

Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire

Problem solving experience through a creative process in special education teacher training

Experiencia en resolución de problemas a través de la realización creativa en la formación de los maestros en adaptación escolar

Sylvie Ouellet

Volume 40, Number 2, Fall 2012

Créativité et création en éducation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1013820ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1013820ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Ouellet, S. (2012). Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire. *Éducation et francophonie*, 40(2), 154–176. <https://doi.org/10.7202/1013820ar>

Article abstract

This article discusses special education teacher training through a real-life experience in the *Problem solving and creativity course*. The challenge of professional insertion highlights the importance of preparing future teachers to be creative stakeholders so they can meet the challenges of the contemporary school. A variety of concepts are presented, such as creativity, creative pedagogy, the creative teacher, and finally the reflexive practice beginning with a creative process. The development of creativity, using a space for creation and reflection with the future teachers, is explored in this learning experience. The creative process is supported by artistic exercises that stimulate creativity, complemented by an introduction to action research and creative problem solving. The student process is illustrated by two examples: an exercise and its objects (*the mask*), and a self-evaluation supported by the creation of a *Book of Drawings*. This tool encourages the future teachers to take a step back and exercise their reflective practice. Their comments indicate the effects of these two processes: a better reflection process on the practice and a new awareness about the construction of a professional identity construction. The discussion at the end of the article suggests a reflection on creativity in the school environment. The conclusion makes recommendations as to how to develop creativity in the teacher training context, including the use of consultation.

Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire

Sylvie OUELLET

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article aborde la formation des enseignants en adaptation scolaire, à partir d'une expérience vécue dans le cours Résolution de problèmes et créativité. La difficile situation de l'insertion professionnelle met en évidence l'importance de préparer les futurs enseignants à être des intervenants créatifs afin de relever les défis de l'école contemporaine. Différents concepts sont présentés : la créativité, la pédagogie créative, l'enseignant créatif et, enfin, la pratique réflexive à partir d'une démarche de création. Le développement de la créativité, utilisant un espace de création et de réflexion chez les futurs enseignants, est exploré dans cette expérience d'apprentissage. La démarche créative est appuyée par des exercices artistiques stimulant la créativité, complétée par l'introduction à la recherche-action et à la résolution créative de problèmes. Le processus d'apprentissage des étudiants est illustré par deux exemples, un exercice et ses artéfacts (*le masque*), ainsi que par l'autoévaluation soutenue par la réalisation d'un carnet de dessins. Cet outil incite à prendre du recul pour exercer sa pratique réflexive. Les commentaires des étudiants précisent les effets de ces deux démarches, une meilleure réflexion sur la pratique et une prise de

conscience de l'identité professionnelle en construction. La discussion vient alimenter une réflexion sur la créativité en milieu scolaire. La conclusion, enfin, formule des recommandations pour la formation des enseignants, entre autres celle de la concertation pour développer la créativité chez les enseignants.

ABSTRACT

Problem solving experience through a creative process in special education teacher training

Sylvie OUELLET

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

This article discusses special education teacher training through a real-life experience in the *Problem solving and creativity course*. The challenge of professional insertion highlights the importance of preparing future teachers to be creative stakeholders so they can meet the challenges of the contemporary school. A variety of concepts are presented, such as creativity, creative pedagogy, the creative teacher, and finally the reflexive practice beginning with a creative process. The development of creativity, using a space for creation and reflection with the future teachers, is explored in this learning experience. The creative process is supported by artistic exercises that stimulate creativity, complemented by an introduction to action research and creative problem solving. The student process is illustrated by two examples: an exercise and its objects (*the mask*), and a self-evaluation supported by the creation of a *Book of Drawings*. This tool encourages the future teachers to take a step back and exercise their reflective practice. Their comments indicate the effects of these two processes: a better reflection process on the practice and a new awareness about the construction of a professional identity construction. The discussion at the end of the article suggests a reflection on creativity in the school environment. The conclusion makes recommendations as to how to develop creativity in the teacher training context, including the use of consultation.

RESUMEN

Experiencia en resolución de problemas a través de la realización creativa en la formación de los maestros en adaptación escolar

Sylvie OUELLET

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Este artículo aborda la formación de los maestros en adaptación escolar a partir de una experiencia vivida en el curso de *Resolución de problemas y creatividad*. La

difficile situation de la insertion professionnelle evidencie lo importante que es preparar a los futuros maestros para intervenir de manera creativa y así confrontar los desafíos de la escuela contemporánea. Se presentan diferentes conceptos, tales que: la creatividad, la pedagógica creativa, la enseñanza creativa y finalmente la práctica reflexiva a partir de un proceso de creación. En esta experiencia de aprendizaje, exploramos el desarrollo de la creatividad, utilizando un espacio de creación y de reflexión entre los futuros maestros. El proceso creativo se apoya en ejercicios artísticos que estimulan la creatividad, complementado con la presentación de la investigación-acción y la resolución creativa de problemas. La evolución de los estudiantes se ilustra gracias a dos ejemplos, un ejercicio, sus artefactos (*la máscara*) y una autoevaluación documentada a través de la realización de un *Carnet de dibujos*. Esta herramienta propicia la distanciamiento con el fin de ejercer la práctica reflexiva. Los comentarios de los estudiantes ilustran los efectos de estos dos enfoques, un progreso de la reflexión sobre la práctica y una toma de conciencia de la identidad profesional en construcción. La discusión viene a puntualizar el final de este artículo y propone una reflexión sobre la creatividad en el medio escolar. La conclusión propone algunas recomendaciones para la formación de los maestros, por ejemplo, la concertación para el desarrollo de la creatividad entre los maestros.

Introduction

Cet article souhaite raconter un processus d'apprentissage en formation des maîtres en faisant le lien entre 1) une démarche de résolution de problèmes à l'aide d'une approche créative et 2) un exercice de pratique réflexive par le dessin. Ce processus a été vécu par de futurs enseignants inscrits au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale. Le cours Résolution de problèmes et créativité – préparatoire au stage (formation pratique) – est le berceau cette expérience.

Les différents angles sous lesquels le monde de l'éducation est observé aujourd'hui nous ramènent d'une façon presque incontournable à la réussite des élèves à risque. La liste des difficultés du système de l'éducation largement pointée dans les médias n'est qu'un pâle aperçu de ce à quoi les enseignants doivent faire face au quotidien. Pensons notamment au décrochage, aux lacunes dans la formation des enseignants, aux défis que posent les élèves ayant un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). De nos jours, prendre la décision d'enseigner, que ce soit en classe ordinaire ou en adaptation scolaire, est un geste d'engagement social compris au sens d'une implication entière et responsable face à l'adulte de demain. Ainsi, le professionnel en enseignement a la responsabilité de porter un regard critique sur certaines pratiques afin d'améliorer la société, du moins celle dans laquelle l'enseignant évolue, c'est-à-dire l'école.

