

---

# Effets perçus de l'écriture journalière

## Construction identitaire et état de *flow* repérés par deux enseignant·es en réorientation

**Geneviève Tschopp**

*Professeure associée à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud,  
Unité d'enseignement et de recherche développement  
Av. de Cour 33 – 1014 Lausanne – Suisse  
genevieve.tschopp-rywalski@hepl.ch*

---

*RÉSUMÉ. Cette étude s'inscrit dans une recherche doctorale sur la pratique du journal d'enseignant·es en activité. Elle vise à 1. comprendre ce qui les amène à s'engager spontanément dans cette activité et 2. examiner les effets qu'ils-elles lui reconnaissent. Nous considérons ici les effets perçus de cette écriture chez deux enseignant·es en réorientation professionnelle. Le cadrage théorique explore certains effets de cette écriture, tels que la construction identitaire ou de la transformation du sujet, le bien-être associé à un état de *flow*, ainsi que leur manifestation dans le temps de l'activité. Nous proposons un modèle dynamique de l'activité d'écriture journalière qui formalise ces retombées. Cette contribution présente également la méthodologie de cette recherche compréhensive, la description de la conduite d'entretiens d'explicitation sur un moment d'écriture auquel s'ajoute une trace de l'activité et la méthode d'analyse des données utilisée. Ces résultats indiquent que les effets perçus de cette écriture se déploient dans le temps de l'activité et relèvent du développement professionnel du sujet, du soutien à sa construction identitaire lors de sa transition professionnelle, avec un état de *flow* marqué. En conclusion, nous évoquons des perspectives d'action dans le domaine de la formation supérieure, en lien avec la construction de l'identité professionnelle, ainsi que des pistes de recherche à explorer.*

*MOTS-CLÉS: écriture du journal de bord, développement professionnel, entretien d'explicitation, chronologie de l'activité, construction identitaire, transition, *flow*.*

---

« Qu'est-ce que j'aimerais que soit mon journal ? Quelque chose comme les mailles relâchées d'un tricot, de pas trop lent, quand même, souple au point de pouvoir absorber tout ce qui me vient à l'esprit, que ce soit solennel, beau ou léger. J'aimerais qu'il ressemble à un sombre & vieux bureau, ou un vaste garde-meuble où l'on jette une masse d'objets dépareillés & défraîchis pour ne plus jamais les revoir. Mais j'aimerais y revenir, après un an ou deux, & réaliser que cette collection est restée intacte, s'est bonifiée, comme le font parfois mystérieusement ces objets mis à l'écart, a repris forme dans un moule assez transparent pour laisser passer la lumière de notre vie, & qu'elle a calmement, tranquillement, été créée avec la distance qui fait l'œuvre d'art ».

Virginia Woolf, Dimanche (Pâques) 20 avril 1919 (*Quel soulagement : se dire « j'ai terminé »*, 2018, p. 23)

## 1. Introduction

Cette étude fait partie d'une recherche doctorale en cours<sup>1</sup> sur la pratique du journal d'enseignant·es en activité (Tschopp, 2019 a, 2019b, soumis). Nous nous intéressons à ce qui les pousse à s'engager spontanément dans cette activité et aux effets<sup>2</sup> qu'ils et elles lui attribuent.

Alors que cette pratique a été étudiée dans le cadre des formations formelles, principalement initiales (Cadet, 2007 ; De Cock, 2007), plus rarement continues (Moghaddam, Davoudi, Adel et Amirian, 2020), les enseignant·es en activité qui choisissent délibérément cette pratique ont été négligé·es dans la recherche. L'ancienneté des études de Yinger et Clark (1981) ou de Holly (1989) invitent à un regard contemporain sur cette pratique. Cette contribution se concentre sur l'usage spontané du journal en tant que situation informelle d'apprentissage (Cristol et Muller, 2013) par des enseignant·es traversant une transition identitaire associée à une réorientation professionnelle, et sur les retombées qu'ils et elles lui reconnaissent.

Tout au long de leur carrière, les enseignant·es sont encouragé·es à se former en continu pour améliorer leurs compétences et contribuer à l'amélioration de leur profession (*life long learning* ou apprentissage tout au long de la vie). Les espaces de formation et de travail cherchent à favoriser le développement de la posture réflexive des enseignant·es (Lussi Borer et Chaliès, 2021 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2012). Cet idéal d'un·e enseignant·e réflexif·ve correspond à une identité « prescrite » Wittorski (2016, p. 66), attendue des institutions de formation et du travail. Cependant, notre étude porte sur l'identité « agie et vécue » des enseignant·es (Wittorski, 2016, p. 66), qui correspond au développement professionnel en réponse à ces attentes de compétence. Dans le contexte professionnel et au sein de leur activité, les professionnel·les acquièrent de nouvelles connaissances et déploient différentes stratégies relevant de situations d'apprentissages informelles (Billett, 2009 ; Cristol et Muller, 2013). Nous considérons l'activité de « journaler » (Servan-Schreiber, 2020, p. 37), de diarisme, ou diaire des enseignant·es<sup>3</sup> comme un exemple de situation informelle d'apprentissage, qui n'est pas nécessairement intentionnel, mais relève de l'initiative de l'apprenant·e. Nous avons montré (Tschopp, soumis) que l'engagement dans cette activité autoréflexive s'explique par une interaction dynamique et temporelle entre des facteurs subjectifs, des facteurs exogènes et des facteurs énaactifs. Ces interactions entre la personne, les contextes et de l'activité elle-même permettent de comprendre l'engagement dans l'activité et sa persistance.

L'apprentissage sur le lieu de travail est souvent intégré à l'activité et involontaire, en s'adaptant aux possibilités offertes par l'environnement de travail (Billett, 2009). L'engagement des enseignant·es dans cette activité journalière s'inscrit donc dans le développement professionnel tel que défini par Wittorski (2016, p. 66) en tant que « processus de transformation des sujets au fil de leur activité dans ou en dehors des dispositifs organisationnels proposés ».

Suite à une revue de la littérature en relation avec notre problématique, le modèle dynamique d'analyse de l'activité de journaler et ses retombées sont présentés. La méthode de recherche et d'analyse compréhensive est ensuite exposée, suivie de la présentation et de la discussion des résultats de l'écriture diaire de deux enseignant·es en transition identitaire (Kaddouri, 2019c). Les retombées de cette pratique, notamment sur le plan du soutien à la

<sup>1</sup> Sous la direction de Bernadette Charlier, en sciences de l'éducation et de la formation, à l'Université de Fribourg en Suisse.

<sup>2</sup> Nous parlons d'effets perçus – ou indifféremment de retombées – pour qualifier les phénomènes se produisant parallèlement à l'écriture diaire et repérés par les enseignant·es y recourant (perception subjective).

<sup>3</sup> Ces expressions sont utilisées de manière interchangeable pour décrire l'acte d'écrire un journal de bord. « L'écrit diaire, autrement dit le journal, constitue la trace du vécu du sujet dans une société donnée, à un moment donné. » (Hess, Mutuale, Caille, Cormery et Gentes, 2016, p. 143).

transition identitaire et d'expérience de *flow*, sont discutées. Enfin, des apports de cette recherche à la formation sont mis en évidence, ainsi que des perspectives pour de futures études.

## 2. Effets de l'activité d'écriture

Le potentiel de développement professionnel (Wittorski, 2016) ou les transformations qui découlent de l'engagement dans une activité sont pluriels. Ces effets de l'activité, comme ils sont appelés, touchent aussi bien l'acteur·rice que son milieu. Ainsi, lorsqu'on considère une activité, le sujet en action et l'activité se construisent mutuellement (Barbier, 2021) : le sujet se transforme en agissant et peut potentiellement transformer le monde qui l'entoure. Dans cette perspective, Rabardel (2005) souligne que l'activité humaine peut être à la fois « productive » (en transformant le monde) et « constructive » (en apprenant et se transformant soi-même).

Les retombées positives reconnues à l'activité d'écriture diaire concernent différents domaines de l'existence du sujet :

- a. son développement personnel, son émancipation et sa formation (Bibauw, 2010 ; Bucheton et Decron, 2003 ; Buysse et Vanhulle, 2009 ; De Cock, 2007 ; Farrell, 2013, Hess, 2010 ; Hess, Mutuale, Caille, Cormery et Gentes, 2016 ; Jarvis, 2001 ; Morrison, 1996 ; Yinger et Clark, 1981) ;
- b. sa professionnalisation et son développement professionnel (Crinon et Guigue, 2006 ; Cros, Lafortune et Morisse, 2009 ; Hiemstra, 2001 ; Jorro, 2004 ; Moon, 2006 ; Paré, 2003) ;
- c. sa santé physique et psychique (Campbell et Pennebaker, 2003 ; Hiemstra, 2001 ; Pennebaker et Chung, 2007 ; Piolat et Bannour, 2011 ; Servan-Schreiber, 2020).

Parmi ces transformations, nous pointons successivement celles conjointes à la construction identitaire et à l'état de *flow*.

### 2.1. Effets de construction identitaire, d'accompagnement de la transition

De multiples transformations s'opèrent chez le sujet au fil de son activité professionnelle, de son apprentissage tout au long et au large de sa vie (Carré, 2020) et celles-ci affectent son identité. L'activité diaire participe de ces transformations relevant du processus de subjectivation (Bourgeois, 2018).

La notion de « dynamiques identitaires » (Kaddouri, 2019a, 2019b, 2019c) souligne les dimensions processuelle et mouvante de l'identité composant avec des tensions éventuelles, notamment entre image de soi actuelle et projetée, de même qu'entre images de soi vue par soi et vue par autrui (Bourgeois, 2019). De plus, les bifurcations comme les reconversions professionnelles correspondent à de véritables « transitions biographiques » (Kaddouri, 2019c) s'accompagnant de potentiels mouvements de « déconstruction et reconstruction » (Kaddouri, 2019b, p. 105) ou de « remaniements » identitaires (Kaddouri, 2019b, p. 105). Bourgeois (2006, 2018), Deltand et Kaddouri (2014), Lesourd (2009) comme Perez-Roux et Balleux (2014) éclairent les transitions biographiques où se jouent des remaniements identitaires, phases potentiellement destructrices ou constructives pour l'individu traversant ces tournants de vie. Une négociation identitaire professionnelle se joue entre identité « attribuée » (professionnalisation) et identité « agie ou vécue » (développement professionnel) (Wittorski, 2016).

