage, relecture, transmission. L'engagement contemporain de ces enseignant·es dans cette écriture est régulier, il est associé aux circonstances qui amènent un questionnement, une entrée dans la réflexivité. Un lien se tisse avec une formation en cours : de médiatrice pour Najia, d'enseignante en éducation nutritionnelle pour Vally, ce que ne valorise pas Edwin en formation de *coach* qui lui préfère l'écriture d'un roman. L'écriture soutient pour lui la professionnalisation (Crinon et Guigue, 2006), la nouvelle fonction ou le nouveau rôle professionnel·les. Les lignes du temps produites pour chacun·e pointent la variété des formes, la créativité du genre du journal. La valorisation de l'activité réunit ces six professionnel·les de l'éducation qui diffèrent quant au sens attendu et aux besoins, en particulier cognitifs et parfois émotionnels.

## Fonctions de l'engagement

Que ressort-il des parcours d'engagement en regard des 6 fonctions reconnues du journal (Tschopp, 2019a) ? Pour cinq de ces enseignant·es, tenir un journal, qu'il soit professionnel et/ou associé à une formation en cours (de médiatrice par exemple) revient à écrire sur sa pratique, avec une intention de réflexion. Cette fonction de réflexion s'associe à la préoccupation de disposer d'une trace de cette quête de nouvelle compréhension ou des intentions d'actions qui en résultent. La trace mnésique produite permet à ces professionnel·les de reprendre ces écrits avant un nouveau moment d'enseignement avec un groupe classe ou d'intervention comme *coach* ou comme médiateur·rice par exemple. Lorsque le « journal pédagogique » de Lénie est rempli, elle le relit afin de reporter ce qui mérite encore d'être travaillé dans les premières pages d'un nouveau journal. Pour trois de ces professionnel·les, Najia, Vally et Rose, tenir un journal correspond aussi à écrire pour sa pratique, en anticipant des actions d'enseignement ou d'intervention, les siennes, et comme pour Rose celles de potentiel·les autres intervenant·es ou des élèves. Ces écrits ont alors valeur de trace précieuse pour l'activité projetée. Écrire sur ou pour sa pratique, par la réflexion et la projection qui s'y associe, soutient ainsi le pouvoir d'agir (Clot, 2008 ; Morrison, 1996) de ces professionnel·les. Partager leurs écrits à des pair·es, dont le regard réflexif importe (fonction de transmission), est également important pour Lénie, qui a appris à le faire lors de son entrée dans la profession, comme pour Vally qui a pris cette habitude en exerçant sa précédente activité professionnelle de nutritionniste.

À ces deux fonctions de réflexion et d'anticipation s'ajoute une fonction d'accompagnement de soi et de construction identitaire, ressortant de ces journaux professionnels ou de journaux plus privés, tenus dans le cadre de moment de vie où ils ou elles se sont senti·es plus vulnérables ou en évolution (crise personnelle, en suivi thérapeutique, en formation initiale ou continue...). L'allègement recherché d'une charge mentale, mentionné par plusieurs, contribue à une meilleure qualité de vie au travail et semble ainsi participer de ce qui relève de la dernière fonction de l'écriture diaire, celle de recherche du bonheur ou d'une vie plus intense, après celles déjà mentionnées de réflexivité, d'anticipation, de trace mnésique, de transmission, de construction identitaire ou d'auto-accompagnement.

## Évolution de l'engagement

Nous pointons quant à ce mouvement de développement de l'activité [Q1] le maintien de l'investissement subjectif dans la tâche. Concernant l'évolution de leur engagement dans l'écriture du sujet, leur fidélité est notoire quant au champ professionnel. Aucune mention d'abandon, si ce n'est temporairement pour Lénie : elle interprète la variation de son investissement subjectif comme une « jauge » de son intérêt pour l'activité professionnelle en question, ce qui l'a amenée à en changer.

Le genre d'écriture diaire, pratiqué dans un contexte professionnel, est une nouveauté pour Edwin. Les autres participant·es, quant à elles et eux, ont déjà eu l'occasion de tenir un journal, principalement à des fins personnelles, ainsi que dans le cadre de leur formation ou d'autres domaines professionnels. Leur

engagement dans le contexte professionnel repose donc sur ces expériences antérieures. Pour les personnes ayant entrepris une reconversion professionnelle, il y a un transfert et une adaptation de l'activité du journal issue de leur ancienne profession :

- Milieu médical pour Vally, milieu entrepreneurial et milieu de la formation des apprenti·es pour Samuel vers le milieu de l'enseignement ;
- Milieu de l'enseignement vers la direction d'un établissement éducatif pour Lénie.

