Sommaire

CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE 3

1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE 3

1.1.1 Raison d'être de l'étude 3

1.1.2 Présentation du problème 6

1.1.3 Pertinence de la recherche 7

1.2 ETAT DE LA QUESTION 7

1.2.1 Origine ou bref historique 7

1.2.2 Champs théoriques et concepts 8

1.2.3 Controverses et ressemblances entre études 9

1.2.4 Résultats des recherches, théories et synthèses 10

1.2.5 Intérêt de l'objet de recherche 11

1.2.6 Point de vue personnel à l'égard de la théorie 13

1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE 14

1.3.1 Identification de la question de recherche 14

1.3.2 Objectifs de recherche 14

CHAPITRE 2. METHODOLOGIE 17

2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES 17

2.1.1 Type de recherche 17

2.1.2 Type de démarche 17

2.1.3 Type d'approche 17

2.2 NATURE DU CORPUS 18

2.2.1 Récolte des données 18

2.2.2 Procédure et protocole de recherche 19

2.2.3 Échantillonnage 22

2.2.4 Résumé 23

2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES 24

2.3.1 Transcription 24

2.3.2 Traitement des données 25

2.3.3 Méthodes et analyse 25

CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS 31

BIBLIOGRAPHIE 59

Introduction

Ce travail de recherche s'inscrit dans une volonté de me questionner sur les formes de travail dont disposent les enseignants et plus précisément sur la collaboration créative. Cette forme de travail de groupe est encore peu répandue dans les classes et n'est pas toujours facile à mettre en place, mais elle présente de nombreux avantages pour aider l'élève dans ses apprentissages. Les enseignants ne pratiquent pas cette forme de travail en 1re et 2e années, car elle nécessite la capacité de l'élève à se décentrer et à utiliser l'abstraction. Au vu des dernières recherches telles que celles de Flavell ou Brownell, les élèves en seraient capables plus rapidement que ce que les chercheurs tels que Piaget le pensaient. Dès lors, je m'interroge sur la faisabilité de mettre en place des activités de collaboration avec de jeunes élèves de 2e année. Dans ce travail, je vais observer des groupes d'élèves en pleine activité de collaboration créative afin de voir si je peux retrouver les aspects positifs de cette collaboration avec des élèves âgés de seulement 5 à 6 ans. Les aspects positifs de la collaboration créative se retrouvent dans les différentes stratégies que le groupe d'élèves devra mettre en place durant le processus de création et de réalisation. Dans ce type de collaboration, les élèves sont amenés à communiquer leurs avis, échanger des connaissances, des techniques, des savoir-faire ; ils partagent également le plaisir d'atteindre leur but, ils s'encouragent mutuellement, etc.

Afin de mettre en place une activité de collaboration avec différents groupes, j'ai pris contact avec des enseignantes de 1re et 2e années qui ont été d'accord de participer à ma recherche. Elles ont formé des groupes de trois élèves et ont émis des prédictions quant au déroulement de l'activité. Elles m'ont également communiqué leurs prédictions concernant les performances obtenues au sein des différents groupes.

Ensuite, j'ai défini l'activité. Elle consiste en la création d'un monstre avec différents matériels et matériaux. A la suite de cette étape, les groupes ont réalisé la tâche qui leur a été demandée ; j'ai filmé les élèves durant toute la réalisation. Au travers de la vidéo, j'ai pu observer les échanges des élèves et je les ai classés dans un tableau en fonction des stratégies utilisées.

De l’examen de ces enregistrements vidéo :

- vais-je constater si les élèves de 2ème année utilisent les mêmes stratégies que les élèves plus âgés ?

- pourrai-je conclure qu’il est bénéfique de mettre en place ce type d’activité avec des enfants âgés de 5 ans ?

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Depuis plusieurs années, on valorise le travail de groupe au sein des classes. Les chercheurs définissent le travail de groupe comme :

> une situation où des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée. De plus, on s'attend à ce que les élèves exécutent leur tâche sans la supervision directe et immédiate de l'enseignant (Cohen, 1994, p.1).

Le travail de groupe est largement pratiqué aujourd'hui, car il présente des avantages par rapport au travail individuel ou en binôme. Peyrat-Malaterre (2011, p.17) les a listés et classifiés dans le tableau de la suivante :

Tableau 1 : Avantages et inconvénients pour les élèves selon les situations d'apprentissage

	Avantages	Inconvénients
Travail individuel	Pas de contradiction Pas de conflit Davantage de temps	Pas d'interaction Pas d'échange Pas d'aide Permet la passivité
Travail en binôme	Des interactions possibles Des échanges possibles	Peu d'oppositions Peu de contradictions Permet la passivité
Travail à plus de deux	Beaucoup d'interactions possibles Confrontations de points de vue possibles	Accentue le regard de l'autre sur soi Peut générer une déviance vers autre chose que la tâche Permet la passivité

Ce tableau montre que le travail à plusieurs favorise davantage le développement individuel des élèves. Ceux-ci ont alors de nombreuses interactions, mais également des confrontations. Ils s'aident mutuellement et ainsi se construisent de nouvelles connaissances.

Bien que les interactions entre pairs soient propices au développement des élèves, certains enseignants restent réticents au travail en groupe. Il est plus difficile à mettre en place en classe que le travail individuel ou le travail en binôme, comme nous le présente Peyrat-Malaterre (2011, p. 21) dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : Avantages et inconvénients pour les enseignants selon les situations d'apprentissage

	Avantages	Inconvénients
Travail individuel	Plus facile à mettre en place Plus rapide Plus habituel	Pas ou peu de retours des élèves Pas d'échanges avec les élèves Pas de certitude d'avoir été bien compris
Travail en binôme	Les élèves peuvent s'aider et échanger sans mon aide Interactions autour de la tâche	De la préparation spécifique pour former les binômes et pour l'évaluation du travail Un peu plus de bruit que d'habitude
Travail à plus de deux	Supervision faite par les élèves de la compréhension de la tâche et des consignes Délégation aux élèves de l'autorité et d'une partie du savoir	Besoin de temps pour la mise en place Besoin de méthodes pour évaluer le travail et l'apprentissage de chacun Bruits ou brouhahas dans la classe Gestion du temps Délégation aux élèves de l'autorité et d'une partie du savoir

À travers ce tableau, on comprend que les principaux avantages du travail en groupe sont pour les élèves. En effet, lors d'un travail à plusieurs, les élèves doivent

échanger, interagir les uns avec les autres et ils doivent surtout faire preuve d'autonomie. L'enseignant doit quant à lui accorder davantage de temps, d'espace et de liberté à ses élèves et cela n'est pas toujours aisé à faire. Les bénéfices pour les enseignants ne sont donc pas immédiats, mais s'installeront au fur et à mesure que les travaux de groupe se mettront en place (Peyrat-Malaterre, 2011).

Pour l'enseignant, il est donc fondamental de connaître et de s'intéresser au travail de groupe, afin de pouvoir le mettre en place dans sa classe et ainsi avoir la possibilité de favoriser encore davantage le développement de ses élèves. De plus, il me semble important de préciser que le travail de groupe relève, comme vu précédemment, du domaine social mais également affectif. En effet, cette forme de travail nécessite l'engagement personnel de l'élève et ceci implique donc émotionnellement l'enfant.

1.1.2 Présentation du problème

Le terme "travail de groupe" est général ; il existe différents types et différentes formes de travail de groupe, comme le travail de groupes hétérogènes ou de groupes homogènes, le travail de collaboration ou de coopération, etc.

Avec ce travail de recherche, je souhaite étudier la collaboration créative. Celle-ci se pratique plus spécialement à partir de la 3ème année, mais très rarement, voire pas du tout avant. Elle consiste à faire travailler les élèves par groupe de pairs. Les élèves doivent créer ensemble un objet en fonction des consignes, plutôt brèves, données précédemment par l'enseignant. L'apprentissage se réalise lors du processus de création, ce n'est donc pas l'objet final qui est important mais les échanges que les élèves ont entre eux. On considère plus précisément la collaboration créative « en tant que construction d'une relation qui s'établit entre les élèves ayant l'objectif commun de créer un objet nouveau, en discutant et en partageant leurs « idées » et une « compréhension commune » » (Miels & Littleton, 2004, cité par Giglio, 2014, p.3).

Il est important de comprendre que lors de la collaboration créative, les élèves vont pouvoir apprendre à interagir, à créer et à collaborer. Il ne s'agit pas d'enseigner la

Rapport-Gratuit.com

créativité, car comme il est stipulé dans l'approche vygotskienne, la créativité ne peut pas s'enseigner ; mais il s'agit de l'encourager chez les élèves (Giglio, 2014).

Pour éclaircir la notion de créativité, j'utilise l'explication suivante : « La créativité est une activité au cours d'un processus qui comprend la fantaisie, l'imagination, le jeu, le sens et les symboles cognitifs » (John-Steiner, Sean Connery & Marjanivic-Shane, 2010 cités par Giglio, 2014, p. 3). Cependant, pour Vygotski (1931/1994), l'imagination est une activité de transformation créatrice qui peut être transférée, en particulier chez les jeunes, d'une forme concrète à l'autre et qui est seulement possible grâce à l'aide de l'abstraction. De ce fait, cette forme de travail n'est mise en place qu'avec des élèves âgés d'au moins 6 - 7 ans.

1.1.3 Pertinence de la recherche

Dès lors, il me semble pertinent de m'interroger sur la faisabilité de cette forme de travail avec des élèves de 2e année. La collaboration créative apporte une multitude d'aspects positifs pour soutenir l'apprentissage des élèves et sa mise en place dès les premières années de la scolarisation serait un avantage pour la suite du parcours scolaire de l'élève. En étant rapidement confronté au travail de groupe et à la collaboration, l'élève développe des compétences qui lui sont bénéfiques pour la suite de sa scolarisation ainsi que sa future vie professionnelle. Il s'agit là, selon moi, du rôle primordial de l'école : aider l'élève à devenir citoyen, c'est-à-dire à faire partie de la société, à s'y sentir à sa place et à pouvoir développer ses propres connaissances et compétences.

1.2 Etat de la question

1.2.1 Origine ou bref historique

Depuis le XXe siècle, une nouvelle forme de travail est apparue dans les classes : le travail de groupe et donc également la collaboration.