Relativement à la (re)construction d'un soi professionnel, Jorro et De Ketele (2011) parlent de « professionnalité émergente », la définissant « comme la caractéristique de tout professionnel cherchant à se développer professionnellement, voire à se perfectionner tout au long de son activité professionnelle et faisant l'expérience de tâtonnements qui conduisent à des restructurations du soi professionnel » (Jorro, 2011, p. 9). La chercheuse précise encore : « La capacité d'un individu à entrer dans le genre professionnel, à mobiliser de façon encore tâtonnante les compétences et les gestes professionnels spécifiques du métier, atteste d'une tension vers la professionnalité. » (Jorro, 2011, p. 10).

L'activité journalière peut apporter des effets de construction identitaire (Bibauw, 2010 ; De Cock, 2007) par la liberté d'expression de ses idées, pensées et sentiments, par la découverte de soi et des changements traversant l'auteur·e (Hiemstra, 2001) ou par l'évaluation de son activité. D'autres types d'effets relèvent de l'autoaccompagnement (Rondeau, 2019) ou de l'amélioration de la santé dont la réduction du stress (Pennebaker et Chung, 2007 ; Piolat et Bannour, 2011 ; Servan-Schreiber 2020). Cette activité, routinière ou plus inédite pour le sujet, apporterait à celui·celle s'y engageant un maintien de son identité (identité *idem*, ou « mêmété » de Ricœur, 1983) voire son évolution (l'identité *ipse* de Ricœur, 1983). Le sens attribué par la personne à l'image de soi, à son positionnement professionnel, organisationnel et sociétal se voit ainsi potentiellement remanié (Kaddouri, 2019c). Dans *Devenir autre. Hétérogénéité et plasticité du soi*, Berliner (2022) met en lumière le travail de soi

pris dans cette dynamique de continuité et constance d'un côté et de transformation et multiplicité d'un autre côté. Ainsi, le soi « oscille non seulement entre une pluralité de rôles, de valeurs, d'émotions, parfois contradictoires, mais est également doté d'une relative élasticité » (p. 11).

Les apprentissages, associés ici à la fonction intégrative de la narration de ses expériences, peuvent soutenir le processus de « subjectivation » de la personne décrit par Bourgeois (2018). Ces dimensions de la subjectivation sont :

1. « la construction du sentiment d'exister [...], d'être soi » (pp. 81-82), associée à cette expression en « je ». Ricœur (1983) parle à ce propos d'« identité narrative » ;
2. l'affirmation de soi dans le monde, comme auteur·e capable de penser et d'agir en son nom propre (notion d'« agentivité », p. 90) ;
3. son « indépendance » (p. 101), avec la capacité « de *faire et d'être seul*<sup>4</sup> » (Bourgeois, 2018, p. 102), à rattacher à la capacité du sujet de mobiliser et transférer des apprentissages antérieurs dans un autre contexte ;
4. sa « réflexivité » (p. 108), à savoir la capacité de « construire du sens à propos de soi, du monde et/ou de sa relation au monde » (p. 109). Se raconter entraîne « un sentiment narcissiquement avantageux d'agentivité, par la mise en cohérence [...] de nos intentions et de nos actes. » (p. 109).

Ces quatre dimensions du processus de subjectivation seront mobilisées pour l'analyse.

## 2.2. État de *flow* et effets de bien-être

L'état de *flow* (Heutte, 2019a, 2019b) se produit quand une personne se trouve immergée dans une activité, lorsque la complexité et le défi de la tâche correspondent à ses capacités ou ses compétences. La personne s'éprouve alors profondément connectée à l'activité en cours comme à soi, déconnectée de ce qui l'entoure et un peu hors du temps, ce que Heutte (2019b, p. 164) nomme « absorption cognitive ». Cette expérience optimale très plaisante contribue à procurer rétrospectivement un bien-être.

Les recherches sur cette théorie de l'expérience optimale (ou *flow*), originellement conceptualisée par Csikszentmihalyi (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000), s'étendent au champ de la formation tout au long de la vie comme à celui du travail. Le modèle PERMA de Seligman (2018) réunit dans cette théorie du bien-être cinq éléments : émotions positives (Positive emotion), engagement (Engagement), relations constructives (Positive Relationships), sens (Meaning) et accomplissement (Accomplishment). L'absorption totale, associée à un engagement dans une activité appréciée et pour laquelle la personne a un certain niveau de compétence, peut apporter cet état de *flow*. Ces recherches sur le *flow* montrent des articulations entre les concepts des théories de l'autodétermination de Deci et Ryan (2008) et ceux de la théorie sociale cognitive de Bandura (2003) (Heutte, 2019a, 2019b ; Heutte et al., 2021).

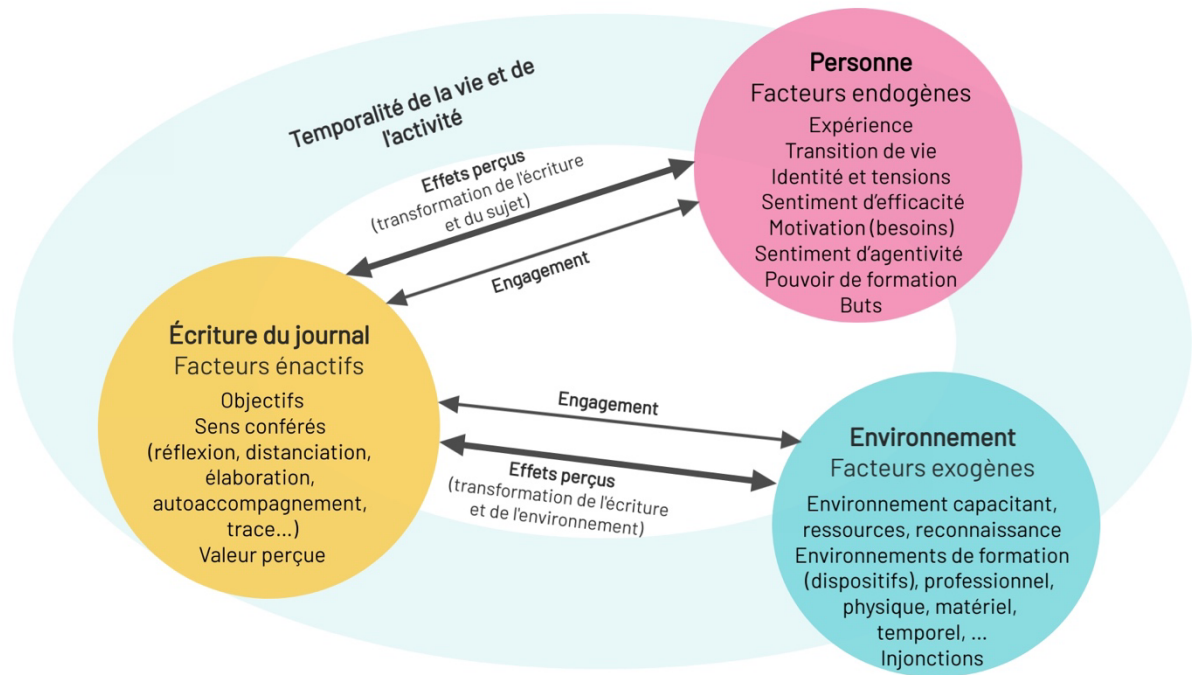
L'activité d'écriture diaire pourrait s'associer à cette expérience autotélique de satisfaction et de bien-être procurés par la tâche, à une intense concentration et implication dans la tâche, au fait d'être pleinement présent·e tout en étant défié·e par les exigences de la tâche. Cette expérience optimale amène le sujet à perdre la notion de temps et d'espace tout en étant complètement présent. La considération rétrospective de cette expérience peut l'associer à des émotions positives qui contribuent à son épanouissement, à sa confiance et à sa créativité ou sa capacité à relever de nouveaux défis (cf. notion d'agentivité ; Bourgeois, 2018), à un accomplissement au travail et une réalisation de soi (cf. construction identitaire).

## 3. Modèle dynamique de l'activité journalière et de ses retombées

Au terme de l'exposé de ces réflexions sur les retombées positives de l'activité journalière, considérons le modèle élaboré pour comprendre et analyser certaines de ses retombées. Ce modèle conceptuel et opératoire (Figure 1) prend particulièrement appui sur les apports d'une part de l'apprenance et du pouvoir apprendre de Carré (2005, 2020) et d'autre part sur des « affordances »<sup>5</sup> de l'environnement de travail et de l'engagement du sujet de Billett (2001, 2009).

<sup>4</sup> C'est l'auteur qui souligne.

<sup>5</sup> L'affordance « désigne la qualité de l'offre propre à la place de travail [invitational quality of the workplace], c'est-à-dire les modalités par lesquelles les individus peuvent prendre part aux activités et aux interactions » (Billett, 2009, p. 42).



**Figure 1.** *Modèle dynamique de l'activité du journal et de ses retombées*

L'activité d'écriture diaire s'explique par le jeu dynamique entre les facteurs endogènes, exogènes et énatifs.

Spécifions les dimensions de ces trois facteurs intervenant quant à l'engagement dans cette activité, dynamique d'engagement se repérant dans le modèle par les flèches fines.

- **La personne** : son expérience de vie et son parcours, ses rôles professionnels, en particulier cette phase de transition (qui a permis la sélection des sujets), sa dynamique identitaire, son sentiment d'efficacité, sa motivation manifestée par différents besoins, son sentiment d'agentivité<sup>6</sup> et son pouvoir de formation, ses buts poursuivis.

- **L'environnement** : les différents environnements de vie, de formation, professionnels, leurs capacitations (offre de ressources) et leurs manifestations de reconnaissances, au croisement des injonctions propres à ces milieux.

- **L'écriture du journal de bord** : ses objectifs, les sens conférés à cette écriture (comme réflexion, distanciation, élaboration, autoaccompagnement, disposition d'une trace mnésique...) (Tschopp, soumis) et l'importance ou la valeur perçue de cette activité.

