Sommaire

Introduction 1

Chapitre 1. Problématique 3

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche 3

1.1.1 Raison d'être de l'étude 3

1.1.2 Présentation du problème 4

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche 4

1.2 État de la question 5

1.2.1 Apprendre, oui mais comment ? 5

1.2.2 Le travail de groupe et l'apprentissage collaboratif 6

1.2.3 Les petits groupes d'élèves 8

1.2.4 La pensée ou l'imagination créatrice 8

1.2.5 La créativité 10

1.2.6 La créativité artistique et l'acte de création 11

1.2.7 Une nouvelle situation pédagogique 13

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche 15

1.3.1 Identification de la question de recherche 15

1.3.2 Objectifs de recherche 15

Chapitre 2. Méthodologie 17

2.1 Fondements méthodologiques 17

2.2 Nature du corpus 17

2.2.1 Récolte des données 17

2.2.2 Procédure et protocole de recherche 18

2.2.3 Échantillonnage 18

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données 19

Chapitre 3. Analyses de données 25

3.1.1 Discuter et confronter des idées avant de créer 25

3.1.2 Créer directement sans discuter préalablement des idées 26

3.1.3 Le matériel à disposition et les contraintes de l'activité 28

3.1.4 Confirmer l'idée d'autrui 30

3.1.5 Refuser l'idée d'autrui 30

3.1.6 Ajouter une autre idée, un complément 32
3.1.7 Exprimer ses idées avec une entente 35
3.1.8 Exprimer ses idées avec un conflit 36
Conclusion 39
Références bibliographiques 45
Annexe 1 : lettre de demande d'autorisation pour enregistrement vidéo I
Annexe 2 : règles de transcription utilisées III

Introduction

Ce travail était motivé par le fait d'enrichir ma pratique dans les domaines de la collaboration et de la créativité à l'école. Concernant la créativité, j'ai déjà pu constater durant mes stages et remplacements, que les élèves reproduisent des modèles proposés par l'enseignant, recopient des objets déjà existants. Rares sont les fois où j'ai pu voir les élèves créer des objets nouveaux. Je me suis donc intéressée à exercer cette démarche pédagogique, afin de favoriser la création d'objets nouveaux en classe et à mettre les élèves en posture de créateurs. Aussi, le travail de groupe est souvent préconisé dans les méthodologies actuelles. Je souhaitais m'y intéresser davantage, afin de savoir quels sont les apports sur les élèves et leur travail. Ces deux domaines paraissaient bien se coordonner et j'ai décidé de les unir tous les deux à cette recherche.

De plus, j'ai pu remarquer dans ma pratique professionnelle que ces deux « capacités transversales » présentes dans le PER n'étaient pas assez souvent mobilisées. En effet, je ressens comme un malaise chez les enseignants lorsque l'on parle de la place qu'à la créativité dans leurs classes et l'on entend souvent dire qu'ils n'ont pas le temps pour cela. Mon ressenti est confirmé par plusieurs auteurs qui s'accordent à dire que la créativité ne semble pas être *a priori* favorisée en classe (Bacus & Romain, 1997 ; Pacteau & Lubart, 2005).

Quant aux apprentissages en groupe, mon impression est qu'il y a comme une peur de distraction lorsqu'on laisse travailler nos élèves de cette manière. Aussi, je pense qu'il n'est pas facile de se mettre en retrait pour laisser nos élèves apprendre par eux-mêmes. On ne sait pas ce qu'il se passe réellement au sein du groupe et pourtant combien même on devrait les laisser faire. Je pense qu'il faudrait d'abord se questionner nous-mêmes, à savoir comment on préfère travailler. Personnellement, je pense qu'on en apprend plus sur les concepts et les idées, que l'on trouve des idées plus innovantes et originales, lorsque l'on peut en discuter et en parler avec d'autres. Même si l'on s'en rend compte, je trouve qu'il y a toujours trop peu d'enseignants qui permettent aux élèves de parler et de construire quelque chose ensemble en classe.

En somme, je pense que l'élève doit pouvoir s'exprimer et construire lui-même ses idées, pour que la créativité puisse prendre place et pour qu'il puisse trouver des idées originales, mais dans une démarche individuelle, ses idées risquent d'être restreintes. Mais comment pourrait-il discuter de ses idées dans un lieu où l'on demande généralement du silence ? Il faut donner plus de pouvoir à l'élève et l'enseignant doit parfois apprendre à rester silencieux, afin de voir ses élèves se mettre à l'œuvre. Les situations de collaboration

créative peuvent devenir une solution nouvelle, un nouveau défi pour les enseignants pour stimuler la créativité et la collaboration en classe. Ces moments de collaboration créative permettent aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages, de produire du nouveau en groupe, de faire émerger des idées innovantes et de les faire évoluer lors de leur travail collaboratif.