Les activités d'écriture privées paraissent plus sujettes à un abandon ou à un engagement irrégulier. Ceci vraisemblablement en raison de leur association à des temps de vie spécifiques marqués par des enjeux identitaires (Kaddouri, 2011), ou à des activités ponctuellement valorisées et investies. Si Lénie a suspendu la pratique du journal de script évoqué plus haut, elle a maintenu celle du carnet de geste, de manière plus irrégulière (1 à 2 fois par semaine) qu'à ses débuts.

Quelles sont les évolutions observées chez ces six praticien·nes ? Il est clair qu'il existe un écart significatif entre le moment de la genèse de l'activité, tel que perçu par les journalier·es, et les moments identifiés par notre analyse comme étant associés à sa mise en place [Q1]. L'évolution est articulée à l'histoire singulière de ces sujets, surtout leur histoire professionnelle, à leur engagement plus ou moins marqué et pluriel dans l'écriture non seulement réflexive ou professionnelle, mais aussi du moi, thérapeutique, etc. Cette évolution, ressortissant du privé, dévoile pour certain·es une multiplicité de formes et supports associés à des contextes variés, pour d'autre l'inscription dans un genre littéraire voisin (c'est le cas d'Edwin investi dans une écriture littéraire : poétique depuis son enfance et également romanesque à l'âge adulte).

Concernant l'activité d'écriture professionnelle, les activités émergentes sont associées à un rôle professionnel nouveau, nous l'avons pointé pour les reconversions. C'est aussi le cas pour les participant·es adoptant une nouvelle fonction professionnelle, fonction accompagnée d'une formation recommandant ou prescrivant le journal. Néanmoins, l'engagement journalier pour cette fonction ne semble pas systématique. Ni Lénie ni Edwin n'investissent un journal de praticien·ne-formateur·rice, alors que les deux tiennent un journal de *coach*. Ceci dès son entrée en formation qui l'accompagne pour Lénie, seulement quand le besoin s'en est ressenti pour Edwin.

Ces analyses montrent l'engagement [Q1] dans une activité d'écriture fidèle, régulière et *quasi* systématiquement spontanée des sujets, même si prescrite parfois à son origine [Q2]. Rajoutons qu'il s'agit d'une activité transférée de la formation formelle ou informelle au champ professionnel, qui a évolué en parallèle à leur vie et qu'elle couvre systématiquement les fonctions de réflexivité et de trace mnésique de l'écriture, les quatre autres l'étant dans une moindre mesure.

Enfin, nos analyses, comme nous l'avons décrit plus haut, s'appuient sur des reconstructions narratives de l'histoire d'une activité avec une sélection d'évènements marquants, d'interprétations, et parfois de trahisons involontaires de la réalité. Une narratrice a pris la mesure de cette distance entre histoire représentée et faits objectifs en constatant plus de deux ans d'écart entre son premier journal et la crise existentielle qu'elle associait à sa décision de le tenir.

## Déterminants de l'engagement dans l'activité

Considérons notre deuxième question « Quels sont les déterminants de cet engagement ? ».

La construction de l'identité dépend d'expériences et d'évènements, choisis ou imposés. Chaque activité professionnelle de journalisation possède une histoire unique, oscillant entre prescriptions et intentions individuelles, qui contribuent à l'engagement de la personne. Le modèle d'analyse d'engagement du sujet dans cette activité (Figure 1) articule des facteurs endogènes, exogènes et énaectifs. Les résultats des analyses effectuées soulignent les jeux d'influences réciproques et évolutives dans le temps. Ces dynamiques impliquent :

- Le sujet, avec ses connaissances, son rapport propre à l'écriture (Barré-De Miniac, 2002), son parcours de vie et de développement professionnel ;

- Le contexte formel de formation initiale ou continue, ainsi que le contexte informel, les circonstances de vie, les rencontres marquantes ;
- L'activité en elle-même, par le biais des pratiques d'écriture antérieures et du genre du journal ;
- Les représentations motivationnelles du sens perçu et de la valeur perçue de l'activité (Bourgeois, 2019), des besoins que le sujet cherche à satisfaire.

