

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

JOHANNE ST-GERMAIN

BACHELIÈRE EN PSYCHOLOGIE (B.A.)

**La visualisation: une application de la  
psychosynthèse auprès de groupes-classes  
de 2<sup>o</sup> et de 4<sup>o</sup> secondaire**

Avril 2000



### Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

## RÉSUMÉ

Cette étude exploratoire tente de mieux comprendre la dynamique et l'impact d'une intervention pédagogique de type expérientiel sur la motivation générale de l'élève. Pour susciter le goût et le plaisir d'apprendre chez l'élève, il devient important de tendre à rejoindre l'apprenant\* dans sa totalité. Ceci nous amène à nous questionner sur la pertinence d'introduire « l'expérience vécue » en pédagogie afin de parvenir à puiser dans les intérêts et le vécu de l'élève, une source de motivation importante à sa réussite scolaire. Cette recherche avait pour objectif de décrire les perceptions de l'élève relatives au processus de visualisation, comme élément facilitateur aux plans scolaire et personnel. Une intervention réalisée auprès de groupes-classes des deux cycles du secondaire, dans le cadre de matières différentes, permettait de faire vivre un processus expérientiel à l'élève et de recueillir ses perceptions par le biais d'un questionnaire.

---

\* Dans ce document, le générique masculin est utilisé pour désigner toute personne dans le seul but d'alléger le texte.

## REMERCIEMENTS

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Madame Céline Bouchard, professeure-chercheure à l'Université du Québec à Chicoutimi, qui a su guider mon cheminement de recherche par ses avis éclairés, tout en respectant mon besoin d'autonomie.

Ensuite, je souhaite remercier Monsieur Louis-Philippe Boucher, professeur-chercheur à l'Université du Québec à Chicoutimi, pour l'aide apportée lors de la réalisation du questionnaire.

Un merci tout particulier s'adresse aux enseignantes, Mesdames Marielle Mallette et Reine Murray, pour la confiance témoignée, leur soutien et leurs judicieux conseils lors de l'intervention.

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance aux élèves de 2<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire qui ont bien voulu se prêter à l'expérience. Leur générosité fut ma principale source d'inspiration au cours de cette intervention.

Des remerciements s'adressent à tous les membres de ma famille, pour leurs encouragements et leur appui, ainsi qu'à ma sœur Guylaine, pour son travail méticuleux de mise en forme de ce document.



<b>2.3</b>	<b>L'UTILISATION DE LA PSYCHOSYNTÈSE EN MILIEU SCOLAIRE</b> .....	<b>60</b>
2.3.1	<b>Les principales techniques</b> .....	<b>60</b>
2.3.2	<b>Les pratiques</b> .....	<b>70</b>
<b>CHAPITRE III LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....		<b>73</b>
<b>3.1</b>	<b>LE TYPE DE RECHERCHE</b> .....	<b>74</b>
<b>3.2</b>	<b>LE CONTEXTE ET LA STRATÉGIE D'INTERVENTION</b> .....	<b>76</b>
<b>3.3</b>	<b>LA CUEILLETTE DES DONNÉES</b> .....	<b>83</b>
3.3.1	<b>Le questionnaire</b> .....	<b>84</b>
3.3.2	<b>Le journal de bord</b> .....	<b>87</b>
<b>3.4</b>	<b>LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES</b> .....	<b>88</b>
<b>3.5</b>	<b>LES LIMITES DE L'ÉTUDE</b> .....	<b>90</b>
<b>CHAPITRE IV LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS: DESCRIPTION ET DISCUSSION</b> .....		<b>92</b>
<b>4.1</b>	<b>LA PERCEPTION GLOBALE DE L'ÉLÈVE CONCERNANT LE VÉCU DE SON EXPÉRIENCE DE VISUALISATION</b> .....	<b>94</b>
<b>4.2</b>	<b>LA PERCEPTION DE L'ÉLÈVE RELATIVE À L'APPORT DE LA VISUALISATION AU PLAN SCOLAIRE</b> .....	<b>99</b>
<b>4.3</b>	<b>LA PERCEPTION DE L'ÉLÈVE RELATIVE À L'APPORT DE LA VISUALISATION AU PLAN PERSONNEL</b> .....	<b>108</b>
<b>4.4</b>	<b>LA PERCEPTION DE L'ÉLÈVE PAR RAPPORT À L'AMÉLIORATION ÉVENTUELLE DE L'INTERVENTION</b> .....	<b>120</b>
<b>4.5</b>	<b>PARALLÈLE ENTRE LES DONNÉES THÉORIQUES ET LES DONNÉES DE TERRAIN</b> .....	<b>132</b>
<b>CONCLUSION</b> .....		<b>134</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....		<b>137</b>
<b>ANNEXE 1 LES LOIS D'ASSAGIOLI</b> .....		<b>145</b>
<b>ANNEXE 2 DEUX ILLUSTRATIONS D'ACTIVITÉS DE VISUALISATION</b> .....		<b>148</b>
<b>ANNEXE 3 LE QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES</b> .....		<b>153</b>

## LISTE DES FIGURES

### Figure

1	Diagramme de l'œuf d'Assagioli .....	30
2	Diagramme de l'étoile d'Assagioli .....	37
3	Utilité de la visualisation au plan scolaire .....	101
4	Effets constatés sur le niveau d'attention en classe .....	105
5	Effets constatés sur l'intérêt envers la matière .....	106
6	Effets constatés sur la concentration dans les tâches scolaires ....	107
7	États ressentis durant les visualisations .....	110
8	Intention d'utiliser la visualisation dans sa vie personnelle .....	112

## LISTE DES TABLEAUX

### Tableau

<b>1</b>	<b>Synopsis de l'intervention en milieu scolaire .....</b>	<b>81</b>
<b>2</b>	<b>Intérêt et utilité de l'expérience .....</b>	<b>95</b>
<b>3</b>	<b>Apport général des activités de visualisation .....</b>	<b>97</b>
<b>4</b>	<b>Motifs à l'appui de sa perception de l'utilité de la visualisation au plan scolaire .....</b>	<b>102</b>
<b>5</b>	<b>Motifs reliés à l'intention d'utiliser la visualisation dans sa vie personnelle .....</b>	<b>113</b>
<b>6</b>	<b>Appréciation des activités de visualisation .....</b>	<b>121</b>
<b>7</b>	<b>Principales suggestions pour améliorer l'intervention .....</b>	<b>128</b>
<b>8</b>	<b>Synthèse des données théoriques et de terrain .....</b>	<b>132</b>

## INTRODUCTION

Dans une société en perpétuel changement, une pression constante incite l'individu à performer toujours davantage, l'entraînant ainsi dans une escalade continue. Dans cette spirale ascendante vers l'atteinte d'un plus haut niveau de compétence, l'individu semble oublier un bien précieux, l'évolution de son être.

Or, dans les milieux d'éducation, on reconnaît désormais que cette « rupture » de l'individu avec sa réalité intérieure n'est pas sans incidence sur sa motivation et ses apprentissages. D'ailleurs, la réforme actuellement en cours préconise la création d'activités permettant de favoriser le développement personnel de l'apprenant.

Peut-on présumer que *« des activités de visualisation peuvent constituer un élément de motivation contribuant à favoriser le développement intégral de l'élève »*? Cette question de recherche de nature exploratoire, réfère à la fonction intégratrice que pourrait exercer une stratégie d'imagerie guidée (visualisation) quant au développement de l'élève dans toutes les dimensions de sa personne. Ceci laisse présager que l'élève pourrait en retirer une certaine motivation à apprendre et à croître.

Pour tenter de répondre à cette question de recherche, nous avons colligé et consulté une kyrielle d'informations provenant de diverses sources: les éléments de références théoriques, les données issues d'un questionnaire aux élèves, quelques commentaires informels d'élèves et certains propos des enseignantes.

Ce rapport de recherche comprend quatre chapitres dont le premier présente la situation problématique et dégage la question de recherche qui en découle.

Le deuxième chapitre traite les diverses facettes théoriques de l'étude. Cette recherche s'inscrit dans une approche expérientielle et concerne l'aspect dynamique du modèle d'Assagioli: la psychosynthèse. Ce chapitre comporte également des références fréquentes aux études de Beverly Galyean et de Colette Portelance.

Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique et précise la démarche utilisée pour l'intervention et la collecte des données. Il décrit les étapes de réalisation et les choix effectués avant, pendant et après la période d'intervention.

Le dernier chapitre présente la description et l'analyse des résultats, concernant les perceptions de l'élève relatives à son expérience de visualisation. Pour terminer, une synthèse vient circonscrire certains éléments significatifs relatifs à l'intervention réalisée, permettant ainsi d'effectuer une mise en parallèle des données théoriques et des données de terrain en regard de la question de recherche.

**CHAPITRE I**  
**LA PROBLÉMATIQUE**

Dans ce premier chapitre, nous présentons une situation problématique et la question de recherche qu'elle nous inspire ainsi que les principales visées de l'étude.

## **1.1 LA SITUATION PROBLÉMATIQUE**

Actuellement, plusieurs acteurs du système éducatif soulignent la nécessité de savoir communiquer à l'élève le goût et le plaisir d'apprendre. Le rapport Corbo (1994), *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle*, mentionne que: « l'école doit développer chez l'élève les aptitudes et les attitudes qui lui permettront de continuer à apprendre par lui-même » (p. 14). Il importe de favoriser chez l'apprenant, l'acquisition « d'habiletés générales transférables » qui inciteront celui-ci à poursuivre ses apprentissages au-delà du programme scolaire.

À cet effet, Corbo et al. (1994), nous rappellent que le rôle de l'école est principalement de préparer l'élève à la vie. Parmi les tâches inhérentes à cette

préparation, se trouve l'éducation aux valeurs parce que l'apprentissage pourrait favoriser la croissance chez l'élève (Côté, 1998; Boivin, 1997; Caouette, 1992; Legendre, 1983). Puisque « l'école est là pour faire grandir et pour faire réussir », il devient nécessaire d'outiller les jeunes afin qu'ils puissent s'adapter à une société en transformation (Corbo et al., 1994, p. 18).

Une manière possible d'atteindre cet objectif serait d'introduire « l'expérience vécue » dans la classe. L'intégration des apprentissages et des diverses dimensions de l'élève (physique, intellectuelle, émotionnelle et spirituelle) ne peut se faire que sous un mode expérientiel. Plusieurs sont d'avis que cette intégration se fera dans et par l'action (Côté, 1998; Portelance, 1998; Clouzot, 1992; Assagioli, 1976).

### **1.1.1 Une action éducative en transition**

Déjà en 1976, dans son rapport annuel intitulé *l'Activité éducative* (extrait du rapport annuel 1969-70), le Conseil supérieur de l'éducation mentionnait que: « l'apprentissage est une expérience active qui se passe tout entière dans la vie intérieure de l'étudiant(e) » (Bertrand et Valois, 1982, p. 107). Toujours dans ce même rapport, on souligne que le professeur doit se préoccuper de rattacher son enseignement à la vie intérieure de l'apprenant et employer son énergie à développer chez celui-ci « la créativité, l'imagination, l'expression spontanée,

l'autonomie personnelle, la faculté d'évaluation interne, le jugement » (p. 25). Ici, la question suivante se pose: comment s'y prendre pour favoriser le développement de ces dimensions chez l'élève?

Tel que mentionné dans l'énoncé de politique et plan d'action *L'école québécoise* (1979): « l'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs [...] affectives, esthétiques [...] morales et spirituelles » (p. 27-29). Suite à ce discours, on peut se demander quels sont les moyens concrets qui permettent d'instaurer et de promouvoir de telles valeurs en milieu scolaire.

Or, dans les milieux d'éducation, on retrouve souvent un enseignement **s'adressant à la seule dimension intellectuelle de la personne** (Côté, 1998; Brien, 1993; Desrosiers-Sabbath, 1993; Clouzot, 1992). Ce type d'intervention oublie de prendre en compte les divers éléments qui peuvent interférer dans le processus d'apprentissage de l'élève et qui viennent dissiper son attention.

D'ailleurs, le rapport Inchauspé *Réaffirmer l'école* (1997) souligne que: « l'école est déficiente dans sa manière de transmettre la curiosité intellectuelle [...] l'autonomie de la pensée ou le plaisir d'apprendre » (p. 32).

Bien que la poursuite de ces buts s'avère légitime, Paquette (1985) déplore le fait que l'enseignement magistral demeure la principale méthode pour parvenir à ceux-ci. Il souligne l'importance de se rappeler, dans notre action pédagogique, que les élèves n'apprennent pas tous de la même manière.

Cette façon de faire privilégie les apprentissages de type reproduction. Ces apprentissages à caractère de reproduction font surtout appel à la mémorisation. C'est pourquoi, lorsque l'élève accède à un certain niveau de compétence, la stagnation s'installe. La pratique ne parvient plus à faire progresser l'élève (Brien, 1997; Chamberland et al., 1995; Desrosiers-Sabbath, 1993).

Par contre, les apprentissages à caractère de création demandent plus que de la mémorisation. L'élève doit intérioriser l'apprentissage, se l'approprier et le réinvestir en une façon nouvelle et personnelle de dire ou faire quelque chose. Ainsi, l'élève est appelé à se dépasser constamment (Côté, 1998; Chamberland et al., 1995; Paré, 1977).

À cet effet, le plan d'action ministériel *Prendre le virage du succès* (1997) mentionne en avant-propos: « Qu'une école de la réussite [...] offre à tous les élèves un menu qui soit exigeant tout en s'adaptant à des besoins diversifiés, qui stimule leur désir de se dépasser et qui en fait des personnes créatives, autonomes et responsables ».

On assiste depuis plusieurs années à une remise en question majeure de nos valeurs et de nos croyances (Côté, 1998; Caouette, 1992; Paquette, 1990; Bertrand et Valois, 1982). C'est pourquoi, le plan d'action *Prendre le virage du succès* souligne la nécessité de réviser les curriculums afin « qu'ils soient mieux adaptés aux changements sociaux » (MEQ, 1997, p. 10).

L'augmentation du taux d'abandon scolaire chez les jeunes révèle que l'école ne parvient plus à répondre aux besoins de ceux-ci et qu'elle doit s'ajuster à une société en mutation. Dans son avis à la ministre, le Conseil supérieur de l'éducation (1996) déclare que « le pourcentage d'élèves qui en 1992-1993 auraient pu obtenir un diplôme de fin d'études secondaires (DES ou DEP) avant 20 ans, mais qui ne l'ont pas obtenu peut s'établir autour de 21% » (Bordage et al., p. 69).

### **1.1.2 Quelques conceptions de l'éducation**

D'un système d'éducation qui préconisait des valeurs de protection, nous nous dirigeons lentement vers un système qui préconise des valeurs de croissance (Paré, 1987, vidéoconférence).

Dans un système qui privilégie des valeurs de protection, on retrouve d'abord une recherche de sécurité. Ce système, fondé sur « la défense de l'ego »,

priorise l'image et tout ce qui est de l'ordre du « paraître ». Pour se faire reconnaître socialement, l'individu cherche à cumuler titres, acquisitions matérielles et connaissances. Dans sa quête continue d'accroissement de ses avoirs et de ses pouvoirs, l'individu se soucie peu de l'évolution de son être. Nous demeurons au niveau de la personnalité et l'accent est mis sur « l'avoir » plutôt que sur « l'être » (Portelance, 1998, 1990; Tremblay, 1992; Paré, 1987).

Dans une pédagogie traditionnelle, on retrouve une recherche de sécurité, de confort et de pouvoir. L'accumulation de l'information y est favorisée : on cherche des réponses en cumulant les faits, les données et les connaissances. La relation maître-élève se vit davantage sous un mode hiérarchique. Ce système éducatif gravite autour de l'enseignant qui représente, en quelque sorte, le maître à penser (Caouette, 1992; Tremblay, 1992; Portelance, 1990; Paré, 1987).

Par contre, dans un système qui privilégie des valeurs de croissance, le développement intégral de l'apprenant et la réalisation de soi sont préconisés. On tente de favoriser le développement de l'expression, de l'autonomie et de la créativité chez l'élève. On cherche à travailler davantage sur l'identité, les relations et le pouvoir sur soi-même (Côté, 1998; Caouette, 1992; Portelance, 1990; Paré, 1987).

Comme le souligne Legendre (1995), l'actualisation de soi ne doit plus être considérée comme un luxe mais bien comme étant une responsabilité individuelle. Il affirme que: « le développement optimal de toutes les potentialités que possède chaque être humain est à la fois un droit naturel inaliénable et un ensemble de besoins tout à fait vitaux » (p. 81).

En contexte de pédagogie holistique, on retrouve la présence d'une prise de risques et la prise de conscience est recherchée. On s'interroge et on cherche les réponses en ouvrant plutôt sur une connaissance intérieure qu'on sait déjà présente chez l'élève. Le savoir de l'élève se développe de l'intérieur et celui-ci recherche ce qui fait sens pour lui. Plutôt que de simplement cumuler les connaissances, on confronte ces dernières à ce que l'on est comme personne et comme apprenant (Côté, 1998; Portelance, 1998,1990; Tremblay, 1992; Paré, 1987).

Le paradigme humaniste de l'éducation préconise également la mise en valeur de la personne dans sa globalité (Bertrand et Valois, 1982). Davantage dans une perspective holistique, l'approche humaniste conçoit l'être humain en tant que fin, comme une personne totale dans laquelle s'imbriquent harmonieusement **l'amour, la volonté et la raison** (Deunov, 1991; Bertrand et Valois, 1982; Glas, 1979; Steiner, 1970).

Dans ce paradigme, tout comme dans l'approche psychosynthésiste d'Assagioli élaborée en 1911, la connaissance est vue comme un processus total de l'organisme humain. Les trois domaines de l'activité humaine (pensée, sentiment, action volontaire) sont pris en considération. Plusieurs soulignent la nécessité de reconnaître ces trois grandes forces dans l'activité éducative (Côté, 1998; Caouette, 1992; Clouzot, 1992; Assagioli, 1976).

Plus récemment, nous retrouvons la présence de l'approche constructiviste en éducation. Le constructivisme réfère au fait que la personne construit progressivement son savoir. Ainsi, l'élève met ses nouvelles connaissances en relation avec celles qu'il possède déjà, ce qui lui permet d'ancrer les nouveaux apprentissages. Ceci demande de la part de l'apprenant une réorganisation constante de ses connaissances. D'après Jacquard, « comprendre c'est créer en soi une structure mentale: ce ne peut être qu'une longue construction » (Brien, 1997, p. 114).

Le constructivisme ne se préoccupe pas uniquement de développer la dimension cognitive de l'apprenant. Il vise à fournir une vue d'ensemble de la situation éducative qui tienne compte des aspects psychologiques, développementaux, socio-affectifs et psychopédagogiques également (Pépin, 1994).

Certains auteurs (Careau et Fournier, 1997; Tardif, 1997; Williams, 1986) abondent dans ce sens, soulignant l'importance que l'enseignant prenne en compte certains facteurs, en plus du développement cognitif de l'élève. Par exemple, il importe que l'enseignant, dans son action pédagogique, tienne compte de la perception que l'élève a de lui-même comme personne et comme apprenant.

L'élève doit percevoir qu'il peut agir sur sa réussite et sa performance, qu'il peut exercer un certain contrôle sur la réalisation des tâches qui lui sont proposées. Ces facteurs sont essentiels au maintien de la motivation de celui-ci. Ainsi, l'apprenant doit développer une conscience claire de sa propre gestion cognitive (méta-cognition).

Dans une optique globale, c'est une conscience sensible face à toutes les situations de la vie que l'élève doit développer et non seulement à l'endroit de ses stratégies cognitives. Ceci amène Frankl à affirmer qu'il relève du rôle de l'éducation d'affiner la conscience afin que l'individu soit apte à discerner l'exigence intrinsèque de chaque situation (Côté, 1998; Clouzot, 1992; Paré, 1987; Assagioli, 1976).

En regard d'une meilleure compréhension de l'approche constructiviste, Pépin (1994) amène la précision suivante: « Pour le constructivisme, l'activité cognitive ou la connaissance est plus qu'une simple activité cérébrale ou

intellectuelle consciente, c'est plutôt l'activité vitale de base dont le domaine correspond à ce que les phénoménologues ont appelé "l'être dans le monde" » (p. 65).

Par conséquent, l'approche constructiviste s'intéresse à l'être humain en tant que créateur de signification et, dans cette recherche de sens, l'individu sera dirigé par sa conscience (Pépin, 1994; Frankl, 1970).

La conscience humaine, par sa nature même, ne se limite pas à ce qui relève de l'ordre du savoir. Elle comprend d'autres attributs tels que la compassion et le pouvoir. Par conséquent, elle sous-tend également tout ce qui relève de la relation et de l'action. Pour certains, il n'existe pas de véritable connaissance sans la présence de compassion (Pelletier, 1996; Deunov, 1991; Assagioli, 1976).

Par ailleurs, des études récentes révèlent que l'utilisation de stratégies pédagogiques variées s'avère nécessaire pour rejoindre l'apprenant dans sa totalité (Brien, 1993; Desrosiers-Sabbath, 1993; Clouzot, 1992). Dans son avis à la ministre intitulé *Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire*, le Conseil supérieur de l'éducation suggère à titre préventif: « d'apparier les interventions éducatives et de diversifier les pratiques d'enseignement.

Chaque école pourrait aussi chercher à varier les approches ou les méthodes pédagogiques et les activités d'apprentissage » (Bordage et al., 1996, p. 53-54).

L'utilisation de diverses stratégies pédagogiques permettrait de développer différentes habiletés chez l'élève. Ceci s'avère nécessaire si l'on veut tendre vers le développement de la totalité des savoir-faire de l'apprenant (Lebrun et Berthelot, 1994; Williams, 1986).

En outre, certains auteurs (Clouzot, 1992; Poisson, 1992; Whitmore, 1988) déplorent les conséquences d'un enseignement non diversifié. Souvent l'enseignement, en favorisant le travail intellectuel au détriment du travail des autres dimensions de l'élève a pour effet de provoquer un déséquilibre. Celui-ci peut se traduire par de la fatigue ou lassitude face aux tâches scolaires.

À l'aube de l'an 2000, nous nous dirigeons vers une éducation totale qui vise l'actualisation de toutes les potentialités de l'élève (Côté, 1998; Boivin, 1997; Legendre, 1995, 1983; Caouette, 1992). Cette éducation préconise le développement harmonieux et continu des diverses habiletés de l'élève ainsi que l'égalité des chances en matière de réussite scolaire. Au droit d'accès à l'éducation succède tout naturellement son corollaire, le droit au succès.

En définitive, il relève de notre mission éducative d'accompagner et de soutenir l'élève tout au long du parcours qui mène celui-ci vers la réussite. Tel que mentionné dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, de « l'accès à l'éducation du plus grand nombre », il importe désormais de parvenir au « succès du plus grand nombre » (MEQ, 1997, p. 3).

### **1.1.3 Psychosynthèse et pédagogie**

Une manière possible de travailler dans le sens de ce virage du succès serait d'appliquer l'approche psychosynthésiste en pédagogie.

Dans une perspective holistique, un modèle tel que la psychosynthèse peut avoir diverses applications en milieu scolaire. La psychosynthèse se veut une approche intégrative, créative et globale, en ce sens qu'elle rejoint la personne dans toutes ses dimensions et ses caractéristiques. En favorisant le développement de la conscience, la psychosynthèse tend à réaliser « l'intégration harmonieuse de la personnalité dans les aspects physiques, émotionnels, mentaux et spirituels du soi » (Fugitt, 1984, p. 23).

Par conséquent, nous pourrions croire qu'une approche telle que la psychosynthèse serait susceptible de contribuer à favoriser chez l'élève le développement des différentes dimensions de sa personne. Ceci rejoint les

préoccupations du Conseil supérieur de l'éducation, c'est-à-dire développer l'autonomie, la créativité, l'expression et le jugement chez l'élève.

En regard d'une meilleure compréhension quant à la pertinence d'introduire une telle approche en pédagogie, il importe d'explicitier brièvement les concepts fondamentaux de cette recherche, à savoir la **motivation scolaire** ainsi que la **psychosynthèse**. La psychologie cognitive définit la motivation scolaire comme étant « l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (Tardif, 1997, p. 91).

De plus, cet auteur insiste sur la nécessité de reconnaître que la motivation constitue un facteur fondamental de la réussite scolaire:

[...] cette motivation est conçue comme une composante essentielle de la réussite de l'élève à l'école [...]. Négliger cette variable capitale revient à ignorer le rôle de la responsabilité et de la volonté de la participation de l'élève à ses apprentissages [...] (Tardif, 1997, p. 92).

En ce qui concerne la psychosynthèse, nous pouvons définir celle-ci en tant que « processus de croissance axé sur l'intégration harmonieuse de tous les aspects de la personnalité autour du soi, centre de conscience et de volonté » (Assagioli, 1987, en préface de *L'acte de volonté*).

La psychosynthèse pourrait également se décrire comme suit : « processus qui consiste à entrer en contact avec le soi, le centre de notre être, de façon à ce qu'il puisse diriger notre vie et nos relations » (Fugitt, 1984, p. 23).

L'appellation du soi réfère à l'essence de l'être, à son centre intégrateur et c'est en entrant en contact avec ce centre de conscience que l'individu est en mesure de faire des choix plus éclairés et de mieux diriger sa vie.

En ce sens, cette approche ne pourrait-elle pas s'avérer un moyen intéressant pour développer l'autonomie chez l'élève? Regardons maintenant d'un peu plus près comment s'est développée cette théorie.

Élaborée en 1911, par le psychanalyste et psychiatre Roberto Assagioli, la psychosynthèse prend en considération les aspects les plus élevés de la psyché humaine. Cette approche fut longtemps méconnue avant de réussir à s'imposer dans le cadre de la psychologie de la troisième force, l'humanisme (Pelletier, 1996).

Dans le courant de la psychologie transpersonnelle, qui découle des théories du « potentiel humain » et du « processus naturel de croissance » de Maslow et Rogers, Assagioli se démarque par l'importance qu'il accorde au côté spirituel de l'être (Pelletier, 1996).

Puisque fréquemment, une théorie s'élabore en réaction à une autre, Assagioli oppose sa « théorie de la conscience » à celle de « l'inconscient ». Les contributions d'Assagioli sont principalement ce centre de conscience et de volonté appelé « le soi personnel » ainsi que « le supraconscient » (Paré, 1987).

