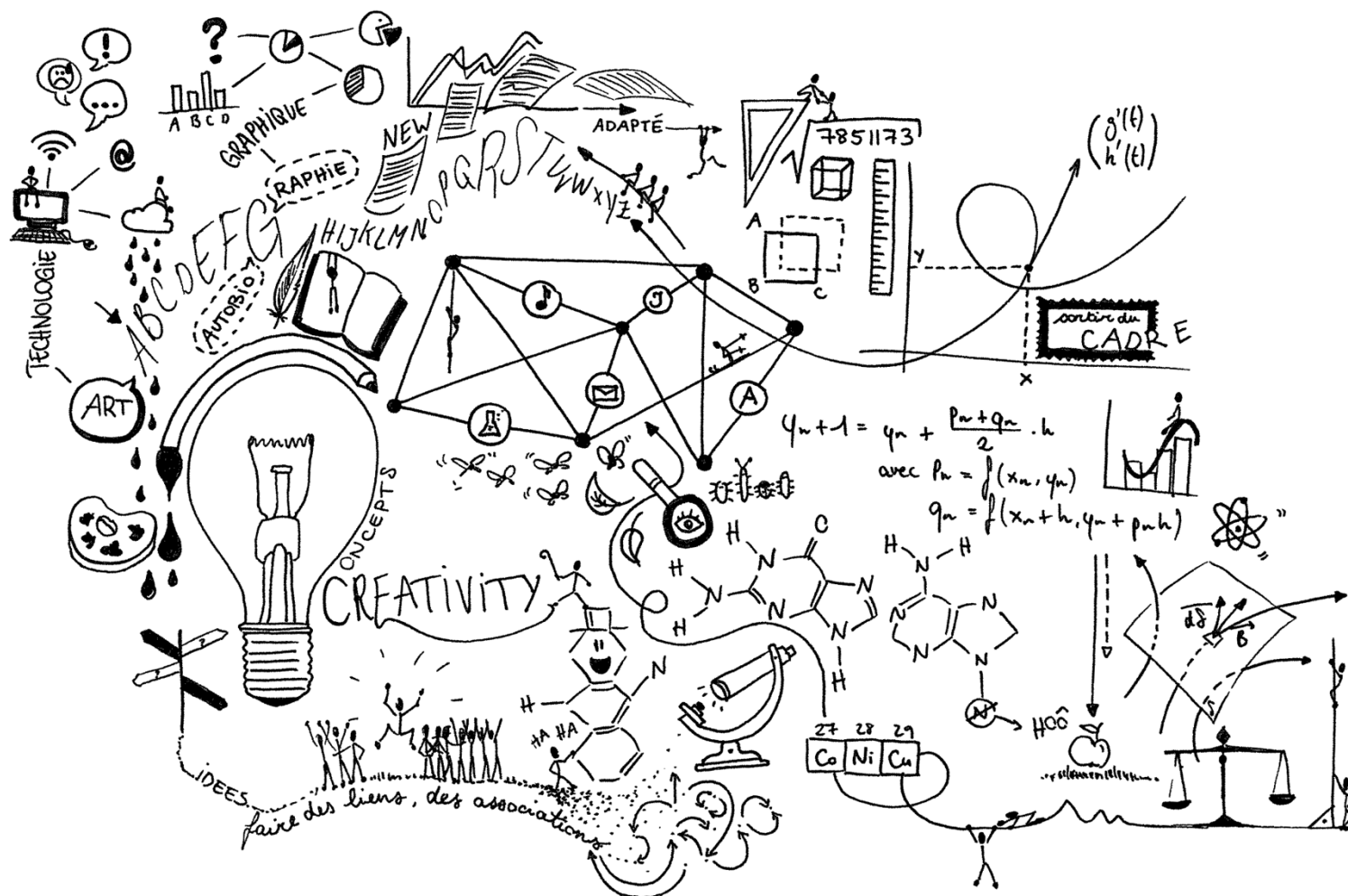


Créativité et apprentissage

Quelles mises en œuvre chez les jeunes enseignants fribourgeois ?



Travail effectué sous la supervision de M. Jérôme Schumacher

Margot Bovard & Angélique Salles

HAUTE ECOLE PEDAGOGIQUE FRIBOURG
Rue de Morat 36
CH – 1700 Fribourg

Avril 2016

Remerciements

À travers ces quelques lignes, nous tenions à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de notre travail de diplôme :

- Notre tuteur, M. Schumacher pour sa disponibilité et ses conseils durant les différentes étapes de notre travail
- Nos formateurs de la HEP en nous donnant leurs points de vues, tout en nous encourageant
- Aux enseignants interrogés qui nous ont fait confiance et qui ont eu la gentillesse de nous recevoir dans leurs classes
- À nos anciens maîtres et maîtresses de stage qui nous ont permis d'expérimenter différents projets
- Aux personnes qui ont relu notre travail

Ainsi qu'...

- À tous les tenanciers des différents cafés de la ville dans lesquels nous avons écrit la majeure partie de ces lignes

Résumé

Notre travail de diplôme vise à mettre en avant la mise en œuvre de la créativité chez les jeunes enseignants du canton de Fribourg. Par le biais de notre démarche qualitative, nous cherchons à faire un état des lieux de la concrétisation de la créativité dans les apprentissages. Notre travail prend ses racines au carrefour de cette double injonction contradictoire omniprésente du système scolaire où l'on demande à l'élève de « faire ce qu'attend le maître » tout en « trouvant des solutions par lui-même ». Après un éclairage conceptuel de la notion de créativité et de ce qu'il en découle, nous questionnons des enseignants tant sur leurs conceptions que leurs pratiques. Pour ce faire, nous avons interrogé sept enseignants (3 du cycle I et 4 du cycle II) en fonction depuis 2 à 9 ans. Après avoir transcrit chaque entretien, nous avons procédé au codage des données à l'aide du logiciel HyperResearch. A l'issue du codage, plusieurs aspects en ressortent :

- Les conceptions de la créativité chez les enseignants font majoritairement références à « l'imagination. » D'autres, sont plus disparates : « Sortir de sa zone de confort », « faire beaucoup avec rien », « nécessite des contraintes ».
- Sa mise en œuvre n'est pas tributaire des disciplines chez les enseignants d'1-2H, alors qu'elle l'est plus au cycle II.
- Les enseignants soulèvent différentes raisons de la mettre en œuvre dans les apprentissages : pour certains, il s'agit d'une demande de la société ou encore d'un besoin au quotidien, pour d'autres, la créativité a un impact positif sur le développement de la personne ou de ses apprentissages.
- Pour davantage optimiser la créativité, les enseignants auraient besoin de plus de temps à disposition dans leur programme, qu'ils trouvent exigeant.

A la vue des différentes études menées en lien avec la créativité et compte tenu de nos résultats, nous prenons conscience de la complexité et de la densité du sujet. Cette recherche ne vise pas un résultat exhaustif, mais amorce une réflexion tant au niveau de nos représentations qu'au niveau de notre pratique.

Mots-clés : créativité, mise en œuvre, imagination, flexibilité, pensée divergente

Pour simplifier la lecture de notre travail de recherche, nous utiliserons le masculin de façon générique.

Table des matières

Remerciements	1
Résumé.....	1
Introduction	1
1 Cadre théorique	2
1.1 Contexte de la recherche : état des lieux du PER	2
1.2 Cadre conceptuel.....	4
1.2.1 Créativité	4
Historique	4
Définitions	4
1.2.2 Créativité et psychologie cognitive	6
Développement des recherches cognitives liées à la créativité	6
Approche multivariée de la créativité	8
Les facteurs cognitifs	8
Les facteurs conatifs	9
Les facteurs émotionnels	11
Les facteurs environnementaux	12
1.3 Question de recherche et objectifs	14
2 Méthodologie	16
2.1 Démarche	16
3 Résultats.....	19
3.1 Présentation des résultats	19
3.1.1 Conceptions de la créativité chez les enseignants.....	19
Impressions relatives aux illustrations.....	19
Mots associés à la créativité	20
Conceptions de la créativité	21
Conceptions des intérêts de la créativité dans les apprentissages.....	22
3.1.2 Mise en œuvre de la créativité chez les enseignants.....	23

Lieu de mise en oeuvre	23
Quand la mettre en œuvre ?	24
Quelles composantes mises en œuvre ?	25
Exemples concrets de mise en œuvre de la créativité.....	27
Indices de réussite liées à la créativité.....	29
Besoins futurs concernant la mise en œuvre	30
3.2 Discussion des résultats	31
3.2.1 Niveau intra-personnel	32
3.2.2 Niveau transversal.....	34
3.3 Réponses aux objectifs de recherche.....	36
4 Conclusion.....	40
4.1 Synthèse de la recherche	40
4.2 Points forts de la recherche	41
4.3 Limites et biais de la recherche	42
4.4 Suggestions de pistes de recherche.....	44
4.5 Réflexions personnelles en liens avec la réalisation du travail.....	44
4.6 Prolongement	45
5 Références	48
Déclaration sur l'honneur	49
6 Annexes.....	50
6.1 Annexe 1 : Protocole d'entretien.....	51
6.2 Annexe 2 : Capacité transversale « pensée créatrice »	55
6.3 Annexe 3.1 : Programme Attentix.....	56
6.4 Annexe 3.2 : Résumé des jeux : Cranium, Objets trouvés et Dixit.	59

Introduction

Notre choix de thématique s'est porté très rapidement sur la créativité étant un domaine que l'on affectionne particulièrement toutes les deux. En effet, à travers notre propre scolarité, ce sont les enseignants dont la créativité s'exprimait aisément qui nous ont le plus marquées par leur ouverture, leur flexibilité, leur humour, leur facilité à rebondir,... Leur créativité agissait comme un filtre teintant chacun de leur choix d'enseignement et nous a nous-mêmes donné envie de la mettre en œuvre tant sur le plan du savoir-être que le plan du savoir-faire.

Aussi, nous nous sommes rendues compte, à travers nos différents stages, que sa réalisation restait encore toute relative et ce, bien qu'elle soit inscrite dans le cursus du Plan d'études romand (PER). Etant toutes les deux sensibles à ce sujet, il nous paraissait important de l'approfondir suite à ce que l'on avait pu observer dans la pratique. De façon générale, et dès le début du parcours scolaire, l'école est normative et favorise ainsi plutôt une pensée convergente. Systématiquement, l'élève cherche surtout à correspondre aux attentes de l'enseignant en tentant de formuler la bonne réponse ciblée par ce dernier. De plus, les évaluations et les notes s'inscrivent, elles aussi, dans la perspective que l'élève fournisse la réponse attendue. Dans ce système plus ou moins rigide, nous estimons que l'enfant ne peut que difficilement sortir du cadre. Bien que certaines disciplines scolaires qui relèvent du domaine artistique peuvent être plus directement en lien avec la créativité, l'enfant, qui a l'habitude de faire ce que l'enseignant lui demande, aura de la peine à oser aller plus loin et à chercher ses propres idées. C'est dans ce cadre-là que notre travail prend ses racines. Par le biais de notre recherche, nous visons à questionner notre pratique et mettre ainsi en avant des pistes de réflexions, d'actions faisant écho à un enseignement s'inscrivant dans une perspective créative.

Pour se faire, nous entamerons notre étude en fixant le cadre conceptuel relatif au domaine de la créativité qui cible les différents aspects qui en découlent. Puis, nous établirons une description de la démarche amorçant une présentation des résultats qui se soldera par une discussion. Enfin, nous proposerons quelques pistes en guise de prolongement.

1 Cadre théorique

1.1 Contexte de la recherche : état des lieux du PER

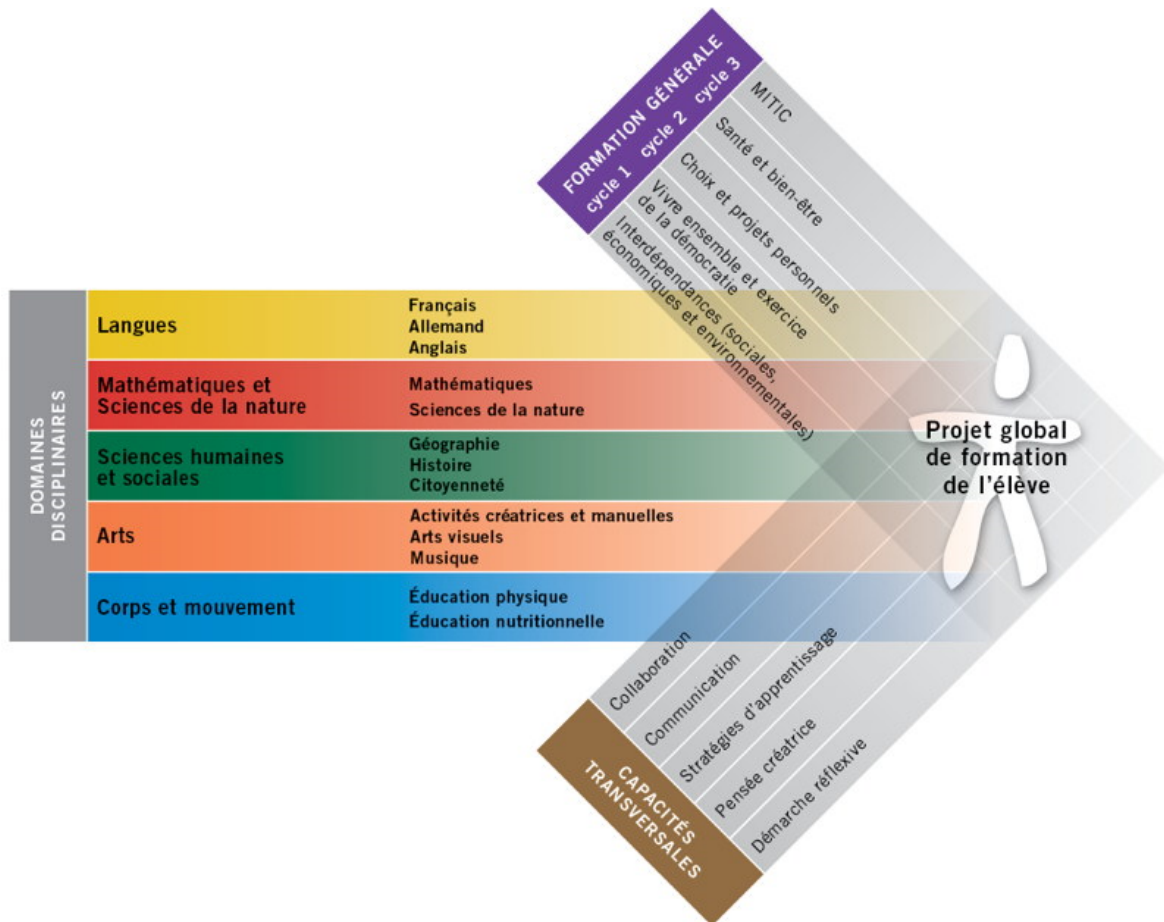


Figure 1. PER: Projet global de la formation de l'élève

Parallèlement aux domaines disciplinaires, le PER propose cinq capacités transversales. Celles-ci permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et ainsi de faire des liens en favorisant l'accès au sens. Elles vont aussi moduler la façon d'organiser les séquences d'enseignement en influençant les processus issus du triangle pédagogique (enseignant, élève, savoir) selon Houssaye (2000). Les capacités transversales font échos au fonctionnement de l'élève, qu'il s'agisse d'apprendre à apprendre ou d'apprendre sur lui-même. Dans l'idée, ces cinq capacités transversales se chargent en partie du projet global de la formation de l'élève.

Cela dit, les capacités transversales ne sont pas une fin en soi, mais un processus qui aide l'enfant à développer des compétences. Elles fonctionnent comme un

prisme mobilisable au travers de nombreuses situations contextualisées pouvant ainsi se développer et étendre progressivement leur champ d'application. (CIIP, 2015, s.p.) Toutes se rejoignent et se complètent. Néanmoins, lorsqu'on les mobilise, elles ne peuvent pas servir un objectif d'apprentissage et ne sont donc pas évaluables pour elles-mêmes.

C'est dans ce cadre que s'inscrit la capacité transversale « pensée créatrice ». Spontanément, lorsque l'on parle de créativité, on pense aux domaines des arts. Ici, l'idée de créativité se perçoit donc comme une compétence traversant les différentes disciplines.

La pensée créatrice telle qu'elle est référée dans le PER relève quatre concepts liés à la pensée créatrice, à savoir ; l'inventivité, la fantaisie, l'imagination et la flexibilité. Ces notions se manifestent à travers les différents descripteurs annotés dans le PER : « développement de la pensée divergente, reconnaissance de sa part de sensible, ainsi que concrétisation de l'inventivité » (CIIP, 2015, s.p.). Selon Lubart (2015) « la pensée divergente est un processus permettant de rechercher de manière pluridirectionnelle de nombreuses idées ou réponses à partir d'un simple point de départ » (p. 34). Le fait d'explorer une multitude de pistes accroît la chance d'en trouver une qui sera à la fois innovante et adéquate.

De façon concrète, l'enfant sera amené dans des situations diverses à ; « varier ses sources d'inspiration, tirer parti des changements, exprimer ses idées sous de nouvelles formes, expérimenter des associations inhabituelles, accepter le risque et l'inconnu, ainsi que se libérer des préjugés et des stéréotypes » (CIIP, 2015, s.p.). Aussi, sera développé tout ce qui englobe les émotions à travers le rêve, l'imagination,... Il s'agira pour l'élève de « faire une place au rêve et à l'imaginaire, identifier et apprécier les éléments originaux d'une création, identifier et exprimer ses émotions, ainsi qu'harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions qui sont parfois contradictoires » (CIIP, 2015, s.p.). L'élève sera également amené à « tirer parti de ses inspirations, à s'engager dans de nouvelles idées, voies et les exploiter, faire le choix de stratégies et de techniques inventives, se représenter et projeter diverses modalités de réalisation » (CIIP, 2015, s.p.). Par le biais de la mobilisation de la pensée créatrice, les élèves développent leurs sources d'inspiration, leur fantaisie et leur recherche d'associations et d'idées novatrices.

1.2 Cadre conceptuel

1.2.1 Créativité

Historique

La notion de créativité a été définie dans les écrits plutôt tardivement. En effet, pendant des siècles, cette dernière était l'adage d'un concept religieux, puis celui de rares personnes traversées par un génie créateur (Lubart, 2015). Jusqu'aux alentours des années 50, le domaine de la créativité était abordé de façon diluée se cachant sous des termes comme l'imagination, l'invention, le génie, les grands esprits, enfants doués, etc. Ce n'est qu'en 1950 que Guilford (cité dans Jaoui, 1975) met alors avant, à l'occasion du congrès annuel de l'American Psychological Association, le peu d'intérêt manifesté jusqu'ici par les chercheurs face au domaine de la créativité. Ce constat déclenchera une série de recherches dans ce domaine.

Selon Jaoui (1975), cette émulation s'inscrit dans une problématique avant tout pratique. En effet, elle trouverait son origine dans la constatation que la production de génies et de grands esprits devenait insuffisante. Ce sont des psychologues américains qui ont cherché à savoir pourquoi si peu de gens créent et inventent. Ils ont voulu ainsi avancer les traits de personnalités de ces personnes dites créatives en vue de développer le potentiel créatif chez tout un chacun.

Dans le milieu de la pédagogie, la capacité à créer, était donc d'abord perçue comme une habileté réservée à quelques individus exceptionnels. D'après Meirieu (2013), ce n'est qu'à partir des années 50 que la notion de compétence investit dès lors le monde de l'éducation. La créativité n'est désormais plus considérée comme étant un don tombé du ciel profitant à certains enfants, mais d'une habileté présente chez tous, exercée simplement à un degré plus ou moins élevé par chacun et qui peut dès lors être alors développée.

Définitions

Comment définir la créativité ? Est-ce une habileté, une posture ? La créativité, telle qu'elle est perçue par le grand public semble cantonnée au domaine artistique et

plus précisément à celui des AC&M ou des arts visuels dans le cadre scolaire. Pourtant en se penchant sur le sujet, nous nous rendons compte que sa définition se décline beaucoup plus largement. En effet, selon les auteurs et les contextes divers dans lesquels on l'utilise, la créativité est dotée de significations multiples. Le concept de créativité a beaucoup évolué à travers les dernières décennies. Perçue dans un premier temps comme quelque chose de figé, les recherches dans le domaine de la psychologie ont démontré qu'au contraire la créativité se définissait comme un processus, une capacité se développant selon un contexte la favorisant ou non (Jaoui, 1975).

Selon Ghiselin (1973, cité dans Jaoui, 1975), la créativité se définirait comme « l'ensemble des comportements opérants des transformations originales et significatives dans l'organisation du conscient » (p. 38). L'individu créatif est donc celui qui est capable d'abandonner les structures acquises, de les remettre en cause pour en construire de nouvelles. D'une certaine manière, la personne est donc prête à prendre un certain risque au détriment de sa sécurité. Mac Kinnon (1962, cité dans Jaoui, 1975), lui, décrète que la créativité est « un processus qui se déroule dans le temps et qui se caractérise par l'originalité, l'esprit d'adaptation et le souci de réalisation concrète » (p. 39). Cette définition met en avant le caractère utilitaire de la créativité s'opposant ainsi à l'inspiration pure. L'élan de création vise un objectif certain, fonctionnel. La définition de Taylor (2001, cité dans Jaoui, 1975) rejoint celle de Mac Kinnon, pour lui : « la créativité est un processus intellectuel qui a pour résultat la production d'idées à la fois neuve et valable » (p. 30). Selon Lubart (2015) la créativité se définit comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (p. 23).

En parcourant ces différents auteurs, tous s'accordent à dire que par la créativité, la personne est appelée à ne pas reprendre systématiquement les mêmes chemins ou simplement reproduire les réponses déjà données, mais à aller plus loin, à sortir du cadre connu pour explorer de nouvelles possibilités, des solutions à un problème donné en combinant ce que nous avons à notre disposition : nos savoirs, nos expériences ainsi que notre imaginaire.

Le défi de l'école est bien de préparer les enfants à être des citoyens responsables et conscients des enjeux de la société dans laquelle ils vivent, car nous ne pouvons

prédire les problèmes auxquels ils seront confrontés d'ici les prochaines décennies et pour lesquels ils devront trouver des solutions. Ainsi, développer chez les élèves le désir de chercher et innover prend tout son sens.

Si nous devons déterminer ce qu'est la créativité, en s'appuyant sur ces différents auteurs, ainsi que sur le PER, nous la définirions comme la capacité à fournir une production qui sort du cadre établi et ce, de façon adaptée à un contexte donné.

1.2.2 Créativité et psychologie cognitive

Développement des recherches cognitives liées à la créativité

Comme relaté précédemment, c'est au milieu du XXème siècle que l'on voit apparaître les premières recherches liées à la psychologie et à la créativité, notamment à travers les travaux de Guilford. Selon le psychologue, (Guilford, 1950, cité dans Lubart, 2015) la créativité demanderait diverses capacités intellectuelles, telles la facilité à détecter les problèmes, la capacité d'analyse, d'évaluation et de synthèse, ainsi qu'une pensée fluide et flexible. Dans un deuxième temps, il développe une théorie factorielle de l'intelligence, appelée « structure of intellect », dans laquelle il décrit cinq opérations intellectuelles : l'évaluation, la pensée convergente, la pensée divergente, la mémoire et la cognition.

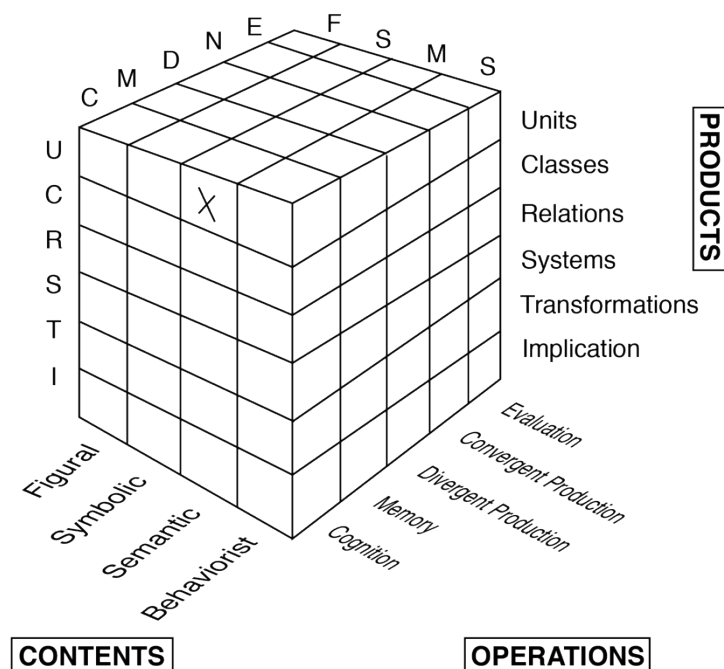


Figure 2. "Structure of intellect" selon Guilford (1987).

Selon cette théorie, la créativité reposerait sur ces cinq opérations, mais plus particulièrement sur la pensée divergente. Quelques années plus tard, les travaux de Torrance, (1972, cité dans Lubart, 2003) basés sur les tests de pensée divergente de Guilford, auront pour but de vérifier la qualité psychométrique et l'applicabilité des tests aux enfants et aux adultes, en s'attardant principalement sur l'effet des consignes. C'est également à ce moment-là que certains chercheurs développent des méthodes visant la stimulation de la créativité comme le « brainstorming ». En parallèle, Roe (1952, cité dans Lubart, 2015) et MacKinnon (1962, cité dans Lubart, 2015) s'intéressent, quant à eux, au lien entre créativité et traits de personnalité, ainsi que sur les motivations qui poussent les individus à être créatifs. Selon Roe (1952, cité dans Lubart, 2015) la créativité serait liée à certains traits de personnalité, comme la confiance en soi, l'indépendance de jugement et la prise de risque. D'autres chercheurs comme Maslow (1968, cité dans Lubart, 2015) et Rogers (1954, cité dans Lubart, 2015) mettent en exergue l'acceptation de soi, le courage et la liberté d'esprit, liés à la créativité.