Le modèle d'analyse construit pour refléter l'activité diaire narrée se révèle pertinent pour souligner la complexité des processus d'engagement dans cette activité. Reprenons de manière dissociée ces trois types de facteurs et les représentations motivationnelles.

### Facteurs personnels de l'engagement dans l'activité

Ces six personnes se sont formées à l'enseignement et ont, pour quatre, développé de nouvelles fonctions ou responsabilités dans leur profession, accompagnées de formations pour consolider ces nouvelles identités professionnelles (de *coach*, de médiateur, de directrice). Parmi ces personnes, deux (Samuel et Vally) viennent d'une autre profession initiale et c'est une reconversion professionnelle qui les a conduites à la profession enseignante. Au-delà du professionnel, un vécu privé plus difficile est une invitation à écrire pour trois d'entre elles (Lénie, Najia et Rose), alors que certaines font le choix de l'écriture pour simplement marquer le quotidien d'un loisir (pour Vally associé à la marche et Samuel à la voile).

Parmi ces facteurs personnels de l'engagement, considérons, en particulier, le vécu de transitions. Les transitions de vie coïncident avec l'expression renforcée de certains buts du sujet, au croisement d'occasions majeures d'engagement dans l'écriture. Ces transitions, notamment professionnelles, correspondent ici à des formations professionnalisantes ou à des transitions identitaires (Kaddouri, 2011) associées à un développement personnel marqué par la difficulté. Ces « moments de ruptures biographiques et identitaires » (Lahire, 2009, p. 173) notamment semblent propices à l'engagement de ces sujets dans l'activité du journal.

### Facteurs contextuels de l'engagement dans l'activité

Du côté du contexte, la formation initiale ou continue se montre un facteur déterminant : au niveau de l'apprentissage pour Samuel, à l'initiative de son maître d'apprentissage ; au niveau de sa formation à l'enseignement pour Rose, suivant les prescriptions des formateur·rices et des évaluateur·rices de la pratique ; au niveau de sa formation de *coach* pour Lénie, d'enseignante en éducation nutritionnelle pour Vally, en suivant les demandes de formateur·rices. La formation informelle, qu'elle soit familiale, liée à un loisir ou au contexte professionnel, a également joué un rôle essentiel :

- Les parents de Lénie ont valorisé dans leur journal les moments culturels vécus,
- La mère de Vally a une pratique d'écriture intime,
- Samuel se voit prescrire un journal de bord en tant que conducteur de voilier,
- La famille d'Edwin valorise ses écrits littéraires,
- Lénie a pu être scripte lors d'un stage de théâtre,
- La majorité d'entre eux et elles pratiquent le carnet de voyage en solitaire ou en groupe,
- Des thérapeutes ont encouragé Lénie et Rose à tenir un journal,
- Vally trouve un soutien dans son équipe de travail en santé où le journal est une pratique installée, Lénie se tourne vers une conseillère pédagogique qui encourage cette activité, comme c'est le cas pour Edwin qui s'adresse à un superviseur en *coaching*,
- L'analyse de la pratique professionnelle s'appuie sur l'écrit du journal, démarche à laquelle ont répondu la conseillère pédagogique de Lénie, alors novice, et plus tard sa collègue enseignante, des collègues engagés dans une co-formation professionnelle pour Samuel, ainsi que des collègues ou supérieur·es hiérarchiques de Vally, *etc.*

Ces environnements se sont révélés capacitants (Fernagu Oudet, 2012ab), contribuant à rendre la personne capable ou soutenant une capacité déjà présente. Tou·tes semblent avoir su tirer profit des affordances proposées par leur environnement (Billett, 2009) et bénéficié des marques de reconnaissances (De Ketele,

2015) de leur pratique de leurs proches ou leurs pair·es. Des entraves ou empêchements (Lantheaume, 2013) propres au contexte n'ont que peu été identifiés. C'est le cas de Vally qui reconnaît ne pas toujours recevoir de retour à ses souhaits de conseils suite au partage d'extraits de ses journaux. C'est aussi le cas de Samuel qui déplore un manque de temps à l'échelle de sa vie pour investir un journal de formation. L'environnement physique, temporel ou matériel peut aussi favoriser l'activité. Avec la possibilité pour le sujet de disposer d'un temps et d'un espace propice à l'écriture, de supports matériels ou immatériels.