Selon Paré (vidéoconférence, 1987), « Assagioli reproche à Freud l'idée que l'être humain est déterminé uniquement par le passé et par la libido ». Pour Assagioli, l'énergie qui pousse l'individu vers son futur, cette force évolutive qui lui vient des niveaux supérieurs du supraconscient l'influence tout autant. La psychosynthèse propose de travailler sur les deux pôles, l'inconscient et le supraconscient, permettant ainsi à l'individu d'acquérir plus de pouvoir sur sa vie (Assagioli, 1994).

Si nous revenons en éducation, cela peut laisser croire que l'élève serait susceptible d'accéder à plus d'autonomie. Étant donné que la psychosynthèse travaille principalement à développer ce centre de conscience et de volonté chez l'élève, celui-ci devient davantage conscient de qui il est.

Cette connaissance de soi constitue un élément pouvant jouer un rôle important dans la motivation intrinsèque de l'élève. Mieux connaître ses forces et ses limites peut amener plus de confiance et d'action chez l'élève. Plutôt que d'assimiler passivement l'information, l'élève se perçoit davantage en tant qu'être

actif, capable de penser par lui-même et de prendre en charge ses apprentissages. Étant plus conscient, l'élève se sait capable de faire des choix éclairés et d'influencer ainsi le cours des choses. Ces facteurs sont susceptibles d'augmenter la motivation de l'élève et d'amener celui-ci à s'impliquer plus activement dans son processus d'apprentissage.

En ce sens, la psychosynthèse pourrait vraisemblablement contribuer à répondre à la préoccupation de favoriser le développement global de l'élève. Cette approche pourrait également s'avérer susceptible de répondre aux « attentes relatives à la mission de socialisation » mentionnées dans l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (1997) et dans le rapport Inchauspé (1997) *Réaffirmer l'école* (Inchauspé et al., p. 21).

À la suite des États généraux sur l'éducation, plusieurs acteurs ont expliqué quelles étaient leurs attentes face au curriculum d'études. Hormis le développement des compétences intellectuelles, on retrouve parmi ces attentes, le développement de « compétences liées à la socialisation » préconisé par l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (1997). Ces compétences réfèrent au domaine des valeurs et des attitudes. Comme le mentionne le rapport Inchauspé (1997): « elles doivent permettre à tous les jeunes de trouver leur place dans leur milieu et d'y jouer un rôle actif » (p. 64).

Puisque l'école semble plutôt dépassée par l'évolution rapide de la société et les changements qu'elle entraîne, notamment au niveau des valeurs, le rapport Inchauspé (1997) suggère que la découverte de ces dernières « se fasse dans le contexte d'acquisition de compétences transversales à l'intérieur de différentes matières » (p. 55).

Plus précisément, le rapport Inchauspé (1997) définit une compétence transversale comme étant « la capacité de transposer dans différents domaines d'activités un savoir acquis dans un contexte particulier » (p. 64). Cette appellation implique également que le développement de ces compétences « doit se faire à travers les apprentissages [...] et que celui-ci est l'affaire de tous » (p. 55).

Étant donné que les attitudes et les comportements sont reliés aux valeurs qui les sous-tendent, le rapport Inchauspé (1997) souligne l'importance d'offrir aux élèves l'opportunité de découvrir celles-ci par le biais d'activités. De toute évidence, découvrir ses valeurs est une expérience très personnelle qui se vit mais qui ne peut s'enseigner. Ces activités d'ordre expérientiel ont pour but de parfaire le développement personnel de l'élève (Inchauspé et al., 1997).

En ce sens, la psychosynthèse pourrait s'avérer un outil précieux pour réaliser ces activités d'ordre expérientiel favorisant le développement intégral de

l'élève. Ceci laisse entrevoir toute l'importance et la valeur que revêt « l'expérience vécue » en pédagogie dans le contexte actuel.

## 1.2 LA QUESTION DE RECHERCHE

Un autre facteur m'a amenée à m'intéresser à l'application de l'approche d'Assagioli en classe. Celui-ci découle d'une incertitude provenant d'un stage d'enseignement. Ce dernier m'avait permis d'expérimenter une activité de visualisation (d'Assagioli) auprès de deux groupes de l'ordre collégial d'environ quinze élèves chacun.

La technique de visualisation fut choisie comme application de la psychosynthèse en classe, en raison de son efficacité et de sa simplicité. L'activité de visualisation demande peu de temps et se réalise facilement dans une salle de classe.

Lors du retour sur l'activité en question, le silence de plusieurs élèves m'a incitée à me questionner sur l'impact de cette approche auprès des jeunes. Ce silence était-il signe d'indifférence ou révélait-il que les élèves ont besoin de temps pour se familiariser avec ce type d'approche encore peu utilisée en contexte scolaire traditionnel?

Ces interrogations ont suscité mon intérêt envers les études effectuées sur le sujet et sur l'éventualité que les élèves de l'ordre secondaire s'engagent réellement dans la réalisation d'activités scolaires élaborées selon une approche globale et intégratrice telle que la psychosynthèse.

En fait, ces préoccupations ont inspiré la formulation de la question de recherche suivante:

**Est-ce que des activités de visualisation peuvent constituer un élément de motivation contribuant à favoriser le développement intégral de l'élève?**

### **1.3 LES VISÉES DE L'ÉTUDE**

Puisque l'importance de diversifier les stratégies pédagogiques est mentionnée par plusieurs auteurs (Chamberland et al., 1995; Lebrun et Berthelot, 1994; Brien, 1993; Desrosiers-Sabbath, 1993; Clouzot, 1992), il apparaît opportun d'approfondir en quoi une approche telle que la psychosynthèse peut concourir à l'élaboration d'activités pédagogiques enrichissantes et répondre à certains besoins de l'apprenant.

Il serait intéressant de voir si certaines techniques de la psychosynthèse pourraient retenir l'attention de l'apprenant, susciter son intérêt et ainsi contribuer à ce que celui-ci participe plus activement à ses cours. Par conséquent, la

psychosynthèse pourrait-elle s'avérer utile pour les enseignants qui préconisent le développement global de l'élève (pédagogie holistique) même dans un contexte d'enseignement-apprentissage classique (traditionnel)?

### **1.3.1 Les buts et les objectifs**

Un des buts de cette recherche tend à découvrir une manière personnelle et efficace d'intervenir en classe afin de favoriser le développement intégral de l'élève. L'étude tente de mieux comprendre la dynamique et l'impact d'une intervention pédagogique de type expérientiel sur la motivation générale de l'élève.

Pour ce faire, nous avons procédé en deux phases consécutives qui correspondent essentiellement aux deux objectifs de recherche suivants:

1. Identifier quelques techniques de la psychosynthèse utilisables en milieu scolaire et expérimenter celles-ci auprès d'élèves du secondaire.
2. Décrire les perceptions de l'élève envers le processus de visualisation comme élément facilitateur aux plans scolaire et personnel.

### **1.3.2 La contribution de cette recherche**

Sur un plan pratique, cette recherche peut constituer une aide aux enseignants dans le choix de stratégies pédagogiques. Elle fournit des indications

permettant d'approfondir une stratégie venant enrichir l'éventail d'outils mis à la disposition de l'enseignant.

Sur le plan théorique, cette étude tente de mieux comprendre les implications ainsi que la pertinence d'introduire et favoriser ce type d'approche en pédagogie. Cette approche évolutive de nature expérientielle propose certaines balises pour situer l'expérience individuelle au cœur des apprentissages scolaires de l'élève.

Sur le plan pédagogique, cette recherche vient éclairer une autre façon d'intervenir et se veut un enrichissement pour les futurs enseignants. L'utilisation d'approches variées pour maintenir la motivation de l'élève fut maintes fois recommandée. Cela suppose d'explicitier les visées et les applications que ces approches sous-tendent afin de pouvoir les intégrer à notre pratique. En outre, le développement des compétences transversales, proposées par la réforme actuellement en cours, présume que l'enseignant dispose de certains outils lui permettant d'intervenir en ce sens.

## **CHAPITRE II**

### **LE CADRE THÉORIQUE: VERS UNE ACTION PÉDAGOGIQUE INTÉGRATRICE**

Afin de mieux comprendre la réalité d'un acte pédagogique qui soit intégrateur pour l'élève, ce chapitre de la recension des écrits se présente comme suit. En premier lieu, nous examinons la dynamique de l'approche psychosynthésiste. En second lieu, nous présentons la conception de l'élève que sous-tend cette approche. En terminant, nous décrivons les principales techniques utilisées en classe et quelques applications réalisées en milieu scolaire.

## **2.1 LA PSYCHOSYNTHÈSE: CONCEPTION DYNAMIQUE DE LA THÉORIE**

Pour mieux comprendre le sens de la présente recherche, il importe de bien saisir les divers éléments conceptuels de l'approche d'Assagioli, la psychosynthèse. Cette section se propose de décrire les différents concepts utilisés dans cette approche et d'expliquer en quoi ce modèle permet de mieux comprendre ce qui se passe à l'intérieur de l'individu.

Pour développer l'approche psychosynthésiste, Assagioli s'est efforcé de relever les processus de synthèse à l'intérieur de la psyché. Il se demandait comment utiliser ces processus en thérapie et en éducation, cherchant une manière de soutenir ceux-ci au quotidien (Sandor, 1984). À cet égard, certains auteurs (Brès et Pellerin, 1994) prétendent que l'œuvre d'Alfred Fouillée en 1893, traitant des *idées-forces*, a dû lui être d'un grand secours.

D'après Fouillée (1921), les idées et les sentiments peuvent se concevoir comme des dispositions aux changements internes. En ce sens, ceux-ci constituent d'importants éléments d'évolution psychique et de développement. L'auteur poursuit en précisant qu'à tout changement interne correspond un changement dans le monde physique. C'est ce qui amène celui-ci à utiliser l'expression « idées-forces » pour illustrer son propos.

L'idée serait, en quelque sorte, une forme de la pensée dotée d'une charge affective sous-jacente et d'un pouvoir d'action indéniable (Brès et Pellerin, 1994 ; Fouillée, 1921). Pour expliciter davantage le principe relié à cette appellation d'idées-forces, cet auteur précise que:

Cette unité indissoluble du penser et de l'agir est la loi psychologique d'importance capitale que nous résumons par le terme: idées-forces. Tout état de conscience est idée en tant qu'enveloppant un discernement, et il est force en tant qu'enveloppant une différence quelconque; si bien que toute force psychique est, en dernière analyse, un vouloir (Fouillée, 1921, p. XVI).

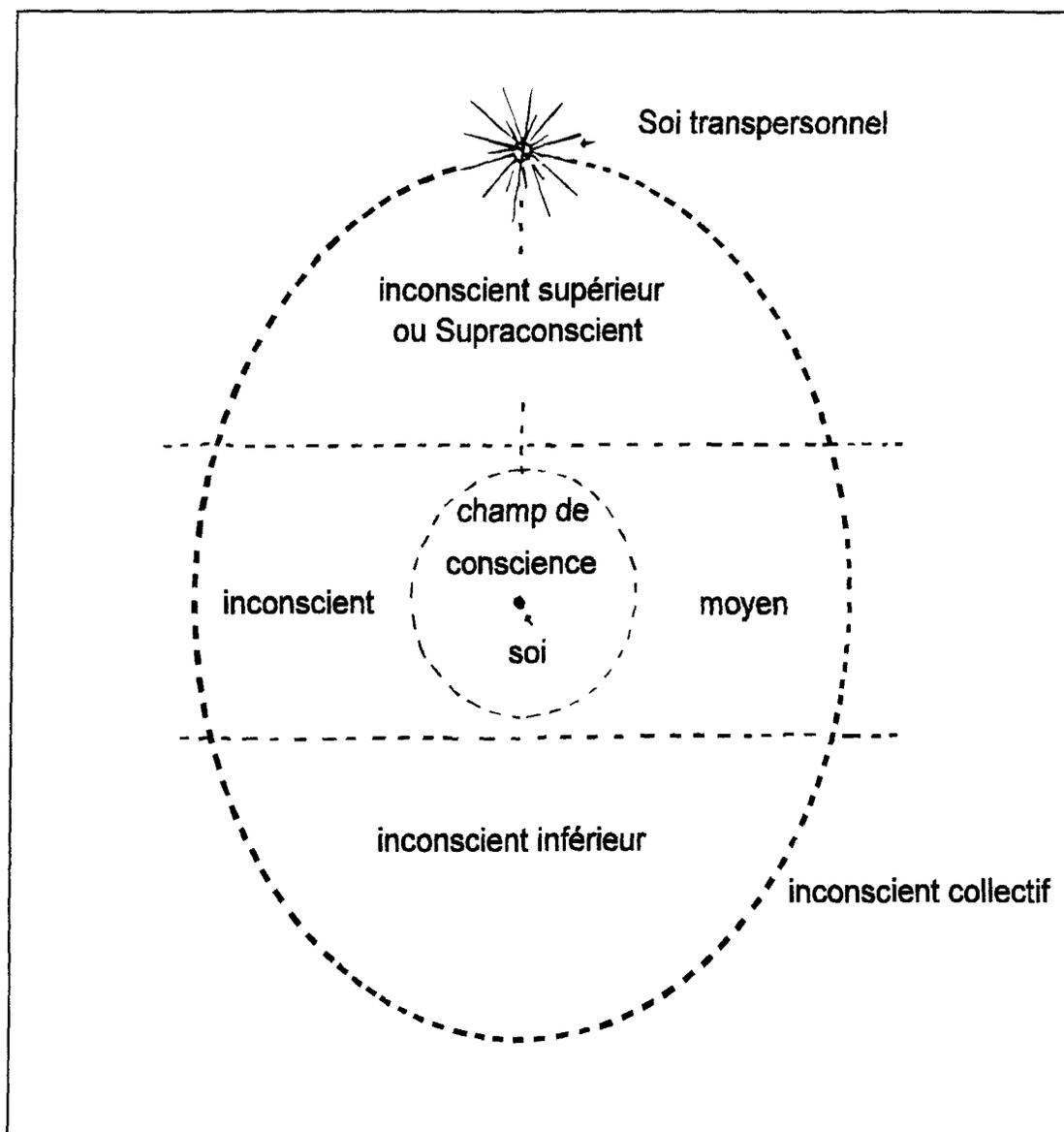
Ces propos ont su inspirer Assagioli, notamment lors de l'établissement de lois qui régissent la volonté (annexe 1). Assagioli insistait sur l'importance de concevoir la psychosynthèse comme une expérience et non comme une théorie. Cette approche n'est pas « un système de pensée mais une façon de penser [...] une façon de voir à partir d'une expérience interne » (Sandor, 1984, p. 108).

### **2.1.1 Le diagramme de l'œuf (modèle structurel de la psyché)**

Le modèle général explicatif de la psyché humaine est représenté par Assagioli sous la forme du diagramme de l'œuf (figure 1). Sur le tracé du schéma de l'œuf, les lignes pointillées délimitent les différentes zones de la psyché.

Elles signifient également que les frontières sont perméables et que l'énergie issue des différentes zones peut circuler dans tous les sens, incluant l'extérieur de l'œuf.

Ce modèle explique comment l'énergie circule à l'intérieur de l'être humain et indique les différents lieux dans lesquels celle-ci se retrouve. Définissons brièvement chacune de ses composantes.



**Figure 1**  
**Diagramme de l'œuf d'Assagioli**

Source: Brown, M.Y. (1984). *Le déploiement de l'être*, p. 32.

### L'inconscient primitif ou inférieur

L'inconscient inférieur est l'endroit où se retrouvent les pulsions, les instincts primitifs et les expériences refoulées. C'est l'inconscient tel qu'expliqué par Freud. Cette strate de la psyché réfère au passé et elle renferme tout ce qui n'a pas été actualisé chez l'individu. Selon les circonstances de sa vie, l'être humain est appelé à développer certaines potentialités plutôt que d'autres. Ces aspects non développés restent dans l'ombre, cette dernière étant la notion introduite par Jung pour désigner les potentialités latentes de l'individu (Paré, 1987 ; Assagioli, 1976). L'inconscient primitif ou inférieur « contient les potentialités à connaître et à expérimenter que l'individu ne peut pas ou ne veut pas actualiser » (May et al., 1971, p. 22).

### L'inconscient moyen

Dans l'inconscient moyen sommeillent les éléments psychiques (sensations, émotions, etc.) juste avant de se présenter à la conscience. D'un rappel facile, nous pouvons accéder en tout temps à ces contenus. Cette zone réfère au présent et à ce que l'on fait, pense ou ressent au quotidien. C'est tout ce qui peut solliciter notre attention dans l'instant présent, ce qui concerne l'interaction de l'individu avec la réalité extérieure et intérieure. C'est dans l'inconscient moyen que se trouve le champ de conscience (Assagioli, 1976).

### Le champ de conscience

Le champ de conscience est un lieu très réduit où se retrouvent peu de choses à la fois. C'est cette « partie de notre personnalité dont nous avons une connaissance directe » (Assagioli, 1973, p. 7).

À l'intérieur du champ de conscience circulent constamment divers contenus psychiques (images, idées, émotions, etc.). Comme ceux-ci se présentent continuellement à notre conscience (dans un rapport figure-fond), nous pouvons donc les observer et les interpréter. De l'inconscient moyen, émerge un besoin (désir, sensation, pensée, etc.) qui entre dans le champ de conscience et qui demande notre attention (Assagioli, 1976).

En psychosynthèse, on appelle « subpersonnalités » les diverses parties de nous qui ont été créées dans le but de satisfaire nos besoins. Ces subpersonnalités possèdent leurs forces et leurs limites mais elles ont tendance à travailler pour leur propre compte. Elles doivent être reconnues et accueillies si nous voulons qu'elles travaillent pour le bien de l'ensemble. C'est le moi conscient, le (Je) qui veillera à intégrer ces différents petits « je » que sont les subpersonnalités pour assurer la cohésion de l'ensemble de la personnalité (Gordon, 1992; Crampton, 1977; Assagioli, 1976).

### Le moi conscient (Je) ou soi personnel

En psychosynthèse, le Soi écrit avec un S majuscule réfère au Soi supérieur ou transpersonnel. Le soi écrit avec un s minuscule réfère au soi personnel, le moi conscient, le Je. Tel que défini par Assagioli, le soi personnel est sans qualité. Cette instance peut se concevoir comme un observateur détaché et impartial qui ne juge pas. Son rôle consiste à constater et non à juger ce qui se passe (Paré, 1987; Brown, 1984).

Le soi personnel (moi conscient) constitue l'essence de l'être, sa spécificité et le centre unificateur autour duquel va se faire l'intégration des différentes parties de la personnalité (Firman, 1993; Gordon, 1992; Ferrucci, 1985; Paré, 1984; Assagioli, 1976).

Ce centre comprend deux caractéristiques qui jouent un rôle majeur dans le processus de psychosynthèse: la conscience et la volonté. La conscience peut se définir en tant que lieu d'observation, d'amour, d'accueil et de réceptivité. La volonté serait plutôt un lieu de décision et d'action. Ce lieu d'intégration permet à l'individu « de constater ce qui se passe (ce qui est) et de choisir (d'agir) après avoir vu » (Paré, 1987, vidéoconférence). Ce centre intégrateur permet de choisir librement et de diriger consciemment sa conduite.

### L'inconscient supérieur ou supraconscient

L'inconscient supérieur ou supraconscient est le lieu où se retrouvent les inspirations de toutes sortes (artistique, scientifique etc.), les qualités et les sentiments d'ordre supérieur tels l'altruisme et l'héroïsme. C'est du supraconscient qu'originent les valeurs supérieures et les actions humanitaires (Assagioli, 1994, 1973).

Cette zone réfère au futur, elle contient les énergies qui vont permettre l'évolution et le développement des potentialités de l'individu. C'est l'énergie et l'intuition du supraconscient qui permettent à l'être humain de reconnaître ce qu'il y a de mieux pour lui (Assagioli, 1994, 1973; Paré, 1984). Le supraconscient « contient une image abstraite de ce que l'individu (dans son devenir personnel) est en train de devenir » (Sandor, 1984, p. 108).

### Le Soi supérieur ou transpersonnel

Le Soi supérieur et le soi personnel peuvent être considérés comme étant deux phases d'évolution d'une même réalité. Le soi constitue, en quelque sorte, le reflet du Soi supérieur au niveau de la personnalité. Le « vrai Soi est latent et ne se révèle pas directement à notre conscience » (Assagioli, 1973, p. 10). La

volonté du Soi se traduit par l'action et se retrouve dans divers événements de notre vie.

Le Soi, c'est la partie de notre être qui demeure stable indépendamment de ce que nous vivons et qui soutient notre évolution. Cette entité distincte se retrouve entière et présente à chaque niveau de conscience sinon le Soi ne pourrait pas être cette force qui pousse l'individu à se développer tout en guidant celui-ci sur le chemin de la croissance (Assagioli, 1994, 1976; Firman, 1993; Gordon, 1992; Ferrucci, 1985).

Chaque être humain, par son unicité, apporte à l'humanité une contribution que lui seul peut amener. La réalité universelle rejoint tous les humains dans leur individualité et se manifeste à travers eux. Plus le soi personnel se trouve aligné sur le Soi supérieur, plus l'énergie de ce dernier sera disponible pour l'individu (Assagioli, 1994, 1976; Paré, 1984).

### L'inconscient collectif

L'inconscient collectif contient les structures archaïques découlant de notre passé culturel et biologique. Il comprend essentiellement certaines qualités et formes primitives appelées « archétypes ». Ces derniers constituent la structure

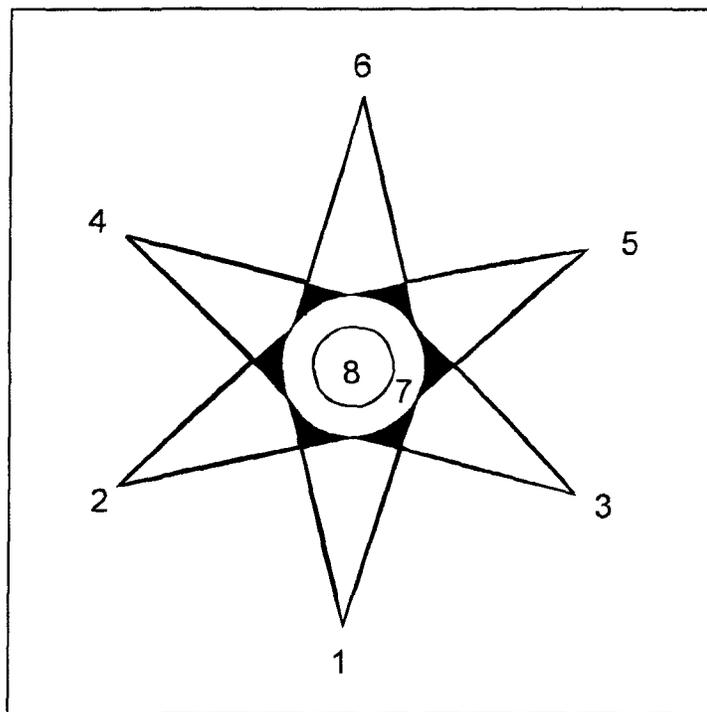
par laquelle l'énergie tend à s'organiser de manière identique chez tous les êtres humains (Paré, 1984; Assagioli, 1976; Jung, 1973).

Les archétypes, tels que décrits par Jung (1973) sont divers « [...] matériaux collectifs relativement vivants et agissants » (p. 45). Ils proviennent d'expériences communes à l'humanité et renferment une charge affective considérable (Gordon, 1992; Hardy, 1989).

De nature universelle, ces matériaux collectivement partagés traversent la psyché personnelle et viennent influencer l'expérience individuelle (Jung, 1973,1971).

### **2.1.2 Le diagramme de l'étoile (modèle fonctionnel de la psyché)**

L'énergie humaine peut se présenter sous plusieurs formes. Le diagramme de l'étoile indique les différents contenus de la conscience et comment l'énergie de l'individu se manifeste à travers eux (figure 2). L'énergie se retrouve donc à l'intérieur des fonctions psychologiques suivantes: sensation, émotion, pensée, impulsion-désir, intuition et imagination. L'énergie inhérente à chacune de ces fonctions peut s'accroître par l'attention et la volonté.



**Figure 2**  
**Diagramme de l'étoile d'Assagioli**

1. Impulsion-désir
2. Sensation
3. Émotion
4. Pensée
5. Intuition
6. Imagination
7. Volonté
8. Soi personnel

Source: Brown, M.Y. (1984). *Le déploiement de l'être*, p. 34.

Dans le modèle de l'étoile d'Assagioli, l'imagination et les fonctions d'impulsion (désir, pulsion) viennent se greffer aux quatre fonctions psychiques fondamentales (sensation, émotion, pensée, intuition) précisées par Jung (1973, 1962). Ces dernières sont parfois désignées sous l'appellation de « fonctions cardinales » en raison de la tâche d'orientation qu'elles exercent dans le monde physique et dans le monde intérieur de l'individu.

Le modèle fonctionnel d'Assagioli possède une structure *énantiométrique* (d'après Jung): les six fonctions de la personnalité y sont réparties selon un ordre bien précis en raison de leur polarité et de leur complémentarité. Cette dernière requiert toutefois le concours de la volonté qui coordonne les différentes fonctions dans leur exercice (Brès et Pellerin, 1994; Assagioli 1976).

Si le soi peut être dans chacun de ces contenus (sensation, pensée etc.), essentiellement il est très différent d'eux. Il s'agit de ne pas confondre ce centre qu'est le moi conscient avec ses contenus (Assagioli, 1976).

Le diagramme de l'étoile illustre bien que ces fonctions se rattachent directement au soi personnel. Ces différentes fonctions de la personnalité sont régies par le Je (soi personnel) qui exerce un contrôle régulateur par l'intermédiaire de la volonté (Brown 1984; Paré, 1984; Assagioli, 1976).

C'est dans ce centre, le soi personnel, que vient s'inscrire la zone de choix qui réfère à la possibilité de reprendre du pouvoir sur sa vie dans une situation donnée (Paré, 1987, vidéoconférence). Ceci concerne le principe fondamental de la psychosynthèse qui stipule que: « nous sommes dominés par tout ce à quoi notre moi se laisse identifier. Nous pouvons dominer et maîtriser tout ce dont nous nous dés-identifions » (Assagioli, 1973, p. 12).

Le soi personnel, étant ce « centre de pure conscience », nous permet de se désidentifier d'une situation (émotion) afin de récupérer l'énergie qu'elle contient et de l'utiliser autrement (Assagioli, 1976, 1973).

