

sociaux restent le plus souvent abstraites et théoriques ; l'analyse de la pratique n'est jamais envisagée comme point de départ du travail de formation. Nous avons conscience d'exagérer notre appréciation de la situation (sans doute existe-t-il des exceptions à notre diagnostic pessimiste), mais nous choisissons cette base pour formuler notre problématique autour de deux attitudes.

— La première est une volonté d'éclaircir le sens des pratiques ; nous voulons établir davantage de liaisons et de connexions entre les programmes à contenu culturel et l'exercice pratique de leur profession par les futurs maîtres.

— La deuxième attitude consiste à tenter de dégager la signification des journaux professionnels en tant qu'outils de formation. Cela suppose que l'on déplace le centre initial du processus de formation, car trop souvent la logique « fonctionnelle » amène à partir, non pas des préoccupations concrètes des futurs maîtres, mais de la « pensée du professeur » : ce que le formateur prévoit quant aux difficultés que devra affronter l'enseignant.

A l'origine de ce point de vue, on trouve l'attitude de « réflexion systématique » (Oberger, 1984 ; Clarck, 1985 ; Stenhouse, 1985) : le maître en tant que professionnel est capable de prendre des décisions rationnelles. Cette idée englobe la problématique des journaux et tout le processus de formation des enseignants ; elle a ses racines dans les théories de l'action (Harre, 1982 ; Ginsburg, Breuner et Cranach, 1985). Pour ces auteurs, l'action rationnelle est à la fois consciente et résultant de décisions adoptées en fonction de critères personnels. L'idée d'action nuance celle de « comportement » dans la mesure où l'action est une intervention consciente, signifiante, etc. Dans ce contexte, elle s'oppose à une simple opération technique. La pratique n'est plus la simple application mécanique de moyens ou de recettes et il ne suffit plus de mettre en marche le système moteur, il faut faire activer les schémas de décision.

Ce type d'action-réflexion suppose une implication personnelle : la pensée, les sentiments et les émotions de la personne qui agit y ont leur place, ainsi que ses convictions, ses projets, ses connaissances, son itinéraire et ses schémas perceptifs. Comme l'a écrit Combs (1979), l'efficacité du maître dépend fondamentalement de la nature de sa propre perception du monde.

L'implication personnelle doit porter sur deux espaces principaux : d'une part soi-même, de l'autre les tâches professionnelles ; l'analyse en doit pouvoir être intégrée à l'un de ces deux champs de référence. Or cet objectif est précisément une des virtualités du journal. Il apparaît

comme un lieu de réflexion écrite où se mêlent et se fondent « narrateur » et « chose narrée », sujet et faits, soi et récit. Le tuteur qui travaillera ensuite avec l'élève-maître à partir des données de son journal pourra aborder avec lui l'une ou l'autre de ces dimensions, tandis que l'auteur du journal, réussissant à percevoir son « vécu » avec plus de réalisme, prendra une meilleure conscience de ses rapports avec le monde extérieur et de la façon dont ses propres perceptions agissent sur les réalités de la classe. « *La compétence communicative-interactive commence là où nous commençons à réfléchir sur nous-même. C'est seulement lorsque nous parvenons à nous projeter par le sentiment en nous-même que nous pouvons nous ouvrir aux autres* » (Reinert, 1984, p. 83).

On dit souvent qu'on n'enseigne pas comme on nous dit d'enseigner, mais comme on nous a enseigné ; cela implique une réflexion individuelle sur son propre itinéraire scolaire, incluant la vie à l'École normale. Ce travail d'auto-analyse est indispensable pour parvenir à conscientiser quelque peu la dynamique sous-jacente aux modèles intégrés sur ce que doit être un enseignant, aux contradictions entre messages et métames-sages dans le système éducatif, entre curriculum explicite et curriculum implicite (Gimeno, Fernández Pérez, 1980) ; il se prolonge évidemment pendant la période pratique avec la réflexion sur ce qui est et ce qui se fait dans la pratique réelle des salles de classe. Les nouvelles connaissances sont ainsi en relation permanente avec la réalité scolaire, selon un processus dialectique comparable à celui que décrit Piaget à propos du développement de l'intelligence ; elles entrent dans les schémas de formation du futur praticien, qui pourraient être :

connaissances* réalités scolaires**

réflexion apprentissages professionnels

où « connaissances » comprend matières, livres, processus éducatif en général et « réalités scolaires » : les réalités effectives, simulées ou qu'on se rappelle, et plus généralement toute expérience scolaire passée ou présente.

