

LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'ARTS PLASTIQUES PHÉNOMÈNE PÉDAGOGIQUE DANS UN CONTEXTE POLITIQUE (EXPÉRIENCE TCHÈQUE)

JAN SLAVÍK*

Résumé

L'article traite de la mise en œuvre de la conception de la pratique réflexive de D. Schön dans la formation universitaire des enseignants d'éducation aux arts plastiques. L'approche de la pratique réflexive est présentée non seulement du point de vue pédagogique mais aussi du point de vue du contexte politique et culturel. L'article place au centre de l'attention la situation particulière générée par les bouleversements politiques en Tchécoslovaquie au tournant des années 80 et 90. Dans cette situation, le concept de Schön s'est avéré comme un outil efficace servant à résoudre les problèmes nés du refus de la théorie pédagogique par les enseignants, renforcés par les influences politiques de l'époque. L'auteur poursuit par la description de sa conception spécifique de la réflexivité, adaptée à la dimension artistique de l'éducation aux arts plastiques, qui a permis de surmonter plus facilement les divergences entre la théorie et la pratique. De plus, elle a servi de support pour thématiser les trois genres clés de l'enseignement pratique des arts plastiques : Atelier, Théâtre et « Vie difficile ».

Abstract

The material looks into the application of the reflection practice concept in the university level training of the teachers of arts, as made by D. Shon. The approach is taken not only from the educational point of view but also regarding broad political and cultural circumstances, focusing on the specific situation in teacher training which occurred in Czechoslovakia in the late 80-ies/early 90-ies, together with substantial political changes. Shon's concept proved its

* - Jan Slavík, Faculté de Pédagogie, Université Charles, Prague (République tchèque).

qualities in these circumstances as an effective tool to problem solving when it came to the teacher's resistance to the educational theory. This resistance, common enough within different cultural and society contexts, was strengthened in former Czechoslovakia by political issues. The author describes these issues briefly, together with the specific concept of reflection tailored to the unique features of visual arts education. This concept of reflection practice considered properly both specific features of the Czechoslovakia society and the art nature of the subject, and thus it was able to overcome the differences between theories and practices. Moreover, the concept created the background for the categorization of the three key issues in the practice of visual arts education : the workshop, the performance and the hard life.

La conception de la pratique réflexive de Schön (1983, 1987) a été considérée comme une des sources d'inspiration pédagogique importante dans le monde (Korthagen 1985, Elliot 1993, Laboskey 1994 et d'autres). En ce sens, la pédagogie tchèque n'a pas fait exception. Le premier article, se référant à la conception de Schön, est paru en 1993 dans la revue tchèque *Pédagogie* (Slavík, Šiňor, 1993). Les auteurs soulignent que la réflexion de l'enseignement constitue un élément important de la compétence professionnelle de l'enseignant. Ils mettent en relief l'idée que cette réflexion est en rapport étroit avec l'éthique pédagogique, car elle met en jeu la responsabilité de l'enseignant face à ses interventions professionnelles. À titre d'exemple, ils présentent leurs expériences pratiques acquises au cours du développement de la compétence réflexive des futurs enseignants d'arts plastiques assistés par ordinateur (cf. p. 120 la partie intitulée « Un premier pas vers la solution du problème »). Rapidement, ont suivi les textes d'autres auteurs qui traitaient essentiellement de la pratique réflexive de manière plus générale.

D. Nezvalová (1994) dans son texte de synthèse a fait connaître aux lecteurs tchèques les approches actuelles de la conception du praticien réflexif de Schön développées à l'étranger. Elle souligne la nécessité de former la compétence réflexive des étudiants - futurs enseignants. Dans ce contexte, elle attire l'attention des lecteurs sur les possibilités d'application qu'offre le modèle circulaire de la réflexion et de l'action de l'enseignant, modèle dont l'auteur est A. Amning (1988). Amning part de l'approche de Schön (1983) définissant la réflexion comme processus circulaire de feed-back aux intersections de la pratique et de la théorie.

J. Slavík et D. Čapková (1994), en accord avec la conception de Schön de la réflexion de l'activité ex-post (après coup), tournent leur attention vers l'analyse des bilans réflexifs écrits des futurs enseignants d'arts plastiques en stage pratique. Cette

analyse a débouché sur l'identification des genres spécifiques de l'enseignement (cf. p. 122, « Le récit du cours » de cet article). Le texte mentionné a, entre autres, proposé la mise en valeur didactique de ces bilans réflexifs dans la formation initiale des enseignants d'arts plastiques.

Les articles de V. Švec (1994, 1995) et de T. Svatoš (1995) sont consacrés aux expériences concrètes avec le développement de la compétence réflexive des étudiants au cours de la formation initiale des enseignants sans distinction des matières enseignées. Les auteurs font référence à l'idée de la pratique réflexive, mais la conception originale de Schön leur sert de source d'inspiration parmi d'autres. V. Švec traite des problèmes de la formation des capacités d'auto-évaluation de l'enseignant au cours de la formation initiale. T. Svatoš en prolongeant les suggestions de Slavík et Siňor (1993) décrit la mise en valeur de la méthode de l'analyse de l'interaction de Flanders au cours du développement de la compétence réflexive de futurs enseignants assistés par ordinateur.