Ainsi, nous pouvons prendre un certain recul, face à cette situation, ce qui nous permet de faire la part des choses et d'être plus à même d'objectiver celle-ci. Plus nous sommes conscients de notre manière de réagir dans certaines situations, plus nous pouvons choisir de modifier notre attitude (Danilo et Stévenin, 1974; Assagioli, 1973).

Par conséquent, nous contrôlons davantage notre vie, n'étant plus uniquement en réaction à l'événement survenu. Nous pouvons ainsi exercer une influence sur le déroulement des situations ultérieures car nos gestes émanent de notre centre, le soi. Notre conduite devient, dès lors, déterminée par le soi. C'est ce qu'on appelle l'acte de volonté (Assagioli, 1987, 1973; Paré, 1987).

## **2.2 LA CONCEPTION DE L'ÉLÈVE INHÉRENTE À LA PSYCHOSYNTHÈSE**

### **2.2.1 Un être physique**

Le corps constitue le messenger privilégié entre la conscience et le monde physique. Il (le corps) habite l'esprit et les sentiments de l'être et pourtant, en éducation, on accorde peu d'importance à celui-ci (Poisson, 1992; Whitmore, 1988; Lavelle, 1954).

Dans nos écoles, on retrouve souvent une vision réductrice de l'éducation du corps, limitant cette dernière à l'amélioration et au raffinement des habiletés motrices de l'élève (André, 1999; Poisson, 1992; Clouzot, 1992).

En milieu scolaire, tel que le souligne Tremblay (1992): « tout semble se faire en dehors du corps. Dans nos salles de classe, on restreint la tendance naturelle au mouvement » (p. 106).

Instrument d'expression dans le monde, le corps représente une occasion privilégiée de réflexion par son activité quotidienne et incessante. Cela relève du rôle du professeur de savoir récupérer l'énergie continue du corps et de l'utiliser au profit du mieux-être de l'élève (André, 1999; Danilo et Stévenin, 1974).

L'enseignant doit continuellement composer avec l'énergie présente dans la classe. Si les élèves sont trop agités, il cherchera un moyen permettant de calmer ceux-ci. Si, au contraire, les élèves manquent de dynamisme, il s'efforcera de stimuler ceux-ci de différentes manières (Paré, 1987).

Ceci nous amène à considérer la question du rapport au corps en milieu scolaire et celle de la place qu'y occupe l'approche sensitive. En classe, on retrouve fréquemment une forte tendance à privilégier certains sens de l'élève au détriment des autres. Le contexte éducatif restreint souvent notre monde sensible aux modalités visuelles et auditives (André, 1999; Bouillet, 1999; Madiot, 1999; Lebrun et Berthelot, 1994; Jambe et Masai-Perl, 1975; Danilo et Stévenin, 1974).

En classe, l'enseignant peut toutefois veiller à ce que l'élève sollicite divers registres sensoriels afin d'enrichir sa manière de concevoir le monde environnant. L'importance des perceptions sensorielles dans le processus d'apprentissage de l'élève n'est plus à démontrer. Pour qu'il y ait apprentissage, il faut tout d'abord qu'il y ait discrimination et celle-ci se fait par l'intermédiaire des sens.

C'est par nos sens que nous créons la réalité et que nous appréhendons le monde. Chacun d'entre nous possède son propre système de représentation de la réalité et privilégie certaines modalités sensorielles plutôt que d'autres (Pina et Pina, 1997; Williams, 1986).

Si plusieurs auteurs (Madiot, 1999; Weil-Barais et al., 1993; Glas, 1979; Steiner, 1970; Lavelle, 1954) soulignent l'importance du rôle joué par nos sens dans l'activité humaine, tous ne s'entendent pas sur le nombre de ceux-ci. Pour certains, on retrouve précisément cinq systèmes sensoriels chez l'être humain. La vue, l'ouïe et l'odorat constituent les modalités sensorielles qui nous permettent de prendre connaissance du monde « à distance » alors que le toucher et le goût sont les sens qui forment les modalités dites de « contact » (Weil-Barais et al., 1993).

Pour Glas (1979) et Steiner (1970), l'être humain possède douze sens qui se répartissent entre trois grandes sphères d'activités: les sens de connaissance, les sens affectifs et les sens volontaires. D'après ces auteurs, si plusieurs prétendent qu'il y a moins de douze sens, c'est qu'ils s'attardent aux sens les plus évidents et qu'ils ignorent les plus subtils. Pour bien saisir l'âme humaine, il importe de départager celle-ci en trois composantes: pensée, sentiment et volonté.

Voici comment se regroupent les sens correspondant à chacune de ces composantes. Le sens de la vie, le sens du mouvement, le sens de l'équilibre et le toucher sont des sens qui relèvent principalement de l'action volitive (Steiner, 1970).

Cet auteur poursuit sa classification en précisant que le goût, l'odorat, la vue et le sens de la chaleur sont des sens relevant directement du domaine affectif. Chacun des sens suivants: le sens de la pensée, du moi, de l'ouïe ou du langage est vu comme étant un sens de nature connaissante « parce que la volonté qu'il renferme est une volonté endormie dont les manifestations s'accompagnent d'activité connaissante » (Steiner, 1970, p. 152).

Nous entrons en contact avec tout ce qui nous entoure par l'intermédiaire de nos sens. Puisque nous percevons et interprétons constamment de multiples stimulations, nous ne pouvons répondre à toutes celles-ci. Nous devons donc effectuer un choix parmi ces dernières. Cette aptitude qu'a l'élève de retenir certaines informations plutôt que d'autres fait référence au phénomène d'attention sélective. Pour capter l'attention de l'apprenant, il est préférable de passer par les différentes modalités sensorielles de celui-ci (Weil-Barais et al., 1993).

Une stimulation de qualité augmente d'autant la possibilité de provoquer un apprentissage significatif. Plus une stimulation rejoint de sens chez l'apprenant, meilleures seront la perception et l'interprétation chez celui-ci. Par conséquent, le message sera plus facilement mémorisé par l'élève (Vallet, 1999; Weil-Barais et al. 1993; Williams, 1986).

### 2.2.2 Un être de raison

Au cours du haut Moyen Âge, la raison se définissait principalement par les trois propriétés suivantes: mémoire, volonté et intelligence. Depuis ce temps, nombre d'auteurs (Gardner, 1996; Tillich, 1970; Pascal, 1945) se sont intéressés à la raison et ont suggéré différentes manières de concevoir celle-ci. Si l'on se réfère à la tradition philosophique classique, la raison se définit comme étant « la structure de l'intelligence qui la rend capable de saisir et de transformer la réalité » (Tillich, 1970, p. 145).

Sous le vocable de raison, coexistent deux entités distinctes et complémentaires. On retrouve la raison classique et la raison technique.

La raison classique est à la fois cognitive et esthétique, théorique et pratique, détachée et passionnée, subjective et objective [...] La raison technique est réduite à la capacité de raisonner, seul demeure le côté cognitif [...] et elle détermine les moyens plutôt que les fins. [...] la raison technique n'est adéquate et n'a de sens que comme expression et compagne de la raison ontologique ou classique (Tillich, 1970, p. 146-148).

Comme le précise Changeux (1998), l'intelligence se situe au cœur des diverses problématiques scolaires. Cette assertion indique la nécessité de se questionner sur l'importance de respecter les habiletés de chacun dans le souci de développer le plein potentiel de l'élève. À cet égard, regardons en quoi une

approche telle que la psychosynthèse peut s'avérer utile pour vivre un enseignement qui va dans ce sens.

En plus de tendre à favoriser le développement intégral de l'élève, l'aspect expérientiel de cette approche pourrait permettre à l'élève d'atteindre une compréhension plus profonde de l'objet d'apprentissage. Ceci est important car certains élèves ont besoin de faire et de vivre les choses pour mieux les comprendre (Côté, 1998; Moore, 1991; Whitmore, 1988).

Il semble bien qu'il existe une différence considérable entre intégrer et comprendre intellectuellement quelque chose. La compréhension d'ordre intellectuel n'est pas nécessairement celle que l'on doit placer au sommet des priorités. Elle est essentielle lorsqu'elle devient partie intégrante du vécu de l'individu (Goleman, 1997; Poisson, 1992; Jung, 1973).

C'est pourquoi, il s'avère nécessaire d'explicitier la notion d'intelligence et de décrire les formes que celle-ci emprunte. Actuellement, ce vocable semble se conjuguer au pluriel : nous ne parlons plus d'une mais bien de plusieurs formes d'intelligence. Certains auteurs (Gardner, 1996; Portelance, 1990) se sont intéressés à la question. D'ailleurs, cette réflexion a conduit Gardner à développer sa théorie des intelligences multiples. Cette théorie précise les sept formes

d'intelligence suivantes: langagière, logico-mathématique, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle.

Les deux dernières formes d'intelligence sont moins connues que les précédentes et demandent d'être explicitées brièvement. L'intelligence interpersonnelle réfère à la capacité d'empathie de l'individu, au souci de développer ses habiletés sociales et à celui de comprendre les motivations d'autrui (Gardner, 1998; Goleman, 1997; Roger, 1991).

L'intelligence intrapersonnelle réfère au monde intérieur d'une personne, à la connaissance de soi. Cette forme d'intelligence permet à l'individu de mieux se comprendre et d'utiliser plus efficacement ses ressources personnelles (Gardner, 1998, 1996; Goleman, 1997).

Ceci laisse entrevoir l'importance et la nécessité de réviser notre conception de l'intelligence. Goleman (1997) mentionne que s'il y a une forme d'intelligence qui soit négligée, c'est bien celle de l'intelligence émotionnelle. On retrouve la présence de deux modes de connaissance chez l'être humain: l'esprit rationnel et l'esprit émotionnel. Puisque généralement, l'esprit émotionnel agit de concert avec l'esprit rationnel, penser et ressentir constituent deux manières complémentaires d'appréhender le monde.

À ce sujet, plusieurs sont d'avis que dans une optique globale, l'éducation doit prendre en compte les différentes formes d'intelligence et favoriser le développement intégral de l'élève (Côté, 1998; Desrosiers-Sabbath, 1993; Clouzot, 1992; Portelance, 1990; Whitmore, 1988).

Pour ce faire, on insiste de plus en plus sur l'importance de vivre un enseignement qui rejoint l'apprenant dans toutes ses dimensions: émotionnelle, intellectuelle, physique et spirituelle. Cette dimension spirituelle ne sous-tend aucun aspect d'ordre religieux mais réfère plutôt à toute motivation qui incite l'élève à se dépasser et à croître (Clouzot, 1992; Whitmore, 1988).

En milieu scolaire, c'est la pensée linéaire, analytique et rationnelle qui demeure la plus sollicitée. On semble oublier que l'élève possède également un autre type de pensée. D'un côté, nous avons la pensée rationnelle suffisamment développée en pédagogie traditionnelle. De l'autre côté, nous avons la pensée intuitive-sensible. Celle-ci demeure méconnue parce que soumise à d'autres mécanismes et à d'autres lois (Roger, 1991). Deux formes de pensée cohabitent chez l'être humain et l'école se doit de soutenir les deux (Caouette, 1992; Roger, 1991).

Concernant cette pensée intuitive, Roger (1991) précise que cette dernière est aussi réelle, valable et scientifique que la pensée rationnelle. La pensée

intuitive-sensible réfère aux symboles et aux sentiments de l'être, elle s'exprime davantage par l'intermédiaire de l'émotion que sous un mode discursif. C'est une pensée profonde qui se vit dans l'immédiateté.

Cette forme de pensée est une manière d'être et une autre façon d'appréhender la réalité. Si le fait d'éduquer la sensibilité n'est pas encore perçu comme une nécessité, c'est que cela sous-tend la reconnaissance de savoirs sensibles (Bouillet, 1999).

Roger (1991) va plus loin, il affirme que: « Refuser de reconnaître les lois et mécanismes de la pensée intuitive-sensible [...] c'est se refuser à comprendre ou à saisir l'approche et le fonctionnement de près de la moitié de notre milieu » (p. 31).

Reconnaître cette pensée sensible ne signifie pas verser dans l'excès contraire en surexploitant celle-ci au détriment de la pensée rationnelle ; perpétuant *ipso facto* la vision dichotomique de la pensée. Il s'agit plutôt d'être vigilant et de tendre vers la recherche d'un juste équilibre entre les deux formes de la pensée.

Dans la perspective du choix alternatif, il s'avère plus profitable (pour l'élève) de prendre en compte les deux types de pensée dans notre acte

pédagogique que de prôner le culte de la raison ou celui de l'intuition (Portelance, 1998; Roger, 1991; Ferrucci, 1985).

Les méthodes traditionnelles d'enseignement n'atteignent pas l'élève intuitif-sensible parce que celui-ci se laisse davantage rejoindre par le mode symbolique qui atteint un niveau de conscience autre que celui de la pensée rationnelle (Roger, 1991).

En plus de servir d'assise à la créativité, la pensée intuitive-sensible serait intrinsèquement liée au développement des autres facultés (Bouillet, 1999; Roger, 1991). Pensée non linéaire, l'intuition engage « la perception d'un modèle global d'un seul coup, elle nous permet de mieux voir les choix de réponses et d'interventions possibles » (Brown, 1984, p. 66-67).

Cette forme de pensée réfère précisément à l'intelligence intuitive telle qu'introduite par Portelance (1990). Cette auteure mentionne la présence de trois types d'intelligence chez les êtres humains: l'intelligence spéculative, l'intelligence pratique et l'intelligence intuitive. Elle appelle « rationnels » les gens dont l'intelligence est davantage spéculative, « pragmatiques » ceux dont l'intelligence est davantage pratique et « esthètes » ceux qui possèdent une intelligence plus intuitive.

L'intelligence spéculative préconise un apprentissage par l'analyse. L'élève rationnel est celui dont le mode d'apprentissage passe par la pensée linéaire et analytique. Il est à l'aise dans le monde de l'abstraction. Cette forme d'intelligence est déjà favorisée et valorisée en pédagogie traditionnelle.

L'intelligence pratique permet un apprentissage par l'action. L'élève pragmatique a besoin d'action et de réalisations tangibles pour apprendre. Son mode d'apprentissage passe par le « faire ». Ce type d'intelligence n'est pas suffisamment valorisé dans une pédagogie classique.

L'intelligence intuitive favorise un apprentissage par la création. L'élève esthète possède une pensée intuitive-sensible et perçoit la réalité de façon globale. Sa vie intellectuelle passe par son monde intérieur. Ce type d'intelligence n'est pas encore reconnu par le système scolaire actuel (Portelance, 1998, 1990; Roger, 1991).

Notre conception de l'intelligence n'est pas sans influencer l'intérêt que l'on porte à l'expérience sensible en milieu scolaire. Actuellement, on retrouve quelques écoles qui respectent davantage le type d'intelligence et le type d'apprentissage de l'élève. Ces écoles prennent en considération les expériences personnelles et les observations de l'élève (Brunswic, 1998).

Cette façon de faire permettrait de donner une signification personnelle aux apprentissages en favorisant un parcours allant du concret vers l'abstrait, de l'expérience sensible au concept (Brunswic, 1998; Côté, 1998; Roger, 1991).

### **2.2.3 Un être de sentiment**

Si bien des discours prétendent qu'en classe on accorde de plus en plus d'importance au domaine affectif, peu de moyens sont proposés aux enseignants pour intervenir à ce niveau (Morissette et Gingras, 1989).

Certains auteurs (Lafortune et St-Pierre, 1996; Jambe et Masai-Perl, 1975) déplorent l'absence de modèles d'enseignement reliés au domaine affectif. À défaut de modèles d'enseignement du domaine affectif, il existe toutefois une terminologie de ce dernier. Lafortune et St-Pierre (1996) relèvent de cette terminologie les composantes suivantes: « l'attitude, l'émotion, l'anxiété, la motivation et l'attribution » (p. 32). Elles soulignent également la nécessité de prendre en compte la confiance en soi, en raison de la place importante qu'elle occupe dans le processus d'apprentissage.

L'influence qu'exercent les facteurs affectifs sur l'apprentissage de l'élève est maintenant reconnue. Tenter de favoriser le développement affectif de l'apprenant, c'est augmenter d'autant sa motivation, ses possibilités

d'apprentissage et faciliter son développement cognitif (Vallet, 1999; Clouzot, 1992; Poisson, 1992; Whitmore, 1988).

C'est pourquoi, il s'avère important que l'on se préoccupe davantage de la dimension affective de l'élève. Certains auteurs (Barnes, 1991; Chalifoux, 1991) abondent en ce même sens et rejoignent les propos de Lamarche (1998), lorsque celui-ci déclare lors d'une conférence : « l'objectif premier de l'éducation est de former des esprits et des cœurs ».

Notamment, si nous retraçons l'évolution diachronique du concept *formation*, nous découvrirons ce qui suit. D'après le *Dictionnaire historique de la langue française* (1992), le mot *formation* tire son origine du latin médiéval *Forma* (XIII<sup>e</sup> s.) - *formare* - *formatio* qui signifie le « principe interne d'unité des êtres » (p. 814-815).

Afin de reconnaître ce principe d'unité chez l'élève, Côté (1998) souligne l'importance de « l'ouverture à l'apprentissage », première phase de son processus de formation expérientielle, qui représente une étape fondamentale de celui-ci. Cette ouverture à l'expérience (à l'apprentissage) constitue la condition *sine qua non* qui va permettre à l'élève de découvrir les valeurs qui dirigent sa vie.

La demande pour introduire « l'expérience vécue » en pédagogie se fait de plus en plus pressante. Cela suppose que l'élève se retrouve au centre de ses apprentissages et qu'il prenne la responsabilité de ces derniers (Côté, 1998; Clouzot, 1992; Whitmore, 1988; Assagioli, 1976; Verbist, 1974).

Un apprentissage intégré emprunte forcément la voie de l'expérience et ne pas prendre en compte le vécu de l'élève équivaut à couper celui-ci d'une partie de lui-même puisque ce vécu constitue sa réalité. Nous apprenons avec tout ce que nous sommes et les composantes affectives, intellectuelles et spirituelles participent à nos diverses perceptions (Côté, 1998; Portelance, 1998; Clouzot, 1992; Paré, 1987; Ferrucci, 1985; Verbist, 1974).

Le fait de nier la composante émotionnelle affecte directement l'équilibre auquel toutes les dimensions de la personne doivent contribuer pour que celle-ci puisse se développer harmonieusement et se réaliser (Goleman, 1997; Chisholm, 1993; Clouzot, 1992).

Tel que le précise Minsky (1988), puisque les sentiments et les pensées sont interreliées, il arrive fréquemment que nous attribuions à l'émotion ce qui en fait, relève de la raison. C'est pourquoi, des études tentent de dissocier ce qui relève de la cognition, de la métacognition et de l'affectivité dans l'activité mentale. Ceci, même si certains croient que plusieurs problèmes éducatifs sont demeurés

irrésolus justement parce que les modèles pédagogiques tendent à séparer les composantes affectives et cognitives de l'apprentissage (Lafortune et St-Pierre, 1996).

Si l'on reconnaît le rôle que jouent les facteurs affectifs dans l'apprentissage, on remarque tout de même des réticences chez certains professeurs à réaliser des activités éducatives à caractère psychologique. L'insécurité et le manque de temps semblent les principales raisons exprimées pour expliquer le peu d'enthousiasme des professeurs à réaliser ce genre d'activités.

Une meilleure concertation et des échanges fréquents entre professeurs, visant à se soutenir mutuellement, permettrait à plusieurs d'atténuer leurs craintes. L'appui des collègues est un facteur de motivation important en plus de faciliter la réalisation de nouvelles activités (Lafortune et St-Pierre, 1996).

S'il s'avère nécessaire de prendre en compte la dimension affective de l'élève dans la profession enseignante, Morose et Hudon (1993) vont plus loin en ajoutant que:

la fonction enseignante et éducative ne s'explique et ne s'exerce bien que dans et à travers la notion d'amour [...] On devient maître [...] parce qu'on veut aider un autre à bâtir et meubler en humanité sa personnalité (Partie II, p. 5).

Néanmoins, tout le bon vouloir de l'enseignant ne peut suffire ni se substituer à celui de l'élève. Certains professeurs déplorent le peu d'intérêt manifesté par les élèves envers les activités présentées. La motivation générale de l'élève relève du domaine affectif et dénote également la nécessité d'intervenir sur ce plan (Lafortune et St-Pierre, 1996; Clouzot, 1992).

Lorsqu'il s'agit d'entretenir la motivation de l'élève, la présence de deux éléments s'avère importante. Dans un premier temps, il s'agit que l'enseignant construise des leçons plus stimulantes. Par la suite, il devient nécessaire de « fournir aux élèves des moyens pour qu'ils maintiennent eux-mêmes leur motivation dans le quotidien » (Lafortune et St-Pierre, 1996, p. 318).

Puisque seul l'élève peut donner un sens à ses apprentissages, il s'avère primordial de proposer des activités qui sachent capter et retenir son attention afin de le motiver à poursuivre ceux-ci (Côté, 1998; Boivin, 1997).

Tout bien considéré, vouloir former des individus pleinement « humain », heureux et autonomes constitue une aspiration légitime pour quiconque exerce la profession enseignante. Jacquard (1994) abonde dans le même sens et nous propose une nouvelle vision de l'éducation lorsqu'il déclare: « qu'en tant qu'humain, nous n'avons rien d'autre à faire qu'à créer des échanges, faire des

projets, nous prendre en main, être heureux et ému de regarder le monde en le réinventant. Et ça s'appelle éduquer » (vidéoconférence).

#### **2.2.4 Un être de volonté et d'action**

Plusieurs auteurs (Assagioli, 1987; Frankl, 1970; Adler, 1966) se sont intéressés à la volonté et conçoivent celle-ci de différentes manières. La volonté, dans l'optique de la psychosynthèse, est davantage une volonté de conscience. Elle se distingue sous certains aspects de la volonté de puissance d'Adler, de la volonté de plaisir de Freud ou encore de la volonté de sens de Frankl.

Malgré ces différentes conceptions sur la nature de la volonté, cette dernière fait l'objet de fréquentes confusions. Elle est souvent mal comprise et mal utilisée (Stauffer, 1987; Ferrucci, 1985; Brown, 1984).

Assagioli a fait une riche analyse du concept de volonté. Cet auteur considère que la volonté et la prise de conscience qui l'accompagne, constituent des facteurs essentiels à l'intégration de la personnalité humaine (Crampton, 1977).

Pour Assagioli, la volonté est une fonction du soi et, comme le soi est un observateur impartial qui ne juge pas, la volonté n'a pas cet aspect contraignant

qu'on lui attribue fréquemment. La volonté cherche davantage à orienter qu'à imposer. Elle souscrit plutôt à une liberté de choix et elle sous-tend une intention ainsi qu'une direction. Il s'agit simplement de choisir un but, de diriger son action et de maintenir cette direction jusqu'à la concrétisation de ce but (Assagioli, 1987; Paré, 1987; Ferrucci, 1985).

Une manière concise de résumer cette fonction est proposée par Deunov (1991): « par le concept de volonté, nous entendons le principe intelligent qui dirige et gouverne » (p. 192).

La volonté sait ce qui est bénéfique pour l'individu et tend naturellement dans ce sens. La volonté possède une représentation de ce que l'on souhaite obtenir. Cette image contient un élément moteur et exerce un effet mobilisateur sur la volonté. Par conséquent, celle-ci nous prépare à l'action (Vincent, 1992; Brisson, 1987; Paré, 1987).

À ces propos, Ferrucci (1985) ajoute que : « la volonté est plus que tout autre facteur la clé de la liberté humaine et du pouvoir personnel. [...] Nous pouvons vraiment et librement choisir portant la pleine responsabilité de l'autodétermination » (p. 82-83).

Si nous appliquons ce principe en éducation, nous pouvons croire que la psychosynthèse, en travaillant sur la volonté, pourrait contribuer à ce que l'élève développe davantage son pouvoir personnel. Il pourrait, par exemple, décider d'exercer celui-ci en s'impliquant davantage dans son processus de formation ou encore, dans le choix d'une profession. Toutefois, il ne pourra le faire que si les conditions, lui laissant l'espace nécessaire pour lui faciliter ce choix, sont mises en place.

Étant donné que la volonté est une notion centrale de la théorie d'Assagioli, regardons comment se déroule l'action volontaire en définissant brièvement chacune de ses phases (Assagioli, 1987,1976). L'acte volitif se déroule en respectant six étapes spécifiques: le propos (but), la délibération, le choix, l'affirmation, la planification et l'exécution.

Tout d'abord, il y a le propos qui rérère au fait d'être conscient de ce que l'on veut obtenir ou réaliser. Il s'agit de déterminer notre but. Puis vient l'étape de la délibération, où il faut envisager toutes les éventualités, les conséquences (positives et négatives) et les obstacles. La troisième étape est celle du choix. Parmi les différents moyens, il s'agit de retenir ceux qui sont les plus appropriés à l'atteinte de notre but. La quatrième étape, l'affirmation, consiste à reconnaître son choix en faisant connaître sa décision. Suit la planification qui comprend l'organisation et l'ordre de réalisation des étapes, en déterminer les conditions

facilitantes, etc. Finalement vient l'exécution, la dernière étape de l'acte volontaire qui consiste à passer à l'action, de diriger et maintenir la direction de cette action jusqu'à l'atteinte de ce but.

Force est de constater que le sens de l'action s'étiole dans notre société qui prône le contrôle et cherche à réduire la spontanéité. Si l'on y prend garde, il existe chez le genre humain une propension naturelle à s'inscrire dans une loi fondamentale dénommée la « loi de l'inertie » (Legendre, 1995; Fletcher, 1973).

Ce constat incite Verbist (1974) à s'interroger sur la pertinence d'introduire « l'expérience vécue » en éducation. L'auteur croit que c'est par l'expérience que l'on pourra raviver l'enthousiasme et le dynamisme de l'élève. Ceci, parce que « l'expérience vécue » rejoint l'affectivité de celui-ci. Seuls, les propos théoriques deviendront pures spéculations évanescentes et ne parviendront pas à susciter l'action (Portelance, 1998; Clouzot, 1992; Whitmore, 1988).

En définitive, lorsque nous saurons reconnaître chez l'élève un être unique et total qui *pense*, qui *ressent* et qui *veut*, nous saurons comment utiliser efficacement ces trois grandes forces de la nature humaine (Deunov, 1991; Assagioli, 1973; Steiner, 1970).