Il y a interaction permanente entre connaissances (maîtrise des disciplines, lectures d'ouvrages, compétence traditionnelle) et réalités scolaires (concrètes ou même imaginaires) d'une part, réflexion et apprentissage de la profession d'autre part. Derrière cette démarche dialectique se profile l'idée que ce processus doit amener les professeurs en formation à développer leur capacité de réflexion et à intégrer leurs connaissances culturelles et techniques dans leurs références pratiques et professionnelles ; cette intégration doit se faire dans une situation d'enseignement concrète.

Le journal a ici sa place comme outil et support de cette réflexion quotidienne. Il permet l'amalgame de la théorie et de la pratique et stimule l'implication personnelle. Mais pour qu'il soit efficace, il faut insérer sa tenue dans un dispositif global de formation *« qui traverse tant la durée que l'ensemble de la pratique de formation professionnelle »*.

Le journal doit donc faire partie du programme de formation ; il peut avoir deux sortes d'effets. Certains proviennent du simple fait de l'écrire. Il incite à la connaissance de soi et à l'introspection, permet de surmonter le risque de réduire la pratique à une simple reproduction de techniques, et donc d'introduire dans l'action une part de discours rationnel analytique ; en racontant, on se distancie. L'écriture suppose une construction, une élaboration de petites synthèses ou analyses ; au moyen du journal on peut organiser des rétroactions sur son activité (Yinger, 1981). En définitive, le simple fait d'écrire son journal est déjà positif en soi.

Mais il peut avoir des effets supplémentaires si son emploi est intégré dans le processus global de formation, ce qui suppose que cette pratique ne soit ni épisodique ni marginale, mais entre de plain-pied dans la conception même de la formation. Le journal prend alors un sens plus global et articule les activités qui constituent la démarche de formation de l'enseignant. La réflexion se porte ainsi sur l'amalgame des composantes culturelles et professionnelles et renforce l'implication personnelle dans le déroulement de la formation. Avec ses notations quotidiennes, le journal devient le support de multiples rétroactions sur l'ensemble du système de formation.

Le référentiel et l'expressif s'intègrent aux journaux (Jacobson, 1975) qui ne restent pas longtemps la simple description anecdotique de ce qui se passe en classe — ou dans la situation éducative rapportée. Ils ne restent pas non plus une simple déclaration de pensées ou d'intentions de son auteur ; la participation personnelle s'impose très vite, appuyée sur une pensée, un itinéraire propres, sur les connaissances possédées et les convictions. On commence à prendre en compte le lecteur, on rédige en sachant que ce que l'on écrit sera une *« réalité lue »* (Zabalza, 1986) ; le journal combine en définitive des notations descriptives, des récits de faits, des observations ponctuelles ou systématiques, des idées personnelles et ainsi de suite, autant de dimensions qui en font un outil à virtualités multiples.

Il est fondamental que le futur enseignant réfléchisse ainsi sur lui-même car, *« si des pratiques scolaires désuètes se maintiennent, c'est en*

grande partie parce que la formation des maîtres ne les incite pas à ces démarches intérieures et que donc les comportements et les convictions possédées avant de décider qu'on sera enseignant sont ensuite projetées dans la pratique de la classe » (Gimeno et Pérez Gómez, 1983, p. 354) ; comme on le sait, les représentations intimes de l'enseignant prédominent dans sa pratique parce qu'elles correspondent à des acquisitions préétablies fortement enracinées dans sa personnalité.

Le journal ne peut donc pas rester la manifestation d'une écriture intime individuelle, ne peut pas être une expression secrète que l'auteur garde pour lui. Contrairement au journal intime des adolescents, le journal en formation doit être fait pour circuler et être communiqué, il doit être le point de départ d'un travail ultérieur faisant intervenir des tiers. La réflexion personnelle qui prend forme dans ce document doit aboutir à des dialogues, des débats, bref à une communication entre pairs, avec un tuteur, ou dans des séminaires, etc.