Bien que certains pédagogues comme Freinet et Pestalozzi aient déjà introduit la collaboration dans les classes, c'est avec l'arrivée de scientifiques tels que Piaget ou Vygotski que l'école ne consistât plus en un maître transmettant son savoir à ses élèves et ayant le devoir de « remplir leur tête vide ».

Piaget est donc l'un des premiers psychologues à remettre en cause l'enseignement utilisant des méthodes dites « traditionnelles ». Il rejette ces méthodes dans lesquelles seul l'enseignant est actif. Il insiste sur le fait que les élèves doivent construire eux-mêmes leurs savoirs, car ceci leur permet un développement cognitif plus efficace. « Le fait d'apprendre à plusieurs autorise une élaboration des idées plus difficilement accessible à la seule pensée individuelle » (Baudrit, 2005, p.14).

Piaget (1969) ajoute même qu'une école active est une école qui a comme méthode « le travail par groupe, qui consiste à laisser les enfants poursuivre leur recherche en commun, soit en « équipes » organisées, soit simplement au gré des rapprochements spontanés » (cité par Peyrat-Malaterre, 2011, p. 27).

1.2.2 Champs théoriques et concepts

La collaboration créative place les élèves dans des situations qui créent des conflits socio-cognitifs, c'est-à-dire que les élèves vont pouvoir se confronter : ils mettent « en relation leurs connaissances, pas forcément exactes, provenant de divers élèves du même groupe, mettant à jour deux ou plusieurs points de vue et provoquant la nécessaire argumentation de chacun pour défendre son idée » (de Vecchi, Carmona-Magnaldi, 1996, p. 252). Le fait de devoir défendre son point de vue, son raisonnement, etc. pousse l'élève à remettre en question ses certitudes, ses compréhensions, ses questionnements et ainsi il est amené à se « décentrer » (Pierret-Hannecart et Pierret, 2006).

« Les conflits, qu'ils soient affectifs ou cognitifs, jouent un rôle moteur dans le développement des individus » (De Vecchi, Carmona-Magnaldi, 1996). En effet, pour qu'il y ait un apprentissage, « il faut qu'un « conflit » naisse d'une contradiction entre ses attentes [de l'élève] et ce qu'il perçoit de la réalité : il y a alors un « conflit cognitif » qu'il lui faut résoudre pour ne pas demeurer dans un sentiment de déséquilibre » (Piaget, 1947 ; Inhelder, Sinclair & Bovet, 1974, cité par Perret-Clermont et Giglio, sous presse, p.5). Le conflit socio-cognitif n'est donc pas lui-même créateur de nouvelles connaissances, mais il permet de déclencher le déséquilibre nécessaire à l'apprentissage de celles-ci (Perret-Clermont, Grossen, Schaubauer-Leoni, 1996).

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

De plus, dans le conflit socio-cognitif, les élèves n'ont pas besoin de maîtriser le sujet. Ils peuvent, ensemble, construire un nouveau savoir. Cependant il est important que les élèves n'aient pas un écart trop grand de connaissances afin que tous les élèves puissent se sentir concernés et suivre le cheminement du groupe (de Vecchi, Carmona-Magnaldi, 1996).

En outre, il est important d'ajouter que, malgré tous les avantages que peuvent présenter le travail de groupe et le conflit socio-cognitif, il ne s'agit pas pour autant d'une formule « magique ». Il existe un certain nombre de risques et de dérives au travail de groupe. Meirieu (1994) parle de dérives productives : la qualité du « produit » à fabriquer supplante l'apprentissage individuel et les élèves se divisent le travail selon les aptitudes de chacun. Il existe également, selon Meirieu, les dérives fusionnelles : le plaisir d'être ensemble domine et l'apprentissage passe au second plan. De plus il est essentiel d'apprendre aux élèves à travailler ensemble afin d'éviter que certains s'attribuent tout le travail à effectuer ou jouent le rôle de « professeur-transmetteur » (Pierret-Hannecart et Pierret, 2006).

Finalement, l'apprentissage revient toujours à l'apprenant et personne ne peut le faire à sa place (Pierret-Hannecart et Pierret, 2006).

1.2.3 Controverses et ressemblances entre études

Le travail en collaboration permet, selon Piaget, que « les pairs soient forcés de se « décentrer » en prenant la perspective de l'autre. Dès lors, ils prennent conscience de points de vue différents et réorganisent leurs connaissances pour atteindre de nouvelles coordinations » (Piaget 1932, 1965, cité par Peyrat-Malaterre, 2011, p. 27).

En revanche, pour Vygotski (1997), « ce n'est pas le conflit opposant l'enfant à ses pairs, qui va lui permettre de progresser dans son développement, mais ce sont les heurts de sa pensée mentale avec celle des adultes » (Peyrat-Malaterre, 2011, p. 29). La relation entre l'enfant et l'adulte (ou un pair plus compétent) est donc nécessaire. Cependant, l'adulte ne va pas simplement transmettre ses savoirs, il va placer l'élève dans une situation dans laquelle, seul, il ne parviendrait pas à évoluer, mais sans pour autant que celle-ci soit trop éloignée de ses capacités ; il s'agit de la zone proximale de développement (ZPD).

Ces deux théories divergent. Piaget « insiste sur l'interaction avec le monde physique pour favoriser le développement cognitif de l'enfant, notamment par la manipulation d'objets. Cette théorie mise aussi sur les efforts que l'enfant fait pour interagir avec son environnement y compris les personnes qui l'entourent » (Bouchard et Fréchette, 2008, p. 164). Alors que pour Vygotski[1] « les progrès au niveau du développement cognitif se font d'abord de façon sociale, avant de se faire au niveau individuel » (Bouchard et Fréchette, 2008).

De plus, le rôle du langage dans le développement cognitif diffère de Piaget à Vygotski. Pour le premier, « le langage est l'une des manifestations de la pensée symbolique » (Bouchard et Fréchette, 2008, p. 167), c'est-à-dire que c'est le développement de l'intelligence de l'enfant qui va lui permettre de s'exprimer. Or, selon Vygotski, c'est l'inverse, le langage est important, il permet à l'enfant de structurer sa pensée ainsi que d'échanger avec les autres ce qui va lui permettre de développer son intelligence (Bouchard et Fréchette, 2008).

1.2.4 Résultats des recherches, théories et synthèses

Selon Piaget, « la pensée de l'enfant subit des changements importants vers l'âge de 6 ou 7 ans lorsque certaines habiletés cognitives comme la réversibilité, la sériation, le concept de nombre, la conservation, la classification et la moralité autonome se développent » (Bee & Boyd, 2003, p.186) ; il s'agit de la pensée « opératoire ». Avant cette période, l'enfant de 2 à 7 ans se trouve dans une pensée dite « préopératoire », celle-ci étant divisée en deux sous catégories, la pensée « préconceptuelle » de 2 à 4 ans et la pensée « intuitive » de 4 à 7 ans. La période de la pensée « intuitive » est caractérisée selon Piaget par une centration de l'enfant sur les aspects perceptifs, une pensée basée sur l'intuition, la réussite de ses premières classifications et une moralité hétéronome.

[1] Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute

Durant la période de la pensé « intuitive »

> l'enfant n'envisage plus la réalité à partir de ce qu'il éprouve, mais devient davantage en mesure d'envisager les choses comme étant de plus en plus extérieures à lui-même. L'égocentrisme perd graduellement de sa puissance. L'enfant commence à accorder aux choses une existence indépendante de sa propre volonté ou [de sa propre] activité. C'est maintenant sa perception visuelle qui lui sert à saisir sa réalité, bien que [la première] lui joue parfois des tours (Bergeron et Bois, 1999, p.114, cités par Bee & Boyd, 2003, p.162).

Des recherches plus récentes sur le développement de la pensée chez des enfants de 2 à 7 ans « soulignent que l'enfant possède plus d'habiletés cognitives que ne le laissent entendre les observations de Piaget » (Bee & Boyd, 2003, p. 166). De plus, même si les recherches confirment dans l'ensemble les résultats du développement de l'enfant décrit par Piaget

> il semble que l'enfant d'âge préscolaire peut utiliser certaines formes de la pensée logique que Piaget considérait comme inexistantes durant cette période préopératoire. Dès l'âge de 4 ans et de façon plus évidente encore à 5 ans, l'enfant peut adopter le point de vue des autres et il commence à comprendre que les comportements des gens reposent sur leurs croyances et leurs sentiments (Bee & Boyd, 2003, p. 169).

1.2.5 Intérêt de l'objet de recherche

Actuellement le plan d'étude romand (PER) accorde une place importante à la collaboration dans le parcours scolaire des élèves. Il prescrit aux enseignants de favoriser autant que possible les capacités dites « transversales » qui regroupent : la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive.

> Les capacités transversales permettent à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à optimiser et à réguler ses apprentissages. Elles ont également des incidences sur l'organisation du travail de la classe, la réalisation d'activités ou la gestion de l'enseignement. Les capacités transversales sont liées au fonctionnement individuel de l'apprenant face à une acquisition (apprendre sur soi-même et apprendre à apprendre) ainsi qu'aux interactions

> entre l'enseignant, l'élève et la tâche (mieux faire apprendre). Elles s'inscrivent dans une volonté de réussite scolaire et représentent une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni au cours de sa scolarité en vue de son insertion sociale et professionnelle (PER, 2010, p. 35).

En outre, le PER précise au sujet de la collaboration, de la communication et de la pensée créatrice que : « la capacité à collaborer est axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs ».

De plus, « la capacité à communiquer est axée sur la mobilisation des informations et des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages, en tenant compte du contexte ».

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

Il est donc prescrit et fortement encouragé par le plan d'étude romand de travailler au maximum la collaboration, la communication ainsi que la pensée créatrice en classe.

Ces trois capacités transversales peuvent être travaillées à travers la collaboration créative. En effet, celle-ci permet « d'engager les élèves dans une activité pour qu'ils interagissent et qu'ils puissent apprendre à créer et à collaborer entre pairs » (Giglio, 2014, p. 3).

Comme vu précédemment, la créativité ne peut pas s'enseigner, mais elle peut être exercée pour permettre aux élèves de la développer. « La créativité est comme un muscle. Lorsqu'on l'exerce et qu'on l'utilise fréquemment, le muscle se développe et devient de plus en plus fort » (Conklin, 2014, p.186). Elle permet à l'élève d'avoir une multitude d'idées, ce qui est pratique et souhaitable dans toutes les situations rencontrées. Avoir plusieurs idées permet à l'élève d'avoir plus de facilité à en choisir une bonne parmi plusieurs d'entre elles (Conklin, 2014).