## Facteurs énaectifs de l'engagement dans l'activité

Les expériences vécues du journal sont multiples pour chaque participant·e, englobant des contextes variés tels que la sphère privée, les loisirs, la préoccupation pour la santé mentale, la scolarité et les parcours de formation, ainsi que l'exercice de différentes professions. Du côté de l'activité du journal, sa forme relativement peu normée permet une certaine flexibilité en termes de style et de support d'écriture. La plupart des participant·es optent pour une écriture manuscrite dans un carnet, tandis que Rose préfère une version dactylographiée. Ces enseignant·es associent également des éléments tels que le dessin et la photographie à leur texte, ce qui rend leur approche plus libre. Divers types d'écriture ont été explorés par ces enseignant·es, correspondant à une typologie du journal : carnet de souvenir, journal intime, carnet de croquis, carnet de voyage, journal-correspondance, journal de lecture, d'apprentissage, de formation, professionnel, journal pédagogique, cahier-journal, journal associé à une fonction professionnelle, journal de développement personnel, de thérapie, de chercheur·ses, etc. Ces journaux sont accompagnés de procédures, d'objectifs et d'effets attendus, familiers aux auteur·es. L'accès facilité au journal, comme outil d'exploration de soi en relation avec autrui et l'environnement qui l'entoure (Gohard-Radenkovic, Pouliot et Stalder, 2012), renforce l'engagement du sujet.

## Représentations motivationnelles

Après ces trois types de facteurs de l'engagement, approchons les représentations motivationnelles de ces journalier·es. L'activité adoptée plus ou moins spontanément fait sens biographiquement, la personne s'y reconnaît par la valeur perçue ou l'espérance de réussite (Bourgeois, 2019). Les rapports à l'écriture (Barré-De Miniac, 2002), tendanciellement positifs de ces six personnes, valorisent des genres littéraires différents, mais le journal en particulier, avec une prédilection pour l'écriture du quotidien. Cette écriture diaire adopte des types divers pour ces six enseignant·es :

- Écriture du moi : « journal intime », « journal de développement » ou « de thérapie », « carnet de voyage », « journal du voilier » ;
- Écriture de « recherche » : journal de lectures, « carnet de gestes » ;
- Écriture de formation : « journal de formation » ou « d'apprentissage » ;
- Écriture professionnelle : « journal d'enseignant », « de *coach* », « cahier-journal » ;
- Écriture littéraire ou activité artistique : « carnet de croquis », « carnet de déambulation ».

Les six choisissent de s'investir dans la tâche, indépendamment de son coût. L'intérêt, l'importance et l'utilité des différentes tâches (réflexion, construction identitaire, développement professionnel et personnel, conservation d'une trace, organisation, santé mentale<sup>5</sup>) soutiennent la motivation du sujet à s'engager. La valeur positive perçue de la tâche (Bourgeois, 2019), cf. recherche de liberté, éthique, esthétique ou de se sentir vivant par exemple, couplée à l'espérance de réussite, renforcée par les expériences passées, est peu impactée par le coût de l'activité estimé, temporel et organisationnel surtout, mais probablement aussi de se remettre en question. Les effets de l'engagement dans l'activité diaire (cf. les effets répertoriés), au plan réflexif et développemental, de l'agentivité, de la santé, de l'auto-accompagnement, entretiendraient cette dynamique d'engagement. Ces effets pluriels (seulement esquissés ici) sont en effet anticipés ou déjà éprouvés. Aucun·e ne semble douter de sa réussite à tenir un journal. Leur expérience antérieure positive et leur goût pour l'écriture et la réflexion soutiennent vraisemblablement cette représentation.

---

<sup>5</sup> Familiarité perceptible avec les six fonctions de l'écriture du journal.