Une réflexion rendue publique devient-elle plus artificielle ? Au niveau de la « pragmatique communicationnelle », on sait qu'on narre en fonction du destinataire ; c'est donc une dimension qui a des conséquences pratiques. Cela entraîne-t-il une moindre validité du journal ? Disons que ceux qui ont affaire à l'auteur du journal doivent connaître et reconnaître cet aspect de la question. Les données contenues dans un journal sont marquées par la relation spécifique mise en place entre l'auteur et ses lecteurs (quand il s'agit d'une pratique individuelle).

Il faut donc analyser le contexte de lecture du journal : à qui va-t-il servir, qui va le lire, comment va-t-il être analysé ou évalué, quelles ont été les consignes données ? Ces questions ne peuvent être laissées de côté, car elles déterminent l'attitude de l'auteur au moment où il écrit. Par exemple, un élève-maître n'écrira pas de la même manière selon que son journal servira ou non à sa notation.

On peut distinguer trois niveaux dans un journal : le style personnel, l'appropriation de la réalité et le contexte institutionnel. Les éléments de ce dernier, évaluation, investigation, processus formatif « auto-décidé », rapports avec l'administration, promotion personnelle, etc., surdéterminent la rédaction proprement dite, style personnel, nature du texte, mais « cette surdétermination ne fonctionne pas dans une relation de cause à effet » : un contexte institutionnel donné n'engendre pas forcément un style spécifique. Mais il s'avère que le contexte institutionnel conditionne nettement les directions de communication du journal au point d'arriver à les altérer et il est sans aucun doute dangereux de faire de la tenue du journal une obligation professionnelle évaluable.

Cependant l'effet formateur du journal déborde largement de ce contexte si l'on prend la précaution d'insérer ce document dans un cadre plus ouvert, que les auteurs anglo-saxons appellent « *système d'évaluation éclairée* » (Eisner, 1985 ; Parlett et Hamilton, 1983) ; le journal n'entre plus alors dans une démarche de qualification immédiate mais dans la logique d'un travail « herméneutique » que l'élève et l'équipe pédagogique réalisent ensemble (Clark, 1981 ; Rudduck, 1985).

QUELQUES PRINCIPES

Apprendre à tenir son journal : la tenue d'un journal suppose que l'on sache comment faire ; d'un point de vue technique, un journal n'est pas très malaisé à réaliser, mais il ne faut pas en exagérer la facilité, et il ne suffit pas de dire à quelqu'un « faites ou tenez un journal ». Le texte doit avoir une forme correcte pour être utilisable.

On constate que seuls les journaux bien tenus peuvent être exploités par la suite de façon riche et attrayante. Un journal qui ne serait, par exemple, qu'un simple emploi du temps quotidien ne servirait pas à grand-chose pour la formation professionnelle, car il ne donnerait matière à réflexion que sur le thème concret de l'organisation du temps.

Phases de la rédaction du journal : il est important de passer par des phases distinctes grâce auxquelles l'élève-maître apprendra à rédiger un journal « impliqué », à récupérer sa propre histoire et à se concentrer sur les aspects significatifs de son travail. Apprendre à tenir son journal ne peut en aucun cas signifier dépersonnalisation, mécanisation de la rédaction. Au contraire « *le but est de chercher un dynamisme majeur, une pluralité de notations et une idiosyncrasie du discours ; en tout cas, nous pensons qu'ainsi le journal deviendrait vraiment un instrument adéquat, s'affirmant progressivement comme un moyen de « socialisation dialectique » de son rédacteur, pour reprendre l'expression de Zeichner (1985).*

Dimensions à analyser : quels sont les aspects à analyser dans les journaux ? L'attitude qualitative ou clinique que cela requiert suppose l'ouverture, l'acceptation du nouveau, dans la forme ou dans les situations décrites. Passons en revue quelques dimensions analysables :