Cet article s'intéresse à la formation des enseignants en adaptation scolaire, au regard d'une expérience vécue dans le cours Résolution de problèmes et créativité. Nous y examinons le développement de la créativité et l'utilisation d'un espace de création pour actualiser une pratique réflexive. Il s'agit ici de mettre en évidence l'importance de préparer les futurs enseignants à bâtir des stratégies créatives qui les aident à relever les défis de l'école contemporaine. Nous abordons les différents concepts de créativité, de pédagogie créative, d'enseignant créatif avant de conclure sur la pratique réflexive à partir d'une démarche de création. Le cours en question met en scène une démarche évolutive de réflexion basée sur des exercices stimulant la créativité, ainsi qu'une introduction à la recherche-action et à la résolution créative de problèmes issus des milieux de stage. Le processus d'apprentissage des étudiants est illustré par deux exemples : un premier porte sur un exercice visant la construction de l'identité professionnelle par la fabrication d'un masque, alors que le deuxième propose l'autoévaluation des compétences professionnelles à l'aide du carnet de dessins. Ce dernier outil tient lieu de journal permettant de garder des traces symboliques et incite l'apprenant à prendre du recul pour bien saisir l'importance de la pratique réflexive dans son cheminement. Le récit du processus tel qu'il est vécu par l'étudiant est présenté au moyen de commentaires, qui font ressortir les liens entre l'exploration de la résolution créative de problèmes et son propre processus de construction identitaire.

La discussion alimente une réflexion sur la créativité en milieu scolaire. Cette réflexion est teintée de cette expérience et porte un regard sur la créativité dans le contexte d'un système scolaire plutôt conventionnel, en particulier auprès des gestionnaires. La conclusion, enfin, suggère des pistes d'action à explorer en formation initiale et en formation continue pour ainsi bonifier la formation vers une action concertée visant à développer une pensée créative.

De la formation à la pratique : les défis des nouveaux enseignants

«La société a grandement besoin de personnes créatives.»

Carl R. Rogers

L'enseignement, que ce soit au «régulier», en adaptation scolaire et sociale ou dans d'autres disciplines, est identifié en général à la réussite scolaire des jeunes et met en évidence l'urgence pour les jeunes enseignants d'être des personnes créatives et compétentes. Le principal défi de ces enseignants est de comprendre l'importance de repousser leurs propres limites, leur frontière, pour entrevoir des façons différentes de penser leur profession. Il s'agit en entrée de jeu de bien comprendre les enjeux de l'école contemporaine ainsi que les attentes des milieux face à leur implication.

La dure réalité des nouveaux enseignants

Selon Portelance, Mukamurera, Martineau et Gervais (2008), l'insertion professionnelle est une phase cruciale dans le développement des jeunes enseignants. Les nombreux problèmes que rencontrent ces jeunes professionnels seraient plus sérieux qu'avant. « Actuellement, il semblerait que l'entrée dans la profession soit encore plus ardue que par le passé : manque de soutien, taux élevé de décrochage en début de carrière, épuisement professionnel, sentiment d'incompétence, etc. » (Portelance *et al.*, 2008, p. 2).

Pour plusieurs auteurs, la démarche d'insertion professionnelle commence dès la formation initiale, par les stages, et serait liée à la construction de l'identité professionnelle. Un sentiment de compétences serait donc à développer et l'acquisition d'une compétence à résoudre des problèmes, un incontournable.

Le décrochage chez les nouveaux enseignants en adaptation scolaire est aussi très préoccupant (Portelance *et al.*, 2008). Cet inquiétant phénomène illustre bien le fait que les enseignants novices ne se sentent pas compétents pour répondre aux défis de l'école contemporaine, en particulier auprès des élèves à risque ou fréquentant les classes d'adaptation scolaire. Leur inconfort devant la créativité est tout aussi alarmant, quand on sait que leur principale tâche est de prendre des décisions, d'adapter leurs interventions et de proposer des innovations pédagogiques. En plus de se préoccuper des conditions de l'entrée dans la profession, les auteurs attirent notre attention sur les conditions, parfois difficiles, des jeunes enseignants quant aux défis d'être le deuxième ou le troisième enseignant qui intervient dans la classe. « Dans certains milieux (en particulier les milieux défavorisés), le taux de roulement du personnel chez les enseignants semble élevé. Ce taux de roulement dans les milieux défavorisés amène les élèves à avoir parfois deux ou trois enseignants différents dans une même année » (Portelance *et al.*, 2008, p. 5). Dans ce contexte, les aptitudes à développer dépassent largement les compétences professionnelles, et cette réalité exige des qualités d'adaptation et de gestion de stress propres aux novices, qui, par définition, sont sans expérience.

Les enjeux de la formation à l'enseignement

La société a beaucoup changé depuis un siècle. Passant d'une ère industrielle à une société technologique, le milieu scolaire est coloré par les changements liés à cette évolution. Tout au long des dernières décennies, plusieurs réformes sont venues ponctuer la rénovation du système scolaire. Aujourd'hui, les différents enjeux qui touchent le milieu scolaire – décrochage des jeunes, taxage et intimidation, intégration des élèves handicapés, intervention auprès des jeunes en grande difficulté – sont autant de défis pour les nouveaux enseignants (Myre-Bysaillon et Rousseau, 2008; Doudin et Lafortune, 2006; DeBlois, 2005). Étant donné la multitude des programmes par compétences à connaître, comprendre et mettre en œuvre, porter un regard lucide sur le monde scolaire semble très complexe, en particulier pour les futurs enseignants. De plus, la formation des enseignants s'attarde peu à l'acquisition de compétences propres au leadership, à la tolérance à l'ambiguïté, à la prise de risques ou, encore, à la résolution créative de problèmes. En éducation, pour

favoriser l'innovation et l'adaptation, les ajustements nécessaires pour répondre aux enjeux actuels exigent une dose certaine de créativité. Tout en étant très conscient qu'il y a toujours un désir de plaire et de séduire, le changement dans les pratiques n'est pas toujours perçu positivement. Proposer de nouvelles façons de faire nécessite du courage, de l'audace et même parfois de la conviction. «La créativité ne va généralement pas de pair avec le désir de plaire. Il est bien connu que, très souvent, les idées nouvelles ne sont pas acceptées facilement, ni rapidement, et plusieurs opposants se prononcent spontanément pour dénoncer leur impossibilité, leur inutilité ou encore leur irréalisme» (Carrier et Gélinas, 2011, p. 58).

On constate alors que les approches ont peu changé et se sont curieusement très peu inspirées des grands courants de la créativité en éducation (Paré, 1977; Cropley, 2001/2004; Craig et Deretchin, 2010). Parallèlement à l'évolution décrite précédemment, la société du 21^e siècle ne cesse de défier nos compréhensions de plus en plus complexes de la nature humaine.

