



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

Teacher's writing logbook: meaning of this practice for professional development

Geneviève Tschopp



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/717>

DOI : 10.4000/ree.717

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Geneviève Tschopp, « Journal de bord d'enseignants : sens de cette pratique pour le développement professionnel », *Recherches en éducation* [En ligne], 38 | 2019, mis en ligne le 01 novembre 2019, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/717> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.717>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

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

Geneviève Tschopp¹

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.

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.

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 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 écrivains, 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 compré-

¹ 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).

hensives, l'approche des histoires de vie en formation et l'entretien d'explicitation (Tschopp, 2018). Nous les précisons 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.

1. 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 (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 ».

■ 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. 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).

■ 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 1964², 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

² Dans son texte de 2006, il annonce tenir jusqu'à dix-huit journaux en parallèle ; trois ans plus tard (Hess & Deulceux, 2009), il en annonce soixante.

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 son auteur qui pourrait le relire, étant déjà autre au moment de sa relecture, en mesure d'évaluer sa progression ou non (Hess, 2006).
- 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 blogs, 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 » (Möngölo, 2001).

Si cette pratique ordinaire du journal intime, du côté des littéraires notamment, semble avoir peu d'adeptes³, des formes nouvelles, créatives ou associées au développement personnel comme le bullet journal⁴ ou le journal de gratitude⁵ 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.

■ **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 (Buisse & Vanhulle, 2009 ; Cros, Lafortune & Morisse, 2009) participant potentiellement à la construction d'une identité professionnelle (Tschopp & Stierli, 2009, 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).

³ Cependant, des écrivains contemporains comme Philippe Delerm, *Journal d'un homme heureux* (2016) ou Charles Juliet, *Journal, IX : Gratitude : (2004-2008)* (2017) y excellent.

⁴ 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*).

⁵ 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.

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 communicative, 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 & 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 sens. « S'orienter et évoluer professionnellement nécessite de réfléchir ses acquis, de formaliser ses ressources, bref, de penser son style (Clot, 1999) et même sa vie (Pineau, 1984) » soutient Hervé Breton (2017, p.57) 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, 2002, p.1) ; cette posture d'autoaccompagnement nécessite une forme d'autoadhésion. En évoquant le journal de formation, Anne Jorro (2002, p.2-3) nomme les fonctions de l'écriture accompagnatrice, celles de réassurance, de réflexissement 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 (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 (2002). 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.

■ **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 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 l'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 Ban-nour (2009) : les habiletés rédactionnelles et les dispositions cognitivo-émotionnelles de l'écrivain. 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 au 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 (2014, p.11).

Cette recherche s'inscrit dans le champ du développement professionnel. Il n'existe pas dans la littérature de définition univoque 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 & Mukamuera, 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 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).

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.

2. 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, Jézégou & Trollat, 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 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, certains 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 (Korthagen, 2017 ; Bourgeois, 2010 ; Jorro, 2011),
- enfin développement du pouvoir d'agir (Clot, 2008).

3. 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 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). Entrevoions 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 & 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 (2013, p.3). Nous avons montré ailleurs (Tschopp, 2018) les convergences et divergences entre entretien biographique et entretien d'explicitation en regard de notre objet de recherche. 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, 2009) 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 & Snoeckx, 2015).

L'analyse structurale de contenu (Piret, Nizet & Bourgeois, 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 & 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 suite aux 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).

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 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 & Plazaola Gigger, 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 pédagogiques.

Références bibliographiques

ALMUDEVER Brigitte, DUPUY Raymond & DELORY-MOMBERGER Christine (2016), « La recherche biographique : quel(s) regard(s) sur les épreuves identitaires d'aujourd'hui ? », *Nouvelle revue de psychosociologie*, n°22, p.157-167, doi : 10.3917/nrp.022.0157

AUGER Manon (2017), *Les journaux intimes et personnels au Québec. Poétique d'un genre incertain*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

BANDURA Albert (1997), *Self-efficacy, the exercise of control*, New-York, Freeman & Company. Traduction française par Jacques Lecomte : *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

BANNOUR Rachid (2009), *L'écriture expressive et ses effets. Approche cognitivo-émotionnelle*, Thèse de doctorat, Université de Provence, En ligne <https://halshs.archives-ouvertes.fr>

BARRE-DE MINAC Christine (2002), « Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant », *Recherches & éducations*, vol.2, 3^e trimestre, En ligne <http://rechercheseducations.revues.org>

BOURGEOIS Étienne (2009), « Apprentissage et transformation du sujet en formation », dans Jean-Marie Barbier, Étienne Bourgeois, Gaëtane Chapelle & Jean-Claude Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, Presses universitaires de France, p.31-69.