Dans un précédent travail s'intéressant également aux collaborations créatives entre élèves, j'ai pu remarquer que les élèves n'avaient pas pu s'exprimer sur leurs propres collaborations créatives. C'est pourquoi j'ai mené un entretien avec les élèves à la suite des activités réalisées. Pour les besoins de cette recherche, j'ai repris cette idée de l'entretien et je l'ai développée. Ce dispositif pédagogique permet d'observer comment les idées des élèves évoluent et permet aux élèves de revenir sur leur travail collaboratif et créatif.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

De nouveaux enjeux sont apparus dans les curricula des pays occidentaux, comme le Plan d'études romand (PER). En effet, les élèves ne sont plus disposés de recevoir un enseignement où l'enseignant est vu comme le seul porteur des connaissances (Pléty, 1998). Les élèves ne doivent plus uniquement acquérir des savoirs en s'engageant dans des activités proposées par l'enseignant, mais ils doivent également s'approprier des compétences ou des « capacités transversales » telles que la « collaboration », la « communication », les « stratégies d'apprentissage », la « pensée créatrice » et la « démarche réflexive ». Ces « capacités transversales » concernent toutes les disciplines scolaires et interviennent dans des situations contextualisées mises en place par l'enseignant. Ces compétences « 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 » (PER, 2010, Présentation générale, p.35). Elles ne peuvent pas s'enseigner pour elles-mêmes, mais doivent être favorisées en classe (PER, 2010). L'enseignant est appelé à mettre en place des situations permettant à chaque élève d'élargir et d'exercer ces cinq « capacités transversales ». Aussi, l'enseignant doit s'outiller pour apprendre à observer ses élèves dans leurs rôles de créateurs ou de collaborateurs.

Les collaborations créatives permettent aux élèves de développer leur créativité qui est désignée dans le PER par le terme de « pensée créatrice », tout en travaillant en « collaboration » avec d'autres pairs. En ce sens, la collaboration créative est définie 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 ‘' » (Giglio, 2016, p. 140). Ces situations peuvent se manifester dans toutes les disciplines scolaires lorsque les élèves sont engagés à créer des objets nouveaux par groupes de trois, par exemple un problème nouveau en mathématiques, une devinette, une poésie en français, un rythme court ou encore une mélodie simple en musique. Il ne s'agit que de quelques exemples parmi de multiples objets nouveaux que les élèves créent en contexte scolaire.

1.1.2 Présentation du problème

Il n'est pas toujours évident de se retirer en tant qu'enseignant pour laisser les élèves se mettre dans une posture de créateur ou de collaborateur et par là d'observer le travail créatif des élèves sans intervenir. L'enseignant, en amenant des moments d'activités créatives aux élèves, permet à ses élèves de développer leur pensée créatrice en lien avec le développement de l'imagination et de la fantaisie (PER, 2010). Il s'agit de rendre possibles ces créations d'objets nouveaux. Lorsque les élèves ont des rôles de créateurs et de collaborateurs, comment s'y prennent-ils dans leurs collaborations créatives ? Les collaborations créatives permettent de lier les « capacités transversales » et de confier plusieurs rôles aux élèves.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

L'école est un lieu de changements et évolue dans ses méthodes au rythme de la société qu'elle accompagne. Une pédagogie de transmission et de passivité ne peut pas développer des personnes créatives. Des personnes auxquelles on demande d'obéir, d'écouter, de reproduire, de suivre et de ne pas remettre en cause ne peuvent devenir des créateurs (Cuénoud, 2008). Ce dernier soutient que le système éducatif doit lui-même favoriser la prise de risques et la liberté. De même, Gardner (2001) nous apprend qu'il faut encourager les enfants à oser s'aventurer plutôt que de poser des limites. Il y a créativité lorsque l'on peut s'échapper des autoroutes de la pensée unique, lorsque l'on peut remettre en cause les choses et lorsque l'on valorise l'imaginaire (Cuénoud, 2008).

Plusieurs recherches ont tenté de mettre en évidence la relation entre la créativité et l'environnement scolaire. Bien que les enseignants soient conscients du bien-fondé de la créativité dans leur classe, il en ressort que la pensée convergente domine à l'école (Bacus & Romain, 1997). En effet, la pensée convergente étant la capacité à produire une seule et unique bonne réponse, est principalement utilisée dans les écoles (Besançon, Georgsdottir & Lubart, 2005). D'après d'autres auteurs (Pacteau & Lubart, 2005), l'école n'est pas un lieu *a priori* où l'on favorise la prise de risque et la créativité. Ces mêmes auteurs soutiennent que les enseignants attendent des élèves qu'ils respectent les consignes, travaillent de manière autonome et posent des questions de compréhension ou de précision. De plus, les élèves adoptent des attitudes selon la manière dont les enseignants organisent leur classe (Pacteau & Lubart, 2005).

