

Table des matières

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Introduction..... | 1 |
| 1.1 | Cadre de recherche..... | 1 |
| 1.1.1 | Illustration | 1 |
| 1.1.2 | Thématique traitée..... | 1 |
| 1.1.3 | Intérêt présenté par la recherche..... | 1 |
| 1.2 | Problématique | 2 |
| 1.2.1 | Question de départ | 2 |
| 1.2.2 | Précisions, limites posées à la recherche | 2 |
| 1.2.3 | Objectif de la recherche | 2 |
| 1.3 | Cadre théorique et/ou contexte professionnel..... | 3 |
| 1.3.1 | Concepts théoriques..... | 3 |
| 1.4 | Cadre d'analyse | 5 |
| 1.4.1 | Terrain de recherche et échantillon retenu | 5 |
| 1.4.2 | Méthode de recherche..... | 5 |
| 1.4.3 | Méthode de recueil des données et résultats de l'enquête | 6 |
| 2 | Développement..... | 7 |
| 2.1 | Introduction & annonce des chapitres développés..... | 7 |
| 2.2 | Présentation des données..... | 7 |
| 2.2.1 | La créativité | 7 |
| 2.2.2 | L'enfant et la créativité | 12 |
| 2.2.3 | Méthodes pédagogiques soutenant la créativité..... | 15 |
| 2.2.4 | Rôle de l'adulte dans l'accompagnement de la créativité | 19 |
| 2.2.5 | Éléments constitutifs du développement créatif de l'enfant | 22 |
| 2.2.6 | Synthèse des observations faites dans deux lieux dédiés à la créativité enfantine..... | 25 |
| 3 | Conclusion | 28 |
| 3.1 | Résumé et synthèse des données traitées | 28 |
| 3.2 | Analyse et discussion des résultats obtenus..... | 29 |
| 3.3 | Limites du travail | 31 |
| 3.4 | Perspectives et pistes d'action professionnelles | 31 |
| 3.5 | Remarques finales | 32 |
| | Bibliographie | 33 |

Table des annexes

| | |
|---------------------|--|
| Annexes I.1 | : Questionnaire d'entretien |
| Annexes I.2 | : Extrait retranscrit de l'interview enregistrée |
| Annexes II.1 | : Extrait de recueil des données |
| Annexes II.2 | : Extrait d'analyse des données |
| Annexes III | : Grille de synthèse des observations |

1 Introduction

1.1 Cadre de recherche

1.1.1 Illustration

Ainsi que le présente Todd Lubart dans son livre *Psychologie de la créativité*, « *La créativité constitue un des traits qui nous distingue le mieux des autres espèces vivantes : une capacité à la source même de la culture et de l'humanité.* » (Lubart, 2003, p.1).

On pourrait donc supposer que la compétence créative est un attribut de tout individu depuis que l'homme existe. C'est probablement, entre autres, grâce à elle que nos ancêtres ont réussi à survivre et à évoluer. De nos jours, les hommes¹ ont concentré cette aptitude principalement dans les milieux artistiques et l'importance accordée à la créativité s'est estompée, au profit de compétences plus "productives". Pourtant cette qualité est souvent requise lors d'engagements professionnels, au même titre que dynamisme et esprit d'équipe. Comme le souligne Gilbert Mazliah : « *Cette liberté créatrice que l'individu est en mesure historiquement de prendre et qui est nécessaire et urgente pour notre société, est un enjeu mal compris dans notre monde contemporain, car même exprimé, on n'en tire pas vraiment les conséquences dans l'éducation et dans les rapports entre êtres humains.* » (Mazliah, 2007).

1.1.2 Thématique traitée

Il m'est arrivé à plusieurs reprises de rencontrer des adultes se décrivant comme étant peu, voire pas créatifs. Ces dires me laissent toujours perplexe. Pourquoi en grandissant cette compétence semble s'accroître chez certains et s'effriter chez d'autres ?

Dans ma pratique professionnelle, j'ai pu observer des appréciations différentes de la créativité, et de ce fait des accompagnements hétérogènes. La totale liberté dans le choix de l'activité et des moyens mis en œuvre peut s'opposer à des activités très structurées, où les choix de l'enfant ne sont pas pris en compte. Dans ces cas, le développement de la créativité de l'enfant est-il incité ou inhibé par l'accompagnement qui lui est prodigué ? De quoi l'enfant a-t-il besoin pour développer et entretenir cette étincelle créatrice tout au long de sa vie ?

A travers mes recherches, j'aimerais découvrir l'émergence et le développement de la compétence créative de l'enfant, ainsi que les facteurs qui l'influencent.

1.1.3 Intérêt présenté par la recherche

Un grand intérêt pour toute forme d'expression créatrice m'habite depuis l'enfance. J'ai eu la chance de pouvoir exercer ma créativité dans de nombreux domaines dès mon plus jeune âge. Je considère cela comme le fondement de ma personnalité et je suis convaincue que c'est en grande partie grâce aux accompagnements que j'ai pu recevoir de la part des adultes. J'en ai d'ailleurs fait mon premier choix professionnel par la suite en suivant une formation de décoratrice.

Le sujet de la créativité de l'enfant me tient particulièrement à cœur car je conçois l'évolution de la compétence créative comme un facteur essentiel à la construction harmonieuse de l'être humain. Selon Malaguzzi (2001), cité par Dubois, « [...] *on ne peut pas considérer la créativité comme une faculté mentale isolée mais plutôt, comme caractéristique de notre manière de penser, de connaître et de décider.* » (Dubois, 2015, p.28).

Lorsque l'on parle de créativité en structure d'accueil, il semblerait que les professionnels de l'enfance attachent de l'importance à cette notion. Cependant, les représentations, les connaissances et les sensibilités de chacun diffèrent fortement à ce sujet, ce qui engendre

¹ Dans un souci de clarté, le genre masculin est privilégié tout au long du document, néanmoins sans volonté discriminatoire.

de grands écarts dans l'accompagnement des enfants. En crèche, les activités dites « créatrices » se limitent malheureusement souvent à la réalisation d'objets 2D ou 3D, selon un modèle préconçu par l'adulte, associées à un thème, une occasion et dans un but productif à l'égard des parents. Or la créativité s'étend à un large panel de domaines (jeux symboliques, construction, motricité, découverte de l'environnement, etc...) qui ne sont pas nécessairement abordés dans ce sens.

Selon les directives pour l'accueil à la journée des enfants de la naissance jusqu'à la fin de la scolarité primaire, (Département de l'éducation, 2010, p.43): « offrir à l'enfant des possibilités d'expérimenter et l'aider à développer ses potentialités créatrices » et « privilégier la joie de la réussite personnelle de l'enfant sans interventions superflues de l'adulte. Se laisser conduire par l'enfant et répondre à ses signaux » sont des postures pédagogiques demandées aux structures d'accueil valaisannes.

Les structures d'accueil sont des lieux d'exploration et d'expérimentation idéals, pour autant que les adultes qui y travaillent aient des attitudes éducatives adéquates et proposent à chaque enfant des moyens favorables au développement de leur compétence créative.

1.2 Problématique

1.2.1 Question de départ

« Soutenir le développement de l'enfant dans sa globalité » et « développer une action réflexive sur sa fonction, ses tâches et son rôle » font partie des compétences requises au terme de la formation d'éducateur-éducatrice de l'enfant ES².

Dans ma pratique, j'ai pu observer que l'accompagnement de la créativité de l'enfant diffère considérablement d'un professionnel à l'autre et ne répond pas toujours à ces critères. A travers mes recherches, je tenterai de répondre à la question :

« Quelles sont les influences de l'accompagnement de l'EDE sur le développement de la créativité de l'enfant ? »

1.2.2 Précisions, limites posées à la recherche

Souhaitant décrire le développement de la compétence créative, mon attention se portera sur les enfants de 3 à 6 ans. En effet, la coïncidence des différents stades de développements de l'enfant durant cette tranche d'âges, tant sur le plan neurologique, psychologique, psychomoteur que cognitif, me permet d'affirmer qu'il s'agit d'une période charnière dans la construction de la créativité de l'enfant.

La créativité étant un sujet infiniment vaste, je ne développerai pas les notions éloignées du thème de mon travail, bien que passionnantes, telles que les tests et mesures de la créativité, le domaine de l'art brut ou encore l'expérience par la nature et le landart.

Je ne m'étendrai peu sur la mise en oeuvre des moyens d'expression créative habituellement utilisées en structure d'accueil, tels que les activités de graphisme et les ateliers de bricolage. En effet, il s'agit à mon sens d'un angle de vue différent du sujet de mon travail.

1.2.3 Objectif de la recherche

A travers la récolte et l'analyse des apports théoriques collectés ainsi que mes observations sur le terrain, je compte :

- ✓ Comprendre et identifier la créativité et son développement
- ✓ Déceler la notion de compétence, en lien avec la créativité
- ✓ Identifier les apports de la créativité dans le développement de l'individu
- ✓ Identifier les besoins de l'enfant de 3 à 6 ans, en termes d'accompagnement dans le développement de sa créativité

² Nommé par la suite « EDE »

- ✓ Déterminer le rôle et les attitudes d'accompagnement adéquates de L'EDE
- ✓ Découvrir des moyens utilisables pour soutenir le développement de la créativité de l'enfant
- ✓ Proposer des pistes d'accompagnement pour les équipes éducatives

Sur le plan personnel, je souhaite :

- ✓ Elargir mes connaissances théoriques et pédagogiques en lien avec la créativité
- ✓ Développer et exercer les multiples aptitudes liées à l'élaboration d'un travail de mémoire

1.3 Cadre théorique et/ou contexte professionnel

1.3.1 Concepts théoriques

Afin de concevoir et d'élaborer mon travail de mémoire, je souhaite porter un regard "holistique" sur la créativité, en la présentant sous différents angles, notamment psycho-socio-cognitif. Les concepts présentés ci-après constitueront la trame de mon travail.

❖ La créativité

Les définitions de la créativité sont multiples et variées, selon les considérations de différents auteurs et, d'après Lubart, représentent un sujet de recherche en soi. Pour ce dernier, il s'agit de « *la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste.* » (Lubart, 2003, p. 10).

Le dictionnaire des concepts-clés en pédagogie (Raynal & Rieunier, 2010, p.129), propose une autre définition intéressante de la créativité en tant que « *capacité à imaginer rapidement différentes solutions originales si l'on est confronté à une situation problème.* »

Je retiendrais encore celle donnée par N. Sillamy dans le *Dictionnaire de psychologie* : « *Disposition à créer, qui existe à l'état potentiel chez tous les individus et à tous les âges, étroitement dépendant du milieu socioculturel.* » (Sillamy, 2010).

❖ La compétence

Le dictionnaire des concepts-clés en pédagogie propose la définition suivante : « *Savoir-faire efficace dans une situation déterminée* ». Je retiens plus particulièrement celle de Hadji : « *Les compétences résultent du jeu du dynamisme cognitif dans un domaine de savoir déterminé. On peut les définir, avec Philippe Meirieu, comme des savoir-faire, organisés dans un domaine spécifique. Elles permettent d'associer correctement des outils qu'on maîtrise et qu'on repère comme tels, à des situations qu'on comprend, et qu'on repère par leur structure.* » (Raynal & Rieunier, 2010, p.110)

« *Les concepts de capacité et de compétence sont dialectiquement liés. [...] La compétence s'actualise donc en mobilisant différentes capacités (observation, analyse, synthèse, prise de décision, etc.) mises en œuvre dans le cadre d'une catégorie de situation.* » (Raynal & Rieunier, 2010, p.94)

❖ Le développement de l'enfant de 3 à 6 ans

Développement global :

Le système nerveux connaît des changements considérables durant cette période. La maturation de l'hippocampe, qui contribue à augmenter la mémoire, en est l'étape la plus importante. L'attention et la concentration continuent d'être régulées par le processus de myélinisation. La latéralisation du cerveau (organisation de l'asymétrie fonctionnelle du corps) a également une fonction décisive, puisqu'elle engendre les progrès de l'enfant dans sa motricité et son langage.

Cette période englobe également d'autres apprentissages importants tels que l'acquisition de la propreté, les habitudes alimentaires et le rythme du sommeil.

Développement de la motricité :

Durant cette période, l'enfant va acquérir énormément d'habiletés posturales, manipulateurs et locomotrices. Peu à peu il ordonne ses gestes, règle sa force, améliore sa préhension et sa motricité fine, apprend à maîtriser des outils, devient autonome dans l'habillage, acquiert de la précision.

La marche, la course, le saut, la montée et la descente, l'inhibition et le maintien de l'équilibre, la latéralité sont également des acquisitions importantes de cette période.

A cela s'ajoute tous les aspects de structuration, tels que ceux de l'espace (perception sensori-motrice), du temps (phase représentative), du schéma corporel (connaissance et représentation). L'évolution du graphisme découle également de ces nouvelles acquisitions.

Développement psycho-affectif et social :

Selon Freud, cette période est appelée « stade phallique ». L'enfant découvre ses organes génitaux et développe le concept de genre. Il discerne à la fois sa propre identité sexuée ainsi que celle de ses parents et s'identifie à son parent du même sexe que lui. C'est la période conflictuelle du « complexe d'Œdipe » et de l'éclosion des sentiments. Après cette phase d'identification, l'enfant vit une phase de stabilité, puis de constance, qui achèvent ce processus d'identité sexuée. *« Pour Freud, créer, c'est détourner les pulsions sexuelles de leur but initial pour les placer au service de l'art – un processus qu'il a appelé la sublimation. »* (Mazelin Salvi, 2010)

Parallèlement, selon Erikson, l'enfant traverse le stade III, également appelé « initiative ou culpabilité ». Durant cette période, il devient capable de se fixer des buts. *« Pour Bergeron et Bois (1999), la capacité de se fixer des buts repose sur la capacité de l'individu à planifier des actions (initiatives), avec la conscience qu'une énergie mal canalisée peut avoir des conséquences fâcheuses (culpabilité) »*

(Bee & Boyd, 2011, p.153)

L'évolution du concept de soi et de la personnalité de l'enfant se précisent également durant cette période.

Développement psychique et cognitif :

« Piaget présente le développement intellectuel comme « une construction progressive s'édifiant à partir des interactions entre l'enfant et le monde extérieur » et définit l'intelligence comme « un moyen d'adaptation au milieu extérieur. » (Lacombe, 2006, p.171)

Durant cette période, l'enfant traverse le stade de l'intelligence préopératoire, divisé en deux phases distinctes :

- la pensée symbolique (de 2 à 4 ans), qui consiste en la représentation mentale du sujet exprimé par l'enfant, souvent de manière égocentrique.
- la pensée intuitive (de 4 à 7 ans), qui est caractérisée par la démonstration des perceptions de l'enfant, malgré un raisonnement illogique.

L'enfant a une vision de la réalité déformée par les représentations qu'il se fait de son environnement, par l'animisme et l'artificialisme entre autres.

Le langage de l'enfant s'étoffe par la formulation de phrases de plus en plus complexes. Son vocabulaire s'enrichit, sa prononciation et sa syntaxe se perfectionnent, influencés par les différents milieux que l'enfant côtoie.

❖ Le rôle de l'EDE

Selon la définition de l'OrTra-SSVS (Organisation du monde du travail des domaines de la santé et du travail social en Valais) : *« L'éducateur de l'enfance ES encadre des enfants de moins de 12 ans, bien portants ou avec des besoins spéciaux. Dans un lieu d'accueil extra-familial, il crée un milieu de vie favorisant le développement physique, affectif, cognitif, social et culturel de l'enfant. L'éducateur de l'enfance assure les services éducatifs quotidiens (repas, sommeil, santé, etc.) et guide l'enfant dans la découverte de soi, de son environnement et de la vie en groupe. »*

Je rajouterais que l'EDE a également un rôle de prévention et travaille en partenariat avec toute personne proche de l'enfant tant affectivement que sur le plan thérapeutique.

Une des missions de l'EDE est d'observer et soutenir l'enfant dans l'acquisition de son autonomie, et comme le soulignait Maria Montessori : « *Son rôle n'est pas d'inculquer un savoir, mais d'enseigner un « savoir-apprendre ». Il est important qu'il ne se considère pas comme le détenteur du Savoir, mais comme un guide qui apprend à chercher.* » (Poussin, 2011, p.100). Cette conception représente, à mon sens, l'essence-même du professionnel accompli.

Par rapport au rôle de l'éducateur dans l'accompagnement de la créativité de l'enfant, Christine Schuhl relève un fait important, qu'il me paraît essentiel de connaître en tant qu'EDE : « *Il y a dans la créativité beaucoup de passion, et dans la rêverie beaucoup de fantastique. C'est un véritable savoir-faire étonnant que le professionnel possède souvent très bien, mais qu'il ne s'autorise peut-être pas toujours à mettre en œuvre en dehors des sentiers battus de son quotidien... Parce qu'il faut apprendre à travailler sur soi, sur ses propres émotions et sur le regard de l'autre, enfant ou collègue.* » (Schuhl, 2013, p.15)

1.4 Cadre d'analyse

1.4.1 Terrain de recherche et échantillon retenu

J'ai fondé une grande partie de mon travail sur la recherche théorique. Pour cela j'ai consulté nombre d'ouvrages, de revues professionnelles, d'articles, mais également de sites internet et de reportages en lien avec la créativité.

Afin de découvrir les différents moyens et méthodes pédagogiques favorisant la créativité, et pour comprendre comment cette dernière est perçue et cultivée, j'ai choisi d'explorer les travaux de divers pédagogues, en particulier ceux de Messieurs Freinet, Steiner, Stern & Malaguzzi. Le résultat de mes recherches m'a permis de cibler les besoins et conditions nécessaires au développement optimal de la compétence créative de l'enfant.

J'ai complété mes recherches en sollicitant lors d'un entretien, l'avis d'un spécialiste, chargé d'enseignement dans le domaine de la créativité au sein d'une Haute Ecole Pédagogique. A travers cet entretien, j'ai cherché à comprendre comment l'accompagnement de l'adulte influençait la créativité de l'enfant.

Enfin, l'observation de deux lieux d'accueil valaisans où la créativité est particulièrement mise en valeur et soutenue par des professionnels m'a servi à confronter le résultat de mes recherches avec la réalité.

A travers ces observations, j'ai souhaité vérifier les différents facteurs liés au développement de la créativité, déceler des similitudes ou des divergences dans l'accompagnement et déterminer si l'on pouvait établir une corrélation entre l'attitude de l'adulte et le comportement créatif des enfants. Pour ces raisons, mon choix s'est porté sur deux contextes environnementaux opposés : une classe 3H d'Activités Créatrices Manuelles et un atelier créatif indépendant (ci-après nommés *la classe* et *l'atelier*). Ces lieux d'accueil ont une perception accrue de la créativité de l'enfant et la soutiennent par un ensemble de réflexions et de démarches. Ces investigations m'ont aidé à identifier des pistes d'accompagnement pertinentes et favorisantes à l'égard des processus (psycho-socio-cognitif) inhérents au développement de la compétence créative.

1.4.2 Méthode de recherche

Pour ce travail, j'ai opté pour une recherche de type qualitative.

Afin de constituer la matière théorique nécessaire à mes recherches, j'ai tout d'abord consulté le site RERO qui m'a aiguillée vers des parutions en lien avec mon sujet. J'ai ensuite collecté les informations *ad hoc* en réalisant des résumés de lecture. Cela m'a permis de spécifier les domaines en lien avec mon sujet.