Considérons encore ce qui se joue quant aux effets perçus de l'écriture diaire (Figure 1, flèches épaisses) à ces trois niveaux du sujet, de son environnement et de l'activité d'écriture sur :

- son auteur·e par des transformations du soi au fil de l'activité (réflexivité, construction identitaire, accompagnement de la transition, représentation d'agir, état de *flow*...) ou plus largement au niveau du soi (identité, développement professionnel, représentation d'agentivité) ;

- son environnement (transformation de l'environnement, par des actions projetées notamment) ;

- ou dans l'activité journalière en cours (sa poursuite) ou future.

Ces facteurs sont inscrits dans la temporalité de la vie de la personne considérée et l'activité est également inscrite dans une temporalité propre (Figure 1, l'anneau). Ainsi, à des fins d'analyse, nous choisissons de reprendre les cinq temps de la technique d'explicitation « ante début, début, suite, fin et post fin » (Vermersch et Maurel,

<sup>6</sup> Pointé mais que partiellement exploité dans cet article.

1997, p. 255) qui structurent le déroulement de l'action. Pour l'activité d'écriture, « ante début » et « post fin » précèdent ou suivent le moment spécifié, lui-même subdivisé en trois temps « début », « suite » et « fin ».

Ce modèle permet la saisie et l'étude de cette auto-éco-(trans)formation de l'acteur·rice et ces cinq temps sont retenus pour l'analyse. Chaque occasion d'écriture du journal est située, aussi importe-t-il de considérer les interactions entre les trois facteurs à ce moment particulier. L'activité journalière peut affecter et modifier le sujet lui-même (apprentissages, ressources ou compétences). Elle peut être ou avoir été transférée d'un contexte à un autre où elle se trouve redéployée, Barbier parle de « mobilité fonctionnelle » (2017, p. 21), alors que Billett parle de « transfert » (2021, p. 315).

#### 4. Méthodologie

Considérant, en particulier, les effets de réflexivité, de construction identitaire, de bien-être ou de *flow*, nous formulons la question de recherche suivante : quels effets les enseignant·es en réorientation professionnelle reconnaissent-ils ou elles pendant et au-delà de l'activité d'écriture journalière ? Cette question nous permet de spécifier les retombées possibles parmi celles identifiées dans le cadre théorique, ainsi que de déterminer leur déploiement temporel à l'échelle de l'activité (cf. cinq temps).

Dans cette section, nous décrivons la méthodologie adoptée pour répondre à cette question, en mettant l'accent sur la démarche d'entretien privilégiée ainsi que sur la méthode d'analyse utilisée.

##### 4.1. Entretien d'explicitation et de décryptage de sens

Comment recueillir des données portant sur l'activité journalière et ses retombées en étant « au plus près de ce que la personne a fait, lorsqu'elle a fait ce qu'elle a fait » (Forget, 2013, p. 71) ? De manière générale, l'expérience demeure opaque et énigmatique (Clot, 2000) pour soi-même et encore davantage lorsqu'elle est communiquée. L'accès à l'activité de diarisme est malaisé, comme pour tout apprentissage en situation informelle et toute action plus ou moins intérieure. L'imprévisibilité du déploiement de l'activité la rend difficilement observable et un·e chercheur·se pourrait par sa présence en troubler la réalisation.

Pour cette recherche, deux approches complémentaires ont été retenues pour favoriser la verbalisation de l'action permettant la compréhension de l'activité humaine avec centralité du point de vue des acteur·rices :

1. l'une est issue de la psychophénoménologie (Vermersch, 2012), avec la technique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) et celle de l'entretien de décryptage de sens (Faingold, 1998) qui sont combinées dans un unique entretien dit d'explicitation avec centration sur un moment du vécu passé d'écriture diaire ;
2. l'autre est issue de l'analyse de l'activité (Barbier et Durand, 2003 ; 2017), en recourant à une trace physique de l'activité qui accompagne le propos du sujet (extrait du journal dont il est question lors de l'entretien).

Chaque entretien s'est déroulé avec deux enseignant·es sollicités qui pratiquent intentionnellement cette écriture et sont en réorientation professionnelle (échantillon de convenance). Après un premier entretien d'inspiration biographique (Tschopp, soumis), les modalités de l'entretien dit d'explicitation sont fixées puis la demande est faite de présélectionner un moment d'écriture journalier dans son support. Le Tableau 1 précise les caractéristiques de ces professionnel·les.

Enseignant·e (prénom fictif)	Âge estimé <sup>7</sup>	Niveau d'enseignement (discipline spécifique), + fonction particulière [formation en cours] et (lieu professionnel)	Date de l'entretien d'explicitation, durée et modalité
Edwin	30 ans	Secondaire 1 (français et éducation physique) + médiateur + praticien-formateur + <i>coach</i> [en formation] (Vaud)	25.11.2020, 1 h 6 en présentiel
Vally	35 ans	Secondaire 1 (éducation nutritionnelle), [en formation] (Genève)	07.06.2021, 1 h 19 en visioconférence

**Tableau 1.** Sujets de l'étude, âge estimé, niveau d'enseignement et fonctions

<sup>7</sup> La question n'a pas été posée.

Quelques mots sur ces deux professionnel·les, en reconversion partielle pour Edwin et complète pour Vally, afin de situer leur activité journalière.

Edwin, un enseignant au secondaire, se trouve actuellement en pleine transition professionnelle vers le rôle de *coach* d'enseignant·es en parallèle à sa première activité. Bien qu'étant encore novice dans le domaine du *coaching*, Edwin s'engage pleinement en suivant une formation certifiée afin de développer ses compétences. Dans le cadre de cette transition, il a récemment décidé d'adopter la pratique du journal de bord, relevant ainsi le défi de tenir un journal, une expérience nouvelle pour lui. Le moment d'écriture journalière qu'il a choisi d'explicitier intervient juste après une séance de *coaching* avec l'une de ses collègues enseignantes. Guidé par une motivation intrinsèque, Edwin a décidé ce jour-là spontanément d'écrire dans son carnet.

Vally, qui a précédemment exercé en tant que nutritionniste dans le domaine de la santé, a intégré la pratique du journal dans sa nouvelle fonction d'enseignante en éducation nutritionnelle. Elle avait l'habitude de l'utiliser régulièrement dans sa profession précédente, mettant ainsi à profit son expérience antérieure (transfert, selon la terminologie de Billett, 2021). Le moment d'écriture qu'elle a choisi d'explicitier s'inscrit dans un contexte d'étude et de travail réflexif au sein de sa formation en éducation nutritionnelle. C'est au cours de ce moment de lecture approfondie qu'elle parvient enfin à comprendre des textes qui lui semblaient initialement « résistants ». Ce moment de prise de conscience soudaine la pousse à écrire dans son journal afin de consigner sa compréhension et de garder une trace de ce « flash » (motivation intrinsèque).

Précisons notre choix d'un entretien d'explicitation. Vermersch (2020) le conçoit pour « prendre en compte ce que le sujet pouvait dire de son propre vécu » (p. 1). Cette forme d'entretien permet une centration sur l'action du sujet et ce qu'il fait dans le présent de l'entretien et en fait « la clé de l'exploration de la subjectivité » (Vermersch, 2020, p. 1). L'entretien facilite l'accès aux dimensions sensorielles du vécu de l'action mémorisé non intentionnellement par le sujet (Forget, 2013).

L'action singulière d'écriture est composée d'une pluralité de sous-actions ou d'opérations spécifiques vécues et réalisées que le sujet peut décrire par fragments (Vermersch, 2014). Ces entretiens favorisent l'accès à la chronologie de l'activité, à sa description, veillant à « la cohérence » et à « la complétude du déroulement temporel » (Vermersch, 2020, p. 1). Aussi, recourir aux descriptions d'un moment spécifié et situé vécu (Vermersch, 1994) par les journalier·es permet – par cette revisite de la conscience préréfléchie, par les questions et les relances de l'intervieweuse – d'aborder ce phénomène, leurs représentations du vécu de l'action, sa temporalité et les retombées perçues de cette écriture.

Une autre forme d'entretien inspire ce recueil de données, se combinant aux modalités de l'entretien d'explicitation. Par des entretiens de « décryptage de sens », Faingold (1998) ouvre aux dimensions plus émotionnelles et identitaires. Les émotions évoquées lors des évocations sont indicatives de potentiels enjeux identitaires. Par ailleurs, « la mise en mots des croyances et des valeurs qui donnent sens aux stratégies du sujet » (Faingold, 1998, p. 19) relève de ce niveau identitaire. La question « qui es-tu quand tu fais ça ? » explore cette dimension identitaire de l'activité, met à jour de potentielles « constellations identitaires plurielles » (Faingold, 1998, p. 19) simultanément présentes et en conflit. L'étonnement apporté par cette inhabituelle question peut susciter chez la personne le décryptage de cette ou ces identités présentes lors de l'action.

Ainsi, un autre objectif de l'intervieweuse se rapporte à la verbalisation par l'interviewé·e de son identité, ses valeurs, ses ressources ou ses compétences associées au déploiement de l'écriture. À titre d'exemple, la question « Et quand tu fais ça, qu'est-ce que tu sais faire ? » (Faingold, 1998, p. 19) scrute « les savoirs en action ». Cette ouverture aux compétences et à l'identité du sujet dépasse l'intention *informative* de la technique de l'entretien d'explicitation, favorisant la construction d'un sens neuf, une *prise de conscience* pour l'auteur·e de l'activité, donc sa potentielle (trans)formation. Reconnaissons donc là une retombée de la méthodologie retenue, retombée du même ordre que celles questionnées par notre recherche.

Au-delà de ces pratiques déclarées, recueillies par entretien, place est faite à une pratique constatée (Marceau, 2021). En analyse de l'activité (Barbier, 2011 ; Clot, 2008 ; Theureau, 2006), la trace peut favoriser la relation à l'activité passée, étant un témoin incomplet et matérialisé de cette activité. Elle permet une réactivation de la mémoire et soutient la focalisation sur un moment précis. « La trace de l'activité oblige ses observateurs à une reconstitution des faits qui l'ont générée. L'explicitation de la trace passe donc par une exploration de ce que ne donne pas la trace » (Promonet, 2016, parag. 6).