Les collaborations créatives peuvent répondre au besoin de développement créatif chez les élèves tout en travaillant à plusieurs, car tous ont un potentiel à développer. Dans cette perspective, cette recherche a pour but de s'intéresser aux situations de collaborations

créatives en mobilisant la « pensée créatrice » ainsi que la « collaboration ». Les élèves apprennent et partagent ensemble de nouvelles connaissances ainsi que leurs idées. Pour mettre en place ces situations de créativité en groupe, l'enseignant adopte certains gestes professionnels lui permettant de guider les élèves (Giglio, 2015).

1.2 État de la question

1.2.1 Apprendre, oui mais comment ?

De nombreux auteurs se sont intéressés aux théories des apprentissages, à savoir comment l'élève apprend. En matière d'apprentissage et d'enseignement, l'école a vécu d'importants changements. L'école d'autrefois avec le professeur qui « déverse » son savoir aux élèves n'est plus le système pédagogique prôné aujourd'hui. L'école traditionnelle est critiquée en ces termes :

> L'école traditionnelle s'est trompée, elle a voulu transmettre des connaissances détenues par un maître en les inculquant à des élèves passifs. Cette pédagogie de l'imposition ne marche pas. Il faut lui substituer une pédagogie active faisant de l'enfant l'acteur de la construction de ses savoirs (Blais, Gauchet & Ottavi, 2014, 4e de couverture).

Dans cette optique, l'approche de Jean Piaget émane l'idée que l'enfant a un rôle capital dans la construction de ses connaissances (Legendre, 2005). En s'appuyant sur la perspective constructiviste de Piaget, Jonnaert et Vander (2008) expliquent que l'on construit ses connaissances à travers notre propre activité. L'action de l'élève est importante, toutefois l'élève devrait également avoir l'initiative de cette action, qui le plus souvent appartient à l'enseignant (Peyrat-Malaterre, 2011). Le savoir ne peut être transmissible passivement, l'enfant construit ses connaissances en étant actif. Il apprend en organisant son propre monde et à travers les expériences qu'il vit (Jonnaert & Vander 2008).

Dans la perspective constructiviste, Piaget (1969) prône le système pédagogique de l'école active avec sa méthode « de travail par groupes [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). Aussi, l'auteure précise que dans certaines circonstances les pairs peuvent se décentrer lorsqu'ils travaillent ensemble, en prenant la perspective de l'autre. Par conséquent, ils peuvent prendre conscience de points de vue différents, amenant à réorganiser leurs connaissances pour que le développement intellectuel puisse avoir lieu (Peyrat-Malaterre, 2011). Selon Peyrat-Malaterre (2011), le fait d'agir avec des pairs est un moyen de changement, le travail principal de l'enfant se fait ensuite individuellement. Donc, l'enfant piagétien reste un apprenant solitaire (Peyrat-Malaterre, 2011).

Rapport-Gratuit.com

Vygotski, lui, se penche sur une conception sociale de l'apprentissage. En effet, l'enfant peut aller plus loin en collaboration et avec l'aide de quelqu'un d'autre que lorsqu'il agit seul (Peyrat-Malaterre, 2011). En outre, Vygotski affirme que « ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (Peyrat-Malaterre, 2011, p.30). La notion importante dans la théorie socioconstructiviste de Vygostki est celle de la « Zone Proximale de Développement », qui est l'écart entre ce que l'enfant peut accomplir seul et ce qu'il réussit avec l'aide de quelqu'un (Grangeat, 1998). De plus, lorsque l'élève travaille en collaboration, des conflits sociocognitifs peuvent émerger (Perret-Clermont, 1980 ; Perret-Clermont & Giglio, 2016). Lors de ces moments conflictuels, le rôle d'autrui est mis en évidence. En effet, d'après Alexandre (2011), dans la construction des connaissances, c'est grâce aux désaccords et aux confrontations d'avis que chacun va pouvoir atteindre un niveau supérieur de connaissances. Cette étape permet de dépasser ses propres représentations et d'apprendre (Alexandre, 2011).