Dans les années 90, alors que certains chercheurs établissent des liens entre certains cadres sociaux, culturels et environnementaux qui influencent la créativité, Amabile (1997, cité dans Lubart, 2015) s'est penchée sur le rôle de la motivation intrinsèque dans la créativité relevant d'un facteur intra-personnel. De son côté, Abele (1992, cité dans Lubart, 2015) s'est intéressée au lien entre l'état émotionnel et la créativité. Elle s'est aperçue qu'un individu emprunt d'émotions négatives sera motivé à trouver différentes stratégies afin d'être ramené à un « état d'humeur neutre » (p. 73). Dans ce sens, flexibilité et fluidité joueraient le rôle de réparateurs d'humeur. L'émotion positive serait, quant à elle, propice à la créativité dans la mesure où la bonne humeur de l'individu aurait un effet de détente sur lui, ce qui provoquerait un sentiment de liberté. Ainsi, l'individu serait poussé à être plus intuitif et flexible face à la tâche donnée. D'autres chercheurs se sont plutôt attelés à l'influence environnementale (Simonton, 1984, cité dans Lubart, 2015).

Approche multivariée de la créativité

Depuis une trentaine d'années, plusieurs chercheurs en psychologie, comme Lubart, Mouchiroud, Tordjman et Zenasni (2003, cités dans Borst, Dubois & Lubart, 2006) s'entendent sur une « approche multivariée » de la créativité, regroupant ainsi des éléments propres à l'individu regroupant traits de personnalité et émotions, à ses capacités intellectuelles, ainsi qu'à son contexte environnemental.

Pour Lubart (2015), dans cette approche, tous les individus n'ont pas le même profil factoriel. Chaque individu développe sa propre manière d'agir en combinant interactivement plusieurs facteurs, à savoir les facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux.

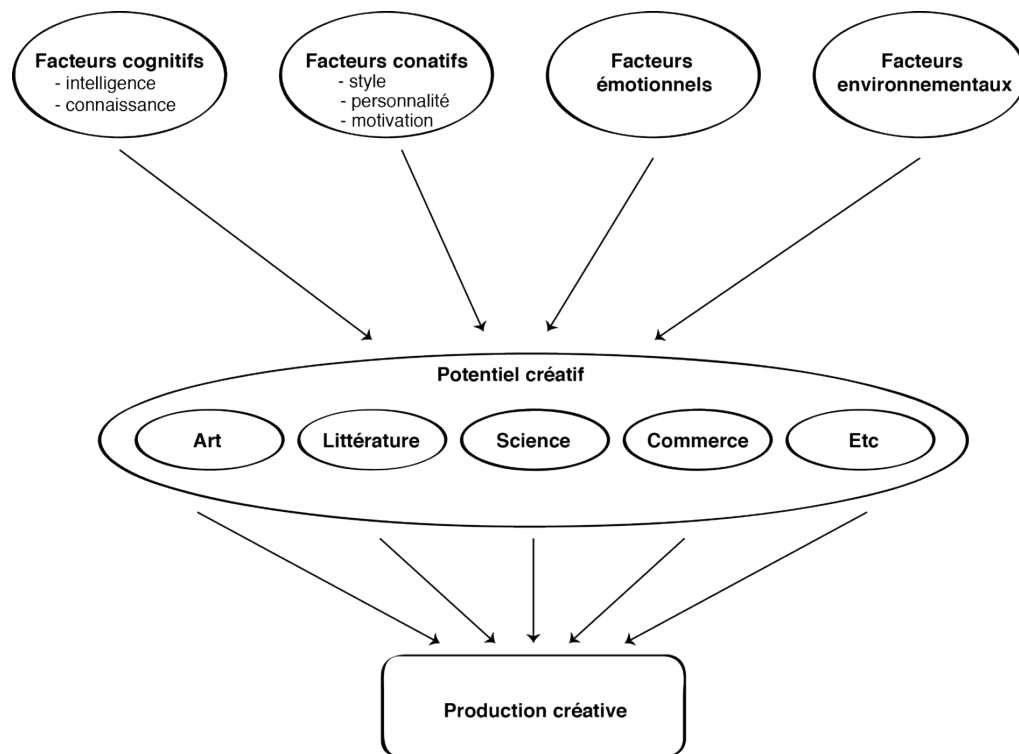


Figure 3. Représentation de l'approche multivariée de la créativité (Lubart, 2015, p. 26).

Les facteurs cognitifs

Dans la première version de l'ouvrage « Psychologie de la créativité », Lubart (2003) présente sept capacités intellectuelles essentielles à la créativité : la capacité à identifier et définir le problème, l'encodage sélectif, la comparaison sélective, la

combinaison sélective, la pensée divergente, l'auto-évaluation de la progression vers la solution du problème et la flexibilité cognitive.

Selon Lubart (2015) la capacité à identifier et définir le problème est centrale dans le processus de créativité. L'identification d'un problème peut se résoudre en se questionnant ou en questionnant l'objet, mais également en comparant la situation actuelle avec la situation idéale. Lorsqu'on parle de définition du problème, on fait appel à la « représentation mentale » (p. 31) des informations à traiter.

L'encodage sélectif fait référence à la capacité d'extraire d'un environnement un élément permettant la résolution d'un problème, par le principe du stockage des informations pertinentes. La comparaison sélective concerne la faculté à repérer les similitudes dans les objets entourant le problème. Elle comprend donc ce qui est de l'ordre des métaphores et analogies. Enfin, la combinaison sélective se charge de réunir deux éléments, pour créer une idée nouvelle (Lemaire, 1999).

L'auto-évaluation de la progression vers la solution du problème, est à l'œuvre lorsque l'individu est capable d'« évaluer des idées et choisir celles à poursuivre et celles à écarter » (p. 35). Autrement dit, il s'agit là d'être capable de faire preuve de discernement face à un grand nombre d'idées.

Dans la deuxième édition du livre, Lubart (2015) y ajoute les connaissances, qu'il définit comme les « informations (...) stockées en mémoire » (p. 43) et acquises au fil du temps, puisqu'elles permettent, dans un premier temps, d'assimiler des concepts et de ne pas concevoir quelque chose qui existe déjà. Dans ce sens, les connaissances permettent de s'atteler à l'aspect novateur d'une tâche.

Les facteurs conatifs

Nous avons précédemment passé en revue les différentes composantes des facteurs cognitifs liées à la création. Dans ce point, nous étudierons les facteurs conatifs, relatifs aux différents comportements d'un individu. Pour ce faire, trois catégories se distinguent : les traits de personnalité, les styles cognitifs et la motivation.

Par traits de personnalité, nous désignons les traits de caractère d'un individu se reportant à la créativité. Rossman (1931, cité dans Lubart, 2015) a réalisé une étude sur 710 inventeurs, établissant un lien entre la persévérance et la création. En effet,

l'individu qui se penche sur un problème rencontre très souvent de nombreux obstacles, qu'ils soient relatifs au problème lui-même ou aux changements nécessaires à la production. C'est seulement en faisant preuve de persévérance qu'il sera à même de poursuivre sa tâche, jusqu'à la production finale. Parmi les traits de personnalité prépondérants, on trouve également la tolérance à l'ambiguïté. Autrement dit, il s'agit de gérer et d'accepter les situations équivoques. Pour Lubart, (2015) l'individu tolérant à l'ambiguïté ne se contente pas de solutions hâtives et perçoit mieux les problèmes. Dans cette perspective, il relève aussi l'importance de l'ouverture aux nouvelles expériences. Ce trait de personnalité permet d'explorer une grande variété de situations nouvelles et complexes. Il peut être mis en lien avec la prise de risque, permettant l'exploration d'idées moins répandues et plus originales. Parmi les différentes études menées par Lubart (2015), on soulève par ailleurs des traits de personnalité qui tendent à l'individualisme et au psychotisme. Lorsqu'il parle de « styles cognitifs », Lubart (2015) mentionne « les préférences de l'individu pour un mode donné de traitement de l'information » (p. 56). Selon de nombreux chercheurs, les différents styles cognitifs ont un impact important sur « la quantité et la nature des productions créatives ». (Zhang & Sternberg, 2009, cités dans Lubart, 2015). On peut donc analyser une partie de la créativité d'un individu en observant sa façon de traiter les informations et de générer des idées.

La troisième catégorie relative aux facteurs conatifs concerne la motivation. On distingue deux types de motivation: intrinsèque et extrinsèque. On parle de motivation intrinsèque lorsqu'elle s'apparente au besoin d'assouvir un désir personnel ou de satisfaire une curiosité. (Careau & Fournier, 2002) La motivation extrinsèque concerne la recherche de performance, d'estime de soi ou de récompense. Elle est liée à un moteur externe.

De nombreux chercheurs ont tenté de mesurer l'impact de la motivation sur les apprentissages et de manière plus spécifique, sur la créativité. Selon Lubart (2015) nous ne pouvons toutefois pas mesurer l'influence d'une motivation sans prendre en compte l'autre.

Les facteurs émotionnels

En étudiant de plus près de nombreux artistes, certains chercheurs comme Isen (1999, cité dans Lubart, 2015), Kauffman (1997, cité dans Lubart, 2015) et Abele (1992, cité dans Lubart, 2015) se sont penchés sur le lien entre les émotions et la créativité, en se demandant si l'état émotionnel d'un individu pourrait le placer dans un contexte cérébral favorable à la créativité. Avant de faire état des lieux des recherches, intéressons-nous à la définition de l'état émotionnel tel que l'entend Lubart (2015), c'est-à-dire une « réaction courte et intense, en réponse à un stimulus externe » (p. 66).

Nous constatons de grandes divergences de points de vue quant au rôle des émotions positives et négatives dans le processus. Isen (1999, cité dans Borst, Dubois & Lubart, 2006) défend la position selon laquelle, seules les émotions positives favoriseraient la créativité, parce qu'elles généreraient plus de solutions face à un problème. En revanche, d'après Kauffman (1997, cité dans Borst, Dubois & Lubart, 2006), puis Vosburg et Kauffman (1998, cités dans Borst, Dubois & Lubart, 2006) les états émotionnels positifs ne seraient pas propices à la créativité, dans le sens où elles positionneraient l'individu dans une situation satisfaisante, ne nécessitant pas d'autres recherches de solution. Les recherches d'Abele (1992, cité dans Lubart, 2015) font état d'une influence des émotions positives et des émotions négatives sur la créativité.

En réponse à ces divergences, Zenasni et Lubart (2002, cités dans Borst, Dubois & Lubart, 2006) ont étudié les relations entre divers facteurs : niveau d'éveil, nature de l'émotion (joie ou tristesse), nature de la tâche créative (verbale ou figurative) et indices de créativité. Ils (Zenasni & Lubart, 2002, cités dans Borst, Dubois & Lubart, 2006) se sont ainsi aperçus qu'on ne mobilise pas le même type d'émotions selon la tâche créative et la nature de l'indice de créativité, qu'elle soit quantitative ou qualitative.

Les facteurs environnementaux

Les recherches concernant l'influence de l'environnement sur la créativité sont relativement récentes et par conséquent encore lacunaires.

Divers travaux de recherche réalisés dans le cadre familial mettent en évidence le type d'éducation parental favorisant la créativité. Lautrey (1980, cité dans Lubart, 2015) a distingué trois types d'organisation familiale : un environnement possédant des règles strictes, un environnement possédant des règles flexibles, ainsi qu'un environnement possédant des règles légères voire inexistantes. En observant ces trois modes d'organisation, Lautrey s'est aperçu que le contexte familial dispensant de règles strictes n'était pas favorable au développement cognitif, car les enfants pouvaient avoir de la peine à remettre en question ce qui leur paraissait immuable.

Les milieux exempts de règles de vie ne seraient pas non plus favorables au développement cognitif et par conséquent au développement créatif, car ils n'aideraient en aucun cas les enfants à gérer et à surmonter les contraintes. Cependant, les environnements familiaux structurés par des règles de vie, tout en restant souples, seraient les plus opportuns au développement de la créativité, dans la mesure où ils habituent les enfants à une certaine stabilité tout en restant ouverts aux changements.

D'autres études démontrent au contraire l'importance d'un environnement familial astreignant, car contraints à surmonter des difficultés et à être autonomes, les enfants stimuleraient leur créativité. Ochse va dans ce sens (1990, cité dans Borst, Dubois & Lubart, 2006) en relevant un nombre considérable d'individus créatifs ayant pourtant grandi dans des milieux émotionnellement pauvres et difficiles.

La famille n'est pas le seul cadre environnemental pouvant influencer la créativité ; les cadres scolaires et professionnels, eux aussi y jouent un rôle important.

Au vu de notre travail de recherche, c'est le contexte scolaire qui retiendra notre attention. De nombreuses études concernent la relation entre le cadre scolaire et le développement de la créativité. D'après Lubart (2015), les écoles traditionnelles ne sembleraient pas développer un intérêt particulier pour la créativité, d'une part parce que les connaissances que les élèves doivent acquérir sont enseignées de manière cloisonnée en relayant l'interdisciplinarité au second plan. D'autre part, les

évaluations issues de l'enseignement traditionnel ne seraient pas en accord avec la volonté de prendre des risques, mise en évidence dans d'autres systèmes scolaires. Différentes études portant sur les qualités de « l'élève idéal » mettraient en évidence le désir d'obéissance et de conformisme, chers à beaucoup d'enseignants. Dans cette perspective, ces cadres scolaires iraient à l'encontre de certains traits présents dans les systèmes valorisant la créativité, telles la curiosité et l'autonomie. Certains auteurs, comme Torrance, (1968, cité dans Lubart, 2015) se sont aussi aperçus que la baisse de créativité chez les enfants âgés de 6 ans était très souvent due au fait qu'ils entraient dans un nouveau système scolaire, comportant un univers très structuré dans lequel est généré de nombreuses règles de vie.

En revanche, selon Lubart, (2015) d'autres types de pédagogie favoriseraient la créativité en poussant les élèves à établir des liens entre les diverses disciplines étudiées. Il (Lubart, 2015) mentionne notamment les pédagogies Freinet, Montessori, Decroly ou encore Steiner. Celles-ci proposent également une formation mettant en valeur l'imagination, définie chez Ziv et Ziv (2002), comme « la capacité à former des concepts ou des images mentales de quelque chose qui n'existe pas, ou qui existe en dehors de notre expérience immédiate » (p. 53), la pensée divergente et la confrontation aux situations-problèmes.

Il serait toutefois réducteur de penser que les élèves ne se développeraient que dans les milieux de pédagogies dites alternatives (Freinet, Montessori, Decroly, Steiner, ...). Certains individus reconnus créatifs, comme par exemple Albert Einstein, ont tout de même dû dépasser « leurs expériences scolaires négatives » (Lubart, 2015, p. 95) par la mobilisation de certaines compétences. De plus, les élèves ont souvent pour idéal leurs enseignants. Ceux-ci sont dès lors très influents et peuvent ainsi mettre en avant certaines idées créatives, comme à l'inverse, les dévaloriser. A travers ces recherches, nous constatons le pouvoir décisionnel de l'enseignant face à la créativité.

En conclusion, l'approche multivariée nous donne une lecture globale des aspects déterminant la créativité. Si l'enseignant n'a pas ou peu d'effet sur certains facteurs comme par exemple ceux d'ordre cognitifs et conatifs, il en a néanmoins sur les facteurs environnementaux et émotionnels.

1.3 Question de recherche et objectifs

A la lueur de cet éclairage théorique, nous relevons quelques points essentiels à notre recherche. D'une part, nous nous rendons compte que le domaine de la créativité se décline en diverses définitions selon les auteurs. D'autre part, les facteurs la déterminant sont multiples : certains d'entre eux sont relatifs à la valeur intrinsèque de l'individu, alors que d'autres dépendent de facteurs extérieurs. Les recherches cognitives dans le domaine mettent en évidence la corrélation positive entre créativité et apprentissage.

A la vue de ces constats, nous tenions à travers notre travail, à déterminer dans un premier temps, ce que perçoivent les enseignants de la créativité, pour en venir à notre question de recherche :

Quelles sont les mises en œuvre de la créativité chez les jeunes enseignants fribourgeois ?

Pour ce faire, nous avons décidé de conduire une série d'entretiens, s'inscrivant donc dans une démarche qualitative. A partir des observations effectuées lors de nos stages et de nos lectures sur la mise en œuvre de la créativité, nous avons formulé trois objectifs que nous illustrerons lors de la discussion de nos résultats. A travers cette recherche, nous désirons ainsi :

1 - Identifier les conceptions de la créativité chez les jeunes enseignants

Par « jeunes enseignants », nous entendons les enseignants ayant moins de dix ans d'enseignement. Dans la mesure où nous nous identifions plus facilement à eux et de part leur formation, il nous paraissait plus intéressant de les interroger. A travers nos recherches, nous nous sommes rendues compte de la densité du thème abordé. De plus, nous avons chacune notre propre manière d'envisager la créativité. Nous ne sommes pas nécessairement sensibles aux mêmes aspects de la celle-ci. C'est dans ce postulat-là que nous nous demandons si les enseignants auront une conception qui leur sera propre ou au contraire différente les unes des autres? Ont-ils une vision isolée ou pluridimensionnelle de la créativité ?

De plus, en abordant le thème de notre travail, que ce soit aux étudiants de la HEP ou à notre entourage, la réaction immédiate était toujours de nous demander s'il s'agissait de la faire dans le cadre des arts visuels ou AC&M. Cet a priori confirme notre impression que ce domaine est systématiquement associé aux branches artistiques.

Aussi, à travers nos expériences pratiques respectives, nous avons été frappées de l'aspect normatif du système scolaire actuel. La plupart des élèves s'inscrivaient dans une attitude de conformité aux attentes de l'enseignant, sans toutefois s'approprier de façon indépendante les savoirs. C'est pourquoi, nous chercherons, par le biais des apports des enseignants, à relever les éléments allant dans le sens de nos impressions initiales.

Enfin, sur la base de leurs conceptions, nous aimerions rendre compte de la cohérence de ce qu'ils pensent de la créativité et ce qu'ils disent effectivement mettre en œuvre.

2 - Décrire les composantes mises en œuvre de la capacité transversale « pensée créatrice » chez les enseignants

La « pensée créatrice » fait partie d'une des cinq capacités transversales du PER. Elle contient trois pôles : le développement de la pensée divergente, la reconnaissance de sa part sensible et la concrétisation de l'inventivité. Chacune d'entre elles peut être mobilisée dans différentes situations contextualisées. Bien qu'elles soient inscrites dans le PER, nous nous demandons dans quelle mesure sont-elles prises en compte dans leur enseignement. En ce sens, en voyant les indicateurs illustrant les différentes tâches possibles pour l'élève, nous nous interrogeons : Permettent-ils aux enseignants de leur faire prendre conscience de ce qu'ils font ou au contraire, s'y appuient-ils déjà pour mettre en œuvre leurs activités ? Dans notre recherche, nous viserons à relever les différentes composantes mises en œuvre de façon isolée ou régulière chez les enseignants.

Par ailleurs, nous avons le sentiment que, d'une part, ce sont les enseignants de 1-2H qui concrétisent plus facilement la créativité dans les branches dites artistiques (AC&M, arts visuels, musique) et que d'autre part, elle se met en œuvre de façon

cloisonnée (compartimentée). A travers notre recherche, nous tenterons d'éclairer ces deux hypothèses.

3 - Décrire les besoins des enseignants pour une mise en œuvre optimale de la créativité

En vue de la densité tant du domaine de la créativité que du contenu du PER, nous pensons que les pratiques professionnelles développant la créativité sont peu concrétisées. Ainsi, nous avons l'impression qu'il y a un manque de considération de des intérêts qu'elle peut relever. En se basant sur ce que font les enseignants, nous aimerions pointer les besoins qui leur permettraient une mise en œuvre plus optimale de la créativité, tout en relevant les impacts positifs qu'elle peut avoir sur les élèves ainsi que leurs apprentissages.

Nous avons décidé de nous restreindre à ces trois objectifs, afin de cibler notre thématique. En vue de ce que les enseignants ont mis en place, nous proposerons en guise de prolongement d'autres pistes personnelles développant la créativité.

2 Méthodologie

2.1 Démarche

Dans un premier temps, nous pensions cibler notre recherche sur les effets de la créativité sur les apprentissages. Force était de constater que d'une part cette problématique avait déjà été explorée. D'autre part, une étude d'une telle envergure ne pouvait pas entrer dans les modalités de notre travail. Cependant, la façon dont la créativité traversait les apprentissages nous paraissait importante à explorer. A partir de là, nous avons choisi de traiter la problématique de la mise en œuvre de la créativité dans le canton de Fribourg, en se focalisant tout particulièrement sur les jeunes enseignants, pour les raisons que nous avons tendance à plus facilement nous identifier à ce public-ci.

Puisque nous nous intéressions aux dispositifs favorisant la créativité, notre choix s'est porté sur la méthode qualitative. Elle nous permet ainsi d'en ressortir les points

forts grâce auxquels nous pourrions établir des pistes d'actions, qui feront écho à la capacité transversale « pensée créatrice » issue du PER.

En vue de la recherche, nous avons opté pour des entretiens semi-dirigés, afin de laisser s'exprimer relativement librement les interrogés. Ceux-ci ont été menés à l'aide d'un protocole (Annexe 1) qui comportait deux parties : l'une concernant les conceptions de la créativité chez les enseignants que l'on a interrogés, l'autre s'articulant autour des différentes composantes de la capacité transversale présentes dans le PER.

Notre échantillon compte sept personnes, deux hommes et cinq femmes, âgés de 26 à 40 ans. Constatant un effet de saturation, nous avons décidé de ne pas mener d'autres entretiens. Parmi les participants, tous avaient la caractéristique d'enseigner depuis moins de dix ans. Trois d'entre eux étaient issus du profil 1-4, les autres du profil 5-8, ce qui rendait l'échantillon équilibré. Les entretiens ont été menés dans le courant des mois de janvier et février. Ceux-ci ont duré entre vingt et trente minutes chacun.

Tableau 1. Echantillon des enseignants interrogés.

Enseignant	Age	Sexe	Degré d'enseignement	Années d'enseignement
E1	27 ans	Féminin	5H	4 ans
E2	32 ans	Féminin	1-2H	8 ans
E3	32 ans	Féminin	1-2H	8 ans
E4	37 ans	Masculin	5H	6 ans
E5	26 ans	Féminin	1-2H	2 ans
E6	39 ans	Masculin	7H	9 ans
E7	38 ans	Féminin	6H	9 ans

En ce qui concerne les entretiens, nous avons décidé de ne pas leur soumettre le thème de notre travail à l'avance, afin de garantir l'authenticité de leur propos. La découverte de la thématique s'est faite par le biais d'illustrations humoristiques de Frato (Annexe 1). Les enseignants ont ainsi dû exprimer ce qu'elles leur évoquaient. La première partie concernant donc les conceptions de la créativité était composée de trois questions : La première consistait à donner cinq mots qui, pour eux, faisaient écho à la créativité. La deuxième faisait appel à la façon de la mettre en œuvre, en

s'appuyant sur un contexte précis. La troisième questionnait les domaines permettant une approche créative.

La seconde partie du protocole, quant à elle, s'articulait autour du PER et plus particulièrement autour de la capacité transversale « pensée créatrice ». Pour ce faire, nous avons invité les enseignants à reprendre connaissance des différents indicateurs s'y trouvant (Annexe 2). Ensuite, ils ont dû identifier les aspects de la capacité, déjà mobilisés dans leur enseignement. Nous voulions également savoir en quoi elle était importante dans les apprentissages et s'ils pouvaient nous relater une expérience vécue positivement dans le domaine. En prolongement, le protocole s'est soldé par une question ouverte, leur permettant ainsi de s'exprimer sur leurs besoins en vue de développer de façon optimale la créativité.

Ensuite, la personne en charge de mener un entretien le transcrivait chez elle à l'aide du logiciel HyperTranscribe. Par la suite, elle transférait ses retranscriptions sur le logiciel HyperResearch et commençait le codage des données en veillant à toujours l'enregistrer dans le dossier Dropbox que l'on se partageait. De ce fait, lors de l'ouverture du fichier HyperResearch, nous avions accès à tous les entretiens ainsi qu'aux codages préalablement effectués. Nous avons passé plusieurs fois en revue tous les entretiens afin de ne pas oublier certains éléments de codage. Nous avons fait le choix de lire attentivement les codages de l'autre partenaire, afin d'augmenter la fiabilité du traitement des données, permettant ainsi une entente inter-juges.

En ce qui concerne la manière de coder nos données, nous nous sommes arrêtées sur les diverses questions du protocole, en faisant émerger des catégories relatives aux thématiques de nos questions.

Nous avons codé nos données à l'aide des sous-catégories, notées en minuscule (figure 1). Par exemple, la catégorie « 000 CONCEPTIONS DE LA CREATIVITE » regroupait différentes représentations, numérotées en sous-catégories : « 001 Plaisir pour les élèves, 002 Pas facile à gérer, ... »

3 Résultats

3.1 Présentation des résultats

Dans cette partie, nous allons présenter les résultats de notre recherche. Pour ce faire, nous mettrons en avant les résultats émergeant de nos entretiens, en reprenant les grands axes de nos questions. Nous les mettrons alors en lien avec les différents objectifs de recherche. En premier lieu, nous ferons un compte rendu des diverses conceptions de la créativité. Ensuite, nous nous focaliserons sur sa mise en œuvre.

