

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

UTILISATION DE STRATÉGIES CRÉATIVES DANS LE CADRE DE LA
DÉMARCHE REFLEXIVE DES ÉTUDIANTS EN FORMATION PRATIQUE
AU BACCALAURÉAT EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET EN
ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

RAPPORT DE STAGE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)

PAR

CLAUDINE FOURNIER



SEPTEMBRE 2007



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

Remerciements

Merci à la cohorte d'étudiants qui a bien voulu accepter de participer à cette expérimentation. Il s'agit de Geneviève Allard, Isabelle Bolduc, Katy Fortier, Caroline Hébert, Sonia Houle, Jean Lalancette, Julie Savard Landry, Joffrey Larochelle, Mélissa Letendre, Sylvie Plamondon et Valérie Tremblay.

Merci à Gérard Lavoie pour son support de tous les instants pour terminer ce rapport de stage à la maîtrise.

Merci à Louise Villeneuve pour avoir guidé mes premiers pas dans cette aventure.

Merci à Aline Sauvageau pour son appui indéfectible.

Merci à mon mari, Georges Mainville, je t'aime de tout mon cœur.

RÉSUMÉ

Dans le cadre de la formation au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, l'étudiant réalise quatre stages d'une durée variable. Les stages constituent pour lui des moments privilégiés pour s'aventurer, sous l'œil attentif d'un maître associé, dans une expérience pédagogique permettant d'assimiler les nombreuses facettes de la profession enseignante. Selon le MÉQ, ces apprentissages en milieu de pratique permettent «D'atténuer quelque peu la violence du «choc de la réalité» [...] et de mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de l'enseignement»¹.

Comme professeure et superviseure de stage à l'université du Québec en Abitibi Témiscamingue (UQAT), j'assume la responsabilité d'encadrer la démarche d'apprentissage des stagiaires. Cet encadrement comprend notamment des séminaires de stage, la supervision des interventions pédagogiques et l'accompagnement de l'étudiant dans sa démarche réflexive. Concernant cette dernière, il s'agit de développer chez l'étudiant des habiletés de «praticien réflexif» en contexte réel et c'est dans le cadre d'une telle démarche que s'inscrit le présent projet d'intervention. Celui-ci portait précisément sur l'intégration et l'exploration de stratégies créatives (dessin écriture et métaphore) dans la démarche réflexive de l'étudiant stagiaire de deuxième année à la formation initiale en enseignement. À l'aide d'une grille d'analyse, les étudiants réfléchissent sur leur pratique de façon à en dégager des apprentissages et à les réinvestir dans leurs actions en milieu scolaire. Lors du dernier séminaire, le cheminement réflexif effectué se termine par une synthèse du parcours réflexif réalisé au fil du semestre.

Afin d'apprécier l'apport des stratégies créatives à leur démarche d'apprentissage, une dernière activité visait à sonder la position des étudiants. Sur la base de leurs commentaires, l'expérience a été appréciée. Ces derniers ont clairement manifesté leur enthousiasme en ce qui concerne l'ajout de stratégies créatives, ainsi qu'un intérêt marqué pour l'expérimentation de nouvelles stratégies visant à bonifier leur réflexion. Toutefois, une certaine réserve a été soulignée quant au temps que nécessitent les activités proposées.

¹ Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec. p.125.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Au terme de la consultation de la Commission des États généraux sur l'éducation en 1996, le ministère de l'Éducation du Québec a énoncé les lignes directrices qui allaient guider la réforme à venir dans le système éducatif. Une fois les orientations formalisées dans un plan d'action ministériel, il fallait ensuite réfléchir aux qualités requises des futurs enseignants qui auraient à œuvrer dans les écoles québécoises. Un document a donc été réalisé à cet effet, lequel précise l'ensemble des compétences professionnelles des futurs enseignants (MÉQ, 2001). Les universités ont donc été appelées à revoir leurs programmes de formation des maîtres de façon à assurer aux futurs enseignants les bases nécessaires à l'exercice de leur profession. L'efficacité des futurs maîtres est maintenant déterminée par le développement des douze compétences prescrites par le ministère de l'Éducation. Parmi celles-ci, pour s'adapter à l'évolution constante de la société et, en parallèle du milieu de l'éducation, l'étudiant doit « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel¹ ». À ce sujet, le ministère insiste sur la capacité du futur enseignant de savoir réfléchir sur sa pratique (MÉQ, 2001). Durant la formation initiale, les stages sont à cet égard des occasions privilégiées.

Dans le cheminement-type du programme, chacun des stages se caractérise comme le prolongement des activités de formation et représente un lieu propice à la réflexion. Considérés comme des espaces privilégiés, ils permettent l'émergence de « [...] problèmes à résoudre et non uniquement des lieux d'exercice ou de mise en application de ce qui aurait été appris dans les cours.²» La formation pratique permet à l'étudiant d'assumer sa responsabilité dans l'acte d'apprendre et, grâce à

¹ Ministère de l'Éducation. Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec. p.125.

² Lebel, C. (2005). La réflexion en formation pratique. Dans Boutet, M. et Rousseau, N. *Se former pour mieux superviser*. Montréal: Guérin universitaire, 3ème millénaire. p. 78.

la réflexion en cours d'action, à aller au-delà d'une simple description de son expérience (Boutet, 2000). En partie grâce aux stages, l'analyse de sa pratique devient l'occasion de reconnaître l'importance de réfléchir et d'en faire une habitude (Lebel, 2005).

La réflexion dans et sur l'action étant au cœur de la formation à l'enseignement (Lebel, 2005), il en est de même pour les cours de stage, quelque soit le dispositif d'analyse prévu par le professeur. Le commentaire oral et l'écriture sont souvent proposés comme outils d'analyse des pratiques. Toutefois, à la lecture de nombreux journaux de stagiaires au fil des années, l'équipe de professeurs/superviseurs de stage a maintes fois établi le constat suivant: le contenu des journaux de stage des étudiants relève davantage de la description ou de l'énoncé de commentaires vagues et généraux. Ce n'est que progressivement que l'habitude à la réflexion pourra s'établir et, à ce sujet, les professeurs de stage s'en font un objectif de première importance.

Selon Dejemeppe et Dezutter (2001), réfléchir sur sa pratique, c'est faire un retour sur les expériences vécues, notamment en se servant de l'écrit réflexif. Ce dispositif a entre autres pour objectif de permettre à l'apprenant d'effectuer une critique constructive de ses gestes professionnels, et ce, dans le but d'atteindre de nouveaux niveaux de compréhension. D'autres auteurs, tels Bourassa, Serre et Ross (2000) se servent aussi de l'expérience comme source d'apprentissage dans la méthode de réflexion qu'ils proposent aux praticiens. Pour ce faire, ils utilisent un instrument dans lequel un ensemble de questions sont prévues pour faciliter l'analyse de leur pratique, ce qu'ils nomment l'approche logique. Celle-ci mise sur les habiletés de raisonnement de l'étudiant. Ces auteurs préconisent en outre une seconde approche dite analogique pour poursuivre et enrichir la réflexion. Il s'agit de la métaphore qui relève davantage du mode intuitif. Dans le présent stage, il serait intéressant, en plus de la métaphore, d'ajouter le dessin écriture tel que présenté par Jobin (2002). Selon cette auteure spécialisée en art thérapie, cet outil a pour avantage d'ouvrir la voie à des solutions nouvelles et inédites.

Puisque la problématique identifie la difficulté de l'étudiant à effectuer un retour réflexif sur ses expériences pratiques, ce projet d'intervention soulève cette question précise: quels sont les avantages de l'utilisation de la métaphore et du dessin écriture dans le cadre de la démarche réflexive de l'étudiant? Les travaux de Bourassa, Serre et Ross (2000) et de Jobin (2002) apportent certains éléments de réponse à cette question. S'y référant, la démarche envisagée dans ce stage met à profit deux stratégies créatives: la métaphore et le dessin/écriture. Il s'agit précisément de porter une attention à la démarche réflexive de l'étudiant, de façon à l'aider à dépasser le stade de la simple description et analyse sommaire de son expérience de stage. Au plan pratique, ce projet comporte donc trois volets:

- 1) adapter les outils proposés par les auteurs ci-haut mentionnés, notamment des exercices de familiarisation sur le dessin écriture et la métaphore et l'utilisation d'une grille d'analyse réflexive;
- 2) planifier et mettre en œuvre une démarche incluant les outils précédents à l'intention d'un groupe d'étudiants de 2^{ème} année en formation des maîtres;
- 3) évaluer la pertinence de la démarche proposée, du point de vue des étudiants.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Il convient maintenant d'établir les assises théoriques sur lesquelles s'appuie ce projet. Les différents éléments constituant le cadre théorique de l'intervention prévue sont la démarche réflexive, le journal de stage, les approches logique et analogique et enfin la créativité vue sous l'angle de deux stratégies, soit la métaphore et le dessin écriture.

La démarche réflexive

La refonte des programmes de formation à l'enseignement a prévu une augmentation du nombre d'heures de stage afin que les étudiants saisissent mieux les enjeux de la profession. À l'université, les professeurs et les superviseurs doivent consolider leurs modes d'encadrement pour amener les étudiants à prendre en charge leur développement professionnel et pour les initier à la pensée réflexive (MÉQ, 2001). Dans le référentiel du ministère, réfléchir sur sa pratique signifie apprendre de son expérience à partir d'un cadre déterminé dans lequel les outils et les moyens ciblés mettent l'accent sur la démarche réflexive (MÉQ, 2001).

Le premier élément du cadre de référence, la démarche réflexive, sera abordé sous trois angles: la définition, la raison d'être et le processus. D'abord, concernant la définition, différentes perspectives ont été recensées dans les écrits sur le sujet. Schön (1987), St-Arnaud (1992) et Bourassa, Serre et Ross (2000) définissent la démarche en portant avant tout leur attention sur le processus de réflexion effectué par l'étudiant tout au long de ses expériences, ce qu'ils nomment la «réflexion dans et sur l'action». Quant à Boivin (1995), Ménard (1996) et Legault et Paré (1995), ils adoptent une approche expérientielle, laquelle met en exergue l'analyse d'événements précis vécus par l'étudiant. Pour sa part, Villeneuve (1991) aborde la question sous un même angle expérientiel, tout prenant en considération le rôle des émotions dans l'apprentissage. Pour Legault et Paré (1995), la démarche réflexive

porte sur différentes dimensions de la pratique (planification, gestion des comportements, des apprentissages, du climat,...) et elle cible tout spécialement la prise de conscience, celle-ci étant favorable, selon eux, aux apprentissages.

Une telle démarche se conçoit aussi en fonction d'un second aspect, soit sa raison d'être. D'abord, pour devenir un penseur efficace, il importe de réfléchir dans le but de parfaire sa compréhension et, ce faisant, prendre de meilleures décisions et agir de façon plus efficace (De Bono, 1985). Ensuite, pour devenir un praticien réflexif, il faut analyser ses interventions pour y déceler les éléments d'efficacité et d'inefficacité afin d'améliorer sa pratique (Schön, 1987; St-Arnaud, 1992; Bourassa, Serre et Ross, 2000). Finalement, pour devenir un professionnel de l'enseignement, il est de première importance de faire évoluer l'agir professionnel par un retour réflexif sur l'expérience et les problèmes rencontrés (Lebel, 2005).

Comme troisième aspect, la démarche réflexive est aussi considérée en tant que processus. Le modèle développé par St-Arnaud (1992) précise le caractère intentionnel de toute action. Selon lui, à partir des stratégies déployées par le praticien, l'écart entre ce qui est souhaité et le résultat obtenu devrait conduire à un changement dans la pratique. Bourassa, Serre et Ross (2000) ajoutent à ce modèle une dimension plus intuitive par l'utilisation de la métaphore. Celle-ci permet d'enrichir la réflexion et de provoquer des apprentissages. Comme on le verra, le dessin écriture viendra s'ajouter à la métaphore dans le processus utilisé dans le présent stage.

De cette recension des écrits, certains éléments ont été retenus pour les fins de l'orientation de la démarche réflexive proposée aux étudiants en stage. D'abord, des définitions présentées, on retient que la démarche réflexive est un processus de réflexion réalisé à partir de l'expérience vécue par l'étudiant, et ce, dans le but de l'amener à prendre conscience de ses apprentissages. Les dimensions cognitives, sociales et émotives y sont prises en considération. Ensuite, des éléments recensés relatifs à la raison d'être, le retour réflexif apparaît comme une opportunité de faire évoluer sa pratique. Finalement, du processus proposé au praticien, le présent stage

accordera une place spéciale à la métaphore et au dessin écriture en tant que mode intuitif de retour réflexif sur l'expérience.

Dans le cadre de ce projet d'intervention, la démarche réflexive veut valider l'utilisation de la métaphore et du dessin écriture, dans une approche réflexive basée sur l'expérience vécue par l'étudiant, pour ainsi en vérifier la pertinence dans une démarche de développement professionnel.