Une trace concrète de l'activité considérée est communiquée à la chercheuse lors de l'entretien. Cette trace y rend possible une consultation volontaire par l'interviewé·e de cette mémoire présentifiée et lui donne accès à d'autres informations de ce vécu passé, à la « vérification » de ce qu'elle verbalise. Chaque interviewé·e s'est spontanément référencé·e à son écrit pendant l'entretien, y retrouvant ce moment d'écriture plus ou moins récent (quelques jours plus tôt pour Vally, huit mois en arrière pour Edwin).

## 4.2. Méthode d'analyse

Sur la base des enregistrements audio des entretiens, des protocoles verbaux (*verbatim*) sont produits et la trace de l'écrit y est annexée. À une analyse de contenu classique (L'Écuyer, 2011) avec référence au modèle conceptuel proposé (Figure 1) est combinée une analyse des verbalisations sous forme de *timelines* (Glegg, 2019), représentant la chronologie de l'activité.

Soulignons la force de ces entretiens pour « documenter » ce passé : la description de l'activité permet d'en approcher le vécu complexe et riche. L'entretien d'explicitation dépasse un discours s'en tenant au prescrit, accédant au réel de l'activité réalisée ou empêchée (Clot, 2000), au sens que lui attribuent ces acteur·rices. Les entretiens biographiques complètent cette approche et contribuent à l'élaboration d'un climat de confiance et de sécurité.

Partant des protocoles, des graphes de l'activité singulière explicitée (Gaillard, 2014) sont tout d'abord élaborés. Fidèles aux paroles du sujet, ils partagent la finesse de la description et de la construction de l'activité réelle en relation avec la situation et la subjectivité du sujet. Ces graphes relèvent également le déroulement temporel du vécu de l'activité telle que nommée par les sujets (*verbatim*). S'y repèrent leur « temps vécu » (Minkowski, 1933, par Roquet, 2010, p. 89) et leur « construction temporelle » du moment considéré (Roquet, 2010, p. 81).

La reprise de ces graphes a ensuite permis la construction plus synthétique d'une chronologie de l'activité en cinq temps pour chaque sujet : ante début, début, suite, fin et post fin. En articulation avec la question de recherche, ces chronologies représentent l'activité vécue et certaines de ses retombées repérées aux différentes étapes explicitées de l'activité. L'analyse dépliera cette chronologie pour ces deux enseignant·es (présentation de leurs *timelines*).

## 5. Quelques résultats de nos analyses

Réflexivité, transitions identitaires, *flow* ou bien-être, temporalité, voici les indicateurs d'analyse retenus dans un premier temps. Ils sont en cohérence avec notre question de recherche et le modèle d'analyse proposé.

### 5.1. Impacts de réflexivité et d'apprentissage

En écrivant, Edwin relève des effets de compréhension et de réécoute différée de ce qui a été présenté en entretien par l'enseignante coachée : « pour moi, le raisonnement de compréhension de ce qui est raconté fait que je peux mettre ça à distance, le fait de se retrouver seul et en condition d'écriture, rend tout d'un coup peut-être un tout petit peu plus... présent. » Et il poursuit : « J'utilise les termes de [nomme la collègue coachée]. Je pense que quand j'écris... je l'écoute. ». Il effectue par écrit une reprise chronologique de cet entretien « Je me refais vraiment le cours de l'entretien. »

L'extrait suivant évoque que cette écriture l'amène à reconsidérer et réévaluer ses interventions auprès de la personne coachée et à conscientiser son rôle de *coach*.

Intervieweuse (I) : Donc vous vous êtes rappelé de cette interaction qu'il y a eu entre elle et vous par rapport à ses valeurs et positionnements ?

Edwin (E) : Oui, avec la question derrière qui est de me dire : « Est-ce que c'est moi qui ai amené ça ? ou est-ce que vraiment ça avait lieu d'être ? » [...]

I : Vous êtes là, face à votre carnet, ce jour-là... Vous écrivez « Elle se sent... ».

E : Là, j'ai reculé d'un cran. Autant, au début, je pose la situation, j'écoute la voix. Autant là, je suis dans une phase où c'est plus tout à fait ses mots [...]. Là, je suis dans une phase où je... j'ai l'impression que j'ai reculé.

I : Vous montrez avec votre main quelque chose de plus « méta » comme ça.

E : Oui, exactement ! Et là, je dis ce que moi, le *coach*, j'ai observé.

De son côté, Vally relève la prise de conscience associée à la relecture : « en relisant [...], c'est comme si j'avais fait une course, un cent mètres. J'ai écrit, j'ai passé la ligne d'arrivée, et c'est après, quand je regarde le temps mis, mon chronomètre... ma performance, que j'arrive à un regard rétrospectif. [...] Rétrospectif, introspectif. En fait de tout ! » Plus loin, elle précise la valeur attribuée ou l'autoévaluation de ce processus



d'écriture : « j'arrive... à vite tirer... l'autoévaluation de mon texte, enfin pas de mon texte, de ce qui s'est passé ! [...] À lui donner de la valeur, ou... de la non-valeur ». Peu après, elle en pointe la dimension d'apprentissage et de développement de ses compétences : « J'ai appris quelque chose. [...] En le relisant, en étant assez fière que j'aie pu mettre des mots sur quelque chose qui est assez... émotionnel... indescriptible au début. [...] il s'est passé un événement, qu'est-ce que je peux tirer de cet événement, pour... que ce soit une compétence ! ».

### 5.2. Impacts de construction identitaire, de reconnaissance d'identités plurielles et d'affirmation de soi

Au terme de son écriture, Edwin en reconnaît plusieurs effets associés à son identité professionnelle :

- une conscientisation de sa nouvelle identité : « Et là, je dis ce que moi, le *coach*, j'ai observé » ;
- un questionnement sur son utilité professionnelle, sa légitimité : « Est-ce que j'ai fait mon travail correctement ? », « Est-ce que j'ai été utile à quelque chose ? », « Est-ce que je suis légitime en tant que *coach* ? », « Est-ce que j'ai permis quelque chose de plus ? » ;
- des réponses à ces interrogations en identifiant les clarifications permises à l'accompagnée et la reconnaissance par celle-ci de sa mission : « je pense que... une partie j'ai permis de clarifier pour elle », « Elle me rassure aussi ! » ;
- le respect de son engagement à tenir un journal : « un sentiment... un peu de bon élève, de travail bien fait », « je m'étais dit... que je faisais ! Il fallait que j'écrive, là j'ai écrit ! » ;
- la satisfaction d'avoir, comme prémédité, su écouter sa part plus intuitive et « organique » (versus une activité « trop cérébrale »).

Quant au registre du développement et de construction identitaire, à la question reprise de Faingold (1998) « Qui êtes-vous quand vous écrivez ? », Edwin pointe sa recherche de forme d'écriture et sa transformation en cours. « Je suis en quête. Je suis en quête même... d'une forme là, parce que... parce qu'il y a encore un mélange [...], une sorte de journal intime quoi, et il y a encore des traces de moments où [...] je mets d'autres choses. » Consultante les pages de son journal, il poursuit : « en soit, ça me correspond assez ! [...] je sais pas vraiment qui je suis, je suis en quête parce que je commence à faire ça ». Il conclut : « c'est pas l'enseignant là qui écrit ! », reconnaissant l'identité de *coach* et celle de diariste parmi ses identités multiples.

À cette même question de Faingold (1998) explorant les dimensions identitaires, Vally répond, visiblement émue et déroutée : « C'est dur, ça me bouscule. [...] C'est moi !, mais finalement c'est pas moi, mais j'arrive pas à savoir. [...] c'est moi et tous les autres [...] ». Et elle poursuit, « C'est de comprendre [...] les personnes qui ont écrit, qui ont pris la peine d'explicitier quelque chose, qu'à première vue [...] elles n'ont pas réussi [...]. Je sais de quoi elles parlent ». Elle se reconnaît dans la communauté des auteur·es par la difficile traduction en mots de leur quête et des compréhensions qui s'y adjoignent. Encore émotionnée et empruntée par cette question, elle souligne plus tard un effet d'alignement et une authenticité biographique : « J'arrive pas à répondre qui je suis, mais en fait, ça me permet... voilà, ça me permet de... mettre... en phase... ma... personnalité, mon émotion, avec les mots que j'utilise. [...] Parce qu'on pourrait très bien utiliser des mots "faux" [...], j'ai pas joué faux ! [...] ça m'a transcendée disons ! ».

Préalablement, Vally précise que ce moment relève du développement personnel et d'une forme de gratitude par rapport à un événement de vie antérieur : « ça fait partie de ma construction », et représente l'occasion de « rendre hommage à quelque chose [...] qui m'avait interpellé dans le passé ». Démarche de reliance à sa biographie qu'elle valorise : « moi j'adore, ça c'est aussi ma manière d'agir, j'adore quand on comprend quelque chose puis qu'il y a tout une autre histoire derrière, qu'on ne comprend pas », caractéristique qu'elle associe à son activité professionnelle antérieure de nutritionniste : « c'est toujours comme ça ! J'ai [...] des courbes de glycémie [de mes patient·es], je les rattache toujours à quelque chose de la personne, de son histoire [...]. Donc, ce que j'ai compris de mes textes, j'ai voulu forcément le mettre en lien avec ce que j'ai vécu. »

Vally, en relation avec l'intention qu'elle se donne, souligne la transformation d'un vécu difficile en un écrit positif soutenant son vœu de développement : « j'ai toujours cette volonté de terminer mes textes par... une note positive, au sens où souvent, ce que j'ai pu écrire, c'était quelque chose de difficile. [...] Dans le sens d'un vécu de difficile ou d'une incompréhension de quelque chose. Je disais que j'étais toujours à vouloir améliorer les choses et c'est pour ça que j'ai besoin d'écrire. Pour améliorer. [...] quand j'arrive au bout de mon texte, que j'ai compris les choses, j'écris [...] comme une leçon de vie ».

Vally pointe plus loin la construction de soi à laquelle contribue l'écriture. « Je les relis pas forcément. Du moment que c'est fait, c'est acquis pour moi, voilà. Je ressens pas forcément le besoin de les relire, étant donné qu'ils m'ont... En fait, le texte m'a construit ! ».