1.2.2 Le travail de groupe et l'apprentissage collaboratif

Si l'on souhaite utiliser une pédagogie active en classe, le travail de groupe peut être, s'il est bien géré, un outil efficace pour apprendre autrement (Cohen, 1994). L'apprentissage social est bénéfique et permet à l'enfant de se décentrer (Peyrat-Malaterre, 2011). Mais comment faire pour que les élèves apprennent en groupe ? Pour Pléty (1998), il doit y avoir un engagement commun des efforts pour qu'il y ait une collaboration. De plus, il faut donner la possibilité aux apprenants d'agir par eux-mêmes, afin qu'ils puissent mettre en commun leurs ressources (Pléty, 1998). En mettant en place ce type de situation, ils pourront améliorer et mieux s'approprier la connaissance (Pléty, 1998). Le travail de groupe est défini par Cohen comme étant 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 » (Cohen, 1994, p. 1). Aussi, on attend des élèves une certaine autonomie (Cohen, 1994).

Une autre caractéristique du travail de groupe est de permettre aux enfants de faire des erreurs et de se débrouiller par eux-mêmes (Cohen, 1994). Les élèves ont ainsi une liberté dans leurs choix et sur la façon d'accomplir la tâche demandée (Cohen, 1994). Selon cet auteur, au sein du groupe même, les membres ont besoin des uns des autres pour faire la tâche. Ils discutent ensemble, suggèrent aux autres ce qu'ils devraient faire, s'écoutent mutuellement et décident de quelle manière ils vont travailler (Cohen, 1994). Selon Cohen (1994), il peut y avoir d'une part des actions comme poser des questions, critiquer, écouter, montrer son accord ou son désaccord et d'autre part des interactions non verbales comme montrer du doigt, froncer les sourcils, acquiescer, etc. Pour que ces interactions

fonctionnent, le travail de groupe exige une réponse ou un comportement actif entre les membres (Cohen, 1994). Dès lors, dans le groupe d'apprentissage, les matériaux, les consignes et les informations nécessaires à l'élaboration du projet « doivent être distribués de manière à ce que sa réalisation requière en elle-même la participation de chacun » (Meirieu, 1996, p. 15).

Les deux termes de collaboration et de coopération semblent vouloir dire la même chose et sont utilisés dans la littérature en spécifiant les particularités de chacun ou sont parfois indifférenciés. Pour être plus au clair, une distinction a été proposée par Baudrit (2007) : l'apprentissage coopératif tout comme l'apprentissage collaboratif amènent les élèves à travailler à plusieurs, c'est une activité groupale. Toutefois, dans le cadre de l'apprentissage collaboratif, les personnes interagissent comme elles l'entendent, elles sont plus autonomes que dans l'apprentissage coopératif, qui lui est plus structuré. En effet, les rôles sont attribués aux membres du groupe tandis que pour l'apprentissage collaboratif, les élèves définissent eux-mêmes les rôles et les fonctions de chacun. Les élèves échangent, justifient les idées émises par les uns et les autres (Baudrit, 2007). Aussi, l'apprentissage collaboratif permet de découvrir de nouvelles idées et de résoudre des problèmes à plusieurs (Damon & Phelps, 1989). Pour l'apprentissage coopératif, il s'agit finalement d'un emboîtement de divers travaux individuels (Baudrit, 2007). Pour préciser la distinction entre la collaboration et la coopération, Pléty (1998) explique que le premier terme relève davantage de l'élaboration commune du travail, tandis que le deuxième terme parle de l'organisation du travail. Pour Damon et Phelps (1989), dans l'apprentissage collaboratif tout est fait pour qu'il y ait un « choc des idées », reprenant ainsi l'idée du conflit sociocognitif.

Lorsque l'on parle d'apprentissage, cela implique la construction de nouvelles connaissances. Mais qu'en est-il lorsque les élèves travaillent en groupe ? Il peut y avoir une transmission de connaissances maîtrisées par l'un des membres du groupe, mais aussi une création de nouvelles connaissances pour tous les membres sans qu'il y ait besoin d'un expert (Perret-Clermont & Giglio, 2016). Plusieurs travaux (Armes & Murray, 1982 ; Doise & Mugny, 1981 ; Perret-Clermont et al., 1996 ; Littleton & Light, 1999 ; Schwarz, Perret-Clermont, Trognon & Marro Clément, 2008 ; Howe, 2010 ; Littleton & Howe, 2010) ont démontré que « des novices interagissant entre eux sont susceptibles de produire des connaissances nouvelles qu'aucun d'eux ne détenait avant » (cité par Perret-Clermont & Giglio, 2016, p.217). Quant aux idées nouvelles, la collaboration favorise parfois la création d'idées chez les élèves, les remue-méninges avec des partenaires « font ressortir des idées novatrices qui n'auraient peut-être jamais vu le jour si les élèves avaient travaillé seuls » (Conklin, 2014, p.112). En outre, la collaboration entre pairs est un mode d'enseignement et

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

d'apprentissage riche pour les élèves d'une part et d'autre part, ce mode de fonctionnement permet à l'enseignant de percevoir le travail de ses élèves sous un autre angle (Perret-Clermont & Giglio, 2016).