3.1.1 Conceptions de la créativité chez les enseignants

Impressions relatives aux illustrations

Pour commencer nos entretiens, nous avons proposé aux participants de visionner deux illustrations humoristiques de Frato, sans leur dire que nous travaillions autour de la notion de créativité. Cette approche leur permettait d'exprimer leurs ressentis et ce, de manière libre, c'est-à-dire sans réponse attendue de notre part. C'était également une manière d'aborder notre sujet sans nous préoccuper de l'aspect structurant de l'entretien.

A la vue des illustrations, tous les enseignants interrogés ont souri. Cinq d'entre eux ont nommé à un moment donné la notion de « créativité ». Deux enseignants mentionnent l'imagination ou l'imaginaire :

Enseignant 4 : « Le pouvoir de l'imagination des enfants. Laisser la place à l'imaginaire. Cultiver l'imagination. Faire émerger...Faire émerger l'imagination. Encourager l'imagination et aussi entraîner l'imagination. »

Enseignant 5 : « On dit déjà ce que c'est donc tu peux pas laisser aller ton imagination comme par exemple juste avec la pincette quoi... »

Dans la manière de répondre, on s'aperçoit également qu'il y a diverses manières de s'exprimer : certains enseignants nous donnent des mots-clés, expressions ou encore des synonymes, alors que d'autres nous donnent une explication de ce qu'ils entendent par « créativité ». Un enseignant nous a expliqué que la première illustration lui rappelait un article qu'il venait de lire à propos de « l'ennui et la

créativité ». Il a ensuite poursuivi son propos en nous expliquant que l'école devait permettre aux élèves de « s'ennuyer », c'est-à-dire de leur proposer des situations d'interrogations et de les laisser « se débrouiller ». Pour lui, « les moments de jeu libre en forêt sont merveilleux », car c'est là qu'il y a « le plus de surprises. »

Plus tard, il souligne le fait que l'adulte a perdu l'imagination qu'il avait lorsqu'il était enfant. Aussi, l'enseignant 7 résume les deux illustrations en évoquant « le décalage entre la créativité d'un cerveau d'enfant et (...) l'uniformité de certains cerveaux adultes. »

A travers ces illustrations, plusieurs enseignants interviewés mettent en exergue la notion d'« anticréativité ». L'enseignant 1 part du principe que ne pas prendre en compte les idées des élèves pour leur proposer un projet unique, c'est « un peu réduire leur créativité. » Elle explique par la suite l'importance de laisser les enfants s'exprimer « sans que ça aille dans tous les sens. » C'est ce qu'elle trouve « le plus dur à gérer. » L'enseignant 2 énonce le terme d'« anticréativité », lorsqu'elle parle des pratiques où les enseignants font « tous la même chose, tous le même bricolage. » Elle s'est ensuite interrogée : « Il y a des classes où c'est comme ça encore ? »

Mots associés à la créativité

Lorsque nous avons conçu notre protocole d'entretien, nous nous sommes rendues compte qu'il était trop difficile de demander aux enseignants une définition de la créativité tant le sujet était vaste et pluridimensionnel. C'est pourquoi nous avons choisi de leur demander de nous citer trois à cinq mots qui pouvaient, selon eux, être associés à la créativité.

Certains enseignants avaient de la peine à donner des mots. Nous leur avons donc proposé de nous donner des expressions. De cette manière, nous questionnions aussi leurs représentations de la créativité.

Les mots associés à la créativité peuvent être classés en diverses catégories. Il y a tout d'abord, les mots faisant allusion aux disciplines ou aux matières enseignées. L'enseignant 4 cite « l'activité créatrice en tant que leçon », « le dessin », « la chorégraphie ». L'enseignant 1 y fait indirectement référence lorsqu'il parle d'

« énormément de matériel ». Il explique ensuite pourquoi il a choisi ce terme : « C'est pas des mots j'suis désolée mais... pas forcément du matériel couteux ! Je pense qu'on peut faire beaucoup avec rien. Et... justement ! Plus on arrive à faire beaucoup avec rien, plus on est créatif. »

Par ailleurs, plusieurs enseignants interviewés mentionnent les mêmes concepts. C'est le cas des mots « idées, liberté, et imagination. » Plusieurs termes font également écho à la prise de risque, « oser », « sortir de sa zone de confort » « sortir des sentiers battus », ainsi qu'à l'« expérimentation » : « tester » et « essayer ».

Enfin certains enseignants proposent des mots non cités jusqu'ici. En effet, l'enseignant 6 est le seul à proposé « voyage » et « nécessaire » en lien avec la créativité. L'enseignant 3 y associe également « plaisir. »

Conceptions de la créativité

Tout au long des entretiens, les enseignants nous ont fait part de leurs conceptions de la créativité. Nous les relèverons dans cette partie, en mettant en évidence les représentations partagées dans un premier temps et les représentations singulières ensuite.

A travers les entretiens, nous nous apercevons que même si la créativité est un concept pluridimensionnel, la plupart des enseignants partagent les mêmes représentations de la créativité. En effet, quatre enseignants interviewés partagent l'idée que la créativité est source de plaisir pour les élèves. Quatre enseignants mettent également en évidence l'importance de la contrainte pour développer la créativité. L'enseignant 5 s'est rendu compte que les contraintes forcent les élèves « à aller plus loin. » D'autres enseignants, comme l'enseignant 1, soulignent l'importance du cadre dans lequel travailler la créativité pour « éviter que ça aille dans tous les sens. » Deux enseignants interrogés rattachent la créativité à la notion d'expression. Ce sont également eux qui parlent de créativité lorsqu'il y a des « productions différentes » ou « originales ». L'enseignant 1 la rattache également à la notion d'idée, tout comme les enseignants 3 et 5. Trois enseignants insistent à plusieurs reprises dans leur entretien sur le fait que la créativité demande de « sortir de sa zone de confort » ou d'« oser ». Les enseignants 3 et 4 affirment que dans la

créativité, il n'y a « pas de juste ni de faux. » Trois autres enseignants partagent l'avis que « l'école peut être un frein à la créativité. »

Parmi les conceptions, certaines ne concernent qu'un enseignant en particulier. À savoir, l'enseignant 6 est le seul à relever le fait que l'ennui soit propice à la créativité. Selon l'enseignant 1, la créativité c'est « faire beaucoup avec rien ». Il est également le seul à utiliser ces termes pour définir la notion. Enfin, l'enseignant 3 affirme que la créativité « se stimule ». Aucune autre personne de notre échantillon n'a développé cette idée.

Conceptions des intérêts de la créativité dans les apprentissages

En recueillant les conceptions de ces enseignants concernant les intérêts de la créativité dans les apprentissages, nous nous apercevons qu'ils soulèvent différentes dimensions : personnelles, cognitives et environnementales.

Certaines conceptions ont trait au développement personnel de l'élève. C'est le cas des enseignants 1 et 6 lorsqu'ils disent ne pas vouloir « les formater, mais les former ». Ils ne souhaitent pas développer de « pensée unique » dans le cadre scolaire. L'enseignant 1 y ajoute par la suite un autre aspect. Selon lui, la créativité « permet aux élèves moins scolaires de ne pas être mis de côté ». Cela convient aux élèves qui ont « une pensée divergente » ou « en arborescence ».

La notion de motivation revient plusieurs fois au cours des entretiens chez différents enseignants. L'enseignant 7 lie le concept de motivation avec la notion de plaisir : « S'il y a du plaisir, ils apprennent plus facilement. »

Deux enseignants partagent aussi l'idée que la créativité augmente l'estime ou la confiance en soi. L'enseignant 5 s'explique : « oser parler devant tout le monde, faire un gag devant tout le monde, tu dois aussi aller plus loin, pis je pense...pour la confiance en soi, ça aide. »

L'enseignant 4 aborde une nouvelle thématique, celle des émotions. Selon lui, la créativité « implique l'élève émotionnellement dans son travail ». Il a relevé une expérience qui lui était particulièrement marquante lors d'une séquence d'AC&M. A un moment donné « l'élève se rend compte que l'objet qu'il travaille prend vie ». Il ajoute : « C'est vraiment super intéressant avec eux d'en parler pis de se

dire : « Aujourd'hui, j'ai trouvé l'âme de ce que je suis entrain de travailler » ». D'un point de vue cognitif, cet enseignant explique qu'à travers la créativité, les élèves arrivent à verbaliser ce qu'ils ont dans leur tête » et de ce fait « comprennent mieux comment ils fonctionnent pour l'apprentissage. » L'enseignant 5 poursuit l'avis que la créativité a un impact sur les apprentissages, en mentionnant la recherche des différentes stratégies. Il nous a expliqué qu'il avait fait une formation continue où l'enseignant leur disait : « l'intelligence en fait c'est pas les savoirs que tu dérites, mais justement trouver comment faire... des stratégies puis réussir à les expliquer. » Il poursuit son raisonnement en disant : « Je pense que plus t'entraînes ça déjà maintenant, plus ça leur servira pour plus tard. »

D'un point de vue environnemental, pour trois enseignants interrogés, il est important de développer la créativité, car, soit c'est « une demande de la société actuelle », soit c'est « quelque chose qu'ils utilisent au quotidien ». Dans ce sens, l'enseignant 2 explique que dans la vie, « c'est ce qu'on utilise ». Il prend l'exemple de plusieurs composantes du PER : « accepter le risque et l'inconnu, faire place au rêve et à l'imagination, et identifier et exprimer ses émotions. » Il ajoute que « c'est à la mode. » L'enseignant 1 s'exprime sur la demande de la société actuelle : « Et puis après je pense que dans la société actuelle, on demande aussi de plus en plus d'être créatif. Suivant le métier dans lequel on se trouve... » Pour lui, l'idée d'application d'un modèle dans la société est moins présente qu'il y a quelques années.

3.1.2 Mise en œuvre de la créativité chez les enseignants

Lieu de mise en œuvre

Nous avons interrogé les enseignants sur le ou les domaines dans lesquels ils mettaient en œuvre la créativité. Dans cette partie, afin de garantir la totalité des données, nous veillons à relever dans l'intégralité de l'entretien chaque domaine mentionné par les enseignants.

Dans un premier temps, quatre enseignants ont énuméré spontanément des disciplines spécifiques. L'enseignant 1 a fait allusion à la musique, aux arts visuels, aux AC&M, français-expression et maths. L'enseignant 2 a mentionné les mêmes domaines, excepté la musique. L'enseignant 4 y a ajouté « corps et mouvement ».

L'enseignant 6 a fait référence aux « arts, en général. » En se penchant sur l'ensemble de tous les entretiens, on s'aperçoit que les enseignants nous ont également raconté la façon dont ils la mettaient en œuvre dans d'autres branches : allemand, français-lecture, sciences, géographie, ... Ils ne l'ont pas explicité dans la question, mais y font tout de même référence indirectement.

Dans un deuxième temps, ils se sont accordés à dire que la créativité pouvait se mettre en place dans tous les domaines. L'enseignant 6 y amène l'idée d'interdisciplinarité. A ce propos, il exprime : « Pour moi c'est en tout cas un but à l'école de lier toutes les...toutes les branches ensemble. Donc à partir des arts, je pense qu'on peut...qu'on peut partir de cet engouement là pour...pour être créatif dans le reste aussi. » L'enseignant 4 y fait aussi allusion lors d'une autre question.

Par ailleurs, les enseignants 3, 5 et 7 ont immédiatement répondu que tous les domaines permettaient une approche créative. L'enseignant 5 pondère ses propos, mais fait directement référence à une composante du PER : « Je dirais presque dans tous les domaines, vu que c'est une capacité transversale. » Cet enseignant est le seul à faire allusion à la « pensée créatrice. » Au final, tous les enseignants interviewés s'accordent à dire que la créativité peut être présente dans tous les domaines et deux enseignants (4 et 6) mentionnent l'idée de créativité d'un point de vue interdisciplinaire.

Par ailleurs, un enseignant défend l'idée qu'il a tendance à être créatif lorsque les disciplines lui plaisent : « C'est toujours des branches dans lesquelles j'ai beaucoup de plaisir et pis que c'est là que je peux être créative. » Il parle cependant de sa propre créativité et non pas de la manière dont il la concrétise dans les apprentissages.

Quand la mettre en œuvre ?

En interrogeant les divers enseignants, nous nous sommes aperçues que la créativité était mise en œuvre à différents moments. Nous n'avons pas posé de questions de manière explicite quant au moment le plus propice à la créativité. Cependant, en observant l'ensemble des entretiens, nous avons remarqué que les enseignants ont chacun leur manière d'envisager la créativité.

Comme nous l'avons vu dans la rubrique précédente, certains enseignants mettent en œuvre la créativité lors de certaines disciplines (Les arts, math,...), même s'ils évoquent la possibilité de la développer dans tous les domaines.

L'enseignant 7 essaie de mettre en œuvre la créativité à différents moments de la journée en variant sa manière de le faire. De ce fait, la créativité n'est pas inscrite dans une routine. A contrario, un enseignant la met en œuvre lors de rituels en 1-2H, à la fin de chaque matinée et de chaque journée. Selon lui, les enfants s'y habituent, prennent confiance et au fur et à mesure de l'année, osent se mettre en scène.

Un enseignant de 1-2H dit la mettre en œuvre au quotidien et y relève un moment particulièrement propice : les jeux libres.

Plusieurs enseignants interviewés expliquent, en outre, qu'ils mettent en œuvre la créativité durant les moments d'expérimentation, que ce soit en sciences ou en AC&M.

Selon, l'enseignant 6, « tous les moments d'apprentissage peuvent être propices » à la créativité. Il insiste sur la spontanéité avec laquelle elle peut être mise en œuvre. Il suit parfois les intuitions ou questions des élèves, instants favorisant parfois la créativité. Aussi, il a proposé une activité de création musicale dans le cadre d'une évaluation.

Quelles composantes mises en œuvre ?

Lors de la deuxième partie de l'entretien, nous avons passé en revue les différentes composantes de la capacité transversale « pensée créatrice ». Nous leur avons laissé du temps pour s'approprier les concepts et leur avons demandé ensuite d'identifier les composantes mises en œuvre dans leur enseignement.

Cinq enseignants sur sept mentionnent la composante « se libérer des préjugés et des stéréotypes ». Un enseignant a proposé d'aborder les préjugés et stéréotypes à travers l'art abstrait. A travers cet exercice, les élèves devaient « imaginer quelque chose qui n'existait pas. » Il a trouvé qu'ils avaient « beaucoup de peine » à le faire.

Les composantes ayant trait aux émotions et à l'imaginaire ont été très sollicitées. Cinq enseignants interrogés prétendent « faire place au rêve et à l'imagination » dans leur enseignement. L'enseignant 3 essaie de le faire « au maximum », autant

dans les créations de récits que dans les bricolages ou la musique. L'enseignant 4 met en œuvre cette composante en travaillant avec la méthode Attentix (Annexe 3.1). La première partie de la méthode est consacrée au pouvoir de l'imagination et consiste à « laisser émerger des images mentales. » L'enseignant 6 dit aimer « avoir une classe où l'on rêve. »

Les composantes liées aux émotions sont aussi présentes chez les enseignants interrogés. Quatre enseignants y font allusion dans leurs entretiens. Un enseignant propose par exemple, aux élèves de peindre des émotions. Deux autres enseignants les travaillent à travers un projet d'établissement lié à la méthode « Vers le pacifique ». Il s'agit d'une méthode de gestion des conflits et médiation. Un autre enseignant introduit les émotions lors de rituels de rentrée en classe.

Les enseignants 5, 6 et 7 mobilisent quant à eux des composantes comme: « Tirer parti de ses inspirations, de ses idées », « Identifier et apprécier les éléments originaux d'une création » et « faire le choix de stratégies et de techniques inventives » (CIIP, 2015, s.p.).

Pour trois enseignants interviewés, il est important de « varier ses sources d'inspirations » (CIIP, 2015, s.p.). Un enseignant propose à ses élèves plusieurs outils. A eux de choisir ensuite ceux qu'ils estiment adaptés à la situation. Un autre enseignant a mené un projet à partir de plusieurs tableaux d'un même peintre. De plus, il fait découvrir chaque semaine à ses élèves un nouveau genre musical.

Deux enseignants font allusion à la composante « Tirer parti des changements. » L'enseignant 2 n'explique pas comment il la met en œuvre. Toutefois, il ajoute: « Ben ça, c'est tout le temps (...) c'est un gros travail avec les petits, parce que dès qu'il y a changement, il y a stress ! » L'idée d'« accepter le risque et l'inconnu » est également partagée chez deux enseignants d'école enfantine. Pour eux, c'est un défi quotidien.

L'enseignant 7 est le seul à nous faire part de la composante : « exprimer ses idées sous de nouvelles formes ». Pour ce faire, il fait varier les formes d'expression et de travail : « Des fois c'est par écrit, des fois c'est par oral, des fois c'est seul, des fois c'est en groupe, des fois c'est en petits groupes, enfin... Différentes manières, des fois c'est en dessin, des fois c'est en mots, des fois c'est même mime. »

L'enseignant 5 aborde lui seul la composante « expérimenter des associations inhabituelles », en proposant d'inclure un objet donné dans une mise en scène.

Certaines composantes comme « harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires » ou encore « s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter » n'ont jamais été mentionnées.

Par ailleurs, un enseignant a relevé la complexité de la mise en œuvre des capacités transversales. Il s'explique : « Il faut faire confiance à ce que de manière transversale... il faut laisser de la place et du temps. » Lorsqu'il mobilise des aspects de la capacité transversale, il dit ne pas toujours l'écrire dans son journal de classe, mais essaie néanmoins de « se faire confiance de manière aveugle ».

Exemples concrets de mise en œuvre de la créativité

En interrogeant les enseignants sur leur concrétisation de la créativité, nous avons répertorié trois catégories relatives aux informations reçues : Les exemples de pratiques partagées par plusieurs enseignants, les idées inédites au sein de l'échantillon, ainsi que divers moyens servant sa mise en œuvre.

Trois enseignants ont l'habitude de proposer des exercices visant les compétences d'expression écrites des élèves. Les enseignants 1, 4 et 5 demandent parfois à leurs élèves d'inventer des textes ou de les compléter selon un thème. Ainsi, un enseignant a proposé à ses élèves d'inventer la suite d'un dialogue entre le Père Noël et son renne. Dans la même idée, un enseignant de 1-2H leur donne le début d'une phrase et leur demande d'inventer la suite à partir d'une contrainte.

Il leur dit par exemple qu'ils sont « obligés, de dire quelque chose qui fait rigoler. »

En revanche, pour l'enseignant 4, « La créativité c'est aussi écrire un texte avec ses propres idées, sans forcément trop canaliser. »

Deux enseignants travaillent la créativité en arts visuels en peignant des éléments imaginaires : par exemple, des monstres. Pour ce faire, l'enseignant 1 a proposé d'utiliser un dé. Chaque chiffre représentait une partie du corps. Ainsi, lorsqu'ils tombaient sur un chiffre, ils devaient l'ajouter au dessin initial.

Deux enseignants nous ont également expliqué qu'ils développaient la créativité à travers les expérimentations, que ce soit en sciences ou en AC&M. L'enseignant 2

met à disposition beaucoup de matériel : ramassé en forêt, dans des bennes, chutes de carton,...et leur propose d'expérimenter différentes associations. Pour lui, cela « développe beaucoup la créativité ». Dans l'idée de l'expérimentation, l'enseignant 1 demande à ses élèves de répondre à des questions scientifiques en proposant eux-mêmes une expérience. Ils doivent ainsi se projeter, choisir du matériel adapté à la situation et la mettre en place. Cet exercice demande également aux élèves d'émettre des hypothèses.

Deux enseignants de 1-2H mettent chaque année en place un spectacle avec les élèves. Un enseignant a travaillé le thème du cirque avec ses élèves pendant quelques semaines. Ensuite, il leur a demandé de choisir une discipline qu'ils appréciaient tout particulièrement et les a ainsi regroupés par centre d'intérêt. Chaque petit groupe prévoyait une scène de manière libre. Il a relevé le fait qu'ils « avaient à cœur de bien faire. » Au final, il était « vraiment fier d'eux. »

Au sein de notre échantillon, nous avons également récolté des idées inédites. En arts visuels, un enseignant propose d'exprimer des émotions à travers la peinture. Un autre propose de peindre une scène en lien avec le thème qu'ils travaillent, en s'inspirant d'une œuvre d'art. En corps et mouvement, un enseignant invente des chorégraphies avec ses élèves. Au départ, il leur a donné les grandes lignes. Ensuite, il a pris en compte et intégré leurs idées. En musique, durant une évaluation un enseignant a réparti ses élèves par groupes de cinq. Il leur a ensuite demandé de reprendre le thème « We will rock you » de Queen en frappant le rythme. A eux d'inventer des paroles et une mise en scène en lien avec la décennie qu'ils avaient tiré au sort (De 1900 aux années 2000).

Lors des entretiens, les enseignants nous ont dit qu'ils pouvaient mettre en œuvre la créativité dans tous les domaines, notamment en mathématiques. Cependant aucun enseignant ne nous a fait part de ses expériences dans cette discipline.

A travers les entretiens, nous observons différentes manières de mettre en œuvre la créativité. Un enseignant aurait tendance à varier les formes de travail : seul, à deux, en groupe. Il explique que chacun a le droit de « s'inspirer de l'autre ». Pour lui, la confrontation d'idées se révèle être efficace. Un enseignant varie les angles d'approche de la créativité. Il la propose soit à travers les jeux, soit dans le cadre d'exercices. L'enseignant 5 insiste sur la notion de contrainte. Il développe la

créativité en demandant à ses élèves de réaliser différentes mises en scènes tout en imposant un élément: « Aujourd'hui on est obligé d'utiliser un ballon (...) un foulard... » Les enseignants de 1-2H utilisent l'humour et les situations absurdes pour développer la créativité dans les apprentissages. Un enseignant propose chaque jour la « minute clown ». C'est un moment d'expression orale où les élèves sont libres de produire ce qu'ils veulent : gag, sketch, grimaces, course à travers la classe,...

Indices de réussite liées à la créativité

Nous avons questionné les enseignants sur une expérience positive menée en classe, liée à la créativité. Nous leur avons demandé par la suite: « En quoi était-ce une réussite ? »

Quatre enseignants interrogés mentionnent le plaisir éprouvé par les élèves. Cette notion revient constamment dans les entretiens. Un enseignant souligne même le double aspect du plaisir : plaisir pour celui qui participe au projet et plaisir pour celui qui prend part au spectacle. Dans le cadre d'un exercice de composition musicale d'après un thème donné, l'enseignant revient sur cette double définition : « Ils ont pu donner du plaisir à ceux qui les écoutaient et pis... ils en ont pris parce que c'était chouette ! » Certains enseignants de notre échantillon lient la notion de plaisir des élèves à la fierté d'avoir accompli quelque chose ou à la reconnaissance et félicitations de l'entourage des élèves concernés.

Deux enseignants font allusion à l'aspect affectif qui lie les élèves entre eux ou à la production. Dans ce sens, l'enseignant 2 explique avoir demandé un jour aux élèves de raconter leur souhait le plus cher. Après un tour de table, plusieurs élèves partageaient les mêmes: « Ça développe des liens et des points communs entre eux. »

L'enseignant 1 souligne la réussite pour l'élève qui a tendance à penser différemment. Selon lui, la créativité conviendra à celui qui se révèle être moins scolaire que d'autres en classe.

Pour l'enseignant 4, il y a réussite quand il y a satisfaction de l'élève à proposer une réponse adéquate. Dans le cadre d'un cours d'AC&M, il a soulevé le moment où l'élève a trouvé « l'âme » de ce qu'il était en train de faire.

L'enseignant 6 s'est exprimé sur la réussite en mentionnant le fait que d'une part, ses attentes avaient été comblées, d'autre part, l'exercice a nécessité d'autres compétences, comme la collaboration. L'enseignant 7 a, lui aussi, relevé la mise en place d'un dispositif favorisant la collaboration.

Besoins futurs concernant la mise en œuvre

A la fin de l'entretien, nous avons demandé aux enseignants de citer leurs besoins futurs pour une mise en œuvre optimale de la créativité dans les apprentissages. On observe deux tendances : Certains enseignants soulèvent des besoins extérieurs, c'est-à-dire ceux qui pourraient être comblés par le système scolaire, la formation ou l'établissement. D'autres aimeraient travailler sur eux-mêmes. Autrement dit, développer des aspects relatifs à leur pratique.

Six enseignants interrogés sur sept sont d'avis qu'ils auraient besoin de plus de temps pour développer la créativité de manière optimale. Deux enseignants de 1-2H sont d'avis que dans ces deux degrés, ils sont libres de donner la place souhaitée à la créativité. Ils se font toutefois du souci pour la suite de la scolarité, notamment avec l'arrivée d'un programme scolaire dense et bien défini. Un enseignant propose ainsi, de « créer des moments qui permettent de laisser émerger la créativité ».