V. Spilková (1996) dans un aperçu des perspectives de la formation initiale des professeurs d'école primaire en République tchèque mentionne la pratique réflexive comme une des deux dominantes de cette formation (la seconde étant, selon Spilková, l'orientation dite psychodidactique mettant l'accent sur la dimension psychologique de l'appropriation des contenus d'enseignement). En rappelant les travaux de T.J. Lasley et de L. McNeil-Turner, elle désigne la capacité de réfléchir la réalité pédagogique comme une des compétences-clé de l'enseignant. Elle argumente que « l'accent mis sur une permanente *réflexion théorique de la pratique enseignante*, c'est-à-dire la conception de la *pratique réflexive* représente une des caractéristiques fondamentales de la formation pratique (dans toutes ses phases et formes) » (p. 141).

115

Même cet aperçu sommaire montre que la conception de Schön a suscité dans les années 90 un vif intérêt en République tchèque et a connu une audience relativement large.

Il est évident, en regardant les années de parution des articles, que les répercussions de la conception de Schön dans la pédagogie tchèque ont pris du retard, provoqué en particulier par le contexte politique spécifique. Dans les années 80, la théorie et la pratique pédagogiques tchèques étaient sous l'influence du modèle politique centraliste, à l'intérieur duquel la pratique d'une conception réflexive ne pouvait pas s'affirmer. Puis, au tournant des années 80 et 90, le processus de changements politiques en Tchécoslovaquie a attiré l'attention des enseignants et des théoriciens sur les questions plus actuelles de démocratisation de la politique d'enseignement et d'organisation de l'éducation nationale.

Ses changements ont créé des conditions favorables à l'application de la pratique réflexive dans la formation des futurs enseignants. À l'heure actuelle, avec du recul, il est possible de saisir l'influence de la conception de Schön sur la théorie et la pratique pédagogiques tchèques dans un contexte plus large. La conception de Schön a non seulement participé aux changements qualitatifs de la formation des enseignants, mais elle a été un des facteurs qui, dans le contexte social donné, ont facilité et renforcé la transformation démocratique de l'éducation nationale tchèque.

Dans le chapitre suivant, je tenterai de présenter brièvement certains rapports entre les éléments professionnels et politiques de l'influence de Schön sur la théorie et la pratique pédagogiques tchèques. L'objet de mon intérêt sera le domaine de l'éducation aux arts plastiques où les influences professionnelles, politiques, culturelles et sociales s'interpénètrent avec une insistance et une contradiction particulière qui caractérisent très précisément l'état de l'éducation nationale tchèque au tournant des années 80 et 90 du XX^e siècle.

La seconde partie du texte sera consacrée à deux conceptions de réflexion complémentaires, mises en œuvre dans la formation initiale des enseignants d'arts plastiques à l'Université Charles (Faculté de Pédagogie de Prague) et dans d'autres institutions formant les enseignants : (1) la réflexion pré-structurée appliquée aux enregistrements vidéo de l'enseignement ; (2) la réflexion post-structurée appliquée aux éléments de l'œuvre pédagogique, enregistrés par écrit. La seconde de ces conceptions s'est montrée, en pratique, comme un type de réflexion convenant particulièrement bien à la dimension artistique de l'enseignement, apportant des idées intéressantes quant aux genres de l'enseignement.

Modèle centraliste : l'enseignant en tant qu'interprète et réalisateur des programmes d'État

Il est nécessaire de comprendre la situation de la pédagogie artistique tchèque, dans laquelle la conception de Schön fait son apparition au début des années 90, et cela dans son rapport avec des données historiques. La tradition de l'éducation nationale tchèque est née sous l'influence allemande qui s'y est exercée en particulier tout au long du XIX^e siècle, période durant laquelle les pays tchèques faisaient partie de la monarchie des Habsbourg. Dans ce contexte, l'école et sa fonction d'instruction étaient comprises, avant tout, comme une affaire de l'État, qui définissait les programmes d'éducation, devant par la suite être appliqués par les enseignants pendant les cours. On attendait, de leur part, qu'ils soient capables d'interpréter ces programmes étatiques au mieux et de les mettre en pratique (Skalková 1996).

L'accent mis sur la conception centrale de l'État que l'enseignant doit mettre en œuvre a, dans une certaine mesure, perduré même entre les deux guerres mon-

diales, après la création de la Tchécoslovaquie indépendante, et s'est nettement renforcé après l'arrivée du pouvoir communiste en 1948. Jusqu'au milieu des années 60, l'éducation aux arts plastiques tchèque était, ainsi que les autres matières artistiques à l'école, régie par la conception du « réalisme socialiste » n'admettant que d'insignifiants écarts individuels dans l'activité pédagogique des enseignants (Slavík et al. 1998).

Cet état menait, d'une part, au développement des théories didactiques générales ainsi qu'au développement des institutions nationales spécialisées (telles que les Instituts de recherche pédagogique) qui devaient soutenir la création des programmes d'éducation nationaux uniques. D'autre part, il obligeait les enseignants à interpréter et à réaliser ces programmes de telle manière qu'ils n'entrent pas en conflit avec le pouvoir d'État. Le devoir de l'enseignant était d'assurer la mise à disposition des contenus des matières enseignées conformément au programme qui devait être respecté (le « quoi enseigner »).

Le tournant moderniste vers l'individualisation

La situation commença à changer dans les années 60 grâce à l'assouplissement du climat politique dans le pays qui déboucha, en 1968, sur les bouleversements politiques du « Printemps de Prague », et qui influença fortement l'éducation artistique tchèque. Il s'agissait, en particulier, du XVII^e Congrès mondial d'INSEA à Prague, en 1966, qui a attiré l'attention sur les aspects individuels de l'expression artistique, en particulier sur le phénomène de la créativité. Le Président du Congrès, J. Uždil constata, en rappelant le contexte de cette époque : « L'accueil du phénomène de la créativité avait été éclatant, car la créativité semblait être en parfaite harmonie avec les efforts qui mènent à la réalisation de soi » (1988, p. 67).