Le journal de stage

Habituellement, en formation professionnelle, on demande à l'étudiant de porter un regard critique sur son expérience vécue. Il s'agit là d'une occasion pertinente qui lui est offerte de faire montre de son habileté à analyser sa pratique, notamment dans un rapport écrit. Le deuxième élément du cadre théorique fait précisément référence au journal de stage, outil dans lequel l'étudiant consigne ses observations et ses réflexions.

Le recours à l'écriture est facilement accessible et la recension des écrits sur le sujet a permis de faire le constat selon lequel elle est fréquemment mise à profit dans le cadre de la formation pratique en éducation. À titre d'exemple, pour Ménard (1996), le journal de stage est un vecteur intéressant pour apprivoiser l'écriture réflexive. Comme modalités favorables à celle-ci, cette auteure propose à l'étudiant d'écrire au «je», dans ses propres mots et à partir de son expérience. Elle rapporte plusieurs rôles que tient le journal sur le plan pédagogique:

« [...] par exemple, permettre de clarifier une décision, et de se rappeler ses idées, ses observations ou ses réponses. Il peut stimuler ou clore une discussion ou une activité en classe. Il peut donner un lieu au plus silencieux pour s'exprimer. Il peut être utile pour trouver l'inspiration, explorer une idée, un sujet en toute liberté et par le fait même, il actualise le potentiel créateur de l'étudiant. [...] Il amène également l'étudiant à intégrer la matière dans ses propres mots et à essayer de résoudre lui-même les problèmes rencontrés, ce qui individualise et renforce l'apprentissage.¹ »

¹ Ménard, L. (1989). Le journal de bord étudiant ou écrire pour apprendre. *Prospectives*, Oct. 1989, p. 110-111.

Vue sous un angle pédagogique, l'écriture du journal de stage représente une formule efficace pour encourager la réflexion de l'étudiant sur sa pratique, ce qui influe positivement sur ses apprentissages. Toujours selon Ménard (1996), l'utilisation de l'écriture réflexive amène l'étudiant à donner un sens personnel et dynamique à ses apprentissages et Bucheton (1995) renchérit en affirmant qu'écrire peut aider à réfléchir. Le journal de stage ouvre en quelque sorte un espace pour la réflexion (Boivin, 1995). Il constitue un outil d'exploration des événements internes (perceptions, ressentis, émotions,...) et des expériences vécues en cours de stage, lesquelles sont profitables au plan de l'apprentissage (Villeneuve, 1991). Au plan pratique, Ruph (2002) avance que le journal a pour buts d'aider l'étudiant à prendre conscience et à verbaliser son expérience, à prendre en main son développement et à évaluer sa progression entre le début et la fin du stage. Il ajoute aussi que c'est en ayant le souci de s'observer et d'expérimenter de nouvelles façons de faire les choses que le journal permet d'acquérir une meilleure connaissance de soi et un meilleur contrôle de ses actes professionnels.

Pour entrer progressivement dans une démarche réflexive, Dejemeppe et Dezutter (2001) présentent diverses activités d'écriture qui incitent l'étudiant à se compromettre dans des analyses relatives à ses expériences de stage (ex.: questionner ses décisions d'ordre pédagogique, ses prédispositions par rapport à certains enfants,...). Selon L'homme (1994), l'enjeu de telles analyses est d'expérimenter l'objectivation, la clarification et l'enrichissement de la pensée. Pour faire le point sur cet élément du cadre de référence, la définition qui suit présente le journal de stage comme un instrument d'analyse réflexive: Le journal de stage est un outil qui permet à l'étudiant d'exprimer et d'organiser ses observations et réflexions de façon à s'améliorer tant au plan de la pratique qu'à celui de sa pensée réflexive. Dans ce projet, le journal de stage prend la forme d'une grille à compléter suite à une présence dans le milieu.

L'approche logique

Lorsque l'étudiant s'engage dans une analyse réflexive dans son journal de stage, il est invité à se questionner sur sa pratique (Quels sont les points positifs de ma

leçon? Qu'est-ce que les élèves ont compris ou réalisé? Qu'est-ce que je pourrais améliorer? ...). Sur ce point, l'approche logique constitue une première avenue pertinente. Selon de Bono, (1985), l'adoption d'une telle approche amène la personne à identifier différents éléments de sa pratique et à faire des liens entre ceux-ci, ce qui lui permet de dégager de nouvelles informations ou conclusions. Pour Gagné (1999), il s'agit là d'une occasion offerte à l'étudiant d'établir des relations entre son vécu actuel de stage et ses expériences passées, ceci dans le but d'enrichir ses apprentissages.

Dans le cadre de la démarche qui lui est proposée, l'étudiant est invité à quelques reprises à examiner certains événements précis de son stage sous l'angle d'un questionnement déterminé (Quelle était mon intention? Quelles stratégies ai-je utilisées? Quel effet ai-je obtenu chez les élèves? ...). Les questions qui lui sont alors posées sollicitent davantage l'hémisphère gauche de son cerveau, ce qui est d'ailleurs une tendance culturelle dominante. Les réponses de l'étudiant à ce type de questions contribuent à cerner les événements concernés selon un traitement logique et analytique.

Desrosiers-Sabbath (1993) rappelle que «Le mode de pensée de cet hémisphère est de type analytique, linéaire et séquentiel [...]»². Pour sa part, Kourilsky-Belliard (1999) précise que «Le langage privilégié par l'hémisphère gauche est celui de l'explication rationnelle, de la démonstration, de la description [...]»³

Selon Gagné (1999), les nouvelles informations issues de l'analyse logique d'un événement permettent d'en développer la représentation et, par le biais d'une mise en lien avec les connaissances antérieures de l'étudiant, elles contribuent au développement des habiletés de raisonnement et un enrichissement de l'action (Qu'est-ce que j'en retire? Quels changements puis-je anticiper dans ma pratique? ...). Bourassa, Serre et Ross (2000) mentionnent que «Les apprentissages se développent en lien avec les problèmes rencontrés. Les situations nouvelles que

²Desrosiers-Sabbath, R. (1993). *L'enseignement et l'hémisphère cérébral droit*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec. p. 9.

³ Kourilsky-Belliard, F. (1996). *Du désir au plaisir de changer: comprendre et provoquer le changement*. Paris : InterÉditions. p. 97.

nous vivons commandent des apprentissages où nous tentons de comprendre ce qui nous entoure pour mieux ajuster notre action et être ou demeurer efficaces.⁴» Finalement, grâce à l'approche logique, l'étudiant dépasse le simple niveau de la description de ses expériences. En portant un regard élargi sur ses expériences de stage, il en dégage une représentation beaucoup plus développée ainsi qu'une compréhension enrichie.

L'approche analogique

Pour compléter les acquis découlant de l'approche logique, il semble approprié de mettre aussi à profit une seconde approche dite analogique. Si la première sollicite l'hémisphère gauche du cerveau, donc la raison et la logique, la seconde met à contribution l'hémisphère droit, entre autres la créativité et l'imaginaire. Dans la définition du Petit Larousse (2005) : «L'analogie est le rapport de ressemblances entre deux objets, personnes ou choses et la manière d'aborder ces ressemblances.⁵» D'après Legendre (2005), établir une analogie, c'est mettre en correspondance des entités distinctes et semblables à la fois, et Gordon (1947) explique que l'analogie rend l'insolite familier et le familier étrange. Dans le cadre du présent projet d'intervention, c'est précisément par la création de ressemblances et la réflexion sur celles-ci qu'un matériel pertinent sera dégagé au profit de la démarche d'apprentissage de l'étudiant. Pour Kerouac (1989), travailler avec le mode analogique est particulièrement intéressant parce qu'il est imagé, nuancé et plus évocateur de sens. A titre d'exemple, le stagiaire qui a eu de la difficulté à gérer son groupe pourrait se percevoir comme un chien fou dans un jeu de quilles.

Pour Verhaeghe (2000), alors que l'approche logique cherche à scinder la réalité en pièces séparées les unes des autres, l'avantage de l'analogie consiste à conserver une vue d'ensemble des choses et à dégager des solutions originales des ressemblances identifiées. Sur ce point, Kourilsky-Belliard (1996) soutient que le traitement analogique, global et synthétique sert entre autres à effectuer des

⁴ Bourassa, B. F. Serre et D. Ross. (2000). *Apprendre de son expérience*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec. p. 14.

⁵ Le Petit Larousse Illustré. (1996). *Dictionnaire Encyclopédique*. Paris: Éditions Larousse. p. 64.

associations et des constructions nouvelles de la réalité. Selon elle, l'hémisphère droit serait «l'expert en résolution de problèmes» parce qu'il est toujours prêt à s'investir pour réaliser des changements. Bref, l'étudiant gagnerait certainement à mobiliser plus souvent son hémisphère droit dans sa démarche réflexive, plus spécifiquement pour envisager des changements dans sa pratique.

La créativité

De tout temps, l'homme a eu recours à sa capacité d'invention pour satisfaire des besoins ou résoudre des problèmes. Bertrand et Azrour (2004) allèguent que: «La créativité apparaît donc comme un processus qui consiste à dévoiler, à découvrir, à inventer et à générer des idées nouvelles pour résoudre des problèmes⁶». Ils affirment que la créativité, en tant que processus intellectuel, permet à l'apprenant d'appréhender et de questionner la réalité, aussi de structurer différemment les informations. Ils précisent en outre qu'elle est la manifestation d'une intelligence active, capable de se développer, de découvrir de nouvelles connaissances, ainsi que de nouvelles voies d'action. Pour de Bono (1985), pour identifier des options nouvelles, il faut d'abord savoir chercher au delà de ce qui saute aux yeux.

Pour Wydouw (1997), l'à-propos de la créativité recouvre l'ensemble de la démarche de recherche de solutions, de la formulation du problème au suivi des solutions retenues. Il en est de même pour Gagné (1999) qui considère que «la créativité...est souvent nécessaire à une bonne gestion de résolution de problèmes ou à l'exécution d'une tâche. Elle devient l'habileté à saisir des perspectives différentes d'une même situation et facilite d'autant la découverte de moyens à privilégier pour aborder cette dernière⁷». C'est en quelque sorte ce que l'étudiant devrait développer, c'est-à-dire améliorer son potentiel créatif et structurer l'information de manière différente et plus profitable.

⁶ Bertrand, D. et Azrour, H. (2000). *Réapprendre à apprendre au collège, à l'université et en milieu de travail*. Montréal : Guérin universitaire 3^{ème} millénaire. p. 386.

⁷ Gagné, P.P. (1999). *Pour apprendre à mieux penser*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill. p 6.

Dans le cadre de sa démarche d'apprentissage de la profession, l'étudiant est amené à réfléchir activement sur ses expériences pratiques dans le milieu. Pour ce faire, ce projet d'intervention introduit l'utilisation de deux stratégies créatives en guise de complément au travail amorcé par l'approche logique. Comme le souligne Kourilsky-Belliard (1996): «Il ne s'agit pas d'opposer hémisphère droit et hémisphère gauche, qui se complètent et forment un tout indissociable, mais de favoriser, par des effets de communication, leur interdépendance fructueuse et leur coopération pour qu'ils conjuguent mieux leurs compétences respectives.⁸» Au plan pratique, alors que les deux démarches peuvent être réalisées successivement, des réflexions et des échanges seront réalisés tout au fil des séminaires afin de tirer profit de la mise en relation des contenus dégagés par l'application des deux approches.

La métaphore

Bourassa, Serre et Ross (2000), dans la démarche de réflexion qu'ils proposent à des praticiens, utilisent précisément la métaphore comme complément à l'approche logique. La définition donnée par de Villiers (1997) fait référence à un mode d'expression de la réalité où sont utilisées des images plutôt que la terminologie usuelle. La métaphore consiste à remplacer le sens premier d'une chose ou d'une situation par un sens imagé (par exemple, mettre la main à la pâte (sens imagé) signifie participer, travailler soi-même à quelque chose). Pour Dufour (1993), utiliser la métaphore, c'est parler en images. En ce qui concerne l'avantage à en tirer, Meyer (1993) et Thyron (1995) précise que d'un déplacement de sens jaillit un sens nouveau. Kourilsky-Belliard (1996) l'exprime différemment, l'intention poursuivie est bien d'ouvrir l'esprit vers des chemins différents. Pour Gagné (1999), la métaphore fournit en une seule image un ensemble d'attributs reliés à un objet ou à une situation.

Sur le plan de l'utilisation pédagogique, Gagné (1999) spécifie que le recours à la pensée métaphorique est un mode d'enseignement efficace et de nature holistique, lequel permet d'organiser et de se rappeler l'information. Pour Bertrand et Azrou

⁸ Kourilsky-Belliard, F. (1996). *Du désir au plaisir de changer: comprendre et provoquer le changement*. Paris: InterÉditions. p. 173.

(2004), elle aide l'apprenant à saisir la nature et la portée de ce qui est en jeu dans ses apprentissages. Selon Kerouac (1989), elle agit même comme stimulant du changement. Bourassa Serre et Ross (2000) abondent dans le même sens en affirmant qu'elle prédispose à envisager des modifications dans la manière d'agir et d'être. Bref, «la métaphore est un outil précieux de changement⁹» souligne Kourilsky-Belliard (1996).