Puis j'ai élaboré un questionnaire d'entretien (cf Annexes I.1) reprenant ces éléments, afin d'en vérifier leur pertinence auprès de la personne interviewée, et l'ai scindé en trois thèmes distincts :

- 1) Relatif à sa perception personnelle de la créativité : positionnement, courant pédagogique, apport pour l'enfant
- 2) Relatif à ses observations de l'accompagnement de la créativité, dans le secteur de la petite enfance : intérêt et prise en compte par les adultes, place laissée, freins, liberté, activités, influence sur le développement de la créativité
- 3) Relatif aux moyens préconisés dans l'accompagnement de la créativité : accompagnement individualisé, compétences de l'enfant, accompagnement souhaitable, pistes d'action

Concernant la dernière étape de mon enquête sur le terrain, j'ai réalisé une grille d'observation relevant les éléments retenus précédemment. J'ai retranscrit les faits observés dans une grille de synthèse, et j'ai pu ainsi en discerner les corrélations et les divergences afin de trouver la réponse à ma question de départ.

1.4.3 Méthode de recueil des données et résultats de l'enquête

Après avoir constitué une liste conséquente de documentation, j'ai photocopié les parties intéressantes et les ai classées par domaines. Je les ai parcourues et ai rédigé des résumés de lecture, que j'ai ensuite répertoriés par thèmes dans une grille de recueil de données. (cf Annexes II.1)

J'ai entrepris conjointement la rédaction des éléments fondamentaux de mon sujet et la recherche d'éléments théoriques plus affinés. Ce cheminement m'a permis de discerner les points à vérifier ultérieurement.

J'ai contacté par e-mail le professionnel, spécialiste de la créativité, qui a accepté, lors d'une rencontre, de répondre à mes questions et de me transmettre sa représentation du sujet. Cet entretien semi-directif s'est basé sur un questionnaire en trois parties, incluant les éléments à vérifier (cf Annexes I.2). Avec l'autorisation de la personne, j'ai enregistré l'interview à l'aide d'un dictaphone, puis je l'ai intégralement retranscrite.

J'ai également pris contact avec les responsables des deux lieux que je souhaitais visiter. Dans le but de relever les faits utiles à mes recherches, j'ai préparé une grille d'observation spécifiant les concepts inhérents au développement de la créativité, découverts lors de mes investigations. Enfin, j'ai comparé les faits observés dans les deux lieux en les relevant sur une grille de synthèse. (cf Annexes III).

Afin d'organiser le classement des données récoltées lors de l'entretien et des observations, j'ai appliqué un système de tri par couleurs et de tableaux de synthèse, selon les mots-clés retenus. Cela m'a permis de les analyser et de les mettre en perspective. Par la suite, je me suis servie du mind mapping pour organiser les thèmes et sous-thèmes de mon travail, de manière à garder une vision d'ensemble et à rester centrée sur le cadre de ma recherche.

2 Développement

2.1 Introduction & annonce des chapitres développés

Je présente ici les résultats issus de mes recherches. Dans un premier temps je décrirai la créativité d'une manière globale, tout d'abord d'un point de vue historique, puis j'en détaillerai la conception et la manière dont le processus psycho-cognitif se développe.

Afin de démontrer l'existence du potentiel créatif de l'enfant, je décrirai les compétences acquises entre trois et six ans et les activités soutenant le développement de sa créativité.

Je ciblerai ensuite différentes approches pédagogiques, leur conception de la créativité ainsi que le rôle attribué à l'adulte.

Afin de préserver l'éloquence du contenu de l'interview, j'ai choisi volontairement d'en présenter la synthèse d'un seul tenant. Les facteurs essentiels relevés lors de cet entretien, associés aux concepts remarqués chez les pédagogues, m'ont permis de mettre en lumière certains éléments constitutifs du développement de la créativité.

Finalement, j'énoncerai les résultats de mes observations sur le terrain, selon les critères découverts lors de mon enquête. Cela me permettra de déterminer le rôle de l'adulte et l'influence de son accompagnement sur le développement créatif de l'enfant.

2.2 Présentation des données

2.2.1 La créativité

❖ Bref historique

La créativité fut longtemps considérée comme un don, une illumination mystique, dont seul certains génies bénéficiaient. Puis Aristote ouvrit un nouveau regard en faisant l'hypothèse que l'individu cultivait en lui-même une inspiration, nourrie par ses associations mentales. L'intérêt pour la créativité subit des périodes fastes et néfastes tout au long de l'histoire. La Renaissance, et son attrait pour les Arts, ranima le sujet de la créativité. On différencie alors le « talent » du « génie créatif », qui résulterait, selon Duff (1767), « *d'une capacité innée, impliquant l'imagination associative qui permettrait de combiner les idées, le jugement et l'évaluation des idées produites, ainsi que les valeurs esthétiques qui guident la recherche d'idées.* » (Lubart, 2003, p. 6). On commence alors à se questionner sur les causes épistémologiques de cette particularité individuelle qu'est la créativité. Or, ce n'est que durant le XIX^e siècle que des scientifiques se penchent réellement dans l'étude de ce sujet, notamment grâce aux recherches de Francis Galton et son hypothèse d'une origine génétique. De grands noms vont mener des études de cas de créateurs éminents, afin de percer le mystère et expliquer la créativité sous des angles intellectuels et psychologiques. En associant dès lors l'intelligence à la pensée créative, on soutient que la capacité à trouver des relations entre des idées différentes serait le propre d'un esprit créatif.

L'Education Nouvelle, dont l'âge d'or se situe entre les deux guerres mondiales, a mis en valeur des principes comme l'autonomie, l'importance du travail de groupe, la pédagogie centrée sur l'apprenant, et a reconnu l'aptitude universelle qu'est la créativité, sans toutefois vraiment la définir, mais en essayant d'appliquer des moyens pédagogiques pour l'utiliser efficacement.

Dans les années 1950, le psychologue américain Joy Paul Guilford a décrété, suite à ses travaux de recherche, que « *l'aptitude à la créativité est présente à des niveaux variables chez tous les individus normaux* » et que « *le processus créatif peut être reproduit volontairement, il peut donc être enseigné et développé chez un très grand nombre d'individus.* » (Raynal & Rieunier, 2010, p. 217) Dans son modèle de processus de résolution de problème, il démontre que la créativité serait nécessaire car elle « *s'appuie sur différentes opérations mentales, et tout particulièrement sur la pensée divergente - qui est la capacité à trouver un grand nombre d'idées à partir d'un stimulus unique* » (Lubart, 2003, p. 9)

Torrance fera référence aux travaux de Guilford sur la pensée divergente pour mener ses recherches et développer des tests visant à évaluer la pensée créative.

La période de 1950 à nos jours sera marquée par une multitude de travaux tentant de comprendre, définir, développer et stimuler toute forme de créativité.

❖ Approche neuropsychologique

« Il a fallu des siècles pour que soit acceptée l'idée que l'acte créatif prend sa source dans la sphère mentale plutôt que dans les interventions divines ou dans les états d'altération de la conscience. » (Fournier & Lécuyer, 2006, p. 219).

Les neurobiologistes décrivent le cerveau comme un système « auto-organisé », ouvert et motivé. Dès la naissance, le cerveau de l'enfant se développe et son réseau synaptique (connexions entre les neurones) s'agrandit de manière exponentielle. En l'absence de pathologies, les connexions sont remodelées en fonction des facteurs environnementaux et contextuels, et sont réactualisées grâce à la plasticité du cerveau.

Grâce aux découvertes scientifiques, on sait aujourd'hui que le cerveau humain est composé de trois systèmes : le cerveau reptilien (survie, instincts), le cerveau limbique (émotions, affects) et le néocortex (réflexion, cognition). Ce dernier, qui est la partie la plus récente et complexe du cerveau, est divisé en deux zones distinctes :

- l'hémisphère gauche, qui développe davantage la logique, le rationnel, le raisonnement, la reproduction de modèle, la rigueur, le système binaire, le respect des normes et de la conformité. C'est le siège de la pensée convergente, qui fait appel à des réponses ciblées et attendues.
- l'hémisphère droit, qui est plus sollicité par le sensoriel, l'intuition, la communication non-verbale, l'imagination, la créativité, le rêve, l'exploration, la fantaisie, l'originalité. C'est le siège de la pensée divergente, qui génère des idées nouvelles, des réponses variées allant dans des directions inattendues.

Lors de ses recherches, le professeur Sperry a découvert que le processus mental est généré conjointement par les deux hémisphères du cerveau. Ainsi, *« si l'hémisphère droit dans sa perception globale des situations et son intuition instantanée des phénomènes crée des solutions, celles-ci sont passées au crible et sont approuvées par l'hémisphère gauche. »* (Druart & Wauters, 2011, p. 33). Les connexions entre ces deux systèmes, grâce au corps calleux, sont donc essentielles à l'expression d'une réponse créative, car elles permettent l'utilisation et l'association de différents réseaux de représentations.

On peut également identifier deux zones cérébrales particulièrement actives durant le processus créatif :

- le lobe temporal antérieur droit, qui rassemble les informations éloignées les unes des autres et fait des liens entre elles. C'est par exemple le cas lors de la résolution d'un problème³, où subitement l'idée semble surgir de nulle part. C'est l'instant « Euréka », aussi appelé « insight »
- le cortex préfrontal, qui est impliqué lors de l'analyse. A l'inverse, cette zone bloque le phénomène d'insight afin de choisir la stratégie la plus adéquate et d'adapter notre comportement en fonction d'une situation.

La plasticité du cerveau peut donc être représentée comme étant la clé de voûte des apprentissages, car elle garantit notre adaptabilité et notre individualisation. Comme le décrivent Druart et Wauters, elle permet, entre autres, à l'enfant normalement constitué de :

³ Selon Runco & Dow (1999) : *« Le terme « problème » se comprend globalement comme toute tâche qu'un individu cherche à accomplir. Par conséquent, les artistes qui cherchent à exprimer leurs ressentiments, les gens scientifiques qui tentent de comprendre un phénomène complexe, et les gens qui essaient de résoudre des conflits de la vie quotidienne, sont tous considérés comme étant impliqués dans la résolution d'un problème »* (Lubart, Mouchiroud, Tordjman, & Zenasni, 2015, p. 88)

- créer de nouvelles relations entre des éléments différenciés
- construire des comportements adaptés
- créer de nouveaux comportements sociaux
- créer de nouveaux objets

« C'est donc dans un acte de création pure et volontaire que l'enfant sollicite ces circuits, qu'il imite ou crée des stratégies nouvelles, des comportements toujours mieux adaptés aux situations rencontrées (Druart & Wauters, 2011, p. 33) »

L'intelligence peut être abordée sous trois concepts différents :

- l'intelligence analytique, abstraite et déductive, qui est utilisée pour solutionner un problème, l'étudier méthodiquement et logiquement, tester mentalement différentes solutions et en choisir la meilleure
- l'intelligence créatrice, qui met en œuvre l'imagination, l'invention et la capacité à s'adapter à des situations nouvelles
- l'intelligence pratique, qui permet une bonne adaptation au contexte par les connaissances « tacites » qui sont acquises de manière implicite

Ces trois aspects indissociables constituent le fondement de la compétence créative de l'individu. La citation de John Cleese illustre parfaitement ce propos : « *La créativité n'est pas un talent, c'est un mode de fonctionnement !* » (Akoun & Pailleau, 2013, p.131)

❖ Conception de la créativité

Depuis que les hommes tentent de donner une définition au concept de la créativité, celle-ci n'a eu cesse d'évoluer. Druart & Wauters décrivent que : « *La créativité est une fonction naturelle de tout être vivant, une pulsion de vie qui nous conduit à rechercher des moyens pour survivre ou progresser. Cette activité de pensée nous aide tout au long de notre vie à créer tantôt des comportements adaptés, tantôt des objets, tantôt des stratégies.* (Druart & Wauters, 2011, p. 34)

La définition actuelle, concédée par les spécialistes du domaine et reprise par Todd Lubart, s'exprime en ces termes : « *La créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste.* » (Lubart, 2003, p. 10)

Il a cependant été établi que la *créativité* (créativité psychologique) s'observe dans les situations innovantes que chacun peut produire dans sa vie quotidienne. Quant à la *Créativité* (créativité historique), elle serait le produit des ruptures épistémologiques et culturelles, comme par exemple les travaux de génies des domaines artistiques ou scientifiques.

Aux facteurs d'innovation et d'adaptabilité s'ajoutent d'autres notions, telles que la qualité technique, la nécessité pour la société ou encore le processus de production hasardeux ou contraint.

Chacun peut concevoir la créativité différemment et la valeur de ces différents critères dépend du jugement individuel que l'on y porte. Ainsi, l'évaluation du caractère créatif d'une réalisation ou d'un individu semble être aussi subjective et complexe que spécifique à chaque situation.

❖ Processus créatif

Selon D.W Winnicott, il existe une pulsion créatrice présente en chaque individu. Dès les premiers mois de vie, la première activité créatrice de l'enfant apparaît, tout d'abord à travers la rêverie éveillée, puis grâce au jeu, par lequel l'enfant exprime ses désirs et son imaginaire. On peut dès lors envisager le développement-même de l'enfant comme un processus créatif inné. J. P. Guilford émet cependant l'idée que pour être créatif, l'individu doit posséder certaines capacités intellectuelles, telles que la capacité à détecter les problèmes, la capacité d'analyse, les capacités d'évaluation et de synthèse, la fluidité et la flexibilité de la pensée. Ce sujet mériterait une analyse qui dépasse le cadre de mes recherches. J'en

retiens les principales composantes, dans le but d'apporter un éclairage sur les compétences résultant de ce mécanisme.

Todd Lubart a produit un grand nombre de travaux de recherche et d'écrits, notamment son ouvrage « *Psychologie de la créativité* » (Lubart, Mouchiroud, Tordjman, & Zenasni, 2015), à partir duquel j'ai fondé mes recherches.

On peut définir le processus créatif comme une succession de pensées et d'actions amenant à une création « originale et adaptée ». Wallas (1926) propose un nouvel aspect du processus créatif, découpé en quatre phases chronologiques :

- 1) *Préparation* : collecte d'informations ; analyse initiale ; travail inconscient
- 2) *Incubation* : repos ; jeu associatif inconscient ; oubli des détails
- 3) *Illumination* : expérience « Euréka » ; émergence d'idée
- 4) *Vérification* : examen critique et élaboration de l'idée ; finition des détails

Ces phases peuvent se chevaucher lorsque plusieurs aspects d'une idée sont traités simultanément. Le processus peut également régresser si la phase de vérification permet d'identifier des imperfections.

Par la suite de nombreux chercheurs ont modifié ce processus, en y incorporant des étapes supplémentaires, notamment une phase de *présentation de la tâche*, une phase de *frustration créative* (entre l'incubation et l'illumination) et finalement une phase de *décision*.

L'approche multivariée

Lorsque l'on cherche à identifier les composantes de la créativité, l'on constate là encore que les théories se succèdent et se complètent depuis plus de trente ans.

Pour Amabile (1996), la créativité serait déterminée par la motivation de la personne, ses capacités dans un domaine et par les processus utilisés. « *Le niveau d'une personne dans ces trois composantes détermine sa créativité. Si l'une des composantes est absente, la créativité ne pourra s'exercer.* » (p. 25). Sternberg et Lubart (1995) distinguent six ressources stimulant la production et l'aboutissement d'idées créatives : l'intelligence, la connaissance, le style cognitif, la personnalité, la motivation et le contexte environnemental. Woodman et Schoenfeldt (1990) ont un point de vue différent et déterminent que ce sont les interactions entre les antécédents, les caractéristiques personnelles et les caractéristiques de la situation qui composent la créativité.

L'approche multivariée, décrite par Todd Lubart, regroupe quant à elle, plusieurs de ces théories et décrit la créativité comme une combinaison multifactorielle :

- Facteurs cognitifs

On distingue la production d'une réponse créative à celle d'une réponse non-créative principalement par le processus intellectuel qu'elle nécessite. En effet, lorsque la personne se réfère à des éléments connus, elle utilise une procédure algorithmique. En les appliquant machinalement, sans autre forme d'exploration, elle produit une réflexion essentiellement convergente et donc une réponse non-créative. A l'inverse, lorsque la personne doit fournir une solution nouvelle, elle alterne entre réflexion divergente et convergente, afin d'adapter et modifier des éléments connus.

« *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) Cette abondante production de pistes permet de répondre le plus adéquatement possible à un problème ou à une tâche et en fait un élément essentiel du cheminement créatif.

A cela s'ajoute d'autres capacités intellectuelles fondamentales, que Lubart décrit comme :

- la capacité d'identification et de définition d'un problème
- l'encodage sélectif, qui « *concerne la possibilité de relever dans l'environnement une information en rapport avec le problème à résoudre*

- la comparaison sélective, qui relève de la « *capacité à observer les similitudes entre les domaines différents éclairant le problème.* »
- la combinaison sélective, qui sera la « *capacité à joindre deux éléments d'information qui, réunis, vont mener à une nouvelle idée.* »
- l'évaluation des idées, permettant d'écarter ou de poursuivre certaines pistes
- la flexibilité, qui est « *la capacité à se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles pistes.* »

- Facteurs conatifs

Ces caractéristiques stables de l'individu participent conjointement à l'élaboration du processus créatif et se déclinent en trois styles :

- *les traits de personnalité*, qui ont été étudiés par de nombreux chercheurs, tant dans les domaines artistiques que scientifiques. Ces recherches ont désigné six traits particulièrement développés chez les personnes créatives : la persévérance ; la tolérance à l'ambiguïté ; l'ouverture à de nouvelles expériences ; l'individualisme ; la prise de risque ; le psychotisme.
- *les styles cognitifs*, qui informent sur la nature de la créativité ainsi que la manière dont l'individu produit ses idées (intuition, perception des sens, adaptation, innovation).
- *la motivation*, qui se décline sous deux formes : la motivation *intrinsèque* et la motivation *extrinsèque*. La motivation intrinsèque émane de la satisfaction personnelle ressentie lorsque l'on accomplit une tâche. La motivation extrinsèque, quant à elle, est générée par une forme de récompense, matérielle ou sociale, perçue après l'accomplissement de la tâche. Lubart relate que « *Dans un premier temps, on a privilégié l'hypothèse selon laquelle la motivation intrinsèque prédit un plus haut niveau de créativité que la motivation extrinsèque.* » (p.60) Cependant, d'autres recherches ont révélé que la motivation extrinsèque pouvait, sous certaines conditions, être profitable, de même qu'il convient de tenir compte de la concentration de la personne, de sa personnalité, du type de tâche, ainsi que d'autres formes de motivation. « *Il est donc difficile d'examiner l'impact d'un type de motivation sur les performances créatives sans considérer l'autre.* » (p.62)

- Facteurs affectifs

La corrélation entre l'état émotionnel d'une personne et ses capacités créatrices est indéniable. Cependant les multiples études sur le sujet présentent des divergences. Il a été démontré que les personnes dans un état émotionnel positif se montrent davantage créatives. De même, le niveau de satisfaction faible des personnes négativement affectées les aide également à trouver des solutions.