1.2.3 Les petits groupes d'élèves

Plus le groupe est petit et plus le temps de parole est multiplié (Barlow, 2000). Ce même auteur précise qu'un élève peu sûr de lui aura plus de facilité à s'exprimer devant peu de personnes qu'en présence d'un plus grand groupe ou de la classe entière (Barlow, 2000). Peyrat-Malaterre (2011) a testé plusieurs formes de groupes et affirme qu'avec un nombre pair, il est plus difficile de trancher et de prendre une décision. Avec un nombre impair de trois, il est plus facile de trouver une solution et au-delà de cinq, le groupe peut devenir difficile à gérer par les membres eux-mêmes (Peyrat-Malaterre, 2011). Pléty (1998) précise que l'introduction d'un tiers dans un groupe de deux permet à ses membres de se remettre en question.

Quant à la constitution des groupes, soit le hasard décide, soit les élèves choisissent librement ou la constitution est imposée par l'enseignant. Lorsque le groupe est constitué selon le libre choix des élèves, le risque est grand que l'on y parle de toute autre chose que de la tâche à accomplir (Barlow, 2000). Si les échanges se font toujours entre les mêmes élèves, ceux-ci peuvent être moins riches (Peyrat-Malaterre, 2011). Un groupe constitué au hasard peut éviter ces inconvénients, mais l'antipathie entre certains de ses membres peut provoquer des « blocages » (Barlow, 2000).

De plus, pour travailler efficacement ensemble, Francis Vanoye (1976) note « qu'il faut se voir, il faut s'entendre, il faut être présent l'un à l'autre » (cité par Barlow, 2000, p.46). Barlow (2000) ajoute que si le local est trop petit, cela peut étouffer la créativité. Par ailleurs, les groupes peuvent être gênés par leurs voisins en créant des interférences entre les conversations, les élèves pourraient être tentés de faire la même chose que le groupe voisin (Barlow, 2000).

1.2.4 La pensée ou l'imagination créatrice

De nombreux auteurs se sont intéressés au concept de pensée créatrice ou d'imagination. Quelques controverses existent. Selon Watzlawic (1988), l'imagination créatrice repose sur l'association d'images déjà connues pour produire quelque chose de nouveau. Au contraire, Bachelard (1943) conteste l'idée que « l'imagination soit la faculté de former des images » et soutient qu'elle « est plutôt la faculté de déformer les images fournies par la perception » (cité par Archambault & Venet, 2007, p.7). Paul Harris (2007), quant à lui, situe l'imagination

« au cœur de l'activité cognitive quotidienne » (cité par Yerly, 2009a, p.27). En effet, pour lui, l'imagination permet d'entrer dans un univers fictif, mais aussi de comparer des résultats réels et également de s'immerger dans ce qui est impossible, magique ou inimaginable (Yerly, 2009a). Aussi, selon Harris (2007), l'imagination produit des émotions.

D'après les lectures d'Archambault et de Venet (2007), l'imagination touche plutôt le domaine de l'impossible aux yeux de Piaget (1972) et survient au stade préopératoire du développement de la pensée formelle. Pour lui, la pensée logique ou formelle est le but du développement cognitif avec la capacité d'appréhender le monde de façon abstraite (Archambault & Venet, 2007). Piaget (1972) définit l'imagination comme l'un des deux pôles de la pensée : « celui de la combinaison libre et de l'assimilation des schèmes » (p.163) et l'oppose à « l'accommodation au réel ». Ainsi, pour Piaget, l'imagination créatrice s'oppose à la pensée logique (Archambault & Venet, 2007). D'après ses recherches, l'imagination est la plus profitable à l'arrivée du langage, du jeu symbolique et de l'imitation représentative, soit autour de deux ans jusqu'à l'âge de sept ans (Archambault & Venet, 2007). Cette période du stade préopératoire étant caractérisée par l'égocentrisme enfantin, l'imagination y est présente comme un acte spontané souvent en lien avec les émotions et aurait comme fonction de combler les lacunes cognitives du jeune enfant face à son inexpérience du monde (Archambault & Venet, 2007). Puis, lorsque l'enfant s'ouvre au monde, l'imagination va disparaître pour se réintégrer dans l'intelligence, devenant ainsi un des pôles de la pensée (Piaget, 1972).