L'enseignant 1 aurait besoin de plus d'espace et de matériel : « Je pense qu'il faudrait une beaucoup plus grande salle avec des tables immenses. 'Fin je vois là, on travaille en classe, alors on a un petit pupitre. C'est vite astreignant. »

Les enseignants 2 et 3 travaillent dans la même école. Ils ont tous les deux affirmé ne pas manquer de matériel ayant les moyens dans leur village d'avoir « plein de choses... » Un des deux poursuit son propos : « Avec mon collègue, on n'a pas peur d'aller se mettre dans les bennes, chez les menuisiers, pour aller récupérer les petits morceaux de bois que... qui seraient super pour imaginer je ne sais quoi. »

La notion de matériel revient également chez l'enseignant 5, mais du point de vue de la méthodologie. Il s'est aperçu qu'il existait énormément de mallettes découvertes. Il

se demande alors s'il n'existerait pas des mallettes sur la créativité, répondant à la question de la mise en œuvre. Cet enseignant s'est aussi penché sur la créativité dans le cadre de son travail de diplôme à la HEP. Au départ, il pensait que développer la créativité, c'était faire ce que l'on voulait. Il a remarqué au fil de ses lectures, que la « contrainte » était un élément essentiel pour développer la créativité de manière optimale : « Je me suis rendu compte que mettre une contrainte, ça te force à aller plus loin. »

Les deux plus jeunes enseignants de l'échantillon auraient également besoin de cours supplémentaires sur la créativité, que ce soit dans le cadre de la formation continue ou dans le programme d'études de la HEP. Un enseignant regrette le nouveau cursus de la HEP, dans la mesure où l'étudiant du profil 5-8H n'a pas accès à tous les cours puisqu'il doit se spécialiser. Il lie la créativité aux branches artistiques en disant : « Je trouve que c'est vraiment des leçons difficiles et qu'on peut pas les euh... ça va pas nous tomber dessus de savoir comment les bien les enseigner. » Il les compare aux leçons de français qui, selon lui, sont moins difficiles du fait de suivre la méthodologie.

L'enseignant 4 soulève deux besoins en lien avec sa pratique : Faire confiance aux enfants en ce qui concerne leur capacité à « inventer et expérimenter », et se détacher du regard des parents. En effet, il souligne l'importance de ne pas « avoir peur de ce qu'on pourrait interpréter comme un mauvais résultat » ou un projet qui ne serait pas abouti.

3.2 Discussion des résultats

Dans cette partie, nous allons commencer par mettre en lien les résultats obtenus avec les concepts abordés dans le cadre théorique. Tout en répondant à nos questions de recherche, nous regarderons, d'un point de vue pratique, ce qu'ils peuvent apporter au niveau de notre enseignement. L'interprétation des résultats est faite sur deux niveaux ; un premier s'inscrit dans une optique intra-personnelle, en se focalisant sur la dimension intrinsèque de chaque personne interrogée et un deuxième dans une optique transversale, mettant en lien les contenus des différents entretiens.

3.2.1 Niveau intra-personnel

Tout d'abord, du point de vue intra-personnel, nous nous sommes rendues compte, que chaque enseignant interrogé nous livrait d'une certaine manière sa vision de l'école telle qu'elle devrait être lorsqu'on parle de créativité. En effet, d'une manière générale, pour l'enseignant 1, favoriser la créativité cela signifie ne pas mettre tous les enfants dans la même boîte et ainsi favoriser d'autres sortes d'intelligences ou d'autres traits de personnalité. Cette idée rappelle celle de Roe (1952, cité dans Lubart, 2015) selon laquelle la créativité serait associée à des traits comme la confiance en soi, l'indépendance du jugement, ainsi que la prise de risque. Les enfants caractérisés par ces différents traits de caractère seraient donc plus sensibles à développer la créativité. Aussi, en voulant considérer les élèves dans leur singularité, elle reprend ce qu'amène Lubart (2015) dans son approche multivariée de la créativité. En effet, il considère que chaque individu peut avoir un profil factoriel différent et développe ainsi un fonctionnement qui lui est propre influencé par des facteurs tant cognitifs, conatifs, émotionnels qu'environnementaux.

Pour le deuxième enseignant interrogé, proposer un matériel varié est primordial pour permettre l'expérimentation et donc la créativité. Le troisième enseignant interrogé, lui, laisse surtout entendre qu'en valorisant la créativité, on permet à l'enfant de se recentrer et d'être en paix avec lui-même, afin qu'il soit disponible pour les apprentissages. D'ailleurs, nous l'avons vu au travers du cadre théorique, différentes recherches se contredisent à ce sujet. Pour les uns, ce sont les émotions positives qui favorisent la créativité, car elles feront émerger plus de solutions face à un problème donné (Isen, 1999, cité dans Borst, Dubois & Lubart, 2006). Alors que pour les autres comme Kauffman (1997, cité dans Borst, Dubois & Lubart, 2006) si un individu se trouve dans un état émotionnel positif, la situation s'avère satisfaisante et sera alors moins enclin à vouloir trouver d'autres solutions. Par ailleurs, comme l'a mentionné Abele (1992, cité dans Lubart, 2015), que ce soit des émotions négatives ou positives, toutes deux ont un impact sur la créativité. Pour elle, dans le premier cas, l'individu cherchera à retrouver une humeur stable, pour justement être bien avec lui-même. Dans le deuxième cas, elle provoquera chez lui un sentiment de détente, se sentira plus libre et donc sera plus enclin à créer.

Dans une autre idée, le quatrième enseignant considère la créativité comme un « liant fabuleux » qui implique émotionnellement l'enfant et favorise sa métacognition. Cet aspect-là fait écho à la « reconnaissance de sa part sensible » (CIIP, 2015, s.p.) décrite dans la capacité transversale pensée créatrice. Il s'agit pour l'élève d'apprendre à « harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires » (CIIP, 2015, s.p.).

L'enseignant 5, quant à lui, insiste beaucoup sur l'importance de fixer une contrainte qui forcera l'enfant à aller plus loin et à réaliser ainsi des associations qu'il n'aurait pas faites autrement. Comme le relevait Lubart (2015), une production créative n'est pas seulement une réponse nouvelle, mais elle est surtout adaptée à un contexte. Selon lui (Lubart, 2015), cela implique de satisfaire les contraintes relatives à une situation. De plus, l'enseignant 5 considère que l'intelligence ne se caractérise pas par les savoirs que l'on débite, mais par la découverte de stratégies et la capacité à les expliquer.

Le sixième enseignant interrogé considère qu'il est vraiment important de sortir le plus souvent possible des sentiers battus sur le plan de son enseignement et de garder, certes, le fil rouge, mais tout en se décentrant de temps en temps du programme. Aussi, pour lui, la créativité peut offrir aux élèves une palette d'outils déclinable et utilisable selon les besoins de chacun. Il fait référence, lui aussi, au profil factoriel d'un individu, explicité par Lubart (2015). Il est convaincu par ailleurs qu'il faut laisser une place à l'ennui, bénéfique à l'enfant.

Chez le septième et dernier enseignant interrogé, c'est la notion de plaisir qui revient régulièrement. Pour lui, si l'enfant peut exprimer sa créativité, il apprendra mieux. Il semble donc percevoir la créativité comme un facilitateur d'apprentissage. Cette dimension peut être traduite par une des trois catégories relative aux facteurs conatifs issus de l'approche multivariée de la créativité de Lubart (2015), à savoir la motivation, qu'elle soit extrinsèque ou intrinsèque. Selon Lubart (2015), les recherches comptées à ce jour tentent surtout de mesurer l'impact de la motivation sur les apprentissages et tout particulièrement sur la créativité. L'enseignant 7, lui, relève la relation causale inverse en considérant la créativité comme étant une source de motivation. Aussi, au-delà du plaisir généré chez l'élève, il relève le plaisir

éprouvé chez l'enseignant lui-même. Selon lui, ce sont les branches pour lesquelles il a le plus de plaisir que la créativité s'exprime le mieux.

Les principaux aspects apportés par les enseignants interrogés illustrent bien les quatre composantes issues de l'approche multivariée de la créativité de Lubart. (2015) Lorsqu'il s'agit d'expliquer en quoi la créativité est bénéfique pour l'élève, certains d'entre eux relèvent plutôt de ce qui est des facteurs personnels. Ils estiment que c'est pour son bien-être, car elle améliore l'estime et la confiance en soi, etc. La notion de motivation est aussi omniprésente. D'autres accentuent leurs réponses sur les émotions et la façon dont un enfant peut apprendre à les gérer. Certains expriment plutôt ce qui s'apparente aux facteurs cognitifs. En effet, ils mettent en avant le rôle favorable de la créativité sur la métacognition. Pour ces enseignants, développer des stratégies métacognitives permet à l'élève d'améliorer ses connaissances. Pour finir, trois enseignants abordent la question d'un point de vue environnemental : Il peut s'agir d'une demande de la société actuelle ou d'une compétence à mobiliser au quotidien.

3.2.2 Niveau transversal

Du point de vue transversal, les conceptions de la créativité suscitées par les illustrations de Frato chez les enseignants interrogés font émerger de façon unanime la notion d'imagination. Celle-ci serait présente de façon naturelle chez les enfants et s'effriterait une fois adulte. Ils considèrent effectivement que les élèves sont pleins d'idées, mais l'enseignant, en imposant la sienne, ne prend pas nécessairement en compte les leurs. D'ailleurs, Lubart (2015) décrit les différentes capacités intellectuelles essentielles à la créativité. Parmi elles, il y a la notion de pensée divergente. Le système scolaire, lui, s'inscrit plutôt dans une perspective convergente. L'enfant prend l'habitude d'adopter un comportement de conformisme pour répondre aux attentes normatives des enseignants.

Comme relaté à travers la section du cadre théorique, la notion de créativité est très dense et se définit de manière différente selon le domaine dans laquelle elle est abordée. Cette diversité concorde avec l'hétérogénéité des points de vue des enseignants interrogés, tant au niveau de leurs conceptions, qu'au niveau de sa réalisation concrète.

Notre échantillon se compose de façon équitable entre les hauts et petits degrés. Dans le cadre des réponses obtenues, la mise en œuvre de la créativité chez les petits degrés semble plus aisée que chez les grands. Le facteur temps leur donne une liberté certaine que les enseignants des 5, 6, 7 et 8H ne semble pas ou peu avoir. En 1-2H, l'enseignement est basé sur une même thématique durant des semaines, autour de laquelle s'articulent toutes les différentes disciplines. Un des enseignants interrogés a monté sur trois mois un spectacle de cirque avec ses élèves. A travers ce projet, une grande quantité de compétences a été mobilisée. Un tel projet lui semble impensable d'être mené dans les plus hauts degrés. De façon générale, au-delà des disciplines dites artistiques comme les arts visuels, les AC&M et la musique, les enseignants de notre recherche mettent facilement en œuvre la créativité en français et tout particulièrement lorsqu'ils demandent aux élèves d'inventer, dans le cadre de l'expression écrite ou oral, une suite de phrases, de textes ou autre. L'exercice est souvent fixé par une contrainte que l'élève doit respecter.

De façon systématique, notre échantillon commence généralement par déclarer que tous les domaines permettent la mise en œuvre de la créativité. Ils considèrent en effet qu'elle peut être développée partout. Cela dit, dans les faits, les enseignants interrogés ne la mobilisent pas nécessairement dans chaque discipline et encore moins de manière systématique. En premier lieu viennent les branches plus artistiques comme ; les arts visuels, l'AC&M et la musique dans lesquelles la créativité est plus évidente. Ensuite, c'est le français qui est souvent relevé et plus spécifiquement l'expression écrite et/ou oral, par l'invention de textes, de phrases, de chansons, de sketches, etc.

Au-delà des domaines ou disciplines concernés, la mise en œuvre de la créativité apparaît surtout comme étant une attitude, une posture que les enseignants de notre échantillon devraient adopter durant leurs leçons. En effet, les enseignants interrogés semblent clairement conscients de leur rôle à jouer, mais celui-ci n'est pas encore automatisé, car la concrétisation du PER n'est pas toujours perçue dans l'idée d'une formation globale, chez tous les enseignants.

Toutefois, plusieurs enseignants amènent la notion « d'anti-créativité » présente dans le système scolaire. Celle-ci fait écho à la critique de Robinson dans son ouvrage

« L'Elément » (2013). Selon lui : « de façon inexorable, l'enseignement public pousse ses élèves au conformisme » (p. 273). En effet, la division du programme en disciplines accentue le cloisonnement des apprentissages et donc induit indéniablement une réduction de la créativité.

Au moment où l'on a soumis aux sept enseignants la rubrique « pensée créatrice » du PER, nous nous sommes rendues compte que la plupart d'entre eux animaient leurs séquences didactiques sans nécessairement prendre conscience de ce qu'ils faisaient. De plus, lorsqu'on leur a demandé de se remémorer une expérience positive, la réussite évoquée était souvent liée au plaisir ressenti par les élèves. En ce sens, ce sont les notions d'engagement, d'implication des élèves dans l'activité, ainsi que de fierté, qui ont été données dans les réponses de notre échantillon.

Puis, d'une façon générale, les sept enseignants s'accordent tous à dire que pour aller plus loin, pour satisfaire leurs élans créatifs, il leur faudrait plus de temps. La plupart sont d'avis que les exigences du programme ne laissent que peu de marge pour une mise en œuvre optimale de la créativité. Les enseignants de 1-2H partagent le même regard sur les plus hauts degrés, même si ils ne sont pas eux-mêmes prétéritées par la notion de temps.

3.3 Réponses aux objectifs de recherche

D'une façon générale, la visée de ce travail était de mettre en avant la mise en œuvre de la créativité dans les apprentissages. Comme exprimé dans le cadre de la question de recherche, nous avons décidé de fixer trois objectifs pour cibler l'analyse de nos résultats. Pour rappel, le premier a pour but *d'identifier les conceptions de la créativité chez les enseignants*, le deuxième de *décrire les composantes mises en œuvre de la capacité transversale « pensée créatrice » chez les enseignants* et pour finir, le troisième de *décrire les besoins des enseignants pour une mise en œuvre optimale de la créativité*.

1 - Identifier les conceptions de la créativité chez les enseignants

Tout d'abord, à travers les résultats, nous nous rendons compte que les conceptions de la créativité recueillies chez les enseignants sont multiples. En effet, elles

reposent sur des idées diverses et variées. Pour certains enseignants, la créativité est mise en œuvre grâce aux contraintes. Pour d'autres, elle demande de « sortir de sa zone de confort », « d'oser »,... ou encore « de faire beaucoup avec rien ». Cependant, une tendance l'associe volontiers à une notion d'imagination.

Du point de vue personnel, les enseignants ont plutôt une vision isolée de ce qu'ils se représentent de la créativité. Comme nous l'avons relevé dans le niveau intra-personnel, chaque personne mentionne une dimension de la créativité. Par conséquent, lorsque nous comparons les sept personnes interrogées (niveau transversal), leur perception peut être définie de manière pluridimensionnelle ; que ce soit au niveau personnel, cognitif ou environnemental.

Les résultats confirment aussi notre impression initiale : dans un premier temps, la créativité est systématiquement associée aux branches artistiques. En effet, en abordant les domaines de mise en œuvre, la plupart des enseignants interrogés relataient en premier lieu avec évidence les arts visuels, l'AC&M, ainsi que la musique et c'est seulement dans un deuxième temps, après quelques instants de réflexion, que les autres domaines apparaissaient.

De plus, la cohérence entre ce qu'ils pensent et mettent formellement en œuvre n'est pas mesurable. Nous ne sommes effectivement pas enclins, dans le cadre de cette recherche, à avoir des indices nous prouvant ce qu'ils mettent réellement en œuvre. Néanmoins, bien que dans l'idéal les enseignants interrogés considèrent que tout domaine confondu se prête à la créativité, il en est tout autre dans leur pratique déclarée.

Ensuite, nous observons, à travers nos pratiques, l'aspect normatif de l'école qui, selon nous, s'opposait au développement de la créativité. A l'issue de nos entretiens, nous percevons incontestablement l'omniprésence de cette conformité. D'ailleurs, certains enseignants ont relevé à plusieurs reprises cet aspect-là de l'école en parlant parfois d'« anticréativité » ou encore « de frein à la créativité ». En ce sens, nous nous demandons dans quelle mesure l'école serait inhibitrice de la créativité, sachant que ce sont les enseignants qui la forment. Dans cette perspective, ne serait-il pas pertinent d'adopter une posture critique sur notre part de responsabilité au sujet de la place de la créativité à l'école ?

2 - Décrire les composantes mises en œuvre de la capacité transversale « pensée créatrice » chez les enseignants

En parcourant les résultats, nous sommes à présent en mesure de relever les composantes de la pensée créatrice qui ont été prises en compte jusqu'ici dans l'enseignement des personnes interrogées. Nous nous demandions alors si ces enseignants s'appuyaient sur ces composantes pour mener leurs séquences d'enseignement. Dans le souci de ne pas juger leur pratique, nous avons décidé de nous en tenir à la simple explicitation des composantes exprimées par notre échantillon. Parmi eux, un enseignant a relevé la complexité à la mobiliser, car selon lui elle demande de libérer « de la place et du temps ». Il annonce toutefois le faire de façon intuitive, sans en noter sa mobilisation de façon formelle dans son journal de classe. Cela signifierait alors soit qu'il adopte une posture naturelle face à la créativité, soit au contraire qu'il ne mette pas d'intention dans ses planifications.

Néanmoins, nous pouvons noter qu'en leur montrant cette rubrique, certains d'entre eux semblaient la découvrir.

Parmi les composantes les plus relevées, il y a cinq enseignants sur sept qui parlent de « se libérer des préjugés et des stéréotypes ». Cinq autres mobilisent régulièrement la composante « faire place au rêve et à l'imagination ». Quant à celle qui a été le moins explicitée, on retrouve «expérimenter des associations inhabituelles » et pas du tout « harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires » ou encore «s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter ». Nous relevons plusieurs hypothèses plausibles pour expliquer la mobilisation quasi inexistante ou pas conscientisée de ces trois composantes : les enseignants interrogés peuvent ne pas percevoir les finalités de ces intitulés, ou encore trouver ceux-ci trop vagues et denses pour être réellement applicables. Il se pourrait également qu'en mettant en œuvre la pensée créatrice de façon intuitive, ils fassent fit de certains de ces aspects.

Aussi, notre double impression, à savoir que ce soit les enseignants de 1-2H qui concrétisent plus facilement la créativité dans les branches artistiques et que la créativité se mette en œuvre en général de façon cloisonnée, est partiellement fausse. En effet, les résultats obtenus contestent la première affirmation. Les

enseignants interrogés de 1-2H semblent plus habitués à mener des rituels, projets suscitant la créativité et ce, indépendamment d'un domaine disciplinaire en particulier. En d'autres termes, ce sont eux qui rattachent le moins la notion de créativité aux branches dites artistiques. La deuxième affirmation s'avère alors juste pour les hauts degrés. Comme le relève Robinson (2015), la division du programme en disciplines accentue le cloisonnement des apprentissages. Manifestement, il est plus aisé d'effectuer un décroisonnement chez les 1-2H puisque le programme est moins établi que dans les plus hauts degrés. Cette flexibilité leur permet de mener des projets beaucoup plus larges et complets qui s'inscrivent dans une vraie interdisciplinarité. Cette dernière est toutefois peu abordée par les autres enseignants interrogés.

3 - Décrire les besoins des enseignants pour une mise en œuvre optimale de la créativité.

Grâce à nos entretiens, nous nous rendons compte que les enseignants ont pleinement conscience de ce que peut apporter la créativité. Ils en soulèvent d'ailleurs différents aspects tels que : source de plaisir, augmentation de la confiance en soi, dépassement de soi, qui favorise les élèves « moins scolaires », la métacognition, la motivation, ... Ils relèvent donc facilement les nombreux intérêts de la créativité et la concrétisent chacun à leur manière : par le biais par exemple : d'expressions écrites, de rituels du matin, d'expérimentations avec un matériel varié, de spectacles ou de productions musicales.

Pour certains enseignants, la créativité est même une priorité, une philosophie. En effet, lorsque nous avons demandé aux enseignants de citer cinq mots en lien avec la créativité, un enseignant nous a spontanément répondu « nécessaire ». Ce même enseignant préférerait qu'un enfant soit un peu moins doué en orthographe, mais qu'il ait le plaisir d'ouvrir les livres. C'est cette curiosité-là qu'il aimerait insuffler dans son enseignement. Il associerait ainsi la créativité au fait de dépasser la simple maîtrise de ressources, afin d'oser aller plus loin.

Et lorsqu'on leur demande de quoi auraient-ils besoin pour développer la créativité de façon optimale, la plupart s'accordent sur le facteur temps qui est lié implicitement

aux contraintes du programme. Aussi, deux jeunes enseignants auraient apprécié suivre des cours spécifiques à la créativité dans la cadre de la HEP ou de la formation continue.

A cela s'ajoute aussi un aspect intéressant amené par l'un des enseignants, à savoir qu'il est primordial de « faire confiance aux enfants » en ce qui concerne la capacité à « inventer et expérimenter » et se détacher du regard des parents lorsqu'il y a une crainte de jugement du produit créé ou non aboutit. A travers sa réflexion, il met en avant son désir d'évoluer au niveau personnel et professionnel qui va au-delà d'un facteur extérieur comme le temps ou l'espace.

4 Conclusion

4.1 Synthèse de la recherche

A travers notre travail de diplôme, nous voulions déterminer quelle était la mise en œuvre de la créativité chez les jeunes enseignants fribourgeois. Pour ce faire, nous avons mené une série d'entretiens semi-dirigés auprès de sept enseignants. Pour récolter les résultats, nous avons enregistré les entretiens de façon audio, puis nous les avons retranscrits au moyen du logiciel HyperTranscribe. Enfin, les données ont été codées grâce au logiciel HyperResearch.

A l'issue du codage, nous avons pu relever les principaux axes qui apparaissent dans notre recherche. Ceux-ci peuvent se décliner en quatre catégories : les conceptions de la créativité, sa mise en œuvre, son intérêt, ainsi que les besoins des enseignants en vue d'une mise en œuvre optimale.

Au niveau des conceptions, les résultats sont très larges. En effet, chaque enseignant a sa manière propre de percevoir la créativité : « sortir de sa zone de confort », « faire beaucoup avec rien », « nécessite des contraintes »,... Néanmoins, la plupart des enseignants interrogés partagent l'avis qu'elle soit liée à la notion d'imagination. Comme le relevait Ziv et Ziv (2002), l'imagination est cette capacité à former des images mentales. Suite aux apports de la définition de Lubart (2015), nous nous rendons compte qu'à cela s'ajoute l'aspect de la réalisation d'une production. Dès lors, il ne s'agit plus de penser, mais d'agir dans son environnement en vue d'un but.

Au niveau de sa mise en œuvre, nous avons pu constater plusieurs éléments : la capacité transversale « pensée créatrice » est peu explicite pour certains enseignants interrogés et mise en œuvre indépendamment des disciplines chez les 1-2H. Concernant la concrétisation de la pensée créatrice, certaines de ses composantes sont plus récurrentes : « se libérer des préjugés et des stéréotypes », « faire place au rêve et à l'imagination ». D'autres ne sont peu ou pas du tout mentionnés comme : « expérimenter les associations inhabituelles », « harmoniser logique, intuition et gestion d'émotions parfois contradictoires » ou encore « s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter ». Néanmoins, nous tenons à insister sur une distinction essentielle. Faire agir les élèves, dans des situations diverses à travers les différentes composantes de la pensée créative n'est pas nécessairement mettre en œuvre la créativité chez les élèves. Il faut donc rester très vigilant lorsque l'on évalue les résultats de notre question de recherche.

Au niveau de l'intérêt de sa mise en œuvre, trois visions sont défendues. Un premier soutient qu'elle est une demande de la société actuelle, un autre qu'elle améliore le bien-être personnel (motivation, plaisir, confiance en soi, ...) et un dernier qu'elle est un facilitateur d'apprentissage (capacités cognitives ou sociales).

Au niveau des besoins des enseignants en vue d'une mise en œuvre optimale, la grande majorité de notre échantillon s'accorde à dire que le facteur temps leur fait défaut. Ils relèvent l'aspect contraignant du programme provoquant un manque de liberté. Certains ont même exprimé le manque d'apports théoriques dans ce domaine dans le cursus de formation initiale de la HEP. Ils proposeraient donc de pallier ce manque en suivant des cours de formation continue sur la créativité.

4.2 Points forts de la recherche

A l'issu de notre travail de recherche, nous pouvons mettre en évidence différents éléments qui ont modifié notre vision de la créativité. Tout d'abord, nous percevons désormais la définition de la créativité de manière beaucoup plus globale, grâce à l'approche multivariée de Lubart (2015) qui la définit de façon pluridimensionnelle. De plus, il considère qu'elle est « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (p.23). La

production, en plus d'être originale, doit être aussi adéquate au contexte donné. Pour la plupart des individus, la créativité est synonyme de « liberté totale » (sans aucune contrainte). Pourtant, si nous ne donnons aucune contrainte à l'enfant, celui-ci peut alors se sentir oppressé par le champ des possibles, se trouver bloqué. Il risquerait alors de se rabattre sur ce qui le rassure, sur ce qu'il connaît et par conséquent sur tout ce qui est cliché ou relatif aux stéréotypes. D'ailleurs, lorsque l'on se penche sur la capacité transversale de la pensée créatrice, il est justement inscrit : « se libérer des préjugés et stéréotypes » (CIIP, 2015, s.p.).

Alors que si l'enseignant fixe une contrainte dans un cadre clair, l'enfant sera forcé de faire des associations en lien avec cette consigne et sera alors plus susceptible de faire des productions qu'ils n'auraient pas imaginées auparavant. L'idée générale est donc de fixer un cadre clair, précis et concis, tout en restant par ailleurs flexible.

Ensuite, la mise en œuvre de la créativité soulève plusieurs intérêts. Tout d'abord, au niveau personnel, elle développe la confiance en soi, le plaisir, la motivation, le bien-être. Au niveau cognitif, elle agit comme un facilitateur d'apprentissage. Et pour finir au niveau environnemental elle reflète une demande de la société et un besoin quotidien.