### 5.3. Impacts de soulagement, de mieux-être et de flow

En retranscrivant les mots de la personne entendue en *coaching*, Edwin éprouve du soulagement en reflétant les mots de l'autre : « Oui, j'écris... j'écris pour l'autre là ! J'écris pour me soulager de ce que j'ai entendu, mais... c'est ses mots. ». Il identifie au cours de l'entretien une forme de paradoxe à cet écrit comme coupé de ses autoévaluations et émotions, une démarche qui néanmoins vise et apporte un mieux-être : « C'est déroutant. Je vais pas dire [dans mon écrit] mes questionnements... là où je me sens peut-être pas légitime, ou peut-être inutile... autant je vais pas mettre non plus quand je me sens bien, ou quand j'ai l'impression d'avoir fait quelque chose de bien ». Et de poursuivre « [un écrit] qui se veut très détaché des émotions, alors que le but premier c'était un peu ça, c'était de me soulager. »

Peu après dans l'entretien, il évoque la différence notoire entre cette situation professionnelle accompagnée d'une trace et d'autres occasions où il n'y recourait pas et se trouvait en difficulté : « Souvent, en médiation et en *coaching*, j'écoutais, je faisais l'accompagnement et... je parlais. Et je revenais, trois semaines après, et on reprenait. Quand je dis : "J'allais rechercher", c'est là que je me dépatouillais le mieux que je pouvais. [...] Sauf qu'entre-temps, j'avais trop ! ».

En passant cette fois-ci par l'écriture, il constate ce soulagement évoqué ci-dessus par une mise à distance physique : « Peut-être aussi ce soulagement de me dire... : "j'ai fait ce que je m'étais dit que je me... que je faisais ! Il fallait que j'écrive, là j'ai écrit !". Et je pense une petite satisfaction, ou un... Quand je dis soulagement, aussi un petit soulagement d'avoir écrit ça et puis, j'ai pris un cahier et pas des feuilles pour ça, enfin un cahier, un livre, parce qu'on peut le fermer et il y a quelque chose que je trouve assez... intéressant là. Et en plus de ça, on peut pas le verrouiller. [...] mais vraiment le fermer. »

Relativement à cet écrit déposé, Edwin nomme ensuite sa satisfaction de disposer d'une trace mémorielle à consulter : « Avant de revoir la personne, je vais relire. [...] j'écris beaucoup pour ça, pour me... soulager de devoir me rappeler de chaque situation. [...] Je relis, je me remets la situation en tête ».

Relativement au terme de l'activité d'écriture, Edwin relève un bien-être, un allègement mental : « Là après je suis bien. Je ferme et surtout je peux passer à autre chose. Donc dans l'idée d'avoir moins un peu les choses qui voltigent autour et puis qu'on doit quand même garder... Quand je sors, je suis plus disponible pour autre chose ! »

Vally, qui précédemment à ce temps d'écriture se sentait perdue, nomme son changement de tâche et sa pleine attention : « J'avais mon ordinateur, j'avais mes cartes [mentales], enfin mes articles, et mes feuilles. Et j'ai tout interrompu, pour... mettre par écrit... ce que j'étais en train de vivre, alors que l'idée initiale, c'était pas ça ! ». La « fulgurance » de la compréhension ou l'« illumination » engagent cette expérience de *flow* : « Je commence à écrire ces choses-là, sans les réfléchir ! C'est comme je vous parle ! ». Automatisation et limpidité sont identifiés par l'auteure : « ça fuse, et c'est tellement clair dans ma tête », caractéristiques généralement non associées à sa démarche d'écriture : « il y a d'autres moments où c'est... c'est des textes qui me prennent beaucoup de temps, des travaux que je dois rendre, je rajoute toujours des choses ». Cet écrit s'est produit efficacement en une trentaine de minutes.

Une forme de pleine conscience et d'articulation entre des moments de son parcours a surgi pour Vally à l'occasion de cet écrit : « en fait, j'ai comme des flèches. J'ai des liens. [...] Dans ma tête je vois des textes, je me vois lire, je me vois ne pas comprendre, je me vois écrire, et je me vois réaliser l'histoire, et j'ai envie... c'est comme si j'avais envie de mettre des... mots sur un film qui est en train de défiler dans ma tête. »

Vally reconnaît la qualité absorbante et surprenante de l'expérience, propre à l'état de *flow* : « Je trouve ce moment, je dis que c'est étrange, comme sentiment. [...] Ça va très vite. [...] tout vient dans ma tête [...] dans ma tête, tout est possible, je pourrais mettre toutes les choses, dans n'importe quel sens, c'est possible ! »

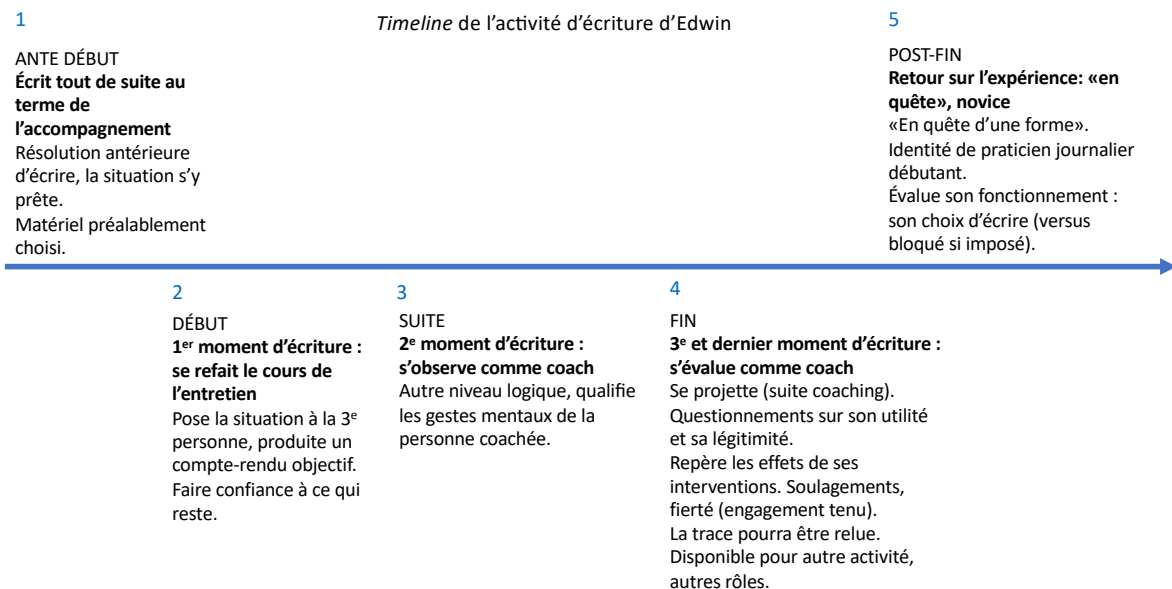
Vally pointe des retombées de bien-être associés à la dernière phase de son écriture relevant pour elle du « journal intime » : « il y a toujours une phrase qui me permet de me dire : "Voilà, ce point-là, il est... je vais pas dire métabolisé, mais je suis en paix avec ce point-là ! " ».

#### 5.4. Chronologie de l'activité et de ses effets déclarés

Pointons la description de la temporalité de l'activité du journal et de ses retombées.

La chronologie de cette activité d'écriture située d'Edwin (Figure 2 ci-dessous) reprend donc 5 étapes.

1. Ante début : il écrit directement après l'accompagnement mené, dans la salle de réunion où il a eu lieu (engagement dans l'activité). Résolution d'écrire prise un mois plus tôt avec l'intention de déposer le moment et de soulager sa surcharge cognitive face à la multiplication de ses rôles.
2. Début : il produit un compte rendu objectif de l'entretien à la 3<sup>e</sup> personne : ce que l'accompagnée vit, ce qu'il a entendu. Il cherche à faire confiance à ce qui reste (son inconscient, son intuition).
3. Suite : il s'observe comme *coach* et qualifie les gestes mentaux de l'accompagnée.
4. Fin : il se projette vers le prochain entretien avec elle. Parallèlement, il se questionne sur son utilité et sa légitimité de *coach* (autoévaluation, réassurance). Soulagements multiples : a rempli son engagement d'écrire et l'a bien fait ; soulagement cognitif et trace mémorielle à disposition en temps voulu (pouvoir d'agir) ; fierté d'avoir suivi son inconscient et son intuition ; disponibilité pour l'activité suivante (pouvoir d'agir) et la transition de rôle professionnel.
5. Post-fin : il relève sa quête en cours d'une forme d'écriture. Repère son identité de journalier débutant, la facilitation du geste diacre par sa décision.

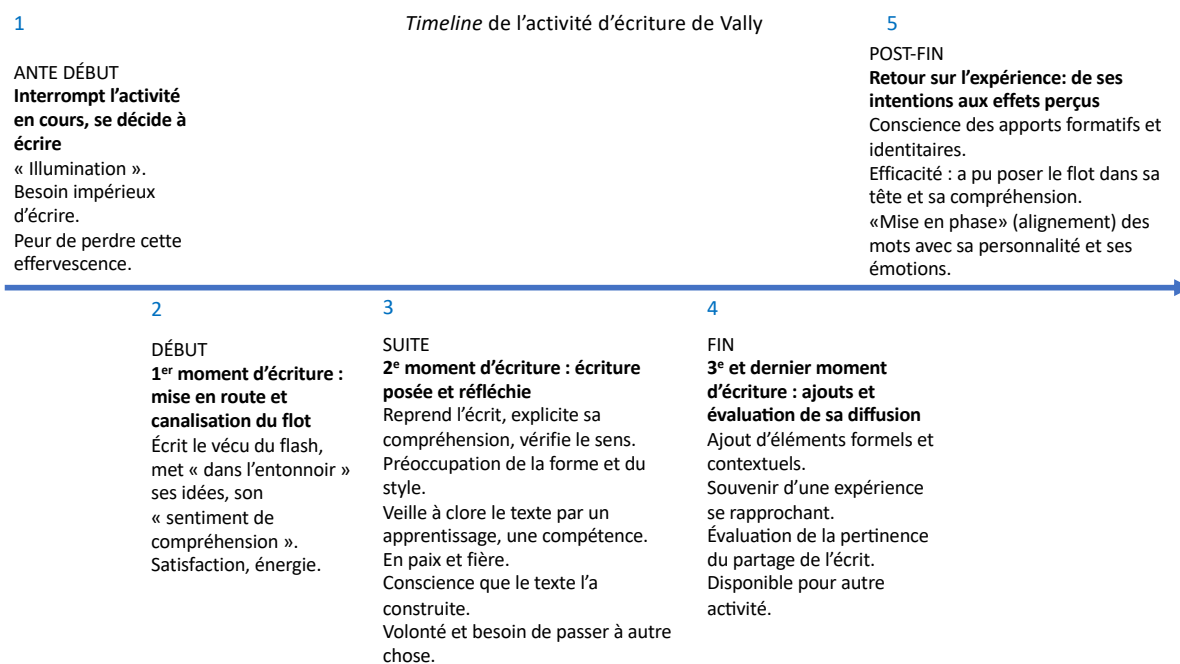


**Figure 2.** Timeline de l'activité d'écriture d'Edwin

Les propos de Vally sur ce moment spécifié d'écriture se relisent en ces 5 étapes (voir Figure 3) :