- Le style d'approche de la réalité : chaque auteur réagit de manière personnelle à la réalité vécue ; pour savoir ce qu'elle est, on peut tenter d'analyser la somme de réflexion qui caractérise chaque journal. Cette méthode paraît justifiée par tous les arguments en faveur de l'opinion

que l'on tient un journal dans la perspective d'une analyse des pratiques professionnelles. Un futur professeur doit être capable de soumettre ce qu'il a fait à une réflexion systématique. Il peut arriver que l'auteur d'un journal ne se contente pas de simples descriptions superficielles, mais s'attache au contraire à des critiques verbales et très affectives. Cela nous fait parler de « style de journal », que l'on peut caractériser : descriptif, réflexif, anecdotique, personnel, hypercritique, etc.

- L'objectif n'est pas seulement d'identifier le style, il faut travailler avec l'auteur pour qu'il parvienne à se forger un style « réflexif » personnel ; cela peut comporter plusieurs phases. On note tout d'abord le style employé pour les premières descriptions, par exemple celles qui touchent à la vie de la classe ; cela aide à connaître l'auteur. On analyse ensuite avec lui les caractéristiques de son style : pour l'auteur, c'est « un premier moment de connaissance de soi », on l'aide à reconnaître ce qu'il observe, l'information qu'il recueille et « qu'il élabore » ; on note avec lui les faits ou les aspects de sa vie restés en dehors de son récit et qu'il pourrait être intéressant de raconter, « la dimension connotative des descriptions », etc. Sur ces bases, on donne à l'auteur de nouvelles instructions pour compenser les faiblesses de son style ; on l'aide à équilibrer progressivement l'expressif et le « référentiel », l'anecdotique et le permanent, les faits et les idées, l'objectif et le subjectif, bref on l'aide à améliorer la qualité de son journal, l'objectif étant toujours gagner en réflexivité et en implication personnelle.

Les thèmes : certains thèmes reviennent avec une grande fréquence dans les journaux, et l'on voit ainsi ce qui préoccupe le plus leurs auteurs. On constate que tout enseignant se concentre sur un problème bien particulier. Nous pouvons dégager des journaux que nous avons analysés jusqu'à présent des thèmes qui correspondent en grande partie avec ceux que Veenman (1984) a signalés comme les plus importants pour les enseignants dans leur première année d'exercice.

Les consignes de départ sont relativement ouvertes : l'auteur peut noter tout ce qu'il veut dans son journal, les faits qui, jour après jour, lui semblent les plus intéressants ; par la suite se dégage progressivement un ensemble de problèmes qui reviennent sans cesse sous la plume des auteurs. Au cours de la formation, ces thèmes peuvent faire l'objet d'un travail de tutorat ou de contrôle.

Les attributions : on constate que les journaux comportent souvent des « attributions », c'est-à-dire des attaques sur des cibles données. L'auteur s'en prend parfois à telle ou telle personne. Ces « attributions » sont un des axes fondamentaux de la perception de la réalité par l'élève-

maître, car des rapports parfois difficiles avec les autres sous-tendent l'analyse des phénomènes que vit l'auteur. L'étude de ces « attributions » est pour nous le point de départ d'un authentique travail de formation. Elles sont le plus souvent radicales et culpabilisantes : le tuteur, les parents, l'institution et autres sont dénoncés comme les causes directes, parfois douloureuses, des difficultés rencontrées par l'auteur.

Les alternatives : ce sont ces situations que vit l'auteur quand il ne sait pas quoi décider. Il lutte et il en naît un conflit intérieur sur une réalité théorique, pratique ou technique qu'il ne sait comment traiter. Tel enseignant hésite, par exemple, entre une attitude favorisant un climat affectif et la nécessité de la discipline, ou entre une attitude propice à la créativité et la facilité de la routine. Ces problèmes apparaissent fréquemment dans les journaux.

Les dispositifs : le journal montre comment l'auteur s'organise dans sa pratique, comment il prépare son travail, quelles sont ses « stratégies techniques », etc. Il raconte souvent ce qui l'amène à prendre une décision donnée dans une situation donnée. Cette dimension est très utile pour aider l'auteur à conscientiser son rapport au métier. Le journal est aussi le lieu où se construisent les décisions professionnelles. Il est très important de réfléchir sur ces dispositifs que l'on conçoit à mesure que l'on écrit.