Selon Jensen (1998), il faut commencer tôt à utiliser des habiletés supérieures de la pensée. Il affirme que cela est nécessaire, car « c'est durant les premières années de la scolarisation que le cerveau apprend le plus rapidement. En fait, des exercices

simples et concrets de résolution de problèmes peuvent être proposés aux enfants dès l'âge de 1 ou 2 ans » (Jensen, 1998, p.32 cité par Conklin, 2014, p. 25).

De plus, avoir une imagination développée permet à l'élève de produire des questionnements sur un objet. Effectivement :

> L'imagination permet la *question*. Parmi les diverses conditions de l'interrogation, il faut mettre au premier plan la conscience, plus ou moins confuse, que les choses pourraient être autrement qu'elles ne sont, avoir d'autres noms, que les personnes pourraient agir autrement qu'elles ne font. Cette conscience des possibles est tributaire de l'imagination, qui permet les hypothèses et les comparaisons (Malrieu, 2000, p.235).

Il ajoute également que « L'imagination, nourrie du désir d'être autre, devient alors un procédé de connaissance. [...] Elle est le moment de la découverte des possibles, moment fondamental pour atteinte de la vérité » (Malrieu, 2000, p.228).

En outre, la collaboration créative engendre la nécessité de communiquer et de partager ses idées, ses intuitions, ses représentations, avec ses pairs. Dès lors, on peut souligner l'importance de la communication et donc du langage dans la construction de nouvelles connaissances (Pierret-Hannecart et Pierret, 2006).

1.2.6 Point de vue personnel à l'égard de la théorie

Bien que Piaget ait permis de développer considérablement nos connaissances sur l'enfant et son développement, je pense néanmoins plutôt comme Vygotski. Selon Bouchard (2008), celui-ci pourrait reprocher à Piaget de ne pas avoir assez tenu compte de l'importance des interactions avec les autres dans ses études. En effet, l'impact de l'échange avec des pairs durant l'enfance me semble considérable.

En écho avec ma propre expérience, je pense qu'étant la dernière d'une fratrie de 3 enfants, j'ai pu développer certaines connaissances plus rapidement que mon frère et ma sœur aînés. Cela ne me semble pas être dû au développement de mes capacités qui m'auraient par la suite permis d'échanger avec eux, mais plutôt l'inverse. Avoir échangé et expérimenté avec eux m'a permis de développer de nouvelles connaissances, qui seraient probablement apparues bien plus tard sans cela.

De plus, que ces connaissances soient « physiques » ou « intellectuelles », le petit dernier me semble bien souvent avantagé. Bien que plus jeune, je voulais faire comme ma sœur et suivre mon frère. De ce fait, j'ai commencé de skier en même temps que ma sœur et j'ai voulu jouer au même jeu de société que mon frère, par exemple, en mémorisant les cartes du memory tout comme lui alors qu'il est de 5 ans mon aîné. Je pense qu'en raison de ces interactions, j'ai pu développer des stratégies, comprendre de nouveaux éléments, tirer des parallèles entre les actions, probablement plus rapidement que mon frère qui a été enfant unique durant ses trois premières années de vie.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Comme vu précédemment (Bee & Boyd, 2003) bien que la collaboration créative nécessite la capacité à l'abstraction, l'enfant âgé de 5 ans présente des capacités cognitives supérieures à ce qu'avait décrit Piaget. Il est en mesure, et ce dès l'âge de 4 ans, d'adopter le point de vue des autres, ce qui me semble être un point fondamental de la collaboration créative. De plus, son égocentrisme intellectuel disparaît progressivement. De ce fait, en prenant le point de vue de ses pairs et en le confrontant au sien, l'élève peut se retrouver dans une situation de « conflit socio-cognitif » et cherchera à ajuster sa connaissance en la faisant évoluer afin de sortir de cette phase de « déséquilibre ».

Dès lors, peut-on apprendre en collaborant dès les premières années de l'école ?

Peut-on créer et vivre ce type de situation avec des élèves âgés de 5 ans dans le contexte classe ?

Quelles sont les caractéristiques des interactions au sein des groupes ?

Retrouve-t-on les aspects positifs de la collaboration créative ?

1.3.2 Objectifs de recherche

Au travers de ce travail de recherche, je souhaite observer la faisabilité de travailler sous forme de collaboration créative avec des élèves de 2ème année. Effectivement,

les élèves âgés de 5 ans ont moins de capacité cognitive que leurs camarades âgés de 7 ans, mais au vu des dernières recherches et de leurs résultats, il me semble être pertinent d'étudier cette forme de travail en classe. De plus, comme il est inscrit dans le curricula scolaire (PER), l'enseignant se doit de développer la collaboration, la communication ainsi que la pensée créatrice de ses élèves. De ce fait, il est intéressant de considérer la collaboration créative comme un moyen de développement.

Avec la récolte des données par le biais de l'observation et une analyse des échanges entre les élèves et l'établissement de leurs caractéristiques, j'établirai s'il est envisageable d'utiliser régulièrement la collaboration créative en classe et d'en retirer tous les bénéfices qu'on lui connaît ou si au contraire, celle-ci se trouve être peu, voire pas bénéfique, à l'apprentissage et au développement des élèves.

Rapport-Gratuit.com

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche

Je souhaite trouver des réponses concrètes qui puissent influencer ma pratique professionnelle. De ce fait, je me situe plus dans une recherche dite « appliquée » que dans une recherche « fondamentale ».

Pour ce faire, j'utilise l'observation comme moyen de récolte des données. Il s'agit donc d'une recherche qualitative. Le nombre de groupes étudiés n'est pas suffisamment élevé pour pouvoir en tirer une règle applicable partout, mais doit me permettre de pouvoir établir des liens et comprendre de nouveaux éléments.

2.1.2 Type de démarche

Il s'agit d'un domaine peu étudié puisque les chercheurs et pédagogues n'attribuent pas forcément les capacités nécessaires à la collaboration créative aux enfants âgés de 5 ans. Dès lors, il s'agit d'une recherche dite « exploratoire ». En effet, la recherche dite « exploratoire » consiste à observer des phénomènes peu ou pas étudiés et son but est de transformer ou innover[2]. Bien que l'analyse des effets et les conclusions que l'on peut en tirer comportent une part de subjectivité, ce type de recherche permet un développement professionnel important.

2.1.3 Type d'approche

À l'aide de cette recherche, je vais émettre des hypothèses et essayer de déduire des éléments de réponse au travers de la différence entre la prédiction émise et la réalité. Ainsi il s'agit d'une approche hypothético-déductive. Je vais pouvoir observer les différences entre les entretiens de prédiction que j'ai menés auprès des enseignantes au sujet du fonctionnement et les performances des groupes d'élèves et les caractéristiques des observations que j'ai pu établir.

---

[2] F. Pasche Gossin, 03 mars 2014. Cours de recherche, HEP-Bejune.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Mon choix d'outils pour la récolte des données s'est automatiquement porté vers l'observation. Avec celle-ci, il est possible de se focaliser sur les éléments spontanés venant des acteurs. Je ne les dirige pas consciemment ou inconsciemment à agir dans un sens ou dans un autre. Bien que ma simple présence puisse influencer déjà les enfants, je pense que cet impact est limité. Je souhaite m'inscrire dans une observation non participante, c'est-à-dire que je ne veux pas intervenir dans la situation afin de ne pas couper les échanges ainsi que dans le processus de création pour ne pas influencer les acteurs et la situation.

Je pense en effet que l'enseignant peut rapidement influencer les créations de ses élèves en donnant un conseil, en apportant ses techniques de construction ou en illustrant ses propos par des exemples, ce qui n'est pas souhaitable ici.

Je décide d'utiliser l'observation à travers la vidéo. Filmer les groupes présente plusieurs avantages et peu d'inconvénients.

Les avantages sont les suivants :

- limiter la présence de l'observateur ;

- voir et revoir les situations afin de les analyser ;

- observer davantage d'éléments (paroles, gestes, mimiques...) ;

- permettre à l'observateur de prendre de la distance avec la situation.

Malheureusement, cette technique présente également des inconvénients. Ceux-ci sont les suivants :

- difficulté d'utilisation (placement, luminosité, son) ;

- accord des parents.

Afin de limiter les inconvénients de la caméra, j'éloigne le plus possible les groupes des uns des autres ; j'utilise un micro pour obtenir la meilleure qualité sonore possible et je suis attentive à la luminosité en allumant la lumière ou en fermant les

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

stores. De plus, avant de procéder à la récolte des données, je demande aux parents de tous les enfants présents dans les différents groupes leur accord afin que je puisse les filmer dans le cadre de cette recherche (voir annexe 1).

Cependant, malgré tous les moyens mis en place pour éviter la subjectivité de l'observateur, il ne m'est pas possible de capter tous les éléments constituant la situation, mon travail reste donc quelque peu subjectif.

Je visionne les vidéos et je retranscris les informations. Ainsi, noter précisément le déroulement des événements va m'aider à produire une analyse précise des différentes situations.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Afin de procéder à la récolte des données, je forme des groupes de travail avec l'aide de l'enseignante. Ces groupes sont constitués de 3 élèves. En effet, selon Peyrat-Malaterre (2011), il est plus favorable de former des groupes impairs que pairs. Les groupes pairs rencontrent davantage de difficultés à prendre des décisions. En revanche, en groupe impair, il est plus aisé de trouver une solution commune. De plus, à partir de 5 participants, le groupe est plus difficilement gérable et donc moins efficace.

Je souhaite également que les groupes soient hétérogènes. Cependant, il me faut veiller à ce que l'activité ne soit pas trop éloignée de la zone proximale de développement. En effet, selon R. Pléty (1998)

> une trop grande asymétrie, c'est-à-dire une trop grande différence en ce qui concerne le développement et les connaissances, est peu favorable, mais, une trop grande symétrie n'est pas meilleure (les apprenants ne font que conforter ce qu'ils savent déjà ; la décentration n'est guère provoquée). Dès lors, R. Pléty (1998) préconise "l'hétérogénéité intelligente", car, si les désaccords sont utiles (favorables au conflit socio-cognitif), chacun des participants doit pouvoir s'impliquer (oser exprimer une idée, essayer une solution...) et doit pouvoir être écouté » (Pierret-Hannecart, Pierret, 2006, p. 63).