Pour finir, elle représente un mode de pensée différent de celui véhiculé habituellement à l'école. En effet, la pensée majoritairement développée dans le système scolaire est la pensée convergente, celle qui appelle à retenir une seule solution en vue d'un problème donné (Guilford, 1967, cité dans Kolb & Whishaw, 2002). Par le biais de la créativité, c'est la pensée divergente qui est valorisée. En ce sens, la développer à l'école peut favoriser certains élèves en décrochage scolaire en les touchant à un autre niveau. Ainsi, chacun peut y trouver son compte. La notion de plaisir est donc aussi primordiale dans ce domaine qui peut se révéler être une grande source de motivation.

4.3 Limites et biais de la recherche

Comme présentée dans la méthode, notre recherche s'est basée sur des entretiens semi-dirigés. Certes, ils nous ont permis de cadrer les échanges, toutefois certains biais peuvent en découler. D'une part, l'enseignant a pu influencer ses réponses par désirabilité sociale. En effet, en traitant cette thématique dans notre travail, les enseignants ont peut-être inconsciemment « gonflé » leurs propos pour avoir plus

d'éléments de réponses à donner. De plus, au cours de l'entretien, il est possible d'avoir influencé les réponses des enseignants interrogés par nos réactions, nos mimiques ou relances opérées.

Ayant effectué tous les entretiens à deux, nous imaginons que ce dispositif ait pu quelque peu stresser les participants. D'ailleurs, plusieurs nous ont fait remarquer qu'ils n'avaient pas l'habitude de s'exprimer en présence d'un magnétophone.

D'autre part, il se peut qu'un enseignant ait effectué quelques confusions entre l'idée qu'il se faisait d'une activité et ce qu'il mettait réellement en œuvre. D'ailleurs, nous devons garder une posture très critique quant à cet aspect de la recherche. En effet, mettre en œuvre une composante de la pensée créatrice, cela ne signifie pas pour autant développer la créativité. Le terme « composante » fait référence aux différents éléments qui s'articulent autour de la capacité transversale.

De plus, il est difficile, tant pour l'enseignant interrogé que pour nous, de mesurer si une activité peut être considérée réellement comme étant créative ou non.

Aussi, dans l'idée de ne pas biaiser nos entretiens en annonçant la thématique de notre travail, il se peut que les enseignants se soient alors sentis forcés de répondre rapidement à nos questions, ne reflétant ainsi pas la réalité du terrain.

La rubrique capacités transversales de la pensée créatrice a été parcourue pendant l'entretien par tous les enseignants interrogés. Nous nous sommes rendues compte, que son explicitation n'était pas toujours claire. Certains enseignants semblaient même la découvrir et tous ne s'entendaient pas sur les mêmes éléments. Ainsi, en leur montrant les différentes composantes de la pensée créatrice, il se peut que nous les ayons induits dans ce sens-là.

Pour finir, la grandeur de notre échantillon reste très relative. Il ne faut pas perdre de vue que seulement sept personnes ont été interrogées dans le cadre de notre travail. Les résultats sont donc à prendre avec précaution, car ils ne représentent pas l'intégralité de la population des jeunes enseignants fribourgeois. D'autant plus que le choix des personnes interrogées n'a pas été fait de façon aléatoire. Nous avons demandé aux enseignants que nous connaissions, susceptibles d'avoir des choses à dire au sujet de la créativité.

4.4 Suggestions de pistes de recherche

Notre question de recherche nous a amené à faire état des lieux de la mise en œuvre de la créativité dans les apprentissages chez les jeunes enseignants fribourgeois. Nous aurions pu orienter notre recherche sur d'autres problématiques liées à la créativité:

- Quels sont les effets de la créativité sur les apprentissages scolaires ?
- Quels moyens utiliser pour développer la créativité ?
- Evaluer la créativité : selon quels critères ?
- Quels sont les effets de la créativité sur le climat de classe ?

Ces différentes problématiques représentent toutes des prolongements possibles dans ce domaine.

4.5 Réflexions personnelles en liens avec la réalisation du travail

La réalisation de notre travail à deux s'est déroulée de manière très harmonieuse. En effet, dès le début, nous étions tout à fait sur la même longueur d'onde quant aux finalités de notre travail. Etant chacune sensibles à différents aspects de la créativité, nos idées se sont très vite complétées.

Nous nous sommes réparties les tâches de façon équitable. Chaque entretien a été mené en duo : la personne en charge d'interroger l'enseignant s'occupait de la retranscription, ainsi que du codage des données. De plus, afin de garantir la cohérence, ainsi que l'objectivité des résultats répertoriés, chacune a procédé à une relecture des données. Aussi, pour se coordonner de façon optimale nous avons eu recours à un service de stockage et de partage en ligne (Dropbox).

Si l'élaboration de notre travail s'est si bien passée, c'est aussi et surtout grâce à l'enthousiasme que provoquait en nous cette thématique. Il a été notre moteur de bout en bout. Grâce à notre recherche, nous adoptons désormais un autre regard sur les apprentissages en général, qui nous offre une nouvelle paire de lunettes sur l'enseignement. Tel un Jiminy Cricket sur notre épaule, nous sommes désormais plus sensibles et attentives aux différents mécanismes engendrés par la créativité. Nous avons pris conscience des éléments à mettre en place pour équilibrer notre enseignement et ainsi éviter de tomber uniquement dans les travers du conformisme.

De manière plus introspective, cette recherche nous a permises de nous rendre compte de notre propre fonctionnement face à la créativité. Et de ce que l'on pourra modifier dans notre pratique.

D'une façon générale, nous nous rendons compte de deux choses essentielles : l'importance du rôle de l'enseignant puisque c'est lui qui donnera l'impulsion et les intérêts récoltés lorsque du temps est libéré. En d'autres termes, par ce dernier la créativité n'est pas perdue et considérée comme du « temps libre », mais comme un investissement à long terme ayant un impact positif à plusieurs niveaux : motivation, confiance en soi, ambiance de classe, relation pédagogique,...

4.6 Prolongement

Compte tenu des riches découvertes que nous avons faites tout au long de notre travail, il nous tenait à cœur d'établir quelques pistes d'actions possibles pour développer la créativité. Parmi tous les enseignants interrogés, certains d'entre eux nous ont fait part d'une certaine forme de communication qu'ils utilisaient en classe : l'humour. Les raisons de son utilisation peuvent être diverses : désamorcer une situation, habituer les 1-2H aux imprévus, ritualiser de manière ludique les fins de journée, écrire un texte avec une contrainte humoristique, ...Ziv et Ziv (2002) relèvent d'ailleurs « des similarités entre pensée divergente et humour qui sont dues à la manière inhabituelle de voir les choses, dans l'originalité, l'incongru et l'élément de surprise » (p. 78). Ainsi, selon eux « introduire l'humour dans le travail scolaire est un moyen pouvant contribuer à développer la créativité » (p. 78). D'ailleurs, pour eux (Ziv & Ziv, 2002), l'utilisation de l'humour en classe : « diminue la distance psychologique entre enseignant et élève, modifie la perception du rôle de l'enseignant, donne un message d'aimer les enfants, crée une atmosphère agréable dans la classe et aide à la concentration et à l'apprentissage plus aisé » (p.78).

C'est dans ce postulat-là que nous estimons que pour promouvoir la créativité, la posture de l'enseignant est primordiale. Nous proposons ensuite dans ce cadre différentes pistes d'action pouvant être mise en œuvre dans la pratique.

Selon nous, l'école est marquée par différents temps d'enseignement. Un temps est caractérisé plutôt par l'acquisition des connaissances. Un autre où l'on apprend aux élèves à dépasser ces savoirs, à faire des liens, à prendre du recul, à se forger son propre point de vue, pour donner sens aux apprentissages etc. La distinction de ces

moments est essentielle. Tout moment d'apprentissage ne peut être propice à la créativité. Ainsi, pour connaître le cadre, un premier temps est nécessaire. C'est seulement dans un deuxième temps que l'on peut pousser les élèves à le dépasser. Dans cette perspective, nous proposons différentes pistes d'actions orientées vers le cycle II. Celles-ci sont néanmoins transférables aux plus petits degrés dans la mesure où l'enseignant les adapte à leur zone proximale de développement. Les enseignants interrogés ayant soulevé l'aspect contraignant du programme, nous voulons donc faire part d'idées facilement exploitables à tout moment de la semaine.

Tout d'abord, nous proposons de mettre en place des rituels :

- Jeux de mots : détourner des expressions (par exemple : « Balayer devant sa porte » en « Panosser derrière sa fenêtre » (les créer, les mimer, les illustrer, les faire deviner, ...)
- Exploiter les mots d'un lexique vu en classe. Par exemple : sur le thème du cycle de l'eau faire deviner des mots s'y reportant. Pour les faire deviner plusieurs modes à choix : dessiner, mimer, fredonner une chanson, modeler une ficelle, de la pâte à modeler, donner un seul mot,... Chaque mode correspond à un nombre de point donné. Il est envisageable de proposer aux élèves un « passeport Créativité » dans lequel l'enfant peut noter les différentes points obtenus au fil des partis.
- Accrocher un objet quelconque au tableau noir et leur demander d'inscrire sur des Post It toutes les utilisations possibles de ce dernier. Ce jeu développe la pensée divergente. (Par exemple : placer une allumette au tableau. Que peut-on faire avec ? Se curer les dents, caler une table bancal, mesurer quelque chose, brasser un liquide, une barre de Pole dance pour les fourmis, gratter son oreille, le chiffre 1 en chiffre romain...)
- Transitions ludiques : instrumentarium avec des objets ou installations trouvés dans la classe. Dans un premier temps, chaque enfant présente son « instrument » aux autres de la classe. Puis, ils proposent une petite composition, concert en groupes. Cet exercice permet aux élèves de détourner un objet de sa fonction initiale.

Ensuite, nous imaginons des séquences à durée variable selon l'activité à répartir sur plusieurs semaines :

- A l'issu d'un thème et ce, en vue de préparer les élèves à l'évaluation (consolidation/réinvestissement), l'enseignant attribue aux élèves le rôle de « petits professeurs » et leur demande d'inventer chacun une ou deux questions en lien avec la matière étudiée. A partir de là, plusieurs activités sont possibles : s'échanger les questions avec son voisin et y répondre, Quizz par groupe une fois toutes les questions récoltées, illustrer les réponses, ...
- Réinvestir certaines notions vues en cours dans un autre contexte. Par exemple ; proposer aux élèves d'écrire et présenter par groupe un sketch avec une contrainte : utiliser certains « mots à savoir » dans un autre contexte que le cours lui-même.
- Proposer des ateliers fixes au fond de la classe dans lesquels se trouveraient plusieurs jeux faisant appel à la créativité comme : Cranium, Objets Trouvés, Dixit (Annexe 3.2). Lorsque des élèves ont terminé une activité au lieu de « s'occuper », ils peuvent se rendre à l'atelier « créativité » de leur choix accompagné de leur « passeport créativité » pour y mettre le tampon qui y correspond. Ces jeux développent d'ailleurs différentes composantes de la pensée créatrice comme : « varier ses sources d'inspiration », « exprimer ses idées sous de nouvelles formes expérimenter des associations inhabituelles », « accepter le risque et l'inconnu », « se libérer des préjugés et des stéréotypes », « le choix de stratégies et de techniques inventives », etc.
- Afin de valoriser de façon concrète les productions créatives des élèves, nous imaginons inclure tout au long de l'année un critère supplémentaire, intitulé « créativité » sous forme de bonus dans les évaluations. De ce fait, cela permettrait malgré tout aux élèves qui ne prennent pas de risque de ne pas être pénalisés.

En préambule de toutes ces activités, nous pensons qu'il est essentiel que l'enseignant explicite les tenants et aboutissants de la créativité afin que sa mobilisation en classe prenne sens. En valorisant la créativité à l'école, l'idée générale est de multiplier les situations dans lesquelles les enfants sont appelés à se dépasser. A travers cette sensibilisation, nous espérons leur donner des outils qui leur permettront de résoudre les problèmes auxquels ils pourront être confrontés au cours de leur vie.

5 Références

- Borst, G., Dubois, A., & Lubart, T. I. (2006). Structures et mécanismes cérébraux sous tendant la créativité : une revue de la littérature. *ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 18(87), 96-113.
- Careau, L., & Fournier, A.-L. (2002). *Guide : La motivation*. Centre d'orientation et de consultation psychologique. Québec : Université Laval.
- Guilford, J. P. (1987). Creativity research : Past, Present and Future. In S. G., Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research : Beyond the basics*. 33-65. Buffalo, NY : Bearly.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique: les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF.
- Jaoui, H. (1975). *La créativité*. Paris : Seghers.
- Kolb, B., & Whishaw, Q. (2002). *Cerveau & comportement*. Bruxelles : De Boeck.
- Lemaire, P. (1999). *Psychologie cognitive*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Lubart, T. (2015). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Meirieu, P. (2013). *Richesses et limites de la notion de compétence en éducation*. Conférence donnée dans le cadre de la circonscription de Lille 1 Est, Lille.
- Robinson, K. (2013). *L'Elément : Quand trouver sa voie peut tout changer !* Paris : Editions Play Bac.
- Ziv, A., & Ziv, N. (2002). *Humour et Créativité en éducation*. Paris : Creaxion.

Déclaration sur l'honneur

Nous déclarons que le travail de diplôme intitulé « Créativité et apprentissage : quelles mises en œuvre chez les jeunes enseignants fribourgeois ? » a été rédigé sans aide non autorisée et selon les directives de la Haute Ecole Pédagogique.

Fribourg, le 3 avril 2016

Margot Bovard et Angélique Salles

6 Annexes

Annexe 1 : Protocole d'entretien

Annexe 2 : Extrait du PER : Capacité transversale « pensée créatrice »

Annexe 3 : Matériel cité dans le travail :

1- Résumé de la méthode Attentix

2- Résumé des jeux : Cranium, Objets trouvés et Dixit

Annexe sur clé USB : Retranscription des entretiens.

6.1 Annexe 1 : Protocole d'entretien

Margot Bovard & Angélique Salles
Protocole d'entretien

Informations générales

Enseignant-e n°.....

Prénom :	Nombre d'années d'enseignement :
Age :	<input type="radio"/> Profil 1-4 <input type="radio"/> Profil 5-8
Sexe : <input type="radio"/> F <input type="radio"/> M	

Le traitement des données est confidentiel et anonymisé.

Signature :

Protocole d'entretien

Question de recherche :

Quelles sont les mises en œuvre de la créativité chez les jeunes enseignants fribourgeois ?

Objectifs de recherche :

- 1 - Identifier les conceptions de la créativité chez les enseignants
- 2 - Décrire les composantes mises en œuvre de la capacité transversale « pensée créatrice » chez les enseignants
- 3 - Décrire les besoins des enseignants pour une mise en œuvre optimale de la créativité

Remarques :

- Ne pas hésiter à les relancer si on ne comprend pas leurs réponses
- Leur dire qu'ils peuvent prendre le temps de répondre aux questions

Partie I – axée sur les conceptions de la créativité (créativité d'une manière générale)

Qu'est-ce que ces illustrations vous évoquent ? à quoi pensez-vous en les voyant ?



FRATO93

TRADUCTION

« Maman ! À quoi est-ce que je peux jouer ? »

TRADUCTION :

« N'oubliez pas d'apporter demain
quelques pinces à linge. »



« Portez à papa ce joli porte-plume. »

1. Pouvez-vous me donner 5 mots qui vous viennent à l'esprit lorsqu'on parle de créativité ?

2. De quelle manière mettez-vous en œuvre la créativité dans votre enseignement?

- Dans quel contexte ?
- Branches spécifiques ?
- Travail en projet ?
- Différentes formes de travail ?

3. Quels sont les domaines qui vous permettent une approche créative?

Partie II – axée sur la créativité telle qu'elle est développée dans le plan d'études romand (pensée créatrice)

4. Quels aspects de cette capacité transversale avez-vous déjà mobilisés lors de situations d'apprentissage ?

5. Selon vous, pourquoi est-ce intéressant de développer la pensée créatrice ?

6. Pouvez-vous nous expliquer une expérience positive vécue dans ce domaine ?

7. En quoi était-ce une réussite ?

Prolongement

8. De quoi auriez-vous besoin pour développer de façon optimale la « pensée créatrice » ?

6.2 Annexe 2 : Capacité transversale « pensée créatrice »

Les Capacités transversales



Les *Capacités transversales* permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à optimiser et à réguler ses apprentissages. Elles ont également des incidences sur l'organisation du travail de la classe, la réalisation d'activités ou la gestion de l'enseignement. Les *Capacités transversales* sont liées au fonctionnement individuel de l'apprenant face à une acquisition (apprendre sur soi-même et apprendre à apprendre) ainsi qu'aux interactions entre l'enseignant, l'élève et la tâche (mieux faire apprendre). Elles s'inscrivent dans une volonté de réussite scolaire et représentent une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni au cours de sa scolarité en vue de son insertion sociale et professionnelle.

Les *Capacités transversales* ne sont pas enseignées pour elles-mêmes ; elles sont mobilisées au travers de nombreuses situations contextualisées leur permettant de se développer et d'étendre progressivement leur champ d'application. Les *Capacités transversales* sont liées entre elles et sont complémentaires. Elles ne sont pas déclinées en *Objectifs d'apprentissages* et ne sont pas évaluables pour elles-mêmes.

Le PER décrit cinq *Capacités transversales*, certaines étant plus d'ordre social et d'autres d'ordre individuel :

- *Collaboration* ;
- *Communication* ;
- *Stratégies d'apprentissage* ;
- *Pensée créatrice* ;
- *Démarche réflexive*.

Chaque capacité est définie par une visée générale qui la positionne et l'oriente dans le projet de formation, ainsi que par des descripteurs qui l'illustrent. Ces descripteurs sont regroupés afin d'en faciliter l'identification et l'activation.

Pensée créatrice

Visées générales de la Capacité

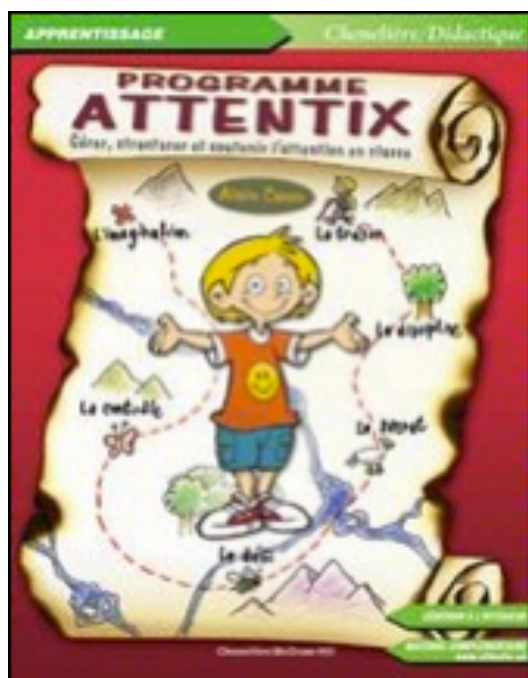
La capacité à développer une **pensée créatrice** est axée sur le développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation.

Quelques descripteurs

	Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :
Développement de la pensée divergente	<ul style="list-style-type: none">• varier ses sources d'inspiration ;• tirer parti des changements ;• exprimer ses idées sous de nouvelles formes ;• expérimenter des associations inhabituelles ;• accepter le risque et l'inconnu ;• se libérer des préjugés et des stéréotypes ;
Reconnaissance de sa part sensible	<ul style="list-style-type: none">• faire une place au rêve et à l'imaginaire ;• identifier et apprécier les éléments originaux d'une création ;• identifier et exprimer ses émotions ;• harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires ;
Concrétisation de l'inventivité	<ul style="list-style-type: none">• tirer parti de ses inspirations, de ses idées ;• s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter ;• faire le choix de stratégies et de techniques inventives ;• se représenter et projeter diverses modalités de réalisation.



6.3 Annexe 3.1 : Programme Attentix



Résumé

Cet ouvrage traite du trouble déficitaire de l'attention (avec ou sans hyperactivité) chez l'enfant, mais aussi des supports, de la structuration, et de la gestion de l'attention. Très pratique, il propose aux professionnels travaillant avec un groupe d'enfants d'un niveau de primaire (classe, atelier de groupe...) de nombreuses séquences métacognitives riches en métaphores. Après une première partie théorique sur l'attention, la concentration et la mémoire, l'auteur propose un matériel modulable et simple d'utilisation pour apprendre aux enfants à structurer leur attention et développer leur imagination. Plusieurs modules et activités sont proposés. Un CD-ROM accompagne et complète l'ouvrage, à partir duquel il est possible d'imprimer des fiches de travail, de consignes simples, de synthèse, etc.

Développement du produit d'après le site internet : <http://www.attentix.ca/psychologie-enfant/index.cfm>

Qu'est-ce que le Programme Attentix ?

Quoi ?

Du matériel attrayant pour développer les habiletés propres à l'attention :

- Des modules d'animation
- Des métaphores aux personnages attrayants
- Une base théorique solide
- Des activités de développement
- Un matériel complémentaire interactif
- Une affiche pour fins pédagogiques
- Un site Web en constante évolution

Pourquoi ?

Aborder l'attention en classe de façon préventive, avec l'ensemble du groupe.

Quand ?

Utilisation immédiate !

Pour qui ?

Tous les élèves du primaire.

Comment ?

Par une approche pratique, concrète et offrant une grande souplesse d'adaptation.

Les objectifs du Programme Attentix

- Il apporte un regard neuf sur le développement, la structuration et le support de l'attention en classe.
- Il présente les bases théoriques sur lesquelles il s'appuie.
- Il développe la métacognition.
- Il rend automatique l'utilisation de certaines stratégies cognitives afin de libérer au maximum les ressources attentionnelles.

Les métaphores

Enregistrées sur le cédérom, les métaphores présentent Attentix, qui, par le biais de ses aventures et de ses rencontres, découvre progressivement des moyens et des stratégies afin d'améliorer son attention.

Voici les thèmes abordés dans ses aventures :

- L'utilisation de son imagination
- Le contrôle de soi
- La motivation
- Les stratégies mentales reliées à l'attention
- La discipline
- Le contrôle de son attention

Les modules d'animation

- D'appropriation facile pour les intervenants, le matériel est constitué d'activités interactives à faire avec le groupe.
- Animés par l'enseignant, les modules présentent les métaphores qui offrent l'occasion d'introduire une séquence métacognitive utilisable par les élèves.
- Cette séquence devient pour l'élève un outil transposable dans le quotidien, à travers les tâches usuelles.
- L'utilisation d'une routine métacognitive crée des automatismes qui facilitent la concentration et libèrent les ressources attentionnelles de l'élève.

La souplesse d'adaptation du Programme Attentix

- Le Programme Attentix permet d'adapter les stratégies cognitives à chaque élève et aux diverses situations vécues en classe.
- Cette méthode permet ainsi à l'enseignant de donner libre cours à sa créativité dans la recherche de solutions susceptibles à l'aider à faire face aux difficultés de l'élève.
- Facilitée par l'utilisation du matériel complémentaire, cette démarche devient l'outil de travail idéal pour les intervenants travaillant auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage.

Les activités de développement

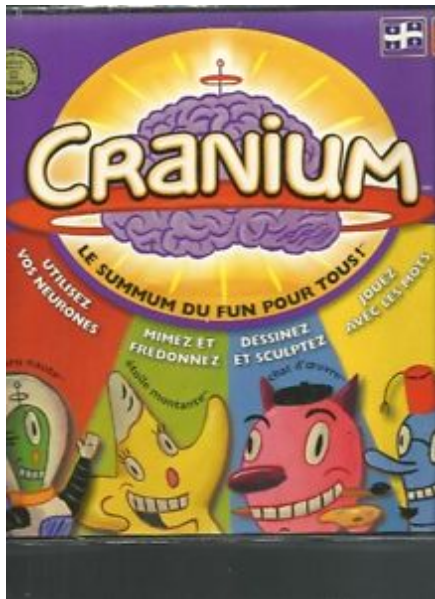
- Présentées sous forme de jeux, ces activités visent à stimuler le développement de l'attention.
- Ces exercices visent à développer les constituantes suivantes de la capacité attentionnelle :
 - La mémoire auditive à court terme
 - La vigilance
 - Le contrôle de l'impulsivité
 - La mémoire de travail
 - L'attention sélective
 - L'attention maintenue
 - L'attention partagée
 - La résistance à la distraction
 - L'attention volontaire



Exemples d'outils issus de la méthode Attentix

6.4 Annexe 3.2 : Résumé des jeux : Cranium, Objets trouvés et Dixit.

Cranium



Résumé

Dans *Cranium* vous allez pouvoir **mimer, fredonner, dessiner, sculpter, épeler** des mots à l'envers et répondre à des questions détonnantes !

Quels que soient vos goûts et vos talents, *Cranium* vous fera passer de bons moments remplis de franches rigolades.

Comment jouer ? Pour gagner, vous devez être le premier à avoir fait le tour du plateau de jeu dans le sens des aiguilles d'une montre.

On joue toujours en équipe. Vous avancez sur un plateau de jeu, à l'aide d'un dé qui vous indique la couleur de la case sur laquelle vous devez vous rendre. Cette case vous propose de vous soumettre à un type d'épreuve.

Il en existe quatre :

- Chat d'œuvre, avec des épreuves de dessin ou de modelage.
- Etoile montante, avec des chansons et des mimes.
- Vocabu ver, avec des anagrammes, définitions, mots à l'envers.
- Neuro naute, avec des questions de connaissances générales.