## **2.3 L'UTILISATION DE LA PSYCHOSYNTHESE EN MILIEU SCOLAIRE**

### **2.3.1 Les principales techniques**

La croissance personnelle se fait à travers les événements et les expériences que la vie nous amène. La psychosynthèse ne fait que faciliter le processus naturel de croissance déjà présent dans l'être par différents moyens. Cette approche propose certaines techniques pour développer et utiliser efficacement la volonté et la conscience observatrice de l'individu afin que celui-ci se réalise pleinement. Parmi ces diverses techniques, certaines peuvent amener des effets bénéfiques lorsqu'utilisées régulièrement en classe, notamment, au niveau de l'attention et de la concentration chez l'élève. Il s'agit de la visualisation, l'évocation sensorielle, l'évocation symbolique et la centration.

#### La visualisation

La visualisation (imagerie guidée) est une technique puissante mais peu utilisée en milieu scolaire. Cette technique fait appel à l'imagination et lorsqu'on l'utilise adéquatement, elle peut contribuer à l'atteinte de nos objectifs personnels et professionnels (Gawain, 1988; Assagioli, 1976).

Cette capacité qu'a l'individu d'abstraire les limites du monde physique par l'imagination peut s'avérer utile en contexte scolaire. Elle permet à l'élève de se projeter dans une situation particulière ou de s'identifier à un objet afin de l'explorer mentalement. Ceci constitue un savoir-faire considérable pour la résolution de problèmes et la réalisation de tâches créatives (Grebot, 1994; Williams, 1986).

D'après Gawain (1988), le processus de visualisation sous-tend les quatre principes généraux qui suivent. Premièrement, il s'agit de se fixer un but précis et réaliste. Deuxièmement, il faut se faire une idée claire (image mentale) de ce but. Troisièmement, il importe de se concentrer fréquemment sur le but fixé pour qu'il devienne partie intégrante de sa vie. Quatrièmement, il s'agit d'adopter une attitude positive et de demeurer confiant quant à l'atteinte de ce but.

Regardons maintenant comment fonctionne le processus de visualisation chez l'élève. L'attention de l'individu se porte sur le but fixé. Ce dernier se présente à la conscience sous forme d'images. Le désir d'atteindre ce but fournit à l'individu la motivation et l'enthousiasme qui l'inciteront à convertir ses images mentales en action. C'est la force ou l'intensité de ce « vouloir » qui l'amène à mobiliser son énergie et à diriger son action vers la concrétisation du but choisi.

Les images mentales occupent une place centrale dans la vie psychique. Elles mobilisent la volonté et permettent à l'individu de se raccorder à la valeur de fond qui l'incite à l'action.

En psychosynthèse, l'image joue un rôle important dans les lois psychologiques qui régissent la volonté. Par exemple, la loi 1 d'Assagioli, « les images, les représentations mentales et les idées tendent à produire les états physiques et les actes qui y correspondent » (annexe 1). Habilement dirigée par la volonté, l'image peut exercer des tâches de coordination et d'intégration des diverses fonctions psychiques (sensations, émotions, etc.).

Sous un angle pédagogique, examinons quelles sont les principales contributions apportées par l'intégration du processus de visualisation en milieu scolaire. Selon Galyean (1986), la pratique de la visualisation peut produire chez les élèves les effets suivants: « prépare l'intelligence à apprendre [...] à désamorcer les énergies négatives concernant l'apprentissage [...] et facilite l'apprentissage des notions et matières de base, ainsi que leurs habiletés techniques et psychomotrices » (p. 24).

Lors de ses recherches, Galyean (1986) a constaté que les habiletés de communication et d'expression de l'élève progressent avec la pratique régulière de la visualisation. Une explication possible de ce fait serait que l'imagerie guidée

permet à l'élève de vivre l'expérience « d'être » tout simplement, de découvrir et d'explorer son essence, le soi.

Le monde des sensations et de l'intuition relève directement de l'expérience, il arrive fréquemment qu'une pensée se présente d'abord sous forme d'images et d'impressions avant de se transformer en concepts et en mots (Grebott, 1994; Galylean, 1986; Assagioli, 1976).

C'est un lieu commun que de prétendre que nous utilisons environ 10% seulement de nos capacités mentales dans notre vie quotidienne. Le processus d'imagerie mentale fait appel à l'hémisphère droit ainsi qu'à de multiples capacités, ce qui constitue un précieux potentiel qu'il importe d'actualiser (Desrosiers-Sabbath, 1993; Khaizine, 1992; Denis, 1989; Williams, 1986).

Plusieurs discours signalent l'importance d'utiliser des stratégies sollicitant l'activité des deux hémisphères cérébraux, afin de favoriser chez l'élève, le développement des habiletés inhérentes à chaque hémisphère. Ceci tend à respecter la diversité et l'intégrité du fonctionnement cérébral et de la vie psychique de l'élève (Portelance, 1998; Desrosiers-Sabbath, 1993; Williams, 1986).

La stratégie d'imagerie guidée sollicite et réactive le vécu sensoriel et émotionnel de l'élève afin de mobiliser ses ressources personnelles pour les mettre à contribution de ses projets futurs (Paul-Cavallier, 1991; Galyean, 1986).

Le processus d'imagerie peut également favoriser l'expansion de la conscience et contribuer à la restructuration des modes de pensée amenant ainsi des changements significatifs chez l'élève (Richard, 1998; Assagioli, 1976).

### *La notion de représentation mentale*

La représentation mentale est reliée à notre perception du monde, elle réfère à l'idée ou l'image que l'on se fait d'un objet ou d'une situation donnée (Richard, 1998).

On retrouve deux systèmes de représentation mentale chez l'humain: les représentations imagées (issues des diverses modalités sensorielles) et les représentations verbales. La présence de ces deux systèmes permet la mémorisation et l'apprentissage incluant la résolution de problèmes (Richard, 1998; Grebot, 1994; Denis, 1989).

L'image mentale, avec ses propriétés structurantes, constitue une modalité de la représentation mentale. Une fonction essentielle de l'image est de conserver

l'information que l'individu retire de son expérience perceptive ainsi que ses caractéristiques inhérentes (Weil-Barais et al., 1993; Fortin et Rousseau, 1992; Denis, 1989).

L'imagerie est associée à l'activité de l'hémisphère droit. Ce dernier utilise une approche globale pour traiter l'information de façon simultanée sous un mode analogique. Il organise et intègre chacune des parties en un tout. L'hémisphère droit recherche les structures, relations, ensembles ou principes généraux qui donnent une signification aux éléments ou faits isolés. Ceci permet à l'élève d'aborder l'objet d'apprentissage comme un tout et de faire les liens entre les différents éléments de celui-ci (Desrosiers-Sabbath, 1993; Williams, 1986).

Le rôle que joue l'imagerie mentale dans plusieurs stratégies d'apprentissage est bien connu, notamment lors de la résolution de problèmes comprenant des relations spatiales (Grebot, 1994; Desrosiers-Sabbath, 1993; Fortin et Rousseau, 1992; Williams, 1986).

### L'évocation sensorielle

La technique de l'évocation sensorielle comprend diverses modalités dont les finalités sont variables. Par exemple, l'évocation auditive permet de

développer l'attention et la concentration tandis que l'évocation visuelle (visualisation) nous permet d'observer les choses avec détachement (Assagioli, 1976).

En définitive, les deux techniques permettent d'accroître la conscience du moi. Le fait d'éliminer ou d'introduire les images visuelles permet de travailler à développer ce centre qu'est le « moi conscient » chez l'élève. Dans le premier cas, « le moi est actif en tant que volonté » et dans le second, « le moi est conscient de lui-même en tant qu'observateur détaché » (Assagioli, 1976, p. 143).

Selon cet auteur, l'évocation visuelle rejoint plutôt le monde des sensations tandis que l'évocation auditive réfère davantage à celui des émotions. En ce qui concerne l'évocation des autres sens (kinesthésique, gustatif, tactile et olfactif), on procède de la même manière que pour les images visuelles et auditives puisque celles-ci sont interreliées et qu'elles s'interinfluencent. Le fait d'associer différentes modalités d'évocations sensorielles amplifie les résultats que l'on souhaite obtenir. Par exemple, l'évocation kinesthésique (toute référence aux sensations physiques) permet de réduire les tensions musculaires, ce qui favorise la relaxation et la visualisation.

### L'évocation symbolique

Une autre forme que peut prendre une visualisation en classe est celle de l'évocation symbolique. Les symboles jouent un rôle important dans le fonctionnement psychologique de l'individu. Au quotidien, nous utilisons couramment les symboles mais nous le faisons peu à des fins éducatives (Assagioli, 1976).

Pourtant, le symbole comprend un aspect formateur indéniable. L'évocation symbolique permet à l'élève de faire une interprétation et de donner un sens à son expérience. Cette interprétation effectuée selon les paramètres intérieurs de l'élève constitue, en quelque sorte, la valeur ajoutée de l'expérience. Le symbole possède une fonction cognitive ainsi qu'une fonction intégratrice. Élément dépositaire de plusieurs significations, il permet d'accéder à une compréhension et à un savoir intuitifs. Le travail avec les symboles peut aisément servir des fins formatives (Brès et Pellerin, 1994; Assagioli, 1976; Crampton, 1973).

Le symbole échappe à la pensée analytique-discursive qui s'avère fréquemment une entrave à une compréhension plus approfondie. Le mode symbolique permet souvent à l'individu d'atteindre cette compréhension suprasensible dénommée connaissance intuitive. En ce sens, les symboles

constituent souvent des agents de transformation pour l'individu (Brès et Pellerin, 1994; Ferrucci, 1985; Crampton, 1973).

Certains auteurs (Brès et Pellerin, 1994; Assagioli, 1976; Jung, 1973) précisent que les symboles sont des éléments d'intégration psychologique qui, lorsqu'ils sont utilisés adéquatement, sont d'une grande puissance. Si le symbole est souvent perçu comme représentant le langage inconscient, nous devons nous rappeler que celui-ci rejoint la totalité de l'être humain. Le symbole possède une fonction unificatrice et sa principale caractéristique est d'être suggestif. Il requiert l'attention de la conscience et, par conséquent, sollicite les différentes fonctions psychologiques de l'individu.

On retrouve fréquemment la présence de l'évocation symbolique lors des exercices de visualisation. Toutefois, celle-ci n'est pas nécessairement une composante de la visualisation. La technique de l'utilisation des symboles peut emprunter différentes formes dont celles de l'analogie et de l'allégorie.

Pour conclure, il importe de préciser que si ce genre d'intervention peut s'avérer profitable pour l'élève aux plans personnel et scolaire, le processus de synthèse de celui-ci ne saurait aucunement se réduire à une simple question de techniques.

### La centration

La technique de centration consiste, en quelque sorte, à prêter attentivement « l'oreille intérieure » à une perception donnée, d'abord floue mais qui se précise et se développe par la suite (Gendlin, 1984).

Se centrer, c'est diriger notre attention sur ce qui se présente à notre conscience dans l'immédiat. L'acte de centration réfère à la capacité qu'a l'individu d'être pleinement présent à « ce qui est ». Il s'agit simplement de constater et de prendre conscience de ce qui se passe dans l'immédiateté (Paré, 1987; Gendlin, 1984).

En milieu scolaire, l'enseignant pourrait, par exemple, inviter l'élève à se centrer sur sa respiration avant de commencer une tâche. Il pourrait suggérer à celui-ci de s'arrêter quelques minutes pour prendre conscience de sa respiration en observant ou écoutant son rythme et son mode respiratoire (Paré, 1987).

Les bénéfices que pourrait retirer l'élève d'une centration consiste en un plus grand calme intérieur et une concentration accrue. Ceci pourrait contribuer à ce que l'élève s'acquitte plus facilement de sa tâche.

### 2.3.2 Les pratiques

Peu d'enseignants semblent avoir intégré l'approche psychosynthésiste dans leur pratique courante. Pourtant, certaines études sur le sujet révèlent les différents avantages dont l'élève et l'enseignant peuvent bénéficier lorsque ce dernier utilise la psychosynthèse dans le cadre régulier de sa profession.

Sous un angle pratique, regardons quelques recherches portant sur l'application des principes de la psychosynthèse en milieu scolaire. Fugitt (1984) a effectué une recherche en 1976, auprès d'un groupe de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année (classe à niveaux multiples) portant sur le développement de l'estime de soi et l'autodiscipline. Entre le pré-test du début et le post-test (échelle Piers-Harris) appliqué à la suite des activités du projet, les résultats obtenus démontrent qu'il y a une différence significative entre les progrès réalisés au niveau du concept de soi chez le groupe expérimental comparativement à ceux réalisés par le groupe témoin.

Pour sa part, Brisson (1987) a produit un essai sur la valorisation des ressources personnelles des enfants de cinq et six ans par le développement de l'estime de soi et de la volonté. Elle a procédé par étude de cas. Ces études de cas et les données recueillies auprès des autres élèves, lors d'activités réalisées en classe, lui ont permis d'arriver à ce constat. Brisson (1987) déclare qu'elle « a

pu faire valoir auprès du groupe plusieurs ressources de chacun de ses élèves [...] et constater un progrès marqué chez tous les enfants au niveau de la confiance en soi » ( p. 119-121).

Plus récemment, Lemelin (1991) a réalisé une recherche-action portant sur l'expression des émotions pour développer l'estime de soi et favoriser la détente. Cette recherche fut effectuée auprès de jeunes enfants de quatre et cinq ans. Elle a choisi d'utiliser la métaphore pour mieux rejoindre ceux-ci. Lemelin (1991) mentionne que « le sentiment de sécurité retrouvé à la suite de la libération de la colère et de l'agressivité, de sentiments tus et enfouis, a entraîné une plus grande affirmation et prise en charge de soi chez les enfants » (p. 177).

Vincent (1992) a également effectué une recherche-action, concernant la visualisation et le développement de la volonté auprès d'un groupe d'élèves de 4<sup>e</sup> secondaire. Elle a procédé à l'aide d'une expérimentation composée de différents exercices reliés à la volonté. Ceux-ci furent suivis d'un rapport écrit remis par l'élève à la fin du cours. Vincent (1992) affirme que: « l'expérience prouve la faisabilité d'une démarche autre qu'académique pour développer la volonté à l'intérieur d'un cours de niveau secondaire sans porter préjudice au programme. La prise de conscience de la volonté de chacun(e) a été amorcée. Certain(es) ont réalisé qu'ils (elles) avaient une volonté » (p. 97 et 105).

Malgré les résultats forts intéressants de ces recherches, la psychosynthèse demeure une approche peu utilisée en contexte scolaire. Pourtant, celle-ci permet d'accéder à l'énergie provenant de l'inconscient moyen et du supraconscient, source de multiples possibilités d'apprentissage et de création pour l'élève (Assagioli, 1976).

Tout compte fait, l'approche psychosynthésiste ne vient pas chambouler le monde des méthodes d'enseignement-apprentissage. Celle-ci amène une autre façon de concevoir l'élève dans sa globalité. Elle fournit des moyens concrets pour que cette conception s'inscrive dans la vie quotidienne. Ceci n'empêche nullement le professeur de poursuivre son enseignement avec ses méthodes habituelles. Toutefois, l'application de cette approche en classe peut produire une conjoncture de prises de conscience et de changements chez l'enseignant et chez l'élève (Whitmore, 1988; Fugitt, 1984; Paré, 1984).

**CHAPITRE III**  
**LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Ce chapitre vient préciser les choix méthodologiques effectués ainsi que les moyens privilégiés pour recueillir les données de la présente recherche et décrire le mode de traitement et d'analyse de celles-ci.

### **3.1 LE TYPE DE RECHERCHE**

Le choix d'effectuer une étude qualitative de type exploratoire s'imposait pour tenter de mieux comprendre les effets et implications d'une intervention de nature expérientielle en classe.

L'objet de cette étude consiste à observer les caractéristiques générales qui se dégagent du processus vécu par l'élève et découvrir ainsi, certaines conditions qui pourraient concourir à maximiser le développement personnel de celui qui pratique les activités de psychosynthèse.

D'une part, cette recherche se situe dans un paradigme naturaliste et veut permettre, par la réalisation d'activités élaborées selon les principes de la psychosynthèse, l'émergence d'éléments relevant du processus de croissance vécu par l'élève. D'autre part, il s'agit d'une étude de nature descriptive, car elle « cherche à réunir des informations aussi nombreuses et aussi détaillées que possible dans l'espoir de capter la plénitude d'une situation » (Gauthier, 1990, p. 137).

Selon Isaac et Michael (1971), ce type de recherche « permet de décrire systématiquement une situation avec justesse et précision » (p. 14). En somme, une étude de cette nature relève « tous les faits significatifs et elle doit s'appuyer sur une théorie, des hypothèses et des concepts qui servent de principe directeur à la collecte des observations et de sentier pour leur interprétation » (Gauthier, 1990, p. 138).

Afin de mieux répondre à la question de recherche: **« Est-ce que des activités de visualisation peuvent constituer un élément de motivation contribuant à favoriser le développement intégral de l'élève? »**, une étude sur le terrain s'imposait pour mieux cerner la réalité de l'élève en situation naturelle d'apprentissage et pour recueillir les perceptions de celui-ci envers l'approche préconisée.

### 3.2 LE CONTEXTE ET LA STRATÉGIE D'INTERVENTION

Afin de répondre au premier objectif de la présente recherche, soit **identifier quelques techniques de la psychosynthèse et expérimenter celles-ci auprès de l'élève du secondaire**, une intervention pédagogique comprenant six activités d'imagerie guidée fut mise en place.

Ces activités empruntées à plusieurs auteurs (Izsak, 1994; P.-Cavalier, 1991; Whitmore, Brisson, 1990; 1988; Galyean, 1986; Brown, 1984; Fugitt, 1984; Assagioli, 1976; Canfield et Wells, 1976) furent plus ou moins réaménagées pour les adapter à la situation d'expérimentation.

Cette expérimentation pédagogique s'est réalisée auprès de trois groupes d'élèves du secondaire. Ces groupes comptent 82 élèves au total, dont 44 filles et 38 garçons âgés de 13 à 16 ans, inscrits en formation générale, au programme d'éducation internationale. L'intervention s'est déroulée dans le cadre de matières différentes et de manière à rejoindre des élèves des deux cycles du secondaire. Elle s'est réalisée avec la collaboration de deux enseignantes, dans le cadre du cours de musique pour les 33 élèves de 2<sup>e</sup> secondaire et dans celui de français, pour les 49 élèves de 4<sup>e</sup> secondaire.

Afin de pouvoir respecter l'échéancier établi et en raison du nombre de groupes de 4<sup>e</sup> secondaire, nous avons convenu avec l'enseignante de se partager les groupes. Par conséquent, une intervention parallèle fut réalisée par l'enseignante concernée auprès de deux groupes d'élèves.

### Description de l'intervention

L'intervention pédagogique consistait à proposer à l'élève de vivre une expérience d'apprentissage constituée de six activités de visualisation, la plupart n'étant pas directement reliées à la matière. Chacune de ces activités, en travaillant sur l'estime de soi et la volonté, voulait constituer un élément susceptible de favoriser le développement personnel et intégral de l'élève.

### Le choix des activités

Les diverses activités de visualisation furent sélectionnées en raison de leurs buts respectifs et de leur pertinence dans le contexte actuel. Elles cherchent à rencontrer les intérêts de l'élève ainsi qu'à répondre à certains besoins chez celui-ci.

En outre, les six activités ont été choisies de manière à rencontrer divers éléments développementaux appartenant aux catégories suivantes: évocation

symbolique, évocation sensorielle, imagerie transpersonnelle, imagerie cognitive et imagerie affective.

En regard d'une meilleure compréhension des finalités de cette intervention pédagogique, voici le titre et le but de chacune de ces activités :

Activité 1

Titre: **Je suis plus**

But: Développer la conscience de soi

Activité 2

Titre: **Un idéal dans la vie**

But: Favoriser l'autodétermination et la connaissance de soi

Activité 3

Titre: **Le temple du silence**

But: Permettre d'apaiser le mental et développer la capacité de centration

Activité 4

Titre: **La silhouette**

But: Aller puiser dans ses ressources personnelles pour régler un problème

Activité 5

Titre: **Le succès**

But: Favoriser l'estime de soi, développer une attitude positive chez l'élève

Activité 6

Titre: **Avant l'épreuve**

But: Permettre de mieux gérer le stress (face aux examens, exposés...).

Les premiers exercices se définissent comme des activités d'imagerie favorisant la connaissance de soi. Elles visent à stimuler l'intérêt de l'élève afin d'amener lentement celui-ci vers la réalisation d'activités se situant à la jonction de

la visualisation et de la centration. Ces dernières peuvent concourir au développement de la volonté et de la concentration chez l'élève.

La description d'une activité de chaque type (activité d'imagerie et visualisation à caractère de centration) se retrouve à l'annexe 2. La première activité fut choisie parmi celles retenues comme étant « les plus aimées » par les sujets et la seconde, parmi les activités dites « les moins aimées », en raison des commentaires des élèves.

Les activités sélectionnées visent à rencontrer certains besoins fondamentaux de la personne, plus précisément les besoins reliés à l'estime de soi et à l'autonomie. En psychosynthèse, cette dernière notion peut se concevoir comme étant la capacité de l'individu à pouvoir agir librement selon sa nature intrinsèque plutôt que d'agir sous la contrainte de forces extérieures. Cette notion d'autodétermination réfère au pouvoir de choisir librement ou véritablement quelque chose et d'assumer l'entière responsabilité de ce choix.

Il faut bien comprendre que le processus de visualisation débute par une phase de relaxation qui induit un état de détente chez l'élève. Ceci tend à créer l'espace nécessaire permettant à l'élève d'accueillir les sensations, émotions ou besoins qui l'habitent, ce qui affine la « conscience de soi » chez celui-ci. Cet espace intérieur favorise la « présence à soi », permet de mieux se connaître ainsi

que d'explorer certaines possibilités de liberté et d'expression. Cet état de relaxation ouvre une voie vers les processus inconscients et l'énergie psychique circule plus librement d'une représentation à l'autre. Selon les représentations qu'investit le sujet, certains besoins se révèlent. L'imagerie mentale possède une fonction intégratrice qui tend à équilibrer ces besoins entre eux et à unifier des tendances en polarité.

### Le déroulement de l'intervention en milieu scolaire

La première démarche fut de fixer une rencontre avec les enseignantes afin de leur soumettre le projet d'intervention. À la date convenue, nous nous sommes rencontrées, à l'école concernée, pour discuter du but et des implications du projet.

Par la suite, les enseignantes ont été invitées à prendre connaissance des activités de visualisation. Après qu'elles eurent donné leur accord pour la réalisation du projet, nous avons établi un échéancier pour déterminer les modalités de l'intervention à la convenance de chacune.

Nous présentons au tableau 1 l'échéancier du projet d'intervention ainsi que l'ordre de réalisation des différentes étapes auprès de chacun des groupes concernés.

**Tableau 1**

Synopsis de l'intervention en milieu scolaire  
(du 15 octobre au 27 novembre 1998)

Présentation du projet aux enseignantes: 15 octobre, 15 heures								
Groupe *	Présentation du projet et Activité 1	Activité 2	Activité 3	Activité 4	Activité 5	Activité 6	Questionnaire	
							Validation	Passation
A	19 octobre jour 4 3 <sup>e</sup> période	22 octobre jour 7 1 <sup>re</sup> période	26 octobre jour 9 5 <sup>e</sup> période	30 octobre jour 4 3 <sup>e</sup> période	4 novembre jour 7 1 <sup>re</sup> période	12 novembre jour 4 3 <sup>e</sup> période	17 novembre jour 7 1 <sup>re</sup> période	27 novembre jour 4 3 <sup>e</sup> période
B	23 octobre jour 8 5 <sup>e</sup> période	26 octobre jour 9 4 <sup>e</sup> période	2 novembre jour 5 2 <sup>e</sup> période	5 novembre jour 8 5 <sup>e</sup> période	10 novembre jour 2 3 <sup>e</sup> période	12 novembre jour 4 2 <sup>e</sup> période	18 novembre jour 8 5 <sup>e</sup> période	25 novembre jour 2 3 <sup>e</sup> période
C	23 octobre jour 8 4 <sup>e</sup> période	28 octobre jour 2 2 <sup>e</sup> période	2 novembre jour 5 5 <sup>e</sup> période	5 novembre jour 8 4 <sup>e</sup> période	10 novembre jour 2 2 <sup>e</sup> période	12 novembre jour 4 1 <sup>re</sup> période	—	26 novembre jour 3 2 <sup>e</sup> période

\*Groupe A: 2<sup>e</sup> secondaire, musique.

Groupe B: 4<sup>e</sup> secondaire, français.

Groupe C: 4<sup>e</sup> secondaire, français

La première prise de contact avec chacun des trois groupes en classe fut une rencontre d'introduction comprenant deux parties dont la première prenait un caractère informatif et la seconde, un caractère expérientiel. D'une part, cette rencontre a permis de présenter le projet d'intervention aux élèves, de leur en expliquer le but et les modalités ainsi qu'à répondre à leurs interrogations. D'autre part, lors de la même rencontre, suivait la première activité qui se voulait un exercice de préparation au processus de visualisation.

Chacun des exercices de visualisation, d'une durée maximale de 15 minutes, s'est réalisé en début de leçon (période) afin qu'il puisse avoir comme effet de favoriser la réceptivité de l'élève à la matière enseignée. Ces six activités se sont déroulées entre le 19 octobre et le 12 novembre 1998 à raison de deux activités par semaine (en moyenne) auprès des trois groupes d'élèves concernés. L'ordre de présentation des activités fut exactement le même pour chacun des groupes.

### *Le rôle des acteurs*

En tant qu'intervenante, notre rôle consistait à introduire chaque activité et à en expliquer le but au groupe-classe. Par la suite, il s'agissait simplement de lire l'activité aux élèves, en effectuant des pauses aux endroits appropriés.

L'élève écoutait l'introduction de l'activité et pouvait décider, selon son choix, de vivre ou non l'expérience en cours. Quelle que soit sa décision, il demeurait en classe.

L'enseignante assistait à l'intervention, observait le déroulement de celle-ci et pouvait vivre la visualisation en même temps que ses élèves, voire même la reproduire ultérieurement auprès de ses autres groupes.

Le suivi des activités prenait plus souvent la forme d'un échange entre élèves, en équipe de deux, pendant environ 4 minutes. Parfois, le suivi consistait à proposer une piste de réflexion pour l'élève ou à poser quelques questions. Après la visualisation, je demeurais en classe pour le reste de la période, à titre d'observatrice afin de constater, s'il y a lieu, l'attitude des élèves suite à chacune des activités.