La tendance de l'éducation artistique – la mise en relief de la créativité et le caractère unique de l'expression personnelle – répondait également au contexte culturel plus large, créé par l'art moderne, dont le programme est fondé sur l'originalité de l'expression et l'incompatibilité avec le conformisme. À cette époque, le modernisme dans l'art a été interprété par les enseignants tchèques avant tout comme la mise en relief de l'innovation, de l'originalité et du caractère unique de l'expression individuelle. Il a été considéré par eux comme une forme de résistance d'avant-garde contre l'ordre rigide. Les tendances modernistes, devenues dans la société tchèque l'expression du refus du pouvoir politique de l'État, avaient été opprimées dans la Tchécoslovaquie des années 50 pour des raisons politiques. Il était donc impossible, qu'elles prennent le dessus dans la pratique de l'enseignement. Mais elles ont recommencé à percer dans le milieu culturel dès le début des années 60, étant en général accueillies par les enseignants des arts plastiques avec enthousiasme aussi bien pour des raisons culturelles que politiques (Slavík et al. 1998).

L'ouverture due à l'assouplissement de l'atmosphère politique, au contexte culturel moderniste et au désir de chacun de pouvoir se réaliser individuellement, commençait à se sentir dans la conception de l'éducation artistique tchèque dans laquelle commençait à percer une prise en compte du caractère individuel non seulement des élèves mais aussi des enseignants.

Le changement était à ce point motivé par des besoins individuels des enseignants, que ses résultats ont perdu même après la répression militaire du Printemps de Prague, au cours de la période de la « normalisation politique ». Même si, jusqu'à la fin des années 80, le modèle centraliste a incontestablement dominé dans l'éducation nationale tchèque, l'éducation artistique a su garder, en pratique, le souci de l'individualisation. En témoignent non seulement les articles célébrant la liberté et la créativité individuelles parus dans la revue de l'époque *Éducation esthétique*, mais aussi dans les textes des documents destinés à l'application des programmes de l'État.

Par exemple, dans le texte intitulé « Instructions méthodologiques d'évaluation dans l'enseignement des arts plastiques », édité par l'Institut national de recherche pédagogique en 1984, on souligne : « La méthodologie de l'éducation des arts plastiques ne définit pas des critères éprouvés et des objectifs d'évaluation des expressions artistiques des élèves. C'est parce que chaque acte d'évaluation contient la personnalité de l'enseignant qui se caractérise par un degré d'exigence différent, par une méthodologie de travail différente, par un degré de maturité artistique individuel... »

Cette tendance (du caractère individuel du pédagogue) était accompagnée, dans l'enseignement pratique, d'une opposition latente des enseignants-artistes à une gestion trop directive de l'enseignement, motivée politiquement. Dans l'éducation artistique tchèque, cette opposition, de la part des enseignants, s'est manifestée par une négation systématique des supports d'enseignement, en particulier des programmes nationaux d'enseignement. Compte tenu que l'enseignement des arts plastiques ne faisait pas partie des matières générales enseignées et n'étaient pas au centre d'intérêt du pouvoir politique – à la différence des mathématiques ou de la langue russe – les enseignants pouvaient relativement aisément réaliser leur opposition sans entrer en conflit grave avec les représentants politiques. Les directeurs des écoles tchèques ou les inspecteurs académiques de l'époque demandaient avant tout à l'enseignant qu'il s'occupe des tableaux d'affichage et décore, avec les enfants, le bâtiment de l'établissement scolaire au moment des fêtes politiques nationales.

Le refus de la théorie par les praticiens : problème professionnel et politique

La situation décrite a produit des conséquences dans la formation des enseignants. L'opposition croissante aux programmes centralisés conduisait les enseignants au refus explicite des nouveaux savoirs en pédagogie et en didactique. Ceux-ci étaient, à tort ou à raison, rejetés pour des raisons politiques en tant qu'expression d'opposition au centralisme d'État et aux programmes d'enseignement nationaux. Cette opposition se manifestait également parmi les étudiants des diverses matières d'enseignement dans la formation initiale.

Cet état de choses ne confortait pas la position de la théorie pédagogique dans les facultés formant les enseignants. Les causes n'étaient évidemment pas uniquement politiques, mais aussi professionnelles. Même la théorie pédagogique dans le monde, qui ne subissait pas les influences politiques mentionnées, était marquée par un manque d'intérêt de la part des enseignants-praticiens vis-à-vis des connaissances théoriques des domaines pédagogiques. Certains, d'ailleurs s'occupaient à en déceler les causes (Shavelson, Stern 1981, Winzer 1987). Dans un contexte plus large, c'est justement la conception de la pratique réflexive de Schön, qui, réagissant aux conditions spécifiques du travail des professionnels-praticiens (la pensée ancrée dans l'action), rend moins difficile la compréhension mutuelle entre la théorie et la pratique.

Ce problème général était toutefois accentué, dans la Tchécoslovaquie du début des années 90, par le contexte politique déjà décrit. D'autant plus que les étudiants radicaux, qui se trouvaient à la tête des bouleversements de 1989, et qui n'ont pas hésité à protester contre ces programmes d'enseignement qu'ils considéraient « trop théoriques » et peu pertinents pour la pratique, avaient suffisamment de pouvoir politique pour mettre en œuvre ces changements. Les théoriciens de la pédagogie dans les facultés formant les futurs enseignants d'arts plastiques se trouvaient devant une question essentielle : comment convaincre leurs étudiants du sens et de la nécessité de la théorie ?