Vygostki définit l'imagination, avec sa théorie développementale d'origine sociale, comme une fonction mentale supérieure qui se développe avec l'acquisition du langage et qui augmente peu à peu au fil des expériences vécues en lien avec les émotions et grâce aux interactions sociales (Archambault & Venet, 2007). L'imagination et la créativité sont étroitement liées avec l'expérience vécue (Archambault & Venet, 2007). Plus on vit d'expérience et plus on a de matériel pour construire et pour créer (Vygotski, 1931). De ce fait, l'imagination est toujours en évolution depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte (Archambault & Venet, 2007). Par ailleurs, Vygotski (1931) s'oppose à l'idée que l'imagination diminue avec l'âge et au sens commun qui défend généralement l'idée qu'un enfant a plus d'imagination qu'un adulte. L'imagination se développerait petit à petit et atteindrait sa plénitude à l'âge adulte avec la capacité de s'éloigner des contraintes du réel (Archambault & Venet, 2007).

Chacun dans leurs positions respectives, Piaget et Vygotski définissent l'imagination et affirment que celle-ci prend son envol avec le langage et qu'elle est liée aux émotions (Archambault & Venet, 2007). Néanmoins, leurs positions diffèrent. Pour Piaget, on atteint

une certaine maturité intellectuelle lorsque l'on s'adapte au réel, car l'enfant habite au départ dans un monde irréel (Archambault & Venet, 2007). Alors que pour Vygotski, se dégager du réel nous permet d'atteindre un niveau supérieur de pensée créatrice (Archambault & Venet, 2007). En effet, Vygotski insiste sur « la capacité de l'être humain de pouvoir se dégager du réel pour créer quelque chose de nouveau » (Archambault & Venet, 2007, p.18). Le système scolaire devrait donc intervenir pour stimuler l'imagination des enfants, pour les aider à mettre en œuvre leur pensée créatrice et à l'exprimer (Vygotski, 1932). L'imagination stimule le potentiel créateur des enfants et elle les soutient dans leurs apprentissages (Archambault & Venet, 2007). Nous devons la solliciter, la nourrir d'images et trouver des moyens pour qu'elle puisse s'exprimer le plus souvent possible (Poliquin, 2004).

1.2.5 La créativité

Plusieurs programmes scolaires s'intéressent à la créativité dont le PER qui la décrit comme une pensée créatrice qui est axée sur l'inventivité, la fantaisie, l'imagination et de la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation (PER, 2010). Cette capacité touche toutes les disciplines, d'où son appellation de « transversale » par le PER.

Chaque individu a un potentiel créatif, de niveau plus ou moins important (Lubart, 1994). Les différences de créativité entre les individus résultent de combinaisons différentes entre les facteurs cognitifs, conatifs et environnementaux (Lubart, 2003). D'autres auteurs comme Aznar sont du même avis en disant que « tout le monde est créateur, mais pas de la même manière » (Aznar, 2009, p. 25). D'après Aznar (2009), la pratique de la créativité s'exerce tous les jours. Nous produisons du nouveau tous les jours que ce soit un nouvel itinéraire ou un nouveau comportement. La créativité est un potentiel qui peut se développer (Aznar, 2009).

La notion de créativité est une activité humaine floue et ambiguë, qui est entourée de différents concepts tels que la fantaisie, l'invention, l'imagination ou la découverte (Pochon, 2008). Cette activité est certainement l'une des plus délicates à définir et est un sujet de recherche en soi. Autrefois et pendant longtemps, la créativité était appréhendée de façon mystique comme lors de l'époque de la Grèce antique avec le poète qui exprime les idées créatives qu'il a reçues par les dieux (Lubart, 2003). Lors des années qui ont suivi cette période, il y a eu une évolution historique des conceptions de la créativité, mais les débats scientifiques sont toujours d'actualité (Lubart, 2003). Toutefois, une définition est reprise et est admise par la plupart des chercheurs. Le concept de créativité est défini comme «la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste (…). Cette production peut être par exemple, une idée, une

composition musicale, une histoire ou encore un message publicitaire » (Lubart, 2003, p. 10). Dans l'approche vygotskienne, cité par Giglio, « la créativité est une activité de transformation au cours d'un processus qui comprend le jeu, l'imagination, la fantaisie, l'émotion, le sens et des symboles cognitifs » (Giglio, 2016, p. 3).

La créativité s'appuie tout particulièrement sur la pensée divergente qui est un processus permettant de rechercher de nombreuses idées ou réponses à partir d'un stimulus unique (Lubart, 1994). Cette pensée divergente est essentielle et augmente le fait de trouver une idée nouvelle (Guilford, 1950). Plus il y a d'idées, plus on a de chance d'en trouver une, qui est nouvelle et originale (Guilford, 1950). Toutefois, la pensée convergente est aussi utilisée pour pouvoir choisir parmi toutes ces idées une idée originale et qui est adaptée à la situation en question (Besançon, Georgsdottir & Lubart, 2005).