## Jeu d'influence entre facteurs déterminants de l'engagement dans l'activité et représentations motivationnelles

L'étude de l'origine et de l'évolution de ces activités du journal professionnel [Q1] a mis en évidence l'appui pour l'engagement sur des expériences diaires antérieures relevant du privé ou de son parcours de formation et de profession. S'y lit la médiation opérée par le sujet de cette ou ces propres expériences d'écritures pour les adapter à un nouveau contexte. Pour ces six enseignant·es, la tenue du journal bénéficie des situations expérimentées, de leurs pratiques de ce dispositif (facteurs énatifs), en maîtrisant les usages, tout en se les appropriant, en adoptant un style diaire singulier qui s'adapte à leur rapport à l'écriture, à leurs attentes ou visées et à leur état notamment émotionnel (facteurs personnels), aux éventuelles personnes à qui elle pourrait s'adresser comme aux circonstances spécifiques et à leur environnement spatio-temporel alors qu'ils et elles s'adonnent à cette écriture (facteurs contextuels). L'engagement dans l'activité peut s'expliquer par un jeu d'influences réciproques entre facteurs individuels, facteurs exogènes et facteurs énatifs [Q2], (*cf.* modèle de l'engagement, partie 3.2.4). Aucun de ces trois facteurs n'explique à lui seul l'engagement dans cette écriture diaire, il résulte bien d'un jeu d'interactions réciproques entre eux. Chaque récit de l'activité du journal dévoile l'énergie mobilisée par la personne dans une intelligence au travail (Dejours, 2021). Notre analyse souligne l'inscription dans une histoire de vie située, contextualisée, au croisement de diverses activités professionnelles et privées, solitaires ou partagées. La dynamique d'engagement dans l'écriture soutient la construction identitaire, notamment professionnelle, et une formation tout au long et au large de la vie de chacun·e. Cette recherche exploratoire relève que pour ces six enseignant·es, tenir un journal c'est privilégier un dispositif qui soutient et génère de la réflexivité couplée à un pouvoir d'agir.

Dans la continuité des travaux de Hess (2006, 2010) et de Lejeune (2011, 2015) sur la pratique du journal intime, ainsi que des recherches de Bourgeois (2019) et de Carré (2020) sur l'engagement dans l'apprentissage, notre étude propose un modèle d'engagement dans la tenue d'un journal professionnel. Ce modèle permet d'abord de comprendre la dynamique de l'engagement de l'enseignant dans cette activité, en prenant en compte les facteurs personnels, contextuels et énatifs. Ensuite, il explore l'engagement dans ce dispositif à travers des indicateurs comportementaux, cognitifs et émotionnels, associés aux représentations motivationnelles (Bourgeois, 2019).

Ce qui est novateur, c'est que l'engagement dans cette écriture réflexive « infra-ordinaire » (Perec, 1989) avec ce public est étudié ici de manière narrative, en mettant en évidence l'apprentissage expérientiel qui le caractérise (Breton, 2020). Les déterminants de l'engagement dans la tenue d'un journal professionnel incluent les expériences antérieures de l'écriture de soi impliquée, la connaissance de ce genre d'écriture et de ses atouts, l'environnement spatio-temporel disponible (interaction entre les facteurs d'engagement), ainsi que l'état comportemental, cognitif et émotionnel du moment et la représentation du développement que ce dispositif permet, de sa réflexivité et de son pouvoir d'agir (représentations motivationnelles).

## Conclusion

Les résultats de cette étude apportent une meilleure compréhension de ce qui se joue dans l'engagement dans l'écriture du journal professionnel d'enseignant·es au croisement de sa biographie, tant sur le plan de l'entrée que du maintien dans l'engagement. Les résultats pointent la diversité des profils et des formes de l'activité des enseignant·es journalier·es, la complexité des facteurs d'engagement dans cette activité. Ils mettent en lumière les différentes facettes de la dynamique qui soutient le processus d'engagement des enseignant·es journalier·es. Les événements déclencheurs, associés à des rencontres et expériences d'écriture décisives, s'associent aux enjeux identitaires des participant·es de cette étude, qui témoignent de leur pratique diariste.

Ces six enseignant·es, auquel·les j'adresse ma profonde gratitude, se sont intentionnellement engagé·es dans une activité valorisée de reconnaissance du quotidien relevant d'une intention d'analyse de leur pratique professionnelle, de « formation de soi-même » (Hess *et al.*, 2016, p. 139). Le sens donné par la personne à son exercice professionnel correspond à l'élément central du bien-être enseignant (Goyette, 2016). Face aux enjeux contemporains de composer avec les défis quotidiens et transitions, de monter en compétence et de poursuivre leur construction professionnelle en tenant dans leur profession, le journal peut être ressource.