Compte tenu que tous les théoriciens enseignant la didactique dans les départements des arts plastiques des Universités de la République tchèque débutaient leur carrière professionnelle comme enseignants des écoles de degré inférieur, ils étaient donc capables, de comprendre les points de vue des enseignants-praticiens. Il leur a paru évident que la seule solution légitime du problème donné devait partir de la pratique pour y aboutir. La recherche de la solution avait été rendue plus facile car, déjà dans la seconde moitié des années 80, le rapport des enseignants-praticiens à la théorie présentait tous les signes d'une crise obligeant ainsi les théoriciens à rechercher des solutions de passage comme en témoigne rétrospectivement, par exemple, l'étude de

J. Mareš de 1991. L'auteur y analyse les différentes variables déterminant la qualité de la formation professionnelle des enseignants et leur adaptation au métier. Il constate, entre autres, l'existence de conflits et de tensions entre la pratique scolaire et les modalités de la formation universitaire des enseignants (p. 261) et attire l'attention des lecteurs sur le danger de la sur-estimation de l'efficacité du système de la formation continue (p. 263). La situation, après les changements de 1989, a encore aiguisé la crise et accéléré le processus de changement.

Un premier pas vers la solution du problème : la réflexion appliquée à l'enregistrement vidéo de l'enseignement et assistée par l'ordinateur

La situation dans la formation des enseignants que nous venons de décrire s'est manifestée dans la pédagogie en général, mais aussi dans les didactiques disciplinaires. J'essaierai d'illustrer des tentatives de résoudre cette situation en donnant des exemples de la formation initiale des enseignants d'arts plastiques réalisée par moi-même et mes collègues de la faculté de Pédagogie de l'Université Charles de Prague. Nos expériences nées dans le contexte de l'élaboration de l'oeuvre de Schön sont devenues dans les années 90 une inspiration pour les collègues dans d'autres universités en République tchèque, à Brno, Plzeň, Hradec Králové et Ústí nad Labem (rappelons qu'actuellement il existe huit départements d'éducation aux arts plastiques dans notre pays).

Pour modifier la position de la théorie pédagogique dans la formation des enseignants, nous avons d'abord considéré comme indispensable d'amener la pratique directement dans l'espace réservé à la théorie. En accord avec la conception de Schön – sur le rapport entre la théorie et la pratique – nous avons voulu offrir aux étudiants des occasions de développer leur capacité de réfléchir sur leur travail, d'analyser les processus de prise de décision pédagogique et de faire valoir ainsi leurs connaissances acquises dans leur activité prospective. Tout cela à partir de leurs pratiques réfléchies. C'est pourquoi nous avons utilisé des enregistrements vidéo de l'enseignement, réalisés pendant les stages pratiques de nos étudiants dans les écoles primaires et dans les collèges. Notre objectif étant de structurer la réflexion au maximum, nous avons préparé, pour les étudiants, le programme DITA-CS (*Didactic Interactive Analysis – Computer Support*), qui fonctionne dans le réseau Novell et permet une activité réflexive à tout un groupe d'étudiants comprenant entre 10 et 25 personnes. Nous pouvons appeler cette conception de réflexion « préalablement structurée », car les étudiants – futurs enseignants évaluent l'enregistrement vidéo de l'enseignement à l'aide d'un ensemble de critères préparés d'avance.

Nous avons obtenu des critères pour la réflexion en analysant les enregistrements d'environ 300 réponses aussi bien des enseignants-praticiens confirmés que des

théoriciens-didacticiens de l'enseignement des arts plastiques à la question : Qu'est-ce qui vous permet de savoir si le cours était réussi ? (d'après : MacLeod, 1988). Après le classement et la sélection des réponses à l'aide de la méthode des estimations sommées, nous avons obtenu 72 réponses simples que l'ordinateur présente progressivement à chaque étudiant, immédiatement après la présentation de l'enregistrement vidéo de l'enseignement au sein du groupe. Nous présentons ici, comme exemple, certaines réponses, auxquelles l'étudiant doit réagir en les approuvant ou en les refusant (il est possible d'exprimer le degré d'approbation sur une échelle de neuf degrés) :

09. *L'enseignant(e) a réservé de l'espace pour l'auto-évaluation des élèves.*

14. *L'enseignant(e) invitoit les élèves à rechercher de nouvelles méthodes de travail.*

22. *L'enseignant(e) se montrait compréhensif (ve) pour les opinions des élèves.*

32. *Pendant le cours, une ambiance amicale s'instaurait.*

Le véritable sens d'une telle évaluation n'est pas la critique de la prestation de l'enseignant. Notre objectif premier est de provoquer une discussion entre les étudiants qui leur permet de développer un savoir-faire d'« auto-réflexion » et leur donne l'occasion de construire de nouvelles idées pédagogiques. Le prétexte pour une telle discussion est la présentation des résultats d'une analyse statistique simple, qui peuvent être, grâce à la mise en réseau des ordinateurs, immédiatement disponibles et présentés de façon bien lisible sur l'écran du moniteur.

Les étudiants peuvent apprendre, par exemple, quelles réponses ont été accueillies avec le maximum ou, éventuellement, le minimum d'approbations, quel a été leur classement et avec quelle variabilité elles ont été évaluées au sein du groupe. Pour provoquer une discussion, il est particulièrement important que chaque étudiant puisse connaître les écarts entre ses appréciations propres et l'appréciation moyenne du groupe en entier.