En se situant loin des repères cognitifs familiers, la métaphore donne accès à une considération inhabituelle d'un problème ou d'une situation. Selon Bourassa Serre et Ross (2000), la métaphore est en quelque sorte «un instrument d'analyse par provocation». Dans leur travail, ces auteurs provoquent en effet les praticiens à aller au-delà de ce que spontanément ils sont habitués de faire. Ce faisant, ils les invitent à enrichir de contenus nouveaux ce que la démarche logique usuelle leur apporte. Selon Gagné (1999), l'idée d'entraîner l'étudiant dans une imagerie qui lui permet de faire des liens entre ce qu'il sait déjà et de toutes nouvelles informations est une démarche stimulante. De plus, pour Kourilsky-Belliard (1996), la métaphore est plus efficace et plus productive qu'un conseil lorsqu'il faut générer un changement. Dans la formation des maîtres, notamment dans le cadre des stages pratiques, la métaphore devrait permettre à l'étudiant d'établir un lien entre son vécu en stage et une image qui fait du sens pour lui, et ce, dans le but de le rendre plus conscient et plus créatif dans ses interventions. Des retombées à la mesure de la qualité de cette démarche de réflexion sont à prévoir au plan de ses apprentissages, c'est l'hypothèse que nous faisons.

Le dessin écriture

Le dessin écriture est une alternative à la métaphore qui sera offerte à l'étudiant. Présenté par Jobin (2002), le dessin écriture est décrit comme un outil efficace permettant d'éclaircir une situation et de favoriser la prise de décision. Selon elle, le dessin donne accès à des images et à des symboles qui ont l'avantage de solliciter un regard différent, intuitif, sur une situation, et d'éveiller l'inconscient. L'objectif de l'utilisation du dessin est d'arriver à s'exprimer le plus librement et spontanément

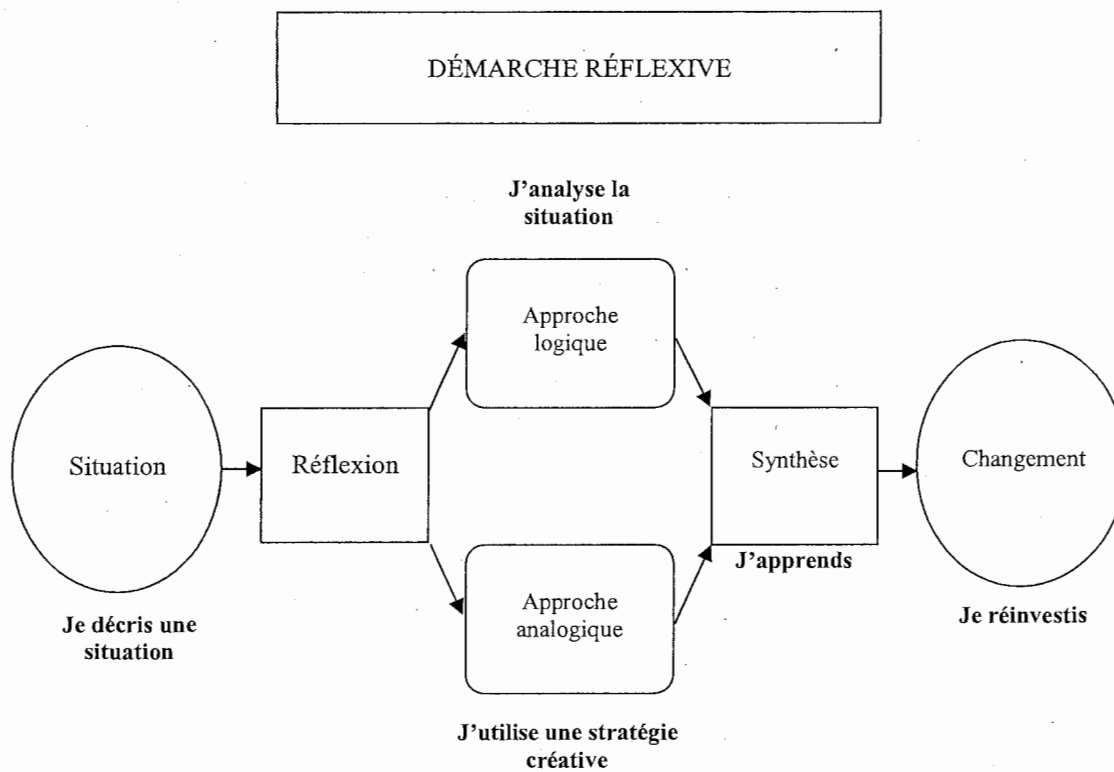
⁹ Idem 11, p. 179.

possible par le biais des formes et des couleurs, car dessiner sans contraintes libère l'énergie créatrice. Jobin (2002) explique aussi que l'écriture stimule le processus créateur et que, relié au mode rationnel, elle est utile pour rendre concret les ressentis et les intuitions. Pour ce qui est de l'écriture, elle remplit plusieurs fonctions. Par une réflexion sur ce qui a été au préalable dessiné, elle permet d'apporter des compléments d'information. En réactivant la réflexion, elle permet en outre de générer de toutes nouvelles informations. En conclusion, pour Jobin (2002), le dessin écriture combine les deux modes de pensée, rationnel et intuitif, en une combinaison permettant de porter un regard enrichi et plus large, donc plus profitable sur une situation.

En ayant recours à la métaphore et au dessin écriture, l'hémisphère droit du cerveau s'active. Des sensations et des représentations nouvelles sont susceptibles d'apparaître, entraînant des apprentissages inédits (Bourassa, Serre et Ross, 2000). L'idée qui motive ce projet est que le processus réflexif va se nuancer avec l'ajout de la créativité et entraîner de nouvelles découvertes autant sur le plan personnel que professionnel.

Le cadre de référence qui vient d'être présenté met en évidence la nature de la démarche réflexive que l'étudiant sera appelé à réaliser. Dans celle-ci, le journal de stage lui permettra de consigner l'ensemble de ses observations et réflexions dans le but de mieux comprendre les situations qui l'interpellent et d'orienter ses interventions. La démarche s'amorce par un questionnement visant la description de la situation sujette à réflexion. Par la suite, celle-ci est analysée sous l'angle de deux approches successives, logique et analogique. Puis vient la synthèse au cours de laquelle l'étudiant reprend ses analyses par la mise en relation des contenus identifiés lors de l'étape précédente. Pour terminer, une dernière réflexion permet d'envisager des voies potentielles de changement et d'apprentissage et de prendre des décisions. La figure 1 présente le sommaire de cette démarche réflexive. Elle s'inspire de la recherche-action de St-Arnaud (1992) et du modèle d'action de Bourassa, Serre et Ross (2000).

Figure 1



De plus, le journal de stage prend la forme d'une grille à remplir appelée grille d'analyse réflexive voir le contenu du séminaire 1. À cet effet, l'étudiant doit remplir une grille par journée de prise en charge intensive, soit de 5 à 7 sur les 15 jours de présence dans le milieu de stage.

CHAPITRE III

CONTEXTE D'INTERVENTION

La problématique élaborée précédemment met en lumière le fait que la compétence à s'engager dans une démarche réflexive gagnerait à être développée davantage. Sur ce point, pour aider l'étudiant à passer d'une écriture descriptive à une analyse plus réflexive de ses interventions, le cours «Stage II et séminaires : la gestion de la classe» constitue une occasion privilégiée. Comme ajout à la démarche usuelle, soit l'approche logique, l'utilisation de deux stratégies créatives permettra de développer l'habileté de l'étudiant à réfléchir sur sa pratique. Comme étudiante à la maîtrise et professeure en charge du deuxième stage à la formation initiale en enseignement, j'ai planifié une démarche de cours qui permettra de guider l'étudiant dans l'analyse de ses expériences en milieu de stage. Pour les fins de mon projet d'intervention, une attention particulière sera portée à l'utilisation de la métaphore et du dessin/écriture. Les informations qui suivent permettent de visualiser la démarche prévue.

But du stage au plan du développement professionnel

Le but du stage consiste à planifier une démarche systématique permettant l'utilisation de deux stratégies créatives, la métaphore et le dessin écriture, dans le cadre de l'accompagnement d'un groupe d'étudiants en formation des maîtres.

Contexte

Ce projet met en scène un groupe de onze étudiants (masculin: 2 et féminin: 9) en deuxième année au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (campus de Val-d'Or de l'UQAT). Ils en sont à leur troisième session à l'université et ce deuxième stage suit immédiatement le premier dispensé au deuxième semestre de leur formation. Les étudiants effectuent leur stage dans les

écoles de la commission scolaire de l'Or-et-des-Bois, à raison de six lundis et d'une période de trois semaines intensives.

Le cours spécifique dans lequel le projet d'intervention sera effectué est le «Stage II et séminaires: la gestion de classe». Bien que l'ensemble des compétences professionnelles du programme soient touchées, ce cours met tout spécialement l'accent sur le développement de celle relative à la gestion de classe. Il se veut aussi un lieu d'analyse et d'échange entre étudiants au sujet de leur expérience en milieu de pratique, et ce, dans une perspective de développement continu. Pour ce faire, le cours «Stage II et séminaires: la gestion de classe» prévoit six séminaires à l'université, lesquels traitent d'un point de vue pratique les éléments théoriques du cours «Fondements et stratégies d'intervention en gestion de classe» qui a lieu au même semestre: relations, motivation, discipline, organisation de la classe, gestion des différences, etc.

Il est indiqué de noter que les travaux et exercices réalisés durant les séminaires ne servent aucunement à noter l'étudiant. De plus, tous les documents présentés par les étudiants du groupe seront traités avec respect et confidentialité.

Limites

Concernant l'objet d'intervention, soit l'habileté à réfléchir sur sa pratique, il est tout à fait plausible que des gains appréciables soient observés au-delà du présent semestre. Aussi, les résultats obtenus au fil de ce seul semestre seront certes des indicateurs fiables, mais partiels.

La mise à l'essai de cette démarche doit être effectuée tout en poursuivant les objectifs habituels du cours. Il y a donc des restrictions en terme de temps qu'il est possible d'allouer à celle-ci.

Il faut aussi tenir compte que l'auteure de ce projet est à la fois professeure du cours «Stage II et séminaires : la gestion de classe» et du cours connexe «Fondements et stratégies d'intervention en gestion de classe». Ainsi, en tant que professeure et étudiante à la maîtrise, il est tout à fait possible que les résultats en soient affectés. Il

sera donc de première importance de tenter d'être le plus neutre possible dans la mise en œuvre de la démarche réflexive.

S'inscrivant dans le cadre d'une maîtrise de type professionnel, l'intention qui guide le présent stage est bien d'ordre pratique, elle vise précisément à enclencher une démarche de changement chez l'étudiant. S'il sera possible d'illustrer la pertinence ou non des stratégies créatives employées, tel ne sera certainement pas le cas en ce qui concerne la démonstration ou la vérification statistique de leur bien-fondé.

CHAPITRE IV

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Déroulement du stage d'intervention

Une démarche systématique est planifiée afin de permettre aux étudiants d'utiliser la métaphore et le dessin/écriture dans leur réflexion sur leur expérience dans le milieu de stage. Des outils spécifiques sont élaborés pour les fins de chacune des activités prévues dans le cours «Stage II et séminaires : la gestion de classe». Il est à noter que pour respecter les objectifs prévus à ce cours, chacun des séminaires comprend habituellement deux parties, à laquelle s'ajoute pour les fins du présent projet une étape additionnelle :

- Le retour sur le vécu en milieu de stage, sous la forme d'une discussion et d'un partage de l'expérience vécue;
- La planification d'activités d'enseignement apprentissage en équipe cycle;
- Des activités en lien avec la démarche d'analyse réflexive proposée dans le présent projet d'intervention.

Afin de pouvoir visualiser le déroulement de ce cours, eu égard à la démarche proposée, chacun des séminaires prévus dans ce cours est brièvement présenté.

Séminaire 1

Cette première rencontre a permis d'expliquer aux étudiants la démarche prévue (voir la figure 1: Démarche réflexive, p. 14) et d'examiner la grille d'analyse réflexive proposée et de l'expérimenter (voir annexe A: grille d'analyse réflexive, p. 48). Suite à l'activité, les étudiants ont partagé leurs impressions sur la démarche proposée et l'utilisation de ce nouvel outil.

- Explication de la démarche d'analyse réflexive aux étudiants;
- Exercice en équipe, familiarisation de la grille d'analyse réflexive (voir les activités en lien avec le séminaire 1);

- Échange en groupe classe sur la pertinence de la démarche réflexive suite à ce premier séminaire.