### **3.3 LA CUEILLETTE DES DONNÉES**

Lors de la collecte des données, les informations furent recueillies de deux façons et à différents moments. Un questionnaire fut administré aux élèves des trois groupes à l'étude et à ceux concernés par l'intervention parallèle. Ce questionnaire, administré après la période d'intervention, constitue le moyen privilégié pour cette étude (annexe 3). Le journal de bord constitue un moyen

complémentaire, permettant de consigner diverses informations au cours de cette période d'intervention.

### **3.3.1 Le questionnaire**

#### La description du questionnaire

Afin de répondre au deuxième objectif de l'étude qui consiste à **décrire les perceptions de l'élève envers le processus de visualisation comme facteur facilitant aux plans scolaire et personnel**, le questionnaire fut le moyen utilisé. Celui-ci s'avérait pertinent à une étude de nature exploratoire.

La principale source d'informations ayant permis l'élaboration de ce questionnaire fut l'ouvrage de Beverley-C. Galyean (1986). Le questionnaire que nous avons élaboré voulait principalement vérifier si *l'utilisation d'activités de visualisation en classe s'avérait utile pour l'élève* et par la même occasion, *identifier des éléments susceptibles d'améliorer une éventuelle intervention*.

À partir des objectifs du questionnaire mentionnés précédemment, quatre thèmes principaux furent dégagés afin de construire essentiellement la structure de l'instrument. Il s'agit des quatre thèmes suivants: le processus de visualisation

en général; l'apport de la visualisation au plan scolaire; l'apport de la visualisation au plan personnel; l'amélioration éventuelle de l'intervention.

Parmi ces thèmes, c'est l'apport de la visualisation au plan scolaire qui regroupe le plus grand nombre de questions. Ce questionnaire de type semi-fermé compte onze questions à choix multiples dont la majorité (question 1 à 5 et 11) comprend un énoncé intitulé « *autre(s)* », où se retrouve un espace invitant l'élève à répondre de manière plus personnelle. Dans deux cas (questions 6 et 7) une sous-question ouverte s'ajoute aux choix de réponses afin que le répondant apporte certaines précisions à sa réponse.

Les questions 8, 9 et 10 sont complètement fermées, comptant chacune quatre choix de réponses. Pour les questions 1 à 5 ainsi que 11, l'élève pouvait cocher plus d'une réponse tandis que pour les questions 8, 9 et 10 une seule réponse s'imposait.

La plupart des items du questionnaire ne sont pas regroupés par thème, ils se présentent de manière désordonnée afin de réduire l'influence de « l'effet de halo » en regard duquel Pourtois et Desmet (1988) nous mettent en garde.

Il importe de préciser que ce questionnaire ne prétend pas couvrir l'ensemble des perceptions de l'élève pour chaque thème. Pour les questions 2, 4

et 5, nous avons proposé quelques choix de réponses issus d'éléments provenant de recherches antérieures sur la visualisation. Ceux-ci servaient de points de repères pouvant aider l'élève à formuler sa réponse de façon plus précise.

### La validation et la passation du questionnaire

La forme de validation appliquée à ce questionnaire fut effectuée auprès de quelques élèves ayant vécu la totalité des activités. Huit élèves, dont 5 garçons et 3 filles âgés de 13 à 16 ans, ont volontairement accepté de valider ce questionnaire. Parmi ceux-ci, on retrouvait quatre élèves de 2<sup>e</sup> secondaire et quatre élèves de 4<sup>e</sup> secondaire. La validation du questionnaire, d'une durée de 15 à 20 minutes, s'est faite à une journée d'intervalle entre les élèves de 2<sup>e</sup> secondaire et ceux de 4<sup>e</sup> secondaire. Lors de cette période, nous avons procédé en vérifiant auprès des élèves, la compréhension du sens des questions ainsi que celle du vocabulaire utilisé.

En regard des réponses obtenues suite à cette validation, constatant un manque d'information pour certaines questions, nous avons décidé de modifier la forme de ce questionnaire. L'option retenue fut de formuler des questions de type semi-fermées et de proposer des choix de réponses afin de recueillir un minimum d'information pour chaque question. Pour obtenir le plus de précisions possible, la

plupart des questions comprenait une section « *autre(s)* » laissant tout l'espace nécessaire à l'élève pour lui permettre d'élaborer sa réponse.

La passation du questionnaire eut lieu peu de temps après, plus précisément les 25 et 26 novembre 1998 pour les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire, incluant ceux des deux groupes de l'intervention parallèle et le 27 novembre pour le groupe d'élèves de 2<sup>e</sup> secondaire.

### **3.3.2 Le journal de bord**

Le journal de bord fut le moyen complémentaire utilisé pour recueillir les données de terrain. Rédigées de manière spontanée, les informations de ce journal ont été consignées à la fin de chaque journée d'intervention en milieu scolaire.

Les informations rassemblées dans ce journal sont essentiellement de deux types: échanges informels avec les enseignantes et propos de quelques élèves concernant leur vécu lors des activités. Ces informations, glanées à différents moments (avant ou en fin d'activités), se sont avérées utiles pour une description plus fine de l'expérience et pour enrichir l'analyse.

Toutefois, certaines des observations consignées, notamment sur l'attitude des élèves après l'activité, n'ont pas été considérées de façon formelle, n'ayant rien constaté de suffisamment significatif pour appuyer l'analyse des données.

### **3.4 LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES**

Rappelons que les données recueillies proviennent principalement des réponses au questionnaire administré aux élèves à la fin de la période d'intervention. Des données supplémentaires furent consignées dans un journal de terrain, ce dernier servant à regrouper les observations ou commentaires informels des acteurs (enseignantes, intervenante et élèves) concernés par l'étude. De même, les réponses ou commentaires des élèves des groupes de l'intervention parallèle (celle réalisée volontairement par une enseignante durant la même période), constituent une autre source de données.

La démarche suivie lors du traitement des données comportait deux étapes consécutives: la *réduction* et l'*organisation* des données.

La phase initiale de la démarche consistait en l'exécution d'une première compilation des réponses des élèves au questionnaire qu'ils ont complété. Le pourcentage obtenu pour chaque réponse fut relevé pour chacun des groupes. Dans la première partie du questionnaire (question 1 à 5), l'élève pouvait donner

plus d'une réponse par question. La compilation s'est donc réalisée en fonction de chacune des réponses retenues par les répondants.

L'autre phase consistait à effectuer la ventilation des données du questionnaire autour de quatre thèmes principaux, se rapportant aux perceptions de l'élève sur: 1) le vécu de son expérience de visualisation; 2) l'apport de la visualisation au plan scolaire; 3) l'apport de la visualisation au plan personnel; 4) l'amélioration éventuelle de l'intervention. Cependant, certaines questions peuvent recouper deux thèmes, dépendamment de la réponse de l'élève.

Dans un premier temps, les données recueillies se rapportant à un même thème furent regroupées et traitées par l'entremise de statistiques descriptives. Il en fut ainsi pour les quatre thèmes susmentionnés. Dans un deuxième temps, les données de chacun des thèmes furent interprétées globalement. Pour le traitement du troisième thème, concernant la perception de l'élève sur l'apport de la visualisation au plan personnel, les activités de visualisation furent analysées dans leur ensemble, en fonction du processus plutôt qu'en fonction de chacune des activités. Toutefois, nous avons fait une exception pour l'activité 4, *La silhouette*, sur laquelle nous avons insisté en raison des nombreux commentaires qu'elle a suscités.

L'interprétation des données a permis de relever parfois certaines différences ou similitudes à l'intérieur d'un même thème entre les élèves de 2<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire. Quelques commentaires informels (des élèves ou des enseignantes) et certaines données issues des groupes (D, E) de l'intervention parallèle sont venus compléter et enrichir l'analyse. Des liens entre les thèmes furent parfois effectués pour tenter de cerner les éléments se dégageant de l'ensemble des perceptions des sujets.

Pour terminer, une mise en parallèle des données théoriques avec celles provenant du terrain (issues du questionnaire et du journal de bord) a permis de reconnaître la présence d'une forme de triangulation des données auprès du groupe d'élèves de 2<sup>e</sup> secondaire.

### **3.5 LES LIMITES DE L'ÉTUDE**

La présente étude pose une interrogation concernant le laps de temps nécessaire pour permettre d'observer les effets d'un tel processus intégrateur. Il semble qu'un minimum de temps soit requis pour que le processus se mette en place et qu'on puisse en constater les effets « concrets » au quotidien.

Si nous considérons que dans les recherches de Galyean, portant sur la visualisation, les interventions avaient lieu sur une base régulière tout au long de

l'année scolaire, il semble naturel que les résultats obtenus dans ces conditions soient plus probants que ceux provenant d'une intervention ponctuelle composée de six activités au total.

N'étant pas enseignante en exercice, nous avons été contrainte, pour obtenir un terrain d'expérimentation, de limiter la période d'intervention au nombre de six activités; ceci afin de ne pas trop empiéter sur le précieux temps d'apprentissage de l'élève.

Par conséquent, afin de s'adapter à cette situation, nous avons choisi comme instrument de cueillette de données, un questionnaire portant sur les perceptions de l'élève relatives à son expérience de visualisation plutôt que sur les changements occasionnés par cette dernière.

## **CHAPITRE IV**

### **LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS: DESCRIPTION ET DISCUSSION**

Ce dernier chapitre présente les résultats de la recherche qui proviennent principalement du traitement des données recueillies par le biais d'un questionnaire administré aux élèves. Il se divise en quatre sections: 1) la perception globale de l'élève concernant le vécu de son expérience de visualisation; 2) la perception de l'élève relative à l'apport de la visualisation au plan scolaire; 3) la perception de l'élève relative à l'apport de la visualisation au plan personnel; 4) la perception de l'élève par rapport à l'amélioration éventuelle de l'intervention.

Chacune de ces sections contient une partie descriptive et une partie discursive. Nous avons donc procédé à l'analyse des données relatives à chacun de ces thèmes que nous avons parfois enrichie de commentaires d'élèves recueillis lors de la période d'intervention.

Pour conclure ce chapitre, un parallèle entre les données théoriques et les données de terrain vient établir les points de convergence en regard de la question

de recherche en confrontant les données du questionnaire, les écrits et les échanges informels avec les enseignantes.

#### **4.1 LA PERCEPTION GLOBALE DE L'ÉLÈVE CONCERNANT LE VÉCU DE SON EXPÉRIENCE DE VISUALISATION**

Les questions 1 et 2 réfèrent à la perception de l'élève concernant l'ensemble de son expérience de visualisation. La question 1 porte sur l'intérêt et l'utilité que l'élève reconnaît à cette expérience, tandis que la question 2 vise à cerner ce que les différents exercices de visualisation lui ont apporté.

##### Intérêt et utilité de l'expérience

À la question 1 (tableau 2), 60,5% des répondants de 2<sup>e</sup> secondaire (groupe A) perçoivent l'expérience de manière positive et considèrent celle-ci comme *très intéressante* ou *pouvant leur être utile*. Dans ce groupe, 30,3% des élèves la perçoivent de manière non positive et déclarent que *l'expérience ne les a pas intéressés* ou que *c'est une perte de temps*.

**Tableau 2**  
**Intérêt et utilité de l'expérience**

*Question 1\* : Que retenez-vous de l'expérience que vous venez de vivre?*

Éléments de réponse	Groupe A 2 <sup>e</sup> secondaire		Groupe B 4 <sup>e</sup> secondaire		Groupe C 4 <sup>e</sup> secondaire	
	Nombre de répondants et pourcentage					
Expérience très intéressante	3	9,0%	7	26,9%	4	17,4%
Expérience qui peut m'être utile	17	51,5%	16	61,5%	10	43,5%
L'expérience ne m'a pas intéressé(e)	4	12,1%	0	0,0%	3	13,0%
C'est une perte de temps	6	18,2%	2	7,6%	3	13,0%
Autre(s)	3	9,0%	6	23,0%	5	21,7%

\* À cette question, l'élève avait la possibilité de donner plus d'une réponse; ceci explique que le pourcentage obtenu pour l'ensemble des réponses totalise plus de 100%.

En 4<sup>e</sup> secondaire, les répondants du groupe B considèrent l'expérience comme *très intéressante* ou *pouvant leur être utile* dans une proportion de 88,4% comparativement à 60,9% pour ceux du groupe C. Par contre, 7,6% des sujets du groupe B affirment que *l'expérience ne les a pas intéressés* ou que *c'est une perte de temps* tandis que ce pourcentage s'élève à 26,0% chez les répondants du groupe C.

Plusieurs répondants amènent, dans la section « *autre(s)* », une nuance quant au degré d'intérêt de l'expérience qualifiant celle-ci « *d'expérience intéressante* » pour les répondants A-2<sup>1</sup>, B-3, C-18, D-13, E-2 et E-7 ou

<sup>1</sup> A-2 signifie : Groupe A, sujet 2. Dans l'ensemble du document, la lettre A, B, C, D ou E indique le groupe d'appartenance du sujet ; le chiffre correspond au numéro du sujet.

« *enrichissante pour soi-même* » selon les sujets E-5 et C-17, ou bien « *un peu intéressante* » d'après le sujet D-1.

Sur cette question, le sujet D-27 explicite davantage sa perception: « *C'est une expérience qui, je crois permet de visualiser ses problèmes, mais qui pour autant ne se révélerait pas vraiment utile avec ma personne. Elle est toutefois intéressante!* ».

En regardant les autres réponses des sujets, on peut remarquer que plusieurs d'entre eux perçoivent l'ensemble de l'expérience comme un temps leur permettant de se reposer:

« *Expérience de détente* » (A-22)

« *Expérience calmante ou relaxante* » (E-23, C-1 et C-8)

« *Apprendre à se détendre* » (B-4)

« *L'expérience est utile pour calmer le stress mais moins pour la concentration* » (C-13).

D'autres sujets semblent plutôt considérer les visualisations comme une occasion de s'accorder une période de réflexion, tels les répondants D-16: « *Une manière de trouver le calme et la paix à l'intérieur de nous, nous permettant de*

*réfléchir à des problèmes actuels »* et D-5: « *Elle m'a amenée à me poser des questions »*.

Sur l'ensemble de l'expérience, le sujet D-16 nous donne son opinion quant à la pertinence de celle-ci en la replaçant dans un contexte global: « *Expérience où l'on doit apprendre et qui avait tout son sens dans un cadre scolaire secondaire »*.

### Apport général des activités de visualisation

À la question 2 (tableau 3), 45,4% des élèves de 2<sup>e</sup> secondaire du groupe A disent avoir ressenti certains effets dont la présence d'une *détente physique et*

**Tableau 3**  
**Apport général des activités de visualisation**

*Question 2\*: Qu'avez-vous retiré des différents exercices de visualisation proposés?*

Éléments de réponse	Groupe A 2 <sup>e</sup> secondaire		Groupe B 4 <sup>e</sup> secondaire		Groupe C 4 <sup>e</sup> secondaire	
	Nombre de répondants et pourcentage					
Détente physique et mentale	15	45,4%	19	73,0%	18	78,2%
Meilleure concentration	7	21,2%	6	23,0%	4	17,4%
Dynamisme	3	9,0%	1	3,8%	0	0,0%
Aucun effet	8	24,2%	4	15,4%	2	8,7%
Autre(s)	1	3,0%	2	7,6%	1	4,3%

\* À cette question, l'élève avait la possibilité de donner plus d'une réponse; ceci explique que le pourcentage obtenu pour l'ensemble des réponses totalise plus de 100%.

*mentale* tandis que ce pourcentage s'élève à 73,0% chez les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire du groupe B et à 78,2% chez ceux du groupe C.

Les répondants des trois groupes disent avoir constaté les effets suivants: une *meilleure concentration* ou plus de *dynamisme* dans des proportions de 30,2% pour les élèves de 2<sup>e</sup> secondaire du groupe A et de 26,8 % pour ceux de 4<sup>e</sup> secondaire du groupe B. Ce pourcentage diminue considérablement, atteignant 17,4% pour les mêmes effets chez les élèves du groupe C. *Aucun effet* n'a été constaté par 24,2% des élèves du groupe A comparativement à 15,4% dans le groupe B et à 8,7% dans le groupe C.

Parmi les autres effets exprimés par les sujets, concernant ce qu'ils ont retiré des exercices de visualisation, nous pouvons remarquer que plusieurs réponses réfèrent à l'intériorité de l'être:

« *Entretien avec moi-même* » (B-15)

« *Me comprendre* » (B-3) et « *Me comprendre de l'intérieur* » (B-14)

« *Meilleure confiance en moi* » (B-8)

« *Confiance* » (C-16)

« *Réflexion* » (D-7)

« *Détente morale* » (D-20)

« *Cela détend et me prépare à la période, frais d'esprit* » (D-23).

Concernant l'apport général des visualisations, quelques sujets semblent plutôt dubitatifs quant à l'éventualité que les activités proposées puissent fonctionner tels les élèves D-19: « *Trop compliqué* » et D-3, plus explicite: « *Je n'ai vu que des brides de chaque activité. Je crois qu'il faudrait plus imaginer des choses que d'essayer de voir des choses abstraites. J'ai trouvé que, bien qu'intéressantes, vos activités étaient trop abstraites et songées* ».

En définitive, l'analyse de ce thème traitant de la perception globale de l'élève concernant le vécu de son expérience de visualisation, nous permet de tirer les conclusions qui suivent. Nous remarquons que dans une forte proportion, les sujets de 2<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire croient que cette expérience peut leur être utile. Concernant l'apport général des activités de visualisation, nous pouvons dire que dans l'ensemble, les sujets de 2<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire sont d'avis que ces activités leur procurent une détente physique et mentale. Les sujets de 4<sup>e</sup> secondaire sont toutefois plus nombreux à constater cet effet. Sur un plan personnel, nous retrouvons des apports tels que « *mieux me comprendre* » et « *meilleure confiance en moi* » chez quelques sujets de 4<sup>e</sup> secondaire.

#### **4.2 LA PERCEPTION DE L'ÉLÈVE RELATIVE À L'APPORT DE LA VISUALISATION AU PLAN SCOLAIRE**

Les questions 4, 8, 9 et 10 réfèrent à la perception de l'élève concernant l'apport des activités de visualisation dans sa vie scolaire. À la question 4, l'élève

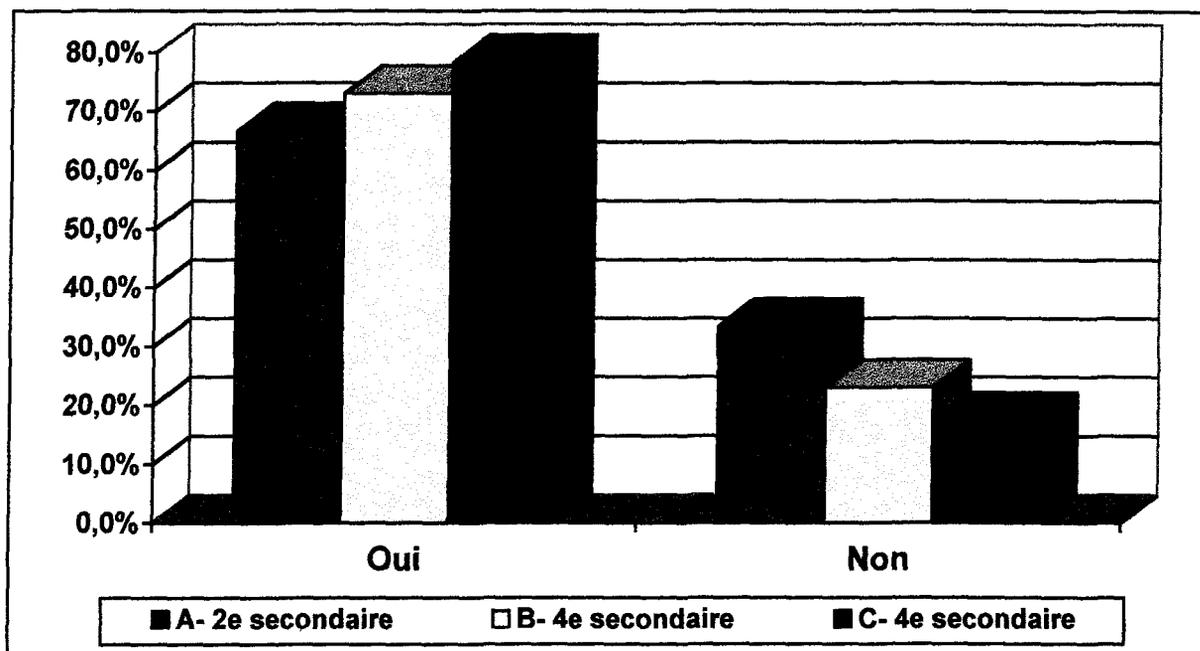
était invité à exprimer son opinion quant à l'effet positif ou non de la pratique régulière de la visualisation au plan scolaire; puis à préciser, s'il y a lieu, les motifs qui l'amènent à reconnaître le bien-fondé d'une telle pratique.

Quant aux questions 8, 9 et 10, chacune d'elles amenait l'élève à s'exprimer par rapport à un effet spécifique que les activités de visualisation qu'il a vécues ont pu avoir sur sa démarche scolaire. Ainsi, la question 8 interrogeait l'effet des exercices de visualisation sur son attention en classe et la question 9 concernait l'effet de ces activités sur son intérêt envers la matière. La question 10 se rapportait à l'effet de ces visualisations sur sa concentration dans ses tâches scolaires.

#### Utilité de la visualisation au plan scolaire

À la question 4 (figure 3), portant sur l'utilité de la pratique régulière de la visualisation au plan scolaire, dans une proportion de 66,6% les élèves du groupe A ont répondu positivement, croyant à l'utilité de celle-ci tandis que 33,3% y ont répondu négativement. Les élèves du groupe B ont répondu *oui* à 73,0% et *non* à 23,0% comparativement à 78,2% *oui* et 17,4% *non* pour les élèves du groupe C.

*Question 4: Croyez-vous que la pratique régulière de la visualisation peut vous aider dans vos études? Si oui, précisez pourquoi?*



**Figure 3**  
**Utilité de la visualisation au plan scolaire**

À la sous-question 4 (tableau 4), l'élève était invité à préciser les motifs sur lesquels il appuie sa perception de l'utilité de la visualisation au plan scolaire. Voici les raisons les plus récurrentes pour chacun des groupes.

**Tableau 4**  
**Motifs à l'appui de sa perception de l'utilité**  
**de la visualisation au plan scolaire**

*Sous-Question 4\*: Si oui, précisez pourquoi?*

Éléments de réponse	Groupe A 2 <sup>e</sup> secondaire		Groupe B 4 <sup>e</sup> secondaire		Groupe C 4 <sup>e</sup> secondaire	
	Nombre de répondants et pourcentage					
Permet de mieux gérer mon stress	13	39,4%	11	42,3%	11	47,8%
Facilite la concentration et l'apprentissage	8	24,2%	11	42,3%	4	17,4%
Facilite la résolution de problèmes	4	12,1%	1	3,8%	2	8,7%
Favorise ma compréhension	5	15,1%	0	0,0%	3	13,0%
Stimule l'imagination et la créativité	11	33,3%	3	11,5%	6	26,0%
Autre(s)	2	6,0%	2	7,6%	2	8,7%

\* À cette question, l'élève avait la possibilité de donner plus d'une réponse; ceci explique que le pourcentage obtenu pour l'ensemble des réponses totalise plus de 100%.

Chez les élèves du groupe A, 39,4% estiment que la pratique régulière de la visualisation leur *permet de mieux gérer leur stress* et 33,3% affirment qu'elle *stimule l'imagination et la créativité*.

Chez les élèves du groupe B, 42,3% pensent que la pratique de la visualisation *facilite la concentration et l'apprentissage* et le même nombre d'élèves estiment qu'elle leur *permet de mieux gérer leur stress*. Dans le groupe C, 47,8% des élèves sont d'avis que pratiquer la visualisation leur *permet de mieux gérer leur stress* et 26,0% croient qu'elle *stimule l'imagination et la créativité*.

Parmi les autres raisons de pratiquer la visualisation à des fins scolaires, nombre de sujets sont d'avis qu'en plus de les rendre plus réceptifs à la matière enseignée, ils peuvent en retirer les bénéfices suivants:

- « *Cela détend et me prépare à la période, frais d'esprit* » (D-23)
- « *Peux me permettre de m'imaginer mon travail ou les tâche lorsque j'en ressens le besoin* » (A-4)
- « *Je peux visualiser et lire mes notes de cours dans mon cahier* » (A-commentaire informel)
- « *Permet de me voir réussir* » (B-19)
- « *Stimule l'imagination lors de production écrite* » (D-23)
- « *Détente et réceptivité à apprendre* » (B-14)
- « *Permet de comprendre le sens de la matière et non le par cœur* » (C-9)
- « *Repose mon esprit pour être plus présent par la suite* » (D-16)
- « *Me repose l'esprit* » (C-21 et D-18) et « *Me vide l'esprit* » (C-17)
- « *Permet de me détendre avant le cours* » (E-7)
- « *Aide à calmer mon esprit (des tensions)* » (E-14)
- « *Permet de me vider la tête des choses qui pourraient me distraire pendant mon étude* » (E-12)
- « *Car après les visualisations on est plus concentré pour travailler* » (E-19)
- « *Avant mes tests pour me détendre et pour mieux me concentrer* » (C-9)
- « *Lors d'une fatigue (exemple à l'école, cela aide à te concentrer)* » (D-23).