Des compétences à résoudre des problèmes

L'école est une microsociété, reconnue comme un lieu de résilience (Cyrulnik et Pourtois, 2007). «Étant donné que le développement des comportements antisociaux commence durant la petite enfance et se prolonge parfois jusqu'à la fin de l'adolescence, l'école est un endroit privilégié pour agir sur l'ensemble des facteurs de risque» (Leblanc, 2007, p. 183). L'école doit donc revoir sa façon d'accompagner les élèves à risque. Les défis qui attendent les nouveaux enseignants sont de taille, notamment dans les milieux défavorisés où les enfants ne reçoivent pas toujours tous les soins essentiels à leur épanouissement. Précisons ceci : le malaise n'est pas qu'il y a davantage de problèmes dans ces milieux; il s'agit plutôt de constater que les jeunes enseignants n'ont aucune expérience et connaissance, dite culturelle, voire de culture première, des personnes concernées et de leur milieu de vie. Depuis plusieurs années, l'école vise à inclure une approche culturelle en éducation (Sorin, 2007; MEQ, 2001a), à valoriser les savoirs expérientiels (stage IV intégré à la formation) et elle exige que l'enseignant soit un «héritier de culture» (MEQ, 2001b). Mais Leblanc (2007) va plus loin et précise que « [l]'école est une plaque tournante dans la vie d'un enfant à risque de délinquance puisqu'une expérience scolaire positive peut faire la différence entre ceux qui s'en sortiront et ceux qui vont poursuivre leur trajectoire vers la criminalité » (p. 189). Il est important de saisir l'impact de chaque action des enseignants sur les jeunes et le fait que les nouveaux enseignants n'échappent pas à cette situation.

Par conséquent, dans la formation des enseignants il faut absolument mettre l'accent sur les expériences nécessaires pour les préparer à résoudre d'une façon innovante les problèmes qui se posent, afin de mieux soutenir les élèves en difficulté. Le contexte de leur futur travail demande une bonne connaissance de soi, acquise par une pratique réflexive authentique. Ultimement, les enseignants doivent développer des attitudes positives face aux changements et aux difficultés rencontrées à l'école.

Les différents concepts clés: la créativité au service de l'enseignement

Afin de mieux cerner les enjeux autour du développement de la créativité chez l'enseignant, un détour nous amène à la définition de quelques concepts clés en éducation. Il s'agit de la créativité et de son processus, de la pédagogie créative impliquant l'enseignant et son environnement et, enfin, de la pratique réflexive mise au service de l'identité professionnelle.

La créativité et le processus

La créativité, souvent difficile à cerner, a été le sujet de recherche et de réflexion de beaucoup d'auteurs sur une période de plus de cinquante ans. Déjà, dans les années 1950, Carl. R. Rogers plaçait la créativité au centre du développement de la personne et définissait deux aspects essentiels pour s'épanouir : un sentiment de sécurité intérieur et une liberté pour se connaître (Rogers, 1981). La créativité a attiré de nombreux psychologues et pédagogues à mieux comprendre son effet sur la personne, tout comme son utilisation en éducation (Paré, 1977; Sternberg, Jarvin et Grigorenko, 2009).

Vers une définition de la créativité

La définition de l'Américaine Clarissa Pinkola Estés, psychologue clinicienne, est sans doute celle qui se rapproche le plus de notre sensibilité. Pour cette auteure : La créativité c'est la capacité de réagir à tout ce qui nous entoure, de choisir parmi les centaines de pensées, de sentiments, d'actions et de réactions qui naissent en nous et de les rassembler en une réponse, une expression, un message unique qui va transmettre un sens, la passion, l'esprit du moment (Pinkola Estés, 1996, p. 286).

Pour certains auteurs, la créativité se rattache à plusieurs aspects de la personne : sa personnalité, ses référents culturels ou encore sa production ou sa productivité (Sternberg et Lubart, 2009). La créativité fait aussi référence à l'innovation, à l'adaptation, à l'inventivité ou à l'ouverture (Carrier et Gélinas, 2010). Sans aucun doute, elle invite la personne à sortir de ses zones de confort, tout en négociant le niveau d'anxiété nécessaire pour se sentir compétente (Poliquin, 2004).

Pour la majorité des auteurs qui ont traité de la créativité, il y a consensus : la créativité nous distingue en tant qu'être humain, nous permet de nous construire à travers l'autre et d'exprimer notre individualité. Par ailleurs, il ne faut pas oublier qu'une certaine méfiance a longtemps été observée à l'égard des approches créatives, ce qui expliquerait des résistances à développer ou à utiliser la créativité (May, 1993). Cependant, tous s'entendent pour dire que la créativité serait au service de la création et que les créations artistiques forment le paysage culturel d'un peuple.

La création, pour comprendre le rapport à la culture

Depuis 2001, un concept a pris ancrage dans le vocabulaire en éducation : l'enseignant, [...] héritier, critique et interprète d'objets de savoir et de culture» (MEQ, 2001b, p. 59). Il s'agit ici d'une compétence mettant en relief l'approche culturelle en éducation. Deux sens appartiennent à ce concept et nous permettent d'en comprendre les fondements : la culture première et la culture seconde (MEQ, 2001b). La culture première « correspond aux modes de vie, aux comportements, aux attitudes et aux croyances d'une société » (MEQ, 2001b, p. 33). Cette conception renvoie à ce qui façonne un groupe ou une communauté dans ses caractéristiques sociologiques. La culture seconde se définit, par ailleurs, par « l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même dans le monde » (MEQ, 2001b, p. 4). C'est ici que la création, exprimée à travers les œuvres d'art, donne un sens à la relation que nous établissons avec le monde. La personne s'inscrit dans ce rapport à la culture qui met en avant-plan les créations artistiques racontant notre histoire, nos découvertes et notre évolution. En vue de définir le concept de créativité et de se rapprocher de l'approche culturelle en éducation, trois éléments permettent de mieux comprendre les caractéristiques inhérentes à ce concept : ce qui appartient à la personne, au processus ou au produit.

La personne créative

Pour définir la personne créative, Camille Carrier et Sylvie Gélinas ont souligné certains aspects favorisant la créativité. Dans leur ouvrage *Créativité et gestion* (2011), les auteures mentionnent ainsi dix compétences ou attitudes pour soutenir la créativité : 1) l'ouverture à la nouveauté, 2) la tolérance à l'ambiguïté, 3) la tolérance à la complexité, 4) la curiosité, 5) la capacité de rêver, 6) la sensibilité aux écarts, 7) l'appréciation du jeu, 8) la résistance aux conclusions prématurées, 9) la sensibilité à l'environnement et, finalement, 10) la tolérance aux risques. En résumé, une personnalité créative se distingue par ses aptitudes à faire confiance au processus qui l'invite à penser différemment et à mettre ses réflexions en actions.

La pédagogie créative et l'enseignant

« [...] tout fonctionne bien quand les enseignants sont créatifs. »

Bennett et Rolheiser, *L'art d'enseigner*, p. 17

La pédagogie créative est l'application des différents principes de créativité dans la classe, à la fois par l'enseignant et par les élèves (Poliquin, 2004; Ouellet, 2010). Que ce soit par des techniques associées à la créativité, par l'ouverture à des idées nouvelles, à des façons de faire originales : remue-méninges, prise de décision collective, utilisation de la pensée divergente, liberté dans les activités d'apprentissage ou implication de l'élève dans ses choix d'évaluation.

Les enseignants créatifs n'ont cependant pas de meilleures idées que les autres. Leur succès est dû à la façon dont ils intègrent celles-ci à d'autres idées. [...] Quand on constate la variété de modèles contenus dans les nombreuses possibilités d'approches pédagogiques, on est amené à conclure

que l'enseignement est un acte créatif qui s'insère dans un environnement complexe (Bennett et Rolheiser, 2006, p. 17).