- Facteurs environnementaux

Dès la naissance, les environnements physiques et sociaux de l'individu, bien que difficilement différenciables, influencent son développement cognitif et émotionnel, et par-là même ses capacités créatives. Ces mêmes environnements entrent par la suite en ligne de compte lors de la phase de production d'une idée.

Cependant, Lubart souligne que « *malgré la pertinence de l'étude de l'environnement créatif, les recherches dans ce domaine sont plutôt rares. [...] Certaines hypothèses de recherches manquent d'éléments de validation empirique.* » (p. 88) A l'image du système écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986), on peut catégoriser les différents environnements qui interagissent dans le développement de la créativité.

- Les *microsystèmes* regroupent la famille (rang dans la fratrie, style parental autoritaire/souple/laxiste), les pairs, l'école, ainsi que tous les groupes sociaux fréquentés par l'enfant.

De par son caractère normatif, le milieu scolaire joue un rôle prépondérant. Les consignes strictes, le style d'enseignement, le manque de lien entre les matières enseignées,

l'évaluation des connaissances sont autant de facteurs qui impactent le développement de la créativité de l'enfant. Par ailleurs, il a été démontré que la baisse de compétences créatives de l'enfant coïncide avec son entrée à l'école. Il existe cependant des moyens d'offrir un milieu d'apprentissage bienveillant :

« Les pédagogies dites alternatives (Freinet, Montessori, Decroly, Steiner, ...) favorisent la dynamique, la nature contextuelle des connaissances, les différentes façons de les utiliser, et la construction de liens entre les différentes matières. Ici, les connaissances sont considérées comme une construction (ou une création) de l'élève lui-même, le rôle de l'enseignant étant plutôt d'apporter des contextes d'apprentissages qui promouvront la motivation d'apprendre. De plus, les pédagogies alternatives insistent toutes sur le développement de l'imagination, et proposent plus de temps d'activités créatives (où l'on laisse l'enfant se confronter à des problèmes mal définis, par exemple) et artistiques, par rapport à un cursus classique. » (p. 95)

- Les *mésosystèmes* représentent les interactions entre les différents microsystèmes (lien entre l'éducation parentale et l'école, entre la famille et les pairs ou encore les éventuelles étiquettes attribuées par les adultes à l'enfant en fonction de sa fratrie).
- Les *exosystèmes* concernent les changements de paramètres environnementaux (comme la modification du statut professionnel des parents et tous les changements qui en découlent, améliorant ou affectant le cadre de vie de l'enfant).
- Enfin les *macrosystèmes* et le *chronosystème* se réfèrent à la culture, aux différences interculturelles ainsi qu'à l'évolution des différents systèmes durant la vie de l'individu.

Selon les cultures, la créativité de l'individu est perçue différemment. Des éléments tels que les valeurs et normes culturelles, les standards esthétiques, l'informatique et les nouvelles technologies peuvent autant freiner que favoriser l'expression créative. Lubart (2010) décrit que *« Le cadre culturel agit aussi bien sur le niveau d'activité créative que sur les opportunités d'expression, variables en fonction des domaines. » (p. 102)*

2.2.2 L'enfant et la créativité

❖ Compétences de l'enfant entre trois et six ans

Compétences intellectuelles

L'observation puis l'analyse sont les premiers actes intellectuels de l'enfant. En effet, le nouveau-né ne différencie pas ce qui est lui-même de ce qui constitue son entourage. *« Il lui faudra près de deux années pour se différencier en tant que personne et pour percevoir les objets environnants en tant qu'objets indépendants de lui-même, puis indépendants les uns des autres. » (Fournier, 1999, p. 95)*

Durant cette période, l'intelligence sensori-motrice *« permet à l'enfant de résoudre des problèmes concrets comme atteindre un objet éloigné, trouver un objet caché et d'organiser l'univers selon un ensemble de relations spatiales, temporelles, causales. Cette période est extrêmement importante, car elle est le soubassement de l'intelligence conceptuelle. » (Lacombe, 2006, p.174)*

Selon Piaget, entre deux et sept ans, l'enfant vit un stade important dans la construction de son intelligence : le stade de l'intelligence préopératoire. Il commence avec la première apparition de la représentation symbolique, qui consiste à élaborer en pensée des images de la réalité, hors du vécu immédiat, et s'achève par la pensée intuitive, qui se définit par la concentration de l'enfant sur l'apparence des choses et par l'absence de raisonnement logique. Sa pensée s'adapte au réel, aux autres.

Selon différentes études (Wallack et Kogan, 1965 et Cacha, 1976), *« il a été démontré que les tests d'intelligence et de créativité n'ont qu'une faible corrélation entre eux. » (Landry, 1997, p. 83)* Ces études ont également différencié les comportements des enfants dits

« intelligents » de ceux dits « créatifs ». L'enfant créatif serait plus téméraire, moins influençable par ses pairs, plus persévérant malgré les brimades.

Wolff, citant Freinet, « définit l'intelligence comme étant « la perméabilité à l'expérience » et invite les enseignants à permettre à leurs élèves de développer différentes formes d'intelligence. » (Weisser & Wolff, 2013, p. 77)

- Imagination

La définition de l'imagination, retenue dans le dictionnaire Larousse, est la suivante :

« - Faculté de l'esprit d'évoquer sous forme d'images mentales, des objets ou des faits connus par une perception, une expérience antérieure.

- Fonction par laquelle l'esprit voit, se représente, sous une forme sensible, concrète, des êtres, des choses, des situations dont il n'a pas eu une expérience directe.

- Capacité d'élaborer des images et des conceptions nouvelles, de trouver des solutions originales à des problèmes. » (Larousse, 2016)

La création peut donc être considérée comme l'application de l'imaginaire. On sait également que l'enfant se structure selon trois niveaux indissociables : le réel, le symbolique et l'imaginaire. Ainsi que l'atteste Mettoudi : « cette disposition, qui existe en chacun de nous, est particulièrement développée chez l'enfant, d'une part parce que chez lui la limite entre imaginaire et réel est faible et, d'autre part, parce qu'il n'est pas encore conditionné par le conformisme familial, culturel. Le jeune enfant dispose donc de cette aptitude qui, si elle n'est pas exercée, développée, risque assez vite de se scléroser. » (Mettoudi, 2011, p. 22)

Randonnier précise que : « Dans sa perception du monde, il [l'enfant] est envahi de fragments d'images, de conversations, d'impressions provenant de son environnement et il a besoin d'un espace de liberté pour expérimenter et fantasmer tout ce qu'il ressent à l'intérieur de lui. Dans la créativité, le jeune enfant a la possibilité de relier des événements disparates vécus et des affects clivés. Prendre l'imagination comme point de départ pour stimuler le développement intellectuel de l'enfant, c'est respecter son épanouissement personnel et lui permettre un apprentissage de la vie selon sa propre expérience. » (Randonnier, 2012, p. 23)

Cependant, selon la définition consensuelle de la créativité (cf point 2.2.1 *conception de la créativité*, p.9), le terme d'« imagination libre » serait plus approprié chez le jeune enfant. En effet, comme le démontrent Fournier & Lécuyer : « L'activité psychomotrice précède la représentation. Ce n'est qu'entre trois et cinq ans qu'il cherche à représenter quelque chose. Il ne maîtrise pas encore l'activité graphique ni ne se soucie encore vraiment des contraintes du monde externe. Il fait étalage de ses connaissances ; il dessine ce qu'il sait. [...] La réalisation est plus créative dans l'œil du spectateur que dans l'intention de l'enfant. » (Fournier & Lécuyer, p. 220)

Les chercheurs s'accordent à dire que l'on peut réellement parler de créativité dès lors que l'enfant est capable de contrôler son imagination, soit vers l'âge de cinq ans.

Compétences cognitives

De nombreuses recherches neuroscientifiques ont mis en évidence les processus cérébraux, lors de la pratique des différents domaines artistiques, chez les jeunes enfants. Ces études ont démontré une influence considérable sur les capacités cognitives, en particulier la capacité à produire des concepts nouveaux et créatifs, la capacité à raisonner de façon abstraite, la mémoire. Cependant, il convient de retenir que le processus créatif est un processus qui s'exerce et qui s'appuie sur l'existant : on ne crée pas sans apprentissage.

- Apprentissages

Tout au long de son développement, l'enfant va traverser des processus d'analyse puis de synthèse des événements vécus. Cela l'amènera à comparer ces nouveaux éléments à ses acquis et ainsi les comprendre et en retenir un apprentissage. On peut différencier la compréhension de deux manières : soit on comprend les choses au sens littéral, on

mémorise ce que l'on nous explique et on le ressort tel quel ; soit on comprend par soi-même, on cherche la réponse grâce à nos perceptions, à notre capacité à inventer, « *réinventer pour comprendre* » selon les termes de Piaget.

L'enfant apprend de ses actions dans son environnement. « *L'enfant qui apprend est donc un enfant qui agit, expérimente, s'informe, pose des questions, s'organise, s'exprime...* » (Druart & Wauters, 2011, p. 32) La mise en place de situations propices aux découvertes, de manière individuelle mais également entre pairs, est donc le terreau des apprentissages.

Compétences socio-affectives

A travers leur créativité, les enfants se préparent à leur future vie d'adulte, en acquérant « *une adaptation souple et vive à l'environnement* », selon les mots de Maria Montessori, dont le projet était de préparer les enfants au monde de demain. L'activité dans laquelle l'enfant peut exprimer sa créativité lui permet de se confronter à ses ressentis et ainsi lui apprend à se connaître et à enrichir ses capacités sociales. « *L'activité, si elle ne vient pas se poser en activisme, viendra soutenir son « estime de soi » dont l'enfant a besoin pour se construire et se libérer de l'emprise des autres.* » (Randonnier, 2012, p. 24).

- Coopération

En vivant la coopération, l'enfant apprend l'appartenance à un groupe, en parallèle à son identité propre. La création en coopération, accompagnée par l'adulte, a de nombreuses propriétés éducatives. Elle enseigne les associations, la négociation, les concessions, les échanges équitables, les rôles de chacun et leurs responsabilités. Elle stimule et développe le respect de l'espace de création des pairs et apprend à éviter les jugements de valeur sur les autres. Considérée comme un langage des sensations, elle permet à l'enfant de communiquer ses émotions et de laisser sa trace au sein d'un groupe.

❖ Activités soutenant le développement créatif

Les ateliers d'activités créatrices sont d'extraordinaires terrains de découvertes et d'entraînements des différentes habiletés, tant la multitude d'actions y est possible. Il convient cependant de rester vigilant au propre rythme de découverte de chaque enfant, ainsi qu'à son développement et à sa capacité à réaliser une étape ou même la totalité de l'activité demandée. « *Pour que l'imaginaire de l'enfant se développe, il doit se sentir libre d'entrer ou non dans l'activité proposée. Il doit disposer d'un large choix de matériaux et surtout se sentir libre d'interrompre son activité pour la reprendre à un autre moment.* » (Desarzens, 2007, p. 11)

Cette individualisation de participation à l'activité agit dans le but ultime de favoriser l'autonomie, nécessaire à la capacité d'être créatif. Par ailleurs, il convient d'être attentif à la motivation de l'enfant. En effet, hors de toute contrainte, de volonté impersonnelle ou encore tenté par la récompense, l'enfant est guidé à participer à l'activité par sa motivation intrinsèque, ce qui lui prédit un taux de créativité plus élevé.

L'activité libre & activité dirigée

L'activité dirigée est profitable pour l'enfant si elle respecte certaines conditions : être porteuse de sens, tenir compte de l'âge, des besoins et du stade de développement des enfants, tenir compte de la capacité, du plaisir de l'enfant et être minutieusement organisée. L'activité nécessite un accompagnement ajusté, notamment dans l'apprentissage des techniques. En effet, bien que l'enfant puisse découvrir et expérimenter par lui-même les différents matériaux, il risque fortement de se retrouver confronté, à la longue, à un manque de connaissances techniques, « *car sans technique et sans savoir-faire, il ne peut y avoir de véritable création, le but étant d'allier maîtrise technique et créativité.* » (Gaillard, 2012, p. 184)

Il est important cependant de permettre à l'enfant de chercher et d'expérimenter à sa guise. Ses découvertes et ses réussites augmentent son estime de soi. La part de liberté dans

l'activité est primordiale et offre une dimension d'indépendance à la réalisation de l'enfant. Comme le relève à juste titre Randonnier : « *L'enjeu est d'utiliser la créativité naturelle des enfants et non de les rendre créateurs, afin de préserver la source de leur désir fondamental d'apprendre de l'autre et du monde qui les entoure.* » (Randonnier, 2012, p. 24)

Le jeu

Pour la plupart des pédagogues, le jeu est le véritable travail de l'enfant : « *Le jeu est une activité sérieuse, essentielle pour l'enfant. Il est au centre de sa vie. En effet, c'est en jouant que l'enfant construit, découvre, apprend, grandit, s'ouvre à l'univers qui l'entoure, tout en élaborant son monde interne. Le jeu procure du plaisir tout en permettant des expériences à tous les niveaux : affectif, émotionnel, social, cognitif, moteur et langagier.* » (Jaquet-Travaglini, Caffari-Viallon, & Dupont, 2003, p. 100) Le jeu permet à l'enfant d'apprendre dans la liberté, naturellement. Il fait simultanément appel à ses trois zones cérébrales. Les jeux en groupe favorisent les échanges, l'expression, les confrontations d'idées et sont une application de la vie sociale. Ces facteurs démontrent le rôle important du jeu dans le développement de la compétence créative.

Les matériaux naturels et bruts, les jeux de construction à empiler ou à imbriquer sont particulièrement propices au développement de la créativité, par leur absence de fonction préconçue. L'enfant peut laisser libre cours à son imagination et leur attribuer l'usage qui lui convient. Les jeux de règles et les puzzles sont également particulièrement intéressants, compte tenu des facultés cognitives qu'ils mobilisent.

Les activités de création :

La palette de domaines propices au développement de la compétence créative est infinie et adaptable à tout contexte. Les activités de création, dont voici une liste non-exhaustive, doivent rester des activités ludiques, stimulant l'imagination, le plaisir de faire, de découvrir et d'expérimenter des matériaux nouveaux, des sensations nouvelles :

- Activités « scénarisées » : livre & kamishibai – théâtre – déguisement – marionnette
- Activités « expérimentales » : expériences (inventions, outils, sciences & nature, système solaire) – cuisine – activités à l'extérieur (jardin, jeux de terre & sable, jeux d'eau, landart, construction de cabane, observation, exploration, collecte de « trésors ») - milieu urbain (visite de musée, transports publics)
- Activités manuelles et artistiques : dessin – peinture – collage – modelage – fils et tissus – musique - instruments – chants – danse

Dans le développement de la créativité, un peu à l'image de l'art thérapie et du processus traversé par les artistes de l'art brut, l'œuvre en elle-même importe peu. C'est l'émergence du processus créatif et l'expérience vécue qui sont les aspects essentiels et favorables au développement de l'enfant. Randonnier décrit que « *L'éveil par l'art est un moyen pour le tout-petit de découvrir et d'appréhender le monde en partant de son vécu et de sa propre expérience. A partir de cette découverte, l'enfant pourra inventer, créer et se propulser dans un monde imaginaire où lui seul a la maîtrise des objets et des personnages.* » (Randonnier, 2012, p. 24)

2.2.3 Méthodes pédagogiques soutenant la créativité

Je décris brièvement certains aspects fondamentaux de pédagogies particulièrement attentives à l'accompagnement de la créativité de l'enfant.

❖ Rudolf Steiner (1861 – 1925)

Après des études en histoire naturelle, en chimie et un doctorat en philosophie, Steiner s'est notamment occupé des archives de Goethe, ce qui l'a progressivement amené à créer la Société Anthroposophique en 1913 à Berlin et à commander la réalisation du Goethéanum en 1914 à Dornach. Puis en 1919, il ouvre l'école indépendante Waldorf à Stuttgart, tout d'abord sur demande de la firme de cigarettes « Waldorf-Astoria ».

Le programme proposé est basé sur la connaissance et le respect des rythmes de développement de l'enfant, et est propre à l'enseignement imaginé par Steiner.

Tout d'abord l'humain est considéré comme étant composé de quatre facettes que sont : le corps physique, éthérique (ou de vie), astral et le Moi. Chaque corps se développe par l'intervention du Moi ainsi que par les interactions avec les autres corps. De plus, le développement de l'individu se divise en périodes de sept ans, elles-mêmes divisées en trois phases égales. A ces septaines, Steiner y associe également les quatre règnes naturels (minéral, végétal, animal et humain) et les quatre états de conscience (sommeil profond, sommeil, rêve et éveil).

Durant la première septaine, (qui correspond au règne minéral en lien avec le monde physique ainsi qu'à l'état du sommeil) l'enfant se développe de manière sensorielle et apprend par imitation. L'adulte a la responsabilité d'être un bon modèle, il est l'exemple sur tous les plans (environnement physique, état d'esprit, atmosphère, qualités, morale...) car il guide le développement de l'enfant. Steiner propose une pédagogie non contraignante : l'enfant peut librement expérimenter et initier des jeux qu'il invente spontanément. Une grande importance est donc accordée à l'imaginaire et à la compétence créative de l'enfant. Ainsi, des matériaux bruts et naturels sont utilisés par chacun pour nourrir ses sens et développer son imagination. Le jardin d'enfant est un lieu paisible où règne quiétude et confiance, afin de permettre au jeune enfant de s'éveiller et de construire sa corporalité. L'adulte a pour mission de l'aider à se développer individuellement. Peu à peu, il passe du rôle de modèle à celui de serviteur.

C'est lors du changement de dentition, soit vers 6-7 ans, que l'enfant est disposé aux « apprentissages intellectuels » et commence sa scolarité.

La notion de rythme est très présente dans l'enseignement proposé par Steiner. La chronologie des activités et des événements est précisément établie. Les apprentissages sont calqués sur le cours de la vie et intimement liés à la nature et aux changements de saisons. Les différents contenus des branches scolaires, s'imbriquent tel un puzzle, afin de représenter un tout centré sur la vie de l'enfant.

Passionné par les arts plastiques, Steiner a souhaité, à travers sa pédagogie, utiliser l'art comme support aux matières scolaires car « *l'art, par essence, relie la vie à la forme, de manière originale et juste, équilibrée et belle.* » (Weisser & Wolff, 2013, p. 94) et ainsi démontrer la nécessité d'utiliser la création artistique comme moyen de transmission. Ainsi, « *chaque enseignant devrait avoir une conscience très claire que ce n'est pas la transmission des connaissances en soi qui est importante, mais le mode artistique sur lequel elles sont apportées, le travail qui a été fait en amont pour introduire un contenu de manière vivante, questionnante, et susciter un désir personnel de recherche.* » (Gaillard, 2012, p. 195)

❖ Célestin Freinet (1896 – 1966)

Contrairement à d'autres pédagogues célèbres de son époque, Freinet n'était *qu'un simple instituteur*. Mutilé lors de la 1^{ère} Guerre Mondiale, il est contraint de repenser son enseignement afin de palier à ses séquelles physiques. Ses valeurs morales le poussent à la recherche d'un idéal pédagogique. Les fondements théoriques éclectiques de sa pensée ne sont pas organisés en système. Comme le souligne Jean Houssaye, « *souvent chez Freinet, l'action pédagogique est légitimée en ce qu'elle reproduit la loi naturelle.* » (Houssaye, 2013, p. 579)

Freinet conçoit et dirige un réseau coopératif d'éducateurs. Ensemble, ils créent une pédagogie constituée d'un ensemble ouvert d'idées et de techniques. Freinet parle de « technique », et non pas de méthode ou de pédagogie, partant du principe que les techniques évoluent. De plus, le terme « technique » suppose l'utilisation d'un matériel adapté.