Par contre, dans l'énoncé « *autre(s)* » de cette question, quelques sujets émettent une certaine réserve quant à l'éventualité que la visualisation puisse les aider dans leurs études, paraissant plutôt perplexes sur la manière d'interpréter ces activités:

« *Je ne sais pas vraiment, on en a pas eu assez* » (B-9)

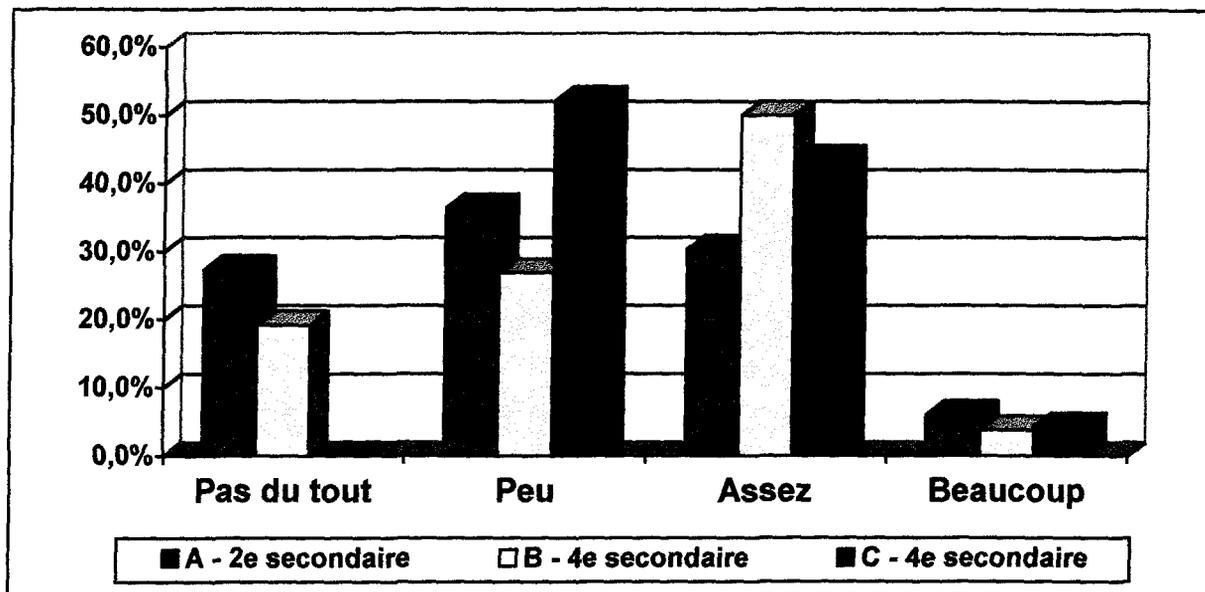
« *Cela dépend de la personne et du problème qu'elle doit maîtriser* » (B-2)

#### Effets constatés sur le niveau d'attention en classe

À la question 8 (figure 4), concernant l'effet constaté quant au niveau d'attention en classe, le répondant devait se positionner sur l'échelle de grandeur suivante: *Pas du tout, un peu, assez, beaucoup*. Les sujets du groupe A ont répondu dans une proportion de 27,3% *pas du tout*, 36,4% *peu*, 30,3% *assez* et 6,0% *beaucoup*.

Les sujets du groupe B ont répondu comme suit: 19,2% *pas du tout*, 26,9% *peu*, 50,0% *assez* et 3,8% *beaucoup*. Dans le groupe C, les sujets ont répondu dans une proportion de 0,0% *pas du tout*, 52,2% *peu*, 43,5% *assez* et 4,3% *beaucoup*.

Question 8: *Trouvez-vous que ces activités vous aident à être plus attentif ou attentive en classe?*



**Figure 4**  
**Effets constatés sur le niveau d'attention en classe**

Sur cette question, une élève de 4<sup>e</sup> secondaire apporte une précision à sa réponse en déclarant: « *J'étais déjà attentive* » (B-1).

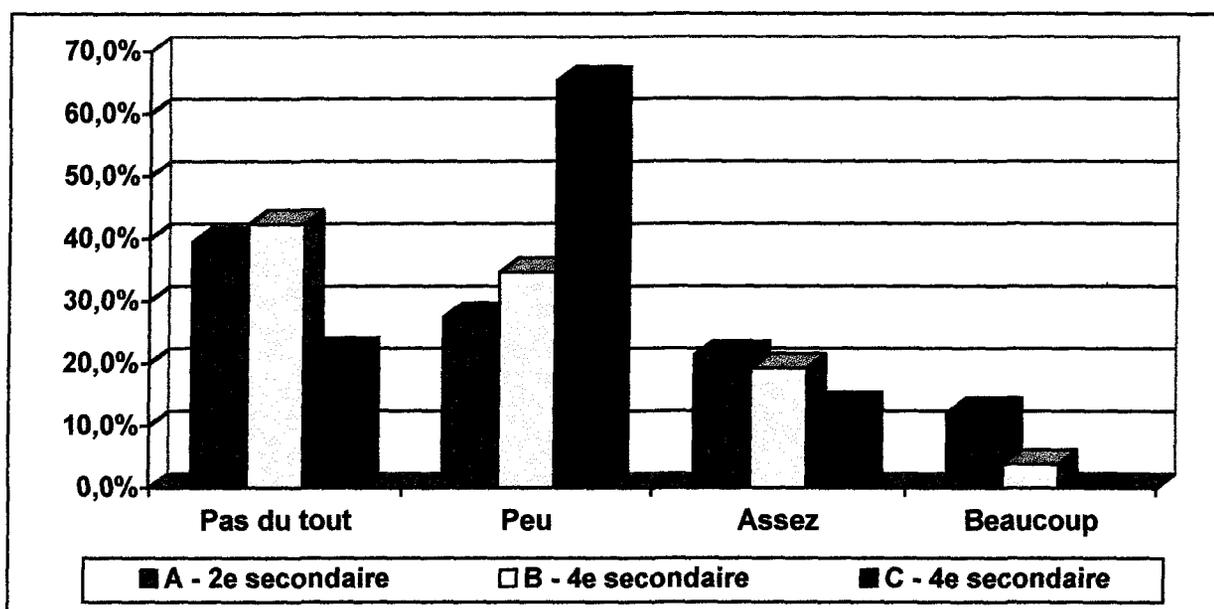
#### Effets constatés sur l'intérêt envers la matière

À la question 9 (figure 5), concernant l'effet constaté sur l'intérêt porté à la matière, nous obtenons les réponses qui suivent. Pour le cours de musique, les élèves du groupe A ont répondu dans une proportion de 39,4% *pas du tout*, 27,3% *peu*, 21,2% *assez* et 12,1% *beaucoup*.

Pour le cours de français, les élèves du groupe B ont répondu à 42,3% *pas du tout*, 34,6% *peu*, 19,2% *assez* et 3,8% *beaucoup*. Dans le groupe C, les élèves ont répondu dans une proportion de 21,7% *pas du tout*, 65,2% *peu*, 13,0% *assez* et 0,0% *beaucoup*.

Pour cette question, certains élèves de 4<sup>e</sup> secondaire ayant répondu *peu* ou *pas du tout*, amènent des précisions à leur choix tels les sujets D-22: « *J'adore le français* » et D-27: « *J'aime déjà beaucoup cette matière, la visualisation n'a pas augmenté l'intérêt que j'y accorde, car il est déjà grand!* ».

*Question 9: Ces activités ont-elles stimulé l'intérêt que vous portez à cette matière?*

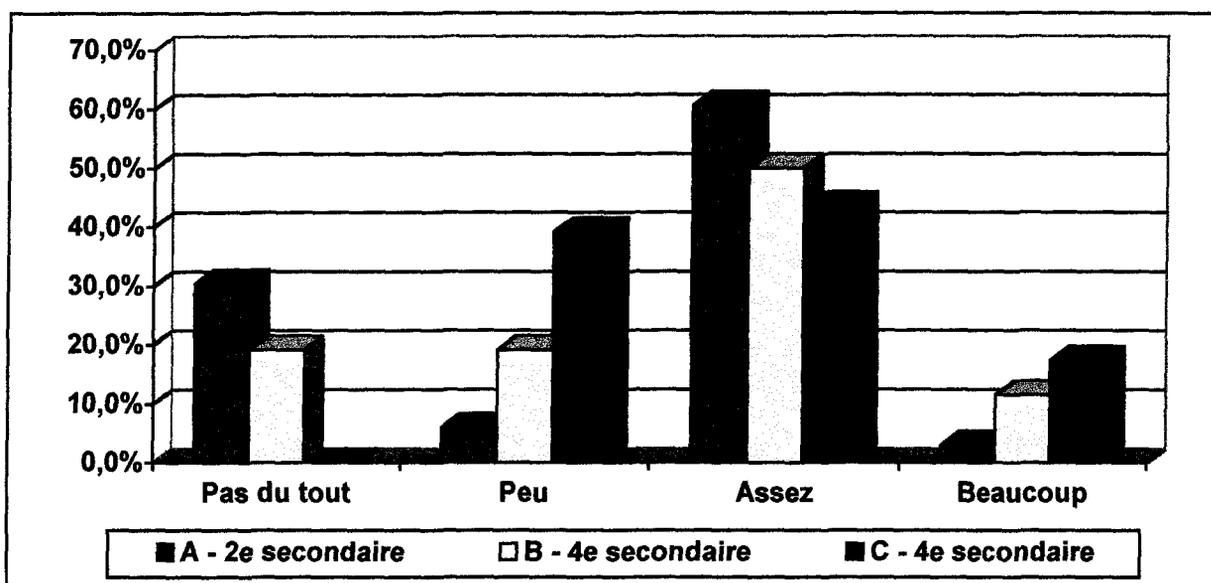


**Figure 5**  
**Effets constatés sur l'intérêt envers la matière**

### Effets constatés sur la concentration sur ses tâches scolaires

À la question 10 (figure 6), concernant l'effet constaté sur la concentration dans ses tâches scolaires, les élèves du groupe A ont répondu dans une proportion de 30,3% *pas du tout*, 6,0% *peu*, 60,6% *assez* et 3,0% *beaucoup*. Le pourcentage obtenu pour les élèves du groupe B est: 19,2% *pas du tout*, 19,2% *peu*, 50,0% *assez* et 11,5% *beaucoup*. Chez les élèves du groupe C, le pourcentage obtenu se répartit comme suit: 0,0% *pas du tout*, 39,1% *peu*, 43,5% *assez* et 17,4% *beaucoup*.

*Question 10: Avez-vous plus de facilité à vous concentrer sur vos tâches scolaires après un exercice de visualisation?*



**Figure 6**  
**Effets constatés sur la concentration dans les tâches scolaires**

Pour terminer la discussion relative à ce thème, portant sur la perception de l'élève concernant l'apport de la visualisation dans sa vie scolaire, nous remarquons que les motifs les plus récurrents des répondants de 2<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire semblent la détente mentale et la gestion du stress. Dans l'ensemble des groupes, les sujets sont d'avis qu'utiliser la visualisation sur une base régulière pourrait les aider dans leurs études. Les sujets de 4<sup>e</sup> secondaire situent plus spécifiquement l'apport de la visualisation au niveau de l'aide à la concentration et de la réceptivité à la matière enseignée. En ce qui concerne l'effet de la visualisation sur leur attention en classe, la plupart des répondants le situent entre *un peu* et *assez*. Quant à l'effet de celle-ci sur l'intérêt porté à la matière, les répondants le situent en grande partie entre *pas du tout* et *un peu*. Enfin, concernant l'effet de la visualisation sur la concentration dans ses tâches scolaires, la plupart des sujets le situent dans la catégorie *assez*.

#### **4.3 LA PERCEPTION DE L'ÉLÈVE RELATIVE À L'APPORT DE LA VISUALISATION AU PLAN PERSONNEL**

Les questions 3 et 5 réfèrent à la perception de l'élève concernant l'apport des activités de visualisation dans sa vie personnelle. La question 3 tend à cerner comment l'élève aborde une visualisation ainsi que l'état ou les états ressentis par le sujet pendant l'activité. La question 5 interroge l'élève sur son intention d'utiliser la visualisation ainsi que les motivations qui sous-tendent cette intention.

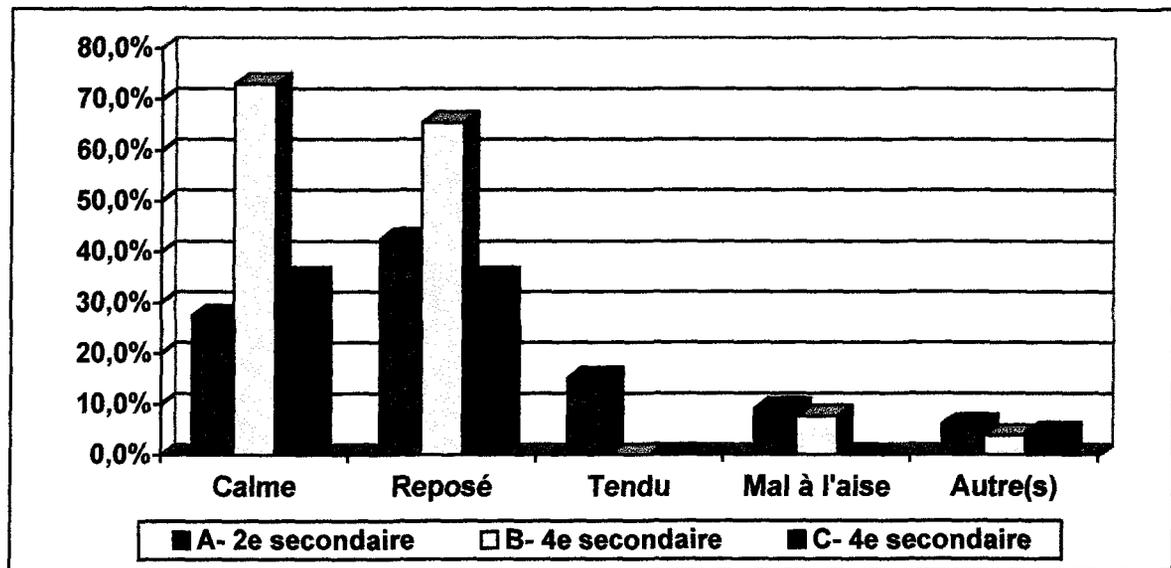
### États ressentis durant les visualisations

En raison de la vaste étendue que peuvent prendre les états ressentis durant les visualisations, nous insistons sur ceux qui, dans l'ensemble des groupes, semblent ressortir davantage. Pour fins d'analyse, nous retenons pour la question 3, deux états positifs et deux états inconfortables ainsi que ceux mentionnés par les sujets dans l'énoncé « *autre (s)* ».

À la question 3 (figure 7), concernant l'état ressenti durant les activités, les sujets du groupe A ont répondu dans une proportion de 27,3% *Calme*, 42,4% *Reposé*, 15,1% *Tendu* et 9,0% *Mal à l'aise*. Les sujets du groupe B ont répondu comme suit: 73,0% *Calme*, 65,4% *Reposé*, 0,0% *Tendu* et 7,6% *Mal à l'aise*. Chez les sujets du groupe C, les réponses obtenues sont les suivantes: 34,8% *Calme*, 34,8% *Reposé*, 0,0% *Tendu* et 0,0% *Mal à l'aise*.

On peut remarquer, chez les sujets du groupe A, une tendance vers un état *Calme* ou *Reposé* à 69,7% comparativement à 24,1% *Tendu* ou *Mal à l'aise*. Cette tendance s'observe plus fortement encore chez les élèves des groupes B et C.

Question 3\*: *Comment vous sentiez-vous lors des exercices de visualisation?*



**Figure 7**  
**États ressentis durant les visualisations**

\* À cette question, l'élève avait la possibilité de donner plus d'une réponse; ceci explique que le pourcentage obtenu pour l'ensemble des réponses totalise plus de 100%.

Parmi les commentaires de l'énoncé « *autre(s)* » de cette question, certains révèlent que quelques répondants semblent éprouver une certaine insécurité avant de débiter l'activité, comme en témoignent les propos suivants:

« *Si je ferme les yeux, j'ai peur de tomber* » (B-commentaire informel)

« *Je ne supporte pas avoir les yeux fermés si je ne suis pas fatigué* » (B-2)

« *Un peu insécure au début* » (B-23).

Parmi les diverses réponses obtenues dans la catégorie « *autre (s)* », nous retrouvons les états suivants: *comme d'habitude, indifférent, léger, joyeux et bien*. D'autres répondants disent se sentir fatigués ou endormis pour diverses raisons comme en témoignent les commentaires suivants:

« *Un peu endormi (dépendant de l'heure)* » (D-18)

« *Un peu endormi pour certaine activité que je n'ai pas réussi à faire* » (B-6)

« *Endormi pas parce que c'était ennuyant, mais au contraire très reposant!* » (D-27)

« *J'ai trop eu de misère à trouver cet idéal et j'étais trop fatigué* » (C-7)

« *On est fatigué après l'exercice* » (A-7).

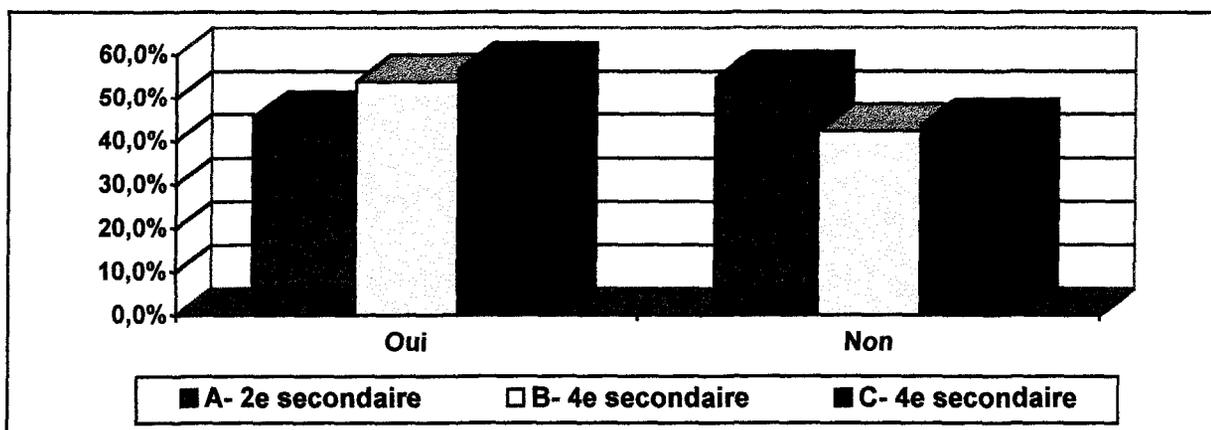
La manière de terminer l'activité pourrait constituer un des facteurs possiblement en cause dans cet état. Nous y reviendrons au cours de l'analyse du prochain thème portant sur l'amélioration éventuelle de l'intervention.

Toujours dans la catégorie « *autre(s)* » de cette question, quelques répondants relèvent les distractions ressenties pendant les visualisations, tels les sujets B-14: « *calme mais à un moment donné je perds le fil* » et D-2: « *concentrée mais je me perdais souvent dans mes pensées, je m'éloignais du sujet* ».

Intention quant à l'utilisation de la visualisation dans sa vie personnelle

À la question 5 (figure 8), dans une proportion de 45,4%, les sujets du groupe A ont répondu positivement quant à l'intention d'utiliser la visualisation dans leur vie personnelle et 54,5% ont répondu négativement à cette intention. Les sujets du groupe B ont répondu *oui* à 53,8% et *non* à 42,3% comparativement à 56,5% *oui* et 43,5% *non* pour ceux du groupe C.

*Question 5: Avez-vous l'intention d'utiliser la visualisation dans votre vie personnelle? Si oui, précisez pourquoi?*



**Figure 8**  
Intention d'utiliser la visualisation dans sa vie personnelle

Toutefois, même si le questionnaire ne prévoyait pas de catégorie autre que *oui* ou *non*, quelques sujets ont répondu *peut-être, je ne sais pas* ou *si l'occasion se présente*.

À la sous-question 5 (tableau 5), parmi ceux qui ont répondu *oui*, voici les raisons le plus souvent évoquées pour chacun des groupes. Chez les élèves du groupe A, on retrouve dans une proportion de 30,3% *Favorise la détente physique*, et 15,1% *Aide à réaliser mes objectifs*. Chez les élèves du groupe B, on obtient les réponses suivantes : 34,6% *Favorise la détente physique*, 19,2% *Dissipe distractions et émotions négatives* et 19,2% *Me permet de mieux me connaître*. Les élèves du groupe C ont répondu comme suit: 30,4% *Dissipe distractions et émotions négatives* et 17,4% *Aide à réaliser mes objectifs*.

**Tableau 5**  
**Motifs reliés à l'intention d'utiliser la visualisation dans sa vie personnelle**

*Sous-Question 5\* : Si oui, précisez pourquoi?*

Éléments de réponse	Groupe A 2 <sup>o</sup> secondaire		Groupe B 4 <sup>o</sup> secondaire		Groupe C 4 <sup>o</sup> secondaire	
	Nombre de répondants et pourcentage					
Favorise la détente physique	10	30,3%	9	34,6%	3	13,0%
Dissipe distractions/émotions négatives	3	9,0%	5	19,2%	7	30,4%
Me permet de mieux me connaître	1	3,0%	5	19,2%	1	4,3%
Aide à réaliser mes objectifs	5	15,1%	4	15,4%	4	17,4%
Aide à prendre de meilleures décisions	2	6,0%	3	11,5%	3	13,0%
Autre(s)	2	6,0%	4	15,4%	2	8,7%

\* À cette question, l'élève avait la possibilité de donner plus d'une réponse; ceci explique que le pourcentage obtenu pour l'ensemble des réponses totalise plus de 100%.

Sur cette question, quelques répondants précisent qu'ils connaissent bien le processus de visualisation et l'utilisent depuis un certain temps, notamment à des

fins sportives comme: B-20 « *Je l'utilise déjà. Je le pratiquais déjà et ça marchait* » et D-3 « *J'ai déjà utilisé cette technique mais pour une réussite sportive et ça a très bien fonctionné* ».

Concernant cette sous-question, lorsque nous regardons de plus près les perceptions des répondants relatives à leur intention d'utiliser la visualisation, nous pouvons remarquer la présence de motivations individuelles diversifiées que l'on peut regrouper selon trois orientations se rapportant au développement personnel de l'élève.

Une première catégorie de réponses réfère à la dimension émotionnelle de l'être, passant de la connaissance à l'estime de soi, comme semblent le démontrer les citations suivantes:

« *Entretien avec moi-même* » (B-15)

« *Me comprendre à l'intérieur* » (B-14)

« *Meilleure confiance en moi, me donne plus confiance en moi* » (B-8)

« *Confiance* » (C-16)

« *C'est de savoir que je pouvais être aussi bon que les autres* » (A-23)

« *Avec le livre ouvert, j'ai découvert que j'avais de nombreuses qualités* » (A-27)

« *Connaître ce que j'aime vraiment* » (B-23)

« *M'a permis de connaître une partie sage de moi* » (B-21)

« *Me comprendre* » (B-3)

« *Développer mes capacités* » (C-16)

« *Je me retrouvais, rien de plus* » (B-2)

« *Me sécuriser avant d'accomplir un gros travail* » (E-15).

Une deuxième catégorie de réponses semble converger dans le sens d'une recherche d'intériorité, recoupant ce qui est de l'ordre de la réflexion et de la résolution de problèmes comme peuvent l'indiquer ces commentaires:

« *J'ai réussi à trouver une solution à un dur problème* » (C-21)

« *Elle a répondu à une question sur mon avenir* » (C-22)

« *Il me donnait une paix intérieure, me calmait, me relaxait* » (C-17)

« *J'ai aimé être calme dans un endroit à moi seule* » (D-5)

« *Une manière de trouver le calme et la paix à l'intérieur de nous, nous permettant de réfléchir à des problèmes actuels* » (D-16)

« *Cela m'aidait à trouver des solutions à mes problèmes* » (E-22)

« *C'était le silence et l'image de ma visualisation était très sécurisante* » (E-17)

« *Ça amène à beaucoup de réflexion* » (E-13)

« *Elle m'a amenée à me poser des questions* » (D-7).

Enfin, une troisième catégorie de réponses concerne l'apport de la visualisation dans le domaine sportif, plus spécifiquement en ce qui regarde l'amélioration des performances:

« *Je l'utilise avant un tournoi de badminton pour mieux performer* » (E-6)

« *Pour mes compétitions de judo, c'est très utile* » (D-6)

« *Je me suis vu jouer au golf et j'étais très bon* » (E-4)

« *Je me voyais gagnant contre X (badminton)* » (E-6)

« *Avant des compétitions avec mon équipe* » (A-2).

En raison des nombreux commentaires qu'a suscités l'activité 4 *La silhouette* chez les sujets, nous avons cru pertinent de discuter celle-ci. Nous présentons d'abord quelques perceptions relatives à cette activité et ensuite, nous tentons de décrire quelques éléments qui en émergent.

Rappelons brièvement le but de l'activité en question (annexe 2). Cette activité tente d'amener l'élève à prendre conscience qu'il existe une sagesse intérieure qui réside en chaque personne, ce qui pourrait éventuellement inciter celui-ci à puiser davantage dans ses ressources personnelles lorsqu'il doit prendre une décision ou solutionner un problème.

Regardons les principaux commentaires exprimés par les sujets concernant leur perception de cette activité et tentons de traduire ce qu'elle peut leur apporter au plan personnel:

« Elle m'a aidé à résoudre un problème épineux » (C-5)

« Elle a répondu à une question sur mon avenir » (C-22)

« L'impression de parler directement à son subconscient » (C-2)

« Cette activité m'a permis de connaître une partie sage de moi » (B-21)

« Parce qu'elle m'aide à mieux me connaître » (D-2)

« Je pouvais dialoguer avec mon sage » (D-15)

« J'ai aimé le contact avec la silhouette parce que j'ai découvert que j'étais capable de la visualiser » (D-12)

« J'ai aimé la silhouette lorsqu'elle a résolu mon problème et parce que ça parlait de planche à neige » (E-12)

« C'est la seule qui a marché et résolu mon problème » (E-1)

« J'ai réussi à me concentrer et j'ai donc pu lui parler, et elle m'a répondu » (B-3)

« Je trouvais intéressant que ma pensée apparaisse en cette personne » (B-9)

« La silhouette parce que je la voyais bien et ses conseils étaient bons » (B-16)

« Ben, que la personne nous conseille » (A-11)

« Favorise l'imagination et la connaissance de soi-même plus que les autres » (B-20)

« J'ai parlé avec mon sage et il m'a peut-être appris des choses » (B-15)

« Cette activité m'a permis de trouver des réponses à mes questions » (E-14)

« *On pouvait vraiment prendre le temps de se concentrer sur le problème* » (D-8)

« *Cela m'aidait à trouver des solutions à mes problèmes* » (E-22).

Sur cette activité, nous pouvons dire que les propos et images des sujets révèlent la forte présence d'un référent culturel, en ce qui concerne les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire. Celui-ci réside dans la représentation du *Père Fourra*, personnage de la populaire émission télévisée *Fort Boyard*. Signe des temps, ce personnage semble remporter la faveur des sujets comme représentation de la partie sage qui sommeille en eux. Ce référent culturel se retrouve dans chacun des groupes d'élèves de 4<sup>e</sup> secondaire.

Par contre, la forte présence de cet élément référentiel ne semble pas s'étendre au groupe d'élèves de 2<sup>e</sup> secondaire, un seul sujet disant avoir vu le Père Fourra comme personne sage. Les personnes significatives de l'entourage, soit la mère, le père, parfois la grand-mère, semblent obtenir la préférence des élèves. La mère demeure la personne la plus représentative de la sagesse intérieure chez les élèves de 2<sup>e</sup> secondaire, indépendamment du sexe des répondants.