Par conséquent, la pédagogie créative s'observe par les attitudes de l'enseignant, par l'environnement éducatif favorisant les stratégies d'innovation ou d'adaptation de l'enseignement qu'il met en place et par le choix de son matériel pédagogique. Plusieurs approches pédagogiques soutiennent l'intervention en pédagogie créative : la différenciation pédagogique (Caron, 2003; Tomlinson, 2004), la pédagogie de la sollicitude (Rousseau, 2004), la pédagogie universelle (Rousseau, 2010), la théorie des intelligences multiples (Gardner, 1996). Cette énumération n'est pas exhaustive mais plutôt indicative.

La pédagogie créative se distingue aussi par la finalité sur laquelle repose l'intervention, c'est-à-dire le processus d'apprentissage de l'élève, plutôt que seulement ses résultats. En fait, le bien-être de l'élève et la valorisation de ses efforts priment l'acquisition de connaissances et le développement de compétences, qui cibleraient exclusivement sa réussite scolaire. Ainsi, le choix pédagogique de l'enseignant vise à soutenir le développement de l'enfant, sa créativité, sa spontanéité et à lui donner le goût de l'école. Les interventions de l'enseignant invitent au respect de chacun, à la connaissance de soi, à l'écoute et au partage.

L'enseignant en adaptation scolaire et son rapport à la créativité

Le ministère de l'Éducation du Québec (1996) indique que la formation en adaptation scolaire est d'abord une formation de base en enseignement. De ce fait, elle doit favoriser l'acquisition des compétences d'ordre personnel ainsi que des compétences en psychopédagogie et dans la discipline à enseigner. Elle doit aussi viser le développement de compétences propres à l'adaptation de l'enseignement aux élèves qui présentent des handicaps ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et pour la compréhension de ces difficultés et de ces problèmes cognitifs, affectifs, sociaux et physiques.

Brunet (1996) souligne qu'en plus de compétences d'ordre technique, les enseignants en adaptation scolaire doivent posséder une souplesse multithéorique qui leur permet de travailler avec divers autres spécialistes et différents types d'élèves ayant des besoins particuliers. Les enseignants doivent posséder les habiletés nécessaires pour concevoir les adaptations si importantes pour la participation aux activités de l'école et l'appartenance à la communauté des élèves. Ils doivent être en mesure de résoudre les problèmes de façon innovante et différente. Ces compétences fondamentales en recouvrent de nombreuses autres, dont la capacité d'adaptation qui permet de s'ajuster à des situations complexes et à des difficultés, de rendre service tout en réduisant les effets négatifs du stress associé aux situations habituellement délicates de l'adaptation scolaire. L'auteur avoue que cette compétence est facile à nommer, mais incroyablement difficile à définir.

La pratique réflexive au service de la construction de l'identité professionnelle

Plusieurs formateurs, qui travaillent dans le domaine de la formation pratique, soulignent l'importance de la pratique réflexive sur la construction identitaire du futur enseignant (Gervais et Portelance, 2005; Legault, 2004). Nous souhaitons dans cette section simplement mettre en lumière l'importance de former des enseignants réflexifs pour ainsi développer une identité professionnelle forte. Les prochains points tentent de définir brièvement ces concepts largement étudiés.

La pratique réflexive

Réfléchir dans l'action demande de la part du jeune enseignant un effort considérable. La dimension réflexive de l'acte d'enseigner semble difficile à intégrer dans une pratique professionnelle au quotidien.

Duchesne et Savoie-Zajc (2005) soulignent que l'engagement au travail est lié à des facteurs psychologiques, sociaux et existentiels. Ceux-ci répondent aux besoins qu'a la personne de s'identifier à l'organisation et à sa profession, d'être en relation avec celles-ci. La pratique réflexive, associée à la professionnalisation, fait référence à l'analyse et aux prises de conscience qui en découlent et qui contribuent à un sentiment d'efficacité et de compétences chez l'enseignant. Legault (2004) ajoute pour sa part que : « [...] les professionnels de l'enseignement devraient se donner un cadre pour réfléchir sur leur pratique, car c'est par le biais de la réflexion structurée, outillée, alimentée par des apports théoriques et pratiques qu'ils pourront espérer contribuer activement à leur propre développement personnel et professionnel » (p. 13).

Brunet (1996), quant à lui, mentionne que les enseignants de l'adaptation scolaire doivent posséder la capacité d'analyse qui devrait les rendre aptes à résoudre les différents problèmes qui se présentent à eux. Cette activité d'analyse et de réflexion a un rapport étroit avec les décisions qu'ils auront à prendre ainsi qu'avec les actions qu'ils auront à entreprendre. Cet auteur soutient que, dans un contexte de collaboration, cette capacité d'analyse et de réflexion est indispensable. « Le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir dans un miroir et cherche à comprendre *comment* il s'y prend, et parfois *pourquoi* il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré » (Perrenoud, 2004, p. 14). Nous verrons plus loin comment un exercice de pratique réflexive par le dessin influe sur la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants en adaptation scolaire.

La construction de l'identité professionnelle

L'identité professionnelle en enseignement a pris de plus en plus d'importance depuis la réforme des programmes et l'accent mis sur la professionnalisation en enseignement (MEQ, 2001b). Gentili (2005) précise à cet égard que l'identité est une synthèse des aspects personnel et social de la personne. Il estime que l'identité est construite autour de quatre éléments essentiels, c'est-à-dire la confiance en soi, le caractère stable des éléments individuels, l'intégration du moi, l'adhésion aux valeurs d'un groupe et à son identité. Lamarre (2004), de son côté, fait valoir que la construction identitaire des futurs enseignants se manifeste progressivement, dans

et par le rapport entretenu avec leur propre représentation d'eux-mêmes et celle qu'ils se font de la profession en fonction de ce qu'ils vivent. Cette auteur mentionne que « [l]e temps de formation constitue une période essentielle dans ce processus de construction identitaire » (Lamarre, 2004, p. 21).

Un des aspects ciblés par le modèle de professionnalité est la complexité de l'acte d'enseigner et « [cette] situation d'enseignement se caractérise par l'ambiguïté, le flou, la complexité, l'incertitude et l'indéterminé » (MEQ, 2001b, p. 24). C'est dans ce contexte et pour répondre à ces exigences que le cours Résolution de problèmes et créativité (PPG1009) a été conçu et proposé aux étudiants en enseignement en adaptation scolaire et sociale, le développement de leur créativité étant la cible de notre intention pédagogique.

Une expérience de résolution de problèmes par la créativité

La proposition d'apprentissage suggérée dans le cours Résolution de problèmes et créativité met en scène une démarche créative par des exercices stimulant la créativité et la résolution créative de problèmes dans un cadre de recherche-action. Ce cours est d'une durée de 45 heures, réparties sur 15 semaines. Cette section présente les principaux éléments du cours et du contexte dans lequel les étudiants ont cheminé.

L'accompagnement du processus d'apprentissage par une démarche créative

Dans le rapport du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), on considère que l'accompagnement de la relève enseignante favorise le transfert des connaissances et du savoir-faire, ce qui a pour effet de renforcer l'autonomie et aussi la persévérance dans l'enseignement (COFPE, 2002). Le but poursuivi est de maximiser la possibilité de mobiliser les connaissances, de créer un contexte d'apprentissage significatif et de favoriser le transfert des apprentissages en les exploitant en contexte de stage.