Les valeurs : des théories et des modèles implicites apparaissent dans les journaux. C'est une question importante, car elle permet de discerner le modèle professionnel qui sert de référence à l'auteur, qui n'est pas conscient des valeurs qu'il porte en lui. Le journal permet d'objectiver cette dimension implicite que tout professionnel doit identifier. On peut facilement repérer dans les journaux les théories et les modèles, explicites, et les valeurs, implicites, celles que l'auteur considère comme désirables et qui se rapportent au modèle d'école ou d'enseignement, aux méthodes, etc.

Les descriptions et observations : une bonne partie de tout journal est souvent consacrée à des observations ; l'auteur raconte la réalité qu'il vit. La valeur objective de ces descriptions est parfois discutable, mais leur répétition permet d'obtenir directement ou indirectement une radiographie approximative de la façon dont marchent les choses dans la classe ou dans l'établissement où travaille l'auteur. Le journal fournit ainsi des données sociologiques : Comment les classes sont-elles organisées ? Comment l'établissement l'est-il ? Quel genre de relations et de

coordination y a-t-il entre les enseignants ? Quels sont les horaires ? Quel usage fait-on de l'espace ? On peut partir de là pour une recherche comparative entre les différentes situations professionnelles analysées.

La dynamique relationnelle : le journal est un moyen incomparable d'aborder le genre de relation que l'auteur entretient avec son environnement ; il décrit ainsi très bien les relations entre maître et élèves, le climat socio-psychologique des classes, le type de relation que le professeur soutient et encourage entre élèves, les règles et les normes des interactions, etc.

L'autobiographie : pendant tout le temps qu'il tient son journal, l'auteur vit, il évolue et change, ainsi que la situation dans laquelle il est placé. De ce point de vue, le journal est une forme de « *life history* » (Clark, 1985). Le lecteur voit évoluer l'auteur, les situations qu'il traverse, mais aussi ses problèmes. Quand l'auteur relit son journal, il peut ainsi mesurer le chemin parcouru depuis qu'il a commencé à écrire ; le journal permet ces rétroactions.

D'une manière générale, on peut tirer de notre expérience de l'étude des journaux la nécessité d'une plus grande définition du sens propre des pratiques ; c'est le thème le plus saillant et le plus conflictuel des journaux. Les enseignants en formation ont du mal à intégrer la progression du programme, le tutorat qui tente de créer un lien entre le lieu, universitaire, de formation et le lieu, scolaire, de stage, les relations entre les différents acteurs aux statuts différents, les responsabilités et les activités pratiques à assumer avec les élèves l'évaluation formative du processus, etc. L'expérience amène à établir sans cesse une plus grande connexion entre les composants théoriques et des disciplines, et le travail pratique proprement dit (Montero, 1985) ; il faut monter un projet global qui embrasse dans une réflexion systématique l'usage des connaissances que l'on peut avoir et la réalité scolaire.

Les journaux font émerger des problèmes concrets du travail en classe qui ne sont pas abordés dans le cycle normal de formation. Citons entre autres : la discipline en classe, les problèmes d'absentéisme des élèves, le rôle du professeur, les rapports entre le maître et les élèves, le climat de la classe, la tenue de la classe, le maniement des ressources didactiques, du cahier de classe au tableau noir et aux moyens audiovisuels, le travail avec les élèves en difficulté, la structure de l'école et ses rapports avec l'environnement, les contenus des matières et la manière de les aborder. Pratiquement, on le voit, ces questions sont capitales en formation initiale comme en formation continue ; elles touchent étroite-

ment à la didactique et une étude minutieuse des journaux professionnels permettrait sans doute de modifier certains programmes didactiques.