Ce moyen de réflexion a eu du succès en particulier auprès des étudiants débutants qui n'avaient pas encore acquis suffisamment d'expériences pédagogiques personnelles. Il les a amenés à une prise de conscience, par l'intermédiaire de la discussion, et à réfléchir sur les différents aspects du travail de l'enseignant qui auraient sans doute échappé à leur attention. Par ailleurs il nous a aidés, à partir d'exemples concrets, à persuader les étudiants de l'utilité de la théorie en tant que point de départ d'une compréhension plus profonde et plus large de la pratique.

Le récit de l'enseignement (du cours) – réflexion appliquée aux enregistrements de souvenirs de l'enseignant (bilans réflexifs)

Le moyen de réflexion décrit ci-dessus a été satisfaisant, mais il s'est toutefois montré limité auprès des étudiants des années supérieures de la formation pédagogique. Là, les futurs enseignants possèdent davantage de connaissances et d'expériences et ont besoin d'une plus grande liberté pour exprimer leurs réflexions. Par ailleurs, il est devenu évident qu'une réflexion structurée d'avance, d'après des critères définis, est nettement moins attirante pour nos étudiants compte tenu du caractère « artistique » de leurs personnalités auquel devrait répondre un caractère de réflexion plus créatif.

C'est pour cette raison que nous avons choisi, comme objet de réflexion, les récits des cours enregistrés par écrit, c'est-à-dire les souvenirs récents de l'enseignant, concernant son œuvre pédagogique – son cours – enregistrés sous une forme littéraire. Il s'agit d'une expression libre concernant le déroulement du cours, sans objectif prédéfini et sans un choix d'événements, auxquels il faudrait prêter particulièrement attention. Nous avons appelé ces enregistrements le « bilan réflexif ».

Les bilans réflexifs ont un caractère d'expression projective. Ils ressemblent à des formes littéraires courtes : reportages, feuilletons, nouvelles, etc. Les textes des bilans représentent les projections du système interne des expériences professionnelles et des attitudes de l'enseignant. L'analyse des contenus des bilans réflexifs conduit vers la découverte de la conception de l'enseignement de l'enseignant, vers la découverte de sa stratégie pédagogique.

Les bilans réflexifs sont analysés avec les étudiants. Ils concernent la matière enseignée, l'éducation aux arts plastiques enseignée dans les collèges (élèves de 12 à 15 ans) ou dans les lycées longs (étudiants de 12 à 17 ans). En analysant 47 bilans réflexifs de nos étudiants dans les années 1993-1994, nous avons thématiqué trois genres clés, qui ont trouvé une application dans l'enseignement des arts plastiques dans les écoles pragunaises. Nous avons appelé ces trois genres : Atelier, Théâtre et Vie difficile (Slavík, Capková 1994).

L'atelier

Pour définir le genre Atelier, nous nous référons à la conception de l'école en tant qu'Atelier d'humanisme de J.A. Comenius. Comenius présente, dans son œuvre *Didactica* (L'art des artifices d'enseignement), quatre caractéristiques qui correspondent au genre d'atelier : l'ordre, le réalisme (caractère démonstratif), la vérité et la confiance de l'élève dans les capacités de l'enseignant.

Il est typique, pour l'atelier, qu'il y règne de l'ordre et l'organisation réfléchie, systématique de l'enseignant. L'enseignant, dans ce cas, est le Maître qui, devant les yeux des élèves, dissèque « le cadavre » de la réalité culturelle afin de présenter et de décrire aux élèves, son anatomie.

Du point de vue historique, le genre Atelier correspond au contexte industriel de l'éducation, c'est-à-dire à la conception idéologique prédominante au XIX^e siècle, l'époque qui bénéficiait de l'héritage de la Renaissance et qui préparait l'arrivée de l'art moderne du début du XX^e siècle (Bresler 1994). Par son caractère, le genre Atelier appartient au domaine de la conception transmissive ou académique de l'enseignement (Bertrand 1993, Meighan 1993).

Nous pouvons caractériser le genre Atelier en donnant l'extrait d'un des bilans réflexifs. Nous pouvons ainsi nous rendre compte que même dans l'enseignement des arts plastiques, l'Atelier trouve très bien son rôle :

« Nous continuons dans le thème de la Renaissance... Je réussis, avec l'aide de nombreuses questions systématiques, à conduire les élèves là où je veux... "Tout ce que nous avons dit ici se rapporte au thème d'aujourd'hui, c'est-à-dire le vêtement. Tout d'abord nous parlerons du vêtement en général, puis nous nous concentrerons sur le vêtement Renaissance". J'introduis ainsi le thème du cours, j'écris sur le tableau et j'invite déjà les élèves d'un groupe au centre de la classe, où j'avais préparé les images de différents vêtements. Ils doivent classer les images dans plusieurs groupes... S'ils pensent qu'ils vont ensemble. »

Le théâtre

Le genre Théâtre est caractérisé par la prise de conscience de l'élève « qu'il joue à quelque chose », accompagnée toutefois par un sentiment intensif « d'une nouvelle réalité » et par l'immersion dans l'atmosphère du jeu comme « pour de vrai ». Ce n'est qu'une illusion et pourtant elle provoque le même rire ou les mêmes pleurs que la réalité la plus intense.

Ce genre correspond à une conception interprétative ou personnelle de l'enseignement. Du point de vue historique, il est classé dans le contexte des idées romantiques sur l'art et l'éducation qui se réfèrent à J.-J. Rousseau et sont liées, dans l'enseignement des arts plastiques, aux noms de F. Cizek, F. Froebel et d'autres (Bresler 1994). Il exprime, à la différence du genre Atelier, une tension entre les différents points de vue des individus ou du groupe concernant la même réalité. C'est comme s'il invitait à la rupture avec la certitude sensorielle et démonstrative (typique pour l'atelier) et à son remplacement perpétuel par de nouveaux espaces, générés par des règles du jeu librement acceptées, et au cours duquel émergent les différentes facettes de la réalité.