1.2.6 La créativité artistique et l'acte de création

Selon Gardner (2011), les premières années sont essentielles pour les enfants, pour qu'ils puissent accumuler un « capital de créativité ». Pour ce faire, il soutient qu'il faut leur donner des possibilités d'exploration et de découverte du monde dans un contexte rassurant. Les créateurs osent s'aventurer en terre inconnue. Au contraire, si on encourage une seule réponse correcte ou une voie unique, il sera plus difficile qu'ils produisent quelque chose de personnel (Gardner, 2011).

L'expérimentation de créateurs comme Picasso est cruciale lors de leurs premiers travaux pour pouvoir orienter leur discipline vers de nouvelles voies (Gardner, 2011). En plus d'avoir de nombreuses occasions de pratiquer, il faut que l'enfant puisse exposer son art au public et qu'il ait de bons enseignants et des parents attentifs (Gardner, 2011).

La créativité est vaste et une large place doit être accordée aux expériences artistiques, afin qu'elle puisse s'exprimer librement (Coen, 2009). Néanmoins, la créativité prend place au sein de toutes les autres disciplines : en éducation physique, en français, en mathématiques… Elle se présente lorsque la curiosité des enfants est stimulée et lorsqu'ils sont encouragés à se questionner, à explorer et à rechercher (Poliquin, 2004). Poliquin ajoute que « la créativité est au rendez-vous là où les demandes d'imagination et de production se font sentir. Elle serait donc partout dans la vie de l'enfant » (Poliquin, 2004, p. 170). Dans la perspective philosophique de Jacquard (1997), nous apprenons que « sans imagination, il ne pourrait y avoir création. Elle est donc l'activité intellectuelle non seulement la plus féconde, mais la plus noble » (Jacquard, 1997, p.85).

Les situations pédagogiques qui offrent des activités artistiques sont nécessaires pour le développement de la créativité. Des situations dans lesquelles il y a un univers artistique

comme la musique, la littérature, le cinéma, les arts dramatiques et les arts visuels sont inséparables de l'acte créateur (Morel, 2011). Néanmoins, les arts plastiques ou dits arts visuels ont été identifiés par Morel (2011) comme l'un des terrains paraissant les plus propices au développement de la créativité. En effet, c'est un milieu de découverte de quelque chose de nouveau et d'inattendu, dans lequel l'élève peut matérialiser ses idées en créant une production personnelle. Le développement de la créativité peut se faire lorsque l'enfant peut expérimenter le matériel et lorsqu'il a libre choix des moyens d'expression (Morel, 2011).

De même, Poliquin (2004) soutient que les activités reliées directement à la création sont des moments servant de support spécifique au développement créatif de l'enfant. Lors des activités créatrices, les enfants explorent les moyens, appelés « langages » qui peuvent les mener à la création. Le travail n'est pas toujours abouti à une création, mais c'est elle qui est visée (Poliquin, 2004).

Pour développer la créativité, il est nécessaire que l'élève ait une certaine maîtrise des moyens spécifiques du domaine. Ces moyens seront exploités lors des expérimentations créatives (Morel, 2011). Toute activité plastique demande une suite d'acquis qui s'organisent, d'après Reyt (1992) sur deux axes (cité par Morel, 2011, p.57) :

- les actions sur le matériau (le geste, l'outil, la matière, la forme et la couleur) ;
- les opérations mentales (regarder, associer, transformer, isoler).

Dès lors, l'élève acquiert un langage plastique par l'expérience et la découverte (Morel, 2011).

Une des finalités de l'éducation artistique plastique est « la capacité de l'élève à oser (à partir des acquis) expérimenter avec le matériel librement et spontanément pour aboutir à une auto-expression » (Morel, 2011, p.59). Dans cette idée, les méthodes utilisées sont (Morel, 2011, p.59) :

- l'abandon du cliché, du modèle, du banal ;
- l'encouragement à la spontanéité ;
- la stimulation des idées ;
- le libre choix des moyens d'expression.

D'après Aznar (2009), pour parvenir à la créativité, il faut déclencher quelque chose auprès des enfants. Le groupe est ce moteur qui produit et qui mobilise de l'énergie de nature affective (Aznar, 2009). Malgré que le groupe soit une précieuse énergie lors de ces moments créatifs, Aznar (2009) admet que la création artistique n'est pas une démarche collective, mais d'une manière générale, un processus individuel. Néanmoins, dans une

démarche individuelle, un élève ne peut apprendre à créer à l'école sans un partage des idées avec ses camarades, sans en discuter et sans socialiser les objets créés (Bruner, 1996).