1. Ante début : elle interrompt la production d'une *mindmap* et se décide à écrire, habitée par son besoin d'écrire et de ne pas perdre cette illumination qui l'habite (engagement dans l'activité).
2. Début : lors d'un 1<sup>er</sup> moment d'écriture, elle se met en route à l'ordinateur et canalise le flot des idées (les met « dans l'entonnoir ») sans se préoccuper de la forme mais mue par une importante énergie (*flow*). Satisfaction d'avoir tout lâché.
3. Suite : lors de ce 2<sup>e</sup> moment d'écriture, plus posé et réfléchi, elle explicite sa compréhension, en vérifie le sens et veille à clore son texte par un apprentissage. Elle se préoccupe de la forme de l'écrit.
4. Fin : ce 3<sup>e</sup> moment d'écriture est celui d'apports contextuels et formels, d'association à une expérience antérieure proche (meilleure compréhension, distanciation), d'évaluation de la pertinence de transmettre à d'autres cet écrit dont elle est fière (pouvoir d'agir). Autoévaluation de sa capacité de clarification, de distanciation, d'élaboration, de construction identitaire. Elle est alors disponible pour une autre activité.

5. Post fin : la diariste repère les apports formatifs et identitaires de ce moment journalier et revient sur l'engagement initial pour relever l'efficacité de cette forme d'écriture (apaisement, « mise en phase » entre sa personnalité, les mots utilisés et ses émotions).



**Figure 3.** *Timeline de l'activité d'écriture de Vally*

## 6. Discussion

Ces premiers résultats relatifs aux effets de l'écriture journalière chez ces enseignant·es en reconversion participent à éclaircir ce terrain encore assez inconnu. Considérons quelques pistes de discussion articulées à la construction identitaire et au modèle conçu de l'activité journalière.

### 6.1. Effets perçus de soutien à une transition identitaire, de développement professionnel, de bien-être et de flow et temporalités

Aucune prescription d'écriture journalière ne pèse sur les sujets, même si une attente de pratique réflexive et de professionnalisation est latente dans les professions adressées à autrui et, dans une certaine mesure, dans notre société (maximisation de soi). Edwin comme Vally suivent une formation formelle qui accompagne une phase de transition de vie. Edwin ajoute à ses multiples fonctions d'enseignant, de médiateur et de praticien formateur, celle de *coach*. Vally a quitté depuis quelques années le milieu médical pour celui de l'enseignement comme enseignante nutritionnelle. Nous pouvons nous interroger sur leur perception de cette phase de vie, relevant d'une reconversion ou d'une poursuite d'un accomplissement. Leur vécu semble se rapprocher d'une transformation identitaire et de transition biographique (Perez-Roux et Balleux, 2014 ; Wittorski, 2016), avec une continuité plus marquée pour Edwin. À ces éléments découverts lors de l'entretien biographique et partiellement rappelés lors de l'entretien d'explicitation, que nous apprend ce dernier quant à leur construction identitaire ? Si chacun·e traverse une forme de désorientation ou de remaniement identitaire (Bourgeois, 2016 ; Kaddouri, 2019b) : expérience relativement inédite d'accompagner une paire pour Edwin, expérience de confrontation à des textes perçus comme ardu pour Vally. L'écriture permet d'asseoir leur vécu, accompagne ce passage délicat (Rondeau, 2019).

Anticipant des retombées de construction identitaire au terme de l'activité, leur manifestation également au cours de celle-ci est constatée. La chronologie de l'activité d'Edwin les donne à voir. Au début de son écriture, il s'est donné comme mission de produire un compte rendu objectif du *coaching* mené, d'écouter la part inconsciente et intuitive en lui, escomptant un soulagement cognitif. Au terme de son écriture, il en reconnaît plusieurs retombées positives renforçant sa transformation en cours : conscientisation de son rôle, de sa légitimité, de sa

pertinence et de son identité de *coach* d'un côté ; satisfaction du respect de son autoprescription de tenir un journal, de l'écoute de son intuition et du soulagement cognitif associé à cette écriture.

Ces éléments relèvent d'une part sa représentation du rôle de *coach*, de comment il souhaite l'habiter (début) et d'autre part l'autoévaluation de son activité (de *coach* et d'écriture), sa reconnaissance de ces activités comme une conscientisation de leurs effets manifestes.

Vally pointe « un regard rétrospectif [...], introspectif » comme des retombées d'apprentissage, de développement de ses compétences qui la remplissent de fierté. L'écriture lui permet de s'identifier à son activité. Ces réflexions rejoignent Clot (2008) pour qui « se sentir actif c'est bien se porter. Et bien se porter c'est être le sujet ou les sujets d'une activité médiatisante au cours de laquelle progresse le pouvoir d'agir » (Clot, 2008, p. 266). Cette agentivité propre au processus de subjectivation (Bourgeois, 2018), cette image d'augmentation du rayon d'action du sujet, est associée au sens et à l'efficacité trouvés dans son activité quand les possibilités perçues dépassent les empêchements.

Nous saisissons pour ces deux professionnel·les des effets notoires de construction identitaire et nous confirmons l'écriture comme levier de développement professionnel et probablement personnel (autoformation, autoréflexion et autoaccompagnement). Nous sommes du côté de l'identité agie et vécue (Wittorski, 2016). Lors de cet entretien dit d'explicitation, les deux diaristes n'ont pas mentionné de frein ou d'effet négatif à cette activité.

Les intentions de Vally, d'« améliorer les choses, de boucler ses écrits par une note positive », s'associent aux retombées de construction de soi, d'autonomisation qu'elle relève « j'ai appris à marcher » (cf. l'affirmation d'un « je » et l'indépendance, dimensions du processus de subjectivation (Bourgeois, 2018)). L'expérience d'une nouvelle compréhension la connecte à une identité passée. Les réponses à la question « Qui êtes-vous quand vous écrivez ? » sont indicatives des transformations en cours, avec la quête d'une forme (d'un genre d'écrit), l'émergence d'une identité de journalier et de *coach* qui se distingue de l'enseignant. La déstabilisation émotionnelle de Vally à la suite de cette question se traduit par ses mots : elle est elle-même et autre (identification à d'autres auteur·es), elle se reconnaît dans une authenticité reliant identité et expression de soi. Ces réflexions font écho à la « gymnastique de soi » de Berliner (2022, p. 159) et la « plasticité identitaire » (p. 19) que ces professionnel·les semblent éprouver à l'occasion de leur reconversion. Ces deux professionnel·les traversent ainsi une négociation active entre identité prescrite et identité vécue (Wittorski, 2016). Leurs multiples facettes identitaires sont çà et là relevées, pour Edwin lorsqu'il mentionne ses autres missions professionnelles, pour Vally en évoquant son passé de nutritionniste, repérable également par son vocabulaire (processus de « métabolisation » pour évoquer l'apprentissage ou l'écriture). Leurs propos laissent à penser que leur nouveau moi professionnel n'est pas encore unifié ou que plusieurs moi coexistent de manière partiellement fluide (Faingold, 1998). L'écriture participe de l'incorporation de ces nouvelles expériences professionnelles (cf. l'identité narrative, Ricœur, 1983). Autoformatrice, l'écriture semble correspondre à une autogestion de leurs apprentissages au cours de cette phase de reconversion : distanciation de l'expérience, sa revisite, son élaboration comme son évaluation. Les contours de cette nouvelle identité se tissent par ces narrations dans leur journal et – rajoutons-nous – dans le cadre de l'entretien avec la chercheuse : le dispositif méthodologique de recueil d'information, particulièrement les questionnements, relances et échos de l'intervieweuse, correspond à une opportunité de prise de conscience.

Les retombées de mieux-être repérées (soulagement et confort quasi tout au long du processus d'écriture) se combinent à des effets de *flow* (Heutte, 2019a). Ce *flow* est particulièrement éprouvé par Vally (étape du début) et relève d'une véritable expérience optimale : galvanisée, pleine conscience, connexions multiples, compréhension facilitée. Rappelons pour Edwin son attente envers l'écriture (valeur perçue) de mise à distance et d'allègement de son sentiment de surcharge mentale associé à ses multiples rôles. Ce soulagement escompté lui permet apaisement, soulagement de ses « ruminations » et amélioration de la qualité de son sommeil. Le confort et la paix intérieure résultant de cette écriture semblent répondre à ses espérances.

À côté de cet étayage identitaire apporté par l'écriture, une représentation d'agentivité (Bourgeois, 2018) accrue est reconnaissable à l'énergisation notable du sujet, comme à sa prise de pouvoir sur son présent ou son futur projeté par la définition de nouvelles actions.

## 6.2. Articulation avec le modèle proposé

Reprenant le modèle de l'activité (Figure 1), relevons trois réponses à notre question sur les effets repérés en 1<sup>re</sup> personne d'un moment situé d'écriture diaire, de leur inscription temporelle (au cours et au-delà de l'activité d'écriture).

Premièrement, les retombées de l'activité journalière portent prioritairement sur la personne (accompagnement de sa construction identitaire, état de *flow*, bien-être et réflexivité) et dans une moindre mesure sur son

environnement (changement d'activité ou interruption de celle en cours, agentivité sur autrui ou quant au futur) ou sur l'activité journalière en soi (maintien dans l'activité).

Deuxièmement, ces retombées se manifestent en des temps différents de l'activité, état de *flow* au début et en cours de l'action, bien-être vraisemblablement croissant avec son avancée, son agentivité et sa conscientisation identitaire et de son fonctionnement, retombées plus marquées dans les dernières phases de l'activité (probablement aussi du fait du questionnement proposé en dernière partie d'entretien).