De ses recherches, il observe que l'enfant apprend naturellement, par son besoin d'expérimenter. Puis de ses essais-erreurs émerge des hypothèses de solutions. Freinet nommera cet apprentissage « Le tâtonnement expérimental », qui « *imite les processus spontanément développés par l'être humain pour apprendre : faire et, en faisant, se tromper parfois, réussir souvent, répéter ses réussites et progressivement se construire des*

connaissances / développer des compétences basées sur l'interaction avec le milieu.» (Weisser & Wolff, 2013, p. 70) Ce tâtonnement est incité par un environnement riche et librement accessible : la vie quotidienne.

Freinet a centré sa pédagogie sur l'enfant dans son intégrité et non sur les disciplines à enseigner, selon les principes de l'Education nouvelle. Un simple sujet, tel qu'une course cycliste traversant le village, peut aboutir à l'étude de l'ensemble des branches scolaires, tout en suscitant l'intérêt de tous les élèves. Les enfants travaillent énormément sur la base d'enquêtes. De nombreux outils tels que des fichiers de recherche et de documentation, des outils de production comme l'imprimerie, des outils de gestion du travail (planning de travail individuel ou collectif), sont à leur disposition et incessamment étoffés.

Grâce à cette méthode, ils peuvent apprendre individuellement et à leur propre rythme, mais ils partagent également des projets communs. Cette coopération est un autre élément important prôné par Freinet. Le fonctionnement même de son école est basé sur ce principe. Ainsi, *« les enfants prennent la parole, s'organisent, partagent le pouvoir et les responsabilités, élaborent et réalisent leurs projets ensemble, participent à l'élaboration et au respect des lois et des règles, et répondent de leurs actes devant le groupe. »* (Weisser & Wolff, 2013, p. 71)

Très innovante pour son époque, l'école Freinet fut vivement critiquée à ses débuts. Contrairement à l'école traditionnelle qui impose une marche à suivre, la méthode Freinet apporte aux enfants davantage de découvertes, une grande liberté d'expression et met réellement l'enfant au centre de ses apprentissages.

❖ Loris Malaguzzi (1920 - 1994)

Loris Malaguzzi est un pédagogue italien, qui dès 1963 a fait de sa ville, Reggio Emilia, (surnommée *la città dei bambini*) le berceau d'une expérience pédagogique, aujourd'hui reconnue mondialement. A l'image d'une mosaïque, cette pédagogie se compose et s'inspire de principes issus du courant de l'Education nouvelle.

Au sein de cette ville du Nord de l'Italie, l'éducation des enfants est au centre des priorités de toute la communauté. Chaque citoyen est invité à participer au processus éducatif selon ses compétences. A Reggio Emilia, enfants et adultes se trouvent sur le même pied d'égalité. Il n'y existe pas d'opposition, tant dans la connaissance, l'opinion, la supériorité que le droit. *« Les uns ne sont pas considérés comme ignorants, pendant que les autres sont perçus comme savants. L'opinion d'un enfant (même le plus jeune de tous) doit être considérée avec la même importance et doit être perçue avec la même attention que celle du plus sage des adultes. »* (Dubois, 2015, p. 15)

Suite au contexte historique d'après-guerre, Loris Malaguzzi a souhaité que les écoles soient le berceau des valeurs démocratiques telles que la solidarité, le respect des différences, la tolérance, le dialogue, l'écoute et le débat. De plus, il considérait chaque enfant comme un citoyen à part entière, acteur du présent car en faisant intégralement partie. Le respect des droits de l'enfant est un élément important de sa pédagogie.

De plus, on accorde à l'enfant une image très positive : *« A Reggio Emilia, le tout petit enfant n'est pas considéré comme un être dépendant, prédéterminé par la biologie, comme un être exclusivement réduit à ses pulsions. C'est un individu qui possède une multitude de potentialités, un enfant qui, pour avancer, a besoin de comprendre le sens de ce qu'il fait et de ce qu'on lui fait faire. Cet enfant peut construire ses propres apprentissages par l'expérience. Il est créatif, imaginatif. »* (Dubois, 2015, p. 26)

A ces deux aspects de la pédagogie Reggio Emilia s'ajoute également un principe fondamental, que Malaguzzi a nommé « les cents langages de l'enfant ». Cette métaphore démontre l'immense panel de moyens de communication, propre aux enfants, tels que les langages classique, graphique, symbolique, corporel, logique, fantastique, des sens, plastique et pictural entre autres. Tous ces langages sont importants et doivent être considérés et accompagnés de manière égale. Cette théorie, chère à Malaguzzi, est une clé du fonctionnement de cette pédagogie.

Différents outils pédagogiques sont mis en œuvre afin de permettre à l'enfant de s'exprimer librement à travers tous ses langages. C'est notamment le cas de « l'atelier », espace

commun à tous les élèves, où chacun dispose d'un matériel riche et peut ainsi donner vie à son imagination. L'enfant y est encadré et encouragé par un éducateur spécialisé, nommé l'*Atelierista*, qui grâce à sa sensibilité artistique et son observation est capable de déceler le potentiel créatif des enfants et de leur proposer des situations stimulantes. « *Il doit faciliter le passage d'un langage à l'autre, faciliter l'interaction entre les enfants et le matériel mis à leur disposition.* » (Dubois, 2015, 42).

Le projet est également un outil pédagogique constamment utilisé. De durée plus ou moins longue, propre à une école ou regroupant d'autres établissements, les projets sont définis à l'avance ou montés selon des événements inattendus ou selon les demandes des enfants. Les enseignants sont néanmoins attentifs à l'évolution et au but final du projet. Le programme d'enseignement est redéfini plutôt en termes d'objectifs et de compétences à atteindre. Ainsi « *des objectifs pédagogiques peuvent se cacher dans le projet et permettre aux enfants d'apprendre par l'expérience, sans la contrainte d'un enseignement.* » (Dubois, 2015, p.59)

La documentation, quant à elle, est un outil multifonction au service des précédents. Elle a pour but d'enrichir autant celui qui la crée que celui qui la consulte. Constituée pendant et réalisée après l'activité, la documentation permet de revisiter les moments-clés de l'expérience et ainsi d'en retirer la quintessence éducative.

La pédagogie Reggio Emilia est particulièrement consciente de la nature créative de l'enfant, de la richesse de son imaginaire et de son besoin de l'exprimer. « *Elle [la créativité] est perçue comme un processus, une construction favorisée par l'émulation, le travail de groupe, l'échange, le dialogue, le partage d'opinions.* » (Dubois, 2015, p. 28)

❖ Arno Stern (1924)

Ayant fui son Allemagne natale lors de la 2^{ème} Guerre Mondiale, Arno Stern devient éducateur artistique auprès d'orphelins, dans la région parisienne. Il y prend l'initiative de laisser les enfants peindre librement et observe la richesse de leurs œuvres lorsqu'elles ne répondent à aucune forme de contrainte. Il crée en 1945 « L'Académie du Jeudi », lieu où des personnes de tous âges peuvent y pratiquer le « *Jeu de Peindre* ». Il se consacrera dès lors entièrement à l'éducation créatrice par la peinture, à travers des ateliers d'expression libre.

Grand voyageur, il étudie le développement naturel du tracé durant ses périples. Il constate que les tracés spontanés, en particulier ceux des enfants, sont communs à toutes les cultures qu'il rencontre. Il invente le terme de « Formulation » pour décrire cet acte universel, découlant de la liberté de produire une trace intimement personnelle et, selon Stern, reliée à la mémoire organique de la personne.

Arno Stern va dès lors explorer cet acte, qu'il n'apparente ni à l'art ni à la communication, mais plutôt à la manifestation spontanée d'une affirmation de soi.

En 1987, il fonde l'I.R.S.E. (Institut de Recherche en Sémiologie de l'Expression) afin d'étudier, de manière scientifique et multiaxiale, l'apparition et le fonctionnement de la « *Formulation* ». Aujourd'hui mondialement connu, il partage ses recherches et ses découvertes et forme des praticiens en Education Créative afin de permettre l'accès au « *Jeu de peindre* ».

Essence même des ateliers d'expression, la « *Formulation* » est « *favorisée par la mise en place de conditions appropriées, dans un espace à l'abri des attentes et des regards faits de jugement, de comparaison et de compétition.* » (Michellod, 2016). Stern nomme cet endroit *Le Clos*lieu. Il peut y accueillir jusqu'à quinze personnes, de cinq à cinquante ans, par période hebdomadaire de trois heures au minimum. L'agencement du lieu est pensé afin que chacun puisse focaliser son énergie dans la trace spontanée, parfaitement libéré de toute influence. Chaque participant peint sur des feuilles de formats identiques fixées au mur à l'aide de punaises, et peut profiter des dix-huit couleurs placées sur la table située au centre de la pièce.

Le fonctionnement de l'atelier d'expression, paradoxalement libre et contraint, est conduit par un praticien de l'Education Créatrice : « *Le servant* ». Son rôle est de transmettre la pédagogie prônée par Arno Stern, reposant sur le respect de l'individu et visant à lui

permettre de s'accomplir grâce à ses aptitudes et capacités personnelles. Il est au service des participants sur le plan matériel, mais évite toute interaction qui pourrait nuire au jeu créateur. « *Le « Servant» est le témoin attentif de l'acte et du plaisir éprouvé du « Jeu de Peindre», qui se suffit à lui-même.* » (Michellod, 2016). Cela sous-entend que toute forme de communication autour du contenu de la trace n'est pas l'objet recherché dans la « *Formulation* ». C'est dans ce même but que les peintures réalisées au sein de l'atelier d'expression y sont conservées à l'abri des regards.

2.2.4 Rôle de l'adulte dans l'accompagnement de la créativité

❖ Plan d'étude cadre (PEC), formation d'EDE, ES

La promotion au titre d'éducateur-éducatrice de l'enfance ES certifie l'acquisition d'un grand nombre de compétences. Classifiées à travers dix processus, ces compétences déterminent les rôles du professionnel. Je relève trois processus particulièrement ajustés à l'accompagnement de la créativité de l'enfant et répondant de manière adéquate à son développement optimal.

Processus 1 : Accueillir l'enfant dans une structure collective extra-familiale

L'EDE entend, comprend et répond aux comportements, aux interpellations et aux émotions de l'enfant. Il-elle sait développer une relation différenciée qui s'ajuste à chaque enfant, tenant compte de l'âge, des particularités de chacun et des événements de la vie quotidienne. Il-elle comprend et influence la dynamique des groupes. Il-elle assure la coordination au sein de l'équipe éducative. L'EDE doit répondre à ces exigences de façon autonome et adapte son activité éducative aux situations qui peuvent évoluer.

Processus 2 : Soutenir le développement de l'enfant dans sa globalité

L'EDE accompagne l'enfant dans son développement individuel. Il-elle le soutient dans son exploration, ses intérêts et son activité propre pour lui permettre la construction de ses compétences. Il-elle encourage et valorise la rencontre avec les autres, le partage, le jeu, l'échange des connaissances et les découvertes. Il-elle favorise les relations des enfants et leur intégration sociale.

Processus 4 : Elaborer et mettre en pratique le concept pédagogique

L'EDE se porte garant-e de l'organisation de l'ensemble des situations de la vie quotidienne. Il-elle détermine les rythmes adaptés aux enfants et aménage les espaces où se déroule l'accueil. Il-elle pense les activités et les organise de manière à favoriser le développement global et l'acquisition des compétences de chaque enfant dans les domaines de la socialisation, de l'acquisition de l'autonomie et de l'éveil culturel. Il-elle conçoit, anime, évalue et ajuste le concept pédagogique qui oriente l'activité de l'ensemble de l'équipe éducative.

A noter que plusieurs autres processus incluent certaines compétences indirectement liées à l'accompagnement de la créativité de l'enfant et au rôle de l'EDE (cf annexe), notamment :

- « *Observer et documenter l'évolution et les apprentissages de l'enfant* » (processus 3)
- « *Développer une action réflexive sur la fonction, ses tâches et son rôle* » (processus 5)
- « *Gérer le travail en équipe* » (processus 6)
- « *Collaborer avec les familles et accompagner la parentalité* » (processus 7)

❖ A travers les pédagogues précités

Leurs méthodes m'intéressent particulièrement pour la place laissée à l'enfant, le rôle tenu par l'adulte et l'attention qu'ils accordent au besoin d'apprendre en créant.

Pour Steiner, la transmission est « *la tâche la plus importante des adultes. Elle peut se faire par l'imitation, ce que réalise naturellement le petit enfant par la copie immédiate d'une gestuelle ou d'une attitude des adultes qui l'entourent.* » (Gaillard, 2012, p. 187) L'enfant a besoin de la présence des adultes pour grandir et se développer dans la

découverte. Et l'adulte, dans l'accompagnement des plus jeunes, est là pour veiller attentivement au groupe d'enfants dont il est en quelque sorte le médiateur.

Freinet a écrit à la fin de sa vie une liste de trente principes ou valeurs, qu'il a nommée « Les Invariants Pédagogiques », ceci dans le but bienveillant d'aider les futurs enseignants à auto-évaluer et à remettre en question leur pratique. Ces invariants traitent de la nature de l'enfant, des réactions de l'enfant et des techniques éducatives. Le rôle de l'adulte est constitutif de la pédagogie Freinet. L'autonomie donnée aux enfants est un élément fondamental : ce sont eux qui gèrent leurs travaux personnels ou de groupe, ou encore leur classe grâce à un conseil de coopérative. Le maître est en retrait. Il devient un régulateur, un aide, capable de faire jaillir des questions et d'accompagner les élèves dans leurs investigations.

La pédagogie de Malaguzzi à Reggio Emilia promeut une éducation co-construite par différents acteurs : l'enfant, l'équipe pédagogique (qui comprend le duo d'enseignants, le *pédagogista*, l'*atelierista*, le personnel auxiliaire et le cuisinier), les parents et familles. « *Les opinions, les compétences de chacun, sont reconnues et valorisées. [...] Chacun a une fonction pédagogique qui lui est propre, respectée par ses collègues.* » (Dubois, 2015, p. 44). Dubois évoque d'ailleurs le terme de « réciprocité éducative » car chacun peut apprendre de l'autre. L'enfant étant naturellement sensible à ce qui l'entoure, l'adulte a la responsabilité de lui offrir un environnement riche, lui permettant d'y puiser tous les éléments constitutifs de son développement et d'exprimer ses potentialités. L'enseignant est également tenu de différencier sa pédagogie, c'est-à-dire d'agir de manière à ce que chaque enfant vive des activités et des interactions engendrant l'apprentissage, plutôt que l'enseignement. L'utilisation efficiente des différents outils pédagogiques constitue une ressource tant pour les adultes que pour les enfants.

Pour Stern, au sein des ateliers d'expression, « *Le Servant* » est garant de l'environnement favorable à l'expression de la mémoire organique de l'individu, ce que Stern a nommé la « *Formulation* ». Formé à l'accompagnement de cette pratique, le « *Servant* », profondément respectueux tant de la personne que de la trace produite par celle-ci, adopte une attitude exempte de notion invasive, telle que l'intervention, la critique ou l'interrogation. Selon Stern, le développement personnel de l'individu est lié à l'expérience sociale. Au travers de sa pédagogie, il souhaite permettre « *à l'individu de se réaliser parmi les autres, dans un mode de rapports exempts de concurrence et de jugement. Le but du « Jeu de Peindre » est que l'enfant développe sa liberté d'expression et par là, fortifie sa personnalité et s'épanouisse* ». (Michellod, 2016)

Ce bref descriptif me permet de retenir de ces différentes pédagogies, les concepts qui me semblent inhérents à l'analyse de l'accompagnement de la créativité de l'enfant : **l'imitation, l'expérimentation, l'environnement, l'expression, la liberté, la valorisation et le questionnement.**

❖ Synthèse de l'interview

Dans sa perception de la créativité, Mme CG dénonce la méconnaissance de la compétence créative en général, bien que socialement souhaitable. Selon ses dires :

« *La créativité c'est un concept un peu creux. Très mal compris, peu connu, qu'on utilise un peu à toutes les sauces, sans jamais vraiment mettre quelque chose dessous. A la fois la créativité est partout, et à la fois nulle part !* »

L'accompagnement de l'enfant dans le développement de sa créativité influence un spectre de compétences étendu et favorable au développement de sa personne, tant dans sa corporéité que dans son aspect grégaire. Mme CG défend cet angle de vue :

« *Quelle que soit la discipline que l'on travaille, si on permet un apprentissage créatif à travers ce savoir, cette discipline, on peut toucher vraiment à toutes les facettes de la personne. Et puis on permet à l'enfant de se développer d'une façon beaucoup plus*

complète, d'une façon beaucoup plus épanouissante. [...] Ça permet de développer son identité, de savoir QUI on est. Et [...] ce « QUI on est », on peut le montrer, on peut le dire [...] avec plein de langages, pas que le langage verbal. [...] ça permet, du coup, de s'inscrire dans notre culture. »

Mme CG regrette que la compétence créative des enfants ne soit pas suffisamment prise en compte par les adultes. Ainsi qu'elle l'affirme :

« C'est le paradoxe de cette société, qui norme, et puis qui veut que tout le monde soit créatif. Mais en fait dès qu'on voit quelqu'un qui fait les choses différemment, qui est autre, on s'interroge. »

L'adulte, dans son fonctionnement éducatif, tient souvent à montrer à l'enfant comment réaliser un geste. On pourrait même dire : à reproduire son geste. Puis, toujours dans cette volonté de transmission, l'adulte s'applique à critiquer, voire corriger l'enfant. Ce processus normatif a des répercussions importantes sur le développement de la créativité de l'enfant, ainsi que le regrette Mme CG :

« Si j'apprends que le pinceau se tient comme ça, entre l'index et le pouce, [...] j'aurais toujours un seul type de geste, avec ce pinceau. Alors que je pourrais faire tellement de choses. [...] Donc on veut vraiment tout normer, et du coup on ferme plein de possibles aux enfants. « Non ! Ce n'est pas comme ça qu'on colle, c'est comme ça ! » Pourquoi on ne ferait pas comme lui ? Et du coup, à force de lui dire ces choses, il ne les fait plus. Donc je pense que, d'une part il faut les laisser faire, il faut les écouter, et de dire : « Ah ? Tu fais ça comme ça ? Pourquoi ? Tu m'expliques ? [...] Ok ! C'est une idée. C'est une bonne idée. C'est TA manière de faire. » [...]. Donc juste par rapport à comment on réceptionne, on donne un message de ce qu'on attend... Ou de ce que l'on n'attend pas ! Donc, vraiment la principale chose à faire, c'est laisser faire. Mais ça ne veut pas dire « ne pas donner de consignes », on est bien d'accord. On donne un cadre, on dit ce qu'on aimerait, mais dans ce cadre-là, on laisse faire. On ENCOURAGE. Et on donne des messages positifs, à toutes les bizarreries, à toutes les folies. »

Le développement de la créativité n'étant pas uniquement relatif à l'art et aux arts plastiques, il convient de resituer cette compétence à l'ensemble des activités vécues par l'enfant. Comme le confirme Mme CG :

« Je pense qu'effectivement il ne faut pas la [la créativité] penser uniquement dans le domaine des arts et dans le domaine artistique. Même si c'est souvent là qu'on la met, ce n'est pas pour autant là qu'elle a lieu. [...] Ce qui peut vraiment la favoriser, c'est d'avoir une vision globale et interdisciplinaire. C'est vraiment de ne pas cloisonner les apprentissages et les domaines et de pouvoir travailler plutôt sur des projets. »

Bien que le domaine du développement créatif regorge de théories et de recherches scientifiques, il n'en demeure pas moins qu'en termes d'accompagnement, le manque de moyens d'actions pertinents à appliquer est à déplorer comme le souligne Mme CG :

« Il manque toujours la même chose : cette théorie-là, on la transfère comment, dans la pratique ? [...] Et là, je trouve qu'il y a un grand vide. [...] Comment je fais en tant qu'enseignante, en tant que parent, en tant que personne, pour appliquer ça concrètement dans ce que je dis, ce que je fais, ce que je mets en place ? »

Mme CG n'a reçu, à ce jour, aucune sollicitation de la part de structures d'accueil, que ce soit dans le cadre de conseils ou même de formation continue. Elle regrette cependant que la compétence créative de l'enfant puisse être détournée de son rôle développemental au profit d'une fonction de productivité, et juge important que les professionnels de l'enfance tiennent davantage compte du stade de développement et des besoins de l'enfant. Mme CG relève l'importance qu'il soit proposé à l'enfant des activités répondant réellement à ses capacités, à ses besoins. C'est là le reflet du respect de l'adulte vis-à-vis de l'enfant. Comme elle l'exprime :

« Je crois qu'une production d'enfant doit être une production de l'âge de l'enfant. Là où il en est. [...] Et puis de quitter vraiment cette envie de productivité, d'objets. [...] Parce que si petits ils n'ont pas tellement besoin de plus. Et en plus de ça, souvent, à la maison ils n'ont pas cet espace, pour « patchoquer », pour expérimenter, pour salir, pour s'en mettre partout... »

De plus, lors d'activités artistiques, l'enfant qui explore sa créativité mérite qu'on lui offre les conditions nécessaires pour le faire. L'adulte doit donc distinguer créativité et production.