Dans le genre Théâtre, l'enseignant représente l'auteur du scénario, le metteur en scène et, souvent, l'acteur qui, avec ses élèves, vit différentes alternatives d'une existence fictive. Mais par rapport à l'atelier, sa position est différente. Si le Maître tient dans l'atelier le rôle dirigeant, évident depuis le début, le chef du théâtre est, dans beaucoup d'aspects, invisible et imperceptible – tout en étant malgré cela vu et entendu. Il se dissout dans une multiplicité de rôles : l'auteur de la pièce, le metteur en scène, le responsable du répertoire, le technicien d'éclairage... Il se réalise à travers les acteurs (les élèves) ou, plus exactement, à travers les personnages d'acteurs, car sur la scène il ne s'agit pas d'un homme – acteur, mais d'un personnage d'acteur, exprimant une personnalité dramatique.

Le genre Théâtre était fréquent dans nos bilans réflexifs, la forme de traitement littéraire étant très particulière, comme le montre l'exemple suivant :

« Bonjour. – "Non, je ne dirai pas ce que nous allons faire." Dernière inspiration profonde et le spectacle commence... Nous nous sommes assis en cercle, joignant nos mains. Nous nous sommes attendus. Attendus pour nous accorder, arrêter de chuchoter, terminer, nous raccorder... Nous avons entrelacé nos bras, fermé les yeux et, après une courte détente où tout le monde a commencé à jouer, je me suis manifestée en tant qu'ordinateur de bord. J'ai ressenti un peu de tension dans le cercle. Personne n'osait ouvrir les yeux. Et voilà, écoutez : "Nous avons été sélectionnés comme un échantillon de l'humanité de la planète Terre...". Lentement, avec une voix sèche de l'ordinateur, j'explique la mission. Je ne réagis pas aux questions inattendues des élèves. Je suis un ordinateur de bord. Puis... je me réveille en enseignante. »

« Vie difficile »

Pour l'appellation « Vie difficile », nous nous sommes inspirés d'un des poèmes de l'écrivain prolétaire tchèque J. Wolker (1900-1924). Dans ce cadre, l'enseignant et l'élève quittent leurs rôles définis par l'école. Ils dépassent aussi bien la définition figée (typique pour le genre Atelier) que le symbole fictivement ressuscité (typique pour le genre Théâtre) et entrent dans la réalité de la vie en étant eux-mêmes. Il peut se produire que les rôles soient inversés et que l'élève devienne l'enseignant du maître.

Le genre Vie difficile correspond à la conception authentique ou sociale de l'éducation. À la place d'une « culture d'enseignement », on met ici en œuvre une culture authentique (Bertrand 1993). Dans les situations de Vie difficile, les valeurs principales sont l'authenticité, l'ouverture et le respect de l'autre. Le rôle de l'enseignant disparaît donc en apparence en ne laissant que sa personnalité, non limitée d'avance par des règles de la « culture d'enseignement ».

La transformation en genre Vie difficile peut être imaginée aussi bien comme la sortie de l'atelier (où il ne s'agit pas de la vie, mais de son modèle mécanique) que

comme la sortie du théâtre (où il ne s'agit pas de la vie mais de son expression symbolique). Le genre *Vie difficile* représente, pour l'enseignant et pour les élèves, un spectacle où Othello peut effectivement tuer Desdemone. Il n'existe plus, entre l'enseignant et l'élève, aucune règle, aucune paire de « lunettes roses », il s'agit d'une rencontre directe entre deux personnalités dans le même espace vital.

D'une certaine façon, ce genre *Vie difficile* s'inspire de certaines situations scolaires (« seulement comme si »), indispensables pour que l'enseignant puisse les prévoir d'avance. C'est à travers l'enseignant qu'est perçue la vraie vie, cette vie qui cherche, dans le milieu scolaire, son évaluation et apporte ainsi, à l'enseignant, des problèmes inattendus. Le genre est proche de la psychothérapie où l'entrée dans une situation de vie existentielle devient programme.

Parfois, dans les bilans réflexifs, le caractère aigu de ce genre, apparaît avec des variantes aussi bien agréables que déplaisantes :

« À l'entrée de la cour, une surprise nous attendait. La porte, contrairement à toutes les habitudes scolaires était fermée à clé et le professeur de la faculté (formateur de stage) est parti pour chercher les clés et moi j'attendais avec la classe qu'elle revienne. Je me disais que je devrais communiquer, de façon informelle, avec les élèves pendant ce temps. Mais je ne savais pas comment commencer avec naturel. Les enfants ont résolu le problème à ma place, ils se sont mis à me parler normalement. Ils se sont montrés amicaux et charmants. »

« Un des deux, E. paraissait, par son physique, très mature, mais son comportement était réellement indiscipliné. Pendant le cours, il donnait des coups dans la table, discutait bruyamment avec son camarade K. Quand je l'ai invité à se calmer, il a répondu : "Qu'est-ce que je fais ?" Quand je lui ai expliqué qu'il faisait du bruit et dérangeait toute la classe tout en n'ayant pas commencé à travailler, il n'a pas réagi et, dès que je me suis retourné, il a jeté sa feuille par terre et a commencé à manger des chips... »

Plus ou moins intentionnelles, mais imprévisibles au moment de leur création ainsi que dans leurs conséquences, ces entrées dans « la *Vie difficile* » sont parfois générées par le genre Théâtre. C'est là qu'il est facile de provoquer des situations qui sortent du cadre des variantes éducatives, préparées d'avance. Mais, d'un autre côté, l'enseignant surmonte d'habitude plus facilement les conflits ainsi générés que dans le genre Atelier. L'exemple suivant le démontre :