Troisièmement, le genre et la forme du journal de bord (facteur éactif) et l'environnement d'apprentissage propre à ce temps d'écriture (facteurs contextuels) ont facilité l'activité journalière, contribué à la capacitation de la personne (Fernagu Oudet, 2012).

Par ailleurs, l'écriture semble correspondre à une forme de protection pour ces professionnel·les lors de leur confrontation à un événement marquant, source de stress potentiel (démarche de *coaching* assez inédite pour Edwin, incompréhension d'un texte et frustration face à un genre d'écrit demandé en formation pour Vally), ou à une transition identitaire requérant une mobilisation importante (devenant *coach* de collègues pour Edwin et enseignante en éducation nutritionnelle certifiée pour Vally). Ainsi, l'écriture pourrait être un moyen d'autoaccompagnement du sujet et de soutien à sa santé, à inscrire dans la conception de « dispositifs de prévention et de formation contre les risques et les effets néfastes du burnout des enseignant·e·s » (Fetelian, Perrin et Masdonati, 2021, p. 402).

Face à une difficulté, la personne professionnelle découvre sa marge de manœuvre (représentation d'agentivité), l'énergie qu'elle peut déployer selon ses ressources, les leviers personnels ou environnementaux à activer, les potentiels empêchements rencontrés (si l'écriture avait relevé d'une injonction pour Edwin, par exemple).

## 7. Pour ne pas conclure...

Rappelons notre intention de comprendre l'activité de journaler du point de vue d'enseignant·es en reconversion identitaire, en pointant les retombées supposées comme une ressource professionnelle permettant de composer avec les questionnements et les défis, à savoir des retombées (d'accompagnement des transitions) identitaires, de bien-être et de *flow*.

« Un journal intime est une entreprise de lutte contre le désordre. Sans lui, comment contenir les hoquets de l'existence ? [...]. Le journal est la bouée de sauvetage dans l'océan de ces errements. On le retrouve au soir venu. On s'y tient. [...] Grâce à lui, le sismographe intérieur se calme. Les affolements du métronome vital qui explorait le spectre à grands coups paniqués se réduisent alors à une très légère oscillation » (Tesson, 2017, pp. 11-12).

Par ses mots sur le journal, l'écrivain voyageur dévoile ce qu'il en attend, ce qui l'engage et ce qu'il en retire. Cette organisation, formalisation, distanciation et cet autoaccompagnement (Rondeau, 2019) se retrouve chez les deux sujets rencontrés (sens conféré à l'activité). Des effets de subjectivation au sens de Bourgeois (2018 – sentiment d'exister, agentivité, indépendance et réflexivité), d'accompagnement de la gymnastique de soi au plan identitaire et développemental, de mieux-être en cours et au terme de l'activité ressortent également de l'analyse des propos recueillis par entretiens d'explicitation.

Les effets de l'activité d'écriture étudiée manifestent un réel pouvoir de (trans)formation du sujet. Le sujet est acteur·rice potentiel·le, par sa construction inédite apportée à ce qui lui est « donné » pour créer une forme, par la refiguration de l'événement comme de soi. Ce gain d'énergie et d'agentivité participe de la subjectivation du sujet. Par son engagement dans l'écriture, la personne professionnelle influence tant sa propre activité, son image de soi et son milieu (temporalité courte) que son milieu par une « renormalisation » supposée plus ou moins profonde (Schwartz, 2010) (temporalité plus longue, propre au pouvoir d'agir et davantage manifestes dans les entretiens biographiques analysés ailleurs – Tschopp, soumis).

La décision personnelle qui motive l'engagement dans l'activité d'écriture est soulignée, en pointant la valeur perçue de cette pratique. Cette décision interagit avec un environnement favorable qui facilite cet engagement, ainsi qu'avec une mobilisation du sens attribué à l'écriture, incluant des éléments tels que la distanciation, la réflexivité et l'autoaccompagnement. Ces aspects correspondent aux attentes des diaristes, bien que nous ne les développons qu'en partie dans cette étude.

Il est aussi question du « pouvoir de signifier sa vie » (de Villers, 2019, p. 166). Par la mise en mots dans son journal (et lors de l'entretien), un supplément de sens est apporté au vécu, une meilleure compréhension de soi se dégage, susceptible de produire une nouvelle figuration de soi (cf. processus de subjectivation pour Bourgeois,

2018 ; dynamiques identitaires étudiées pour Kaddouri, 2019b ; effets de l'entretien dit d'explicitation, Vermersch, 1994 ; Faingold, 1998).

En résumé, pour ces deux professionnel·les, l'écriture journalière accompagne une transition professionnelle associée à un brouillage identitaire. L'identité de *coach* pour Edwin et celle d'enseignante en éducation nutritionnelle pour Vally correspondent dans cette phase de construction à une recherche-affirmation de soi qui s'exprime dans leurs propos. L'écriture, espace-temps de réflexivité sur sa pratique, correspond à un geste du métier accompagnant leur négociation identitaire (Wittorski, 2016), leur construction de soi comme professionnel·le réflexif·ve, avec un probable effet boussole (construction de soi, agentivité sur soi, autrui, son activité, son environnement et pouvoir de formation).

Ébauchons quelques recommandations pour la formation supérieure à la suite de ces résultats. L'invitation est lancée de favoriser ce dispositif de formation, dans l'espace professionnel – semble inédit – et dans celui de situations de formation formelle – plus courant –, comme autant d'espaces-temps capacitants d'analyse de l'expérience, de réflexivité, d'(auto-)reconnaissance, d'émancipation et de professionnalisation. Si l'engagement dans l'écriture diaire relève de la motivation intrinsèque, il bénéficie des affordances du milieu (conditions favorables) et de la connaissance par le sujet de ce genre d'écrit, de ses objectifs et du sens conféré. Ainsi y aurait-il intérêt, pour les personnes en formation notamment, à observer et à repérer ces retombées de l'écriture journalière, à les conscientiser en particulier si l'écrivain·e est peu convaincu de s'y investir. Par ailleurs, l'écriture peut être saisie comme une stratégie de protection face au stress ou aux tensions et comme un soutien à la gymnastique identitaire occasionnée par l'entrée dans une nouvelle identité (autoaccompagnement). Si nous avons étudié la situation de reconversion professionnelle, ces mêmes besoins de soutien et de protection s'expriment en formation initiale ou continue. Ainsi, les espaces de formation initiale et continue des professions de l'humain sont invités à reconsidérer leur responsabilité dans l'accompagnement du « processus du tournant biographique » des personnes se formant, s'engageant dans une transition de vie fragilisante et de l'« inscrire dans une perspective émancipatrice » (Dizerbo, 2017, p. 87). La personne professionnelle en transition gagne à se retourner sur l'expérience en cours pour la penser, peut-être la socialiser auprès d'autrui significatifs (Lesourd, 2009). Cette socialisation, idéalement ce partage de pratiques, permettrait à tout enseignant·e diariste d'éviter le risque d'enfermement lié à cette activité (ruminant, ornière...), soutiendrait la controverse autour du travail (réel/empêché), la construction de sens pluriels associés au journal et le développement professionnel de ces enseignant·es. Enfin, la modélisation proposée de l'activité (Figure 1) pourrait en soutenir la (re)connaissance par les journalier·es comme par les milieux de la formation en situation formelle et informelle ou du travail, ouvrir l'échange sur cette ressource.

Si nous élargissons la perspective, il nous semble que la formation, l'intervention et la recherche peuvent participer au développement des marges de manœuvre internes comme externes en qualité d'« environnements capacitants » (Fernagu Oudet, 2012, p. 210). Soulignons la nécessité d'œuvrer également au développement de « la tolérance du milieu nécessaire à leur expression », au risque d'augmenter « l'activité empêchée (Clot, 1999) et donc [...] une plus grande souffrance des travailleurs » (Coutarel et Petit, 2013, p. 180).

Un autre aspect à souligner concerne la pertinence du modèle conceptuel proposé, qui se révèle opératoire pour identifier les relations et la dynamique entre les facteurs internes, externes et énatifs de l'engagement dans le journal de bord, ainsi que de ses multiples retombées. De plus, ce modèle permet de réfléchir à la boucle entre l'engagement et les effets positifs au niveau de l'activité, formant ainsi un cercle vertueux. Il serait intéressant de s'inspirer de ce modèle pour analyser d'autres activités professionnelles, qu'elles relèvent de l'écriture (comme le dossier de VAE) ou non (autres stratégies cognitives). Sa flexibilité permet son adaptation à diverses activités et contextes, qu'ils soient professionnels ou liés à la formation.

Les limites du modèle témoignent des choix conceptuels effectués dans le cadre de cette recherche. Il convient de reconnaître que cette étude est limitée à deux cas particuliers, et il serait bénéfique de l'élargir en incluant d'autres cas afin de consolider les perspectives proposées. De plus, les effets de l'agentivité perçue du sujet méritent d'autres investigations.

Les liens esquissés entre les retombées du journal et l'état de *flow* appellent à approfondir cette relation entre l'écriture réflexive et l'opportunité d'une expérience optimale, ainsi qu'à mieux comprendre les mécanismes qui influent sur l'engagement dans l'activité et sa persistance. Enfin, il est important de continuer à réfléchir aux éléments dans les environnements de formation et/ou de travail qui favorisent ces expériences de bien-être associées à l'activité.

Nos futures explorations des propos des diaristes rencontré·es combineront les résultats de l'analyse des entretiens biographiques avec ceux des entretiens d'explicitation partiellement présentés ici. L'étude approfondie de la contribution du vécu singulier à ces différentes formes d'expérience nous permettra de penser plus en avant la conception de dispositifs de formation professionnelle qui intègrent de manière cohérente les approches de l'activité et/ou de l'expérience. Nous poursuivons notre intention de contribuer au développement de la

subjectivation des professionnel·les, en mettant en évidence les espaces informels d'apprentissage et les conditions favorables à la (trans)formation.

## Remerciements

L'auteure remercie chaleureusement pour leurs relectures et suggestions inspirantes Bernadette Charlier ainsi que les membres du symposium « *Nouveaux métiers et identités en construction* » coordonné par Sandrine Biermar, Amaury Daele, Julitte Huez et Christelle Lison (REF 2022, Namur).