« Parce que même dans ces activités-là, il y a des manières de les mettre en place et de les animer où il y a zéro place à la créativité, on est juste dans du productivisme. [...] Ce n'est pas parce qu'on est dans le domaine artistique qu'on est créatif, hein. On est productif. Il y a vraiment une nuance entre les deux. » souligne Mme CG.

Par ailleurs, Mme CG insiste sur le fait que le développement de la compétence créative nécessite d'être exercée sur le long terme, afin que l'enfant puisse entraîner sa réflexivité, ce qui est difficilement possible lors d'une activité ponctuelle.

Lorsqu'un enfant est freiné dans l'expression de sa créativité ou qu'il rencontre des difficultés, sa capacité créative va peut-être l'amener à trouver des éléments déclencheurs. Les pairs sont alors une grande source d'inspiration, voire d'imitation, ainsi que le décrit Mme CG : *« Certains imitent, copient ou s'inspirent beaucoup [...] de ce qu'on leur a donné. [...] Mais en même temps ce n'est pas dramatique j'ai envie de dire. C'est là où ils en sont. »* Dans ce cas précisément, l'adulte a également un rôle notable :

« Ce qui est intéressant avec ces élèves après, c'est de parler avec eux. De leur faire prendre conscience. [...] Donc c'est d'avoir cette discussion de réussir à identifier qui est vraiment celui qui a eu l'idée. [...] Et puis, ensuite, de dire à l'autre : « Par contre la prochaine fois, qu'est-ce qu'on pourrait faire d'autre, que de copier ? « Tu as le droit de dire que t'es en difficulté. » Et puis là ça pose aussi la question du statut de l'erreur. Parce que les élèves ont toujours l'impression de faire faux. Mais quand on travaille comme ça il n'y a pas de faux et pas de juste. »

Ainsi, faire prendre conscience à l'enfant qu'il ne peut pas se tromper dans l'expression de sa créativité est une autre condition favorisant le développement de la créativité. Lui permettre d'oser, l'inciter à expérimenter afin, dès l'enfance, d'ancrer en lui une forme d'assurance qui s'étiolera forcément en grandissant, particulièrement dès son entrée dans le cadre normatif de la scolarité. *« Je pense que plus l'on est jeune, plus on ose [...] et plus l'on grandi moins on ose. »* souligne Mme CG. L'adulte doit donc profiter de cette audace enfantine.

Pour conclure, voici la synthèse, citée par Mme CG, des éléments essentiels à considérer, dans la mise en œuvre d'un accompagnement favorisant le développement de la créativité :

« Il faut créer un environnement, des conditions, du matériel, des opportunités... Un cadre aussi, dans la demande, dans les questions, dans « qu'est-ce qu'on te demande de faire. ». Et ensuite cet accompagnement, vraiment bienveillant, qui encourage, qui motive, qui va vraiment être plus présent pour ceux qui en ont besoin. Valoriser ce qui a été fait. Et puis toujours poser des questions. Je trouve toujours intéressant de demander à l'enfant, de parler de ce qu'il fait, de verbaliser. Ça permet vraiment de conscientiser aussi les apprentissages, et puis de communiquer. »

2.2.5 Eléments constitutifs du développement créatif de l'enfant

Voici certains éléments, observés chez les pédagogues précités et vérifiés suite aux réponses recueillies lors de l'interview. Ces prérequis s'imbriquent et se complètent, formant un contexte éducatif holistique, favorisant et soutenant pour l'enfant. Je souhaite les présenter comme étant essentiels à l'accompagnement du développement créatif.

❖ L'imitation

Comme le décrit Lacombe : « *Sans intention explicite de l'adulte, l'enfant prend modèle sur lui, avec le vif désir de se valoriser en « étant comme » et en « faisant comme ». L'imitation est un des plus puissant stimulant de l'activité entre 0 et 6 ans. Les jeunes enfants imitent spontanément les comportements des adultes qu'ils admirent ou d'autres enfants (frères, copains). Cette imitation positive est efficace si elle est spontanée et volontaire.* » (Lacombe, 2006, p. 214)

L'imitation est un phénomène pour lequel l'intelligence a une importance considérable, bien que cela puisse paraître paradoxal. Il entraîne des processus cérébraux complexes qui interviennent dans le processus de compréhension. Cela s'explique par le fait qu'un problème n'est que rarement totalement nouveau. Il a, dans le 99% des cas, déjà été résolu par quelqu'un d'autre. La société nous influence à notre insu. L'individu peut donc, grâce à son intelligence, utiliser l'imitation dans la recherche de solutions. Il est cependant important de distinguer que le phénomène remarquable de cette compétence réside dans le choix du modèle à imiter. Ainsi que le démontre Fournier : « *Le jeune enfant enregistre un progrès intellectuel considérable lorsqu'il sort des seules conduites d'invention pour accéder à celles d'imitation. [...] Imiter le bon modèle pour résoudre un problème devient donc un acte intellectuel à part entière : tout inventer serait une perte de temps inestimable, ce qui n'empêche pas l'enfant de chercher par lui-même lorsque les modèles lui font défaut. Le produit de ces deux processus – invention et imitation – sont ainsi à l'origine de l'accommodation selon Piaget (fait de construire de nouvelles structures mentales pour apprendre à résoudre un nouveau problème).* » (Fournier, 1999, pp. 60, 61)

Dans les jardins d'enfants Steiner, l'aptitude innée qu'est l'imitation est perçue comme le support de base de tous les apprentissages de la petite enfance.

❖ L'expérimentation

Instinctivement, l'enfant expérimente, essaye, se trompe recommence. Il s'enrichit de savoirs qui créent le terreau pour de nouvelles expériences et de nouveaux apprentissages. Ce besoin de découvrir et d'apprendre est une compétence naturelle de l'enfant qu'il est important de respecter. Selon les mots de Piaget : « *Chaque fois qu'on apprend quelque chose à l'enfant, on l'empêche de le découvrir par lui-même.* » (Vassalli, 2015)

Le « tâtonnement expérimental » est un des éléments essentiels de la méthode d'apprentissage créée par Freinet. Il s'agit du processus par lequel chaque individu « *surmonte les obstacles qu'il rencontre, produit un savoir et un schème de comportement.* » (Jacomino & Rouvière, 2004, pp. 51, 52)

L'apprentissage par tâtonnement expérimental se fait par étapes. En premier l'enfant fait une découverte, qui si elle est répétée longuement devient organisée, puis mécanisée et finalement s'ancre comme une technique de vie. Cela constitue un premier palier qui devient le « tremplin » au suivant, et ainsi de suite.

❖ L'environnement

L'environnement de l'enfant, constitué de plusieurs microsystèmes, joue un rôle essentiel dans l'émergence de ses compétences et dans la construction de sa personnalité. L'Education Nouvelle, suivant les idées de Rousseau, se fonde sur la certitude qu'un milieu stimulant permet de faire jaillir toutes les ressources développementales de l'enfant

Le style éducatif, qu'il soit appliqué dans l'environnement familial ou transposé au sein du lieu d'accueil, influence considérablement le développement du potentiel créatif de l'enfant. L'on peut différencier trois styles éducatifs, se distinguant selon l'application des règles de vie : rigide – souple - laxiste. Selon les différentes recherches menées par Lubart & Lautrey (1998), l'hypothèse retenue est qu'un environnement favorable au développement cognitif, c'est-à-dire fournissant à la fois des régularités et des perturbations, le serait également au développement de la créativité. On retient cependant une hypothèse divergente, qui suggère

que : « *les aspects contraignants de l'environnement étant indispensables pour stimuler la créativité [...] : pour devenir créatif, l'enfant doit apprendre à surmonter des difficultés et à être indépendant.* » (Lubart, 2015, p. 92)

Le groupe de pairs est aussi un élément environnemental important, dont l'influence serait, selon Harris, « *équivalente ou supérieure à celle du système familial ou scolaire.* » (Lubart, 2015, p. 93)

L'aménagement minutieusement organisé de l'espace est un important facteur favorisant la créativité de l'enfant. L'on peut mentionner la mise en place d'espaces propices à la découverte et favorisant la créativité, tels que :

- Espace de graphisme (dessin, peinture, différents supports et matériel de traçage)
- Espace de jeux (construction, puzzle, matériaux de récup', éléments naturels)
- Espace de modelage (pâte à modeler, sable, eau, outils)
- Espace d'expression (déguisements, théâtre, marionnettes)
- Espace de rêverie (coussins, livres)
- Espace de liberté : la libre utilisation de cet espace, toutefois accompagné de certaines règles (sociales) laisse à l'enfant le choix, la liberté, l'envie de faire, seul ou avec ses pairs, son « œuvre », individuelle ou collective

Pour qu'il puisse découvrir et expérimenter à son rythme, selon ses goûts et ses envies, il est essentiel qu'il puisse disposer, à sa hauteur d'éléments et matériaux variés, l'aidant à exprimer ou stimuler son imagination.

Les matériaux ont également une fonction considérable. Comme dans la pédagogie Steiner, où l'enfant dispose d'éléments naturels, variés et neutres, afin de laisser son imagination et sa créativité leur attribuer une fonction subjective et muable. Ainsi, « *les tables, les chaises, les rondins de bois, les tissus, les planches deviennent des voitures, des bateaux, des montagnes à escalader, des machines à explorer, des animaux, des téléphones.* » (Gaillard, 2012, p. 186)

❖ L'expression

L'enfant a un grand besoin de communiquer ce qu'il vit, ce qu'il ressent, ce qui nourrit son imagination. Les langages qu'il utilise pour cela sont aussi variés que corrélatifs, ainsi que Loris Malaguzzi le présente dans sa description des « cent langages de l'enfant ». Sur le plan psychomoteur, « *plus les enfants ont l'occasion d'exprimer leurs sentiments, leurs expériences et leurs idées par le mouvement, plus ils acquerront la confiance en leur capacité de bouger et de communiquer avec leur corps.* » (Wauters-Krings, 2012, pp. 106, 107)

Par l'expression, l'enfant tente en quelque sorte de mettre en forme sa propre image. Il est donc crucial d'accueillir cette expression avec bienveillance. Quelle que soit la forme obtenue, les créations de l'enfant, accueillies par l'adulte comme le fruit de son expression personnelle, lui permet de renforcer positivement son estime de soi.

Au-delà du domaine affectif, la permission de s'exprimer aide également l'enfant à développer ses compétences sociales. L'enfant peut ainsi s'ouvrir aux autres, ainsi que l'illustre Lauret : « *Plus le langage est riche, y compris quand il est emprunté à un autre, plus il offre la possibilité de décrire l'expérience de façon précise, nuancée, subtile, mieux il rend possible le partage avec l'autre.* » (Lauret, 2014, pp. 97, 98).

❖ La liberté

Cécile Wolff, en décrivant la pédagogie Steiner, déclare que « *seul peut prétendre à la liberté celui qui possède l'aptitude d'être tout à la fois créatif et cognitif, artiste et savant, artisan et intellectuel !* » (Weisser & Wolff, 2013, p. 94)

La liberté permet à l'enfant de gérer ses découvertes selon sa motivation, son intérêt, son besoin de vérifier et réitérer l'expérience à volonté. Au travers de ce qui pourrait être perçu, par un adulte peu attentif, comme d'insignifiantes et mystérieuses manipulations, l'enfant accumule intérieurement une quantité de notions, qui tôt ou tard écloront sous une forme innovante. *A contrario*, la contrainte, due aux règles de vie, de respect, de jeux ou de consigne posée par l'adulte, est également propice aux apprentissages, car elle implique à l'enfant une réflexion, un dépassement, afin de solutionner cet obstacle. On peut dès lors affirmer que la complémentarité de ces deux notions est importante dans le développement de la créativité.

La possibilité de participer ou de rester à l'écart de l'activité, de la réaliser une seule fois ou autant qu'il le souhaite respecte l'enfant dans ses besoins et sa motivation.

❖ La valorisation

Le simple fait de montrer un intérêt sincère pour le processus vécu par l'enfant est déjà une forme de valorisation. Cela lui apporte de l'assurance, l'encourage à continuer, le libère d'une certaine pudeur d'entreprendre. La valorisation fait écho à la reconnaissance. C'est un acte de respect vis-à-vis de l'enfant. Elle permet le partage des expériences vécues et donne envie d'aller plus loin dans l'échange. Il convient cependant de rester vigilant sur les mots utilisés. Le jugement tranchant peut gravement compromettre l'élan créatif de l'enfant. Le développement de l'enfant ne lui permettant pas encore de distinguer son être de ses actions, il pourrait s'avérer dévastateur qu'une idée ou un acte soit bafoué par l'adulte, particulièrement lorsque l'enfant a confiance en cette personne. « *L'opinion et le goût de l'enseignant [ou de tout autre personne proche de l'enfant] ne devraient jamais être une référence pour l'enfant. L'opinion en soi est inutile, limitée et limitante et même dangereuse dans le domaine de la créativité. Seuls l'observation objective, le commentaire s'adressant à la technique apprise, l'élément de surprise, à la participation de l'élève, à son plaisir de créer devraient faire part de l'échange.* » (Haeger, 2015, p. 2)

❖ Le questionnement

Élément fondamental de l'accompagnement de la compétence créative, apparenté à l'expression et à la valorisation, le questionnement permet à l'enfant d'explorer d'autres possibilités, fait naître des hypothèses, l'aide à augmenter sa pensée divergente. Landry précise que :

« *La capacité de donner des réponses différentes mais justes est innée chez les enfants ; cependant, si cette aptitude n'est pas renforcée par la répétition et par la reconnaissance du maître [de l'adulte], elle ne se développera pas. Il est toujours plus facile de donner une réponse qu'on sait être bonne et acceptée. Il faut un effort pour offrir une réponse originale.* » (Landry, 1997, p. 34)

Le questionnement permet également de vérifier si l'enfant a correctement intégré les explications et éléments de consigne, et au besoin de les compléter. Cette clarté établit un climat sécurisant pour l'enfant.

2.2.6 Synthèse des observations faites dans deux lieux dédiés à la créativité enfantine

J'ai remarqué deux approches différentes quant au choix de l'activité. J'ai pu observer que dans *la classe*, l'activité servait de support pour un apprentissage (le découpage à l'aide de ciseaux). Tandis qu'au sein de *l'atelier*, le choix de l'activité découlait d'un support (l'histoire) qui ensuite était subdivisé en plusieurs critères tels que l'imagination, la motricité, l'affectif. Dans les deux cas, l'activité relève du choix de l'adulte.

Concernant l'environnement, que j'ai défini en termes de place, de matériel et de temps, j'ai constaté des similitudes dans les deux lieux observés. J'ai relevé que le rythme individuel de travail des enfants était respecté dans les deux lieux, voire même valorisé au

sein de *l'atelier*, où l'adulte insiste sur le fait que les enfants peuvent prendre leur temps. De plus, les enfants de *l'atelier* ont l'avantage de pouvoir profiter d'un espace de peinture libre, où ils peuvent se rendre à leur guise, tout au long de l'activité.

Au niveau du **cadre** proposé aux enfants, j'ai constaté une différence considérable dans la présentation de la consigne. En *classe*, l'adulte donne des explications sur la marche à suivre, tout en réalisant le bricolage sous les yeux des enfants. Il propose de nombreuses variantes, sans inciter la réflexion ni le questionnement. Le cadre posé est clair et précis et les enfants sont dirigés par les consignes. Au sein de *l'atelier*, la consigne est donnée différemment : l'adulte explique verbalement l'étape et montre un modèle préparé à l'avance. Les enfants sont libres de le recopier ou de le réinterpréter. L'adulte stimule l'enfant à chercher la solution qui lui convient le mieux.

J'ai observé la **considération de l'adulte envers l'enfant** sous trois critères : l'intérêt de l'enfant pour l'activité, sa liberté et ses désirs. Dans les deux lieux, les enfants sont motivés par l'activité proposée et ne remettent pas en question les demandes de l'adulte. Au sein de *la classe*, la liberté des enfants est relativement restreinte, tant dans leurs actions que dans leurs choix. Incitant fréquemment les enfants à améliorer et corriger leur réalisation, l'adulte va jusqu'à rectifier la disposition des éléments, afin que le résultat corresponde au modèle présenté. Les enfants de *l'atelier* sont complètement libres dans la manière dont ils réalisent l'étape. Ils peuvent essayer, expérimenter, imiter ou s'inspirer de leurs pairs. L'adulte est attentif aux choix des enfants, leur demandant régulièrement si leur travail les satisfait, s'ils souhaitent le peaufiner ou l'arrêter.