Afin d'obtenir des indicateurs fiables, il faut qu'ils soient répétés. Pour ce faire, j'effectue une observation de sept groupes. Comme dit précédemment, l'échantillon

des observations n'est pas suffisamment étoffé pour qu'il soit représentatif et que les résultats soient dépourvus de subjectivité mais je pense pouvoir regrouper des éléments et les catégoriser afin de parvenir à en produire une analyse.

Les sept groupes formés, je réalise avec les différentes enseignantes un entretien de prédiction. Cette méthode s'appuie sur la méthodologie « Prédire, agir et observer » mise en place par Giglio et Perret-Clermont (2012). Je questionne donc l'enseignante sur ce qu'elle imagine qu'il va se passer. Quelles réactions va avoir le groupe d'élèves ? Quelle performance va-t-il obtenir et quelles difficultés risque-t-il de rencontrer ? Je prends note des hypothèses de l'enseignante par écrit et les conserve pour la suite de la recherche.

Après cet entretien de prédiction, les élèves réalisent l'activité. Celle-ci est entièrement filmée. Il est important que je m'adapte aux groupes en modifiant des éléments si cela est nécessaire. Les groupes au sein des classes réalisent ce travail simultanément. Ainsi le risque d'influence est limité.

L'activité ayant été réalisée par les groupes d'élèves, je retranscris les vidéos et compare les prédictions avec les événements survenus. J'observe les stratégies mises en place, classe les éléments et cherche, s'il y en a, les raisons du décalage entre les prédictions et la réalité.

L'activité consiste en la réalisation d'un monstre par groupe. Le choix de cette activité repose sur les avantages suivants :

- pas de connaissances pré-requises

- pas de contraintes supplémentaires

- liberté de création

En effet, la création d'un monstre permet aux élèves d'être libres dans toutes leurs décisions. Il n'y a pas de critères spécifiques qui définissent un monstre.

Les élèves ont vingt minutes pour réaliser leur monstre, le temps est indiqué par le time timer. Le choix de la durée est important ; une durée trop courte ne laisse pas le temps aux différents processus de se mettre en place. En revanche, trop de temps pour une même activité implique des difficultés pour les élèves à se concentrer, à

rester centrés sur la tâche et ne pas se lasser. Bien que je n'aie trouvé aucune étude indiquant la durée moyenne de concentration à cet âge, je pense que des élèves âgés de 5 ans n'ont pas la même capacité de concentration que des élèves plus âgés.

Le monstre peut être constitué de différents matériaux, comme des rouleaux de papiers toilette, des boîtes de conserve, des boîtes à œufs, des boutons, etc. Pour assembler les différents éléments qui structurent le monstre, les élèves ont droit à différents matériels comme du papier collant, de la colle en bâton, des élastiques, etc. Deux contraintes doivent être respectées :

- le monstre doit tenir debout, il doit donc être construit en 3 dimensions ;
- les élèves doivent utiliser au moins 3 matériaux différents pour construire leur monstre.

Cette activité présente des difficultés; les élèves doivent tenir compte de différents paramètres, se mettre d'accord, trouver des solutions, etc., mais il s'agit toujours d'une activité que les élèves, malgré la difficulté, doivent être capables de résoudre en étant trois.

Le matériel utilisé est du matériel connu par tous les élèves, de même que les techniques pour assembler les éléments. De plus, un travail autour des « monstres » est effectué en amont afin d'essayer de développer et de nourrir au maximum l'imagination et la créativité des élèves (voir annexe 2).

Afin que les élèves soient bien informés des consignes et donc des contraintes à respecter lors de la réalisation de leur monstre, ils ont auprès d'eux une feuille leur rappelant les critères à respecter (voir annexe 3).

Le rôle que j'occupe avant et pendant l'activité est également important pour le bon déroulement de l'activité. Ainsi selon Giglio (2010-1013), une activité créative et collaborative en classe exige une sorte d'« étayage créatif » de la part de l'enseignant :

- en orientant l'attention des élèves vers l'activité ;

- en encadrant et en annonçant le temps imparti aux diverses phases de l'activité ;

- en observant le travail créatif des élèves sans les interrompre ;

- en restant l'enseignant sans créer à la place de l'élève ;

- en soutenant une gestion autonome des ententes et des conflits ;

- en confirmant que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu ;

- en apportant certaines connaissances au moment propice.

Ce dernier élément ne me semble pas en adéquation avec ma recherche. En effet, comme dit précédemment, l'enseignant en intervenant dans le groupe peut influencer le processus de créativité et les échanges mis en place au sein du groupe. Dans le cas présent, le but est donc d'avoir une observation des situations de collaboration créative la moins influencée possible. En revanche, lorsqu'il s'agit de notre classe, de nos élèves et d'une forme de travail connue et pratiquée dans la classe ; il peut être davantage pertinent d'intervenir et d'apporter au moment propice certaines connaissances afin d'éviter les situations de blocages qui n'amène pas l'élève vers un apprentissage.

2.2.3 Échantillonnage

En fonction des connaissances sur les capacités des enfants expliquées précédemment, j'ai fait le choix de ne pas observer des enfants trop jeunes, c'est-à-dire de 1re année. J'estime que le principal objectif en première année est d'intégrer le fonctionnement de l'école, de respecter les camarades et d'apprendre à partager et communiquer avec les autres. Ce sont les prérequis pour pouvoir travailler la collaboration créative et la majorité des enfants en arrivant à l'école n'en sont pas encore capables. Dès lors les groupes sont formés d'enfants âgés de 5 ans et étant en 2ème année. Les groupes sont mixtes ; le but n'est pas d'observer les différences au niveau des genres dans la collaboration. L'échantillonnage n'est donc pas représentatif.

Afin de réaliser cette recherche, je me suis approchée de trois enseignantes de 1ère et 2e années. Avec leurs connaissances des élèves et en fonction des compétences de ceux-ci, elles ont formé les groupes de travail. Dans la première et la troisième classes, les enseignantes ont formé deux groupes de trois enfants ; l'enseignante de

la deuxième classe a quant à elle pu former trois groupes de trois. Par la suite, je me suis rendue dans ces différentes classes afin de recueillir les données.

2.2.4 Résumé

Pour récapituler, mon travail de recherche s'effectue en 5 phases :

Phase 1 : former des groupes à l'aide de l'enseignante

- Formation de sept groupes d'élèves en 2ème année.
- Groupes constitués de 3 élèves.

Phase 2 : réaliser un entretien de prédiction

- Comment imaginez-vous le déroulement de ce travail pour le groupe d'élèves ?
- Quelles réactions va avoir le groupe d'élèves ?
- Quelle performance va-t-il obtenir ?
- Quelles difficultés risque-t-il de rencontrer ?

Phase 3 : réalisation de l'activité

- Réalisation d'un monstre.

Phase 4 : observer et catégoriser

- Quelles stratégies ont été mises en place par le groupe ?

Phase 5 : comparer et analyser

- Peut-on observer les aspects positifs qu'on retrouve dans la collaboration créative ?
- Quelles similitudes ou différences entre la prédiction et la réalité observée ?
- Quelles en sont les raisons ?

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Je retranscris les échanges qui ont lieu au sein des groupes durant l'activité de collaboration créative. Cette étape est longue et fastidieuse mais elle est importante pour pouvoir analyser très précisément les situations. Pour ce faire, j'utilise du matériel de transcription qui consiste en un logiciel (DSS Player Standard Transcription Module) permettant de diffuser la bande-son de la vidéo et d'appliquer les principes de transcription suivants (Maulini, 2008) :

1) L'essentiel est de restituer les propos de l'interviewé de manière claire, fidèle, compréhensible pour le lecteur et respectueuse pour l'orateur.

2) Il est recommandé de prendre les précautions suivantes :

- Transcrire l'oral de manière non mécanique :

a) en ramenant certaines interjections à leur forme écrite ("Heuh... ben..." devenant "Eh bien...") ;

b) en restaurant les négations ("C'était pas" devenant "Ce n'était pas") ;

c) en remplaçant une expression relâchée par un équivalent plus soutenu ("Je me gourais" devenant "Je me trompais").

d) en introduisant, le cas échéant, un segment de phrase explicitant un implicite ("J'ai une pelle à corriger" devenant "J'ai une pelle [pour déposer les travaux] à corriger".

Bien qu'il s'agisse du langage de jeunes enfants, je ne pense pas dénaturer des échanges en respectant ces précautions. Ainsi la lecture et la compréhension des échanges sont plus aisées.

Le codage utilisé dans les transcriptions est précisé sur ces dernières. (voir annexe 4)

2.3.2 Traitement des données

Afin de traiter les données récoltées via l'observation des faits et des comportements et ainsi mieux comprendre les stratégies mises en place par les groupes, leur donner du sens et évaluer leurs effets, je vais repérer les stratégies présentes dans chacun des groupes, puis observer leur fréquence. Ainsi je peux focaliser mon analyse sur les stratégies qui reviennent le plus fréquemment puis chercher à établir une tendance selon les stratégies utilisées et les décortiquer.

2.3.3 Méthodes et analyse

Pour parvenir à réaliser ensemble l'activité proposée, les élèves échangent des regards, des mots, des gestes, au sein de leur groupe. Ainsi selon Giglio (2010-2013), une activité de collaboration créative exige de la part des élèves différentes stratégies que je vous présente dans le tableau ci-dessous. Durant ce travail, je n'ai pas utilisé la catégorie code. Celle-ci classifie les stratégies durant les échanges des élèves.

Tableau 3 : *La collaboration créative*, Giglio (2010-2013)

Collaboration créative		
CODE	**Moments**	**Formes**
DI	distribuer des tâches	de manière implicite
DE		de manière explicite
TE	se centrer sur le travail créatif	d'un élève
TC		sur le travail créatif commun
GE	gérer leurs idées	avec des ententes
GC		avec des conflits
OP	rendre tangible l'objet	pendant le processus de création
OA		après, une fois l'objet imaginé [pratique ou oral]
PS	partager	une compréhension commune [techniques, savoirs]
PE		un effort
PP		un plaisir d'avoir fini

Afin que mon analyse soit au plus près de la réalité, j'ai décidé de m'approprier le tableau présenté ci-dessus en lui apportant quelques modifications.