## Références bibliographiques

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad.). De Boeck.
- Barbier, J.-M. (2017). *Vocabulaire d'analyse des activités* (2<sup>e</sup> éd.). PUF.
- Barbier, J.-M. (2021). Un langage pour comprendre, un langage pour agir ? <https://www.innovation-pedagogique.fr/article9427.html>
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche & formation*, 42(1), 99-117.
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*. PUF.
- Berliner, D. (2022). *Devenir autre. Hétérogénéité et plasticité du soi*. La Découverte.
- Bibauw, S. (2010). Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1), 1-27. <https://doi.org/10.4000/ripes.358>
- Billett, S. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of workplace learning*, 13(5), 209-214.
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans L. Filliettaz et M. Durand (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 37-63). PUF.
- Billett, S. (2021). Transfer, Learning, and Innovation. Perspectives Informed by Occupational Practices. Dans C. Hohensee et J. Lobato (dir.), *Transfer of Learning* (p. 315-334). Springer.
- Bourgeois, É. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 65-120). L'Harmattan.
- Bourgeois, É. (2018). *Le désir d'apprendre*. PUF.
- Bourgeois, É. (2019). Motivation et formation des adultes. Dans P. Carré (dir.), *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (p. 233-251). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.01.0233>
- Bucheton, D. et Decron, A. (2003). Le journal de bord en formation : une parole de travail. *Tréma*, (20-21), 21-42. <https://doi.org/10.4000/trema.1362>
- Buyse, 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*, 159(4), 39-46.
- Campbell, R. S. et Pennebaker, J. W. (2003). The Secret Life of Pronouns: Flexibility in Writing Style and Physical Health. *Psychological Science*, 14(1), 60-65. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.01419>
- Carré, P. (2005). *L'Apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance*. Dunod.
- Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. Dans CNAM (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 53-60). PUF. <https://www.cairn.info/l-analyse-de-la-singularite-de-l-action--9782130501886.htm>



- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Coutarel, F. et Petit, J. (2013). Prévention des TMS et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie constructive* (p. 175-190). PUF.
- Crinon, J. et Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32(2), 11-59.
- Cros, F., Lafortune, L. et Morisse, M. (2009). *Les écritures en situations professionnelles*. PUQ.
- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage* [thèse de doctorat, Université catholique de Louvain].
- de Villers, G. (2019). Sens. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 163-166). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0163>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie [Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains]. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>
- Deltand, M. et Kaddouri, M. (2014). Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques, *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 43/4. <https://doi.org/10.4000/osp.4469>
- Dizerbo, A. (2017). Quels savoirs narratifs pour s'orienter dans une société biographique? *Le sujet dans la cité*, 6, 73-88. <https://doi.org/10.3917/lstdc.hs06.0073>
- Faingold, N. (1998, septembre). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants. *Expliciter*, 26, 17-20.
- Farrell, T. S. C. (2013). Teacher self-awareness through journal writing, *Reflective Practice*, 14(4), 465-471. <https://doi.org/10.1080/14623943.2013.806300>
- Fernagu Oudet, S. (2012). Chapitre 14. Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans É. Bourgeois (dir.), *Apprendre au travail* (p. 201-213). PUF.
- Fetelian, A., Perrin, N. et Masdonati, J. (2021). Développement et parcours de résilience chez des enseignant·e·s romand·e·s. *Revue suisse des sciences de l'éducation / Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften / Swiss Journal of Educational Research*, 43(3), 402-414.
- Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action : un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57-80. <https://doi.org/10.7202/1084612ar>
- Gaillard, I. (2014). Analyse de l'activité. Dans P. Zawieja et F. Guarnieri (dir.), *Dictionnaire des risques psychosociaux*. (p. 43-45). Le Seuil.
- Glegg, S. M. (2019). Facilitating interviews in qualitative research with visual tools: A typology. *Qualitative health research*, 29(2), 301-310. <https://doi.org/10.1177/1049732318786485>
- Hess, R. (2010). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien* (1<sup>re</sup> éd. 1998). Téraèdre.
- Hess, R., Mutuale, A., Caille, C., Cormery, A. et Gentes, D. (2016). L'écriture du journal comme outil de formation de soi-même. *Le Télémaque*, 49, 139-152. <https://doi.org/10.3917/tele.049.0139>
- Heutte, J. (2019a). Chapitre 3. Le flow : la psychologie de l'expérience optimale. Dans J. Heutte (dir.), *Les fondements de l'éducation positive* (p. 153-233). Dunod.
- Heutte, J. (2019b). Chapitre 8. L'autotélisme-flow : un déterminant fondamental de la persistance à vouloir comprendre, apprendre et se former tout au long de la vie. Dans C. Martin-Krumm (dir.), *Psychologie positive : État des savoirs, champs d'application et perspectives* (p. 151-175). Dunod.
- Heutte, J., Fenouillet, F., Martin-Krumm, C., Gute, G., Raes, A. Gute, D., Bachelet, R. et Csikszentmihalyi, M. (2021). Optimal Experience in Adult Learning: Conception and Validation of the Flow in Education Scale (EduFlow-2). *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.828027>
- Hiemstra, R. (2001). Uses and benefits of journal writing. Dans L. M. English et M. A. Gillen (dir.), *Promoting journal writing in adult education* (p. 19-26). Jossey-Bass.

- Holly, M. L. (1989). Reflective writing and the spirit of inquiry. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 71-80. <https://doi.org/10.1080/0305764890190109>
- Jarvis, P. (2001). *Journal writing in higher education. New directions for adult and continuing education*, 90, 79-86. <https://doi.org/10.1002/ace.23>
- Jorro, A. (2004). Parole, récit et écriture : les arcanes de la professionnalisation. *Questions Vives*, 4, 1-13. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112389/>
- Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. Dans A. Jorro et J.-M. De Ketele (dir.), *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance* (p. 7-16). De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. et De Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* De Boeck Supérieur.
- Kaddouri, M. (2019a). Dynamiques identitaires. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 66-69). Érès.
- Kaddouri, M. (2019b). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Savoirs*, 1, 13-48.
- Kaddouri, M. (2019c). Reconversions professionnelles, dynamiques identitaires et rapport à la formation. *Recherche et formation*, 90, 103-115.
- L'Écuyer, R. (2011). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. PUQ.
- Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition. Éducation et tournants de vie*. Anthropos.
- Lussi Borer, V. et Chaliès, S. (2021). Introduction générale. Articuler activité et compétence : un projet ambitieux. Dans S. Chaliès et V. Lussi Borer (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p. 5-9). Octarès.
- Marceau, N. (2021). Autorégulation de l'apprentissage professionnel et pratiques d'enseignement : intersections à considérer pour le développement professionnel des enseignants. *Formation et profession*, 29(2), 1-14. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.560>
- Moghaddam, R. G., Davoudi, M., Adel, S. M. R. et Amirian, S. M. R. (2020). Reflective teaching through journal writing: A study on EFL teachers' reflection-for-action, reflection-in-action, and reflection-on-action. *English Teaching & Learning*, 44(3), 277-296.
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development* (2<sup>e</sup> ed.). Routledge.
- Morrison, K. (1996). Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal, *Studies in Higher Education*, 21(3), 317-332. <https://doi.org/10.1080/03075079612331381241>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck.
- Paré, A. (2003). *Le journal. Un instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Les Presses de l'Université Laval.
- Pennebaker, J. W. et Chung, C. K. (2007). Expressive writing, emotional upheavals, and health. Dans H. S. Friedman et R. C. Silver (dir.), *Foundations of health psychology* (p. 263-284). Oxford University Press.
- Perez-Roux, T. et Balleux, A. (2014). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan.
- Piolat, A. et Bannour, R. (2011). Les effets de l'écriture expressive sur la santé physique et psychologique des rédacteurs : un bilan, des perspectives de recherches. *European review of applied psychology*, 61(2), 101-113.
- Promonet, A. (2016). Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Dans T. Philippot (dir.), *Les traces de l'activité. Objets pour la recherche et outils pour la formation* (p. 85-108). L'Harmattan.
- Rabardel, P. (2005). Chapitre 13. Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans R. Teulier, R. et P. Lorino (dir.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (p. 251-265). La Découverte.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit I*. Seuil.
- Rondeau, K. (2019). La présence au service de l'accompagnement de soi, source de mieux-être-et-vivre. Dans K. Rondeau et

- F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation. S'accompagner, accompagner et être accompagné* (p. 7-27). PUQ.
- Roquet, P. (2010). Temporalités, activités formatives et professionnelles. *Recherches qualitatives*, 8, 76-92.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner, how professionals think in action*. Basic Books.
- Schwartz, Y. (2010). Connaître et étudier le travail. *Le Philosophoire*, 34, 71-78. <https://doi.org/10.3917/phoir.034.0071>
- Seligman M. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Servan-Schreiber, F. (2020). *Bloum! Écrire pour s'épanouir et kiffer*. Marabout.
- Tesson, S. (2017). *Une très légère oscillation. Journal 2014-2017*. Ed. des Équateurs.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Octarès.
- 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.
- Tschopp, G. (soumis). Dynamiques d'engagement d'enseignant-es dans l'écriture d'un journal professionnel : approche biographique d'une activité plurielle. *Phronesis. Des écrits réflexifs en formation à l'enseignement : références, postures et régulations*.
- Vermersch, P. (2008, 1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : vers une psychophénoménologie*. PUF.
- Vermersch, P. (2014). Le dessin de vécu dans la recherche en première personne. Pratique de l'auto-explicitation. Dans N. Depraz (dir.), *Première, deuxième, troisième personne* (p. 195-233). Zeta Books.
- Vermersch, P. (2020, janvier). L'intention éveillante. Un enjeu épistémologique pour l'étude de la subjectivité. *Expliciter*, 125, 1-4.
- Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. ESF.
- Wittorski, R. (2016). À propos de la professionnalisation. Dans R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux* (p. 63-74). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Woolf, W. (2018). *Quel soulagement : se dire « j'ai terminé »*. Belles Lettres.
- Yinger, R. J. et Clark, C. M. (1981). *Reflective journal writing: Theory and practice*. Michigan State University, Ins. Res. Teaching. Occasional paper, 50, 2-17.