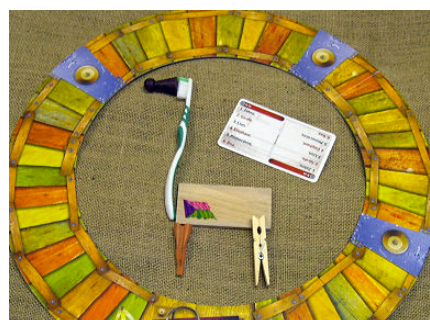
Lorsque vous arrivez dans la partie du plateau appelé "le cercle cranium", vous devez encore passer les quatre types d'épreuves, plus une épreuve choisie par l'équipe adverse. Si vous les passez toutes avec succès, vous gagnez !

Objets trouvés

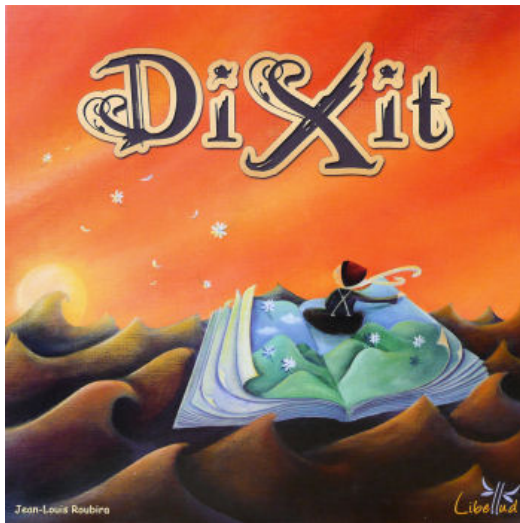


Résumé

Faites deviner des mises en scène (parmi 200 cartes de 6 scènes) en utilisant des objets aussi variés qu'une pince à linge, des jambes de poupée, une planchette, un galet, une plume, une figurine, un insecte, un pion de bois, un élastique, un ballon, un anneau, une brosse à dents et un jeton.



Dixit



Résumé

Dixit est un « jeu de pari créatif. »

Comment jouer ?

Devinez la carte qui correspond au son, au mot ou à la phrase énoncée par le joueur "conteur". Un jeu qui suscite l'imagination.



Exemples de cartes issues du jeu

Entretien: enseignant 1

1- Illustration - évocation

Euh oui... Moi ça me fait beaucoup penser aux leçons de de d'arts visuels et d'ACM. Parce qu'on arrive souvent avec un projet plus ou moins imposé aux élèves, et puis on prend pas tellement en compte leurs idées, comme on voit là pour le porte-plume. Je trouve qu'en tout cas, oui d'un côté c'est un peu réduire leur créativité, mais euh faut qu'on puisse trouver un moment, un moyen pour que les élèves arrivent à s'exprimer sans que ça aille dans tous les sens, et j pense que c'est ça qui est le plus dur à gérer en tout cas pour ces leçons-là. Euh...ouais.

2- Au moins 3 mots, liés à la créativité

Euh... Alors bon "des idées"...(hum hum) euh... Ca peut être des expressions (hum hum) euh le... énormément de matériel, mais euh... C'est pas des mots j'suis désolée mais... pas forcément du matériel coûteux je pense qu'on peut faire beaucoup avec rien. Et... Justement plus on arrive à faire beaucoup avec rien, plus on est créatif. Euh... ouais c'est tout.

3- Mise en œuvre ?

Ouais... Euh...alors moi je demande beaucoup aux élèves en français de... d'inventer des textes ou par exemple je leur donne... j'avais fait un peu avant Noël un dialogue entre le Père Noel et puis les rennes, où ils ont tous le même début, ils doivent euh... terminer c'dialogue (ouais) en essayant de d'être soit un peu humoristique soit certains certains sont très cartésiens donc fin pas un truc super sérieux mais... ça leur permet à chacun de trouver un peu leur compte.

(Et ça par exemple, tu leur dis vous terminez en humoristique ou ils choisissent ?)

Non ils choisissent. (Ah ouais...) C'est la consigne, c'est simplement ouais terminer donc... on travaillait le dialogue alors mettre 5 répliques par personne. (ouais) Donc finalement la consigne est assez simple, même si elle est réduite. Du coup, ils peuvent partir un peu dans toutes les directions.(ouais)

Sinon euh en... je me rends compte qu'en tout cas pour le dessin, la peinture c'est...les élèves partent vite dans un côté créatif, même s'il me semble que je mets aussi des consignes assez simples et pis finalement ça donne des choses assez différentes et pis ils s'éloignent de la consigne que j'ai tendance à donner. Sinon bon en musique, j'ai une enseignante qui vient dans ma classe donc on n'a pas beaucoup expérimenté la création. Ouais en sciences avec la... avec des expériences, des choses comme ça. Un peu comme ce que tu avais fait en stage où là ils doivent un peu s'imaginer comment faire pour prouver telle ou telle chose.

4- Quel(s) domaine(s) ?

Bon je pense un peu celles que j'ai dit : la musique, les arts, aussi le bricolage.

Bon là, j'ai pas, c'est mon collègue qui donne mais je trouve là c'est un bon moyen de laisser parler la créativité. L'écriture. En math, j'ai pas les maths, mais je peux imaginer qu'on peut aussi demander aux élèves de créer des exercices, créer des énigmes et pis finalement ça ils aiment assez faire. Pas tous, mais je pense qu'on peut mettre de la créativité partout.

5- Quels aspects de la capacité, mobilisés ?

Alors j'ai essayé de faire développer ça à mes élèves, mais c'est pas facile: Se libérer des stéréotypes. Par exemple, un exercice que je leur ai fait faire mais ils ont vraiment eu beaucoup de peine, c'est euh... en peinture, faire de l'art abstrait. Et ils... vraiment imaginer quelque chose qui n'existe pas. Là c'était avec les 5H... Ils ont vraiment beaucoup de peine.

Euh aussi avec les petits, ça j'ai fait en allemand. Ils devaient tirer un dé, et selon le chiffre qu'il y avait sur le dé ils devaient dessiner un monstre et pis rajouter un oeil. Pis si c'est un autre chiffre une bouche etc. Et pis chez moi ils tiraient le dé, etc.

Après, ils allaient à leur place : « Ah oui, j'ai déjà mis deux yeux ! » Alors ils retournaient vers la maîtresse et pis oui c'était rajouter à chaque fois... mais ils sont bloqués dans leur première idée et les choses concrètes qu'on voit. Donc ouais on essaie. Mais c'est pas très facile. Les émotions ça on travaille aussi en arts visuels. Essayer de représenter les émotions avec une couleur. Et pis là ils ont vraiment le choix de la couleur, le choix de l'émotion et pis....euh... ouais ça fait un peu peu ! 'fin voilà c'est un peu les premières choses qui me viennent.

Après y a aussi ce que je trouve pas mal par rapport à la place du rêve et de l'imaginaire, comme j'enseigne l'allemand aux petits...Des fois je leur raconte des histoires en allemand ou je leur lis des histoires en allemand pis là ils doivent vraiment faire appel à leur pensée créative. Et pis : « qu'est ce qui se passe dans cette histoire ? Je comprends trois mots qu'on a appris, je vois telle image... » et pis essayer de faire des hypothèses. C'est vrai que pour l'allemand on s'est beaucoup entraîné. Euh ouais voilà.

6- Pourquoi est-ce important ?

Bon déjà je pense que c'est bien de pas mettre tous les élèves dans la même boîte. Et pis du coup, la pensée créatrice elle permet d'atteindre ça. ...'Fin on a quand même cette dualité à l'école: d'un côté on veut les normaliser, pis d'un autre côté, on veut qu'ils soient qu'ils soient un peu divergents, un peu individuels etc. Mais euh je pense en tout cas pour les élèves qui ont une personnalité déjà originale, un peu extravagante, ça leur permet aussi de se retrouver et pas tout le temps d'être écartés parce qu'ils sont pas dans la norme. Ouais, je pense d'un point de vue motivation et estime de soi je pense ça permet... 'fin à certains élèves de se retrouver un peu. Et pis après je pense que dans la société actuelle, on demande aussi de plus en plus d'être créatif. Suivant le métier dans lequel on se trouve... Mais... Les études sont aussi de plus en plus poussées... 'fin il me semble qu'on fait moins de choses... t'as un modèle, t'appliques ton modèle...

7- Une réussite ?

Euh... Bon moi je pense vraiment cet allemand où ils doivent faire des hypothèses puis essayer de les vérifier ça c'est une expérience positive... Alors certains c'est vrai je remarque que des élèves qui sont souvent très bons à l'école sont vite perturbés quand il ne comprennent pas tout, donc souvent c'est presque un peu les premiers de classe qui ont plus de difficultés parce que c'est moins... Ils savent pas exactement ce qu'on attend d'eux. Mais justement c'est positif pour les autres élèves qui ont peut être une pensée divergente ou en arborescence. De...ouais...imaginer vraiment des hypothèses puis essayer de voir comment les vérifier....

8 – Pour aller plus loin...quel besoin ?

Bon d'un point de vue matériel je pense que les salles de classe...ma salle de classe, elle est pas optimale. Je pense qu'il faudrait une beaucoup plus grande salle avec des tables immenses. 'Fin je vois là, on travail en classe, alors on a un petit pupitre. C'est vite astreignant. Y a et y a ce point de vue là.

Sinon je pense que dans la formation continue de la HEP c'est toujours euh... utile d'avoir des cours là dessus, parce que finalement c'est.... ouais je trouve que c'est des leçons qui sont pas évidentes à donner et puis... bon après c'est un peu ma critique par rapport à la HEP. Maintenant que vous avez les formations les filières, je sais pas comment vous appelez, ou certains étudiants sortent de la HEP, n'ont jamais fait d'arts visuels, et ben je trouve que c'est une « connerie ». Parce que je trouve...c'est vraiment c'est plus difficile que d'enseigner du français où à la rigueur on peut plus ou moins suivre la méthodologie puis s'en sortir. Je trouve que c'est vraiment des leçons difficiles et qu'on peut pas les euh... ça va nous tomber dessus de savoir comment les bien les enseigner. C'est comme... c'est un peu comme toutes les filières qu'il y a. Je trouve que le sport c'est pas donné à tout le monde que de savoir comment organiser. Je trouve qu'il faut apprendre ça à la HEP. Voilà.

Entretien : enseignant 2

1- Illustration - évocation

La créativité, là il, il sait pas avec quoi jouer, il a plein de jouets autour de lui, c'est pas mal les, les enfants qu'on a ici. Ah oui. Et puis... et pis là, là juste avec un carton ben il imagine tout ce qu'il peut faire avec. Ça, ça me rappelle les voyages que j'ai fait dans d'autres pays justement où ils ont moins et ils sont capables de jouer, avec euh, avec 2 cailloux. Hum. Ça c'est justement aussi l'anti-créativité ; on fait tous la même chose, tous le même bricolage. Il y a des classes où c'est comme ça encore ?

2- Au moins 3 mots, liés à la créativité

Ben pour moi, c'est trouver, la créativité c'est trouver des idées, des, des originales, enfin des idées qui appartiennent à nous et pis pas les copains d'à côté, des idées qui sortent de notre tête. Moi je suis fille d'artiste, donc j'ai grandi là-dedans. Ouais...pour moi c'est, la créativité ça se stimule, ça, pour moi les petits l'ont beaucoup la créativité et pis on la, plus ils avancent dans l'école et plus on bride leur créativité.

3- Mise en œuvre ?

Ben déjà au bricolage, nous on fait beaucoup de, de bricolage avec juste le matériel et puis euh c'est eux qui construisent ce qu'ils ont envie, comme le carton, ben on va prendre plein de chutes de carton de n'importe quoi, et puis d'abord ils font toujours de l'expérimentation, donc ça ça développe beaucoup la créativité, en terre aussi, ils peuvent faire ce qui ont envie aussi, ya pas forcément de thème au début, euh, tout est dans le matériel à mon avis, dans la différence, dans la diversité du matériel, pardon. Et pis euh, aussi dans les jeux libres à l'école enfantine, ça développe beaucoup la créativité parce que ils jouent entre eux, ils inventent des histoires, ça c'est plus la créativité dans les jeux là. A l'école enfantine on est tout le temps dans la créativité finalement. Non, non c'est sûr qu'il y a aussi des bricolages plus dirigés,

des choses plus dirigés, comme là euh l'objectif c'était vraiment le poinçon, le dernier truc, faire le tour du chablon pis le poinçon, donc c'est joli mais c'est absolument pas tous créatif, enfin c'est pas du tout créatif, c'est tous la même chose et ça peut arriver que pour un objectif précis bah...

4- Quel(s) domaine(s) ?

Ben dessin, bricolage, tout ce qui est de création de récits, on fait beaucoup dans le langage aussi, on invente des histoires. Heu. Qu'est-ce qu'il y a encore... Mais ouais, langage et tout ce qui est des jeux libres, des moments justement où ils sont plus.. Mais même, même les maths, on leur donne des petits, heu, des petits pions de couleurs pour faire des algorithmes et pis eux ils vont commencer à raconter des histoires avec et pis... ouais c'est, c'est, tout le temps à l'école enfantine finalement.

5- Quels aspects de la capacité, mobilisés ?

Ouais ouais, ben varier ses sources, ses sources d'inspiration, c'est que, comment t'expliquer, mais souvent on leur donne plusieurs outils, pis après c'est eux qui prennent, ce qui comme là pour le bien-être, enfin un autre exemple tout à fait hors, où on a plusieurs petites choses comme la boîte à soucis, la boîte à, aux émotions, enfin la bouteille aux émotions et tout. On leur donne les outils et après c'est eux qui savent lesquels vont le mieux pour eux, leur convient le mieux donc euh

Tirer partis des changements, ben ça c'est tout le temps hein, pis c'est un gros travail avec les petits, parce que dès qu'il y a changement, il y a stress, là cet après-midi la piscine c'était l'horreur, y'en a vraiment qui ont de la peine avec ça.

Accepter le risque et l'inconnu, ça c'est, ouais, c'est tout le temps à l'école enfantine, c'est les premiers moments où finalement ils sont confrontés à ça donc euh...

Mais, on fait beaucoup d'humour en fait, de, ya plein de choses qui passent par l'humour comme « ouais mais vous êtes prêts on part à la piscine », pis là ils sont là (...) pis ils ont pas leurs affaires, pis c'est pas le bon jour. Mais, enfin ouais, c'est,

c'est tout, ben on s'habitue, ah oui pis comment tu réagis, pis là comment tu peux faire pour canaliser ton émotion, enfin on, c'est beaucoup par la discussion aussi.

6- Pourquoi est-ce important ?

Ben pour tout dans la vie, c'est justement ça qu'on utilise, tu vois accepter le risque et l'inconnu, faire place au rêve, à l'imagination, oh et identifier et exprimer ses émotions, enfin, c'est c'est tellement ce qui est, ce qui est à la mode maintenant de plus en plus et pis c'est ce qui manquait beaucoup plus avant et pis euh les enfants, ils se sentent beaucoup mieux j'ai l'impression maintenant aussi de pouvoir dire euh, dire leurs émotions, d'en parler, d'apprendre à les gérer aussi, pis d'être capables de rêver, enfin là on fait beaucoup, euh, un rêve, là on a, les étoiles que vous voyez dans l'entrée c'est un vœux pour 2016, qu'est-ce qu'on souhaiterait le pour 2016, donc euh ça ça développe aussi, ça c'est de la créativité et pis de la... et pis c'est tellement important je trouve que, enfin encore plus les petits, ils sont capables de rêver et pis de, d'avoir des buts un peu irréels.

7- Une réussite ?

Oui, oui parce que ben pour créer des liens aussi on avait fait, on se lançait la balle et pis on se disait un rêve qu'on souhaitait, enfin juste un de nos rêves, et pis après ben ça leur créait des liens aussi, parce qu'il dit « ah toi tu rêvais d'aller sur une licorne, eh regarde moi j'ai un jouet licorne, je te l'ai amené » c'est, c'est des liens entre eux, et pis c'est aussi « ah ben ouais, ah j'ai le droit aussi de rêver de ça même si ça peut ne jamais arriver » c'est ouais. Ça développe des liens et des points communs entre eux aussi. Non, après ya des moments où tu essaies pis ça marche pas, c'est comme tout, pis euh ou un groupe ou le moment ou même quand tu fais du bricolage pis que ou de l'expérimentation pis y'en a un qui est là avec ses cartons et qui sait pas du tout quoi faire avec donc là c'est soit toi à te remettre en question en disant ma motivation n'était peut-être pas assez bonne, je leur ai pas assez donné d'idées, d'exemples, de enfin pas d'exemples mais de ouvert à plein de possibilités que ouais.. non j'ai pas vraiment de trucs à dire là-dessus, d'expériences négatives.

8 – Pour aller plus loin...quel besoin ?

Non, parce à l'école enfantine on est assez libre, donc c'est à nous décider la place qu'on veut donner à ça. Mais moi c'est plutôt pour la suite quoi parce qu'à l'école enfantine on leur laisse cette place-là, pis après pas forcément.

DONC VOUS, VOUS VOUS SENTEZ ASSEZ ARMES A L'ECOLE ENFANTINE POUR VRAIMENT DEVELOPPER VRAIMENT TOUS CES APECTS DE LA CAPACITE TRANSVERSALE ?

De plus en plus, ouais, là justement notre projet d'établissement c'est sur les émotions, le bien-être, le harcèlement scolaire tout ça, donc on devient de plus en plus armés pour ça aussi. Non moi je pense que.. Non pis le matériel à Avry, on a les moyens d'avoir plein de choses, on, on, avec ma collègue on n'a pas peur d'aller se mettre dans les bennes chez les menuisiers pour aller récupérer les petits morceaux de bois que, qui seraient super pour imaginer je ne sais quoi.

Entretien : enseignant 3

1- Illustration - évocation

Euh, alors, jeux, eumh, diversité, euh, mmmh, expérimentations, mmmh, bricoler, créer, assembler, ensemble.

ET PAR RAPPORT AUX BULLES EN FAIT?

Ah oui c'est vrai j'ai pas trop lu, euh, par rapport aux bulles, alors euh autonomie...

Parce que je dois sortir un mot particulier ou bien ?

NON PAS NECESSAIREMENT, C'EST JUSTE PAR RAPPORT A LA SITUATION DE DEPART ET LA ?

Oui, ils ont créé, créé, fabriqué,... euh joué, diversité.

OUI, OUI Y'A PAS DE JUSTE OU FAUX.

2- Au moins 3 mots, liés à la créativité

Fffou... alors les 5 mots qui me viennent à l'esprit dans la créativité. Je dirais liberté, euh, liberté, imagination, expression, expérimentation, ...plaisir. J'en ai dit 5 là ?

3- Mise en œuvre ?

Hum, ben je dirais dans pratiquement toutes les disciplines par l'expérimentation d'abord, beaucoup. Que ce soit en musique, en dessin, en AC&M, beaucoup. Et.. en, en, je dirais en proposant un matériel varié, des techniques variées, en laissant le temps, en laissant le temps, pis avec toujours une attitude je dirais bienveillante par rapport aux créations des enfants quoi, pour pas rentrer dans ce moule des fois qui est là quand on est plus grand. Et.. c'est vrai que j'essaie un maximum qu'ils gardent ça.

4- Quel(s) domaine(s) ?

Aaah ok, ah ouais, ce que fais.. ouais là je te parle, je vous parlais dans les leçons en général. Sinon, ce que je fais au quotidien un peu pour la créativité ? Mmmh, euh... pouuuh. Je dirais les moments où ils peuvent aussi euh, exprimer des choses, s'exprimer, inventer, euh.. dans les, ben quand on mène des projets aussi assez régulièrement, que, ouais. Ben comme disiez avant, que ya pas de juste ou de faux, de pas, parce que certaines fois les enfants arrivent à l'école, on se dit ah mais ils sont jeunes, ils ont pas encore ça, enfin... parfois c'est ancré déjà, ils ont cette peur de faire faux, cette peur de ouais, de ne pas être dans le juste... ouais je dirais que c'est aussi un, un état d'esprit dans la classe.

5- Quels aspects de la capacité, mobilisés ?

Euhm...je dirais là se libérer des préjugés et des stéréotypes, ça on a fait par exemple ben là l'autre jour, sur les, les princes, les princesses, on est dans le

thème du château hein, alors sur ben les stéréotypes des princesses avec l'histoire qui se finit toujours bien pour le prince, et pas la princesse. Enfin on était vraiment dans ce stéréotype là où on a pu vraiment avoir une discussion, une discussion constructive sur ben ce que ya dans les livres par exemple . C'est vrai qu'à leurs âges déjà, ils ont déjà des idées précises sur les, sur tout quoi. Je sais pas si je suis dans... ouais. Ça correspond à ce que vous me demandez ? J'ai trop peur de dire n'importe quoi. C'est la pression ce micro.

Laisser place au rêve et à l'imaginaire, ben ça c'est vrai que ça on essaie de faire un maximum, autant dans les créations de récits euh, que dans, dans les bricolages, dans la musique. Euh, là ben on est aussi à fond dans les émotions. On a un projet d'établissement aussi Vers le Pacifique, où euh... en fait c'est un voyage, et... vous connaissez, ou bien ? Ouais, ouais voilà, ça et pis on fait beaucoup aussi de méditation, relaxation, où les enfants apprennent à être dans leur bulle, euh à exprimer ce qu'ils ressentent vraiment et ouais.. ça c'est un grand travail qu'on fait. Du coup gestion d'émotions, et tout ouais.

6- Pourquoi est-ce important ?

Alors je dirais, je dirais que c'est la base, si on parle maintenant d'école, c'est la base autant pour eux que, que dans l'école, dans le futur, si un enfant n'arrive pas à rester euh, ben dans sa bulle, à être vraiment en paix avec lui-même, c'est difficile après d'être disponible pour apprendre quoi, ouais. Et même, ils utilisent ces techniques à la maison aussi. Comme les les, on fait beaucoup de, de respiration, on fait, y'a plein de choses que eux ou que les parents me disent qu'ils font à la maison. Ouais.

7- Une réussite ?

Ben je dirais que un qui est vraiment concret comme ça, c'était euh, c'est, on a fait un spectacle là en fin d'année, enfin fin de l'année scolaire passée et c'était vraiment euh, on faisait le thème du cirque. Et... les enfants, enfin on a fait des groupes, mais vraiment selon leurs, leurs intérêts, ça veut dire que.. c'était autant dans la musique,

que ben euh, y'en a qui faisait le cerceau, y'avait les clowns qui faisaient les sketches, et vraiment on a monté ça, euh, et ouais c'était incroyable, parce qu'avec, on se dit avec des enfants 4 à 5 ans monter un spectacle pareil, moi-même j'en revenais pas. Et c'est vrai que des parfois on a de la peine dans la pratique à les laisser aller, parce qu'on a toujours peur ben ouais on se dit ça ira pas, mais après ya toujours le temps, il faut qu'on fasse quelque chose et pis je me suis vraiment rendue compte, que, ben en les lâchant vraiment, ils ont vraiment à cœur de bien faire et pis ils sont à fond dans leur, dans leur création. Et ça a fait un spectacle incroyable. Ils ont vraiment ouais... vraiment moi j'étais impressionnée parce que ben je pouvais pas voir chaque fois l'évolution dans chaque groupe et de voir le final j'étais vraiment fière de, fière d'eux. Euh, elle a été réussi je dirais, ben déjà pour les enfants parce que c'était une fierté incroyable de dire euh, mais c'est nous qui avons monté ça, c'est pas, souvent les gens ils disaient ouais mais ça, vous avez fait, c'est la maîtresse qui a fait. Non, non, non c'est nous. Ben la maîtresse bien sûr, j'ai dû mettre en place, proposer des musiques et tout, mais c'est eux qui ont fait le gros du, du spectacle quoi, après bien sûr qu'ya eu des détails que j'ai dû modifier, et tout, ça c'est, voilà, mais euh c'était vraiment, ce qui était le plus beau c'est de voir la fierté qu'ils avaient dans leurs yeux quoi. Ça c'était magique. Ouais.

8 – Pour aller plus loin...quel besoin ?

Bon c'est vrai qu'après nous qu'après nous en 1-2H on a de la chance, parce que c'est vrai, qu'on a pas de...enfin si j'étais à partir de la 3H, enfin si je travaillais en 3H, 4H et plus, franchement j'aurais de la peine parce que c'est vrai que euh...ben on entend toujours hein les plus âgés dire, ouais mais dans le programme on peut pas faire ça. Comme nous on a fait un spectacle, ben ça nous a pris 3 mois hein de faire hein, mais...mais c'était, je veux dire, on peut le faire, parce que ben on travaille tout ça. On a travaillé vraiment tous les domaines en faisant ça, mais c'est vrai que je dirais que chez les plus grands ya moins cette liberté. Nous on la chance de l'avoir, mais,... encore...ben justement je pense qu'A. vous en a peut-être parlé, parce que là on est à fond dans les ateliers Montessori et tout c'est vrai que des fois on est bloqué parce que, on se dit, on aimerait bien suivre, parce que chaque enfant a une

période sensible hein dans les apprentissages, que ce soit dans la lecture ou comme ça, et c'est vrai que, nous ce qu'on voudrait c'est pouvoir suivre chaque enfant et lui donner ce qu'il a envie au moment où il en a besoin. Enfin, ce que.. vous voyez ce que je veux dire ? Quand il commence à écrire des chiffres, des lettres, qu'on puisse rebondir, pis dire voilà c'est là qui faut... faut y aller quoi et ... ben c'est vrai que l'école publique là, elle permet pas ça. Des fois c'est un peu frustrant, parce qu'on a envie de faire au mieux pour l'enfant mais en même temps on doit rester dans ce cadre et puis, c'est pas facile des fois,...