Rapport-Gratuit.com

Tableau 4 : Collaboration créative simplifiée inspirée par : *La collaboration créative*, Giglio (2010-2013)

Collaboration créative		
CODE	**Moments**	**Formes**
	distribuer des tâches	• de manière implicite • de manière explicite
	se centrer sur le travail créatif	• d'un élève • sur le travail créatif commun
	gérer leurs idées	• avec des ententes • avec des conflits
	rendre tangible l'objet	• pendant le processus de création • après, une fois l'objet imaginé [pratique ou oral]
	partager	• une technique, connaissance • un encouragement • un effort • un plaisir d'avoir fini

J'ai fait le choix de simplifier mon tableau par rapport au tableau original afin de rendre la lecture des résultats plus aisée. Ceci ne péjore pas mon analyse, car je ne cherche pas à établir les stratégies utilisées par les groupes durant le travail de collaboration créative, mais je cherche à observer si les différentes stratégies utilisées lors d'un travail de collaboration créative selon Giglio (2010-2013) sont

également présentes et utilisées par les élèves de 2e dans le même type de situation. Dès lors, je peux observer aisément à l'aide des couleurs si tous les moments des stratégies sont utilisés durant la réalisation de l'activité. Si je trouve les mêmes moments des stratégies durant les échanges avec les élèves de 2e que Giglio avec des élèves plus âgés, cela signifiera que la collaboration créative fonctionne également avec des enfants plus jeunes.

À partir de ce tableau, je vais pouvoir catégoriser les différentes stratégies mises en place par les élèves afin de produire par la suite une analyse de ces moments en rapport avec la prédiction émise et le résultat obtenu.

Bien que je n'ai pas trouvé de documentation dans la littérature quant à la définition précise des différentes stratégie selon Giglio, je tiens à clarifier ma propre compréhension de celles-ci.

- Distribuer des tâches de manière explicite : les élèves s'organisent clairement afin de savoir quel élève réalise quelle tâche.
- Distribuer des tâches de manière implicite : les élèves s'organisent par les différents gestes et attitudes sans mentionner précisément qui fait quoi.
- Se centrer sur le travail créatif d'un élève : le groupe d'élèves observe, commente ou analyse le travail effectué par un élève.
- Se centrer sur le travail créatif commun : les élèves observent, commentent ou analysent leur travail.
- Gérer leurs idées avec des ententes : les élèves au sein du groupe écoutent les propositions, les idées et les remarques de leurs pairs et en tiennent compte.
- Gérer leurs idées avec des conflits : les élèves n'écoutent pas les idées ou les remarques de leurs pairs. Ils peuvent également ne pas en tenir compte en refusant catégoriquement d'en discuter ou ignorer l'intervention de leurs camarades.
- Rendre tangible l'objet pendant le processus de création : les élèves du groupe réalisent leur travail, le créent et le construisent au fur et à mesure de l'activité.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

- Rendre tangible l’objet après, une fois l’objet imaginé [pratique ou oral] : les élèves du groupe imaginent et définissent le monstre qui sera créé puis réalisent et construisent leur monstre.
- Partager une technique, connaissance / un encouragement / un effort / un plaisir d’avoir fini : les membres du groupe communiquent sur leur réalisation.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Après avoir procédé à la récolte des résultats et réalisé les transcriptions (voir annexe 4), j'ai pu observer que tous les groupes ont utilisé tous les moments des stratégies présents dans le tableau. Cependant la fréquence de l'utilisation de ces stratégies varie beaucoup d'un groupe à l'autre, mais également d'une stratégie à l'autre. Pour avoir une vision récapitulative des différents groupes, j'ai observé le nombre de fois où les stratégies sont mises en œuvre par le groupe d'élèves et je les ai classés dans les tableaux ci-dessous. Je précise que j'ai comptabilisé les échanges par dialogues et non pas à chaque fois qu'un enfant parlait. Dans l'exemple ci-dessous, j'ai compté ce dialogue comme une utilisation de la stratégie « gérer leurs idées » et non pas comme 8 utilisations. Ainsi, les 8 remarques ci-dessous sont comptées comme une fois « gérer leurs idées».

E8 : non
E7 : si
E8 : non on va prendre les bras de cette longueur ? (*cure-pipe*)
E7 : ouais pis ça on le troue et on le met là-dedans
E8 : pis l'autre bras, quelle couleur ?
E9 : orange
E7 : non bleu, bleu, bleu
E9 : non orange, il est beaucoup plus beau

Les stratégies

Je me suis ensuite concentrée plus précisément sur chaque moment des stratégies,

Tableau 5 : Collaboration créative, résultats des groupes, stratégie « distribuer des tâches »

Collaboration créative				
CODE	**Moments**	**Formes**	**Fréquences**	
	distribuer des tâches	• de manière implicite • de manière explicite	Classe 1 groupe 1	7
			Classe 1 groupe 2	9
			Classe 2 groupe 1	11
			Classe 2 groupe 2	6
			Classe 2 groupe 3	5
			Classe 3 groupe 1	5
			Classe 3 groupe 2	7

En ce qui concerne la 1re catégorie « distribuer des tâches » ; la majorité des groupes ont utilisé environ 5 à 7 fois cette stratégie durant les 20 minutes qu'ils avaient à disposition. Seuls deux groupes se situent au-dessus avec un nombre relativement proche pour la classe 1 groupe 2 et la classe 2 groupe 1 avec respectivement 9 et 11 utilisations. Dès lors, j'estime que les 7 groupes sont dans le même ordre de grandeur.

Tableau 6 : Collaboration créative, résultats des groupes, stratégie « se centrer sur le travail créatif »

Collaboration créative				
CODE	**Moments**	**Formes**	**Fréquences**	
	se centrer sur le travail créatif	• d'un élève • sur le travail créatif commun	Classe 1 groupe 1	4
			Classe 1 groupe 2	3
			Classe 2 groupe 1	2
			Classe 2 groupe 2	2
			Classe 2 groupe 3	2
			Classe 3 groupe 1	2
			Classe 3 groupe 2	2

En ce qui concerne la seconde stratégie « se centrer sur le travail créatif », les sept groupes ont des résultats proches avec un nombre peu élevé se situant entre 2 et 4 utilisations pour cette stratégie. Je peux donc conclure que cette stratégie a été très peu utilisée par les élèves.

Tableau 7 : Collaboration créative, résultats des groupes, stratégie « gérer leurs idées »

Collaboration créative				
CODE	**Moments**	**Formes**	**Fréquences**	
	gérer leurs idées	• avec des ententes • avec des conflits	Classe 1 groupe 1	17
			Classe 1 groupe 2	1
			Classe 2 groupe 1	17
			Classe 2 groupe 2	17
			Classe 2 groupe 3	1
			Classe 3 groupe 1	9
			Classe 3 groupe 2	7

Les résultats sont plus disparates au sujet de la catégorie « gérer leurs idées ». En effet, 2 groupes ont une utilisation très faible de cette stratégie, ne l'ayant utilisée qu'à une seule reprise alors que 3 groupes l'ont utilisée à de multiples reprises durant leur activité de collaboration créative. Les deux derniers groupes l'ont utilisée 7 et 9 fois durant leurs échanges. Je pense qu'il s'agit déjà d'un nombre relativement élevé pour un travail d'une durée de 20 minutes. Dès lors, je peux en conclure que cette stratégie a beaucoup été utilisée par les élèves.

Tableau 8 : Collaboration créative, résultats des groupes, stratégie « rendre tangible l'objet »

Collaboration créative				
CODE	**Moments**	**Formes**	**Fréquences**	
	rendre tangible l'objet	• pendant le processus de création • après, une fois l'objet imaginé [pratique ou oral]	Classe 1 groupe 1	7
			Classe 1 groupe 2	3
			Classe 2 groupe 1	2
			Classe 2 groupe 2	2
			Classe 2 groupe 3	3
			Classe 3 groupe 1	1
			Classe 3 groupe 2	1

La stratégie « rendre tangible l'objet » a quant à elle été plutôt peu utilisée. En effet, tous les groupes sauf un, l'ont mise en place entre 1 et 3 reprises. Seul un groupe, celui de la classe 1 groupe 1 l'a utilisé à 7 reprises. Cette stratégie a donc été majoritairement peu présente dans les différents groupes.

Tableau 9 : Collaboration créative, résultats des groupes, stratégie « partager »

Collaboration créative				
CODE	**Moments**	**Formes**	**Fréquences**	
	partager	• techniques, connaissances • un encouragement • un effort • un plaisir d'avoir fini	Classe 1 groupe 1	7
			Classe 1 groupe 2	7
			Classe 2 groupe 1	15
			Classe 2 groupe 2	8
			Classe 2 groupe 3	4
			Classe 3 groupe 1	1
			Classe 3 groupe 2	9

La dernière stratégie « partager » présente une fréquence très variable selon les groupes. Un groupe l'a mise en place à 15 reprises alors qu'à l'inverse un autre groupe ne l'a utilisée qu'à une seule reprise. En ce qui concerne les autres groupes, un groupe l'a utilisée à 4 reprises alors que les derniers groupes l'ont utilisée entre 7 et 9 fois. Il m'est donc difficile d'établir une tendance pour cette stratégie.

Afin d'affiner mon analyse, je vais associer les résultats de chaque groupe aux prédictions de l'enseignante.

Rapport-Gratuit.com

Les entretiens de prédiction

Classe 1 groupe 1

Tableau 10 : entretien de prédiction, résultats classe 1 groupe 1

<table>
<tr><td>Comment imaginez-vous le déroulement de ce travail ?</td><td>Travail avec une bonne collaboration
E3 aura de nombreuses idées et E1 et E2 vont ajouter des éléments</td><td rowspan="4">• distribuer des tâches
7
• se centrer sur le travail créatif
4
• gérer leurs idées 17
• rendre tangible l’objet
7
• partager
7</td></tr>
<tr><td>Quelles réactions vont avoir le groupe d’élèves ?</td><td>E1 un peu passif
E2 très performant dans la construction
E3 imaginatif et créatif</td></tr>
<tr><td>Quelle performance va-t-il obtenir ?</td><td>Réalisation aboutie</td></tr>
<tr><td>Quelles difficultés risque-t-il de rencontrer ?</td><td>Difficulté au départ pour le choix des idées
Gestion du temps (frustrés de ne pas terminer)</td></tr>
</table>

Pour ce premier groupe, l’enseignante a émis la prédiction que les élèves parviendraient à collaborer pour obtenir une création aboutie. Elle a imaginé qu’il y aurait de nombreuses idées au sein du groupe. Ce fait est confirmé par la stratégie « gérer les idées » qui a été utilisée à de nombreuses reprises.