Le processus sur lequel se base notre accompagnement est inspiré de l'approche d'éducation expérientielle de R. L. Côté (1998). Cet auteur distingue cinq étapes pour faire cheminer l'apprenant vers un apprentissage significatif : l'ouverture, la participation, l'identification, l'intégration et la dissémination.

Le processus d'apprentissage expérientiel

L'ouverture est le premier contact, ou encore l'entrée en contact, avec une proposition d'apprentissage. Cette étape, déterminante pour l'apprenant, permet d'évaluer les enjeux de la proposition d'apprentissage : les choix, les compétences, les motivations. Si l'ouverture ne se réalise pas, selon ce modèle, l'apprentissage significatif ne peut se réaliser. Cette étape joue un rôle crucial au début de la construction identitaire de l'enseignant (Côté, 1998; Ouellet, 2010). L'ouverture implique l'introspection et l'évaluation des motivations, des motifs et des repères de chaque apprenant.

La participation, deuxième étape du processus, est celle où la personne s'engage activement dans la démarche d'apprentissage proposée. Elle correspond à la phase d'acquisition de connaissances ou d'habiletés à développer. L'identification est non seulement une étape d'engagement intellectuel, qui vise l'amélioration des habiletés acquises, mais tout autant un engagement affectif, qui permet de clarifier les valeurs et de personnaliser les objets d'apprentissage. C'est à cette troisième étape que l'étudiant s'approprie et définit les balises de l'utilisation de ses connaissances. L'intégration, quatrième étape du processus, est le moment dans la démarche où la personne applique le changement, ce qui influence son style de vie, ses habitudes et sa façon d'être. C'est le moment des prises de conscience, d'un certain sentiment de compétence ou de compréhension de l'importance des apprentissages réalisés. Enfin, la dissémination amène un impact social à l'expérience d'apprentissage. Cette étape incite l'apprenant à communiquer le changement qu'il expérimente, devenant par ce geste un modèle pour ses pairs et un modèle social (Côté, 1998; Ouellet, 2010).

La démarche créative

La démarche créative s'inspire de la stratégie de divergence proposée par Amégan (1995) et reprise dans le modèle de résolution créative de problèmes présenté dans l'ouvrage de Carrier et Gélinas (2011). La divergence comprend la fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration. Amégan définit les quatre stratégies de la façon suivante :

La fluidité – C'est l'habileté qui peut nous permettre d'avoir un rapide débit d'idées, de questions, d'envisager plus de solutions possibles devant un fait ou un problème donné en un laps de temps précis (p. 25).

La flexibilité – C'est la capacité que nous avons d'utiliser, de trouver des approches diversifiées pour aborder une situation, de trouver des solutions pour une situation, de chercher des pistes différentes, de classer différemment, de changer de perspective, de voir autrement les choses (p. 26).

L'originalité se manifeste par notre capacité de produire des associations fort éloignées des données en jeu, de fournir des solutions habiles, astucieuses, sortant de l'ordinaire, de donner des réponses ou de produire des objets [...] dans la mesure où elle [la solution] est pertinente en regard du problème posé (p. 27).

L'élaboration – C'est elle qui nous permet de développer et d'ajouter facilement des détails, d'élargir un problème donné, d'embellir ou de détailler des objets ou des idées, de considérer une situation de façon extensive [...] (p. 27).

Ces deux approches combinées ont été le cadre structurant la démarche proposée aux étudiants.

Le cours Résolution de problèmes et créativité (PPG1009)

Ce cours apparaît dans le cursus de formation du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est jumelé à un stage en milieu scolaire.

La description du cours

Ce cours vise à comprendre l'apport de la créativité dans la résolution de problèmes. En plus d'identifier différentes situations d'apprentissage permettant d'apporter un regard critique sur un problème, il traite de différentes notions liées à la créativité : l'imaginaire, l'imagination, le pouvoir créatif et la création, les limites et les obstacles de la créativité, la contribution de l'art dans la créativité. La résolution de problèmes et ses différentes étapes (modèle de Parnes en cinq étapes décrit à la page 168) sont présentées afin de découvrir des stratégies applicables en classe.

Dans ce cours, un processus d'apprentissage significatif est essentiel pour l'étudiant. En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, la résolution de problèmes et la créativité en adaptation scolaire exigent de la part de l'enseignant une posture professionnelle orientée vers des stratégies efficaces et efficientes en enseignement. Considérant les difficultés inhérentes à cette profession, il est impératif que l'enseignant vive dans son parcours de formation un processus d'apprentissage qui vise le développement de compétences.

Les compétences professionnelles visées

Cinq compétences professionnelles du référentiel de compétences de la profession enseignante défini par le ministère de l'Éducation du Québec (2001b) sont spécifiquement visées :

- 1) Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions (compétence 1);
- 2) Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation (compétence 3);
- 3) Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation (compétence 4);
- 4) Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap (compétence 7);
- 5) S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (compétence 11).

L'approche pédagogique

La stratégie pédagogique est surtout fondée sur le principe de communauté de pratique et de coformation des étudiants. Une approche expérientielle d'éducation permet de proposer des expériences de formation visant les transferts d'apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage s'appuient principalement sur les principes de communauté d'apprentissage et de coconstruction ainsi que de développement professionnel en enseignement.

Plusieurs domaines artistiques sont exploités (musique, mouvement, art du cirque, arts plastiques, jeu de rôle) et favorisent la mise en place d'un cadre d'apprentissage expérientiel pour vivre des expériences de résolution créative des problèmes correspondant aux exemples vécus en classe du primaire ou secondaire, plus précisément auprès des élèves à risque.

Tableau 1. **Lien entre les étapes du processus d'apprentissage, le contenu du cours et les compétences professionnelles visées.**

Étapes du processus	Notions du cours	Compétences professionnelles
Exploration	Mon portrait créatif - me connaître - donner du sens à l'apprentissage - découvrir la géographie culturelle de la classe - identifier les forces collectives du groupe	1 et 11
Participation	Compréhension des concepts Participation au développement des connaissances individuelles et collectives - discussion et documentation.	3 et 7
Identification	Élaboration d'un projet collectif de résolution de problèmes - posture de création et identification des limites.	10
Intégration	Présentation des projets collectifs - réflexion sur le processus d'apprentissage vécu - synthèse	3 et 4
Dissémination (transfert)	Conscience du processus de transfert et de la mobilisation des connaissances (application en stage)	1 et 11

La recherche-action comme modèle

La recherche-action est reconnue depuis plusieurs décennies comme une approche soutenant la réflexion et les changements de pratique chez les enseignants (Dolbec et Prud'homme, 2008). Les trois pôles – recherche-action-formation – définissent très bien cette approche. À l'instar de Dolbec et Prud'homme, nous soutenons que le cadre de la recherche-action rejoint les sous-processus réflexifs liés à sa triple finalité: production de connaissances, action pour la transformation des pratiques et le processus de formation ou de coformation. Aussi, Rousseau et Thibodeau (2011) mentionnent que la recherche-action en éducation est un choix judicieux pour produire un changement dans les pratiques. C'est pourquoi nous croyons qu'une introduction à la recherche-action semble un modèle pertinent de résolution de problèmes dans le cadre de ce cours.