DONC CE SERAIT PLUS EN TERME DE, ENFIN LE TEMPS QUI VOUS MANQUE OU BIEN LE NOMBRE DE PERSONNES AUTOUR DES ENFANTS ?

Ah je sais pas, c'est difficile à répondre,...donc... mais c'est vrai...ouais.. chez nous y'a pas vraiment beaucoup de frein à ça, je vois pas comment on peut avoir de la peine.. à mettre ça en place puisqu'on a déjà toute cette liberté. Mais...comme je vous dis, j'aurais de la peine à travailler en 3H par exemple, parce que je sais que je ne pourrais pas le faire. Bon après c'est sûr ya des trucs concrets, comme le bricolage de Noël, le bricolage de Pâques, ... voilà que nous on fait pas toujours, par exemple, ça c'est, c'est, pis c'est même pas dans le cadre, enfin c'est même pas obligatoire mais, ça fait partie un peu des traditions de faire un bricolage de Noël, un bricolage de Pâques,... et c'est vrai que des fois ça peut freiner dans cette, dans, dans la créativité quoi, mais encore une fois, on le fait pas. Donc ouais, franchement, je dirais qu'on a de la chance quoi, en 1-2H. Attendez je réfléchis encore... ouais, ouais, ouais, non mais je pense que j'ai dit ce que, ...ce que je voulais dire.

Entretien : enseignant 4

1- Illustration - évocation

Le pouvoir de l'imagination des enfants. Laisser la place à l'imaginaire. Cultiver, cultiver l'imagination. Faire émerger. Faire émerger l'imagination. Encourager l'imagination et aussi entraîner l'imagination.

2- Au moins 3 mots, liés à la créativité

Les...bon déjà l'activité créatrice en tant que leçon. Euh le dessin. Je pense spontanément à...la chorégraphie. J'ai raté si j'en sais que trois ? (non non tu peux t'arrêter à trois) ouais la créativité, mais aussi non...mais aussi dans la recherche. Bon c'est pas un mot mais (oui mais expression ça va aussi) par rapport à la recherche de méthode. Imaginer un chemin.

3- Mise en œuvre ?

Bon... je le mets en œuvre dans les branches dites créatives. Les branches créatives dans le... moi j'enseigne les branches créatrices manuelles et pis euh j'essaie vraiment de guider le travail...aussi de laisser la place à un moment donné pour que l'élève puisse faire des choix. Ca peut être...lui au centre de sa créativité. Pis ouais laisser la place pour ce côté là pis pas toujours limiter le travail : non j'ai prévu de faire comme ça, je fais comme ça. Euh. Ben on travaille une chorégraphie. J'ai donné quelques lignes au début pis tout d'un coup on a rajouté des choses que les élèves ont proposé. La créativité c'est aussi écrire un texte avec ses propres idées sans forcément trop canaliser. Certaines fois il n'y a pas de juste de faux mais simplement avoir plaisir d'écrire et laisser couler. Mais je dirais... J'ai plus le focus sur la créativité si c'est une branche créative.

4- Quel domaine ?

Bon le dessin. 'fin arts visuels. Je sais même pas la dénomination des activités créatrices manuelles. La...aussi en corps et mouvement et en expression : français.

5- Quels aspects de la capacité, mobilisés ?

Bon les capacités transversales, c'est assez complexe dans la mise en œuvre, dans la mesure où il faut...faut faire confiance à ce que de manière transversale il faut laisser de la place et du temps.

En fait c'est ça les ingrédients mais moi je me fais confiance vraiment de manière aveugle en disant : « OK, il y a des moments où je sais, mais je ne vais pas noter dans mon carnet de classe. Aujourd'hui... » donc ouais en faisant certains exercices je sais que j'entraîne de l'imaginaire...(tu peux nous donner un exemple ?) Ouais, je travail avec la méthode « Attentix » et pis là-dedans, il y a une place pour donner...le premier temps en fait de cette méthode c'est de travailler sur l'imagination et le pouvoir de l'imagination. Donc laisser émerger une image mentale et après on l'utilise un peu à toutes les sauces. Certaines fois c'est c'est totalement scolaires je dirais au niveau des compétences objectives : je dirais français, math et puis d'autres fois, la même le même pouvoir d'imagination est mobilisé pour pour... la..on a fait en arts visuels un monstre marin. Ben faut se l'imaginer, avant de pouvoir le dessiner. Donc des fois c'est c'est vraiment interdisciplinaire. Ou on écoute une musique qui nous permet d'avoir accès à une image, à une sensibilité...après on retranscrit ça avec de la peinture, de la couleur, voilà ce que j'ai déjà fait récemment je dirais.

6- Pourquoi est-ce important ?

C'est un liant fabuleux. Pour impliquer émotionnellement justement aussi l'élève dans son travail. Pis de se rendre compte que ses émotions, elles peuvent prendre forme. C'est euh...les couleurs de la vie quoi ! Et pis c'est...à l'âge qu'ils ont mes élèves, là en 6H, c'est extrêmement intéressant aussi le fait qu'ils arrivent à verbaliser ce qu'ils ont dans leur tête et qu'ils comprennent mieux comment ils fonctionnent pour l'apprentissage. Donc euh, moi j'essaie de tirer des parallèles entre des choses qui sont purement créatrices pour la...le côté art et pis la pensée créatrice qui peut être utile à autre chose.

7- Une réussite ?

Oui quand on a travaillé sur la...la...la pierre ollaire l'année passée. Tu étais là quand on a... ? c'est au moment où l'élève se rend compte que l'objet qu'il travaille prend vie, pis c'est vraiment je pouvais quasi dire à chaque élève à quel moment de la leçon ou dans quelle leçon ça s'est passée. Parce que c'est tellement fort. Y a

tellement d'investissement, d'encouragements qui ont été nécessaires, et pis de...C'est un accouchement hein...de faire un travail comme ça sur plusieurs leçons. Pis euh...c'est vraiment super intéressant avec eux d'en parler pis de se dire : « Aujourd'hui, j'ai trouvé l'âme de ce que je suis entrain de travailler. »

8 – Pour aller plus loin...quel besoin ?

Euh...Peut-être se réserver du temps pour dire parce que justement on fait pas...on croit que c'est un liant parfait pis qu'on peut utiliser à toutes les sauces, mais de se dire qu'il faut des moments particuliers, Créer des moments qui permettent de laisser émerger la créativité. Et avoir...faire confiance aussi aux enfants pour tout ce qu'ils peuvent inventer, essayer. Et pas avoir peur de ce que nous on pourrait interpréter comme un mauvais résultat ou le regard des parents sur travail qui n'est pas fini ou qu'est pas là ou on avait pensé l'amener pis ça...c'est pas évident.

Entretien : enseignant 5

1- Illustration - évocation

Ben c'est les, c'est des enfants qui, justement là ils voient loin quoi, il a une boîte de carton, il a un million d'idées, là aussi une pince à linge, fffffuit, il cherche super loin, pis là c'est au contraire, le gamin il voit plein de trucs, pis il sait pas ce qu'il doit en faire, pis que c'est tellement, ça au final c'est tellement précis, ben un ballon au final tu peux pas, ben oui tu peux jouer à plein de trucs, mais une petite voiture, à part jouer aux voitures tu peux rien faire avec, euh l'ordinateur aussi à part les jeux qu'y a dessus tu peux rien faire d'autres, tandis qu'un carton ben tu peux laisser l'imagination aller super loin et puis euh, pis là aussi c'est un porte-plume, tu peux pas 'fin, tu peux pas réfléchir à autre chose quoi, on dit déjà ce que c'est donc tu peux pas laisser aller ton imagination comme par exemple juste avec la pincette quoi. Voilà

2- Au moins 3 mots, liés à la créativité

Alors justement je dirais imagination, le fait d'oser, euhm, sortir des sentiers battus ; ça fait trois hum, essayer, tester et puis euh...avoir un cadre qui permet, de pouvoir créer.

3- Mise en œuvre ?

Alors au début de l'année ce que je faisais, c'est qu'à la fin de chaque matinée ils devaient chacun leur tour inventer une petite chanson pour se dire au revoir quoi, donc on se mettait en ronde pis tous les jours c'était soit l'assistant du jour qui pouvait la faire, soit un qui était d'accord de faire et pis ils pouvaient chanter un petit truc à l'arrache quoi, pis du coup ils avaient droit de faire ce qu'ils voulaient, et puis euh c'était marrant, ça partait dans tous les sens mais euh. Euh sinon ce que je fais aussi, c'est que c'est une grande classe de comiques donc à la fin de chaque matinée, ils peuvent faire le « moment clown », ça veut dire qu'ils peuvent faire ce qu'ils veulent en fait, ils ont peut-être 10-15 secondes chacun et pis ils peuvent soit, ouais ils font des petits sketches, des petits machins, donc ils peuvent vraiment se laisser aller, et puis faire n'importe quoi, donc ils peuvent même courir dans la classe, enfin c'est vraiment un moment où font ce qu'ils veulent quoi, sauf bien sûr taper, des trucs dans le genre mais, donc ça je pense ça leur permet aussi de sortir ce qu'ils ont, ce qu'ils ont en eux quoi et d'avoir un moment où ils peuvent le faire. Euh, pis aussi je dirais dans des démarches autres, je leur, c'est je leur dis pas il faut faire comme ça, je les laisse faire, chercher tout seul ou des choses comme ça.

PIS T'ARRIVES C'EST A DIRE, YA UN CONTEXTE, ENFIN C'EST DANS UN CONTEXTE PARTICULIER ?

Alors quand on faisait les chansons, c'est toujours le thème de la chanson c'était « on finit l'école, on doit se dire au revoir » donc qu'est-ce qu'on chante là-dessus, donc c'était quand même dans un contexte particulier. Là c'est toujours à la fin chaque fin de matinée, fin de chaque après-midi et puis des fois je leur dis, ben aujourd'hui on est obligé d'utiliser un ballon, ou bien aujourd'hui on est obligé d'utiliser euh...je sais pas y'en un qui trouve un foulard, alors on est obligé tous

d'utiliser le foulard si on veut faire. Donc je mets quand même des fois des contraintes.

4- Quel(s) domaine(s) ?

Je dirais presque tous, parce que là au final même si on fait de la musique donc ils doivent chanter, ya quand même les paroles qui doivent avoir un lien donc il y a du français avec, de l'expression orale. Euh là quand on fait le moment clown au final c'est au niveau du corps qui peuvent euh, qui peuvent s'exprimer comme ils veulent, euh aussi au niveau de la langue parce que certains ils font des petits gags ou des trucs donc ils doivent inventer ce qu'ils disent donc ça au niveau de la langue. Euh. Bon après en art visuel, enfin tu vois les, ceux où on se dit justement on est créatif en art visuel, en musique et tout ça. Mais aussi je dirais en français, pis même au final en math, quand ils doivent trouver une solution, dire comment ils ont fait...ou des choses comme ça donc je dirais presque dans tous les domaines, vu que c'est une capacité transversale.

5- Quels aspects de la capacité, mobilisés ?

Ça me fait rire là « accepter le risque et l'inconnu », parce que justement quand on fait ce moment clown y'en a certains ils savent tellement pas quoi faire que, ils ont pratiquement jamais participé depuis que j'ai mis en place et ya certains ils sont au taquet, ils vont dans tous les sens, ça part quoi.

Je dirais pensée divergente « varier les sources d'inspiration », justement t'es obligé d'utiliser un foulard ou un truc donc t'as cette inspiration là tout de suite et pis tu dois faire quelque chose avec ça ou alors selon eux ce qu'ils ont envie. Euh « expérimenter des associations inhabituelles » aussi, l'autre jour je leur ai aussi mis plusieurs objets et pis ils étaient obligés de tous les utiliser donc euh tu dois faire des associations que t'auras jamais fait avant parce que t'as jamais eu ces objets ensemble. Justement « le risque et l'inconnu », oser faire des trucs avec ce que t'as, pis aussi oser s'exprimer devant les autres parce que certains je pense ce qui ont peur ben c'est que ya tout le monde les regarde et pis euh ils osent pas aller. Et pis

ça va aussi avec « se libérer des préjugés et des stéréotypes » on fait quelque chose de nouveau. Pis c'est marrant parce qu'au final y'en a un qui amène un truc nouveau et pis du coup à la suite y'en a cinq, y'en a cinq qui font aussi la même chose. Mais du coup ouais oser, oser faire des trucs nouveaux qu'ils ont jamais fait avant. Hum du coup rêver l'imaginaire aussi, par exemple dans le dessin, des choses comme ça. « exprimer ses émotions », je pense que si un jour ils sont peut-être moins, je sais pas moins de bonne ou autre, ça influencera aussi comment ils sortent les choses, comment ils, ou bien si tout d'un coup quand on chantait la chanson ils sont contents de rentrer à la maison, ils le diront pis ils sont tristes parce qu'à la maison ça va pas, ils diront peut-être « ah je suis triste l'école est finie », donc je pense que ça, ça rentre dedans. « Partir de ses aspirations, de ses idées » ben dans le moment clown, ils le font. Euh « nouvelles idées, nouvelles voies », les stratégies tout ça, moi concrétisation de l'inventivité je le verrais plutôt genre en math. Parce qu'une fois ils devaient euh comparer des longueurs sur des petites cartes, donc ils avaient pas le truc à manipuler. Pis certain, y'en a un qui est allé chercher une petite règlette, qu'il a découpé pour voir la bonne longueur, donc euh, là aussi c'est plutôt ouais, faire des stratégies et pis des techniques inventives que personne n'avait fait avant lui, pis euh du coup il a pensé à ça et pis après on a cherché plus loin, y'en a un qui a dit « ah on a qu'à prendre un bout de papier » enfin du coup c'est parti un peu comme ça.

6- Pourquoi est-ce important ?

Je pense que ça peut aider vraiment dans tout justement, pas seulement dans les arts ou autres, mais aussi ben en math, en français. Pis je pense ça force à... à aller plus loin justement, à aller chercher des nouveaux trucs pis aussi à se dépasser soi-même. Par exemple là oser parler devant tout le monde, faire un gag devant tout le monde, tu dois aussi aller plus loin, pis je pense déjà pour la confiance en soi, ça aide. Et puis justement trouver des stratégies c'est, trouver des stratégies, réussir à dire comment on a fait, chercher plus loin de ce qu'on a déjà vu, c'est aussi ça l'apprentissage au final. Là j'ai fait une formation continue, où euh, où ils disaient que l'intelligence en fait c'est pas les savoirs que tu dé bites, mais justement trouver

comment faire, des stratégies pis réussir à les expliquer. Donc je pense que plus t'entraînes ça déjà maintenant, plus ça leur servira pour plus tard.

7- Une réussite ?

Ben je sais pas là quand on faisait ce truc en math, ce petit qui est allé me chercher cette, c'était de ces bâtons de glace, pis il l'a cassé en 2 pour voir si c'était de la même longueur pis après, les voir tous là autour, en plus ensemble décider des choses, c'était génial quoi. Ils étaient, bon après y'en avaient vraiment qui ont, ont un peu lancé le truc, pis les autres ont un peu suivi. Donc je pense qu'aussi ils peuvent profiter de l'impulsion d'un qui est peut-être un peu plus créatif ou qui va peut-être plus loin. Et puis euh, ouais c'était vraiment chouette parce qu'après du coup ils avaient tous une idée et ils levaient tous la main, pis certains bon ça, ça n'avait rien avoir mais euh, du coup ils se sont tous dit « ah c'est cool on peut aussi trouver quelque chose » et puis ils sont tous partis c'était vraiment chouette, c'était en chouette moment.

ET PIS DU COUP EN QUOI C'ÉTAIT UNE REUSSITE CONCRETEMENT PAR RAPPORT AUX ELEVES, EUX-MEME ?

Parce qu'ils ont trouvé quelque chose, parce qu'au final on aurait pu finir l'activité où personne n'avait trouvé et pis la reprendre peut-être une autre fois tu vois, le temps que ça mature, que ça, qu'ils trouvent quelque chose, mais euh, c'était une réussite parce que ben justement y'en a qui avait trouvé, qui a donné un peu l'impulsion et pis du coup les autres, ils ont suivi, pis euh ça fait un peu une réaction en chaîne où tout le monde est vraiment rentré dedans, j'ai trouvé qu'ils étaient vraiment tous dans l'activité quoi. Contrairement à d'autres fois, où ils sont plus passifs peut-être tu vois, si c'est toi qui donne ou autre, ben ils y a ceux qui écoutent bien pis qui sont sages qui écouteront et les autres... ils auront l'esprit ailleurs. Et pis là vraiment ils étaient tous dedans, parce que, j'ai vraiment donné la parole à celui qui avait trouvé l'idée, de lui expliquer et tout, donc c'était, c'était chouette.

8 – Pour aller plus loin...quel besoin ?

Au final, moi si je repense à la HEP, je trouve qu'on nous en a parlé, mais pas, pas des tonnes quoi. On nous dit voilà il faut avoir la pensée créatrice dans son enseignement et pis euh démerdez vous avec ça. Moi je trouve qu'ils nous ont peut-être pas donné énormément de pistes ou euh... Après je me dis peut-être qu'avec les petits c'est plus facile aussi. Je sais pas enfin moi j'ai pas du tout étudié la spécialisation 2 mais je me dis les petits au final tu peux t'arrêter n'importe quand, tout à coup tu as une super idée, du coup tu la prends, tu prends tout le monde avec. Tandis les plus grands tu dois peut-être plus suivre ton programme, pis faut que ce soit fait alors du coup tu fais ça, et pis euh ouais je trouve qu'à l'école enfantine tu as vraiment le temps. Et pis je sais plus ce que c'était la question ? Ce que j'aurais besoin ?!

Hum, je me dis ça ils font tellement de ces mallettes découvertes, ces mallettes trucs, ils feraient peut-être des mallettes euh je sais pas t'as des livres qui te donnent des pistes pis tu pourrais aller plus loin.. bon ça tu pourrais aussi faire avec n'importe quel livre, enfin tu peux faire avec n'importe quoi mais je pense aussi peut-être le fait, moi j'aime bien la musique donc ça m'a pas dérangé en musique de dire ça aux élèves parce que moi j'arrive à inventer une chanson, bébête vite fait pour se dire au revoir tu vois, mais peut-être que certains qui sont moins à l'aise ils oseront moins le faire. Ou bien même là ces moments où au final où on fait ces moments clowns, souvent ils me disent « vas-y, fais aussi », pis moi je suis pas du tout actrice, du coup je dois aussi me forcer pour trouver un truc qui les fait rire. Du coup, moi ben ça me pousse aussi à être plus créative. Mais du coup si tu l'es pas ou que tu n'aimes pas aussi toi-même te lancer là-dedans toi tu le feras pas. Parce que.. dès fois ils me demandent, je dois me forcer pis vraiment trouver un truc parce que pfff j'ai pas envie de le faire, parfois je leur dis « on a vraiment pas le temps » et pis du coup.. Mais après je pense ça dépend aussi vachement des personnalités, ya peut-être certaines personnes ça leur dérangeront pas de le faire et d'autres y, ils voudront vraiment pas rentrer dedans. Je sais pas si, je sais pas comment on pourrait enseigner aux enseignants d'être créatifs, pis d'enseigner la créativité justement, je sais pas si on pourrait avoir un cours « créativité ». Mais des pistes,

ben c'est vrai que j'ai fait mon travail de diplôme aussi sur la créativité et puis j'ai lu pas mal de trucs, pis justement au début pour moi la créativité c'était aussi qui a pas de contrainte, tu fais ce que tu veux et pis heu. Pis au final, en lisant plein de trucs, je me suis rendue compte que mettre une contrainte ça te force à aller plus loin. Donc là c'est pour ça aussi que je leur donne un objet, comme ça oui ils avaient une idée, mais au final ils doivent aller plus loin parce qu'ils sont obligés de faire avec ça. Du coup, ça te forme aussi ta créativité, pis t'es obligé de, d'aller plus loin, de trouver des trucs et pis euh. Du coup, ça au final, on ne nous le dit pas à la HEP non plus quoi. Après est-ce que ça doit venir de la HEP, ça je sais pas.

Supplément :

Pour l'expression oral, maintenant, avant tous les matins je leur demandais comment ils allaient et pis ils devaient me raconter un truc. Ça devenait gnangnan quoi. Et puis euh, maintenant ils doivent me dire comment ils se sentent et pis si ils disent qu'ils se sentent pas bien, on prend plus de temps. Et pis sinon je leur donne un début de phrase et pis ils doivent la finir. Par exemple la semaine passée c'était : « Si j'étais un pompier, je... » pis ah ben si j'étais un pompier, je.. pis je leur dis qu'on est obligé de dire quelque chose qui fait rigoler, du coup... ou bien ce matin « Ce matin j'ai déjeuné... » pis ils doivent inventer la suite. Pis je veux pas qu'ils me disent la vérité, je veux justement qu'ils me disent des gags quoi. « Ce matin j'ai mangé une culotte » pis du coup ils sont tous morts de rire tu vois, mais euh.. non mais je te jure. Pis tous les jours j'essaie de trouver une nouvelle phrase, ben « si j'avais euh... » là on fait les, on fait les thèmes des métiers d'urgences. « Si j'avais une échelle magique, je... » pis du coup euh, du coup ça fait de l'expression orale, pis ils sont obligés, ben sont obligés de trouver un truc qui fait rire, du coup tu vas aussi chercher peut-être plus loin... Bon ça tourne assez ... pipi, caca quoi, mais ils ont 5 ans quoi... Mais du coup ouais ça les force un peu à aller un peu plus loin quoi.

Entretien : enseignant 6

1- Illustration - évocation

Okay. Alors moi je commencerais par euh... Par celle avec les cartons parce que ça

me parle beaucoup, parce que je viens de lire un texte sur la la possibilité ou... est-ce que les enfants doivent s'ennuyer un peu ou pas, pour être créatifs. Et pis c'est tellement représentatif pour moi de du monde dans lequel on vit maintenant...de tous...cette peur qu'on a qu'ils s'ennuient un moment qui... qui doivent réfléchir par eux-mêmes...En plus avec les tablettes qui arrivent, les ordinateurs, c'est c'est encore plus axé là-dessus alors que moi j'ai j'ai le souvenir de m'être embêté quelques fois étant gamin, mais c'est...c'est là où c'était le mieux. Et pis je pense qu'à l'école on doit...on doit amener ça aussi, si je fais un lien avec l'école hein? Je sais pas si c'est le but, mais, en tout cas je l'ai fait puisqu'on est là!

Euh...Je pense qu'à l'école on doit amener ces moments-là. Ces moments où...où ils ont des points d'interrogation dans les yeux et pis...Débrouillez-vous un peu ou...j'enseigne chez les grands mais je me suis spécialisé chez les petits. Et c'est vrai que les moments les moments de jeu libre en forêt par exemple quand on fait l'école en forêt c'est merveilleux. Et c'est là qu'on a le plus de surprises en général. Donc ces moments de...de... provoquer...d'ennui pour autant qu'ils soient bien gérés, bien cadrés, ils sont importants. Voilà pour cette première...cette première chose que je pourrais déjà vous dire.

Pour la deuxième, ça me fait penser directement le...le l'exactitude qu'il faut qu'on ait quand on donne une consigne. Ou qqch comme ça. Parce que c'est vrai que nous on sait où on veut aller pis pas besoin des fois d'en faire des tonnes pis on pense que la chose la plus...la plus simple elle sera plus simple alors que pour eux, ils...voilà...ils ont une imagination que qui n'est plus tout à fait la notre, parce qu'on la bien perdue et effectivement avec cette histoire de pince à linge, ils peuvent s'imaginer tellement de choses, tellement de jouets qu'on pourrait faire alors qu'au bout du compte, c'est peut-être pas terrible. Ca aussi c'est très marquant et dans une journée, je pense qu'il peut y avoir...il peut y avoir euh...1,2,3,4 15 fois ce genre de...ce genre de scénarios. Après...de les éviter totalement je pense qu'on peut pas. Je pense pas qu'on doive non plus. Par contre, si on veut les garder bien motivés, il faut peut être anticiper parfois. L'anticipation est certainement aussi importante.

2- Au moins 3 mots, liés à la créativité

Le voyage, c'est le premier....Euh...créativité...je dirais je dirais euh... je je je vais mettre un groupe de mots (oui des expressions ça va aussi!) Sortir de sa zone de confort aussi et pis je dirais: "nécessaire" pour un troisième mot.

3- Mise en œuvre ?

Alors y a de toute façon des branches qui...qui se... qui sont plus...plus propres ou plus directes on va dire pour la crativ...créativité: les arts visuels, la musique... On peut faire plein plein de choses bien entendu, euh...moi j'aime bien lier, ou prendre un peu à contre-pied parfois...je pense ça fait un peu partie aussi de ma...de la façon que je suis et pis j'aime bien enseigner comme je suis et et comme je disais tout à l'heure, ben laisser des moments libres. Des moments où y a...y a la possibilité ou...ou même le l'obligation parfois de... de devoir arriver à créer quelque chose parfois, que ce soit en math pour arriver de créer un outil pour... qu'ils vont devoir créer. Euh... En français, il faut créer peut-être parfois des...si je prends dans les moments d'écriture...que ce soit dans les personnages, voilà l'inventivité...et pis ça je pense c'est important, parce qu'on perd beaucoup de choses. Et les nouveaux manuels, si je prends le français puisque j'étais là-dessus, je trouve qu'ils sont pas très...pas très dirigés là-dedans. On pourrait faire certainement un peu mieux. Alors euh... la je sais pas comment ce sera pris mais (rire) euh moi je trouve chouette de parfois un peu oublier la méthodologie comme elle est pour...pour avoir un petit peu la ligne rouge c'est...c'est...c'est sûr il faut la prendre, mais...sortir un peu des sentiers battus et pis...et pis arriver à des...choses qui sont pas dans la méthodologie, ça je pense c'est important. (Pardon, y'avait encore autre chose?) Non...Bon je pourrais en débattre encore vingt-ans, mais... (rire) no-non.