BOURGEOIS Étienne (2010), « Postface. "Évaluation et développement professionnel". Un couple impossible ? », dans Léopold Paquay, Catherine Van Nieuwenhoven & Pascale Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p.265-270.

BOURGEOIS Étienne & PIRET Anne (2006), « L'analyse structurale de contenu, une démarche pour l'analyse des représentations », dans Léopold Paquay, Marcel Crahay & Jean-Marie De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p.179-191, doi : 10.3917/dbu.paqu.2006.01.0179

BRETON Hervé (2017), « Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio », dans Béatrice Verquin Savarleau & Marielle Boissart (dir.), *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale*, Paris, L'Harmattan, p.55-68.

CESARI Lusso Vittoria & SNOECKX Mireille (2015), « La description, une exigence méthodologique pour accéder à l'intelligibilité des pratiques réelles », *Recherche & Formation*, vol.80, p.33-46, doi : 10.4000/rechercheformation.2493

CIFALI Mireille (2001/2012), « Démarche clinique, formation et écriture », dans Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier & Philippe Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p.145-161.

CLOT Yves (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France.

COLIN Didier (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 en sciences du langage, Université d'Orléans, En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr>

COSNEFROY Laurent (2010), « L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes », *Savoirs*, vol.2, n°23, p.9-50, doi : 10.3917/savo.023.0009

CROS Françoise, LAFORTUNE Louise & MORISSE Martine (2009), *Les écritures en situations professionnelles*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

DABENE Michel (1987), *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck Université.

DELERME Philippe (2016), *Journal d'un homme heureux*, Paris, Éditions du Seuil.

DELORY-MOMBERGER Christine (2005), *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*, Paris, Economica.

DELORY-MOMBERGER Christine (2014), *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*, Paris, Téraèdre.

DESMARIS Danielle & PILON Jean-Marc (dir.) (1996), *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, Paris, L'Harmattan.

DEWEY John (1933), *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Lexington, D.C. Heath and Company.

DOMINICÉ Pierre (2002), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan (nouvelle édition revue et augmentée).

- FABRE Daniel (dir.) (1993), *Écritures ordinaires*, Paris, Éditions P.O.L./Centre Georges-Pompidou.
- FABRE Daniel (1997), *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- FARIA-FORTECOEF Clarisse (s.d.), *Le moment du journal dans la recherche en éducation*, Entretien avec Remi Hess, En ligne <http://www.barbier-rd.nom.fr>
- HASSAN Soulaf (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 en sciences de l'éducation, linguistique, Université Côte d'Azur, En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr>
- HESS Remi (1998/2010), *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*, Paris, Téraèdre.
- HESS Remi (2006), « La pratique du journal, comme construction du moment interculturel », *Revue Paidagogika renmata sto aigaio*, n°2, novembre, p.68-82.
- HESS Remi (2011), « Du journal de lecture au journal de recherche. L'écriture diaire comme tiers dans l'entrée en recherche », dans Constantin Xypas, Michel Fabre & Renaud Héritier (dir.), *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p.75-86.
- HESS Remi & DEULCEUX Sandrine (2009), « Sur la théorie des moments. Explorer le possible », *Chimères*, vol.3, n°71, p.13-26, doi : 10.3917/chime.071.0013
- HESS Remi & SAVOYE Antoine (1993), *L'analyse institutionnelle*, Paris, Presses universitaires de France.
- JORRO Anne (2011), « Reconnaître la professionnalité émergente », dans Anne Jorro & Jean-Marie de Ketele (dir.), *La professionnalité émergente. Quelle reconnaissance ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p.7-16.
- JORRO Anne & WITTORSKI Richard (2013), « De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol.46, n°4, p.11-22, doi : 10.3917/lsdle.464.0011
- JULIET Charles (2017), *Journal, IX : Gratitude (2004-2008)*, Paris, Éditions P.O.L.
- KORTHAGEN Fred (2017), « Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0 », *Teachers and Teaching*, vol.23, n°4, p.387-405, doi : 10.1080/13540602.2016.1211523
- LAHIRE Bernard (2012), *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*, Paris, Éditions du Seuil.
- LAINÉ Alex (2004/2007), *Faire de sa vie une histoire : théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris, Desclée de Brouwer.
- LAMEUL Geneviève, JEZEGOU Annie & TROLLAT Anne-Françoise (2009), *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*, Lyon, Chronique Sociale.
- LEJEUNE Philippe
 — (1975/2015b), *Le pacte autobiographique*, Paris, Éditions du Seuil.
 — (1980/2016), *Je est un autre. L'autobiographie, de la littérature aux médias*, Paris, Éditions du Seuil.
 — (2000), « *Cher écran...* » : *journal personnel, ordinateur, Internet*, Paris, Éditions du Seuil.
 — (2003), « Tenir un journal, une manière de vivre », *Les écritures de soi. Chemins de formation au fil du temps*, n°6, p.45-50, En ligne halshs-01245122
 — (2013), *Les brouillons de soi*, Paris, Éditions du Seuil.
 — (2015a), *Écrire sa vie. Du pacte au patrimoine autobiographique*, Paris, Éditions du Mauconduit.
- LEJEUNE Philippe & BOGAERT Catherine (2003), *Un journal à soi. Histoire d'une pratique*, Paris, Textuel.
- MÔNGÔLO (2001), Édito. *J.mag. Le magazine de la théorie et de la pratique du journal*, vol.2, n°2, En ligne <http://journalintime.com>
- MULLER Alain & PLAZAOLA GIGER Itziar (2014), « Introduction générale », dans Alain Muller & Itziar Plazaola Giger (coord.), *Dispositions à agir, travail et formation*, Toulouse, Octarès Éditions, p.1-12.
- PAUL Maela (2014), *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- PENLOUP Marie-Claude (2000), *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur "ordinaire"*, Paris, Didier.
- PERRAULT Bruno & LEVENE Thérèse (2017), « Réflexivité et régulation des pratiques par l'auto-évaluation du niveau de maîtrise professionnelle », dans Bernard André, Christophe Gremion & Méliné Zinguinian (dir.),