Quant aux opinions explicites et implicites qui apparaissent dans les journaux, le fait qu'elles soient écrites permet de les clarifier et éventuellement de les revoir tant au niveau de la doctrine qu'à celui du comportement. Les journaux montrent souvent des perceptions hyper-affectives et pleines de lieux communs ; base intéressante pour une analyse qui peut se faire grâce à la relation que l'auteur peut établir avec un lecteur ou un groupe de lecteurs. Le « choc que produit la pratique » (Wildak, 1984) ébranle fréquemment bien des assurances, des attitudes doctrinales génériques, des présupposés quant à ce que les choses devraient être... La pratique crée une forte dissonance cognitive, d'où l'importance du fait que le journal ne se limite pas à une rédaction, mais se convertisse en un authentique document personnel (Yinger, 1985) servant de socle à un travail de tutorat et qu'à partir de lui l'auteur aborde et révisé les grands thèmes et les grandes interrogations que son récit énonce.

Dégageons finalement trois grandes phases pédagogiques du journal : la première est marquée par des narrations introspectives ouvertes et écrites en rapport avec la propre histoire scolaire de chaque auteur. Ce travail rétrospectif peut montrer comment le futur maître a vécu sa propre scolarité, comment ses professeurs travaillaient et ce que valaient ses écoles. Ainsi apparaissent différentes versions du modèle de professeur que chacun a connu par expérience. Cette première phase a pour objet d'aider l'élève-maître à renouer avec sa propre histoire et permet, d'ores et déjà, une réélaboration des modèles implicites du futur enseignant (Fayol, 1981).

La deuxième phase tente de capter non plus le passé, mais le présent de l'auteur : il écrit chaque jour sur ses premières expériences pratiques et même sur les professeurs qu'il reçoit comme élève-maître. Les consignes sont encore très souples : on veut encourager l'auteur à trouver son style propre, à faire émerger ses théories implicites, ses interrogations etc.

La troisième phase correspond à un type de journal plus réglé et plus centré sur la technique professionnelle. L'auteur réfléchit sur le contenu des matières, sur ses stratégies didactiques, et il est toujours question de situations réelles de l'école.

Dans la formation initiale des enseignants, on a souvent affaire à des formateurs (universitaires, professeurs d'école normale ou maîtres-for-

mateurs) qui justifient leurs activités en prétendant montrer aux futurs maîtres ce qui est valable pour l'enseignement à partir de leur propre expérience : cela donne aux élèves l'idée que la théorie est totalement coupée des problèmes concrets. « Seul le savoir pratique vaut pour bien manier sa classe », tel semble être le métamessage lancé en permanence aux futurs enseignants. Ceux-ci réagissent d'abord contre ce genre de discours, puis s'en accommodent ; dans les centres de formation prévaut alors une perspective fonctionnelle et linéaire qui reproduit les mécanismes des conflits entre la théorie et la pratique, la formation initiale et la formation continue, etc.

Le travail sur les journaux crée une relation triangulaire futur enseignant — professeur d'école normale — maître-formateur qui permet de rompre ce blocage. Le journal facilite une mise au point dialectique et interactive des influences qui pèsent sur le maître en formation pendant cette période d'entrée dans la pratique du métier (Rudduck, 1985 ; Zeichner, 1985).

Miguel A. ZABALZA BERAZA
 Maria Lourdes MONTERO MESA
 Quintín ALVAREZ NUNEZ,
 Département de didactique,
 Université de Saint-Jacques de Compostelle

Traduction : Anne Ghienne-Vancraeynest, REF, INRP et rédaction de la revue.

BIBLIOGRAPHIE

- CLARK (C.). 1981. "Journal Writing and Professional Development", in Yinger et Clark, *Reflective Journal Writing: Theory and Practice*, Michigan State University, IRT.
- CLARK (Ch. M.). 1985. *Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking*, Conférence ISATT, Tilburg (Hollande).
- EISNER (E. W.). 1985. *The Art of Educational Evaluation: a personal view*, Falmer Press, East Sussex, Grande-Bretagne.
- FAYOL (M.). 1981. « Former des maîtres. Propositions pour une stratégie », *Revue française de pédagogie* n° 55, p. 7 à 12.