« J'observe la petite Adèle qui forme une tache verte sur un des genoux du dragon. Je la félicite à haute voix en disant que cette excroissance sera du plus bel effet sur le genou. Adèle me regarde avec sévérité : "Mais, Monsieur le professeur, ce n'est pas une excroissance, je mélange seulement les couleurs". J'essaie de lui expliquer qu'un genou armé d'excroissance ferait plus combatif. J'ai tort. Une des filles, Lucie, réfléchit un peu et me dit, sérieusement : "Mais ce ne serait pas beau, Monsieur. Une

jambe comme ça, ça suffit". À ce moment précis, je me fais l'effet d'un jeune marié qui entre dans la cuisine au moment où sa femme et sa belle-mère préparent le repas de Noël. J'abandonne, résigné, en levant les bras : "C'est comme vous voulez. Au fond, cela ne me regarde pos..." Les jambes du dragon relèvent d'un domaine pour lequel je me déclare momentanément incompetent. »

Le conflit des valeurs artistiques et le basculement inattendu vers le genre Vie difficile provient du genre Théâtre, où l'enseignant est entré quelque peu brusquement, partant de sa position de Maître de l'Atelier. Dans l'Atelier, une telle « révolte des compagnons » aurait été inconvenante. Mais l'enseignant a respecté le genre théâtral où l'individualité de l'expression est davantage appréciée que la règle représentée par l'enseignant. Le respect du genre Théâtre a également protégé l'enseignant devant le sentiment du « Maître déshonoré », auquel s'opposent les élèves.

Le genre Vie difficile amène, dans le travail de l'enseignement, une réalité de vie extrascolaire et dépasse les limites de la profession. Il offre, à l'enseignant, la possibilité de saisir chaque situation ni comme « ordinaire » ni comme « extraordinaire », mais comme un *appel sociocognitif*. Cet appel sociocognitif est une proposition pour un bilan éducatif. Si on l'utilise, un certain aspect de vie émerge et se présente aux élèves. Ainsi, l'aspect donné devient l'élément légitime de l'institution éducative. Des expressions vitales spontanées que l'école, à l'origine, ignoraient, cessent d'être un épisode dérangent et sont intégrées dans l'enseignement comme une composante de valeur, sciemment développée, de la réalité pédagogique de la profession.

Le genre Vie difficile ne devient une composante légitime de l'école qu'après être soumis à une analyse, étant ainsi dans une certaine mesure dévitalisé, en tant qu'élément pédagogiquement traité et normalisé. Il s'agit d'un appel à la prise de distance, au regard rétroactif sur l'homme en action, à une auto-réflexion. C'est dans ce principe que nous voyons une spécificité particulière et une valeur du genre Vie difficile. Autrement dit : le genre Vie difficile ouvre la sortie d'un système scolaire relativement limité vers un espace illimité de la vie, supérieur à l'école, scolairement normalisé ensuite et domestiqué dans ce système.

L'évaluation pédagogique des situations émergeant dans le genre Vie difficile exige, également, de la part de l'enseignant, un soutien de l'approche réflexive chez ses élèves, ce qui signifie qu'il est nécessaire que l'enseignant dirige l'attention des élèves vers la réflexion sur leurs propres activités, à la découverte de différents types d'approches humaines dans le monde dans lequel nous vivons.

Remarques finales

La découverte des trois genres dans les pratiques d'enseignement des étudiants – futurs enseignants en stage – que nous venons de décrire brièvement, représente un des résultats de l'application de la conception de Schön de la pratique réflexive dans le milieu pédagogique tchèque du début des années 90. C'est pourquoi il est intéressant de constater qu'aux trois genres mentionnés ci-dessus (« Théâtre », « Atelier », et « Vie difficile ») correspond, très étroitement, la théorie des trois aspects du curriculum de l'enseignement des arts plastiques, décrite dans un article à caractère ethnographique du professeur de l'Université d'Illinois (Bresler, 1994) qui traite de l'éducation artistique. Les deux conceptions ont été élaborées à partir d'une méthodologie différente, indépendamment l'une de l'autre, et dans des contextes culturels différents. Malgré cela, les deux constructions sont, dans leurs conclusions, étonnamment proches. Cette cohésion indique qu'une analyse réflexive suffisamment concentrée de la pratique de l'enseignant conduit à des connaissances qui dépassent les frontières d'une culture pédagogique nationale.

Nous constatons sans hésiter que l'idée du « praticien réflexif » proposée par Schön s'est avérée dans le contexte tchèque comme une inspiration influente. En revanche, après des débuts prometteurs, sa mise en œuvre pratique et son élaboration théorique s'essouffent. Vu le potentiel de cette conception, elles sont moins étendues et moins profondes. Au tournant des millénaires, nous ne trouvons pas dans la littérature pédagogique tchèque d'autres textes approfondissant l'idée initiale. Néanmoins, les approches didactiques de la formation réflexive des futures enseignantes mentionnées ci-dessus trouvent une place stable et confirment leur validité dans la formation universitaire des enseignants et pourraient, à mon avis, susciter un intérêt théorique renouvelé dans un temps relativement proche.