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. Ainsi s'ouvrent des perspectives pour former-accompagner les enseignant·es au plus près de ce que recouvre cette activité, du sens qu'elle revêt et des enjeux identitaires qu'elle représente.

Les réflexions sur les postures, tant des écrivain·es que des personnes les entourant dans les espaces de formation et de travail (dispositifs de formation, soutiens à la capacité), se trouvent ainsi stimulées. Ceci nous amène à recommander avec d'autres l'écriture réflexive « en liberté » (Carron, 2021, p. 99) tout au long du parcours professionnel.

Que dire aux formateur·rices d'enseignant·es, quand en formation initiale cette activité est valorisée et souvent exigée ? quand en formation continue structurée cette activité peut être requise ? quand en formation continue informelle elle est ignorée, ce que nous déplorons avec Hiemstra (2001) et Jarvis (2001) ? Il fait sens de consigner son vécu quand le ou la professionnel·le est confronté·e à des défis importants de formation, reconversion, nouvelles prescriptions, situations tendues, etc. Ce constat fait écho aux ruptures identifiées par Lahire (2009) comme à l'origine de l'engagement dans un journal ou une écriture de soi. Reculer, s'écarter (Mayen, 2018), peut participer de l'apprentissage, de la formation si ce geste est mis au travail. L'invitation est lancée à concevoir des environnements de travail et de formation capacitants (Fernagu Oudet, 2012ab). La réflexion devrait se partager avec l'espace de travail afin d'y valoriser l'écriture et d'y soutenir l'organisation de ce type d'apprentissage (Mornata et Bourgeois, 2012). Voici dès lors quatre idées-forces.

- Tenir compte du bagage expérientiel d'écriture : proposer un type ou un genre d'écriture indépendamment de l'histoire de l'écrivain·e relève du gâchis. Composons avec leurs représentations motivationnelles, la valeur, le sens et les objectifs qu'ils ou elles reconnaissent à l'écriture, au croisement des représentations de leurs pair·es et des ressources proposées par l'activité visée.
- Proposer des types d'écritures pluriels : l'écriture de soi ou l'écriture réflexive ne sont pas forcément familières et ne conviennent pas à chacun·e (Cifali, 2001). À la manière d'ateliers d'écriture menés par nos soins en formation avec certain·es praticien·nes, des exercices vécus individuellement et parfois partagés ouvrent à la redécouverte d'une écriture "authentique", moins "formatée" par l'expérience scolaire. Lorsque l'écriture rebute ou fait peur, l'expérimentation de formes et types d'écritures variés permet à l'écrivain·e d'identifier celles lui convenant le mieux et de gagner en aisance.
- Favoriser la rencontre de praticien·nes engagé·es dans l'activité : les témoignages de « bonnes pratiques » sont prisés des enseignant·es. Tenons-en compte dans nos dispositifs de formation en alternance, en favorisant la rencontre directe par le partage d'expérience ou indirecte par la lecture de récits d'expérience.
- Ouvrir aux fonctions de la tenue d'un journal et aux effets qui dépassent la réflexivité (cf. les fonctions et les effets répertoriés : les points précédents devraient permettre la découverte, l'expérimentation, la conscientisation et la mutualisation par les journalier·es de ces dimensions. Effets mis au service du travail du ou de la professionnel·le de l'éducation. Balslev *et al.* (2021) relèvent quant aux écrits d'intégration dans les formations en alternance le défi d'une mise au service de la réflexion et de l'action. Considérant les susceptibles effets de subjectivation et d'autoaccompagnement, certains moments délicats de la vie professionnelle bénéficieraient de cette protection apportée par l'écriture.

Gageons que les recherches sur ces activités du journal – encore à poursuivre quant aux effets – et leurs diffusions, à la suite de celles sur l'écriture de la pratique professionnelle (Blanchard-Laville et Fablet, 2003, par exemple) participent d'une meilleure connaissance de celles-ci par les écrivain·es, les formateur·trices, les concepteur·rices de dispositifs de formation et les chercheur·ses.