- GIMENO (J.), FERNANDEZ PÉREZ (M.). 1980. *La Formación del Profesorado de eg3. Análisis de la Situación Española*, Ministerio de Universidades e Investigación, Madrid.
- GIMENO (Y.), PEREZ GOMEZ (A.). 1983. *La enseñanza. Sutéoria y su práctica*. Akal, Madrid.
- GINSBURG (G.P.), BREUNER (M.), CRANACH (M. Von). 1985. *Discovery Strategies in the Psychology of Action*, Academic Press, Londres.
- JACOBSON (R.). 1975. *Ensayos de lingüística aplicada*, Seix Barrad, Barcelona.
- HARRE (R.). 1982. "Theoretical Preliminaries to the Study of Action", in CRANACH, Von M., HARRE R. *The Analysis of Action*, Cambridge Univ. Press. London.
- MONTERO (L.). 1985. "El Currículum en la formación inicial de los profesores: la interacción teoría-práctica como problema", in *Materiais Pedagogicos*, Univ. de Santiago de Compostela, pp. 129-138.
- MONTERO (L.). 1986. "Pensamiento de los profesores investigación cualitativa y formación del profesorado" in VILLAR (L.M.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Pensamientos de los profesores*. Univ. de Séville.
- OBBERG (A.). 1984. *Construct Theory as a Framework for Understanding Action Research*, communication présentée aux rencontres annuelles de l'American Educational Research, New-Orleans, avril.
- PARLETT (M.), HAMILTON (D.). 1983. « L'évaluation illuminative » in GIMENO (J.), PEREZ GOMEZ (A.), *op. cit.*, pp. 450-466.
- REINERT (G.B.). 1984. "La Interacción pedagógica como aspecto de la acción del pedagogo práctico", *Educación* n° 29, pp. 62-65.
- RUDDUCK (J.). 1985. "Teacher Research and Research-based Teacher Education", *Journal of Education for Teaching*, 11 (3), October, p. 281 à 289.
- STENHOUSE (L.). 1985. "El Profesor como tema de investigación y desarrollo", *Revista de Educación* n° 277, pp. 43-53.
- VEENMAN (S.). 1984. "Perceived Problems of Beginning Teachers", *Review of Educational Research* n° 54, (2) Summer, p. 143 à 178.
- WIDLACK (H.). 1984. "El shock que produce la práctica: el fracaso en la aplicación del saber", *Education* n° 30, p. 95 à 104.
- YINGER (R.J.). 1981. "Reflective Journal Writing: Theory", in Yinger (R.J.) y Clark (Ch. M.): *Reflective Journal Writing: theory and practice*, Ins. Res. Teaching. Michigan State Univ. (Occasional paper n° 50), July 1981, p. 2 à 17.
- YINGER (R.J.), CLARK (Ch. M.). 1985. *Using Personal Documents to Study Teacher Thinking*, Occasional Paper n° 84, irt, Michigan State University, Michigan.

- ZABALZA (M.A.). 1984. "El Análisis de la Enseñanza desde el Modelo Comunicacional", *Enseñanza* n° 2, p. 9-38.
1986. "El diario del professor como instrumento de desarrollo professional: estudio cualitativo de un caso", in Luis Miguel Villars Angulo, *Actas del I Congreso International sobre "Pensamientos de los professores y toma de decisiones"*, Universidad de Sevilla.
1986. El paradigma del pensamiento del profesor y sus aplicaciones a la formación y desarrollo profesional del profesorado: trabajo cualitativo con diarios de profesores. Communication présentée au First International Meeting on Teacher Education, Braga, mai.
- ZABALZA (M.A.), MONTERO (M.M.), ALVAREZ (Q.). 1986. "Los diarios de los alumnos de Magisterio en prácticas como instrumento de formación professional", in Luis Miguel Villar Angulo, *Actas del I Congreso International sobre "Pensamientos de los professores y toma de decisiones"*, Universidad de Sevilla.
- ZEICHNER (K.). 1985. "Dialéctica de la socialización del profesor", *Revista de Educación* n° 227, p. 95 à 123.