Ce groupe a cependant peu mis en place la stratégie « se centrer sur le travail créatif » bien que l'enseignante ait émis la prédiction qu' E3 aurait beaucoup d'idées et qu'E1 et E2 y ajouteraient des éléments. En réalité, bien qu' E3 ait donné de nombreuses idées, celles-ci ont souvent été rejetées par les autres membres du groupe, notamment par E2 qui s'est placé en tant que leader du groupe. Il y a eu quelques conflits dus à ses refus, mais E3 est celui qui s'est « écrasé » plutôt que de rentrer dans le conflit, contrairement à la prédiction émise par l'enseignante :

E3 : on pourrait faire croire que ça, c'est ses cornes

E2 : ha c'est son corps, tu dis son ventre là ?

E3 : non ses cornes

...

E2 : mais non c'est le ventre

E1 : on fait comme ça ? Avec ça ? (*la paille*)

E3 : ben alors on a qu'à faire avec ça le ventre, elle a dit qu'il faut travailler ensemble la maîtresse

Relativement aux autres groupes, il s'agit malgré tout du groupe qui a le plus utilisé la stratégie « se centrer sur le travail créatif ».

Au sein de ce groupe, les autres stratégies « se distribuer les tâches », « rendre tangible l'objet » et « partager » ont également été utilisées. Ce groupe a donc su utiliser toutes les stratégies et est donc, comme le pensait l'enseignante, un groupe qui a bien fonctionné, qui est parvenu à réaliser la tâche qui leur était demandée.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Classe 1 groupe 2

Tableau 11 : entretien de prédiction, résultats classe 1 groupe 2

Comment imaginez-vous le déroulement de ce travail ?	Travail réalisé plutôt en duo	• distribuer des tâches 9 • se centrer sur le travail créatif 3 • gérer leurs idées 1 • rendre tangible l'objet 3 • partager 7
Quelles réactions vont avoir le groupe d'élèves ?	E4 très passif E5 et E6 leaders	
Quelle performance va-t-il obtenir ?	Réalisation peu élaborée	
Quelles difficultés risque-t-il de rencontrer ?	Tensions entre E5 et E6 E6 va probablement s'écraser et laisser E5 leader	

Ce deuxième groupe a relativement peu mis en place de stratégies. Les élèves ont utilisé principalement deux stratégies, « partager » et « distribuer des tâches ». En revanche, ils ont très peu échangé au sujet de leurs idées. L'élève E4, comme l'a prévu l'enseignante, a été très passif et n'est pas rentré dans le travail de collaboration ; cet élève m'a semblé perdu, ne sachant pas précisément ce qu'il devait faire :

> E4 : d'accord, mais je ne sais pas faire un monstre. Je suis d'accord de faire un monstre, mais je n'arrive pas à faire un monstre. J'essaie comme ça.

Les élèves E5 et E6 ont divisé les tâches à réaliser, mais n'ont pas cherché à avoir le consentement du groupe quant à la réalisation. En utilisant très peu la stratégie

« gérer leurs idées », les élèves sont parvenus à une réalisation moins aboutie, car ils n'ont pas pu profiter des idées des différents membres du groupe. Cet élément avait également été prédit par l'enseignante. Malgré le fait que toutes les stratégies sont présentes, les difficultés du groupe résident dans la fréquence de l'utilisation des différentes stratégies qui est restée plutôt faible.

De plus, au sujet de cette classe et de ces deux groupes, l'enseignante a estimé qu'ils avaient peu l'habitude de collaborer.

Classe 2 groupe 1

Tableau 12 : entretien de prédiction, résultats classe 2 groupe 1

Comment imaginez-vous le déroulement de ce travail ?	Sans difficulté dans la construction De nombreuses idées Groupe très actif	• distribuer des tâches 11 • se centrer sur le travail créatif 2 • gérer leurs idées 17 • rendre tangible l'objet 2 • partager 15
Quelles réactions vont avoir le groupe d'élèves ?	E7 va prendre les commandes, il sera le leader E8 va donner ses idées E9 va suivre E7 et E8 devront solliciter E9 pour qu'il participe E8 et E9 devront lutter pour s'imposer	
Quelle performance va-t-il obtenir ?	Bonne réalisation avec beaucoup de créativité et originale	
Quelles difficultés risque-t-il de rencontrer ?	Accepter E7 comme leader Conflits entre E7 et E8 si E8 ne « s'écrase » pas pour éviter les tensions	

Contrairement au groupe précédent, ce groupe a fait appel aux différentes stratégies à de multiples reprises et a utilisé principalement trois d'entre elles : « distribution des

tâches », « gérer leurs idées » et « partager ». Comme l'enseignante l'avait imaginé, le groupe a été très actif, ils ont eu de nombreuses idées et ils ont su les gérer. Comme le pensait l'enseignante, E9 a parfois dû être sollicité pour qu'il participe (comme dans l'exemple ci-dessous) :

> E8 : non attends, attends... E9 tu aimerais un nez comme ça ou comme ça ? (*bouchon ou boite kinder*)
>
> E9 : comme ça (*pompon*)
>
> E8 : comme ça, d'accord
>
> E9 : avec un bleu,

Toutefois E9 est parvenu à agir au sein du groupe à quelques reprises comme c'est le cas dans l'exemple qui suit :

> E7 : alors... tu fais tout le tour hein ! Ben E9, on peut...
>
> E9 : moi je m'occupe des bras
>
> E8 : d'accord

E7 a été leader au niveau de la prise de décision, mais E8 est parvenue à amener également ses idées sans qu'il y ait de tensions :

> E7 : on fait un trou pour y mettre les bras
>
> E8 : non, mais on va prendre ça
>
> E7 : non ça comme ça, c'est mieux
>
> E8 : non après on va coller, attends, je ne suis pas sûre que ça va marcher. On va faire comme ça et on colle là (*bouteille en verre retournée*)
>
> E7 : ouais, vas-y

Comme le groupe a réussi à échanger et collaborer avec les autres stratégies, ils n'ont eu que très peu recours aux stratégies « se centrer sur le travail créatif » et « rendre tangible l'objet ».

Figure 2 : Réalisation, classe 2 groupe 2

Figure 3 : Réalisation, classe 2 groupe 1

Classe 2 groupe 2

Tableau 13 : entretien de prédiction, résultats classe 2 groupe 2

Comment imaginez-vous le déroulement de ce travail ?	Groupe moyennement actif et plutôt calme	• distribuer des tâches 6 • se centrer sur le travail créatif 2 • gérer leurs idées 17 • rendre tangible l'objet 2 • partager 8
Quelles réactions vont avoir le groupe d'élèves ?	Elèves plus sur la retenue Dialogues pauvres E10 et E12 : leaders modérés E11 : va suivre et ne va pas s'exprimer	
Quelle performance va-t-il obtenir ?	Réalisation bonne, mais un peu limitée (monstre simple)	
Quelles difficultés risque-t-il de rencontrer ?	Difficultés au démarrage (organisation) et pour la compréhension des consignes	

Contrairement aux groupes vus précédemment, la prédiction de ce groupe est quelque peu éloignée de ce qui s'est passé au sein du groupe. En effet, le groupe bien qu'il ait mis un peu de temps à démarrer, a semble-t-il bien compris la tâche qui lui était demandée. La réalisation est plutôt bonne et les élèves ont globalement été actifs. Les membres du groupe ont su dialoguer en échangeant leurs points de vue. Effectivement, la stratégie « gérer leurs idées » a été utilisée de nombreuses fois. De plus, E10 et E11 ont été les leaders de ce groupe

E11 : je ne sais pas si ça marche !

E10 : oui ça marche (*le monstre tient sur le rouleau de papier toilette*)

E11 : ouais on a réussi notre bonhomme

E10 : non on n'a pas fini. Mais arrête (*s'adresse à E12 - qui touche brusquement le monstre*) Ca va s'enlever, la colle elle doit sécher

E11 : et c'est quoi ça ? (*demande à propos des morceaux de sagex*)

E10 : hé c'est pour ses petits bras

E11 : ses petits bras ! ouais

E12 a été un peu plus passif bien qu'il ait cherché dans un premier temps à participer à la construction du monstre, mais n'a finalement que faiblement participé à la réalisation :

E10 : ça ça sera la taille du monstre hein ? (*montre la mousse*)

E11 : non, c'est ça ! (*montre le ballon*)

E12 : ouais ! Elle est trop grosse elle

E10 : bon ça c'est pour euh... on prend les yeux

E11 : pour les yeux on prend un petit peu de colle et après on va le coller

E10 : je crois que je sais comment faire.

E12 : moi je veux l'appeler Jack

E10 : elle est toute nouvelle cette colle-là

E12 : ça, ça sera les mains ? (*montre la mousse*)

E11 : (rire)

E12 : mais faut encore un ! Ben alors ils sont où les ciseaux ? Moi je veux couper les mains d'accord ?

E11 : c'est bien E10, tu fais bien !

E12 : beurk, vite ça va bientôt déborder partout

E10 à E12 : attends, lâche la mousse

En ce qui concerne les autres stratégies mises en place, ce groupe a peu « distribuer les tâches » et « partager », mais je pense que ceci est en partie dû au fait qu'E12 ait été un peu mis de côté ; les deux autres élèves ont chacun produit des éléments de la réalisation et ont donc moins communiqué à l'aide de ces stratégies que dans certains autres groupes. Ils sont donc parvenus à réaliser la tâche qui leur était demandée. De plus, les stratégies « rendre tangible l'objet » et « se centrer sur le travail créatif » n'ont été, comme dans les autres groupes, que faiblement utilisées.