La résolution créative de problèmes

La résolution créative de problèmes vise plutôt la production d'une solution nouvelle à un problème souvent complexe et pour lequel il est difficile de trouver une réponse – ou une jugée satisfaisante – en s'inspirant des

façons de faire habituelles. Dans une telle perspective, le problème n'a déjà plus la même signification : on parle aussi d'objectif, de rêve, de souhait ou d'occasion. Elle requiert d'aller plus loin et de développer des voies qui n'existent pas encore, difficilement identifiables par une réflexion «rationnelle» (Carrier et Gélinas, 2011, p. 109).

Selon le modèle proposé par Sidney Parnes (Schaeffer, 1987), la résolution créative de problèmes comporte cinq étapes : la première concerne la recherche de fait, la deuxième permet de formuler le problème, la troisième mobilise les personnes à la recherche d'idées à l'aide de différentes techniques créatives, la quatrième cible dans toutes les suggestions une solution privilégiée et, finalement, la cinquième étape sert à l'application de cette solution. Dans la démarche réalisée avec les étudiants, nous avons ajouté à cette dernière étape l'anticipation des résultats. La formation à l'innovation et à l'adaptation adhère avec une certaine logique à cette approche.

Les moyens pour permettre aux jeunes enseignants en formation de sortir de leur zone de confort et leur fournir des expériences afin qu'ils vivent concrètement les approches théoriques ne sont pas nombreux. Un des exemples est sans aucun doute la proposition du carnet de dessins comme outil de coévaluation du processus d'apprentissage.

Deux exemples pour illustrer le processus d'apprentissage des étudiants

Deux exemples ont été choisis pour illustrer le processus d'apprentissage des étudiants. Il est important de souligner que les propos et les réflexions ont été traités collectivement et que nous les avons résumés dans nos propres mots. Dans un premier temps, *l'atelier du masque* montre comment les participants, à l'aide de cet objet, ont raffiné leur réflexion sur leur identité professionnelle. Dans un deuxième temps, *le carnet de dessins* leur a permis d'utiliser un moyen de réflexion peu familier pour prendre du recul et approfondir l'analyse de leur processus d'apprentissage. Ce moyen créatif a été complété par un exercice de synthèse à l'écrit, à la fin de la session.

Le masque comme outil de connaissance de soi

Le masque utilisé en art-thérapie a été la source d'inspiration de cet atelier. En créant un masque, les étudiants s'identifient à leur personnage, prennent le temps de le construire, d'élaborer des symboles personnels liés à leur histoire.

Description de l'atelier du masque

Le but premier de cet atelier est de fournir à l'étudiant un contexte pour réfléchir dans l'action. Les intentions pédagogiques spécifiques au masque visent à utiliser le masque en tant que moyen de connaissance de soi au départ, de découverte d'un processus créateur porteur de changement et finalement, de découverte

de sa créativité et de son expression symbolique. Quatre étapes étaient proposées : 1) fabrication du masque de l'enseignant; 2) réflexion individuelle sur les caractéristiques; 3) échange avec un pair sur l'observation externe, puis mise en commun avec le groupe de l'expérience vécue; 4) consignation au carnet de dessins des principales réflexions sur l'expérience ainsi que des prises de conscience.

La construction d'un masque (étape 1), en silence, s'est faite à l'aide de différents matériaux d'arts plastiques. Ce processus fait appel à la spontanéité, à l'ouverture, à l'intuition, à la manipulation ainsi qu'à une disposition à explorer des avenues inédites chez l'étudiant. Il s'agit ici d'être dans l'action sans trop faire intervenir ses pensées ni ses jugements. Après sa réalisation, chaque étudiant prenait un temps d'observation (étape 2) de sa production et notait ce qui lui semblait être les caractéristiques rejoignant ce qu'il percevait de lui-même, de ses qualités d'enseignant ainsi que de ses particularités. Par la suite, en dyade, l'étudiant devait être disposé à recevoir les commentaires d'un pair sur les perceptions du masque en question, sans avoir eu aucune explication préalablement (étape 3). Suivaient une discussion et un échange en grand groupe sur cette expérience. Finalement, un moment de réflexion et d'analyse était réservé pour remplir le carnet de dessins (étape 4) et conclure la démarche.

Les principaux commentaires des étudiants sur l'atelier du masque

En général, les étudiants ont pris beaucoup de plaisir à réaliser cet atelier. Les consignes ont été respectées et, après quelques minutes, la salle de classe était plongée dans le silence; l'ambiance « sacrée » a sûrement permis d'approfondir cet exercice de connaissance de soi.

Les principaux commentaires sur l'expérience de la construction du masque se sont faits verbalement à la fin de l'activité en classe. La plupart des étudiants ont été surpris des résultats, étonnés de découvrir autant de qualité d'écoute et d'observation, autant de symbolique et de couleurs dans la réalisation de cet objet. À l'écrit, tous ont mentionné l'importance d'avoir effectué cet exercice et l'effet de celui-ci sur la construction de leur identité professionnelle. Notamment, le masque les a aidés à cibler les principaux éléments qui définissent la personnalité enseignante, l'écoute,



l'empathie, l'observation, le don de soi. Le processus d'apprentissage a aussi fourni aux étudiants des pistes pour mieux se connaître, améliorer leur confiance en leur intuition et en leur créativité. Voici des exemples de masques créés lors de cet atelier.

Quelques étudiants ont mentionné que cette activité leur a permis de s'ouvrir à une certaine folie intérieure, trop souvent cachée. Dans l'ensemble, l'expérience a été un moyen pour les aider à s'affirmer, à se découvrir et à être authentiques devant leurs collègues.

Le carnet de dessins: un outil de réflexion

Afin d'évaluer le cheminement des étudiants, l'utilisation d'un carnet de dessins a été suggérée pour conserver des traces de leur processus d'apprentissage. Cet outil sert à réfléchir sur les effets des activités artistiques proposées tout en faisant le lien avec leur construction de l'identité professionnelle. Cet outil est inspiré d'une démarche proposée par Anne-Marie Jobin (2002), dans son livre *Le journal créatif*. Il s'agit pour l'étudiant de faire un ou plusieurs dessins, chaque semaine, sur la thématique proposée durant le cours. Parallèlement, le carnet de dessins sert aussi, entre autres moyens, à évaluer le cheminement de l'étudiant tout au long de la session.

Description du carnet de dessins

Au départ, le carnet de dessins a été proposé comme outil d'évaluation, mais les étudiants l'ont accueilli assez froidement. Ces derniers ne voyaient pas la pertinence de dessiner pour réfléchir et, surtout, ils avaient beaucoup de difficulté à voir comment des dessins leur permettraient de réfléchir et de construire leur identité professionnelle. Même après des explications, l'étape de l'ouverture est apparue difficile à réaliser, sauf pour les personnes qui aimaient déjà dessiner. Instiller une bonne dose de confiance, en eux-mêmes et en la responsable du cours, a été nécessaire pour susciter leur engagement dans cette démarche.