Au sein de *la classe*, l'**accompagnement par l'adulte**, sur le plan verbal, est directif et peu axé sur les ressentis ou les choix des enfants. Lorsque l'enfant en difficulté sollicite l'adulte, celui-ci lui dicte les actions à réaliser et utilise peu le questionnement. Le travail de l'enfant est valorisé par des termes jugeant et liés au résultat présenté par l'adulte (« Bravo ! c'est bien/juste. »). Dans le cadre de *l'atelier*, l'adulte choisit ses mots avec soin lorsqu'il donne des explications. Son discours est stimulant et encourageant. Il n'exprime pas de jugement ni de comparaison entre les enfants. Lorsque les enfants n'ont pas saisi le but de l'étape, l'adulte les questionne, afin que chacun ait réellement conscience de ce qu'il réalise. Il les interroge fréquemment sur leurs ressentis. (« Qu'est-ce que tu penses ? Ça te plaît ce que tu as fait ? »)

Sur le plan de l'accompagnement physique, j'ai constaté également deux attitudes opposées. En *classe*, l'adulte reste à sa table et les enfants viennent vers lui quand ils ont besoin d'aide. Ce qui crée continuellement une file d'attente de plusieurs enfants. A contrario, à *l'atelier*, c'est l'adulte qui se déplace vers l'enfant qui le sollicite. Ainsi, chacun peut profiter d'un accompagnement individualisé. L'adulte n'intervient pas physiquement dans l'élaboration des travaux des enfants, hormis pour les gestes dangereux ou inadaptés aux capacités des enfants, ce qui diffère fortement de *la classe*, où l'adulte fait à la place de l'enfant en difficulté, sans le stimuler à trouver un moyen d'y arriver seul.

En *classe*, j'ai observé que les enfants sont relativement investis dans l'activité. Un seul enfant ne semblait pas concerné par l'activité. L'adulte le sollicite peu et le laisse travailler à son rythme, tout en le surveillant de loin. Les enfants de *l'atelier*, quant à eux, sont très autonomes dans l'activité, ils montrent de l'application et de la patience dans leur travail, également lorsqu'ils doivent attendre leur tour.

Au niveau de la **valorisation du résultat**, j'ai là encore remarqué des divergences. Les travaux faits en *classe* peuvent être affichés, puis commentés par l'adulte et l'ensemble des élèves. Dans le cadre de *l'atelier*, sans émettre de comparaison entre les enfants, et de manière individuelle, l'adulte valorise davantage le travail effectué que le résultat. L'enfant est invité à transmettre à son parent ce qu'il a vécu lors de l'activité.

En conclusion, les faits observés m'ont permis de vérifier que l'attitude de l'adulte influence les pensées et les actes de l'enfant de manière significative. J'ai identifié deux méthodes pédagogiques contraires :

Au sein de la *classe*, l'adulte dirige les enfants, tel un chef d'orchestre. Ceux-ci l'écoutent, assimilent ses explications et reproduisent avec application ce qui leur a été montré et demandé. L'adulte accompagne les enfants dans la réalisation de consignes limitantes. Ils ont donc peu l'occasion de réfléchir et chercher de nouvelles solutions. Leur imagination est contenue, entravant leur expression créative.

Dans le cadre de l'*atelier*, l'approche est centrée sur l'élève. L'activité dirigée est déterminée par l'adulte. Toutefois l'enfant atteint l'objectif par ses propres moyens, grâce à des consignes flexibles et au soutien individuel de l'adulte. A long terme, ces éléments augmentent sa confiance en ses capacités et l'incitent à expérimenter davantage, ce qui favorise le développement de sa compétence créative.

Je souligne cependant que ces observations sont propres aux deux lieux visités et ne constituent nullement une généralité dans d'autres lieux similaires. Les éléments relevés sont à considérer avec discernement, le dessein de cette enquête étant de démontrer les influences incitatrices ou inhibitrices, produites par l'accompagnement de l'adulte, sur le développement de la compétence créative de l'enfant.

3 Conclusion

3.1 Résumé et synthèse des données traitées

Les prémices de ma démarche découlent de ma conviction que chacun possède des capacités créatives, latentes ou exploitées. Mes recherches ont porté sur le développement de la créativité, et principalement les besoins essentiels de l'enfant pour accroître et entretenir sa compétence créative.

A travers la recherche documentaire, j'ai comparé les travaux de divers auteurs afin de décrire la créativité d'une manière générale et clarifier ce concept quelque peu abstrait. La créativité étant un état d'être qui concerne l'individu dans sa globalité, c'est une sensibilité et un regard particulier sur les situations et les événements rencontrés. Cette compétence a contribué à l'évolution de l'être humain. On peut même y associer la notion de « sens », tant l'idée d'une perception est présente.

Puis, j'ai décrit succinctement la conception de la créativité et son développement. En comparant les propos des différents auteurs consultés, je peux avancer que la créativité est une aptitude partiellement innée, transmise génétiquement à différents degrés. Néanmoins, cette compétence permet également une ouverture au monde social, ce qui représente davantage un acquis. Puis ce potentiel se développe et s'acquiert selon le parcours de vie plus ou moins favorisant, et ce de manière inépuisable car la compétence créative engendre toujours plus de créativité. J'ai relevé qu'une compétence créative développée est source de multiples habiletés psychologiques, telles que la confiance en soi, la persévérance malgré l'échec, l'ouverture à l'expérience et au défi. Ces capacités soutiennent l'individu dans son développement personnel et de ce fait l'aident à atteindre un état d'épanouissement optimal. J'ai ensuite énoncé les étapes du processus créatif ainsi que les multiples facteurs qui le composent et l'influencent. J'ai constaté que la recherche de solutions est particulièrement formatrice si l'on considère la résolution de problème non pas comme un obstacle, mais comme un dépassement.

Dans un deuxième temps, je me suis penchée sur l'émergence de la créativité de l'enfant à travers les différentes compétences inhérentes à son développement. Par l'imagination, la curiosité et la fantaisie, mais également à travers les cinq sens, le questionnement, l'expérimentation, les échecs, la multiplication des essais, l'enfant enrichit sa palette créative ainsi que l'ensemble de ses compétences. Réciproquement, toutes les facettes du développement de l'enfant ont une immense incidence sur l'évolution de la compétence créative. Je me suis référée à différentes pédagogies « alternatives », issues de l'Education Nouvelle, particulièrement respectueuses du développement de l'enfant. J'en ai décrit certains éléments fondamentaux, ce qui m'a permis de repérer des similitudes, soutenant la créativité.

Les recommandations issues des quatre pédagogies consultées m'ont amené à identifier le rôle attendu de l'adulte, et plus précisément de l'EDE. L'interview de la personne spécialisée dans l'enseignant du domaine créatif a validé ces propos et m'a permis de vérifier que l'accompagnement de l'enfant, dans le développement de sa créativité, est essentiel et mérite une large considération de la part des professionnels de l'enfance. De plus j'ai retrouvé lors de cet entretien les mêmes notions que chez les pédagogues présentés plus tôt, à savoir : l'imitation, l'expérimentation, l'environnement, l'expression, la liberté, la valorisation et le questionnement.

J'ai finalement souhaité vérifier à travers mes observations, si les éléments résultants de mes recherches s'avéraient être pertinents, mais également déceler d'éventuels incohérences dues à la réalité du terrain. Cette ultime comparaison m'a ainsi apporté des pistes d'action concrètes quant à l'accompagnement que la créativité mérite.

3.2 Analyse et discussion des résultats obtenus

D'une manière générale, l'ensemble des auteurs consultés proposent des points de vue concordants et complémentaires. J'ai constaté de nombreuses convergences, notamment entre les pédagogies analysées et les propos relevés lors de l'interview.

Au terme de mes investigations, je suis en mesure me positionner et d'apporter mon opinion sur les attitudes soutenant le développement de la créativité de l'enfant.

❖ Rôle et attitudes de l'adulte favorisant le développement créatif de l'enfant

L'imitation : L'enfant de moins de six ans a fréquemment besoin de se référer à un modèle. Il a besoin d'apprendre des techniques, qui lui serviront ensuite d'outils pour exprimer sa créativité. Il est important de ne pas confondre la créativité et l'apprentissage. L'accompagnement par l'adulte se fait dans la démonstration à l'enfant. Il doit lui montrer, lui expliquer, lui transmettre le « mode d'emploi ». C'est de cette manière que l'enfant peut faire ses choix car il connaît les étapes de l'activité, et peut ainsi la faire aussi longtemps et souvent qu'il le souhaite, dans l'autonomie.

L'adulte doit cependant rester vigilant au fait que des mécanismes d'imitations récurrents entre enfants peuvent produire des sentiments d'infériorité, voire des blocages chez certains. L'imitation doit rester spontanée et volontaire. La verbalisation, tant auprès de l'enfant imitant que de l'enfant copié est capitale.

L'expérimentation : L'expérimentation demande de l'audace, de la confiance en soi, de la curiosité, mais dépend également d'autres facteurs, comme l'environnement et la liberté. A l'image des principes de Rousseau, eux-mêmes repris par de nombreux pédagogues, l'éducateur a pour mission de réunir les conditions nécessaires à la conception de dispositifs pédagogiques, favorisant l'apprentissage par la découverte et l'expérience. Il est également garant du climat sécurisant et rassurant dont l'enfant a besoin pour oser expérimenter. En se détachant de ses propres représentations, de ses manières d'agir et de ses buts, l'adulte permet à l'enfant d'envisager, de tester d'autres possibilités. Un accompagnement cadrant mais non-limitant encourage l'élan spontané des enfants, notamment lors d'activités dirigées. La ressource matérielle utilisée lors des activités est le terreau de la pensée créative, pour autant qu'elle soit suffisamment neutre. Les éléments polyvalents, sans fonction spécifique, laissent beaucoup plus de place à l'imagination et donc à la création.

L'environnement : L'enfant a besoin de disposer d'un environnement stimulant et adapté à ses besoins, lui permettant d'agir par lui-même, en autonomie. La mission de l'adulte est d'offrir à l'enfant ce contexte idéal, qui se compose également des règles de vie, garantissant la sécurité, tant physique que psychologique de l'enfant. Ces éléments sont indispensables pour que l'enfant se sente soutenu dans l'expression de sa compétence créative. Par ailleurs, si les règles sont inconstantes, l'enfant n'a aucune raison à trouver des stratégies pour les respecter, ce qui l'affranchit de toute réflexion créative. *A contrario*, quand l'adulte maintient la clarté de ses exigences, il amène l'enfant à devoir user de stratégies pour respecter la consigne, ce qui contribue au développement de sa créativité.

L'expression : Les moyens d'expression étant innombrables, il est enrichissant, pour soutenir le développement créatif, d'encourager le passage d'un langage à l'autre. Pour cela, l'éducateur peut proposer des activités dont les consignes permettent de nombreuses réponses (par exemple représenter graphiquement un mot, puis décrire oralement le résultat au groupe de pairs). Dans la même optique, des consignes limitantes (par exemple explorer le mouvement à partir d'une contrainte physique) développent également la créativité, grâce à la pensée divergente et à la production d'idées. Il est particulièrement intéressant d'impliquer l'enfant dans l'élaboration des consignes, car détaché des contraintes propres aux adultes, il fait preuve d'originalité et s'autorise à proposer des suggestions novatrices. Bien qu'il soit nécessaire de le ramener à la réalité, il convient d'éviter la censure et les discours normatifs. Ceci rejoint les éléments évoqués lors de l'interview, soutenant l'importance de laisser à l'enfant, la place nécessaire à son expression, tout en la cadrant si besoin afin qu'elle soit socialement acceptable.

La liberté : Il est question ici d'une liberté « psychologique », de l'ordre de la bienveillance, loin de tout laxisme, permissivité extrême ou absence de limite. L'enfant est capable de formuler son imaginaire à condition que l'adulte lui laisse la place de le faire et l'accueille avec empathie. La liberté de participer à l'activité, de l'interrompre quand il le souhaite puis de la reprendre au moment opportun, soutient le développement de son imagination et favorise sa créativité. La liberté du résultat appartient également à l'enfant et participe au processus d'apprentissage. De plus, l'accompagnement de l'enfant dans cette notion de liberté demande une grande justesse : elle doit être dosée de manière à permettre l'exploration à l'enfant, tout en limitant les risques d'échec, pouvant entraîner une perte de confiance en soi. L'échec n'étant toutefois pas à éviter systématiquement puisque que l'on peut toujours en tirer un bénéfice éducatif. L'enfant, cautionné par l'adulte, doit pouvoir prendre des risques et les assumer. Par cette liberté accompagnée, l'EDE prédispose l'adulte en devenir au respect du travail, au soin et à l'investissement dans la tâche.

La valorisation : L'adulte, en accompagnant l'enfant par son attention et ses mots, en félicitant sa démarche créative, lui permet d'avoir le courage de renouveler l'expérience selon son besoin et son envie. L'acte de l'enfant est valorisé par ce partage avec l'adulte. Il convient d'encourager l'enfant à développer et exercer sa créativité, afin qu'à l'âge adulte, il ose l'utiliser au quotidien, confiant dans ce qu'il est capable de produire et sans crainte du jugement de son entourage.

Le questionnement : Au-delà du simple « pourquoi ? », le questionnement, ouvert et valorisant, enrichit la relation enfant-adulte. C'est particulièrement dans des situations de blocage que l'accompagnement de l'adulte prend tout son sens. Par le dialogue, le questionnement, l'éducateur peut inciter l'enfant à mettre des mots sur ce qu'il vit, trouver la voie conduisant à une solution. Une fois rassuré et soutenu, confiant dans ses capacités, l'enfant peut laisser émerger tout son potentiel créatif et accroître sa confiance en soi.

Pistes pour les équipes éducatives : Au sein des structure d'accueil, les activités créatrices sont souvent associées aux activités de graphisme, peinture et autres formes de bricolage. Le résultat, en termes de production d'objet fini, preuve matérielle de l'activité, est recherché voire attendu par les adultes. Cependant, afin de permettre à l'enfant de développer sa compétence créative, la priorité devrait être donnée au développement de l'imaginaire, de la curiosité, de l'exploration ou encore de l'inventivité, au travers d'activités innovantes. Il me paraît essentiel de laisser la liberté à l'enfant des activités qu'il entreprend et du chemin qu'il utilise pour arriver à SON résultat. En tant qu'EDE, en accordant suffisamment de place à la créativité, nous ne cherchons pas à cultiver de futurs artistes ou inventeurs, mais simplement à permettre aux enfants de développer leur intelligence globale, ce qui par la suite contribuera à leur accomplissement en tant qu'adultes.

❖ Réponse à la question de départ

« *Quelles sont les influences de l'accompagnement de l'EDE sur le développement de la créativité de l'enfant ?* » Cette question fût le fil conducteur de mes recherches, grâce auxquelles je peux désormais apporter des éléments de réponses.

Les influences inhérentes à la présence de l'adulte sont indubitables. Quelle que soit son attitude, il transmet, volontairement ou non, un message qui engendre une réaction chez l'enfant. Cette réaction peut inciter celui-ci à user de toutes ses compétences afin de produire un comportement créatif, ou au contraire, l'enfermer dans une action habituelle.

L'accompagnement de l'EDE, en tant que professionnel attentif aux différents stades du développement de l'enfant, se doit d'être soutenant et bienveillant, garant d'un environnement favorisant les apprentissages.

Le développement de la créativité de l'enfant tient une place déterminante dans la construction de sa personnalité. Cultivée, cette compétence contribue à produire des solutions innovantes et lui permet de traverser les événements quotidiens avec assurance et légèreté.

❖ Liens avec le cadre théorique

Durant la réalisation de mon enquête, j'ai étayé l'ensemble des éléments composant le cadre théorique défini pour ce travail. Le domaine créatif est décrit tout au long du document. Le développement de l'enfant entre trois et six ans ainsi que les compétences qui le composent sont décrits au point 2.2.2 Enfin, le rôle de l'EDE, substitué par celui de l'adulte est défini et confirmé grâce à la juxtaposition des éléments recueillis durant ma recherche et présenté dans la deuxième partie de mon développement. J'estime, dès lors, avoir répondu aux objectifs présentés dans mon projet, à savoir :

- ✓ Comprendre et identifier la créativité et son développement
- ✓ Déceler la notion de compétence, en lien avec la créativité
- ✓ Identifier les apports de la créativité dans le développement de l'individu
- ✓ Identifier les besoins de l'enfant de 3 à 6 ans, en termes d'accompagnement dans le développement de sa créativité
- ✓ Déterminer le rôle et les attitudes d'accompagnement adéquates de L'EDE
- ✓ Découvrir des moyens utilisables pour soutenir le développement de la créativité de l'enfant
- ✓ Proposer des pistes d'accompagnement pour les équipes éducatives

3.3 Limites du travail

Le sujet de la créativité étant démesurément vaste, je me suis souvent égarée dans l'arborescence de mes découvertes, décelant sans cesse de nouvelles pistes à explorer. Afin de rester centrée sur ma question de départ, j'ai dû écarter ou survoler certains sujets pertinents, ce qui m'a procuré passablement de frustration et de doutes. J'ai amassé une surabondante quantité de documentation, toutes plus intéressantes les unes que les autres, qu'il m'a été complexe de classifier.

Je relève qu'une enquête auprès des professionnels de l'enfance m'aurait permis d'identifier leur représentation de la créativité et déterminer plus précisément quelle sensibilité y est accordée au sein des crèches. Cela m'aurait aidé à cibler les lacunes propres à l'accompagnement des enfants.

Les faits observés sur le terrain ont étayé les éléments théoriques récoltés. Cependant, bien qu'on puisse établir que la créativité est omniprésente, j'ai constaté avec regret un manque de domaines exploités. J'espérais découvrir davantage de lieux soutenant le développement de la créativité par une approche moins spécifique que celle des activités artistiques ou de bricolage. Je suppose que cela aurait élargi ma vision et permis de découvrir de nouvelles pistes. De plus je remarque le caractère aléatoire des observations. En effet, j'aurais pu observer des faits identiques dans les deux lieux, ou totalement différents ailleurs.

3.4 Perspectives et pistes d'action professionnelles

Afin de sensibiliser les professionnels, il serait intéressant de présenter les avantages qu'offre le soutien adéquat de la compétence créative des enfants lors de colloques ou de soirées d'information, voire de formations continues sur le sujet. Au sein des structures d'accueil, la création d'une charte ou d'un credo pourrait inciter les équipes éducatives à intégrer davantage de consignes créatives dans la pratique des activités quotidiennes.

Par ailleurs, la créativité de l'EDE serait-elle à envisager plus consciencieusement ? Je rejoins sur ce point les propos de Christine Schuhl :

« La créativité est au cœur de nos professions, elle devait même donner la tonalité de nos métiers, mais ce n'est pas dit suffisamment clairement. Comme si il y avait quelque chose de « pas très sérieux », d'un peu extravagant à parler de créativité et de rêverie autour du professionnel de la petite enfance. » (Schuhl, 2013, p. 16)

Dans le cadre de futures recherches sur cette thématique, l'on pourrait s'intéresser à la baisse de la créativité, qui selon les études, intervient dès la scolarisation de l'enfant. De plus, l'analyse d'autres méthodes pédagogiques, telles que l'expérience par la nature, la

pédagogie de l'imaginaire, l'expérience ludo-créative, la pédagogie d'initiation de Germaine Tortel, ou encore la pédagogie de l'évolution utilisée à l'école Living School, apporterait des éléments nouveaux, susceptibles d'éclairer certains aspects du domaine de la créativité.