Séminaire 2

Face aux deux stratégies créatives proposées, des exercices ont été réalisés pour permettre aux étudiants de se familiariser avec la métaphore (définition et exercisation, pratique) et le dessin écriture (dessiner puis écrire et écrire puis dessiner). A la fin de ce séminaire, les commentaires des étudiants ont été enregistrés sur bande audio pour vérifier le degré de pertinence qu'ils avaient de cette démarche. Il est à noter que préalablement à l'enregistrement, une question précise a servi de déclencheur aux échanges: que pouvez-vous dire quant à la pertinence de l'utilisation des stratégies créatives dans vos réflexions?

- Exercices en individuel sur chacune des deux stratégies créatives, la métaphore (3 exercices) et le dessin écriture (2 exercices) (voir les activités en lien avec le séminaire 2);
- Retour en groupe classe sur les exercices;
- Échange entre les étudiants au sujet de la pertinence de la démarche réflexive suite à ce second séminaire. Cet échange sera enregistré pour fins d'évaluation de la démarche d'intervention.

Séminaire 3

Il s'agissait ici d'explorer l'approche logique de la démarche réflexive. Naturellement, les questions en lien avec cette partie de la démarche étaient à l'honneur.

- Exercice portant sur le questionnement de l'approche logique (voir les activités en lien avec le séminaire 3);
- Partage en groupe classe.

Séminaire 4

Lors des moments d'analyse de sa pratique, beaucoup d'émotions peuvent être vécues et identifiées créant souvent remous, frustration et confusion. Pour aider à rétablir un certain équilibre intérieur, la technique du mandala (dessiner dans un cercle) a été expérimentée et de surcroît, le recours à la main non dominante

favorisait le travail de l'hémisphère droit, gardant ainsi le caractère propre à l'approche analogique.

- Réalisation d'un exercice individuel de dessin écriture (voir les activités en lien avec le séminaire 4);
- Retour en groupe classe sur les exercices.

Séminaire 5

L'activité de ce séminaire voulait utiliser la métaphore pour faire le retour sur le vécu qui se veut un partage à l'oral des expériences vécues en milieu de pratique. Au lieu d'un échange en groupe classe, la formation d'équipes de 3-4 personnes a permis cette expérience à l'exemple de Bourassa, Serre et Ross (2000, p. 107-108).

- Retour réflexif sur une situation vécue en stage à l'aide de la «Grille d'analyse réflexive». Dans sa démarche, l'étudiant devra choisir entre la métaphore et le dessin écriture (voir les activités en lien avec le séminaire 5).
- Retour en groupe classe sur cet exercice.

Séminaire 6

Après avoir vécu une période de trois semaines intensives dans leur milieu de stage, il était approprié de vérifier la pertinence de la démarche réflexive proposée. Individuellement, en dyade et en groupe classe, les étudiants ont été amenés à réfléchir sur l'utilisation du dessin écriture et de la métaphore. Les commentaires en plénière ont été enregistrés pour garder des traces des arguments avancés par ces derniers.

- Activité individuelle identifiant les avantages et désavantages de la démarche qu'ils auront eu l'occasion d'expérimenter au cours du semestre;
- Échange en équipe sur les arguments favorables et défavorables concernant la démarche réflexive, notamment l'utilisation des stratégies créatives (voir les activités en lien avec le séminaire 6);
- Échange entre les étudiants au sujet de la pertinence de la démarche réflexive suite à ce dernier séminaire. Cet échange sera enregistré pour fins d'évaluation de la démarche d'intervention.

La question qui a servi de déclencheur à l'échange est la suivante: quels sont les arguments favorables et défavorables (pertinence) à l'utilisation des stratégies créatives proposées: la métaphore et le dessin écriture?

Le rôle assumé par le professeur consistait à présenter la commande et poser des questions susceptibles de maintenir les étudiants dans le sujet, faire éclaircir une idée ou un commentaire.

Les deux échanges qui ont été enregistrés ont d'abord été retranscrits. Après analyse, les commentaires des étudiants ont été regroupés en quatre catégories en raison de leur parenté de contenu. Pour chacune de celles-ci, les avantages et les inconvénients ont été départagés. Les passages les plus éloquents ont ensuite été dégagés pour fins d'illustration des avantages et inconvénients pour chacune des catégories.

CHAPITRE V

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans le cadre des activités reliées à la formation pratique, les étudiants sont invités à s'engager dans une démarche réflexive portant sur leur expérience dans leur milieu de stage. En ce sens, tout au long de la session, les étudiants ont réalisé diverses activités en individuel et en équipe. Pour les fins du présent stage, le dessin-écriture et la métaphore étaient tout spécialement à l'honneur. De façon générale, les étudiants choisissaient la stratégie qu'ils voulaient utiliser. À chacun des séminaires, suite aux exercices réalisés, une période d'échanges en sous-équipes et en groupe classe portait spécifiquement sur leur pertinence.

À la fin des 2^{ème} et 6^{ème} séminaires, les échanges en groupe classe ont été enregistrés. L'analyse des commentaires émis par les étudiants à ces deux moments de l'intervention servira à expliciter les arguments favorables et défavorables à l'utilisation des deux stratégies créatives.

Les commentaires des étudiants sont regroupés en quatre catégories: 1) il sera d'abord question de la latitude que permet l'utilisation des stratégies; 2) les étudiants se sont aussi prononcés sur leur affinité envers l'une ou l'autre des stratégies, manifestant alors leur intention de la réutiliser; 3) certains extraits portent sur le délai que nécessite l'identification de l'élément déclencheur à la stratégie choisie et 4) les effets rapportés par les étudiants sur l'analyse et l'amélioration de leur pratique.

Pour chacune de ces catégories, plusieurs commentaires favorables et défavorables sont introduits. Par souci de confidentialité, le nom des étudiants a été modifié.

1) Latitude que permet l'utilisation des stratégies

Lors des séminaires, dans la réalisation des exercices proposés, les étudiants avaient la latitude quant à l'ordre d'utilisation des stratégies. Ils pouvaient choisir de dessiner d'abord et par la suite ajouter des mots et de courtes phrases explicatives

ou bien écrire et ensuite dessiner ou, s'ils le désiraient, travailler directement avec la métaphore. Plusieurs étudiants ont apprécié cette latitude qui leur était donnée, notamment parce que cela respectait leur style d'apprentissage et sollicitait leur créativité. Aucun d'eux ne s'est prononcé négativement sur le sujet. Les passages suivants permettent de bien illustrer ce premier thème.

- «Dans notre équipe, Allison aimait mieux écrire le texte et ensuite faire le dessin parce qu'en écrivant elle pouvait expliquer en profondeur dans ses propres mots et ensuite de ça faire un dessin. Lucie et Mireille aimaient mieux globaliser leurs idées en un dessin et ensuite l'expliquer, tandis que moi, comme j'ai de la difficulté en dessin, j'aime mieux une métaphore parce que je vois l'image et ensuite je fais juste trouver un mot pour décrire ce que je ressens au lieu de le dessiner.»
- «On trouve que c'est bien qu'il y ait trois méthodes parce que ça vient toucher chaque style d'apprentissage chez différentes personnes.»
- «Je suis quand même créative et ça m'a permis de voir que je pouvais utiliser cette créativité pour quelque chose d'autre. La créativité, tu l'utilises pour bâtir une activité, pour du dessin, l'associer avec la logique, j'ai vu que ça pouvait m'être utile. Je n'avais pas pensé à le faire avant.»
- «Ça faisait du bien, on change, on tombe dans le côté créatif, ça allégeait un peu, c'était moins scientifique.»
- «Moi, ça me fait du bien parce que j'ai un côté plus artistique puis on ne l'utilise pas beaucoup à l'université. Ça me le fait ressortir, ça fait du bien en moi.»
- «Ça nous permet de développer notre côté artistique.»

Bien que plusieurs propos concernent l'avantage de l'utilisation des stratégies au plan de la créativité, un étudiant a toutefois émis une réserve à ce sujet.

- «Ceux qui ont moins le côté créatif ou qui ont de la misère à... qui ont de la difficulté sur un point, ils sont plus embêtés.»

Les étudiants ont apprécié la latitude qui leur était donnée de pouvoir choisir l'ordre d'utilisation des stratégies en fonction de leur habileté au plan de l'écriture ou du dessin. Une lecture plus attentive permet de constater d'autres avantages. Entre autres, que l'écriture rend possible une explication plus en profondeur permettant de mieux coller à la réalité. Sur ce point, une étudiante note que le dessin est un bon moyen pour rassembler ses idées avant d'expliquer une situation et que la

métaphore lui permet d'imager ce qu'elle ressent. Les étudiants reconnaissent aussi comme un avantage le fait que le style d'apprentissage de chacun soit respecté. Quelques-uns ont pris conscience que la créativité est très peu exploitée au niveau universitaire, et qu'elle permet d'alléger quelque peu le travail demandé. D'autres étudiants ont réalisé que de se servir de la créativité d'une manière différente de celle qu'ils connaissent pouvait aussi leur être utile et que son utilisation est bienfaisante et amusante.

2) Affinité envers l'une ou l'autre des stratégies

Durant les séminaires, les étudiants ont pu expérimenter plusieurs exercices de créativité. Cela leur a permis de découvrir et de travailler plus spécifiquement à la fois le dessin/écriture et la métaphore. Lors de la discussion en groupe classe au dernier séminaire, ils se sont exprimés quant à leur affinité envers l'une ou l'autre des stratégies, ainsi que sur l'éventualité de la réutiliser. Pour cette seconde catégorie, leurs commentaires seront présentés dans l'ordre suivant: les avantages du dessin, de l'écriture et de la métaphore; la possible réutilisation de la stratégie privilégiée et, finalement, les inconvénients mentionnés concernant l'application des stratégies.

Certains ont pu utiliser leur habileté à dessiner alors que pour d'autres le dessin était en soi un défi qu'ils ont dû relever. Sur le plan des avantages, le dessin permet parfois de se centrer sur un élément et, à d'autres occasions, il peut aider à synthétiser les idées. Il facilite aussi l'expression de l'émotion sans avoir recours à la description. Pour certains, oser travailler avec le dessin, c'est s'ouvrir à un autre processus pour apprendre et pour mieux se connaître.

- «Juste l'écriture, on dirait que je m'éparpille et que je ne suis pas capable de mettre le point sur une seule chose. Le dessin me permet de mettre un seul sentiment, de globaliser tout ce que je ressens.»
- «En étant capable de le faire en dessin, c'est peut être plus facile à ce moment-là de pouvoir dire des émotions.»
- «L'émotion, on n'est pas habitué à la dessiner. De dire comment on se sent est un plus.»

- «En dessinant comme moi, justement si tu nous demandes de faire un dessin, ça va travailler mes lacunes, j'ai de la misère là-dedans.»
- «Quelqu'un qui a moins de facilité à s'exprimer en dessin, en utilisant le dessin, il n'a pas le choix de le travailler. Ça lui permet de travailler cette partie de lui-même.»

En tant que procédure utilisée à plusieurs fins, l'écriture demeure la stratégie gagnante pour certains étudiants plus à l'aise à manier les mots. Elle sert en outre d'élément déclencheur à l'identification de l'objet du dessin ou de la métaphore. Certains précisent que pour eux, elle favorise une analyse plus approfondie de leur pratique.

- «J'aime mieux écrire le texte et ensuite faire le dessin parce qu'en écrivant, je peux plus expliquer en profondeur dans mes propres mots et, ensuite de ça, faire un dessin.»
- «Je suis capable de faire ressortir ce que je ressens. Je vais l'écrire.»
- «J'écrivais tout ce que je pensais et ensuite ça me permettait de faire le dessin ou d'écrire la métaphore.»
- «Synthétiser dans un dessin, je ne suis pas capable. Je suis beaucoup analyse. Il faut que j'analyse. L'écriture automatique, je n'ai pas de problème avec ça.»
- «Avec l'écriture, on est habitué à plus se remettre en question.»

Certains étudiants privilégient la métaphore. Pour ceux qui ont de la difficulté en dessin, il s'agit là d'une alternative de choix. Par l'image qu'ils choisissent, ils illustrent la situation analysée, ils précisent leur pensée et leur ressenti à son sujet. Ce faisant, la métaphore leur permet de comprendre la situation selon un autre point de vue et d'être vraiment créatif. Un étudiant a même partagé son plaisir à générer des métaphores originales et très personnelles.

- «La métaphore permettait d'exprimer nos idées lorsqu'il est plus difficile de les représenter par un dessin.»
- «Je n'avais pas vraiment de difficulté avec la métaphore. Je voyais ce que je voulais dire, ce que ça me faisait ressentir.»
- «Ça nous permet d'exprimer nos idées en comprenant mieux nos situations.»
- «C'est moi qui formulais la métaphore comme sous forme de comment je me sens, mes sentiments, quelle image je vois. Je ne cherchais pas: comme un

poisson dans l'eau que tout le monde connaît. C'était vraiment moi qui la formulais. Au lieu d'écrire une phrase normale, j'étais plus fantaisiste.»

- «J'utilisais souvent la métaphore mais quand je n'en trouvais pas, j'y allais avec le dessin.»