Les participant·es à cette étude relèvent systématiquement les effets positifs perçus de la mise en mots et en dialogue de leur activité diaire dans le cadre de l'espace de l'entretien biographique, les amenant à mieux se connaître et conscientiser l'écriture comme ressource dans leur parcours. De son côté, la chercheuse

souligne également combien ces récits d'expériences sont apprenants : enrichissant d'un côté les connaissances sur cet objet et la reconnaissance de cette activité, et de l'autre côté stimulant ses pratiques de formatrice d'adultes dans le champ de l'écriture réflexive. Le pouvoir performatif et de subjectivation du récit partagé d'expériences (de Villers, 2019) se manifeste ainsi dans le cadre de cette recherche, tant pour la narrateur·rice, l'enseignant·e, que pour la narrataire, la praticienne-chercheuse.

Bruno Patino explore la culture connectée de l'ère actuelle dans son dernier essai « *Tempête dans le bocal. La nouvelle civilisation du poisson rouge* » (2022). Hyper connecté, sollicité et fatigué, l'*Homo numericus* doit trouver des alternatives pour sortir du bocal des écrans, vivre un temps à soi de décélération et se préserver une liberté intérieure en se débranchant. Notre étude relève que l'écriture diaire permet, avec un *setting* simple, la réappropriation de cette denrée rare du temps, de retrouver une certaine maîtrise (de soi) et de cultiver une autre manière d'être au monde. Rembobiner le fil de son quotidien professionnel comme personnel, en le narrant et en le réfléchissant dans son journal, participe sans doute de l'émancipation du sujet contemporain.

## Bibliographie

- Allam, M. (1996). *Journaux intimes : une sociologie de l'écriture personnelle*. L'Harmattan.
- Balslev, K., Naef, L., Guzzo, C., Lussi Borer, V., Perréard Vité, A. (2021). Quels usages des savoirs des sciences de l'éducation dans les textes produits en formation initiale ? *Academia*, 22, 7-29.
- Barbier, J.-M. (2017, 2<sup>e</sup> édition). *Vocabulaire d'analyse des activités : penser les conceptualisations ordinaires*. Presses universitaires de France.
- 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*, 2. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.283>
- Bauman, Z. (2006). *La vie liquide* (traduit par C. Rosson). Le Rouergue-Chambon.
- 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>
- 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.
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (2003). *Écrire les pratiques professionnelles : dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. L'Harmattan.
- 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. (2013). Engagement en formation. Dans A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 95-99). De Boeck Supérieur.
- Bourgeois, É. (2014). Engagement et apprentissage en situation de travail dans les métiers de l'éducation et de la formation. Dans J.-M. De Ketele et A. Jorro (Dir.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (p. 175-183). De Boeck Supérieur.
- 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.
- 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.

- Breton, H. (2020). L'enquête narrative : entre description du vécu et configuration. *Cadernos de Pesquisa*, 50(178), 1138-1158.
- Buysse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives. Recherches en éducation*, 5(11), 225-242.
- Cadet, L. (2007). La genèse des « journaux de bord d'apprentissage ». *Le français aujourd'hui*, 4 (159), 39-46.
- Camilleri, C., Kastarsztejn, J., Lipiansky, E., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez-Bronfman, A. (1998). Stratégies identitaires. Presses universitaires de France.
- Carré, P. (2020). Pourquoi et comment les adultes apprennent ? De la formation à l'apprenance. Dunod.
- Carron, P. (2021). Écriture réflexive. Dans E. Runtz-Christian et P.-F. Coen (Dir.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignants en Suisse romande et au Tessin* (p. 97-100). Éditions Loisirs et Pédagogie.
- 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* (p. 119-135). De Boeck Supérieur.
- Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Presses universitaires de France.
- Crinon, J., Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.
- Cros, F. (2006). Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles. L'Harmattan.
- Cros, F., Lafortune, L. et Morisse, M. (2009). (Dir.). Les écritures en situations professionnelles. Presses de l'Université du Québec.
- De Cock, G. (2004). Le journal de bord dans tous ses états : un outil d'écriture réflexive ? Dans J.-L. Dufays et F. Thyriion (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 inédite en sciences de l'éducation]. Université catholique de Louvain.
- 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.
- 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.
- de Villers, G. (2019). Sujet / subjectivation. Dans C. Delory-Momberger (Dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 172-175). Érès.
- Dejours, C. (2021). Ce qu'il y a de meilleur en nous. Travailler et honorer la vie. Payot & Rivages.
- 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.