3.5 Remarques finales

A l'image du processus créatif, mon travail a traversé de nombreuses phases : préparation, incubation, exploration, doute, frustration, mais également illumination, vérification, puis finalement décision, ont jalonné ce cheminement. Il me reste néanmoins une sensation de survol, due à la quantité et à la densité des informations découvertes. Cependant, je pense que mon compte-rendu vulgarise le sujet du développement de la compétence créative et peut inciter chacun à en découvrir ses principes. J'espère que ce texte éveillera les professionnels de l'enfance à ce sujet et les sensibilisera au rôle fondamental et tellement valorisant d'être à la fois témoins et acteur bienveillant de l'émergence de la créativité de l'enfant.

Sur le plan professionnel, les éléments découverts vont me permettre d'affiner et d'enrichir mes actions auprès des enfants et de les partager avec mes collègues.

Sensible à la créativité sous toutes ses formes, cette recherche m'a passionnée et fait découvrir d'innombrables éléments qu'il me hâte d'approfondir. De plus, la réalisation de ce travail m'a fait exercer des capacités personnelles que je ne soupçonnais pas.

En conclusion, voici un petit hommage à l'actrice Mary Lou Cook (1918-2013), dont j'apprécie particulièrement les propos qui, à mon sens, reflètent la compétence créative de l'enfant :

« La créativité c'est inventer, expérimenter, grandir, prendre des risques, briser les règles, faire des erreurs et s'amuser. »

Bibliographie

- Akoun, A., & Pailleau, I. (2013). *Apprendre autrement avec la pédagogie positive*. Paris: Editions Eyrolles.
- Département de l'éducation, d. l. (2010, janvier 1). Directives pour l'accueil à la journée des enfants de la naissance jusqu'à la fin de la scolarité primaire. Sion, Valais, Suisse: Service cantonal de la jeunesse.
- Desarzens, M. (2007). *L'as-tu vu? Texte pédagogique concernant l'activité créatrice du jeune enfant*. Lausanne: Centre des ressources en éducation de l'enfant.
- Druart, D., & Wauters, A. (2011). *Laisse-moi jouer...J'apprends!* Bruxelles: de Boeck.
- Dubois, E. (2015). *La pédagogie à Reggio Emilia, cité d'or de Loris Malaguzzi*. Paris: L'Harmattan.
- Fournier, J.-Y. (1999). *A l'école de l'intelligence, comprendre pour apprendre*. Paris: ESF éditeur.
- Fournier, M., & Lécuyer, R. (s.d.). *L'intelligence de l'enfant, le regard des psychologues*. Sciences Humaines.
- Gaillard, C. (2012). *Rudolf Steiner, Artiste et enseignant, l'art de la transmission*. Paris: Orizons.
- Haeger, F.-M. (2015). Introduction au cours de créativité, 1ère année EDE ES. *Créativité en danger ou les "barrages de la créativité"*.
- Jacomino, B., & Rouvière, Y. (2004). *Comprendre Freinet*. Paris: Editions Max Milo.
- Jaquet-Travaglini, P., Caffari-Viallon, R., & Dupont, A. (2003). *Penser, réaliser, évaluer l'accueil en crèche, une démarche d'équipe*. Genève: Edition des deux continents.
- Lacombe, J. (2006). *Le développement de l'enfant de la naissance à 7 ans; approche théorique et activités corporelles*. Bruxelles: de Boeck.
- Landry, M.-C. (1997). *La créativité des enfants, malgré ou grâce à l'éducation*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
- Larousse. (2016, 12 11). Récupéré sur Dictionnaire de français Larousse: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/imagination/41617?q=imagination#41520>,
- Lauret, J.-M. (2014). *L'art fait-il grandir l'enfant? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse: Editions l'Attribut.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris: Arman Colin.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité, 2e édition*. Paris: Arman Colin.
- Mazelin Salvi, F. (2010, septembre). *Libérez votre créativité*. Récupéré sur Psychologies: <http://www.psychologies.com/Therapies/Developpement-personnel/Epanouissement/Articles-et-Dossiers/Liberez-votre-creativite/4Exercices>
- Mazliah, G. (2007). La liberté créatrice de l'individu. *Le kaléidoscope de la créativité; 5e colloque petite enfance*, (p. 29). Genève - Lausanne.
- Mettoudi, C. (2011). *Comment enseigner en maternelle: les activités artistiques*. Paris: Hachette éducation.
- Michellod, F. (2016). Cours de pédagogies actuelles, 3eme année EDE-ES. Arno Stern. HEVS-SO, EDE-ES.
- Pelletier, D., Cantin, G., & Perreault, C. (2011). *Activité-projet pour le développement global de l'enfant, 2e édition*. Montréal: Editions Modulo.
- Poussin, C. (2011). *Apprends-moi à faire seul; la pédagogie Montessori expliquée aux parents*. Paris: Eyrolles.
- Randonnier, V. (2012, mai no 22). Imaginaire et créativité: l'art d'être soi-même. *EJE Journal*, p. 24.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Issy-les-Moulineaux: esf-éditeur.
- Schuhl, C. (2013). *Créer et rêver avec le tout petit; animations en petite enfance*. Lyon: Chronique sociale.
- Sillamy, N. (2010). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Larousse.
- Vassalli, L. (2015). Cours de créativité, 1ère année, EDE ES. HES-SO, EDE-ES.
- Wauters-Krings, F. (2012). *Psychomotricité, soutenir, prévenir et compenser*. Bruxelles: Editions De Boeck.
- Weisser, M., & Wolff, C. (2013). *Les pédagogies alternatives vues par les enseignants d'aujourd'hui*. Koestlach: L'Arpenteur.

Annexes

Annexes I.1 : Questionnaire d'entretien

Ma question de départ : « Quelles sont les influences de l'accompagnement de l'EDE sur le développement de la créativité de l'enfant ? » (Enfants de 3 à 6 ans)

Questions portant sur le développement de la sphère professionnelle, ainsi que le développement de la sphère personnelle

- 1) - Votre position personnelle par rapport à la créativité, en général ?
 - Votre position dans l'accompagnement des enfants ? Comment ?
- 2) - Le choix d'un courant pédagogique en particulier dans votre pratique ? Lequel (s) ?
 - Les raisons qui ont motivé ce choix ?
- 3) - Comment, par quels moyens exercez-vous la créativité des enfants, autrement qu'à travers l'art et les activités dites « de bricolage » :
 - Dans la sphère professionnelle ?
 - Dans la sphère privée ?
- 4) - Adaptez-vous votre accompagnement de la créativité de manière individualisée, selon les différents potentiels des enfants ?
 - Quels résultats constatez-vous sur les enfants ?
- 5) - Que souhaitez-vous apporter à l'enfant dans le développement de sa créativité ?
- 6) - Comment décririez-vous le développement de votre propre créativité durant votre enfance ?
 - Les adultes vous ont-ils accordé suffisamment de liberté ? Comment ?
 - Avez-vous des souvenirs d'avoir été freinée dans votre création ? Comment ?
 - Avez-vous l'impression que ces éléments ont eu une incidence sur le développement de votre créativité ?
 - Ces éléments ont-ils influencé votre manière d'accompagner la créativité des enfants aujourd'hui ?
- 7) - Ressentez-vous de l'intérêt de la part des parents/adultes (non professionnels) sur le développement de la créativité de leurs enfants ?
 - Cherchent-ils des pistes d'action/demandent des « conseils » ? Lesquels ?
 - A votre avis, la créativité des enfants est-elle suffisamment considérée, prise en compte ? Pourquoi ?
 - Cela a-t-il un impact sur l'enfant ? Sur la société ?
 - Comment pourrait-on mieux faire ? Recette miracle ?
- 8) - Vous est-il arrivé d'intervenir dans des lieux d'accueil (crèche) sur le thème de l'accompagnement de la créativité ?
 - Si oui, l'accompagnement des enfants a-t-il été modifié ? De quelles manières ?
- 9) - Quel serait votre idéal concernant l'accompagnement de la créativité dans les lieux d'accueil de l'enfance ?

Annexes I.2 : Extrait retranscrit de l'interview enregistrée

[...]

- (4 :16) MP : J'aurais voulu connaître votre position personnelle par rapport à la créativité en générale. Et ensuite votre position dans l'accompagnement des enfants ?

- SCG : Alors je pense que... la créativité c'est un... c'est un concept très creux. Très... mal compris, peu connu, et puis qu'on utilise un peu à toutes les sauces. heu... et du coup sans jamais vraiment mettre quelque chose dessous. Et, mmm... à la fois, heu, la créativité est partout. Et à la fois elle est nulle part. Je trouve que c'est vraiment ça... Et je dirais même pas en théorie par ce que c'est plus, heu, en.. en.. des a priori. Il faut être créatif, il faut faire preuve de la créativité, il doit y avoir de la créativité ! Voilà ! Ça s'arrête à peu près là. C'est juste des.. des intentions, souvent, je trouve.. des belles formules, et puis, heu, tout ça reste assez, heu, lettre morte. Pis après quand on va s'intéresser à « qu'est-ce que c'est la créativité ? » alors, heu, y a l'option théorique. Alors celle-là, elle est encore j'ai envie de dire, assez facile. On a des belles, heu, définitions, on a des, des belles, heu, théories. Mais ! Il manque toujours la même chose, c'est : cette théorie-là, on la transfère comment, dans la pratique ? On en fait quoi ? Et là, je trouve qu'il y a un grand vide. C'est vraiment ce transfert. De dire « OK ! Sur le principe je suis d'accord avec tout. J'ai compris, j'ai la définition, j'ai compris ce qui peut influencer la créativité et ce qui peut la freiner. Mais maintenant, comment je fais en tant qu'enseignante, en tant que parent aussi, hein, en tant que personne, pour APPLIQUER ça concrètement, heuuu... dans ce que je dit, ce que je fais, ce que je mets en place ? » Et ça, je trouve que... que c'est manquant. Du coup, heu... ben j'essaye moi de réfléchir à ça, heu, aussi pour, heu, former les futurs enseignants, maintenant. Ce que je faisais dans ma pratique, heu moi, heu, d'enseignante, c'était très, heu... intuitif. C'était très, heu, comme ça, heu, comme je sentais les choses. Donc certaines choses je pense je les sentais juste. Aujourd'hui je vois que, heu, j'aurais pu faire beaucoup mieux..(rires) Mais je pense qu'il y a, du coup y a... moi j'ai deux.. y a deux choses, heu, qui sont très importantes pour moi pour mettre en place la créativité.. Trois ! En fait je devrais dire trois ! La première chose c'est vraiment le climat de travail, l'ambiance, l'atmosphère de travail. Qui passe, heu d'abord à travers la sécurité... (7 :00) C'est-à-dire que pour pouvoir être créatif on doit pouvoir oser. On doit pouvoir, heu, donner des réponses inattendues ou bizarres. Donc faut pas qu'on ait peur d'être jugé, moqué. Donc ce climat-là il est, ça c'est super important, heu, pour moi. Et puis, heu, je pense que c'est l'enseignant qui est garant de ça, ou l'éducateur, ou le parent, qui est garant de ça. C'est à la fois cette liberté et cette sécurité. Et là, vraiment, heu, pour moi, c'est, heu, une théorie, heu... quoiqu'assez ancienne, mais c'est vraiment le cadre humaniste, heu, Rogers, à fond, je trouve que c'est totalement complètement valable, heu, aujourd'hui. La deuxième chose après c'est : comment est-ce qu'on va, heu, poser la question aux enfants ? Comment est-ce qu'on va les mettre en activité ? Qu'est-ce qu'on va leur dire ? Comment on va leur donner les consignes ? heu, un peu vulgairement. Voilà ! Qu'est-ce qu'on leur dit ? Et y a énormément de choses qui vont se jouer là-dedans. Dans « être dans une demande claire », très claire, avec des contraintes claires. Mais avec quelque chose qui reste ouvert. Donc c'est ce jeu entre le ouvert et le fermé. Je pense que la liberté totale « fais-ce que tu veux ! » ça ne marche pas. Et, et, et, par contre « fais comme moi je montre et toi tu fais la même chose après ! » ça marche pas non plus. Donc y a un équilibre là, y a ce jeu entre le « ouvert-fermé », c'est le deuxième axe très important. Et le troisième après, c'est « comment j'accompagne l'enfant ? ». C'est-à-dire comment je me positionne ? Comment, heu, et ça ça va être différé pour tous les enfants. Comment je laisse l'autonomie à celui qui sait, à celui qui va, celui qui, qui a une intention, un projet. Comment je vais, heu, heu, mmm... amener des petites touches, des petites pointes, des petites relances pour celui qui temps en temps a des, des doutes, heu, des incertitudes ou qui ne sait pas. Pis comment je vais alors vraiment coacher, coller, serré, celui qui... a pas d'idée, pas envie, pour qui c'est juste un grand vide. Et peut-être qu'avec celui-là je vais aller jusqu'à vraiment une proposition concrète, hein. Peut-être je vais lui, je vais lui proposer des choses : « tu peux faire ça ou ça ou ça. » Mais je vais

vraiment, je lui dirais concrètement, pour pas qu'il reste, heu, en rade. Donc ça pour moi c'est vraiment, c'est vraiment les, les trois axes sur lesquels je pense qu'on peut intervenir concrètement.

- (16 :31) MP : Donc, heu, tout à l'heure vous me parliez de, d'accompagnement individualisé. Donc, quels résultats vous constatez par rapport justement à ce, à cette « individualisation » de l'accompagnement ? Est-ce que ça porte ses fruits ? Est-ce que les enfants qui sont un petit peu freinés dans leur créativité, est-ce que vraiment vous voyez des résultats ?

- SCG : Oui ! Mais aussi ce que je veux dire c'est que moi j'ai pu voir ça aussi sur le long terme. C'est quelque chose qu'on doit installer sur le long terme. D'une part parce que...si on a un seul cours de ce type-là, hein, où on dit « vas-y ose, heu, prends des décisions, fais des choix », heu, et puis un seul cours sur tous les autres et puis une seule année, ben c'est difficile pour, heu, l'enfant de s'installer là-dedans, parce qu'on donne des fois des messages un peu contraires de tout le reste de l'école. Moi j'ai pu voir ça parce que j'avais la chance d'être enseignante spécialisée ACM, donc je voyais les enfants, dans un petit village, de la première primaire à la sixième primaire. Ils venaient chez moi une après-midi par semaine. Au minimum un tiers de l'année. Ce qui fait que... c'est surprenant la première fois. Ils sont un peu surpris. « Oh la la ! Mais cette maîtresse elle est pas comme les autres, mais elle attend pas de nous. Mais qu'est-ce qu'elle veut ? Pis après la deuxième année ils se disent « Ah mais oui, oui, celle-là c'est la bizarre ! OK, avec elle on PEUT faire ça.. » Et pis, voilà ! Et arrivé en sixième primaire, quand je les mettais dans une « situation-problème », ce que moi j'appelle les « contrat d'expression », ben ils étaient plus, heu, déstabilisés. Ils avaient l'habitude de travailler comme ça. Ils osaient. Parce qu'ils avaient déjà osé d'autres choses pour lesquelles j'avais dit oui. Et pis, heu, c'était, heu, juste... génial. C'était juste génial. [...]

- (22 :25) MP : Que souhaitez-vous apporter à l'enfant, dans le développement de sa créativité ?

- SCG : Heu, mmm, le développement de sa PERSONNE. Heu...C'est, parce que je pense qu'en développant, en travaillant comme ça, quelle que soit la discipline, qu'on travaille, si on a, on, on, on permet un apprentissage créatif, à travers ce, ces, ce savoir, cette discipline, et ben on peut aller toucher vraiment à toutes les facettes de la personne. Et pis on permet à l'enfant de se développer d'une façon beaucoup plus complète, d'une façon beaucoup plus épanouissante. Et pis là, dedans, y a aussi, c'est apprendre à se connaître. On développe ça vraiment, ça permet de développer son identité, de savoir QUI on est. Et pis, après, en plus, une dimension communicative, parce que ce « QUI on est », on peut le monter, on peut le dire, dans d'autres langages que des mots. Avec...pleins de langages, pas que le langage verbal. Même un langage mathématique, j'ai envie de dire, hein, où on pourrait... Donc ça permet de se connaître, ça permet de, de le communiquer, et ça permet de, du coup, de s'inscrire, dans ce, dans notre culture. Et puis quand on s'inscrit dans une culture, après on peut la mettre en perspective avec les AUTRES cultures. Donc c'est juste, heu... énorme. Tout ce qu'on peut, heu, travailler. Et pis pour moi c'est, quand même très important aussi dans la société actuelle aujourd'hui de savoir qui on est. D'être capable de, de le, de le dire, de défendre une opinion, de pouvoir l'argumenter, de, de, de pouvoir choisir, de faire des choix, de savoir pourquoi, et... et, ouais, de pouvoir le communiquer. C'est, je pense que c'est super important.

- MP : Et tout ça c'est la créativité qui...

- SCG : Aussi, bien sûre, hein.

- MP : En partie...

- SCG : Pas que. Y a plein d'autres choses. Mais l'apprentissage, heu, créatif OBLIGE tout ça, hein, quelque part, à, à devoir faire des choix, à devoir s'impliquer, à devoir les argumenter, à devoir, heu, parfois, s'entêter, heu, parfois changer, heu de, de... de voie. Donc oui, ça, ça implique tout ça, ça PERMET du coup de, de développer tout ça. Donc vraiment heu, des apprentissages complets et qui vont toucher, heu, toute la personne quoi. [...]



Annexes II.1 : Extrait de grille de recueil des données

| L'IMITATION | (Lacombe, 2006, p. 214) | (Fournier, 1999, pp. 60, 61) |
|---|---|---|
| <p><i>Rôle de l'adulte :</i> <i>Montessori></i> l'accompagnement par l'adulte se fait dans la démonstration à l'enfant. Il doit lui montrer, lui expliquer, lui transmettre le « mode d'emploi » - l'enfant peut faire ses choix> connaît les étapes - attention : imitation récurrente > blocages = sentiment d'infériorité - verbalisation importante</p> | <p><i>Sans intention explicite de l'adulte, l'enfant prend modèle sur lui, avec le vif désir de se valoriser en « étant comme » et en « faisant comme ».</i> <i>L'imitation est un des plus puissant stimulant de l'activité entre 0 et 6 ans.</i> <i>Les jeunes enfants imitent spontanément les comportements des adultes qu'ils admirent ou d'autres enfants (frères, copains).</i> <i>Cette imitation positive est efficace si elle est spontanée et volontaire.</i></p> | <p><i>Le jeune enfant enregistre un progrès intellectuel considérable lorsqu'il sort des seules conduites d'invention pour accéder à celles d'imitation. [...] Imiter le bon modèle pour résoudre un problème devient donc un acte intellectuel à part entière : tout inventer serait une perte de temps inestimable, ce qui n'empêche pas l'enfant de chercher par lui-même lorsque les modèles lui font défaut. Le produit de ces deux processus – invention et imitation – sont ainsi à l'origine de l'accommodation selon Piaget (fait de construire de nouvelles structures mentales pour apprendre à résoudre un nouveau problème).</i></p> |
| L'ENVIRONNEMENT | (Lubart, 2015, p. 92) | (Weisser & Wolff, 2013, p. 50) |
| <p><i>Rôle de l'adulte :</i> Montessori > l'enfant a besoin d'un environnement adapté « L'adulte met en place des règles sociales simples et adaptées à l'âge des enfants ; ces règles garantissent une activité dans laquelle l'enfant se sent en sécurité et contribuent à ce que l'enfant devienne de plus en plus autonome. » (Desarzens, 2007, p. 13)</p> | <p><i>« les aspects contraignants de l'environnement étant indispensables pour stimuler la créativité [...] : pour devenir créatif, l'enfant doit apprendre à surmonter des difficultés et à être indépendant. »</i></p> | <p><i>« Dès que l'enfant commence à se développer dans un environnement conçu pour lui, il réussit à agir par lui-même, indépendamment des adultes. Il établit bien vite une harmonie non seulement entre lui et son environnement mais aussi entre lui et l'adulte. »</i></p> |

Annexes II.2 : Extrait d'analyse des données

Extrait d'interview : découpage et analyse des concepts-clés

Légende des surlignages : **IMITATION** – **EXPÉRIMENTATION** – **ENVIRONNEMENT** – **EXPRESSION** – **LIBERTÉ** – **VALORISATION** – **QUESTIONNEMENT** - **RÔLE DE L'ADULTE** – **INFLUENCE DE L'ACCOMPAGNEMENT**

« MP : En les écoutant mieux, plus... On pourrait, mieux les accompagner en fait ?