Pourquoi utiliser un carnet de dessins? Le but premier était de déstabiliser les étudiants, de les placer, chaque semaine, dans une zone d'inconfort en utilisant un langage symbolique. La répétition était une stratégie; dessiner chaque semaine permettait aux étudiants de créer une routine et d'appriivoiser le dessin comme moyen d'expression. Parallèlement, deux objectifs étaient visés: 1) les faire dessiner, compétence qu'ils ne maîtrisaient pas, pour expérimenter ce que le jeune en adaptation scolaire ressent lorsqu'on lui demande d'effectuer une tâche pour laquelle il éprouve de la difficulté; 2) prendre une distance pour réfléchir à la proposition d'apprentissage hebdomadaire, afin de favoriser une intégration des notions.

L'idée de départ pour soutenir ce processus était de faire confiance aux étudiants pour qu'ils développent leur propre confiance en eux. Il s'agissait ensuite de leur suggérer de laisser simplement les lignes se poser sur le papier, tracer ce qu'ils retenaient des apprentissages réalisés durant le cours. Une fiche permettait de structurer leur démarche: une partie pour dessiner dans un cadre assez fixe et trois éléments d'analyse pour aider à la réflexion (description du dessin, indices sur les apprentissages et prise de conscience – voir l'annexe 1).

Principaux commentaires des étudiants sur l'utilisation du carnet de dessins

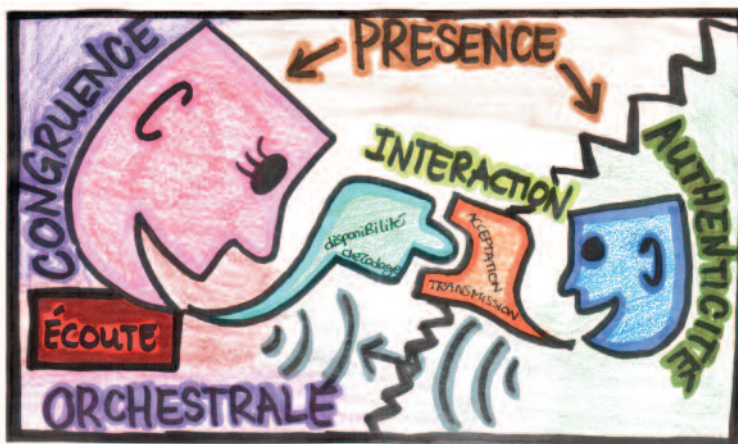
La majorité des étudiants ont reconnu avoir eu des difficultés initiales avec l'utilisation du carnet de dessins. Ils ne savaient pas au juste quoi dessiner et voulaient, au premier geste, faire quelque chose de « beau » et « faire plaisir ». Plusieurs ont mentionné ne pas avoir de talent en dessin, trouver difficile de se concentrer à la fin du cours pour réaliser le dessin synthèse, manquer de temps et, surtout, éprouver peu d'intérêt pour cet exercice.

Par la suite, une majorité d'entre eux ont découvert un plaisir à s'arrêter et à réfléchir en dessinant. Ils soulignent qu'ils ont dépassé leur limite et ont compris qu'il est important de sortir de leur zone de confort. Quelques-uns ont fait le lien avec les difficultés rencontrées par les élèves à risque.

Dans la synthèse à la fin du cours, les étudiants ont mentionné les points suivants :

- Un réel changement d'attitude vis-à-vis de la nouveauté et de la marginalité s'est produit.
- Leur vision de la créativité a changé.
- Le processus d'apprentissage a laissé des traces sur le savoir-être.
- La motivation influence la créativité.
- Il faut s'ouvrir à l'expérimentation avant de porter un jugement ou une critique négative.
- La compréhension des concepts concernant la créativité permet de canaliser les énergies et de les transformer en moment positif.
- La prise de conscience du potentiel de la créativité en enseignement ainsi que la clarification entre créativité et création artistique les aident à s'ouvrir à l'innovation et à l'adaptation.

Enfin, des aspects en lien avec leur processus ont été mentionnés, tels que la découverte de la capacité à approfondir la réflexion sur l'identité professionnelle, l'expérience créative pour sortir de leur zone de confort et l'expérimentation de leur propre apprentissage dans le plaisir. Quelques dessins illustrent leurs processus d'apprentissage.



L'exploration d'une autre forme de communication pour se connaître a permis de s'ouvrir à la communication non verbale des élèves en adaptation scolaire. En effet, à plusieurs reprises, les commentaires des étudiants portaient sur leur compréhension des élèves vivant des difficultés à l'école.

Il est important de mentionner que leur travail de session portait sur la résolution créative d'un problème. En effet, chaque étudiant avait identifié préalablement un défi à relever avec les élèves de sa classe de stage. Les membres de chaque équipe étaient donc sensibilisés aux difficultés rencontrées par les élèves ayant un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Finalement, le processus d'éducation expérientielle a été vécu par l'ensemble des étudiants. De l'ouverture, difficile mais réalisée, au transfert dans le milieu de stage, où plusieurs étudiants ont expérimenté avec succès leur solution créative au problème cerné.

La limite de cette expérience concerne le suivi et les retombées. Dans un cours universitaire, nous avons rarement l'occasion de revoir les étudiants après la période réservée au cours (de 45 heures). Ces constats sur leurs apprentissages doivent donc être considérés avec réserve, puisque nous ne pouvons confirmer que les membres cette cohorte ont continué leur cheminement dans le développement de leur créativité.

Discussion

Le milieu scolaire, y compris celui de la formation des enseignants, apparaît comme un milieu où la structure et l'organisation sont prioritaires au détriment de la liberté, de la flexibilité et du processus. Contrairement aux milieux des affaires ou à ceux des communications, où les dirigeants prônent le développement d'équipes performantes et l'exploration de la créativité au sein de leurs groupes.

Si l'on estime que la créativité est un phénomène observable dans tous les secteurs des activités humaines, alors on ne doit plus hésiter à lui faire une place à l'école où, aujourd'hui, nous passons une bonne partie de notre vie. [...] Mais cette même société reconnaît-elle toujours à l'école ce rôle primordial de prédisposer, dès le jeune âge, le plus de citoyens possible à être créatifs? Les contraintes culturelles et sociales qui s'exercent sur l'école sont telles qu'on serait porté à croire à la vanité de toute initiative de promotion de la créativité en son sein. Ne serait-on pas porté, devant ce constat, à l'abstention? (Amégan, 1995, p. xviii)

Collins et Amabile (2009) suggèrent vivement que la créativité soit inscrite à la liste des stratégies pour soutenir la motivation des enseignants, tout autant que celle des élèves. Plusieurs auteurs suggèrent que le développement de la créativité chez l'enfant est essentiel. À cet effet, il est difficile d'imaginer développer la créativité de l'élève sans porter un regard sur la façon de le guider, ou d'intégrer une approche créative à l'intervention pédagogique et éducative.

Ceux qui se retrouvent souvent au banc des accusés sont les leaders, les dirigeants et les décideurs des milieux scolaires. Quelles sont leurs pratiques de gestion?

Carrier et Gélinas (2011) invitent d'ailleurs les gestionnaires scolaires à se tourner vers la résolution créative de problèmes, à utiliser la synergie des groupes pour créer une communauté d'apprentissage professionnelle et à impliquer l'ensemble de l'équipe dans la démarche d'un changement souhaité ou imposé.