- Dufays, J.-L., Thyron, F. (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Presses universitaires de Louvain.
- Duras, M. (1993). *Écrire*. Gallimard.
- Eneau, J. (2016). Autoformation, autonomisation et émancipation. De quelques problématiques de recherche en formation d'adultes. *Recherches & éducations, octobre, 16*, 21-38.
- Farrell, T. S. C. (2013). Teacher self-awareness through journal writing. *Reflective Practice, 14*(4), 465-471.
- 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.
- Fernagu Oudet, S. (2012b). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales, 119*, 7-27.
- Glegg, S. M. N. (2019). Facilitating Interviews in Qualitative Research With Visual Tools: A Typology. *Qualitative Health Research, 29*(2), 301-310.
- Gohard-Radenkovic, A., Pouliot S., Stalder, P. (2012). Journal de bord, journal d'observation : un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif. Peter Lang.
- 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.
- Hess, R. (2006). La pratique du journal, comme construction du moment interculturel. *Revue Paidagogika renmata sto aigaiio, 2*, 68-82.
- Hess, R. (2010). La pratique du journal. L'enquête au quotidien. 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). Érès.
- Hess, R., 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.
- 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.
- Hiemstra, R. (2001). Uses and benefits of journal writing. *New Directions for Adult and Continuing Education, 90*, 19-26.
- Illiade, K., Hess, R. (2009). Les formes de l'écriture impliquée. Téraèdre.
- Jarvis, P. (2001). Journal writing in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2001, 90*, 79-86.
- Jorro, A. (2002). Écrire en formation. *Les Cahiers de pédagogie expérimentale, (11-12)*, 11-31.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs, 1*, 69-86.
- 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.

Lantheaume, F. (2013). La professionnalisation, empêchement ou support de la construction de la professionnalité ? Dans P. Statius (Dir.), *Le métier d'enseignant aujourd'hui et demain* (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'Aplut*, 41(1), 1-27.

Lejeune, P. (2003). Tenir un journal, une manière de vivre. Dans M. Lani-Bayle (Dir.), *Les écritures de soi* (p. 45-50). Éditions du Petit Véhicule.

Lejeune, P. (2011). Le journal : genèse d'une pratique. *Genesis*, 32, 29-42.

Lejeune, P. (2015). Écrire sa vie. Du pacte au patrimoine autobiographique. Éditions du Mauconduit.

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. *Éducation permanente*, 216, 141-58.

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.

Moghaddam, R. G., Davoudi, M., Adel, S. M. R., 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.

Moon, J. A. (2006 2<sup>e</sup> édition). *Learning journals: a handbook for reflective practice and professional development*. Routledge.

Mornata, C., Bourgeois, É. (2012). Apprendre en situation de travail, à quelles conditions ? Dans M. Durand et É. Bourgeois (Dir.), *Apprendre au travail* (p. 1-10). Presses universitaires de France.

Morrison, K. (1996). Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 317-332.

Paris, T. (2022). Éditorial. L'engagement. *Le journal de l'école de Paris du management*, 155(3), 3-3.

Patino, B. (2022). Tempête dans le bocal. *La nouvelle civilisation du poisson rouge*. Grasset.

Perec, G. (1989). *L'info-ordinaire*. Seuil.

Piret, A., Nizet, J., Bourgeois, É. (1996). *L'analyse structurale : une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. De Boeck Université.

Servan-Schreiber, F. (2020). *Bloum ! écrire pour s'épanouir et kiffer*. Éditions Marabout.

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.

Tschopp, G. (2019a). Journal de bord d'enseignants : sens de cette pratique pour le développement professionnel. *Recherches en Éducation*, 38, 73-84.

Tschopp, G. (2019b). Quand les récits de vie rencontrent l'analyse de l'activité. Dans A. Slowik, H. Breton et G. Pineau (Dir.), *Histoire de vie et recherche biographique : perspectives sociohistoriques* (p. 259-278). L'Harmattan.

Yinger, R. J., Clark, C. M. (1981). *Reflective Journal Writing: Theory and Practice* ([Occasionnel paper] n° 50). Michigan State University, Institute for Research on Teaching.