Quelques étudiants ont manifesté leur intérêt à réutiliser l'une ou l'autre des stratégies. Ils apprécient l'utilité du dessin et l'économie de temps qu'il offre. Une étudiante a fait preuve d'initiative pour combler une lacune en dessin, à cet effet, elle cherchait sur Internet des images correspondant à son ressenti. Elle a su adapter cette stratégie afin de pouvoir l'utiliser de manière rapide et efficace.

- «Ce n'était pas plus long de trouver une image (sur Internet) que de la faire soi-même.»
- «Je suis vraiment limitée en dessin, je ne suis vraiment pas bonne, tant qu'à couper et à laisser faire, j'avais trouvé une image qui exprimait vraiment...Tu regardais mon image et tu savais tout de suite comment je me sentais dans une situation.»
- «Oui, je vais me resservir du dessin comme Louise faisait (image sur Internet) [...] Oui je vais le réutiliser, mais quand j'en aurai besoin.»
- «Moi, j'utiliserais plus le dessin parce que les métaphores, je n'en trouve jamais et je dois réfléchir trop longtemps.»
- «Moi, je vais utiliser le dessin. Le dessin m'a vraiment aidée et ce n'était pas long.»

Comme l'utilisation de la métaphore était nouvelle pour les étudiants, le développement d'une telle habileté demandait de la pratique, ce qui fait que sa réutilisation est plus ou moins prisee.

- «J'ai plus de difficulté pour la métaphore que pour le dessin. Ce sont des choses que je n'ai pas pratiquées.»
- «Je ne peux pas mettre un mot pour exprimer l'ensemble. Il faut que je me pratique.»
- «Je vais l'utiliser encore mais seulement si l'image vient tout de suite.»
- «Peut-être que je ne ferai pas de métaphore, mais je vais penser à comment je me suis sentie. Peut-être que je ne l'écrirai pas mais je vais y penser.»

Quelques étudiants ont exprimé des réserves concernant le dessin. Elles sont surtout de l'ordre du manque d'habileté à dessiner. Certains rapportent en outre le format limité du matériel proposé et la perte de temps pour trouver le dessin, ce qui menait souvent à changer de stratégie.

- «Puisque je ne suis pas très bonne en dessin, je limitais parfois mes idées, car j'aurais eu de la misère à les représenter. Quand j'avais une idée, je me disais que je ne serais pas capable de dessiner ça, alors je changeais.»
- «Faire un dessin, ça ne me colle pas à la peau, donc j'ai perdu beaucoup de temps. Je n'avais pas pensé à aller chercher des images sur Internet.»
- «Le dessin, c'est trop petit. Il faut que j'élabore. Je le mets gros pour finir par comprendre ce que j'ai vraiment en dedans, sinon ça ne me donne rien.»

Le temps requis pour l'utilisation de la métaphore et du dessin est perçu par certains comme un désavantage. Aussi, quelques étudiants se sont prononcés sur la difficulté à trouver le bon mot, la phrase parfaite ou l'idée exacte.

- «Au début, je trouvais difficile de faire la métaphore parce qu'il faut trouver la phrase parfaite.»
- «Parfois, c'est embêtant parce que tu ne trouves pas ce qui collerait bien à la situation.»
- «Ça ne fonctionnait pas vraiment avec moi. Je prenais tellement de temps à trouver une métaphore, que je perdais mes idées.»

Personne n'a émis de commentaire désavantageux concernant l'écriture.

L'ensemble des commentaires relatifs à ce second volet des résultats permet de constater que, de façon générale, les étudiants ont apprécié les activités créatives suggérées. Ces dernières ont été une opportunité d'expérimenter, d'explorer et de s'ouvrir à d'autres points de vue. En effet, elles ont été perçues comme des occasions de «globaliser et synthétiser» leur vécu, d'«aller plus en profondeur» et de «travailler une autre partie de soi.» Les commentaires émis par les étudiants permettent d'observer que la démarche réflexive leur a donné accès à un éventail élargi de points de vue, tant à leurs émotions qu'à leurs idées, qu'à leurs sentiments et à leurs ressentis. Sur ce point, ce fut l'occasion pour certains de «dire des émotions», d'«exprimer des idées» et de «voir et faire sortir» ce qu'ils ressentent.

Quant à la réutilisation des stratégies, les étudiants la voient comme une éventualité à considérer lorsque le besoin se fera sentir. Certains ont d'ailleurs précisé qu'ils pourraient procéder mentalement, sans avoir recours au papier/crayon. «Je ne l'écrirai pas», mais au besoin «je vais penser à comment je me suis sentie.» Somme toute, les stratégies ont été utiles aux étudiants, même si certaines contraintes sont notées, dont le temps que cela nécessite, le frein à trop rechercher la perfection dans leur création et le manque de pratique face à la créativité. «Ça m'a vraiment aidé», même si ça «prenait tellement de temps» pour «trouver l'image parfaite.» «Il faut que je me pratique.»

3) Temps que nécessite l'identification d'un déclencheur

Plusieurs propos récurrents des étudiants concernent le délai que nécessite l'identification de l'élément déclencheur à la stratégie créative choisie. Gagner ou perdre du temps apparaît très important. Que les images soient longues à venir, que les idées s'embrouillent, que la stratégie utilisée ne convienne pas, que la correspondance entre la situation et l'image ne soit ni adéquate ni immédiate sont autant de difficultés rencontrées par les étudiants. Quelquefois, le temps devient une contrainte pouvant mener à un changement de stratégie alors qu'à d'autres moments, s'arrêter pour prendre le temps de réfléchir favorise la progression de chacun. Toutefois, lorsque l'image ou le dessin surgit instantanément, la démarche réflexive s'effectue dans un délai raisonnable, à la grande satisfaction des étudiants. Les passages suivants sont éloquentes à cet effet.

- «Et il fallait que ce soit spontané aussi. Je remplissais toutes les cases et le dessin devait venir tout seul, comme pour la métaphore.»
- «Des fois, ça vient tout seul aussi. On dirait que c'est mon émotion qui vient dans l'image et ça vient tout seul, alors je fais ma synthèse tout de suite.»
- «Je prenais tellement de temps à trouver une métaphore que je perdais toutes mes idées.»
- «Ensuite, je me suis dit qu'il ne valait pas réellement la peine de mettre trop de temps là-dessus, alors j'ai réussi à mettre une métaphore plus facilement parce que je me cassais moins la tête.»

- «Mais après, je me suis aperçue que je pouvais écrire quelque chose de moins beau mais ça faisait quand même l'affaire. Ça me prenait moins de temps à réfléchir.»
- «C'est amusant cet exercice, car sinon, on ne s'arrêterait pas à prendre le temps de réfléchir, pourquoi je me sens comme ça. On ne s'arrêterait pas à ça.»
- «C'est vrai, on continuerait comme si de rien n'était.»
- «Peut-être qu'on ne progresserait pas à certains niveaux, nous-mêmes.»

Les étudiants ont affirmé avoir apprécié les moments où le déclencheur émergeait spontanément. «Ça vient tout seul.» «... tout de suite.» Par contre, d'autres étudiants ont dû surmonter une forme d'insatisfaction relative au délai nécessaire. Pour eux, il n'y avait «jamais rien qui fait» et rien qui «ne valait... réellement la peine de mettre trop de temps». L'un d'eux a même affirmé: «Je me cassais moins la tête.» Un collègue abonde dans le même sens et ajoute que c'était «moins beau mais ça faisait l'affaire.» Mobiliser ces stratégies a été aussi l'occasion pour certains de prendre conscience de l'importance de cheminer. «On ne s'arrêterait pas», «on continuerait comme si de rien n'était», «on ne progresserait pas.»

4) Impact sur l'analyse et l'amélioration de la pratique

L'ensemble des commentaires suivants porte sur les effets de l'utilisation des stratégies créatives proposées, notamment au plan des précisions apportées par les étudiants en regard de leur pratique. Il va sans dire que la qualité de leurs réflexions influe positivement sur leur vécu en stage. Pour terminer cette section, quelques passages portent sur certains inconvénients verbalisés par les étudiants.

Suite à l'analyse logique d'une situation, par une démarche questions/réponses, le dessin/écriture et la métaphore visaient à aider les étudiants à préciser leur pensée ou leur émotion. Alors que l'analyse logique constituait en quelque sorte un premier niveau de réflexion, ce n'est que par la mise en œuvre des activités créatives que la réflexion prenait vraiment de l'expansion. Voici quelques propos d'étudiants au sujet de cet impact positif.

- «Je peux pousser ma réflexion plus loin, alors je peux déjà voir ce que je ressens au fond, ça peut juste préciser ce que je pense.»
- «Si le dessin est négatif, ça nous amène à se poser des questions.»
- «Mettre une image sur nos mots, ça t'amène à une réflexion.»
- «Ça m'a vraiment aidé à réfléchir. La métaphore pas du tout.»

Certes, les réflexions des étudiants étaient facilitées. Cependant, il y a plus que cela. Les étudiants ont clairement mentionné que ces exercices les aidaient à identifier des solutions aux problèmes rencontrés en stage. De plus, par voie de généralisation, cette démarche entraînait des changements profitables sur leur formation pratique.

- «Nous avons pensé que si tu prenais le temps de réfléchir au dessin, de mettre une image sur des sentiments, cette image t'aidera à analyser la situation et à trouver des pistes de solution pour ta prochaine situation, car le dessin m'a vraiment aidé à analyser les situations. Je trouve qu'à partir de ce dessin j'arrivais à trouver des changements et des pistes de solution.»
- «Cependant quand je réussissais à trouver une métaphore qui collait bien, ça m'aidait à réfléchir pour améliorer ma pratique.»
- «Ça nous donnait des arguments pour expliquer ce que l'on ressentait ou pour aller plus loin dans l'analyse.»
- «Ça permet une réflexion plus poussée et une réponse mieux cernée. La synthèse est plus cernée et ça permet d'avoir un changement plus cerné. On a un changement qui est plus adéquat.»

Quelques inconvénients ont été notés par certains étudiants, tels le risque de s'engager dans une mauvaise voie, le dédoublement de la tâche (analyses logique et analogique), le difficile choix d'une situation à analyser et la lourdeur de la tâche durant la période intensive du stage.

- «Quand on réfléchit trop à trouver un dessin ou une métaphore, on prend celle qui vient et ce n'est pas toujours la mieux adaptée. Si on en choisit une qui n'est pas adaptée, la synthèse et le changement pourraient être erronés.»
- «Quand tu fais ta grille de réflexion, tu fais déjà ta réflexion. En ajoutant le dessin, c'est comme si ça faisait une deuxième réflexion. Je le voyais comme dédoublé. Je trouvais lourd de refaire une autre réflexion...»
- «Pour moi, il y avait une grosse partie de piétinement. Qu'est-ce que je fais? Est-ce que je fais ça? Ou ça? Je fais une recherche, j'ai pensé à un dessin...»

- «Quand j'avais une belle situation à analyser je ne trouvais pas dur de remplir ma grille. Quand je devais prendre une demi-heure pour trouver... j'ai trouvé ça lourd.»
- «Il y avait des journées où je vivais une situation qui avait été plus problématique et qui m'avait mise en questionnement et là, c'était super facile. Je n'aurais pas pu passer à côté.»
- «Des fois, il y avait des journées plus tranquilles et il n'y avait que de petites affaires, mais je devais en trouver une... je devais l'amplifier pour que ça fasse une situation. C'était un peu irréaliste.»
- «C'est dans ces moments-là que je trouve que la tâche était plus longue.»
- «C'était une grosse tâche pendant la prise en charge.»
- «Pendant les trois semaines, je le voyais comme une grosse montagne et ça ne me tentait plus.»

La mise en œuvre des deux stratégies créatives a fait en sorte que les étudiants parviennent à mieux préciser leurs pensées en se posant des questions et en imageant leurs sentiments. Voici ce qu'ils en disent: «Se poser des questions», «mettre des mots sur nos sentiments», «ça peut juste préciser ce que je pense.» Ce faisant, ils se donnaient «des arguments pour expliquer» leur ressenti ou pousser leur analyse. De plus, l'emploi du dessin et de la métaphore a eu un effet concret sur l'amélioration de la pratique des étudiants en milieu de stage. Effectivement, certains d'entre eux étaient capables d'anticiper une situation éventuelle, leur créativité produisant une réaction en chaîne. De cette manière, «une réflexion plus poussée» menait à «une synthèse plus cernée», bref à «un changement» profitable à une «prochaine situation» à solutionner.

Malgré tout, certains inconvénients viennent atténuer les effets positifs mentionnés. Pour certains, c'était «lourd de refaire une deuxième réflexion» et «de vouloir exprimer ce qui était déjà écrit.» De plus, dans certaines occasions, trouver la solution la mieux adaptée n'était pas simple et entraînait un «piétinement». En l'absence d'une situation réellement problématique, il fallait tout de même procéder à un travail d'analyse pour un événement plus banal, ce qui était plus ou moins évident pour les étudiants: Lors «de journées plus tranquilles...je devais amplifier pour réussir à faire une situation.» Alors qu'à d'autres moments «plus

problématiques... c'était super facile, je n'aurais pas pu passer à côté.» Durant la période intensive de stage, la mise en application des stratégies créatives s'est avérée pour certains «comme une grosse montagne», ce qui avait un effet démotivant: «ça ne me tentait plus.»