127

Des lignes précédentes, il découle que l'intérêt pour la réflexivité trouve son champ de réalisation, mis à part l'enseignement général de la pédagogie, surtout dans le domaine de l'éducation aux arts plastiques. Il est facilement compatible avec la dimension artistique de cette matière. À savoir, l'art de par son essence incite à la réflexion et à la pensée critique. En outre, ceci est facilité par la conjoncture historique favorable à l'élaboration de la réflexivité à l'école. En effet, depuis le temps des réformateurs de l'école du début du XX^e siècle, et surtout depuis le « tournant moderniste » de la seconde moitié des années 60, l'éducation aux arts plastiques dans les établissements scolaires tchèques préfère systématiquement le respect des intérêts et des expressions créatives des élèves à l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire définis *a priori*.

L'application de la conception de la réflexivité est aussi facilitée par le fait que la conception tchèque actuelle de l'éducation aux arts plastiques n'est pas orientée sur

la performance des élèves ou sur l'efficacité mesurable de l'activité pédagogique. Ce sont avant tout les compétences consistant à créer en classe scolaire une ambiance spécifique propice à la créativité et développant l'acceptation des autres qui sont demandées aux enseignants. Une telle conception de l'enseignement demande aux enseignants de réagir de manière sensible aux situations survenant dans le cours et suppose donc la capacité de réfléchir de manière pertinente ses actes pédagogiques. Je pense que se trouvent ainsi réunies les conditions relativement favorables à l'application de la conception du praticien réflexif dans la formation initiale et continue des enseignants d'arts plastiques. Le présent texte a tenté de montrer que l'approche réflexive peut non seulement respecter le caractère spécifique (artistique) de l'éducation aux arts plastiques, mais en même temps ouvrir aux enseignants de manière exceptionnelle le champ des activités de recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- BERTRAND Y. (1993). – *Théories contemporaines de l'éducation*, Ottawa, Agence d'Arc.
- BRESLER L. (1994). – « Imitative, Complementary, and Expansive : Three Roles of Visual Arts Curricula Studies », in *Art Education* (A Journal of Issues and Research), 35, 2, pp. 90-104.
- ELLIOTT J. (éd.) (1993). – *Reconstructing Teacher Education : Teacher Development*, London, Falmer Press.
- KORTHAGEN F.A.J. (1985). – « Reflective Teaching and Preservice Teacher Education », in *the Netherlands, Journal of Teacher Education*, 36, 5, p. 11-15.
- LABOSKEY V.K. (1994). – *Development of Reflective Practice. A Study of Preservice Teachers*, New York, Teachers' College.
- MACLEOD G. (1988). – « Teacher Self-evaluation : An Analysis of Criteria, Indicators and Processes Used by Teachers in Judging Their Success », *International Journal of Educational Research*, 12, 4, pp. 395-408.
- MAREŠ J. (1991). – « Učitelé a jejich problémy (Les enseignants et leurs problèmes) », *Pedagogika*, 40, 3, pp. 257-268.
- MEIGHAN R. (1993). – *A Sociology of Education*, Trowbridge, Wiltshire, Cassel Educational Ltd., Holt, Rinehart and Wilsdon Ltd.
- NEZVALOVÁ D. (1994). – « Reflexe v pregraduální přípravě učitelů (Réflexions durant les stades de formation des enseignants) », *Pedagogika*, 44, 3, pp. 241-245.
- SHAVELSON R.J., STERN P. (1981). – « Research on Teachers Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior », *Review of Educational Research*, 4, pp. 455-498.
- SCHÖN D.A. (1983). – *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*, New York, Temple-Smith Basic Books.
- SCHÖN D.A. (1987). – *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, New Jersey.
- SKALKOVÁ J. (1996). – « Aktuální aspekty rozvíjení didaktického myšlení (Le débat actuel autour de la didactique) », *Pedagogika*, 46, 3, pp. 209-213.

- SLAVÍK J. – SÍŇOR S. (1993). – « Kompetence učitele v reflektování výuky (La compétence du Maître dans la réflexivité sur l'enseignement – le système informatique DITACS dans la formation des enseignants) », *Pedagogika*, 43, 2, pp. 155-164.
- SLAVÍK J., ČAPKOVÁ D. (1994). – « Reflexe učitelské profese : Divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky (La réflexivité dans la profession enseignante : théâtre, Atelier Vie difficile, dans la conception de l'enseignement) », *Pedagogika*, 44, 4, pp. 377-388.
- SLAVÍK J. et al. (1998). – *Art Education and the Theory of Art Education in the Czech-Speaking Countries in the World-Wide Context*, Prague, Charles University, Faculty of Education.
- SPIPKOVÁ V. (1996). – « Východiska vzdělávání učitelů primárních škol (Un point de départ pour la formation des professeurs d'école) », *Pedagogika*, 46, 2, pp. 135-146.
- SVATOŠ T. (1995). – « Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě (L'analyse des interactions de Flanders dans la formation des enseignants) », *Pedagogika*, 45, 1, pp. 64-70.
- ŠVEC V. (1994). – « Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost, nebo potřeba ? (Autodiagnostic de l'activité pédagogique de l'enseignant : une mode ou un besoin ?) », *Pedagogika*, 44, 2, pp. 105-112.
- ŠVEC V. (1995). – « Význam diagnostiky činnosti učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě (L'importance des théories de l'enseignement dans la construction du diagnostic par les enseignants dans la formation continue) », *Pedagogika*, 45, 2, pp. 164-170.
- UŽDIL J. (1988). – « Současné umění a výtvarná výchova (Art contemporain et éducation artistique) », *Estetická výchova*, 29, 3, pp.67-68.
- WINZER M. (1987). – « Mainstreaming Exceptional Children – Teacher Attitudes and the Educational Climate », *The Alberta Journal of Educational Research*, 1, pp. 33-42.