SCG : Ben oui... Et puis en...en, en... **UN : en les laissant faire déjà. DEUX : On essayant, en n'essayant pas de NORMER, ce qu'ils font...** Parce quand même, c'est... c'est ça hein, je veux dire. On veut apprendre à DESSINER aux enfants, on veut leur apprendre à faire du bricolage, on...Et en fait on les... Ben on les castre [rires] moi j'ai envie de dire. On les frustre, vraiment, on les enferme, et... (38 :00) **« Non ! C'est pas comme ça qu'on colle, c'est comme ça ! Non ! C'est PAS comme ça qu'on met l'agrafe ! Non ! Ah, le scotch c'est pas comme ça que ça s'utilise... » Mais pourquoi pas ?! Et pourquoi pas... Pourquoi on ferait pas comme... comme lui quoi ? Et du coup à force de lui dire ces choses, il fait plus.** Alors on a des enfants qui sont tout le temps en train de dessiner, peindre, bricoler, coller. Ils commencent l'école... **Ils arrêtent. Ils font de moins en moins, de moins en moins, de moins en moins.** Et c'est vraiment, c'est l'école qui fait ça. C'est... Donc je pense que, d'une part **y faut les LAISSER faire, il faut, les...les écouter, et de dire : « Ah ? Tu fais ça comme ça ? Pourquoi, tu m'expliques ?** Et ben pourquoi pas ! Pourquoi on ferait pas comme ça ? Ok ! Ok, ben c'est... c'est une idée. **C'est une bonne idée. C'est TA manière de faire.**» J'aime, ouais... De beaucoup plus heu, (respec) **d'arrêter de vouloir heu, normer toutes les pratiques,** quoi. Et de... Souvent ça me fait marrer les enseignants. **Il faut apprendre à tenir le pinceau...** Mais si je tiens mon pinceau d'une seule manière, **y a TELLEMENT de choses que je peux pas faire avec mon pinceau !** Parce que si, je, je, j'abîme le pinceau, comme disent les maîtresses [sourire], **en le tournant comme ça [mime le geste], ça fait des effets tellement super, ça fait des Pschitt, comme ça, ça fait des, et pis des petites étoiles. Ça casse le pinceau. Et Alors !? C'est, ils sont bien faits pour être utilisés.** Pis peut-être même que je pourrais retourner le pinceau, pis utiliser le bois. Pis peut-être même que... Mais non ! **Si j'apprends que le pinceau il se tient comme ça, entre l'index et le pouce [mime le geste], à la limite entre le bois et le métal, j'aurais toujours un seul type de geste.** Avec ce pinceau. Alors que je pourrais faire TELLEMENT de choses. **Je pourrais même COUPER LES POILS du pinceau, pour les faire tenir dans la peinture ! Pourquoi je pourrais pas faire ça ?** Donc **on veut vraiment tout normer,** et, et, et du coup y a plein de possibles... On, on, on ferme... Plein de possibles heu, aux enfants. Alors que je suis persuadée que les enfants y ont l'idée. **Si on leur fout un petit peu la paix, ils ont l'idée de couper les poils, de mettre dedans, faire la patchoc, un petit peu de colle...** un petit peu de si, un petit peu de ça et... **Et quand il fait ça on devrait dire « WAAOOW ! »...** Parce que, ces messages-là, quand on a des messages, l'enfant il se dit : **« Ah ! Mais c'est ça qu'elle veut la maîtresse !? Elle veut que je fasse des trucs comme ça. »** Tandis que si le message c'est : « Quoi ?! Mais t'as, t'as coupé les poils !? Mais ça va pas, ou quoi ?! Non mais tu te rends compte !? » **« OK, non alors faut pas que je fasse ce genre de chose ! »** ça, ça, ils impriment vite, les enfants. Donc juste, par rapport au, à, à **comment on RECEPTIONNE...on donne un message de ce qu'on attend... Ou de ce qu'on attend pas.** Donc heu... La, la, vraiment la principale chose à faire, c'est **laisser faire**... Hein... Mais ça veut pas dire « pas donner de consignes » hein, on est bien d'accord. **On donne un cadre. On, on dit ce qu'on aimerait. Mais DANS ce cadre-là...on laisse faire. On ENCOURAGE.** (41 : 20) **Et on donne des messages positifs,** à toutes les bizarreries, à toutes les folies, à toutes les choses heu... étranges. **Parce que c'est là que ça devient intéressant quand même...** Et c'est vraiment comment, **comment on... on réceptionne.** »

Annexes III : Grille de synthèse des observations

| | Critères d'observation | Observations des faits > Classe 3H ACM 13 enfants de 5 à 6 ans Durée 3h20 avec 15 min de pause | Observations des faits > Atelier créatif 5 enfants de 4 à 6 ans Durée 1h30 avec 15 min de pause |
|---------------|--|---|---|
| Activité | Motivation de l'adulte du choix de l'activité, selon... de l'enfant | Création d'une sorcière en papier canson noir (activité transitoire car la classe vient de terminer 1 grand bricolage et attend que l'autre groupe le termine également). | Création de 2 personnages (Papy et Mamy) et de leurs maisons, en lien avec l'histoire « Les deux maisons » (D. Kowarsky & S. Ribeyron) |
| | -l'âge -les besoins -le stade de développement -l'intérêt, le choix | Exercice de découpage à l'aide de ciseaux, dessin pour les enfants qui ont terminé l'activité et doivent attendre leurs pairs. | Projet du jour : peindre les toits des maisons en réalisant des lignes de tampons de 2 couleurs alternées. |
| | But pour l'enfant | | Expérimentation graphique de la ligne, superposition des couleurs, utilisation de tampons et cotons-tiges pour tracer |
| | -développer l'imagination -développer la pensée divergente -développer le dépassement de soi | | Le choix de l'activité est fait selon plusieurs critères : imagination (>histoire), motricité (> tampons), affectif (> partage du matériel). L'adulte fait régulièrement des liens avec l'histoire. |
| Environnement | Place | L'adulte a préparé tout le matériel nécessaire à l'avance. A son arrivée, l'enfant va chercher son tiroir personnel où sont rangés ses affaires (ciseaux, feutres, colle,...). Les enfants sont assis à leur pupitre (2 enfants par table). | L'adulte prépare 5 postes de travail (protection, outils, peinture, travaux en cours) selon les différentes étapes, avant l'arrivée des enfants. Ceux-ci choisissent où ils veulent travailler. Les enfants changent de postes à leur rythme. |
| | -préparée à l'avance par l'adulte -préparée par les enfants -attribuée individuellement -commune -rangements | Chacun range ses affaires personnelles et le matériel qu'il a utilisé dans les bacs de rangement appropriés | L'espace de peinture libre (verticale) est à disposition des enfants. Ils peuvent s'y rendre dès qu'ils le souhaitent. |
| | Matériel | Sur la table de l'adulte sont disponibles des chutes de papier de couleur, des baguettes en bois, des plumes, de la laine de différentes couleurs à l'attention des enfants. Chacun choisi ce qui lui convient. | Carton gris, gouache (4 couleurs + 2 métallisées), tampons fait-maison, cotons-tiges. |
| | -ramené par les enfants -récoltés ensemble -pour tous -à se partager -naturel, neutre -spécifique | Il arrive que la classe sorte pour ramasser des éléments naturels (pierres, coquilles d'escargots, brindilles,...) en vue de futures activités d'occupation. | Les enfants se partagent la peinture, qui est distribuée par l'adulte (2 couleurs pour 2 postes). (parfois les enfants apportent du matériel de récup' de chez eux, où vont chercher des éléments naturels dans les environs.) |
| Cadre | Temps | Les enfants avancent à leur rythme. S'ils ont terminé leur bricolage ils peuvent dessiner. Ils ont la possibilité de continuer un dessin commencé auparavant et stocké dans leur tiroir personnel. | Chacun avance à son rythme. Les enfants peuvent s'arrêter, utiliser l'espace de peinture libre. L'adulte organise les étapes en tenant compte de l'avancement individuel et organise le temps en rajoutant des étapes pour les plus rapides. L'adulte insiste sur le fait que les enfants peuvent prendre leur temps. |
| | -déterminé à l'avance - adaptable à chacun | | |
| | Consigne | L'adulte donne des explications de la | L'adulte explique verbalement l'étape |

| | | | |
|-------------------------------|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> -claire, précise -expliquée -négociable -rigide (juste/faux) -pas de consigne -situation-problème | <p>marche à suivre, tout en réalisant le bricolage sous les yeux des enfants. Elle donne beaucoup d'exemples de possibilités de variantes.</p> <p>L'adulte n'utilise pas le questionnement avec les enfants, ne leur demande pas d'explications, n'engage pas leur réflexion (ex : savez-vous comment sont les cheveux d'une sorcière ?)</p> <p>Les enfants ont peu de liberté, tout est à leur disposition, ils n'ont pas besoin de chercher, réfléchir, imaginer.</p> | <p>proposée, montre un modèle préparé à l'avance. Les enfants sont libres de le recopier ou de le réinterpréter. Il n'y a pas de juste ou de faux. L'adulte donne souvent des indications pour orienter l'enfant vers la meilleure solution (« essaye peut-être... » , « si tu veux, tu peux... »)</p> |
| Considération envers l'enfant | Intérêt | Je n'ai pas observé ces éléments. Les enfants suivent les consignes posées par l'adulte sans rechigner. Ils ne cherchent pas à faire à leur manière ou à demander à l'adulte la possibilité de faire différemment du modèle. | Les enfants semblent tellement motivés qu'ils ne montrent aucun signe de refus. |
| | <ul style="list-style-type: none"> -possibilité de donner son avis -possibilité de refuser de participer -possibilité de faire autre chose | | |
| | Liberté | J'ai pu observer un fait en particulier : F. est une enfant qui montre peu d'attention aux explications de l'adulte. Elle regagne rapidement sa place et réalise hâtivement et avec peu d'application la consigne demandée. Lorsqu'elle montre le résultat de son travail à l'adulte, celle-ci lui liste tout ce qui est faux, mal réalisé ou peu soigné et lui demande de refaire ces étapes. Le fait se répète une deuxième fois. L'adulte demande finalement à l'enfant si elle a terminé son travail (« Tu es sûre ? ») et accepte malgré tout le résultat qu'elle qualifie d'inachevé. | Les enfants sont complètement libres de la manière dont ils réalisent l'étape. Ils peuvent essayer, expérimenter, imiter ou s'inspirer de leurs pairs. |
| | <ul style="list-style-type: none"> -d'exprimer ses ressentis -d'utiliser son imagination -d'expérimenter -de trouver des solutions -d'utiliser « sa manière de faire » -de s'inspirer d'un modèle -de copier ses pairs -de rater, de se tromper -de recommencer | Mots d'enfants : « E. t'es une copieuse ! » dit un enfant agacé par l'agissement de sa voisine de table. | |
| | Désirs | Matériel relativement imposé. | Le choix des couleurs pour cette étape du projet est imposé, mais d'une manière générale l'adulte demande souvent aux enfants ce qu'ils souhaitent, si leur travail les satisfait, s'ils souhaitent le peaufiner, ... |
| | <ul style="list-style-type: none"> -de choisir (matériel, couleur, place, ...) -le résultat final -de s'arrêter -de continuer | | |

| | | | |
|-----------------------------|----------|---|---|
| Accompagnement par l'adulte | Verbale | L'accompagnement verbal est très directif et jugeant : « coupe encore un peu », « c'est juste/faux », « c'est pas très joli ». L'adulte incite l'enfant à continuer s'il est content de son travail. Le travail de l'enfant est valorisé par des termes liés au résultat désiré (« Bravo ! C'est bien/juste. ») | La verbalisation est très adaptée. L'adulte choisi ses mots, ses images, ses explications et utilise beaucoup le questionnement (« qu'est-ce que tu penses ? », « Comment tu voudrais faire ? », « ça te plaît ce que tu as fait ? ») L'adulte n'exprime pas de jugement (beau, bien, ou le contraire). Lorsqu'elle a l'impression que les enfants n'ont pas saisi le but de l'étape, elle les questionne, afin que chaque enfant ait réellement conscience de ce qu'il réalise. (ne fait pas dans le vide) |
| | Physique | L'adulte est à sa table et ce sont les | L'adulte se déplace vers chaque enfant, |

| | | | |
|--------------------------|---|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> -montre l'exemple *pour tous *individuellement -fait à la place de l'enfant -distance -présence | <p>enfants qui viennent vers elle pour lui demander de l'aide. Cela créer continuellement une file d'attente de plusieurs enfants. Quand les enfants n'arrivent pas à faire quelque chose, l'adulte le fait à la place de l'enfant, sans le pousser à trouver un moyen d'y arriver seul ni en le questionnant sur sa difficulté (ex : coller les bords du papier pour réaliser un cône).</p> | <p>selon ses besoins. Elle ne montre pas la gestuelle mais explique avec beaucoup de patience. Elle est soucieuse de l'accompagnement de chacun, s'adapte et réagit en fonction des enfants.</p> <p>L'adulte ne touche pas aux travaux des enfants, hormis pour les gestes inadaptés à l'âge des enfants (cutter, colle forte).</p> |
| | <p>Enfants à besoins spécifiques (motivation, aptitudes, ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> -peu motivé -peu à habile -introverti -n'ose -pas/peureux | <p>D'une manière générale, c'est une classe assez autonome. Les enfants sont investis dans l'activité.</p> <p>J'ai remarqué une enfant qui « papillonne » et fait plus souvent appel à l'adulte que ses pairs. Celle-ci la questionne sur la consigne.</p> <p>J'ai également remarqué un enfant qui ne semble pas très concerné par l'activité. L'adulte le surveille de loin mais le laisse relativement tranquille.</p> | <p>Je n'ai pas observé ce genre de profil car l'accompagnement est parfaitement adapté à chaque enfant.</p> <p>Les enfants sont très autonomes dans l'activité, ils montrent de l'application et de la patience dans leur travail, également lorsqu'ils doivent attendre leur tour.</p> |
| Valorisation du résultat | Social | <p>Certaines fois, l'adulte regroupe les enfants pour mettre les travaux à la vue de tous et que chacun puisse les commenter, les apprécier. Les plus grands notent aux travaux de leurs camarades.</p> | <p>L'adulte valorise individuellement le travail effectué et le résultat. Elle ne marque jamais de comparaison entre les enfants. Un petit retour de ce que l'enfant a vécu est transmis aux parents à leur retour.</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> -auprès de : -l'enfant -le groupe - des parents | | |
| | Matérielle | <p>L'enfant est propriétaire de son travail. Certains projets, englobant toutes les classes, sont exposés dans le centre scolaire durant plusieurs mois, puis chacun est libre de récupérer son travail.</p> | <p>L'enfant ramène son œuvre à la maison lorsqu'elle est terminée. Il ramène également à chaque cours les peintures réalisées dans l'espace libre.</p> <p>Chaque année l'atelier organise une exposition dans la ville de Sion.</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> -appartient à l'enfant -est exposée | | |

| | | | |
|----------------------|--|--|---|
| Questions à l'adulte | Sa perception de la créativité | <p>La créativité est essentielle dans le développement de la perception de la vie. Apprend à voir ce qui est beau. La créativité sert tous les domaines, tout au long de la vie.</p> | <p>Le développement de la créativité est essentiel pour le développement de l'individu. Cela apporte de la confiance, pour oser, prendre des risques, SE FAIRE PLAISIR et se sentir libre. Cela stimule à oser la différence. Tout est question d'équilibre !</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> -compétence -apports pour l'enfant - | | |
| | La créativité durant son enfance | <p>Dans son enfance les travaux réservés aux filles et ceux réservés aux garçons étaient bien spécifiques. Lorsque les classes sont devenus mixtes, les parents d'élèves garçons se sont montrés scandalisés que leur enfant apprenne le tricot par exemple ! A l'inverse, le fait que les filles apprennent les techniques du bois était mieux accepté.</p> | <p>A été interpellée depuis l'enfance, a suivi les cours d'arts plastique puis une formation de décoratrice. A ouvert l'atelier Indigo il y a 20 ans. Aujourd'hui pratique moins la création manuelle dans sa sphère privée, s'est tournée vers l'expression.</p> |
| | <p>accompagnement</p> <ul style="list-style-type: none"> -influence aujourd'hui | | |
| | L'évolution dans sa créativité | <p>Aujourd'hui, elle propose des activités plus courtes (maximum 2-3 cours) afin d'aborder davantage de techniques. Ceci dans le but que les enfants aient les outils pour réaliser ce dont ils ont envie. Avec l'âge, elle dit être devenue « plus cool », mais ne laisse pas les enfants partir avec « n'importe quoi » à la maison.</p> <p>Selon elle, les réalisations des enfants</p> | <p>Son expérience lui apporte la réflexion, une forme de rebond pour faire des liens entre des éléments qu'elle voit et dont elle imagine immédiatement une utilisation pour. un projet</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> -entre son début de carrière et maintenant -depuis qu'il/elle est parent - | | |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | sont le reflet de son travail d'enseignant et elle tient à cette image. Elle accorde beaucoup d'importance à la rigueur et au soin, qui apportent de l'exigence à l'âge adulte. | |
|--|--|---|--|

| | Observations des faits > Classe 3H ACM | Observations des faits > Atelier créatif |
|-----------|---|--|
| Remarques | L'enseignante remarque que les difficultés rencontrées par l'enfant dans les autres matières ou à la maison surgissent très rapidement au cours d'ACM (problèmes familiaux, difficultés d'attention, manque de confiance en soi, ...). Ce cours laisse apparaître les ressentis de l'enfant. Pour les enfants qui apprécient particulièrement cette branche, le cours peut être une source de motivation (ex un enfant habituellement lent qui se presse de finir son travail avec son titulaire afin d'être à l'heure au cours d'ACM). | Je suis impressionnée par la fluidité de cet atelier : tout s'enchaîne naturellement. Les enfants sont toujours intéressés par les propositions que fait l'adulte, veulent continuer, passer à l'étape suivante. Le seul moment où j'ai remarqué qu'un manque d'attention des enfants, c'est lorsque le cadre devient trop souple, que l'organisation devient bancal ou que l'adulte est occupée. Etre directif a du bon, mais à petite dose sinon ça peut bloquer l'enfant dans son élan créatif. |