Former, accompagner et évaluer les pratiques : tension et enjeux en situation d'alternance. Actes du 4^e colloque du gEvaPE, Lausanne, IFFP, p.82-86, En ligne <https://orfee.hepl.ch>

PINEAU Gaston & LE GRAND Jean-Louis (1993/2013), *Les histoires de vie*, Paris, Presses universitaires de France.

PIRET Anne, BOURGEOIS Étienne & NIZET Jean (1996), *L'analyse structurale : une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

RAYOU Patrick (2014), « Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation », dans Léopold Paquay et al. (dir.), *Travail réel des enseignants et formation*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p.35-47.

REUTER Yves (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF Éditeur.

SCHULTZE, Marie-Laure (2017), « L'auto-entretien infini », *Carnet d'écritures de recherche*, [blogue], En ligne <https://reflecrire.hypotheses.org>

TSCHOPP Geneviève (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 Dominique Millet (dir.), *L'accompagnement de la personne : quels projets, quels enjeux, quelles formations ? Actes du colloque AIFRISSS*, p.129-138, En ligne <http://www.aifrisss.com>

TSCHOPP Geneviève (2018, mai), « Quand la méthode biographique rencontre l'analyse de l'activité. Racontez-moi votre pratique d'écriture réflexive », communication présentée au colloque *Vitalités des approches biographiques*, Wrocław (Pologne).

TSCHOPP Geneviève & STIERLI Elisabeth (2011, mai), « Traces biographiques de la trajectoire de formation et de la construction identitaire de futurs enseignants : ingrédients pour penser leur accompagnement », communication présentée au colloque International *La recherche biographique aujourd'hui : enjeux et perspectives*, Lille (France).

TSCHOPP RYWALSKI Geneviève & STIERLI Elisabeth (2009), « Accompagnement dans la formation initiale des enseignants généralistes », *Prismes*, n°10, p.23-26, En ligne <https://www.hepl.ch>

UWAMARIYA Aangélique & MUKAMURERA Joséphine (2005), « Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques », *Revue des sciences de l'éducation*, p.133-155.

VERMERSCH Pierre (1994/2008), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF Éditeur.

VERMERSCH Pierre (2004), « Aide à l'explicitation et retour réflexif », *Éducation permanente*, vol.3, n°160, p.71-80.

VERMERSCH Pierre (2009), « Méthodologie de l'analyse et de l'interprétation des données de verbalisation relatives au vécu. 2- Analyse et interprétation des données », *Explicititer*, décembre, n°82, p.1-24, En ligne <https://grex2.com>

VYGOTSKI Lev Sémionovitch (2013/1934), *Pensée et langage*. Traduction française par Françoise Sève, Paris, La Dispute (4^e édition).