Chez les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire, on retrouve également la présence de personnes significatives telles que la mère, la grand-mère, une personne décédée,

une amie ou le père comme représentation de la sagesse intérieure mais dans une plus faible proportion, la préférence allant à des personnages tel que le Père Fourra.

La personne sage, symbole archétypal du Soi, représente la rencontre d'une volonté et d'une sagesse aimante. Apparemment, les élèves semblent percevoir cette rencontre lorsqu'ils nous parlent de cette belle et accueillante personne qui les écoute et les conseille. Les propos du sujet B-8 esquissent de belle manière cette perception: « *J'étais très à l'aise avec cette personne et j'ai pu lui demander ce que je désirais savoir* ».

Pour conclure l'analyse de ce thème, traitant de la perception de l'élève relative à l'apport de la visualisation au plan personnel, nous pouvons dire que les avis sont partagés entre les sujets de 2<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire quant à l'intention d'utiliser la visualisation dans leur quotidien. Leur éventuelle adhérence à cette pratique sous-tendrait, entre autres, les motivations suivantes: la *détente physique* pour les élèves du groupe A et pour ceux du groupe B, la *dissipation des distractions et émotions négatives* pour ceux du groupe C. Les autres motivations mentionnées par les sujets recoupent trois dimensions de la personne (physique, émotionnelle et cognitive), ce qui nous ramène à la question de recherche en regard du développement intégral de l'élève. Concernant les états

ressentis durant les visualisations, on retrouve une tendance générale vers un état calme ou reposé dans tous les groupes, celle-ci étant plus forte chez les sujets de 4<sup>e</sup> secondaire du groupe B.

#### **4.4 LA PERCEPTION DE L'ÉLÈVE PAR RAPPORT À L'AMÉLIORATION ÉVENTUELLE DE L'INTERVENTION**

Les questions 6, 7 et 11 se rapportent à la perception de l'élève par rapport aux éléments à modifier pour une intervention future qui soit plus efficace. Les questions 6 et 7 (tableau 6) permettaient aux sujets de s'exprimer sur ce qu'ils avaient ou n'avaient pas aimé dans les diverses activités proposées lors de la période d'intervention.

La question 11 invitait l'élève à faire connaître ses suggestions quant aux modifications pouvant être apportées à l'intervention afin d'améliorer celle-ci.

##### **L'appréciation des activités de visualisation**

Pour les questions 6 et 7, les réponses obtenues sont traitées globalement. La perception des sujets en regard des activités dégage certains facteurs qui se recoupent en raison de leur interdépendance. Par conséquent, pour ces deux questions, les résultats sont analysés conjointement.

**Tableau 6**  
**Appréciation des activités de visualisation**

*Question 6: Quelle activité avez-vous préférée? Qu'est-ce que vous avez aimé dans cette activité et pourquoi?*

*Question 7: Quelle activité avez-vous la moins aimée? Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé dans cette activité et pourquoi?*

	Groupe A 2 <sup>o</sup> secondaire		Groupe B 4 <sup>o</sup> secondaire		Groupe C 4 <sup>o</sup> secondaire	
Activité préférée	Nombre de répondants et pourcentage					
Activité 2	6	18,2%	7	26,9%	2	8,7%
Activité 3	6	18,2%	7	26,9%	8	34,8%
Activité 4	8	24,2%	7	26,9%	4	17,4%
Activité la moins aimée						
Activité 1	12	36,4%	4	15,4%	4	17,4%
Activité 5	4	12,1%	8	30,8%	5	21,7%
Activité 6	3	9,0%	8	30,8%	3	13,0%

À la question 6, les élèves du groupe A ont répondu dans une proportion de 24,2% avoir préféré l'activité 4 ayant pour titre *La silhouette*. Les trois activités préférées par les élèves du groupe B arrivent ex æquo dans une proportion de 26,9%. Il s'agit des activités 2, 3 et 4 ayant respectivement pour titre: *Un idéal dans la vie*, *Le temple du silence*, *La silhouette*. Dans le groupe C, les élèves ont opté dans une proportion de 34,8% pour l'activité 3, *Le temple du silence* comme activité préférée (tableau 6).

À la question 7, les élèves du groupe A ont opté dans une proportion de 36,4% pour l'activité 1, *Je suis plus comme étant celle qu'ils ont le moins aimée*. Les élèves du groupe B ont choisi, dans des proportions ex æquo de 30,8%, les

*activités 5 et 6, Le succès et Avant l'épreuve*, comme étant celles qu'ils ont le moins aimées. Pour le groupe C, *l'activité 5, Le succès* fut désignée dans une proportion de 21,7% comme étant la moins aimée parmi les six activités proposées (tableau 6).

Suite à l'analyse des perceptions de l'élève envers les activités, il semble se dégager quelques facteurs susceptibles d'améliorer une éventuelle intervention. En regard de ces perceptions, nous tentons de cerner certaines caractéristiques pouvant permettre de renouveler et d'assurer la qualité de l'intervention. Ceci permettrait de concourir à mieux répondre aux besoins actuels des jeunes, avec l'arrivée du troisième millénaire.

Aux sous-questions 6 et 7 qui réfèrent aux éléments que le sujet apprécie ou non dans une activité, se retrouvent certains facteurs à prendre en considération. L'un d'entre eux concerne la valeur d'imagerie des activités. L'ensemble des réponses recueillies laisse supposer que la valeur d'imagerie de l'activité pourrait constituer un des facteurs influençant le degré d'appréciation de celle-ci.

Une valeur d'imagerie plus faible laisse croire que l'appréciation du sujet le sera également tandis qu'une valeur d'imagerie plus élevée laisse présager une appréciation plus positive de l'activité.

Plusieurs répondants semblent démontrer davantage d'intérêt envers les activités à haute teneur d'imagerie comparativement à celles à caractère de centration contenant moins d'images. Certains d'entre eux semblent estimer la facilité ainsi que la « réussite » de l'activité en fonction du nombre d'images perçues. Quelques commentaires recueillis à la sous-question 6 « Qu'avez-vous aimé dans cette activité et pourquoi? » en font foi:

*« Parce que je l'ai très bien imaginé » (A-1)*

*« Parce que je n'ai pas eu de difficulté à m'imaginer les scènes » (A-3)*

*« Parce qu'il y avait plus d'images à penser » (A-5)*

*« Le château, le sage... » (A-12)*

*« Vraiment réussir à visualiser pour la première fois » (A-28)*

*« Toujours référer à des images comme silhouette » (B-8)*

*« J'ai réussi, les images étaient belles, c'est facile à refaire » (B-1)*

*« C'était plus visuel, donc plus facile pour moi » (B-11)*

*« Parce que j'ai bien réussi à tout visualiser » (E-8).*

Pour ce qui est de la sous-question 7 « Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé dans cette activité et pourquoi? », nous obtenons des réponses qui réfèrent principalement aux activités à caractère de centration. Quel que soit le thème de ces activités, celles-ci semblent moins les rejoindre parce qu'elles demandent plus

d'attention. D'après certains sujets, elles seraient plus difficiles à effectuer et à comprendre comme l'indiquent les réponses suivantes:

« *C'était plus dur à imaginer* » (A-4)

« *Parce que j'ai eu de la difficulté à me concentrer* » (A-3)

« *Parce que je n'ai vraiment rien vu* » (A-1)

« *Je n'avais rien compris et les images ne venaient pas* » (A-7)

« *J'ai eu de la difficulté à répondre* » (A-30)

« *Je n'étais pas capable de stimuler mon cerveau à pas avoir plein d'idées en même temps* » (B-3)

« *Parce qu'il n'y avait pas d'images à rechercher, c'était plus difficile à imaginer* » (B-8)

« *Les autres [activités] étaient ben meilleures* » (B-commentaire informel).

Il semble bien que la liberté et l'activité créative du répondant soient des facteurs occupant une place importante dans son implication face aux activités. Voici quelques commentaires de sujets qui accordent leur préférence à l'activité d'imagerie pour justifier leur choix:

« *J'ai été capable de bien stimuler mon imagination et mieux me concentrer* » (D-25)

« *Parce que j'aime mieux quand c'est imaginaire* » (B-12)

« *Essayer d'imaginer le personnage car c'est amusant* » (A-22)

*« C'est celle où j'ai imaginé le plus de choses, où l'on doit avoir recours à notre imagination » (D-7)*

*« C'est mon imagination à créer de belles choses » (D-21).*

D'après les réponses de plusieurs sujets, d'autres facteurs pourraient influencer le niveau d'appréciation des activités. Les commentaires des répondants semblent opposer une certaine liberté et l'aspect créatif d'une activité d'imagerie au caractère plus passif d'une activité de préparation (à une tâche scolaire) préalablement établie. Le commentaire explicatif d'un sujet résume bien la tendance qui se dégage de l'ensemble des réponses obtenues. Comme l'exprime le répondant D-10: *« J'aime mieux inventer une histoire ( [activités] 2,3,4) que la relaxation (1,5,6 ). Parce qu'on ne peut pas visualiser et comme je suis un peu lunatique, j'en perds des bouts de temps en temps ».*

Plusieurs réponses semblent indiquer qu'il serait plus facile de suivre *« l'histoire »* voire la trame d'une activité d'imagerie comparativement à celle d'une activité de centration. Regardons maintenant quelques commentaires d'élèves se rapportant aux activités à caractère de centration, eu égard aux limites qu'elles imposent à leur liberté d'action et de création:

*« Car il y avait moins de contenu et c'était plus difficile de s'imaginer des choses » (A-19)*

« *Car j'aimais mieux marcher dans la nature ou aller dans un château, etc.* »  
(B-15)

« *On n'avait pas de belles choses à imaginer. Tout était donné à l'avance* » (D-5)

« *Référence trop directe avec une activité scolaire, pas de liberté de choix* »  
(D-16)

« *Parce que je voulais quelque chose que moi j'ai choisi et non le débat oratoire* »  
(C-23)

« *Le sujet était plate parce que je n'embarquais pas dans l'histoire* » (A-27)

« *J'ai trouvé ça trop compliqué, voir même j'ai été perdu complètement* » (A-23)

« *Parce que ça parlait de l'examen de musique* » (A-22).

D'autres commentaires vont dans le sens de ce besoin de liberté et révèlent que certains sujets n'apprécient guère le style directif des activités. Ceux-ci semblent accorder leur préférence à la visualisation libre plutôt qu'à l'imagerie guidée ou dirigée:

« *Me laisser penser par moi-même, dire le sujet et le but de l'activité pour ensuite nous laisser à nous-mêmes* » (B-2)

« *Plus de liberté de choix face à ce que l'on voit et ce qui se passe* » (D-12).

Si certains sujets paraissent démontrer plus d'intérêt pour les activités de connaissance de soi, d'autres réponses semblent indiquer que plusieurs reconnaissent l'utilité d'exercices de visualisation les préparant à une tâche

scolaire. Ceux-ci disent préférer ces activités préparatoires, en raison de la valeur pratique qu'elles sous-tendent:

« *J'ai aimé sa simplicité parce que j'ai beaucoup de difficulté avec les autres [activités] et c'est lui qui peut m'être le plus utile* » (D-19)

« *C'est la seule [activité] que j'ai réussie* » (C-4)

« *Parce que ça peut me préparer à une épreuve* » (C-20)

« *Je l'ai aimé parce que c'était très concret* » (C-18)

« *J'ai aimé la façon de se détendre avant un test parce que je suis quelqu'un qui stress beaucoup* » (C-9)

« *Je pense que c'était la plus importante et la plus relaxante* » (C-7)

« *Parce que j'ai pu me relaxer et être moins tendu* » (D-22)

« *Elle nous préparait à quelque chose de concret* » (E-11)

« *Cette activité m'a aidé à voir mon débat oratoire moins difficile* » (E-16)

« *Peux m'aider à passer au travers d'une épreuve* » (B-7)

« *Ça aidé à la concentration* » (C-23).

Par contre, d'autres sujets disent ne pas apprécier certaines activités centrées sur une tâche scolaire, comme l'activité 6 *Avant l'épreuve*, parce que celle-ci réfère à leur manière d'appréhender et de gérer une situation d'examen:

« *Je me suis sentie énormément stressée quand je me suis mise face à un examen* » (D-11)

« *C'était moins calmant* » (A-31)

« *“Mon épreuve” se déroule 4 jours plus tard* » (D-18)

« *Je crois que je ne suis tout simplement pas apte à me reposer avant un examen, de cette manière. Le stress que j'ai avant un examen est habituellement un bon stress* » (D-27).

### Principales suggestions pour améliorer l'intervention

À la question 11 (tableau 7), concernant les changements à apporter pour l'intervention, voici les suggestions le plus souvent énoncées pour chacun des groupes. Les répondants du groupe A ont suggéré: *Durée de l'activité plus longue* (51,5%), *Rythme plus lent* (30,3%), *activité accompagnée d'une Musique d'ambiance* (51,5%).

**Tableau 7**  
**Principales suggestions pour améliorer l'intervention**

*Question 11\*: Quels changements pourraient être apportés pour que ces exercices soient plus motivants pour vous?*

Éléments de réponse	Groupe A 2 <sup>o</sup> secondaire		Groupe B 4 <sup>o</sup> secondaire		Groupe C 4 <sup>o</sup> secondaire	
	Nombre de répondants et pourcentage					
Durée plus longue	17	51,5%	8	30,8%	4	17,4%
Pauses plus longues	9	27,3%	6	23,0%	7	30,4%
Musique d'ambiance	17	51,5%	15	57,6%	15	65,2%
Rythme plus lent	10	30,3%	3	11,5%	4	17,4%
Autre(s)	3	9,0%	5	19,2%	6	26,1%

\* À cette question, l'élève avait la possibilité de donner plus d'une réponse; ceci explique que le pourcentage obtenu pour l'ensemble des réponses totalise plus de 100%.

Les répondants du groupe B ont proposé: *Durée de l'activité plus longue* (30,8%), *Pauses plus longues* (23,0%) et *Musique d'ambiance* (57,6%). Chez les élèves du groupe C, on propose les modifications suivantes: *Pauses plus longues* (30,4%) et *Musique d'ambiance* (65,2%).

Quelques commentaires d'élèves semblent indiquer que la musique pourrait constituer un élément facilitant la détente ainsi que la réalisation des activités:

« *Ça va mieux avec de la musique* » (A-commentaire informel)

« *La musique m'a permis de mieux me concentrer* » (A-13)

« *Toujours de la musique* » (B-17)

« *La musique peut plus m'aider à me concentrer* » (A-4)

« *Elle pourrait m'être utile, la musique m'a aidée* » (C-12).

Si certains sujets de 2<sup>e</sup> secondaire considèrent l'accompagnement musical comme un facteur favorisant la réalisation de l'activité, d'autres sujets de 4<sup>e</sup> secondaire s'inscrivent en faux sur cet effet et mentionnent que la musique serait plutôt un élément nuisant à leur concentration:

« *Je me suis concentrée sur la musique et j'ai été moins attentive aux consignes* » (E-25)

« *Elle était avec de la musique et c'était un peu endormant* » (C-14)

« *La musique me déconcentrait* » (E-10)

« *La musique me faisait perdre le fil de tes paroles (plus que les autres)* » (B-22).

Dans la catégorie « *autre(s)* », les éléments sont récurrents et font référence au manque de confort. Par exemple, ce commentaire informel: « *Avoir des chaises moins dures nous aurait aidé* », exprimé par un sujet de 4<sup>e</sup> secondaire pour expliquer sa réponse, en me précisant: « *Tu le diras dans ton texte* ». La plupart des réponses obtenues vont dans le même sens: « *Je n'étais pas bien sur ma chaise* » (A-5) et « *Assis sur des chaises plus confortables* » (A-7).

Une autre suggestion des répondants réfère à la manière de terminer l'activité. Celle-ci pourrait d'une certaine façon recouper les états de fatigue ou d'endormissement ressentis tels que mentionnés précédemment par certains sujets à la question 3. Regardons ces commentaires d'élèves allant dans le sens de cet état d'endormissement ressenti lors des activités: « *nous laisser un peu se réveiller à la fin* » suggère A-4 ainsi que les sujets E-10 « *plus de temps pour se réveiller* » et E-4 « *plus de temps pour revenir à la réalité* ».

Concernant ce fait, une explication possible pourrait résider dans la phase de reprise (temps de reprise) qui termine l'activité, thème brièvement abordé dans les écrits de Paul-Cavallier (1991) et de Galyean (1986). Galyean suggère que

cette phase de reprise se fasse en douceur afin de respecter le rythme de chacun. Paul-Cavallier s'inscrit en faux sur cette assertion, préconisant plutôt une phase de reprise plus dynamique et sur un ton incitant à la tonicité. Ceci permettrait à l'élève de se sentir plus énergique lors du retour à la tonicité. La présente intervention s'est inspirée de la vision de Galyean. Il serait intéressant, pour une intervention future, d'envisager d'expérimenter la seconde option.

Outre ces réponses, dans la catégorie « *autre(s)* » de cette question, nous retrouvons les suggestions suivantes: « *toujours de la musique* » (B-17), « *plus d'action* » (A-17), « *plus de description générale* » (D-17), « *durée beaucoup plus longue; une atmosphère; une participation active de tous* » (D-16) , « *Qu'il y en ait plus souvent* » (E-22), « *Des images moins symboliques et plus faciles à interpréter* » (C-13).

À la lumière de l'analyse du présent thème, portant sur la perception de l'élève par rapport à l'amélioration éventuelle de l'intervention, nous pouvons dire que la visualisation semble rencontrer certains besoins de l'apprenant. Par contre, dans son ensemble, les perceptions relatives à l'appréciation des activités semblent révéler la présence d'autres besoins chez les élèves des deux cycles du secondaire: celle d'un besoin d'action et d'aventure en 2<sup>e</sup> secondaire et principalement, celle d'un besoin de liberté en 4<sup>e</sup> secondaire.

#### 4.5 PARALLÈLE ENTRE LES DONNÉES THÉORIQUES ET LES DONNÉES DE TERRAIN

Le tableau 8 présente une synthèse des données théoriques et des données recueillies lors de la période d'intervention en milieu scolaire. Il se divise en trois parties distinctes. Dans la première partie, nous retrouvons les principaux éléments théoriques retenus pour l'étude. La seconde partie présente la proportion des réponses des sujets se rapportant à chacun de ces éléments. La dernière partie regroupe les constats ou observations des enseignantes recueillis lors d'échanges informels au cours de la période d'intervention.

**Tableau 8**  
**Synthèse des données théoriques et de terrain**

Éléments théoriques (Galylean, 1986, p. 33-44)	Réponses des sujets (%)			Observations des enseignantes	
	Groupe A 2 <sup>e</sup> sec.	Groupe B 4 <sup>e</sup> sec.	Groupe C 4 <sup>e</sup> sec.	2 <sup>e</sup> secondaire	4 <sup>e</sup> secondaire
Permet de mieux gérer mon stress	39,4%	42,3%	47,8%	Suite aux activités, l'enseignante a remarqué une amélioration au niveau de l'attention et de la concentration des élèves.	L'enseignante n'a pas constaté de différence au niveau de l'attention ou de la concentration dans aucun de ses groupes suite aux activités.
Facilite la concentration et l'apprentissage	24,2%	42,3%	17,4%		
Facilite la résolution de problèmes	12,1%	3,8%	8,7%		
Favorise ma compréhension	15,1%	0,0%	13,0%		
Stimule l'imagination et la créativité	33,3%	11,5%	26,0%	Elle a également constaté une meilleure écoute des consignes et plus d'application à la tâche (leur jeu musical).	Aucun changement n'a été remarqué au niveau de l'attitude des élèves suite à l'intervention.
Détente physique et mentale	45,4%	73,0%	78,2%		
Dissipe distractions et émotions négatives	9,0%	19,2%	30,4%		
Me permet de mieux me connaître	3,0%	19,2%	4,3%		
Aide à réaliser mes objectifs	15,1%	15,4%	17,4%		
Aide à prendre de meilleures décisions	6,0%	11,5%	13,0%		

Comme l'illustre le tableau 8, si nous confrontons les données théoriques avec celles de terrain, nous retrouvons la présence d'une forme de triangulation de celles-ci en 2<sup>e</sup> secondaire. Les effets du processus de visualisation qui furent retenus, parmi ceux mentionnés dans les recherches antérieures de Galyean (1986), semblent partiellement confirmés et réactualisés par les élèves de 2<sup>e</sup> secondaire ainsi que par certains propos de l'enseignante.

En ce qui concerne les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire, les données recueillies prennent un sens différent. Les commentaires des répondants de 4<sup>e</sup> secondaire semblent indiquer que ceux-ci reconnaissent les effets ressentis en y apportant les nuances nécessaires à une juste expression de leur vécu. Ceci constitue un indice révélant la présence du cheminement amorcé chez les sujets même si les effets de celui-ci ne se sont pas manifestés suffisamment pour être constatés par l'entourage, dans l'immédiat.

Dans une perspective globale, il m'apparaît que l'ensemble des résultats obtenus soient plutôt satisfaisants, compte tenu de la brève période d'intervention. Cependant, une intervention plus prolongée en milieu scolaire et des entrevues avec les élèves auraient possiblement permis d'obtenir des résultats plus significatifs. Ceci aurait peut-être amené les jeunes à s'exprimer davantage tout en nous conduisant à une compréhension plus approfondie du vécu de leur expérience.

## CONCLUSION

Cette étude exploratoire tentait de mieux comprendre le processus expérientiel de l'élève et de cerner quelles sont les caractéristiques qui se dégagent de l'ensemble d'une expérience de visualisation. À la lumière de ces caractéristiques, nous pourrions éventuellement constituer les assises d'une intervention plus susceptible de rencontrer les besoins actuels de l'élève, favorisant ainsi la croissance de celui-ci.

Considérant que nous tentions de cerner les caractéristiques émergeant du processus vécu par l'élève, nous décrivons brièvement les tangentes qu'ont prises les perceptions du sujet relativement à sa propre expérience de visualisation.

Un survol des grandes lignes se dégageant des perceptions de l'élève, par rapport à chacun des quatre thèmes sur lesquels nous avons recueilli et analysé les perceptions d'élèves de 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire, permet de relever les directions qui suivent.

En ce qui concerne la *perception globale* de l'élève sur le vécu de son expérience de visualisation, nous remarquons qu'une grande partie des sujets considèrent que cette expérience peut leur être utile. Notamment, parce que qu'elle leur procure une détente physique et mentale. D'autres apports des

visualisations, tels que « mieux me comprendre » et « meilleure confiance en moi » sont également soulignés par certains sujets.

Concernant la perception de l'élève relative à l'apport de la visualisation au *plan scolaire*, les éléments ressortants se définissent comme suit. La plupart des sujets croient que la visualisation pratiquée régulièrement pourrait les aider dans leurs études. Les élèves mentionnent que c'est au niveau de la concentration dans les tâches scolaires que l'effet de la visualisation est le plus manifeste, suivi de l'effet sur le niveau d'attention en classe et finalement, vient l'effet sur l'intérêt porté à la matière.

La perception de l'élève relative à l'apport de la visualisation au *plan personnel* permet de relever les éléments qui suivent. Plusieurs élèves disent avoir l'intention d'utiliser la visualisation dans leur vie personnelle, notamment parce qu'elle leur procure une détente physique et parce qu'elle dissipe les distractions et émotions négatives. Les autres motivations précisées par les élèves sont diversifiées et recourent trois dimensions de la personne (physique, cognitive, émotionnelle), au regard de la question de recherche.

Concernant la perception de l'élève par rapport à l'*amélioration éventuelle de l'intervention*, nous pouvons remarquer que la visualisation semble rencontrer

certains besoins de l'élève. Toutefois, les perceptions relatives à l'appréciation des activités permettent de relever d'autres besoins à rencontrer ainsi que des facteurs qui pourraient constituer les balises d'une future intervention.

Les résultats de la présente recherche semblent démontrer la présence d'un certain impact positif de la visualisation sur *la motivation de l'élève*.

Suite à ce constat, il pourrait s'avérer pertinent, pour des études ultérieures, d'envisager la réalisation d'un nombre approprié d'activités de visualisation afin de vérifier l'impact d'une telle intervention sur *l'apprentissage scolaire*.

L'analyse des perceptions des élèves au regard des activités, a mis en lumière des facteurs qui laissent entrevoir les limites relatives à ces visualisations. Il apparaît que certaines activités, présentées dans leur forme actuelle, ne semblent plus répondre tout à fait aux multiples besoins des jeunes dans le contexte actuel, à savoir le besoin d'action et d'aventure, le besoin de créer et le besoin de liberté. Par conséquent, le mode de certaines activités mériterait d'être repensé afin de mieux s'ajuster aux besoins particuliers inhérents à chaque groupe d'élèves, respectant ainsi la spécificité de celui-ci. De nouveaux modes devront émerger et prendre forme, servant de pistes pour guider l'action qui tente de mieux répondre aux besoins des adolescents des années 2000.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adler, A. (1966). *Connaissance de l'homme: étude de caractérologie individuelle* (Trad. J. Marty). Paris: Payot.

André, J. (1999, mai). Retrouvera-t-on les sens perdus en ESP? *Les cahiers pédagogiques*. Dossier: Des sens à la sensibilité: quelle éducation?, 374, p. 40-41. Paris: Crap.

Assagioli, R. (1994). *Le développement transpersonnel* (Trad. M. Valois). Paris: EPI/Intelligence du corps.

Assagioli, R. (1987). *L'acte de volonté* (Trad. P. Paré). Montréal: Centre de Psychosynthèse de Montréal.

Assagioli, R. (1976). *Psychosynthèse: principes et techniques* (Trad. M. Panizza). Paris: Éditions EPI.

Assagioli, R. (1973). *Psychologie dynamique et psychosynthèse*. Montréal: Institut canadien de psychosynthèse.

Barnes, H. (1991, oct.). Learning that grows with the learner: An introduction to Waldorf Education. *Educational Leadership. Journal of the association for supervision and curriculum development*, 49(2), p. 52-54.

Bertrand, Y. et Valois, P. (1982). *Les options en éducation* (2<sup>e</sup> éd. rev. et corr.). Coll. « Point de vue, point de mire ». Québec: Direction de la recherche, Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.

Boivin, M. (1997). *La pédagogie prospective: Nouveau paradigme*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Bordage, J. (dir.). (1996). *Contre l'abandon au secondaire: rétablir l'appartenance scolaire*. Avis à la ministre de l'éducation. Sainte-Foy: Conseil supérieur de l'éducation.