4- Quel domaine ?

Hum. Les arts en général, mais après on est pas obligé de... parce qu'on fait de la musique, c'est pas pour autant qu'on va pas faire du français...C'est pas parce

que...ou la musique on va faire des maths aussi quelque part, donc tout ça c'est lié, après après à vous de voir comment euh...à nous de voir comment on veut que soient séparées toutes ces branches soit comment on peut les lier les unes aux autres. Donc je dirais les arts dans un premier temps, ça c'est sûr et certain, mais après euh...voilà...entre les arts...entre l'actualité...et la géographie...on peut faire des liens avec tout. Avec tout. Je pense que c'est intéressant. Pour moi c'est en tout cas un but à l'école de lier toutes les...toutes les branches ensemble. Donc à partir des arts, je pense qu'on peut...qu'on peut partir de cet engouement là pour...pour être créatif dans le reste aussi.

5- Quels aspects de la capacité, mobilisés ?

Alors y'en a eu plusieurs bien entendu...varier les sources d'inspiration...Celle-là elle me parle beaucoup (est-ce que vous pouvez expliquer ce que vous avez fait de manière plutôt concrète?) Ouais! On a travaillé Paul Klee, où on s'est inspiré d'un tableau qui s'appelle l'arrivée du marié et à partir de là j'ai transposé le thème qu'on avait... donc l'histoire du rock et ils devaient s'inspirer de ce tableau là pour créer une...une image de...d'une personne qui chante, qui joue...fin une image de scène. Voilà. Et c'était s'inspirer de tableaux et de...techniques aussi du coup. C'était...c'était...cette idée là.

Une autre qui me parle encore...se libérer des préjugés, des stéréotypes aussi...ça peut être...on fait de la...le nom m'échappe...de la citoyenneté, chaque semaine...pis c'est vrai qu'avec tout ce qu'on voit dans l'actualité...c'est un élève qui doit présenter l'actualité de la semaine qui va tirer dans les journaux etc. Et avec tout ce qu'on voit, et ben c'est intéressant de pouvoir parler justement des préjugés ou ce qu'on pense de certaines choses et pis pouvoir remettre un peu en situation pour un petit peu casser ça et pis ensemble...réfléchir à ...à ouais, qu'est-ce que c'est exactement ou qu'est-ce qu'on en fait par rapport à c'tte actualité-là...qu'est-ce qu'on veut...Et pis c'est...s'émanciper un peu de ça pour voir...le ouais...voir que l'image qu'on a c'est peut-être pas celle-là. On est peut-être pas dans une activité totalement créatrice dans ce moment-là, mais ça va ouvrir vraiment leur...Tirer partie des changements, par exemple, voilà ben tout ça, c'est un peu lié, puisqu'elle est aussi là. C'est un

premier pas on va dire. C't'idée là.

Euh. Faire une place au rêve à l'imaginaire, ça j'essaie d'avoir...j'aime bien avoir une classe où on rêve. Voilà, y'a plein de, y a plein de moments où...euh...je fais des présentations de musique, je fais des...voilà...y a plein de choses comme ça, où...où on fait aussi une musique où on est en train de mettre en place des...différentes choses où effectivement, il y a une grande place qui est faite pour ça. Où à rêver...ça c'est important. (Je m'excuse, vous avez quelle classe là?) 7H. (7H) oui.

Euh...Apprécier les éléments originaux d'une création, on l'a fait avec Paul Klee notamment où on a fait au premier semestre...on a vu trois tableaux différents. Ca c'était intéressant aussi.

Exprimer ses émotions...j'essaie vraiment d'avoir un...un endroit dans la classe où...d'ailleurs j'ai un grand mot qui s'appelle "respect" là au milieu...où c'est vraiment un lieu de...de discussion et du coup, on peut vraiment exprimer ce qu'on veut. En respectant les autres. Ca c'est aussi important pour moi. (et ils font quelque chose de ce mot respect?) Si en font...S'ils en font pas quelque chose...je...je leur rappelle en tout cas. (ah mais y a rien de spécial à noter en dessous...) non. no-non. No non c'est par rapport aux règles de vie, pis R...c'est comme règle de vie...E comme enseignant...etc. Ouais. Mais le mot principal c'est respect, parqu'en 7H, je pense qu'ils savent les règles de vie d'une classe et d'une école. Maintenant il faut juste pouvoir les respecter à mon avis. Donc...d'avoir en grand, je pense que c'est important, pis ça créer cet endroit où on peut discuter. Si on est pas content, on a droit de le dire...si on est heureux on a droit de le dire...voilà. Donc par rapport aux émotions...la gestion des émotions elle est importante. et pouvoir les exprimer. Souvent...je trouve qu'il y a des classes qui sont trop...trop fermées, où c'est un lieu comme ça...euh...ou ça doit être qu'un endroit où on doit étudier...où à la limite l'erreur n'a même pas sa place. Pis c'est un peu embêtant. 'Fin pour moi c'est...ça doit être bien plus ouvert que ça...

Euh...tirer partie de ses inspirations, de ses idées, ça je le fais souvent dans les...dans les moments de travaux où...où c'est en groupe...et où chacun là aussi, à un respect de...respecter les idées de l'autre...Chacun à le droit de dire, chacun à le droit de se tromper. Chacun à le droit de s'inspirer de l'autre...c'est pas...pour moi y a des moments où euh...s'inspirer de l'autre c'est pas spécialement recopier. Ca ça

peut faire avancer pas mal les choses en général. Donc dans ces moments de travaux là...c'est pour ça que j'essaie de varier...y a pas que des moments tous en...des grands groupes tous ensemble en plenum...ou bien des moments individuels...je pense ça c'est important. Dans le duo, dans le trio, dans des groupes un peu plus grands, je pense que c'est important de bien varier.

Euh...Faire le choix des stratégies, des tactiques inventives...ben ça y'a...on parlait des maths, tout à l'heure, c'est typiquement...des...des choses où...où on peut...on peut essayer pour voir si ça marche ou pas. Euh...dans les sciences aussi. Pouvoir se dire: est-ce qu'on va faire un peu le détective? "Et pis, moi je pense que c'est ça..." et pis on va essayer de trouver des choses tant qu'y a...y a plein d'endroits, y a plein de moment dans l'école où on peut aussi...favoriser ça...euh...si je cherche y'en a encore quelques unes, mais ça fait déjà pas mal...(oui c'est pas mal...)

6- Pourquoi est-ce important ?

Ben...C'est pour pas faire des robots! (rire) Non mais c'est vrai, on est là pour...on est là pour les former, pis pas les formater quelque part. Pour leur apporter des outils...après...je sais pas...le bûcheron qu'a envie de...de tailler son arbre avec...avec une plume parce qu'il pense que ça va mieux, à la limite, c'est lui qui aura fait ses essais...Nous on leur a proposé tout un éventail pis...enfin...je dis un peu des bêtises mais c'est ça...Moi je me vois plus comme...comme quelqu'un qui a une immense...une immense caisse à outils. Pis on peut...on va leur proposer plein de choses, on va...c'est pas parce que moi je verrais d'abord ça comme outil qu'il faut que je prenne pour faire un travail que c'est celui-là qui va correspondre à tout le monde. Et pis là j'ai...j'ai 25 élèves dans la classe...c'est sûr que si je pourrais regrouper les gens par leur façon de fonctionner tout...mais je pourrais jamais avoir un groupe de 25 et pis...avec 12 c'est la même chose...donc l'idée c'est vraiment qu'ils aient...si...si on leur enlève cette...cette créativité...je pense qu'on leur coupe beaucoup de choses. Notamment ben...là où on aimerait les amener: savoir lire, écrire, euh...voilà. A quoi ça va me servir quelque part que ce soit les meilleurs en orthographe si...s'ils ouvrent jamais un livre parce que...parce qu'ils ont envie d'aller

découvrir quelque chose dans un livre. Je préfère à la limite que...qu'ils soient un peu moins bons en orthographe mais que...qu'ils soient un peu curieux pis qu'ils aillent ouvrir des livres par exemple.

7- Une réussite ?

Oui, j'en ai une. C'était une évaluation. On fait, je l'ai dit tout à l'heure l'histoire du rock en musique, et puis l'évaluation, ils s'attendaient tellement pas à ça, alors y'avait la partie écrite, hein, ça allait de 1900 à 2000 et plus. Pis on a fait ça à la première période où c'était le blues...donc vraiment la base du rock, pis après c'était par décennie. Pis ben ils ont dû apprendre ça. Et ce que j'avais fait, c'était une évaluation où ils s'attendaient pas du tout, c'était en groupe. C'était par 5 et je leur ai demandé de reprendre euh..."We will rock you" de Queen où ils devaient taper le rythme et s'était à eux d'inventer les paroles et inventer...ils devaient rechanter devant la classe en fait en inventant la décennie qu'ils avaient tiré au sort. Voilà...Et c'était juste génial. Voilà. Où ils ont dû....je leur ai donné ce rythme...à faire...parce que ça les aidait à avoir ce cadre là, mais après le reste, ils devaient inventer. Pis c'était top parce que l'idée c'était...Je leur avais dit: "faut s'inspirer de l'esprit rock qu'on avait vu" alors ils finissaient en jouant de la guitare pour de fois, des choses comme ça...et pis c'était vraiment...voilà c'était vraiment chouette. Ça s'était un beau moment. Surtout qu'ils ont dû collaborer pour cette création là. Pis y'avait. 'Fin c'est pas facile parce qu'il faut...faut chanter devant tout le monde, il faut se désinhiber un peu comme ça, en plus il faut créer des paroles, euh...il faut chanter juste: "Qui fait quoi?" Il faut se mettre d'accord. Y'avait c...c'était assez complexe, mais au bout du compte, ils ont...ils ont créé ça peut-être pas A, puisque le A c'est moi qui avait donné le rythme, mais de B à Z ils ont tout créé, pis c'était un super moment en plus de ça. (et au niveau de la réussite...?)

Ben la réussite c'était déjà parce que y a une collaboration qui doit se mettre en place. Créer une chose quand on est seul c'est déjà...c'est déjà pas mal...là ils ont dû se mettre d'accord en plus pour...pour collaborer à une création. Voir même faire une petite mise en scène pour certains. y'avait pas mal de chose. Pis c'était une réussite parce que d'une part, y a eu mon attente qui a été comblée, c'est à dire qu'ils ont

réussi à être dans le bon thème la bonne décennie etc. et pis y a eu qu'ils ont pris un énorme plaisir. Pour moi la réussite elle était là je crois. Ils ont pu donner du plaisir à ceux qui les écoutaient et pis...et pis ils en ont pris parce que c'était c'était chouette...j'ai d'ailleurs fait des vidéos, c'était sympa...(et tout ça c'était dans le cadre de l'évaluation? Une partie de l'évaluation?) C'était...l'évaluation.

8 – Pour aller plus loin...quel besoin ?

Alors de quoi j'aurais besoin? C'est une question...c'est une réponse complètement bidon: "c'est de temps." (c'est pas bidon!) C'est bête hein? Non c'est un petit peu bidon, je vais dire pourquoi après, c'est un peu bidon, parce que ça...c'est...c'est...c'est un peu une impasse: "J'ai besoin de temps, ah j'en ai pas...bon. " Pis on laisse tomber. Alors je laisse tomber la créativité? Non! Par contre, j'ai l'impression: "tous les moments d'apprentissage peuvent être propices à ça." C'est pas parce que...on fait des belles planifications annuelles, des belles planifications journalières etc. parce qu'on nous a bien appris à l'école, alors je vais le refaire quand....pis souvent on se dit: "au cas où on est contrôlé..." etc. alors oui oui je vais bien suivre. Mais c'est bien faux je pense...de se coltiner dans ce...pffff...dans ouais. Dans ce rail là au milieu et pis de se dire au bout du compte, ben oui, j'ai bien pu suivre mon programme, j'ai bien tout fait. On a vu la page 26-27-28 où chais pas quoi...ouai qu'est-ce qu'ils ont fait vraiment aujourd'hui? Est-ce qu'ils ont été créatifs? Si on se pose la question à la fin de la journée..."Non, mais je m'en fiche parce que j'ai tout fait..."Ca va pas. Y a une impasse là au milieu. Alors c'est un petit peu...je vous l'ai dit plus ou moins au début de l'interview, c'est de sentir...de sortir parfois des...des sentiers battus, et pis de se dire...ben...aujourd'hui, ben oui je...devrais peut-être faire comme ça, où je l'ai appris comme ça où...selon mon plan de devrait faire comme ça? Et ben je vais un peu changer ça, pis aujourd'hui je casse les...mes rails...je casse mon cadre...pour sortir de ça. et et y a pas besoin des fois que ce soit...le plus gros...la plus grosse planification...les travaux les plus immenses. Ca peut être des...des choses toutes bêtes... ponctuelles...même des choses qui étaient pas prévues des fois. Tout d'un coup y a un élève qui...qui part sur quelque chose. "Ah oui, génial! J'aurais pas pu anticiper ça...ben tant pis...ce que j'ai

prévu sur cette fin de cours..." Voilà moi je fais par ordinateur mon...ma planification journalière, ben je ferais copier-coller pour le lendemain et pis là ben non...on est entrain de faire quelque chose de génial...pis on part sur autre chose. Pis des fois faut pas avoir peur de ça. Je veux dire, si eux doivent être créatifs peut-être que nous aussi. C'est important. Pis de se laisser cette liberté là. Et pis, de pas tout mettre...tout miser sur nos attentes. Nous c'est sûr, on a envie...on a des objectifs...mais dans chaque apprentissage, y a des objectifs qu'on pense même pas des fois. Alors je trouve bien si les élèves partent d'eux mêmes sur quelque chose de créatif qu'on avait pas imaginé. Ben laissons-les...alors faut toujours que ce soit cadré on est bien d'accord, mais je trouve que des fois, il faut les laisser aller...Pis nous...nous...faire embarquer avec...parce qu'il faut pas rêver...l'enfant il est créatif. A la base, l'enfant il est créatif. C'est souvent nous qui...qui mettons des freins. C'est moche si c'est l'école devient un...un frein à cette création là. Pis des fois j'ai l'impression qu'elle l'est.

Entretien : enseignant 7

1- Illustration – évocation

Alors je dirais le décalage entre euh la créativité d'un cerveau d'enfant et pis le, l'uniformité de certains cerveaux adultes. Ça va comme réponse ? ahah

2- Au moins 3 mots, liés à la créativité

Ce qu'est la créativité pour moi, en 5 mots? Imagination, euh, fantaisie, liberté, euhm ouverture, pis je dirais euh sincérité.

3- Mise en œuvre ?

Alors je la mets clairement pas autant en œuvre que ce que j'aimerais. Mais euh à ma décharge, ya peu de, j'ai peu de marge de manœuvre pour pouvoir la mettre en

œuvre. Euh je dirais que, cette année j'enseigne pas la musique, mais quand j'enseigne la musique je la mets en œuvre dans les chants ou dans la musique parce que c'est un, une branche qui me plaît et pis dans laquelle je peux être créative, en musique ou en chant ou comme ça. J'essaie de la mettre en œuvre euh en AC&M euh et en dessin, mais, je dirais plus en AC&M dans le sens où ma collègue et moi, on collabore pour les AC&M, on met en œuvre des techniques de base qu'on aimerait qu'ils utilisent pis qu'ils apprennent, mais on essaie de leur laisser le plus possible de liberté pour utiliser ces techniques pis que ce soit justement pas que tous qui apportent la même chose à la maison comme sur l'image avec le porte-crayon. Mais des fois on fait quand même aussi des choses qui sont plus uniformes et pis que tout le monde a un peu des choses qui se ressemblent quand même. Euh la créativité, pour moi, elle devrait être présente tous les jours pis dans toutes les leçons, mais concrètement c'est pas possible. Même dans les maths ou dans le français. Je dirais que je la mets en œuvre en lecture, parce que j'aime aussi beaucoup ça donc c'est toujours des branches dans lesquelles j'ai beaucoup de plaisir et pis que c'est là que je peux être créative. Euh par des jeux, par des exercices, par des découvertes, par euh.. enfin par différents angles. Pis si j'ai assez de temps à disposition pour laisser les enfants s'exprimer, euh ya beaucoup plus de créativité qui sorte que si c'est moi qui dirige tout le temps. Mais faut du temps.

4- Quel(s) domaine(s) ?

Moi je pense qu'il y a tous les domaines qui permettent une approche créative, mais sauf que avec les programmes qu'on a pis le temps qu'on a à disposition, concrètement, on ne peut pas le mettre en place dans tous les domaines, mais je pense que tous les domaines permettent la créativité.

5- Quels aspects de la capacité, mobilisés ?

Varier les sources d'inspirations clairement, ben justement déjà j'essaie de toucher différents domaines de la créativité, euh pis euh ça paraît évident qu'en AC&M et en dessin on peut faire de la créativité, mais on peut aussi faire en allemand, ce que j'ai

fait d'ailleurs, ou euh même en français ou en math ou euh dans d'autres domaines. Donc j'essaie justement euh de toucher différents domaines, des moments différents dans la journée, d'apporter ça d'une manière chaque fois, enfin pas chaque fois mais, pas toujours de la même manière. Euh non ça pas.

Exprimer ses idées sous de nouvelles formes. Alors j'essaie effectivement de faire s'exprimer pas toujours de la même manière, des fois c'est par écrit, des fois c'est par oral, des fois c'est seul, des fois c'est en groupes, des fois c'est en petits groupes, enfin... Différentes manières, des fois c'est en dessin, des fois c'est en mots, des fois c'est même mime.

Alors accepter le risque et l'inconnu, déjà moi j'ai de la peine donc je ne vais pas le demander à mes élèves, je fais ce que je peux.

Euh, se libérer des préjugés et des stéréotypes, alors j'essaie de le faire justement en art, en art visuel ou en bricolage et pis vraiment leur laisser la plus grande marge de manœuvre possible et pis dans certains projets par exemple, ils devaient faire, ils devaient présenter un projet sur papier et pis nous dire toute la liste de matériel qu'ils avaient besoin pis nous on allait acheter en fonction de ce qu'ils nous disaient. Pis la base était, de du bonhomme, enfin de la créature qu'ils devaient créer était la même la technique de base mais après toute la décoration, la mise en place et tout, ils avaient carte blanche par exemple pour le matériel, pis chacun n'avait pas besoin du même matériel donc ça par exemple moi des fois je trouvais que c'était moche, ce qu'ils me proposaient, mais c'était leur choix et pis j'essayais de juger sur l'ensemble pis pas forcément euh de dire à l'avance ouais mais ça ça va pas aller, ça va être moche, il faut que tu fasses différemment, j'essayais de leur laisser ce choix-là pis des fois j'étais surprise en bien pis des fois c'était un peu comme je pensais. Mais j'essayais quand même, voilà, leur laissais un peu de, de moi mettre moins de préjugés dans ce que j'anticipais.

Faire une place au rêve et à l'imaginaire, ben j'adorerais, mais sérieusement, enfin concrètement j'ai peu d'occasion de le faire avec mes élèves.

Alors euh les éléments originaux d'une création, ben j'essaie toujours de voir de différentes manières quand j'évalue par exemple une création en AC&M ou en dessin, de d'abord voir le côté technique que j'évalue toute façon, pis après de voir le

côté créatif ensemble, ou le risque qui est pris ou des choses comme ça, parce des fois ils prennent des risques et pis des fois ça paie.

Exprimer ses émotions, alors là on a mis en place depuis quelques semaines, des petits bonhommes, avec des petits émoticônes un peu différents et pis euh tous les lundis ben ils doivent dire comment ils se sentent et pis ils ont possibilité de dire pourquoi ou de pas dire pourquoi par exemple. Alors on essaie un petit peu de leur faire prendre conscience des différentes émotions et pis euh des choses comme ça. Pis c'est difficile au niveau du vocabulaire qu'ils comprennent, pis c'est difficile à mettre en place tous les jours alors on a été très modérément et pis on fait ça fixe le lundi comme ça au moins on a un moment où on commence la semaine pour ça.

Alors tirer parti des inspirations et de ses idées, alors j'essaie dans la mesure du possible justement de pouvoir écouter chacun ou de, de laisser du temps aux enfants pour s'exprimer car ils ont souvent de très très bonnes idées que un adulte, auxquelles un adulte ne pense pas forcément. Pis quand ya plusieurs cerveaux ensemble qui donnent des idées, ça fait encore des meilleures idées donc que le fait de discuter en groupe en général c'est toujours porteur, par petits groupes, parce que par grands groupes c'est un peu difficile à gérer.

Euh les nouvelles idées ou les nouvelles voies euh, pfff c'est quand même toujours les enseignants qui les amènent donc euh bon on est ouverte, mais euh faut que ce soit réalisable.

Techniques et les stratégies on essaie justement, ma collègue et moi, d'être euh, d'être variées pour qu'ils puissent toucher à différentes choses.

Et pis se représenter et projeter différentes modalités de réalisation.. euh là je comprends pas très bien. Mais de la base on garde la même technique quand même.

6- Pourquoi est-ce important ?

A l'école ? (ah ah) Parce que ça fait partie, c'est une forme d'intelligence que on, qu'on oublie souvent et qu'on exploite pas assez clairement dans le temps scolaire et dans les branches en général qu'on a et pis surtout le programme qu'on a. Euh c'est à mon avis, si on fait un lien entre sa créativité et son intelligence scolaire ou

cognitive, ça, ça sert les 2 côtés, enfin je sais pas comment dire, ça nourrit et pis ça devient beaucoup plus intéressant dans les 2 sens. Donc à mon avis c'est, on devrait y penser plus souvent parce que je pense que ça peut aider dans tous les apprentissages en fait et pis en plus ya une notion de plaisir que je voulais quand même citer. Parce qu'à mon avis c'est clairement lié avec le plaisir et si ya du plaisir, ils apprennent plus facilement. Donc s'ils peuvent exprimer leur créativité d'une manière ou d'une autre ils auront du plaisir pis ce sera aussi mieux.

7- Une réussite ?

Ouais alors bon j'en ai plusieurs mais j'en choisi une. Euh on a, on a eu plusieurs élèves nouveaux en plus cette année scolaire. Donc au début de l'année, ma collègue et moi on a décidé pendant plusieurs semaines d'axer sur le, des activités de coopération pour que ils sentent appartenir à un nouveau groupe et pis que on forme la cohésion d'équipe et pis euh une des activités que j'avais envie de faire pis que j'ai fait avec eux ; c'est de faire un Mandala géant par terre, dehors à la craie. Mais la seule chose que j'ai fait c'est le cercle, pis après c'était eux qui devaient discuter entre eux et pis euh décider quelle était la forme de base qu'ils mettaient pis après on devait le reporter plusieurs fois, pis après qui c'est qui la coloriait, pis après quelle autre forme on rajoutait et pis est-ce que ça allait ou pas, enfin etc et pis c'est vraiment, c'était la technique, ils avaient pas le choix avec la technique, mais tout ce qu'il y avait à l'intérieur ils avaient toute la liberté en fait, mais ils devaient s'accorder et pis ben là on voit tout de suite les leaders ou bien ceux qui suivent ou ceux qui en ont rien à cirer ou ceux qui apportent plein d'idées. Mais ce qui fallait c'est que les idées soient réalisables et c'est qu'ils puissent les faire, pis que ce soit harmonieux au niveau esthétique, c'était pas fait au compas hyper précis, après on a, j'ai fait des photos depuis plus haut et pis du coup on voyait que c'était, que ça ressemblait, que c'était quand même assez équilibré. Et pis surtout c'était vraiment très beau, comme euh résultat pis ils étaient très fiers. Pis ils se sont mis tous ensemble en cercle et je les ai pris tous ensemble en photo avec le Mandala. Pis c'était leur création et pis ça symbolisait un peu et leur créativité et leur cohésion d'équipe. Pis c'est quelque chose qu'ils ont adoré faire et pis moi aussi.

Alors ben euh ils ont eu du plaisir, on a reçu des félicitations de plusieurs élèves qui n'étaient pas du tout dans notre classe et pis de plusieurs enseignants qui sont passés. Euh ça, ça, ça c'est bien passé sur le moment, ils ont réussi à coopérer sans qu'il ait de bagarre, ce qui est assez rare dans cette équipe. Euh pis le projet final ben il correspondait, puisque le but c'était quand même un petit peu esthétique et pis que ce soit quand même que chacun ait pu plus ou moins participer. Chacun a participé hein, ya pas tout le monde qui a amené la créativité, certains ils ont juste exécuté ce que les autres disaient, mais chacun a pu quand même se sentir intégré dans le projet. Donc je dirais la coopération, le plaisir, le retour des personnes qui n'avaient rien avoir avec cette histoire, qui était très positif. Donc ça c'est une réussite.

8 – Pour aller plus loin...quel besoin ?

Clairement plus de temps ou moins d'exigences au niveau de, du programme pour que j'aie plus de temps à disposition, euh, je pense à des projets de lecture où je pourrais faire des choses juste incroyables si j'avais plus 50 minutes par semaines qui sont vraiment dérisoires. Ben du temps, parce que le reste euh, le reste euh c'est tout à fait réalisable et dans mon cerveau et dans le concret de la classe, mais vraiment.