Classe 2 groupe 3

Tableau 14 : entretien de prédiction, résultats classe 2 groupe 3

Comment imaginez-vous le déroulement de ce travail ?	Groupe passif	• distribuer des tâches 5 • se centrer sur le travail créatif 2 • gérer leurs idées 1 • rendre tangible l'objet 3 • partager 4
Quelles réactions vont avoir le groupe d'élèves ?	Pas de leader E13, E14 et E15 vont peu avancer	
Quelle performance va-t-il obtenir ?	Réalisation laborieuse	
Quelles difficultés risque-t-il de rencontrer ?	Difficultés au démarrage et pour la compréhension des consignes Problème d'organisation et de collaboration Difficulté au niveau du timing (lenteur)	

Comme l'enseignante l'avait prévu lors de l'entretien de prédiction, ce groupe d'élèves a été plutôt passif. De plus, ils ne sont pas parvenus à respecter les contraintes en réalisant chacun un monstre (peu élaboré). Ils ont eu très peu d'échanges au sein du groupe et n'ont que très peu utilisé les différentes stratégies. E13 a réalisé un monstre durant les 20 minutes imparties. En revanche, E14 et E15 ont très peu réussi à se focaliser sur leur tâche durant la durée de l'activité. Je pense qu'E13 a souhaité réaliser ce qu'il lui était demandé donc n'a pas attendu ses camarades pour se mettre au travail. En effet, à plusieurs reprises, elle pose à E14 et

Rapport-Gratuit.com

E15 des questions sur la création du monstre, mais n'obtient pas de réponse et continue sa réalisation :

> E13 : moi je fais quoi maintenant ? Ça va bientôt sonner
>
> E15 : allez, avec la colle !
>
> E13 : je veux de la colle moi
>
> E14 à E15 : il y a plus d'yeux... tu ne peux pas me donner celui-là ? Et maintenant, la bouche.
>
> E13 : je découpe quoi maintenant ?
>
> E14 : les yeux. Il y a plus d'yeux, j'ai besoin d'yeux
>
> E14 à E : E13 a déjà tout pris. Oh il y a un œil (*trouve un œil*). C'est le mien. E15, tu n'as pas d'œil. Tu peux me donner (*la colle*) j'en ai besoin.
>
> E13 : qu'est-ce que je fais comme pieds ? Oh ça va bientôt sonner
>
> E15 : j'ai besoin du scotch
>
> E13 essaie de gonfler un ballon
>
> E14 : c'est pas drôle E13. Ah je sais, je vais lui faire qu'un œil. La bouche (*prends un cure-pipe*). Qui a la colle ?

Tout comme le groupe 2 de la classe 1, il y a selon moi, une corrélation entre les difficultés rencontrées par ce groupe et le fait qu'ils ont peu eu recours aux stratégies.

De plus, l'enseignante estime réaliser des activités de collaboration régulièrement.

Classe 3 groupe 1

Tableau 15 : entretien de prédiction, résultats classe 3 groupe 1

Comment imaginez-vous le déroulement de ce travail ?	Groupe actif Bon déroulement	• distribuer des tâches 5 • se centrer sur le travail créatif 2 • gérer leurs idées 9 • rendre tangible l'objet 1 • partager 1
Quelles réactions vont avoir le groupe d'élèves ?	E16 sera leader E17 et E18 vont suivre E18 va plus « s'écraser »	
Quelle performance va-t-il obtenir ?	Bonne réalisation, travail abouti	
Quelles difficultés risque-t-il de rencontrer ?	Conflits possibles entre E16 et E17 pour décider	

Ce groupe a été très actif, comme le prévoyait l'enseignante. Bien que le nombre de stratégies utilisées ne soit pas très élevé, les élèves ont su communiquer et échanger sur leur création. La stratégie à laquelle ils ont fait le plus appel est « gérer leurs idées ». E16 a été comme prévu le leader, en revanche E18 a été plus active qu'E17 qui est resté un petit peu en retrait. Ils ont eu recours à la stratégie « partager les tâches » uniquement durant le processus de création, au début de la réalisation quand ils ont défini qui faisait quoi. De ce fait, ils n'ont pas dû y revenir régulièrement durant le temps imparti :

E16 : ben moi je vais faire un grand pouce *(rouleau papier toilette*)

E18 : trois dents (*prend les sagex*)

E17 : non ça c'est la tête (*boite de Kiri*)

E16 : mais avec un œil. Un œil, un

E18 : prends celle-là et moi je prends celle-là (*boite de Kiri*)

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

E16 : hé (*s'adresse à E18*) on fait un monstre, un

E17 : on fait un monstre ! Je fais la tête moi

E16 : moi je mets un œil. Attends il me faut le scotch. Où il est le scotch ? On n'a pas de scotch ?

E17 lui tend le scotch

E16 : ha je n'aimerais pas prendre la colle

E18 : ouais c'est embêtant la colle. Je te mets déjà les dents

E17 : bon moi je fais les yeux

Les autres stratégies ont peu été utilisées, notamment « rendre tangible l'objet » et « se centrer sur le travail créatif », qui comme dans les autres groupes sont restées peu fréquentes. Cependant, la réalisation de la tâche demandée s'est bien déroulée et les élèves sont parvenus à créer un monstre ensemble.

Figure 4 : Réalisation, classe 3 groupe 1

Classe 3 groupe 2

Tableau 16 : entretien de prédiction, résultats classe 3 groupe 2

Comment imaginez-vous le déroulement de ce travail ?	Groupe explosif Difficulté à collaborer	• distribuer des tâches 7 • se centrer sur le travail créatif 2 • gérer leurs idées 7 • rendre tangible l'objet 1 • partager 9
Quelles réactions vont avoir le groupe d'élèves ?	E19 est conflictuelle, elle va être la leader, mais va s'énerver et pleurer E20 et E21 vont suivre	
Quelle performance va-t-il obtenir ?	Bonne réalisation si E19 s'impose Réalisation laborieuse si E19 « crise »	
Quelles difficultés risque-t-il de rencontrer ?	Enervement et difficulté de communication Tensions entre E20 et E21 pour se mettre d'accord	

La réalisation de la tâche au sein de ce groupe a été compliquée. En effet, bien que les élèves aient compris ce qui leur était demandé, ils ne sont pas parvenus à ne réaliser qu'un seul monstre :

> E21 : (*revient*) donne xxx vous êtes vraiment... mais faut en faire qu'un ! Vous ne comprenez pas ?
>
> E20 : oui, mais moi je fais un

Cette difficulté est apparue à plusieurs reprises. En effet, E20 a commencé par vouloir faire son propre monstre puis E21 est parvenu à réaliser le monstre avec lui. En revanche, je pense qu'E19 a préféré éviter les conflits et a donc réalisé son propre monstre. E21 a su communiquer avec son camarade pour qu'ils puissent collaborer et les tensions prévues par l'enseignante ne sont donc pas apparues. Il en est de même pour E19 : en réalisant son monstre et en évitant les échanges avec ses camarades, elle n'a pas fait de « crise ». Les stratégies utilisées se situent donc plutôt entre le duo formé par E20 et E21 qui ont majoritairement entrepris les stratégies « gérer leurs idées », « distribuer les tâches » et « partager ». Ils ont notamment considérablement échangé sur les techniques à utiliser :

E21 : mets tout, tout tout tout. Encore tout le rond

E20 : arrête arrête sinon...

E21 : non pas sur le scotch, là

E20 : comme ça ça ne tient pas

E21 : faut mettre plus de scotch (*prend la colle*)

E20 : non du scotch, du scotch

E21 : mais ça ne va pas marcher

E20 : comme ça là

E21 : tu as vu... je te dis comment (*prend le scotch*)

E19 : des cheveux (*ballons*), de la colle

E21 : voilà

E20 : et on va tenir comme ça (*avec un élastique*), comme ça, ça tient ! Non, mais là

E21 : comment comme ça ?

E20 : oui tu l'ouvres, fais comme ça... ça ne marche pas, mais ce n'est pas grave.

E21 : laisse-le aller... non tu as pas une bonne idée E20, ça ne va pas marcher,

E20 : hé ça donne raison

E21 : regarde maintenant faut remettre le scotch

Comme les autres groupes, ils ont peu fait appel aux stratégies « rendre tangible l'objet » et « se centrer sur le travail créatif ».

De plus, l'enseignante estime réaliser des activités de collaboration assez régulièrement.

Globalement, dans toutes les classes, certains groupes qui ont mieux fonctionné que d'autres. Il n'y a donc pas un lien précis entre les classes qui ont l'habitude de collaborer et la réussite des groupes. En revanche, la collaboration dans une classe peut être très structurée par de l'enseignante, ce qui est donc très éloigné de la collaboration créative où l'enseignante dirige très peu l'activité. De ce fait, il est envisageable que les élèves qui ont rencontré des difficultés lors de la réalisation de la tâche demandée aient pour habitude de collaborer, mais avec une structure précise donnée par l'enseignante.

Concernant les entretiens de prédiction réalisés, je pense que les prédictions des enseignantes ont été pour la majorité proches de ce qui s'est passé au sein des groupes. Les enseignantes ont donc su prévoir ce qui se passerait en fonction de leurs élèves. Certains élèves pour lesquels les enseignantes avaient des prédictions plus pessimistes sont parvenus à collaborer et à créer un monstre, ce qui est une bonne surprise. C'est le cas par exemple pour E11 que l'enseignante voyait plus en retrait et qui a été leader avec sa camarade ; il en est de même pour E1, il n'a pas été passif comme aurait pu l'imaginer l'enseignante. Ces aspects sont donc un point positif de la collaboration créative selon moi.

Malgré la fréquence peu élevée de deux stratégies, « se centrer sur le travail créatif » et « rendre tangible l'objet », les autres stratégies ont été fréquemment utilisées, notamment « gérer leurs idées ». Cette stratégie est fondamentale pour collaborer. En effet, tous les groupes qui ont utilisé à de multiples reprises cette stratégie sont parvenus à créer un monstre tout en respectant les consignes.

Au sujet des deux stratégies faiblement utilisées, notamment celle « se centrer sur le travail créatif », je pense que ce résultat coïncide avec le fait que les élèves ont encore des difficultés à se décentrer. Il n'est déjà pas facile de prendre en compte les idées de son ou ses camarades, mais il est encore moins aisé, selon moi, de se centrer sur le travail de quelqu'un autre.

Quant à la seconde stratégie faiblement utilisée « rendre tangible l'objet », il est vrai que les élèves au sein des groupes n'ont pas cherché à anticiper ce qu'ils allaient réaliser. Ils ont suivi leurs idées au fur et à mesure qu'elles venaient sans se questionner sur le résultat final qu'ils obtiendraient. Ceci n'a pas porté véritablement préjudice à leur création même si elle est probablement moins élaborée qu'elle aurait pu l'être si les élèves avaient davantage anticipé leur création. Les élèves que j'ai pu observer sont encore dans la spontanéité de l'instant présent et ne se projettent pas encore dans le futur.