Bouillet, A. (1999, mai). Éditorial. *Les cahiers pédagogiques*. Dossier: Des sens à la sensibilité: quelle éducation?, 374, p. 10-11. Paris: Crap.

Brès, M. et Pellerin, M. (1994). *La psychosynthèse*. Coll. « Que sais-je? ». Paris: Presses universitaires de France.

Brien, R. (1997). *Science cognitive et formation* (3<sup>e</sup> éd. rev. et augm.). Sainte-Foy: Presses de l'université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1990).

Brien, R. (1993). *Science cognitive et formation*. Sainte-Foy: Presses de l'université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1990).

Brisson, V. (1990). *Le développement de l'estime de soi et de la volonté*. Guide pédagogique. S.I. : Gestion E.F.

Brisson, V. (1987). *La valorisation des ressources personnelles des enfants de 5 et 6 ans par le développement de l'estime de soi et de la volonté*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

Brown, M. Y. (1984). *Le déploiement de l'être* (Trad. P. Paré). Sainte-Foy: Centre d'intégration de la personne.

Brunswic, A. (1998, janv.). Les sens en éveil. *Le Monde de l'éducation, de la culture et de la formation*. Dossier: Intelligence, 255, p. 48-49.

Canfield, J. et Wells, H. C. (1976). *100 ways to enhance self-concept in the classroom*. Englewood Cliffs, New-Jersey: Prentice-Hall.

Caouette, C. E. (1992). *Si on parlait d'éducation: Pour un nouveau projet de société*. Montréal: VLB.

Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.

Chisholm, P. M. (1993). *Towards holistic learning and teaching: a psychosynthesis approach*. Thesis, University of Toronto, Toronto, Ontario.

Clouzot, O. (1992). *Animer autrement. Clés pour une pratique holistique de la pédagogie*. Paris: Éditions d'Organisation.

Conseil supérieur de l'éducation (1976). *L'activité éducative*. Extrait du Rapport annuel 1969-70. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Corbo, C. (dir.). (1994). *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle*. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. Québec: Ministère de l'éducation.

Côté, R. L. (1998). *Apprendre. Formation expérientielle stratégique*. Sainte-Foy: Presses de l'université du Québec.

Crampton, M. (1977). Psychosynthèse: aspects-clés de la théorie et de la pratique. In Dabrowski, K. (dir.), *Psychothérapies actuelles* (p. 41-77). Sainte-Foy: Éditions Saint-Yves.

Crampton, M. (1973). *L'utilisation de l'imagerie mentale en psychosynthèse*. Montréal: Institut Canadien de Psychosynthèse.

Danilo, A. et Stévenin, P. (1974). *Le corps dans la vie quotidienne*. Coll. « Art et réalité thérapeutique ». Paris: EPI.

Denis, M. (1989). Formes imagées de la représentation cognitive. *Bulletin de psychologie*, *XLI*, p. 710-715.

Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Paris: Presses universitaires de France.

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

Deunov, P. (1991). *Le secret des trois mondes*. Lonrai, Orne: Télesma.

Ferrucci, P. (1985). *La psychosynthèse. Guide conceptuel et pratique de réalisation du Soi* (Trad. P. Paré). Montréal: Centre de Psychosynthèse de Montréal.

Firman, J. (1993). *Je et Soi. Nouvelles perspectives en psychosynthèse* (Trad. P. Paré). Sainte-Foy: Centre d'intégration de la personne de Québec.

Fletcher, P. (1973). *L'activité émotionnelle*. Montréal: Éditions de l'Homme.

Fortin, C. et Rousseau, R. (1992). *Psychologie cognitive. Une approche de traitement de l'information*. Sillery: Presses de l'université du Québec.

Fouillée, A. (1921). *La psychologie des idées-forces* (5<sup>e</sup> éd.). Tome 1. Paris: Éditions F. Alcan.

Frankl, V. E. (1970). *La psychothérapie et son image de l'homme* (Trad. J. Feisthauer). Paris: Resma.

Fugitt, D. E. (1984). *C'est lui qui a commencé le premier* (Trad. J. Dumas). Québec: Centre d'intégration de la personne.

- Galyean, B.-C. (1986). *Visualisation, apprentissage et conscience* (Trad. P. Paré). Sainte-Foy: Centre d'intégration de la personne.
- Gardner, H. (1998, janv.). Les sept chances. *Le Monde de l'éducation, de la culture et de la formation*. Dossier: Intelligence, 255, p. 53.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer d'école: la prise en compte des différentes formes d'intelligence* (Trad. P. Evans-Clark, M. Muracciole et N. Weinwurzel). Paris: RETZ.
- Gauthier, B. (dir.). (1990). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gawain, S. (1988). *Techniques de visualisation créatrice*. Genève: Soleil.
- Gendlin, E. T. (1984). *Focusing: Au centre de soi* (Trad. L. Drolet). Québec: Le Jour.
- Glas, N. (1979). *Sauvons nos sens menacés* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Centre Triades.
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence* (Trad. T. Piélat). Paris: Laffont.
- Gordon, R. (1992). *Le chemin du Soi* (Trad. P. Paré). Sainte-Foy: Centre d'intégration de la personne.
- Grebot, E. (1994). *Images mentales et stratégies d'apprentissage. Explication et critique. Les outils modernes de la gestion mentale*. Paris: ESF.
- Hardy, J. (1989). *Une psychologie qui a de l'âme. Dits et non-dits de la psychosynthèse* (Trad. F. Robert). Saint-Hilaire: Seveyrat.
- Inchauspé P. (dir.). (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec.
- Isaac, S. et Michael, W. B. (1971). *Handbook in Research and Evaluation*. San Diego, California: Edits publishers.
- Izsak E. A. (1994). *Joie de vivre par la visualisation*. Paris: Trédaniel.

- Jambe, R. et Masai-Perl, P. (1975). *L'éducation de l'affectivité. Essai d'exploitation d'un modèle pédagogique*. Bruxelles: Nathan-Labor.
- Jung, C. G. (1973). *Dialectique du moi et de l'inconscient* (Trad. R. Cahen). Éd. rev. et corr. Coll. « Idées », no. 285. Paris: Gallimard (1<sup>re</sup> éd. 1964).
- Jung, C. G. (1971). *Les racines de la conscience. Études sur l'archétype*. Paris: Buchet-Chastel.
- Jung, C. G. (1962). *L'homme à la découverte de son âme* (6<sup>e</sup> éd. rev. et augm.). Paris: Payot.
- Khaitzine, R. (1992). *Guide initiatique de la visualisation*. Paris : Montorgueil.
- Lafortune, L. et Saint-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*. Montréal: Logiques.
- Lavelle, L. (1954). *La dialectique du monde sensible* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Lebrun, N. et Berthelot, S. (1994). *Plan pédagogique: Une démarche systématique de planification de l'enseignement* (2<sup>e</sup> éd. rev. et augm). Ottawa: Éditions Nouvelles.
- Legendre, R. (1995). *Entre l'angoisse et le rêve. L'éducation*. Coll. « Le défi éducatif ». Montréal: Guérin; Paris: Eska.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Coll. « Le défi éducatif », no 3. Montréal: Ville-Marie; Paris: Nathan.
- Lemelin, L. (1991). *L'expression des émotions à travers la métaphore pour développer l'estime de soi et favoriser la détente*. Mémoire de maîtrise, Sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- Madiot, P. (1999, mai). L'école des sens interdits. *Les cahiers pédagogiques*. Dossier: Des sens à la sensibilité: quelle éducation?, 374, p. 51-52. Paris: Crap.
- May, R. et al. (1971). *Psychologie existentielle* (Trad. G. Zibell). Paris: EPI.
- Ministère de l'éducation (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Éditeur officiel du Québec, Service général des communications, Gouvernement du Québec.

Minsky, M. (1988). *La société de l'esprit* (Trad. J. Harvey). Paris: InterÉditions.

Moore, J. (1991, oct.). Psychosynthesis and adventure counseling. *In Proceedings of the international conference and workshop. Summaries Book of the International Association for Experiential Education* (p. 39-46). Bellingham, Washington University (ERIC n° ED 342 585).

Morissette, D. et Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael; Québec: Presses de l'Université Laval.

Morose, J. et Hudon, J.J. (1993, mai). *Projet Forcoma. Troisième rapport, troisième phase (version modifiée)*. Chicoutimi.

Paquette, C. (1990). *L'effet caméléon*. Montréal: Québec-Amérique.

Paquette, C. (1985). *Intervenir avec cohérence. Vers une pratique articulée de l'intervention*. Montréal: Québec-Amérique.

Paré, A. (1984). Psychosynthèse et éducation. *In Fugitt, D. E. (1984). C'est lui qui a commencé le premier* (p. 9-20) (Trad. J. Dumas). Québec: Centre d'intégration de la personne.

Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte* (Vol. I — Pédagogie encyclopédique et pédagogie ouverte). Laval: NHP.

Pascal, B. (1945). *Pensées*. Montréal: Ateliers de l'Entraide.

Paul-Cavallier, F. J. (1991). *Visualisation. Des images pour des actes* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: InterÉditions.

Pelletier, P. (1996). *Les thérapies transpersonnelles*. Boucherville: Éditions Fides.

- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), p. 63-85.
- Pina, A. et Pina, D. (1997). *Sources et ressources de la Programmation NeuroLinguistique*. Paris: InterÉditions.
- Poisson, A. (1992). *L'épuisement scolaire ou le "burn-out" des jeunes*. Mirabel: E=MC<sup>2</sup>.
- Portelance, C. (1998). *Relation d'aide et amour de soi*. (4<sup>e</sup> éd. rev. et augm.). Coll. « Psychologie ». Montréal: CRAM (1<sup>re</sup> éd. 1990).
- Portelance, C. (1990). *Relation d'aide et amour de soi. L'ANDC en psychothérapie et en pédagogie*. Montréal: CRAM.
- Pourtois, J. P. et Desmet H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Mardaga.
- Richard, G. (1998). *L'influence d'une stratégie d'imagerie guidée sur le concept de soi de l'enfant de 4-5 ans*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Roger, L. (1991, 21 et 22 mars). Qu'est-ce qu'un décrocheur? *In Vers une démarche raccroche-cœur* (p. 31-33). Actes du colloque régional sur le décrochage scolaire, St-Félicien (Québec): Éditions Corporation Centre Action Travail.
- Sandor, M. (1984, juin). La psychosynthèse et le corps: de la symbolique corporelle. *Études psychothérapiques*, 56(2), p. 107-112, Toulouse: Privat.
- Stauffer, E. R. (1987). *Amour inconditionnel et pardon* (Trad. P. Paré). Sainte-Foy: Centre d'intégration de la personne.
- Steiner, R. (1970). *Études de la nature humaine. L'anthropologie, base de la pédagogie*. Paris: Centre Triades.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive* (Rééd.). Montréal: Logiques (1<sup>re</sup> éd. 1992).
- Tillich, P. (1970). *Théologie systématique* (Trad. F. Ouellet). Paris: Planète.

Tremblay, R. (1992, automne). *Relation d'aide en Éducation spécialisée*. Notes de cours (3EAS60). Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.

Vallet, P. (1999, mai). Se mouvoir, savoir, s'émouvoir. *Les cahiers pédagogiques*. Dossier: Des sens à la sensibilité: quelle éducation?, 374, p. 29-31. Paris: Crap.

Verbist, A. P. (1974). *L'affectivité: la fondamentale dans l'harmonie psychique*. Louvain: Nauwelaerts.

Vincent, L. (1992). *Volonté et visualisation appliquée à un groupe-classe de niveau secondaire*. Mémoire de maîtrise, Sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

Weil-Barais, A. (dir). (1993). *L'homme cognitif*. Coll. « Premier cycle ». Paris: Presses universitaires de France.

Whitmore, D. (1988). *Psychosynthèse et éducation*. Sainte-Foy: Centre d'intégration de la personne de Québec.

Williams, L.V. (1986). *Deux cerveaux pour apprendre. Le gauche et le droit* (Trad. H. Trocmé). Paris: Éditions d'organisation.

## RÉFÉRENCES MÉDIAGRAPHIQUES

Jacquard, A. (1994, 3 mars). *Éducation: Les défis de l'an 2000*. Jonquière: Cégep de Jonquière. Vidéoconférence. Vidéocassette VHS, 86 min., son, couleur.

Lamarche, C. (1998, 10 fév.). *Enseigner avec passion, c'est tellement mieux*. Conférence prononcée à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Paré, A. (1987, 12 nov.). *Psychosynthèse et éducation holistique*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi (Service des communications institutionnelles). Vidéoconférence. Vidéocassette VHS, 126 min., son, couleur.

Sutherland, R. (1996). *Meditation. Serenity. Reflections of nature*. Audiocassette, 11 min. 18 s. Don Mills, Ontario.

**ANNEXE 1**  
**LES LOIS D'ASSAGIOLI**

## **Les lois psychologiques qui régissent la volonté**

Source: Assagioli, R. (1987). *L'acte de volonté*, p. 59-67.

- Loi 1 Les images, les représentations mentales et les idées tendent à produire les états physiques et les actes qui y correspondent.
- Loi 2 Les attitudes, mouvements et actions tendent à susciter les images et idées correspondantes; en retour, celles-ci (selon la loi suivante) suscitent ou intensifient les émotions et les sentiments correspondants.
- Loi 3 Les idées et les images tendent à éveiller les émotions et les sentiments qui y correspondent.
- Loi 4 Les émotions et les impressions tendent à éveiller et à intensifier les idées et les images qui y correspondent ou qui y sont associées.
- Loi 5 Les impulsions, les besoins, les mobiles et les désirs tendent à soulever les images, les idées et les émotions correspondantes. En retour, les images et les idées (selon la loi 1) amènent les actions correspondantes.
- Loi 6 L'attention, l'intérêt, les affirmations et les répétitions renforcent les idées, les images et les formulations psychologiques sur lesquelles elles sont centrées.
- Loi 7 La répétition des actions intensifie l'impulsion de réitération et rend leur exécution meilleure et plus facile jusqu'à ce qu'elles en viennent à s'accomplir inconsciemment.
- Loi 8 Toutes les fonctions diverses et leurs multiples combinaisons en complexes et en subpersonnalités trouvent des moyens d'atteindre leurs buts sans que nous en prenions conscience et indépendamment, parfois même contre notre volonté consciente.

- Loi 9** Les impulsions, les motifs, les désirs et les émotions tendent à s'exprimer et demandent à l'être.
- Loi 10** Les énergies psychologiques peuvent trouver leur expression:
- 1) directement (décharge, catharsis)
  - 2) indirectement par l'action symbolique
  - 3) par un processus de transmutation.

## **ANNEXE 2**

### **DEUX ILLUSTRATIONS D'ACTIVITÉS DE VISUALISATION**

## La silhouette

Sources: Paul-Cavalier, F. J. (1991). *Visualisation. Des images pour des actes*, p. 183-184.  
Brown, M. Y. (1984). *Le déploiement de l'être*, p. 142-143.

But: Aller puiser dans ses ressources personnelles pour régler un problème.

Catégorie:  
Évocation symbolique.

Préparation:  
Signaler aux élèves qu'il existe une partie sage à l'intérieur de chacun, une partie intuitive qui peut nous aider lorsque nous en avons besoin.

Installez-vous confortablement, le dos droit, les pieds posés à plat sur le sol.\*\*\* Fermez les yeux et détendez-vous.\*\*\* Prenez une inspiration lente et profonde,\*\*\* retenez-là.\*\*\* Expirez maintenant en laissant sortir la fatigue, la tension et les distractions que vous pourriez ressentir en ce moment (10 secondes). Prenez une autre respiration profonde. Sentez l'air remplir chaque cellule de votre corps\*\*\* vous faisant vous sentir de plus en plus léger. Maintenant, suivez-moi pendant que je fais les affirmations suivantes:

Très rapidement, transportez-vous dans une petite maison, dans votre paysage idéal. Dans cette maison, il y a une seule porte. De cette porte part un chemin qui va jusqu'à l'horizon.\*\*

Au milieu de cette pièce unique, au rez-de-chaussée, il y a une chaise ou un fauteuil confortable dans lequel vous êtes actuellement installé.\*\*\* Laissez-vous imaginer les dimensions de la pièce et prendre possession de ce territoire.\*\*\*

Tout à coup vous réalisez que vous avez un rendez-vous important.\*\*\*\* Quelqu'un va vous rendre visite.\*\*\* Le moment est imminent.\* Vous vous levez pour aller jusqu'à la porte. Vous sentez le contact de votre main sur la poignée; vous ouvrez la porte et vous sortez sur le seuil.\*\*\*\* Vous attendez un visiteur que vous ne connaissez pas.\*\*\*

Alors que vous portez votre regard en direction du chemin vers l'horizon,\*\* vous voyez apparaître une silhouette qui vient vers vous.\*\*\*\* Vous êtes tout à fait en sécurité. Cette personne vient pour vous conseiller et pour vous informer.

C'est elle que vous attendez.\*\*\*\*\* À chaque pas qui vous rapproche de cette personne, vous sentez grandir en vous l'expectative de cette rencontre.\*\*\*\*

Il est possible que cette personne ait le visage caché ou tout simplement qu'il ne soit pas visible pour vous.\*\*\* Ça n'a pas d'importance.\*\*\* Cette personne est maintenant à mi-chemin et vous sentez en vous une grande exaltation dans cette attente.\*\*\*

La silhouette est maintenant toute proche de vous.\*\* Vous lui souhaitez la bienvenue en lui disant: je t'attendais.\*\* Vous pouvez l'inviter à entrer dans la maison ou bien tenir la conversation à l'extérieur, il y a tout ce qu'il faut pour s'installer confortablement à l'extérieur.\*\*\*

Vous énoncez votre problème dans ses grandes lignes et vous demandez un avis global.\*\*\* Vous entendez clairement la réponse.\*\*\* Vous énoncez les résultats que vous souhaiteriez obtenir mais qui ne sont pas certains.\*\*\* La silhouette vous donne un avis.\*\*\*

Vous avez peut-être une précision à demander à nouveau sur ce qui est bon pour vous et vous entendez la réponse.\*\*\*\*\* Le moment est venu maintenant de vous séparer, de prendre congé. Vous remerciez la silhouette de sa venue et vous la prévenez que vous aurez encore besoin d'elle. Vous pourrez la recontacter en tout temps pour y trouver force et assistance.\*\*\*

Elle vous quitte et repart vers l'horizon. Vous lui faites un dernier signe d'adieu de la main et vous rentrez dans la maison.\*\*\* Vous vous installez dans le fauteuil, vous vous souvenez de tout ce qui a été dit pendant cet entretien.\*\*\*\*\*

Prenez quelques instants pour imaginer le problème qui se présente à vous comme étant résolu et vivez la joie d'avoir atteint votre objectif.\*\*\*\*\* Prenez le temps de goûter le plaisir des résultats.\*\*\*\*\*

Maintenant, à votre rythme, préparez-vous à revenir ici dans la classe. Quand vous serez prêt, ouvrez les yeux, l'esprit clair et reposé, prêt à faire face aux tâches qu'il vous reste à accomplir aujourd'hui. Vous pouvez vous étirer pour sentir l'énergie revenir dans votre corps.

## Avant l'épreuve

Sources: Paul-Cavallier, F. J. (1991). *Visualisation. Des images pour des actes*, p. 169-170.  
Fugitt, D. E. (1984). *C'est lui qui a commencé le premier*, p. 114-115.

Musique: Sutherland, R. (1996). *Meditation (Serenity)*. Reflexions of nature.

But: Permet de mieux gérer son stress.

Catégorie:  
Imagerie cognitive.

Préparation:  
Parler du lien existant entre la « préparation mentale » et la réussite.  
Par exemple, comment les athlètes se visualisent en train d'accomplir leur performance avant que celle-ci se traduise dans la réalité.

Installez-vous confortablement, le dos droit, les pieds posés à plat sur le sol.\*\*\* Fermez les yeux et détendez-vous.\*\*\* Prenez une inspiration lente et profonde,\*\*\* retenez-là.\*\*\* Expirez maintenant en laissant sortir la fatigue, la tension et les distractions que vous pourriez ressentir en ce moment (10 secondes). Prenez une autre respiration profonde. Sentez l'air remplir chaque cellule de votre corps\*\*\* vous faisant vous sentir de plus en plus léger. Maintenant, suivez-moi pendant que je fais les affirmations suivantes:

En vous servant de la partie créatrice de votre esprit, imaginez-vous assis à votre pupitre, avec le questionnaire devant vous. Voyez comme vous êtes assis confortablement. Tout votre corps est bien reposé et prêt à travailler.\*\*\* Vous êtes plein d'énergie.\*\*\* Voyez comme votre corps connaît une harmonie parfaite.\*\*\* Vos poumons, votre cœur, votre estomac\*\*\* toutes les parties de votre corps sont en pleine forme et se sentent bien.\*\*\*

Voyez maintenant vos émotions en parfaite harmonie.\*\*\* Vous vous sentez calme et paisible.\*\*\* Tous les sentiments de peur et d'angoisse que vous avez déjà ressentis sont disparus.\*\*\* Vous avez confiance en vous, vous êtes tout à fait capable.\*\*\* Vous vous sentez bien parce que vous savez que vous êtes capable de faire le travail.\*\*\*

Représentez-vous maintenant votre esprit travaillant dans l'harmonie la plus complète.\*\*\* Chaque partie de votre esprit est en éveil,\*\*\* chacune est en parfaite harmonie et fonctionne bien.\*\*\* Dites à cette partie qui aime rêvasser et regarder par la fenêtre, qu'elle pourra le faire plus tard.\*\*\* Imaginez-vous que vous êtes déjà assis là, en train de passer l'examen, tout à fait à l'aise et sachant parfaitement comment faire. Vous avez du temps, vous avez tout votre temps. Ayez confiance au travail préparatoire fait avant cet examen. Vous êtes prêt. Vous êtes capable.\*\*\* Toutes les informations dont vous avez besoin sont en vous. Vous vous en souvenez d'une manière claire, précise. Maintenant imaginez que vous êtes à la fin de cet examen au moment où vous rendez votre copie. Laissez-vous ressentir la satisfaction d'avoir donné le meilleur de vous-même. Restez encore assis comme vous l'êtes et savourez ce sentiment d'harmonie, de pouvoir et de calme.

Maintenant, à votre rythme, préparez-vous à revenir ici dans la classe. Quand vous serez prêt, ouvrez les yeux, l'esprit clair et reposé, prêt à faire face aux tâches qu'il vous reste à accomplir aujourd'hui. Vous pouvez vous étirer pour sentir l'énergie revenir dans votre corps.

## **ANNEXE 3**

### **LE QUESTIONNAIRE AUX ÉLÈVES**

**QUESTIONNAIRE**

(FORMAT RÉDUIT)

ÂGE: \_\_\_\_\_

SEXE:  M  F

NIVEAU DU SECONDAIRE: \_\_\_\_\_

MATIÈRE: \_\_\_\_\_

Pour les questions 1 à 5, cochez la ou les cases correspondant à votre réponse.

1. Que reprenez-vous de l'expérience que vous venez de vivre?

- Expérience très intéressante  
 Expérience qui peut m'être utile  
 L'expérience ne m'a pas intéressé(e)  
 C'est une perte de temps  
 Autre(s):
- 

2. Qu'avez-vous retiré des différents exercices de visualisation proposés?

- Détente physique et mentale  
 Dynamisme  
 Autre(s):
- Meilleure concentration  
 Aucun effet
- 

3. Comment vous sentiez-vous lors des exercices de visualisation?

- Calme  
 Assez bien  
 Autre(s):
- Reposé(e)  
 Tendue(e)
- Concentré(e)  
 Mal à l'aise
- Bien  
 Endormi(e)
- 

4. Croyez-vous que la pratique régulière de la visualisation peut vous aider dans vos études?  Oui  Non Si oui, précisez pourquoi?

- Permet de mieux gérer mon stress (examens, exposés)  
 Facilite la concentration et l'apprentissage  
 Facilite la résolution de problèmes  
 Favorise ma compréhension  
 Stimule l'imagination et la créativité  
 Autre(s):
- 

5. Avez-vous l'intention d'utiliser la visualisation dans votre vie personnelle?

Oui  Non Si oui, précisez pourquoi?

- Favorise la détente physique  
 Dissipe distractions et émotions négatives  
 Me permet de mieux me connaître  
 M'aide à réaliser mes objectifs  
 M'aide à prendre de meilleures décisions  
 Autre(s):
- 

Pour les questions 6 à 10, cochez la case qui correspond à votre réponse.

6. Quelle activité avez-vous préférée?

1. Je suis plus  
 3. Le temple du silence  
 5. Le succès
2. Un idéal dans la vie  
 4. La silhouette  
 6. Avant l'épreuve

Qu'est-ce que vous avez aimé dans cette activité et pourquoi? \_\_\_\_\_

---

7. Quelle activité avez-vous le moins aimée?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Je suis plus         | <input type="checkbox"/> 2. Un idéal dans la vie |
| <input type="checkbox"/> 3. Le temple du silence | <input type="checkbox"/> 4. La silhouette        |
| <input type="checkbox"/> 5. Le succès            | <input type="checkbox"/> 6. Avant l'épreuve      |

Qu'est-ce que vous n'avez pas aimé dans cette activité et pourquoi \_\_\_\_\_

---

8. Trouvez-vous que ces activités vous aident à être plus attentif(ve) en classe?

- Pas du tout                       Peu                       Assez                       Beaucoup

9. Ces activités ont-elles stimulé l'intérêt que vous portez à cette matière (Musique: 2<sup>e</sup> sec., français: 4<sup>e</sup> sec.)?

- Pas du tout                       Peu                       Assez                       Beaucoup

10. Avez-vous plus de facilité à vous concentrer sur vos tâches scolaires après un exercice de visualisation?

- Pas du tout                       Peu                       Assez                       Beaucoup

11. Quels changements pourraient être apportés pour que ces exercices soient plus motivants pour vous? (Cochez la ou les cases appropriées).

- |  |   |  |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Durée plus longue   | <input type="checkbox"/> Durée plus courte    | <input type="checkbox"/> Pauses plus longues |
| <input type="checkbox"/> Pauses plus courtes | <input type="checkbox"/> Éclairage tamisé     | <input type="checkbox"/> Rythme plus rapide  |
| <input type="checkbox"/> Rythme plus lent    | <input type="checkbox"/> Aménagement du local |  |
| <input type="checkbox"/> Autre(s)            |   |  |
- 
- 

Merci de votre collaboration.