CHAPITRE VI

DISCUSSION

La lecture des commentaires émis par les étudiants laissent clairement entrevoir leur intérêt et leur enthousiasme face à la démarche réflexive proposée. Même si certaines réserves sont notées, tous se sont prêtés au jeu avec l'intention d'expérimenter une façon de faire différente. Pour donner suite à la présentation des résultats, la présente section se propose de mettre en perspective les observations relevées au fil du stage à la lumière des conclusions dégagées de la recension des écrits sur le sujet. Ce chapitre reprendra les mêmes catégories qui ont été traitées dans la section précédente.

1) Latitude que permet l'utilisation des stratégies

Se prononçant sur la latitude qui leur est laissée dans l'utilisation des stratégies créatives, les étudiants ont émis des commentaires précis quant à l'importance et au caractère unique de chaque personne. Ils y perçoivent par ailleurs deux avantages qu'ils apprécient particulièrement: 1) la démarche proposée respecte leur style d'apprentissage et 2) elle sollicite l'utilisation de leur créativité. Concernant le respect de leur style d'apprentissage, les orientations prescrites dans le Programme de Formation de l'École Québécoise (PFÉQ, 2001) sont explicites à l'effet que dans une pratique pédagogique misant sur la créativité, les apprentissages doivent nécessairement être différenciés de façon à répondre à la fois aux besoins de formation et de respecter les différences individuelles. Ce document du ministère précise de plus qu'une telle démarche offre l'avantage de mettre à profit les acquis, les intérêts, les styles d'apprentissage et autres ressources personnelles de l'élève. Il va sans dire qu'il puisse fort bien en être de même pour l'étudiant de niveau universitaire. Pour Gagné (1999) qui abonde dans le même sens, il est clair que personne n'apprend de la même façon. Aussi, dans une démarche d'apprentissage,

il est d'avis qu'il importe de tenir compte des caractéristiques individuelles de chacun.

Le choix laissé à l'étudiant quant à l'utilisation de l'une ou l'autre des stratégies créatives s'est avéré judicieux. Ayant eux-mêmes expérimentés une démarche dans laquelle leur style d'apprentissage est respecté, ils ont pu en apprécier toute l'importance. Qu'ils en soient arrivés à cette constatation est tout à fait notable. Maintenant sensibilisés à l'importance du respect du style d'apprentissage de chacun, il est plus probable qu'ils interviennent avec leurs futurs élèves dans l'esprit du programme de formation.

L'utilisation de deux stratégies créatives a été l'occasion pour les étudiants de constater qu'au niveau universitaire, la créativité est peu utilisée. Pour Bertrand et Azrour (2004), la créativité est soit innée ou soit apprise avant les études postsecondaires, précisément parce que cet apprentissage ne se fait pas au niveau des études supérieures. Cela est déplorable car, selon eux, c'est au niveau collégial et universitaire que les étudiants saisissent le mieux la nature et l'importance de la créativité et des techniques pour la développer. Parmi les obstacles qu'ils ont répertoriés, ils notent donc l'absence de connaissances d'ordre théorique sur le sujet et le manque de techniques de créativité.

Pour développer sa créativité, l'hémisphère droit du cerveau est davantage sollicité. Les informations qu'il reçoit y sont traitées de façon globale, ce qui n'est pas le cas pour l'hémisphère gauche qui les décompose en séquences. Bertrand et Azrour (2004) expliquent que beaucoup d'individus n'utilisent que la partie gauche de leur cerveau, profitant peu ou pas des fruits que pourraient leur apporter l'usage de leur hémisphère droit. Cela aurait pour effet de restreindre leur horizon et de limiter leur accès à certaines informations. Ces deux auteurs se réfèrent en outre à diverses recherches qui convergent vers l'affirmation selon laquelle le cerveau fonctionnerait comme un tout, profitant de l'apport de deux hémisphères distincts et complémentaires. En ce sens, Jobin (2002) précise que lorsque les modes de pensée rationnelle (hémisphère gauche) et intuitive (hémisphère droit) s'unissent, c'est l'être tout entier qui est interpellé. Selon Gagné (1999), les élèves du primaire

et du secondaire ont tout intérêt à connaître leur hémisphère prédominant de façon à développer celui qui l'est moins. Les propos des étudiants au cours du présent stage rendent cette affirmation tout aussi pertinente au niveau universitaire, notamment dans la formation initiale des maîtres.

Dès 1979, dans son «énoncé de politique et plan d'action» (Livre orange), le ministère de l'éducation reconnaît le développement intégral de la personne comme une finalité de l'école québécoise. Comme seconde finalité, par la mise en place d'un milieu approprié, il entend favoriser l'«épanouissement d'une personnalité créatrice» (p. 26). Dans son dernier Programme de formation (MÉQ, 2001), parmi les compétences transversales d'ordre intellectuel qu'il énonce, le ministère affirme l'importance de mettre en œuvre la pensée créatrice de l'élève. Au-delà du «domaine des arts auquel on l'associe spontanément, ... (elle) suppose l'harmonisation de l'intuition et de la logique et la gestion d'émotions parfois contradictoires» (p. 22). Dans une société reconnue pour sa grande complexité, la réponse créatrice s'impose de plus en plus comme une nécessité. Par ailleurs, le ministère réaffirme la place de la créativité dans son énoncé des compétences d'ordre méthodologique à développer:

«Les compétences d'ordre méthodologique... appellent... le sens des responsabilités et du travail bien fait, l'esprit de discipline et la rigueur. Elles se concrétisent généralement par l'aptitude à s'organiser et à persévérer et *par une forme de créativité dans l'action*¹.» (p. 25)

C'est dans ce même esprit que le ministère, dans le document intitulé «La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles» (MÉQ, 2001), a énoncé les directives auxquelles les universités devaient se référer dans l'élaboration de leur programme de formation des maîtres. Les programmes soumis pour fins d'approbation devaient permettre «de former des futurs maîtres qui (sauraient) répondre de manière pertinente, critique et créative aux besoins éducatifs de la société» (p. ix). Au seuil du 21^{ème} siècle, dans un contexte social qui se caractérise par sa complexité, sa diversité et la présence de changements

¹ Le caractère italique est ajouté par l'auteur.

multiples et rapides, les enseignants doivent savoir s'adapter. Pour ce faire, la créativité devient un outil stratégique indispensable dans leur coffre à outils.

2) Affinité envers l'une ou l'autre des stratégies

Les étudiants ont expérimenté en classe trois stratégies créatives, soit le dessin, l'écriture et la métaphore. Lors de l'analyse de certaines situations vécues en stage, ils avaient toutefois la possibilité d'utiliser celle qu'ils désiraient. Dans la discussion qui suit, ces trois stratégies sont traitées successivement. Comme pour la section précédente, les commentaires émis par les étudiants seront mis en relation avec certains énoncés identifiés dans des écrits spécialisés sur le sujet.

Le dessin

Certains étudiants ont affirmé avoir pris plaisir à utiliser le dessin, parce que celui-ci leur permettait de dire et d'exprimer des émotions sans recourir à la description. En choisissant le dessin, c'est l'image et le symbole qui parlent, donc une dimension différente par rapport à l'utilisation du langage. Dans son ouvrage le *Journal Créatif*, Jobin (2002) explique d'ailleurs que le dessin possède cette faculté de traduire en images ce qui est ressenti. Cette auteure précise qu'en utilisant les formes et les couleurs, le dessin permet à la personne de s'exprimer librement et spontanément. En dessinant, on laisse «tout l'espace d'écriture à l'image parce qu'elle exprime des parties de soi qui ont des choses à dire...» (p.110).

Comme autre avantage, certains propos sont à l'effet que le dessin permet de rassembler en un tout différents ressentis. Ce faisant, l'étudiant était en mesure de centrer son attention sur un sentiment précis. Jobin (2002) s'est elle aussi prononcée sur ce sujet en concluant que, par le dessin, la personne parvient à exprimer précisément ce qu'elle ressent «dans le moment présent» (p.88). Les étudiants qui ont privilégié le dessin parvenaient plus aisément à cerner ou visualiser les émotions éprouvées lors de situations d'apprentissage. Il va sans dire qu'il s'agit là d'un ajout appréciable à l'analyse logique effectuée au préalable.

Dessiner est une activité qui met à profit certaines habiletés. Pour certains, s'y adonner représente un défi, d'autant plus si on le considère du point de vue des

habiletés techniques. Comme Jobin (2002) le préconise, les exercices proposés aux étudiants étaient axés non pas sur la technique ou l'esthétique du dessin mais précisément sur l'utilisation spontanée des formes et des couleurs pour l'expression libre des ressentis. Aucune contrainte d'ordre technique ne doit influencer sur le processus créatif. Pour Jobin (2002), il est plus facile de se laisser aller à dessiner lorsque l'attention porte davantage sur la signification du dessin que sur la réalisation d'un chef d'œuvre. Même si certains étudiants étaient confiants et d'autres un peu moins, tous ont eu l'opportunité de réaliser qu'en employant cette stratégie, ils faisaient appel à l'hémisphère droit de leur cerveau et ajoutaient ainsi une corde à leur arc. Une anecdote mérite d'être rapportée. Une étudiante qui se percevait peu habile en dessin a choisi d'elle-même de rechercher des images sur Internet de façon à exprimer ses ressentis. De son avis, elle a réalisé une économie de temps en adaptant ainsi la stratégie.

Tout compte fait, en complément d'une analyse logique effectuée dans un premier temps, le dessin a permis aux étudiants de s'ouvrir à une autre façon d'aborder une situation d'apprentissage. Les formes et les couleurs ont donné accès à des perspectives nouvelles et parfois surprenantes. Cela a fait en sorte que les étudiants en ont appris davantage sur eux et sur leur pratique. Bref, plusieurs étudiants se sont montrés intéressés à réutiliser le dessin ultérieurement, ce qui est une observation notable. Les réserves formulées par certains, concernant le format limité du dessin et le temps requis pour sa production, pourraient donner lieu à des ajustements relativement faciles à implanter dans la démarche.

L'écriture

Dans leurs propos, certains étudiants ont affirmé avoir utilisé l'écriture avant le dessin parce que celle-ci leur permet de pousser plus loin leurs réflexions. Ils apprécient pouvoir formuler celles-ci dans leurs propres mots, et ce, comme préalable à l'étape qui doit suivre, soit la réalisation d'un dessin. Pour L'homme (1994), Villeneuve (1994) et Bucheton (1995), l'écriture sert à clarifier les idées et à préciser les sentis. Jobin (2002) abonde dans ce même sens en soutenant que jointe au dessin, l'écriture est très utile pour mettre des mots sur les sentis. Cette

combinaison de l'écrit et du dessin apparaît ainsi comme une stratégie à encourager dans le contexte de la formation pratique des futurs enseignants.

D'autres étudiants ont préféré l'écriture au dessin parce qu'il leur était difficile de tout exprimer en dessinant. Pour eux, face à la tâche d'analyser une situation d'apprentissage, la référence au langage ou l'utilisation de mots est devenu un automatisme. C'est d'ailleurs ce qui est grandement sollicité tout au long de leur formation universitaire. Considérée comme un important outil de pensée et de communication (Bertrand et Azrour, 2004), l'écriture est en quelque sorte un plus pour conférer un sens à ses expériences. C'est d'ailleurs pour cette raison que Ruph (2002) encourage la tenue d'un journal de bord.

Sousa (2002) s'est intéressé à la relation entre les hémisphères du cerveau et l'apprentissage. Il se réfère à plusieurs écrits qui permettent d'affirmer que l'écriture solliciterait précisément l'hémisphère gauche du cerveau. Ce dernier serait considéré comme le siège de l'analyse et du raisonnement. Jobin (2002) ajoute toutefois qu'enrichie d'une touche de créativité, l'écriture permet de dépasser le mode rationnel pour accéder au mode intuitif². En période de réflexion, bon nombre de personnes n'utilisent que l'hémisphère gauche de leur cerveau (Bertrand et Azrour, 2004), oubliant que souvent les réponses se trouvent dans leurs sentis et leurs intuitions (Jobin, 2002). C'est en raison de la complémentarité des deux hémisphères que ce stage proposait de joindre une approche analogique des situations à investiguer à une approche logique.

Contrairement au dessin, recourir à l'écriture est un automatisme pour des étudiants. Bertrand et Azrour (2004) précisent qu'elle est un procédé largement connu et utilisé à plusieurs fins. C'est probablement pour cette raison qu'aucun commentaire négatif concernant l'écriture n'a été soulevé lors des séminaires de stage. Cette avenue est donc à privilégier, tout particulièrement pour ceux qui profitent déjà de bonnes prédispositions à cet égard. Tout compte fait, l'écriture s'avère un plus dans le cadre

² Le corps calleux permettrait cela en assurant la communication entre les deux hémisphères du cerveau (Sousa, 2002).

d'une analyse réflexive d'une expérience, une analyse permettant précisément aux étudiants d'allier la logique à l'analogique.