Conclusion

S'inscrire dans une démarche pédagogique créative impose une ouverture au changement, une flexibilité et une tolérance à l'ambiguïté. Cette démarche à l'intérieur d'un cours universitaire signifie aussi un accompagnement différent, voire un accueil de l'inconfort, de l'insécurité ainsi que de multiples questionnements et tâtonnements des étudiants, sans jugements ni critiques. Il faut être conscient que les étudiants cheminent dans un processus qui leur est inconnu et que certains ont beaucoup de difficulté à se libérer des conditionnements de la « bonne réponse », de la culture de l'examen ou des réponses apprises par cœur. Or, les différents angles sous lesquels les défis de l'école contemporaine sont abordés, où il n'y a pas de bonnes réponses, invitent les enseignants novices à explorer la créativité dans leur acte professionnel tout autant que dans leur vie personnelle.

La créativité est intimement liée à la personnalité de chacun, à sa façon de décoder les expériences de la vie, à la perception de son propre cheminement. Regarder à travers une lunette créative, c'est répondre à une invitation à se « redessiner » selon les principales couleurs de la flexibilité, de la fluidité, de l'ouverture, de l'originalité. Qui plus est, la curiosité a toujours fait partie des qualités de l'être humain; à preuve, il s'agit simplement d'observer autour de nous tout ce que l'homme a inventé.

Dans ce texte, nous avons proposé une réflexion sur les défis de la formation des enseignants pour que ces derniers répondent aux attentes de l'école d'aujourd'hui. Nous avons également défini les concepts entourant la créativité et la pédagogie créative ainsi que l'apport de la pratique réflexive.

En guise de conclusion, quelques idées permettront aux lecteurs d'amorcer une réflexion personnelle. Sans formuler de recommandations formelles, nous croyons qu'il serait intéressant de réfléchir sur les « comment ». Comment mettre l'accent sur le questionnement plutôt que sur la culture de la bonne réponse? Comment accepter de remettre en question certaines idées conventionnelles? Comment expérimenter des façons de faire différentes, souvent à l'opposé de nos habitudes? Comment développer ou soutenir la créativité dans les milieux scolaires? Enfin, la principale recommandation, qui pourrait tout autant être un souhait pour les enfants d'aujourd'hui qui construiront les inventions de demain, est de former des enseignants ouverts sur leur plein potentiel, qui ne s'attardent pas aux limites, mais bien aux possibles qui sommeillent en chacun, en encourageant une résolution créative à ses problèmes.

Références bibliographiques

- AMÉGAN, S. (1995). *Pour une pédagogie active et créative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BENNET, B. et ROLHEISER, C. (adaptation M. Leclerc) (2006). *L'art d'enseigner. Pour une intégration créative des concepts d'apprentissage*. Montréal : Chenelière Éducation.
- BRUNET, J.-P. (1996). *Les rôles et les compétences des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- CARON, J. (2003). *Apprivoiser les différences*. Montréal : La Chenelière.
- CARRIER, C. et GELINAS, S. (2011). *Créativité et gestion, les idées au service de l'innovation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- COLLINS, M. A. et AMABILE, T. M. (2009). Motivation and creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of Creativity* (p. 297-312). New York : Cambridge University Press.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (2002). *Offrir la profession en héritage. Avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- COTÉ, R. L. (1998). *Apprendre. Formation expérientielle stratégique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- CRAIG, C. J. et DERETCHIN, L. F. (2010). *Cultivating Curious and Creative Minds. The Role of Teachers and Teacher Educators*. Toronto : Rowman and Littlefield Education.
- CROPLEY, A. J. (2001/2004). *Creativity in Education & Learning. A Guide for Teachers and Educators*. Abington, UK : RoutledgeFalmer.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2006). *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris : Robert Laffont.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2009). Implications of a systems perspective for the study of creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of Creativity* (p. 313-335). New York : Cambridge University Press.
- CYRULNIK, B. et POURTOIS, J.-P. (dir.) (2007). *École et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- DEBLOIS, L. (en collab. avec D. Lamothe) (2005). *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Québec : Les Presses de l'Université Laval – CRIRES.
- DOLBEC, A. et PRUD'HOMME, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *La recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e éd.) (p. 505-540). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DOUDIN, P.-A. et LAFORTUNE, L. (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement?* Québec : Presses de l'Université du Québec.

- DUCHESNE, C. et SAVOIE-ZAJC, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire: une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95.
- FELDMAN, D. H. (2009). The development of creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of Creativity* (p. 169-186). New York: Cambridge University Press.
- GARDNER, H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école: la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris: Retz.
- GENTILI, F. (2005). *La rééducation contre l'école, tout contre*. Toulouse: Erès.
- GERVAIS, C. et PORTELANCE, L. (2005). *Au cœur de la profession enseignante. Contexte de construction et modalités de partage*. Québec: Éditions du CRP.
- JOBIN, A.-M. (2002). *Le journal créatif. À la rencontre de Soi par l'art et l'écriture*. Montréal: Éditions du Roseau.
- LAMARRE, A.-M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- LEBLANC, L. (2007). L'école: un lieu où la résilience peut se produire. Dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (dir.), *École et résilience* (p. 179-197). Paris: Odile Jacob.
- LEGAULT, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- MAY, R. (1993). *Le courage de créer*. Montréal: Le Jour.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001b). *La formation à l'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MYRE-BISAILLON, J. et ROUSSEAU, N. (2008). *Les jeunes en grande difficulté. Contextes d'intervention favorables*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- OUELLET, S. (2010). La créativité au service de l'inclusion. À la recherche d'une pédagogie pour tous les enfants. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.) (p. 307-328). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- PARÉ, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte* (3 vol.). Laval: Éditions NHP.

- PERRENOUD, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. Dans J.-F. Inisan (dir.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (p. 11-32). Reims: CRDP de Champagne-Ardenne. Consulté en ligne [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_12.html] le 10 janvier 2012.
- PINKOLA ESTÉS, C. (1996). *Femmes qui courent avec les loups*. Paris: Grasset.
- POLIQVIN, L. (2004). *Voies et voix de la créativité*. Montréal: Chenelière Éducation.
- PORTELANCE, L., MUKAMURERA, J., MARTINEAU, S. et GERVAIS, C. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- ROGERS, C. R. (1981). *Vers une théorie de la créativité*. Dans C. R. Rogers (dir.), *Le développement de la personne* (p. 230-240). Paris: Dunod-InterÉditions.
- ROUSSEAU, N. (2004). *Pour une pédagogie de la sollicitude*. Québec: Septembre éditeur.
- ROUSSEAU, N. et THIBODEAU, S. (2011). S'appropriier une pratique inclusive. Regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 145-164.
- SCHAEFFER, D. (1987). Un modèle de réactivité: la résolution de problèmes de Sidney Parnes. *Dimensions*, 9(1), 7-14.
- SORIN, N. (2006). Le récit de vie et le rôle de la narration dans le développement psychologique des élèves en échec sévère. Dans P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement?* (p. 99-115). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- STERNBERG, R. J., JARVIN, L. et GRIGORENKO, E. L. (2009). *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- STERNBERG, R. J. et LUBART, T. I. (2009). The concept of creativity: Prospects and paradigms. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of Creativity* (p. 3-15). New York: Cambridge University Press.
- TOMLINSON, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal: Chenelière Éducation.