Au vu de mes observations, je pense que la collaboration créative permet, comme le préconise le PER, de développer chez les élèves leur capacité de collaboration, de communication et leur pensée créatrice. En effet, les élèves ont échangé leurs avis, ont partagé leurs connaissances, leurs savoir-faire, mais également des encouragements. Il y a également eu des moments de tensions qu'ils ont dû gérer au sein de leur groupe, sans que l'enseignante intervienne. Ils ont également su mobiliser les connaissances qu'ils possédaient déjà, notamment l'utilisation du matériel pour que le monstre tienne debout, et ils en ont acquis de nouvelles en échangeant au sein du groupe.

Dès lors, contrairement à ce qu'a affirmé Piaget et comme affirmé dans ma problématique, mes observations me conduisent davantage à penser que « dès l'âge de 4 ans et de façon plus évidente encore à 5 ans, l'enfant peut adopter le point de vue des autres et il commence à comprendre que les comportements des gens reposent sur leurs croyances et leurs sentiments (Bee & Boyd, 2003, p. 169) ». En effet, les élèves sont, selon moi, parvenus à adopter le point de vue de leurs camarades, notamment lors de la stratégie « gérer les idées ». Cependant, le fait de n'utiliser que très peu la stratégie « se centrer sur le travail créatif » est pour moi le signe que leur capacité à se décentrer est encore limitée. Toutefois, malgré une capacité encore limitée de se décentrer, les élèves utilisent toutes les stratégies. Ceci est, pour moi, le signe positif des différents apprentissages amenés par la collaboration créative.

Conclusion

Les résultats

Au travers des différentes phases de ma recherche, c'est-à-dire :

Phase 1 : former des groupes à l'aide de l'enseignante

- Formation de sept groupes d'élèves en 2ème année.
- Groupes constitués de 3 élèves.

Phase 2 : réaliser un entretien de prédiction

- Comment imaginez-vous le déroulement de ce travail pour le groupe d'élèves ?
- Quelles réactions va avoir le groupe d'élèves ?
- Quelle performance va-t-il obtenir ?
- Quelles difficultés risque-t-il de rencontrer ?

Phase 3 : réalisation de l'activité

- Réalisation d'un monstre.

Phase 4 : observer et catégoriser

- Quelles stratégies ont été mises en place par le groupe ?

Phase 5 : comparer et analyser

- Peut-on observer les aspects positifs qu'on retrouve dans la collaboration créative ?
- Quelles similitudes ou différences entre la prédiction et la réalité observée ?
- Quelles en sont les raisons ?

J'ai pu observer, dans les différents groupes d'élèves, les aspects positifs de la collaboration créative. En effet, au vu de tous ces éléments, je pense qu'il est tout à fait envisageable de mener des activités avec la collaboration créative comme forme de travail ; elle ne va certainement pas apporter tous les aspects positifs qu'on retrouve avec des élèves plus âgés, mais elle va permettre le développement et

l'apprentissage de différentes compétences utiles à l'élève, comme la communication qu'on retrouve largement au travers des stratégies « gérer les idées » ou « partager » lorsqu'il s'agit d'expliquer une technique ou un savoir-faire à ses camarades.

Bien qu'il puisse être un peu difficile de créer ce type d'activité au sein d'une classe de 2e année, car l'enseignant ne sait pas exactement qui fait quoi et qui apprend quoi, j'estime qu'il est bon de favoriser la collaboration créative dans sa classe. En effet, les élèves ne vont pas tous apprendre les mêmes choses et ne vont donc pas tous développer les mêmes compétences, mais ils n'arrivent pas en classe avec les mêmes connaissances. Ainsi, ils pourront, à l'aide des connaissances de leurs camarades et des échanges qu'ils ont les uns avec les autres, retenir ce dont ils ont besoin. Il ne s'agit pas à proprement parler de différenciation, mais je trouve qu'on pourrait l'y assimiler par le fait que chaque enfant en retient quelque chose de différent, mais d'utile à ses apprentissages.

Pour les enfants qui ne sont pas encore parvenus à entrer dans la collaboration à travers cette forme de travail, je pense qu'ils ont encore besoin de temps. Bien sûr, il s'agissait de la toute première activité de ce type et certains comme E4 ont été perturbés par le fait qu'ils ne savaient pas exactement ce qu'ils devaient faire. Bien que j'estime que pour des élèves de 2e année, il faudrait répéter ce type d'activité pour obtenir l'utilisation de toutes les stratégies à de plus hautes fréquences comme c'est le cas chez des élèves plus âgés, je pense qu'en utilisant cette forme de travail plus fréquemment, les élèves qui ont eu des difficultés durant cette réalisation obtiendraient des résultats positifs par la suite en développant les compétences nécessaires à une meilleure collaboration avec leurs camarades. Dès lors, il aurait été intéressant pour moi de pouvoir réaliser cette recherche sur une durée bien plus longue et d'observer plusieurs activités de ce type avec les mêmes classes et ainsi étudier les effets à long terme de la collaboration créative sur de jeunes élèves.

Rapport-Gratuit.com

Bilan de la démarche

Ma recherche aurait eu davantage de pertinence sur une plus longue durée. Si, après une première réalisation, j'ai pu observer un résultat positif, il reste aléatoire. C'est la première limite de ma recherche.

J'estime toutefois avoir obtenu des résultats encourageants bien qu'une multitude de facteurs aient influencé mes données ; c'est la seconde limite de ma recherche.

Cette multitude de facteurs fait que j'aurais peut-être pu obtenir des résultats forts différents en changeant quelques éléments tels que les élèves au sein des groupes par exemple. Certains groupes étaient constitués de deux leaders supposés alors que d'autres n'en avaient pas. Les groupes sans leaders ont rencontré davantage de difficultés ; les élèves qui ne sont pas parvenus à entrer dans la tâche demandée y seraient-ils parvenus avec un leader ? A contrario, si l'on place trois leaders dans un groupe, parviennent-ils encore à collaborer ? Et qu'en est-il si l'on forme des groupes par affinités en laissant les élèves choisir avec qui ils vont collaborer ?

La troisième limite de mon travail est la difficulté de classer les échanges dans des catégories. En effet, il m'a parfois été difficile de définir précisément dans quelle catégorie entraient certains échanges : le moment où l'élève dit sa phrase, la tonalité utilisée, ainsi que le langage corporel utilisé par l'élève par exemple, peuvent prêter à interprétation. Ceci ajoute une nouvelle part de subjectivité à mon travail.

De plus, bien que le fait que l'enseignante n'intervienne pas dans le processus de création soit un principe important pour moi, je pense que s'il s'agissait d'une activité que j'avais réalisée dans ma propre classe avec mes élèves, je serais intervenue dans les groupes qui n'ont pas du tout fonctionné. En effet, quand les élèves ne sont pas du tout entrés dans le processus de création, comme ça a été le cas pour E14 et E15, je pense qu'il aurait été pertinent de donner un coup de pouce au départ, afin qu'ils aient pu par la suite en retirer quelque chose plutôt que de rester en dehors de la tâche demandée.

Bien que j'aie tenté d'être la plus précise et la plus fidèle possible lors de la transcription, j'ai forcément été influencée par certains éléments et j'ai classé les échanges dans les catégories peut-être bien différemment que ce qu'aurait pu faire

quelqu'un d'autre. Est-ce qu'en ayant été influencée pour certains échanges et en classant ceux-ci dans d'autres stratégies, les données auraient donné la même tendance à mes résultats ?

Est-ce que je saurai un jour avec certitude comment former mes groupes et comment optimiser tous les facteurs pour obtenir tous les aspects positifs de la collaboration créative ? Ces questions restent pour l'heure sans réponse.

En revanche, ce que je sais aujourd'hui, c'est que tous les enfants sont différents et qu'il n'y a pas un système dit « parfait » ; il est donc de ma responsabilité de faire mon maximum pour tous mes élèves et j'espère avoir un jour l'opportunité de retenter l'expérience de la collaboration créative avec des élèves de 2e année.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Références bibliographiques

Bibliographie

Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique.* Bruxelles: De Boeck.

Bee, H., Boyd, D. (2003). *Psychologie du développement : les âges de la vie.* Bruxelles: De Boeck.

Bouchard, C., Fréchette, N. (2008). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs.* Québec: Presse de l'Université du Québec.

Carmona-Magnaldi, N. & De Vecchi, G., (1996). *Faire construire des savoirs.* Paris: Hachette Education.

Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène.* Montréal: Les Editions de la Chenelière.

Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) (2010-2015). *Le plan d'études romand*. Neuchâtel: CIIP.

Conklin, W. (2014). *Stratégies pour développer la pensée critique et créative.* Montréal: Chanelière Education.

Fréchette, C. B. (2008). *Le développement global de l'enfant e 0 à 5 ans en contextes éducatifs.* Québec: Presse de l'université du Québec .

Giglio, M. (2014). *Créativité, professionnalité enseignante et construction de compétences nouvelles par une activité de « recherche-formation ».* Neuchâtel: (Numéro spécial : E. Falardeau et B. Wentzel (coord.) « Enjeux de savoir(s) et profession enseignante »).

Giglio, M. (s.d.). *Giglio, M. (2014). Créativité, collaboration, communication, réflexion : concepts disciplinaires ou transversaux ? .* HEP-BEJUNE, sciences de l’éducation.

Malrieu, P. (2000). *La construction des imaginaires.* Paris: L'Harmattan.

Maulini, O. (2008). *Comment transcrire un entretien ?* UniGe

Perret-Clermont, A.-N., Grossen, M., Nicolet, N., Schubauer-Leoni, M.-L. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale.* Berne, Berlin, Francfort, New-York, Paris, Vienne: Peter Lang.

Perret-Clermont, A.-N. & Grossen, M. (2012). Prédire, agir et observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagoique et savoirs professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en question n°14*, pp. 127-140.

Pierret-Hannecart, M. & Pierret, P. (2006). *Des pratiques pour l'école d'aujourd'hui.* Bruxelles: De Boeck.

Peyrat-Malaterre, M.-F. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?* Bruxelles: de boeck.