EXPLOITATION DIALECTIQUE DU JOURNAL DU MAÎTRE

C. O'HANLON

Sommaire. « L'analyse du journal du maître présentée par C. O'Hanlon dans le contexte de la formation universitaire des enseignants en Irlande du Nord s'appuie sur une vaste expérience de cette pratique. L'auteur démonte les étapes psychologiques et expressives que traversent les élèves-maîtres dans leur travail de réflexion et de rédaction et en décrit, exemples à l'appui, les quatre modes progressifs. Le journal apparaît comme un moyen efficace de se connaître soi-même, de surmonter les difficultés qui assaillent les débutants, d'affirmer sa valeur personnelle et professionnelle au-delà des préjugés et des routines, et de mieux communiquer avec le milieu. En bref, le journal du maître se révèle ici comme un excellent outil de formation. »

Summary. *The analysis of the teacher's diary presented by C. O'Hanlon within the context of university teacher training in Northern Ireland relies on a wide experience of this practice. The author points out the psychological and expressive stages student teachers go through in their reflection and writing, and describes the four progressive modes, with relevant examples. The diary appears as an efficient means of knowing oneself, overcoming the difficulties which assail beginners, asserting one's personal and professional value beyond prejudices and routine, and favours a better communication with the environment. In short, the teacher's diary emerges as an excellent training tool.*

Le journal du maître joue un rôle aussi grand que varié dans la formation professionnelle des enseignants ; il peut servir à l'introspection, à la réflexion, à la notation d'événements ou de sentiments. Il peut n'être écrit que pour son auteur ou bien être destiné à un plus large public de gens du métier, éventuellement des tuteurs ou des évaluateurs. On l'emploie de plus en plus pour inciter les enseignants à accroître leur conscience d'eux-mêmes, leur réflexion sur leurs tâches et leur esprit de décision. Utilisé au cours d'une action de formation continue (qui pousse aux changements de pratiques), le journal permet aux enseignants de percevoir leurs points de vue de façon à la fois rétrospective et prospective par la notation au fil des jours de ce qu'ils pensent des réalités concrètes et de ce qu'ils ont l'intention de faire à mesure qu'ils leur sont

confrontés. Par la suite, alors qu'ils seront passés à l'action, ils pourront revenir sur leurs remarques de départ et tâcher de déceler leurs présupposés, les attentes qui en découlaient, et leur appréciation de la situation.

L'usage du journal est des plus profitables quand on l'associe aux démarches de perfectionnement des pratiques professorales selon le modèle de « l'enseignant-chercheur ».

Dans les Universités et les Instituts de formation, certains cours sont consacrés aux recherches sur la vie scolaire, afin de développer chez les futurs maîtres l'autonomie et la perception de soi. Cela doit les conduire à rectifier les pratiques routinières ou irréfléchies qui entravent leur capacité créatrice.

Nous allons analyser des études de cas effectuées dans le cadre d'une université, où le cycle de cours donne lieu à la délivrance du titre de licencié en éducation (formation professionnelle continue).

Les étudiants sont surtout des enseignants et des personnels non-enseignants des établissements scolaires. Sans que cela soit une obligation, ils sont encouragés à tenir leur journal pendant la durée du cycle. Chacun peut écrire et développer son journal comme il l'entend et dans la pratique ce document pourra prendre de nombreuses formes. Le texte entier, ou des extraits, peuvent servir à justifier les changements survenus au cours de l'étude de cas principale.

La technique de rédaction ne pose aucun problème particulier, dès lors que les étudiants conçoivent clairement ce qu'ils ont l'intention de dire et de faire, et la grande difficulté est de savoir par où commencer ; on peut la résoudre en décidant que tel ou tel point de pratique professionnelle demande à être étudié ou approfondi. C'est une idée générale qui devient plus claire et plus précise quand on commence à observer ses habitudes.

Les étudiants commencent souvent leur journal par des remarques sur cette difficulté à trouver un problème ou un « sujet » à traiter. L'une d'entre eux, professeur, dit par exemple : « J'ai beaucoup pensé aujourd'hui à la façon dont je commencerai mon journal, ce qui m'a tapé sur les nerfs ; j'ai trouvé la journée épuisante, surtout après avoir dialogué jusqu'à cinq heures avec des parents d'élèves ». L'anxiété et la tension créées par les contraintes de la rédaction sont ainsi surmontées par le fait même d'exprimer ces émotions. Le récit se poursuit sur les lectures et