Pour terminer, un lien intéressant avec la stratégie du dessin mérite d'être présenté. En raison d'un usage souvent exclusif de leur hémisphère gauche du cerveau, c'est parfois avec maints tâtonnements que les étudiants parviennent à exprimer l'essentiel de leur vécu et émotions issus d'une expérience. En leur permettant d'aller au-delà des mots, le dessin a pour effet de débloquent ce qui est en quelque sorte retenu à l'intérieur. Leur démarche réflexive peut alors suivre son cours. Jobin (2002) soutient en ce sens que le dessin et l'écriture se complètent et s'enrichissent l'un l'autre.

La métaphore

Quelques étudiants ont mentionné avoir plus d'affinité avec la métaphore. Leurs commentaires sont explicites à l'effet qu'elle leur permettait de mieux exprimer leurs ressentis que le dessin. Pour eux, il s'agit donc d'un mode privilégié d'expression par lequel «le sens premier est remplacé par un sens imagé» (Dictionnaire Robert, 1996). Utiliser une métaphore, c'est pour ainsi dire parler en images (Dufour, 1993) d'une situation factuelle (Bourassa, Serre et Ross, 2000). Il va sans dire que pour les étudiants déjà prédisposés pour cette stratégie, il serait indiqué de leur en offrir la possibilité lors des séminaires de stage ou, par écrit, dans leurs analyses réflexives.

Un autre avantage de la métaphore est qu'elle aide à mieux comprendre une situation. À cet effet, Estienne (2001) la décrit comme un outil permettant de porter un regard différent sur une situation et de l'enrichir d'informations nouvelles. Ce faisant, la métaphore recherche du sens loin des repères cognitifs familiers (Bourassa, Serre et Ross, 2000), ouvrant ainsi l'esprit à des avenues différentes (Kourilsky-Belliard, 1996). Un étudiant l'a clairement exprimé: «Ça nous permet de mieux comprendre, sur un autre point de vue.» Williams (1986) soutient cette même idée en affirmant qu'utilisée en tant que stratégie d'apprentissage, elle favorise une gestion plus efficace des informations. Pour Sousa (2002), la métaphore aide à établir des ponts entre les anciennes et les nouvelles connaissances, rendant ainsi les apprentissages plus signifiants. Dans l'accompagnement de stagiaires en

formation des maîtres, il y a certainement là une avenue à emprunter, notamment avec les étudiants déjà prédisposés pour cette stratégie.

L'utilisation de la métaphore ne s'est pas fait sans heurts parce que les étudiants en étaient à leurs premiers essais avec cette stratégie. C'est ce que plusieurs d'entre eux ont noté, le manque de pratique étant identifié comme un désavantage. Alors que certains ont trouvé difficile d'exprimer l'ensemble d'une situation par un seul mot ou une seule image, d'autres ont perdu du temps à rechercher l'image parfaite. Les acquis qu'il est possible d'en anticiper méritent sûrement qu'on passe outre cette difficulté, bref qu'on fasse l'exercice de la métaphore. Pour ce qui est de réutiliser celle-ci, certains ont mentionné les conditions suivantes: 1) il faut que l'image surgisse rapidement et 2) lorsque le besoin se fera sentir, qu'ils puissent faire l'exercice mentalement plutôt que par écrit.

Les étudiants ont tout intérêt à tirer avantage de la métaphore car c'est une stratégie riche en apprentissages. Dans le cadre de l'analyse de leurs expériences de stage, c'est une voie privilégiée qui leur permet l'identification de directives ou d'orientations souhaitables à actualiser dans le milieu. C'est ainsi qu'elle contribue à enclencher des changements favorables à l'apprentissage de la profession. Sur ce point, ce propos d'un étudiant est éloquent: «Lorsque je trouvais une métaphore qui collait bien, ça m'aidait à réfléchir pour améliorer ma pratique».

3) Temps que nécessite l'identification d'un déclencheur

Lors du dernier séminaire, les étudiants se sont exprimés au sujet du temps nécessaire à l'identification d'un déclencheur à leur réflexion. Certains n'y voyaient pas de difficulté alors que pour d'autres c'était un sujet de préoccupation. Leurs commentaires portaient précisément sur le temps qu'ils considéraient perdu à la recherche d'un déclencheur ou gagné en raison de son impact favorable sur leur réflexion. Il est vrai que dans le processus créatif, le temps d'incubation varie d'un individu à l'autre. Il n'en demeure pas moins que les observations effectuées au fil des séminaires permettent d'affirmer que le temps a fait son œuvre et que la démarche est à encourager avec les étudiants en stage.

Parvenir à formuler une métaphore ou à identifier le sujet approprié d'un dessin dans un délai raisonnable était certes considéré satisfaisant, donc comme un gain. Au contraire, un intervalle perçu trop long représentait une contrainte, donc comme une perte de temps. À une époque de changements multiples et rapides et où le rythme de vie est accéléré, le temps prend une signification particulière et il est pondéré en fonction de ce qu'il rapporte ou non. Compte tenu du temps qui défile, apprendre à le gérer devient une priorité incontournable si on veut agir de façon efficiente. Quoiqu'il en soit, les étudiants se sont bien accommodés à cette contrainte reliée au temps. Même s'ils ne contrôlaient pas les aiguilles de l'horloge, ils sont tout de même parvenus à bien gérer le déroulement de leurs activités. La question demeure toutefois ouverte à savoir si la démarche réflexive a pu être aidante à ce sujet. Il est aussi possible que l'impression de perdre du temps soit reliée à un manque de motivation ou à des méthodes de travail inefficaces.

Après en avoir fait l'exercice au fil de leur stage et des séminaires, certains étudiants se sont dit intéressés à poursuivre leur analyse logique des situations par l'ajout de certaines démarches d'ordre analogique. Pour eux, ça vaut la peine de prendre le temps de le faire, au profit de leur cheminement tant personnel que professionnel. Sur ce point, un étudiant a justement affirmé: Si on ne le faisait pas, «on ne s'arrêterait pas à prendre le temps de réfléchir.»; un deuxième a ajouté: «on continuerait comme si de rien n'était.» et un autre a déclaré: «on ne progresserait pas à certains niveaux, nous-mêmes». Il est très satisfaisant de constater que les réflexions menées par les étudiants durant ce stage aient été bonifiées par la mise en pratique de nouvelles stratégies. À ce propos, l'utilisation qu'ils font maintenant du temps a pris un tournant nouveau en cela que, maintenant sensibilisés à ces stratégies, ils sont dorénavant plus responsables en regard de leur développement professionnel. Ce bénéfice supplémentaire aide à mieux comprendre que, peu importe les situations à venir, le temps peut devenir un allié très précieux.

Pour terminer ce point, il est intéressant de faire un parallèle avec différents exemples dans lesquels les notions de dualité et d'unité sont présentes. Soulignons d'abord le corps humain avec, entre autres, les deux hémisphères cérébraux.

Notons ensuite le temps qui défile de jour et de nuit. Plus spécifiquement relié au stage, les approches logique et analogique... Autre exemple, le concept taoïste du yin et du yang est central dans la philosophie chinoise. Celui-ci signifie que ces deux éléments constitutifs se combinent en un tout, et que c'est par leur interaction continue que naît l'harmonie (Piontek, 1996). Ce stage aura certainement été une occasion d'expérimenter et de tirer profit d'une telle démarche. Ainsi, développer les hémisphères gauche et droit du cerveau et, pour ce faire, utiliser les approches logique et analogique ont la même visée, soit de gagner du temps et devenir un meilleur praticien.

4) Impact sur l'analyse et l'amélioration de la pratique

Tel que mentionné à quelques reprises précédemment, l'utilisation du dessin/écriture et de la métaphore a aidé les étudiants à rendre plus explicites leurs pensées et leurs émotions. En effet, les exercices réalisés lors des séminaires leur ont permis d'explorer de nouvelles formes d'expression, lesquelles conféraient un éclairage nouveau à une situation vécue en stage. Ce faisant, en questionnant sous différents angles leur expérience, ils étoffaient leurs réflexions d'images et d'arguments qui, sans cela, seraient passés inaperçus. C'est ce qui a fait dire aux étudiants que cette démarche associant approche logique et créativité a été profitable. L'une et l'autre de ces approches sont sources de connaissances. En structurant différemment les informations, chacune dévoile des aspects particuliers d'une même situation. Dans le cadre de l'accompagnement de stagiaires en formation des maîtres, la démarche proposée s'est donc révélée efficace et pertinente.

La formation pratique incluant stage et séminaires s'est avérée tout indiqué pour s'engager dans une démarche réflexive. Pour les étudiants, l'alternance de différents modes d'analyse de leurs expériences en milieu scolaire les plaçait en mode actif dans la construction de leurs savoirs. Au fil du cours, ils tissaient graduellement des liens entre la théorie et la pratique. Selon Bourassa, Serre et Ross, (2000), une telle démarche est à même de générer de «nouvelles façons de se représenter la réalité et d'agir» (p. 108). Selon eux, lorsque la créativité s'active, de nouveaux apprentissages sont possibles. Les étudiants l'ont reconnu en verbalisant avoir

trouvé des pistes de solution aux problèmes rencontrés et, en mettant celles-ci en œuvre, ils amélioreraient leur pratique.

Outre ces avantages, un inconvénient a aussi été rapporté par les étudiants. En allongeant le temps de réflexion et d'analyse de leur pratique, ils précisent que cela a eu pour effet d'entraîner une certaine démotivation. Néanmoins, il est indiqué de souligner que les étudiants ont accepté d'emblée de s'impliquer dans cette expérience et qu'ils sont en général demeurés enthousiastes. De plus, ils ont toujours fait preuve de sincérité dans leurs commentaires. Bref, tout en reconnaissant l'à-propos de la démarche, certains ajustements devraient être envisagés en regard du soutien de leur motivation: explications additionnelles, exercices complémentaires, réduction de la charge de travail lors de la période intensive de stage,...

Les commentaires émis par les étudiants sont satisfaisants et encourageants. L'influence positive et favorable de la démarche proposée est clairement reconnue. La piste de la créativité s'est avérée profitable pour l'apprentissage; le déroulement des activités proposées tentait de calquer en parallèle les stratégies cognitives des étudiants. En conclusion, l'approche analogique ou créative permet d'organiser l'information en puisant hors des repères familiers ou en libérant ce qui souvent demeure sous silence.

De cette expérience de stage, il est possible de dégager deux avenues précises pour la formation pratique des futurs enseignants: 1) lors de l'analyse d'une situation vécue lors d'un stage, l'étudiant doit débiter sa réflexion en utilisant l'approche avec laquelle il est plus confortable, logique ou analogique et 2) suite à son analyse initiale, l'étudiant doit poursuivre sa réflexion en employant une seconde approche. Ce faisant, il s'enrichit de points de vue différents et complémentaires et, témoins de sa démarche réflexive lors des séminaires, ses collègues de classe s'enrichissent aussi de ses analyses plus étoffées.

RÉFÉRENCES

- Argyris, C. et Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aylwin, U. (1985). *L'utilisation du journal étudiant*. CPEC-PERFORMA. (texte inédit)
- Bertrand, D. et Azrou, H. (2004). *Réapprendre à apprendre au collège, à l'université et en milieu de travail*. Montréal : Guérin universitaire 3^{ème} millénaire.
- Boivin, M. (1995). *L'intégration théorie/pratique dans le développement des compétences cliniques en soins infirmiers*. Université de Sherbrooke.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2000). *Apprendre de son expérience*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans Boutet, M. et Rousseau, N. *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Ste-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- Bucheton, D. (1985). Aider l'élève à devenir un « sujet écrivain » ou de quelques ingrédients à bien mélanger. *Recherches*, 23, p. 107-116.
- De Bono, E. (1985). *Réfléchir mieux*. Paris : Éditions d'organisation.
- Dejemeppe, X. et Dezutter, O. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels? *Revue Recherche et Formation*, no 36, p. 89-111.
- Desrosiers-Sabbath, R. (1993). *L'enseignement et l'hémisphère cérébral droit*. Sainte-Foy. : Presses de l'Université du Québec.
- De Villers, M-É. (1997). *Multi dictionnaire de la langue française*. Montréal : Québec Amérique.
- Dufour, M. (1993). *Allégories pour guérir et grandir*. Editions de l'Homme et Editions JCL Ottawa.
- Dufour, M. (1997). *Allégories 2. Croissance et harmonie*. Editions de l'Homme et Editions JCL Ottawa.
- Estienne, F. (2001). *Utilisation du conte et de la métaphore*. Paris. : Editions Masson.
- Gagné, P.P. (1999). *Pour apprendre à mieux penser*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Gordon, W.J.J. (1947). *Synectics : The development of creative capacity*. New York. : Harper and Row.
- Jobin, A-M. (2002). *Le journal créatif*. Montréal : Éditions du Roseau.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du RCP.

- Kerouac, M. (1989). *La métaphore. Contes thérapeutiques*. Sherbrooke : Éditions du 3^{ème} millénaire.
- Kourilsky-Belliard, F. (1996). *Du désir au plaisir de changer : comprendre et provoquer le changement*. Paris : InterÉditions.
- Lebel, C. (2005). La réflexion en formation pratique. Dans Boutet, M. et Rousseau, N. *Se former pour mieux superviser*. Montréal : Guérin universitaire, 3^{ème} millénaire.
- Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la Recherche en Éducation*, Vol. 2 no.1, p. 123-164.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal-Paris : Guérin-ESKA.
- Le Petit Larousse Illustré. (2007). *Dictionnaire Encyclopédique*. Paris : Éditions Larousse.
- L'homme, R. (1994). Écrire ses pratiques en atelier, une expérience à la démocratie. *Éducation Permanente*, 120, p.16.
- Ménard, L. (1989). Le journal de bord étudiant ou écrire pour apprendre. *Prospectives*, Oct. 1989, p. 110-111.
- Meyer, M. (1993). *Questions de rhétorique. Langages, raison et séduction*. Paris : Librairie Générale Française.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *La formation en enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Piontek, D. (1996) *Le tao de la femme*. Paris : Éditions France Loisirs
- Robert, P. (2006). *Le Petit Robert de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Ruph, F. (2002). Atelier d'effcience cognitive. Le journal de bord. Rouyn UQAT.
- Savoie-Zajc, L. (1996). Journal de bord. Dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 116-117). Paris : Armand Collin.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Sousa, D. (2002). *Un cerveau pour apprendre*. Montréal. : Chenelière Éducation

- Thyryon, F. (1996). L'exploitation de la métaphore dans la lecture littéraire : aspects cognitifs et langagiers. Dans Gemenne, L., Ledur, D. et Dufays, J-L. (dir.) *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Université du Québec en Abitibi Témiscamingue. (2004). Guide de la formation pratique. Rouyn-Noranda.
- Verhaeghe, P. (2000). *Comment améliorer sa créativité*. Paris : Editions de Vecchi.
- Villeneuve, L. (1991). *Des outils pour apprendre*. Montréal : Éditions St-Martin.
- Williams, L.V. (1986). *Deux cerveaux pour apprendre*. Paris : Éditions d'organisation.
- Wydouw, J-C. (1997). *Créativité : mode d'emploi*. Paris : Éditions d'organisation.

ANNEXE A

GRILLE D'ANALYSE RÉFLEXIVE

GRILLE D'ANALYSE RÉFLEXIVE / JOURNAL DE STAGE

Nom : _____

No : _____

Date : _____

Je décris la situation (une observation) :

J'analyse la situation	J'utilise une stratégie créative	
<p data-bbox="66 472 965 565">Vous avez certainement quelques idées, éléments de réflexion, notions théoriques, valeurs... à l'esprit concernant l'observation rapportée. Identifiez-les.</p> <p data-bbox="66 938 998 1000">Parmi les différents éléments identifiés, sélectionnez-en 2 que vous jugez plus déterminant dans votre réflexion.</p> <p data-bbox="66 1036 99 1062">1.</p> <p data-bbox="66 1252 99 1278">2.</p>	<p data-bbox="1176 440 1404 466">O Dessin/écriture</p> <p data-bbox="1031 505 1475 565">Dessinez votre perception de cette situation.</p>	<p data-bbox="1653 440 1827 466">O Métaphore</p> <p data-bbox="1543 505 1943 565">Trouvez une image qui illustre bien ce que vous avez observé.</p>

J'apprends	Je réinvestis
<p>Qu'est-ce que vous pouvez dégager de cette analyse, en tenant compte des éléments logiques et de l'analogie identifiée?</p>	<p>Qu'est-ce que cette analyse vous permet d'envisager comme directives à vous donner dans la poursuite de votre stage (changements, améliorations souhaitables, pistes d'intervention...)?</p>

Commentaires personnels :

ANNEXE B

ACTIVITÉS CRÉATIVES RÉALISÉES LORS DES SÉMINAIRES

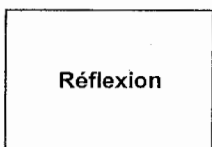
SÉMINAIRE 1

DÉMARCHE RÉFLEXIVE

Voici quelques explications concernant la grille d'analyse réflexive. Elles ont pour but de clarifier la marche à suivre et le sens à donner à chaque étape.



1. *Choisissez une observation dont vous avez été témoin dans votre milieu de stage, laquelle a attiré votre attention et mérite réflexion.*



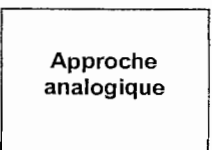
Prenez donc un peu de temps afin de considérer attentivement ce qui a été l'objet de votre observation.



2. *Vous avez certainement quelques idées, éléments de réflexion, notions théoriques, valeurs,... à l'esprit concernant l'observation rapportée. Identifiez-les.*

Parmi les différents éléments identifiés, sélectionnez-en 2 que vous jugez plus déterminant dans votre réflexion.

1. _____
2. _____



Pour poursuivre la réflexion déjà amorcée, choisissez entre le dessin/écriture et la métaphore.

3. *Si vous avez choisi le dessin/écriture, dessinez ce que vous suggère l'observation rapportée, de votre point de vue.*

Si vous avez choisi la métaphore, pensez à une image qui illustre bien ce que vous avez observé.

Dans un court paragraphe de 3-4 phrases, précisez la signification de votre dessin ou de votre métaphore.

Synthèse

4. Les deux étapes précédentes accomplies, vous avez maintenant différents points de vue sur la question. En tenant compte tout à la fois des éléments logiques priorisés et de l'analogie identifiée, qu'est-ce que vous en dégagez?

Changement

5. Qu'est-ce que l'analyse précédente vous permet d'envisager comme directives à vous donner dans la poursuite de votre stage (changements, améliorations souhaitables, pistes d'intervention,...)?

Suite à cet exercice de familiarisation, quelles sont vos premières impressions quant à la pertinence de procéder à la fois avec une analyse logique et une stratégie créative dans vos réflexions sur votre expérience de stage?

SÉMINAIRE 2

DÉMARCHE RÉFLEXIVE

- Exercices sur le dessin/écriture et la métaphore
- Échange en groupe classe sur la pertinence de l'utilisation des stratégies

EXERCICES SUR LA MÉTAPHORE ET LE DESSIN/ÉCRITURE

Pour comprendre ce qu'est **la métaphore**, je lis la définition du Multi dictionnaire: figure de style constituée d'une comparaison abrégée qui omet le signe de comparaison. Exemple: La neige a recouvert la campagne d'un blanc manteau. Cette phrase contient une métaphore: la neige est comparée à un vêtement blanc.

Elle est aussi le remplacement d'un sens premier par un sens imagé, ou comparaison sous-entendue. Exemple: Mettre la main à la pâte signifie participer, travailler soi-même à quelque chose.

Exemples que vous pouvez fournir?

La métaphore

Individuellement, pensez à une métaphore qui convient bien à chacune des trois assertions qui suivent et expliquez-les quelque peu.

- a) une enseignante compétente, c'est comme, ça me fait penser à, ou c'est pareil à, ...
- b) par rapport au stage qui débute, je me sens comme, j'ai l'air de, ...
- c) un milieu de stage accueillant, ça se compare à, ...

Les étudiants partagent ensuite leurs métaphores en équipes.

Expérimenter la technique du **dessin/écriture**, c'est dépasser la peur du chef d'œuvre et de la page blanche.

La première façon est de faire un dessin et l'agrémenter de mots, expressions qui traduisent ce que vous ressentez.

Exercice 1 avec le dessin/écriture

Sur une feuille séparée en trois, réalisez trois dessins. À l'approche de votre deuxième stage, représentez...

- a) ... comment vous vous sentez dans votre tête (intellectuel)?
- b) ... comment vous vous sentez dans votre cœur (émotion)?
- c) ... comment vous vous sentez dans vos tripes (physique)?

Écrire autour, à l'intérieur ou à l'extérieur, les mots, expressions ou réactions éprouvées.

La deuxième façon commence par l'écriture, complétée par des dessins, graffiti, des pictogrammes...

Exercice 2 avec le dessin/écriture

À mon signal, et ce, pendant trois minutes, écrivez spontanément, sans interruption et sans restriction sur le thème suivant:

- a) la gestion de classe, c'est...
- b) ajoutez à votre texte quelques dessins représentatifs.

ÉCHANGE EN GROUPE CLASSE SUR LA PERTINENCE DE L'UTILISATION DES STRATÉGIES CRÉATIVES

Commande:

À la lumière de ce qui a déjà été fait au précédent séminaire et suite aux exercices réalisés aujourd'hui, que pouvez-vous dire quant à la pertinence de l'utilisation des stratégies créatives dans vos réflexions?(ressortir vos commentaires du dernier séminaire)

SÉMINAIRE 3

DÉMARCHE RÉFLEXIVE

Travail sur l'approche logique de la grille réflexive

Dans la grille d'analyse réflexive, cibler une observation que vous voulez davantage étudier, revoir le questionnement en général, qu'est-ce que ça vous dit?

Trouver les éléments théoriques, auteurs, les références qui peuvent vous aider dans votre réflexion, qu'est-ce que ça vous dit? (Exemples)

Qu'est-ce que j'apprends de la situation, ça veut dire quoi?

Qu'est-ce que cette analyse me permet d'envisager pour améliorer la pratique, ça veut dire quoi?

Qui veut soumettre son observation pour voir comment se fait la réflexion? 2-3 exemples, est-ce réaliste?

Qu'est-ce que je comprends mieux maintenant?

SÉMINAIRE 4

DÉMARCHE RÉFLEXIVE

Le mandala

Le cercle utilisé comme mandala est une autre forme symbole que je considère puissante. Le mot mandala est un mot qui vient du sanskrit et signifie cercle sacré ou centre ou circonférence. C'est un dessin ou un motif effectué dans un cercle qui représente un principe unifiant, l'univers, les cycles de la nature, le divin.

Le mandala est un instrument de méditation ou de prière de plusieurs traditions religieuses qui a été repris par maintes approches en psychologie.

Carl Jung a beaucoup étudié les mandalas et répandu leur usage dans un contexte thérapeutique. Il distingue le mandala rituel, celui fait dans un contexte spirituel ou religieux; du mandala personnel, fait de façon libre et spontané.

On reconnaît au mandala des effets apaisants, à faire dans des moments de confusion ou de tiraillement intérieur. Il semble que dessiner dans un cercle crée un espace protégé qui aide à rétablir l'ordre dans la vie intérieure en réunifiant les forces opposées en créant une vision d'ensemble. Il aide à faire un bilan et donne une impression de complétude.

Procédure

Tracer un cercle puis dessiner librement à l'intérieur. Étendre à l'extérieur si désiré. Pour un effet plus méditatif, créer un mandala où les formes sont géométriques et se répètent.

(soit du centre vers l'extérieur ou de l'extérieur vers l'intérieur ou écrire une phrase ou une prière autour du mandala...).

Faire un mandala de la main non dominante.

SÉMINAIRE 5

DÉMARCHE RÉFLEXIVE

La métaphore

Lire les deux extraits de Bourassa, pour se donner des idées. P. 110 et 118

Faire le retour sur le vécu suivant la métaphore.

Une équipe de 3-4, à tour de rôle, raconter un événement et les autres nous aident à le voir autrement en identifiant une métaphore.

Partager celles qui le veulent.

SÉMINAIRE 6

DÉMARCHE RÉFLEXIVE

Introduction

Cette session-ci je vous ai présenté une démarche réflexive basée sur deux approches logique (questionnement) et analogique (métaphore et dessin/écriture). Revoir le schéma distribué au premier séminaire.

Il serait intéressant de faire le point sur la pertinence ou non de cette façon de faire. Alors pour fermer la boucle sur la démarche réflexive, on va chercher quels sont les arguments favorables et défavorables (pertinence) à l'utilisation des stratégies créatives proposées : la métaphore et le dessin/écriture?

1^{ère} activité

En individuel, identifiez spontanément ce qui vous vient en tête sur les avantages/désavantages de la démarche. Vous disposez de trois minutes chronométrées. Allez-y.

2^{ème} activité

A) En équipe de 2, partagez et faites le sommaire des avantages/désavantages identifiés précédemment.

B) En vous inspirant de vos échanges, convenez d'une métaphore ou d'un dessin/écriture qui représente bien, selon vous, la démarche réflexive. Précisez en quelques phrases votre métaphore ou dessin/écriture.

3^{ème} activité

Plénière

Enregistrer les commentaires des équipes. Je prends des notes pour poser des questions afin d'éclaircir une idée ou commentaire, je gratte pour ajouter de la couleur aux réponses des équipes.

Pour fermer la boucle sur la démarche réflexive, quels sont les arguments favorables et défavorables (pertinence) à l'utilisation des stratégies créatives proposées: la métaphore et le dessin/écriture?