1.2.7 Une nouvelle situation pédagogique

En partant de l'idée que la créativité est un potentiel à développer et qu'elle se trouve dans un acte collectif, il faut davantage nous intéresser à mettre en place des méthodes pédagogiques afin de développer des aptitudes à produire du nouveau. Mais comment amener une part de créativité dans des situations pédagogiques si selon Vygotski (1925/1971 ; 1930/2004), la créativité ne peut pas être enseignée pour elle-même ? Néanmoins, elle peut être encouragée chez les élèves par la mise en place de situations où elle prend tout son sens.

Pour ce faire, les élèves peuvent être engagés dans une situation pédagogique dans laquelle la créativité et la collaboration sont mobilisées. Lorsque l'on travaille en groupe, l'intelligence collective ainsi que la créativité font surface et l'on a plus de chance d'y parvenir ensemble (Yerly, 2009b). D'après Miell et Littleton (2004), les élèves peuvent construire une relation, en partageant leurs idées, en discutant, mais seulement si l'objectif commun est de créer un objet nouveau (cité par Giglio, 2016). Lors d'une situation de collaboration créative, les élèves interagissent, apprennent à collaborer entre pairs et créent des objets nouveaux (Giglio, 2016). D'après les analyses menées par Giglio, les élèves utilisent une série de stratégies lors de ce type d'activité (Giglio, 2014, p.3) :

Tableau 1. Moments et formes de collaboration créative (Giglio, 2014)

Collaboration créative	
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 (écriture, dessin, sons, matière	pendant le processus de création
	après, une fois l'objet imaginé (pratique ou oral)
partager	une compréhension commune (techniques, savoirs)
	un effort
	le plaisir d'avoir fini

De plus, ces collaborations créatives permettent de développer deux descripteurs du PER que sont la « pensée créatrice » et la « collaboration » (PER, 2010, Capacités transversales, pp. 7 et 10) :

- la « concrétisation de l'inventivité » : s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter et ;
- l' « action dans le groupe » : participer à l'élaboration d'une décision commune.

Quant à l'enseignant, il ne peut plus se limiter à une transmission de connaissances dans un apprentissage créatif. Il doit laisser de la place à ses élèves pour qu'ils puissent créer. Les élèves doivent pouvoir gérer leurs idées de manière autonome. Ils peuvent donc prendre des initiatives. Cela peut sembler évident, mais ce n'est pas si facile pour un enseignant (Giglio, 2016). Giglio (2016) a constaté qu'une activité créative et collaborative exige différents gestes professionnels de l'enseignant pour guider les élèves, qu'il a qualifiés par la métaphore « d'étayages créatifs ». À l'origine, le mot « étayage » ou « scaffolding » est un processus de soutien pour l'enfant (Giglio, 2016). Le partenaire, plus expert soutient l'activité du moins expert sur la base des progrès réalisés. Le tuteur oriente l'élève vers la tâche fixée, réduit les obstacles liés à celle-ci, l'encourage, contrôle la frustration et le sentiment d'échec chez l'élève et lui donne quelques manières idéales de faire la tâche (Wood, Bruner & Ross, 1976).

Ces « étayages créatifs » soutiennent les collaborations créatives (Giglio, 2016, p.148) :

- en orientant l'attention des élèves vers la tâche créative ;
- en annonçant le temps qu'il reste pour terminer la tâche ;
- en observant comment les élèves collaborent et créent sans intervenir et sans les interrompre ;
- en indiquant que les élèves doivent se mettre d'accord par la coconstruction d'un consensus créatif (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 nécessaires au moment propice et sans réaliser la tâche à la place des élèves.

Dans les collaborations créatives, l'élève est plus autonome. L'enseignant veille à laisser les élèves gérer leurs idées et adopte un autre rôle avec ces étayages créatifs. Mais il doit y avoir une compréhension commune entre l'enseignant et les élèves sur ce qu'ils font pour que cela fonctionne (Giglio, 2015).

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Cette recherche explore les manières de faire des élèves dans leurs collaborations créatives, en s'intéressant particulièrement à l'élaboration et à l'évolution des idées, aux ententes et aux conflits survenant entre les élèves. Si ces moments se présentent, comment les idées évoluent dans un premier temps de manière individuelle et pour finir dans le travail collaboratif ?

Ayant déjà expérimenté la mise en place d'une situation de collaboration créative en contexte scolaire et après discussion avec les élèves et l'enseignante titulaire de la classe, il m'est venu l'idée de mener un entretien avec les élèves et de leur montrer des extraits filmés à la suite des activités réalisées. En effet, il s'agissait d'une classe avec des élèves ayant des difficultés à collaborer. Aussi, les élèves filmés étaient curieux de se voir derrière l'écran et demandaient à voir les séquences filmées. C'est pourquoi j'ai décidé d'enrichir ma précédente recherche avec un entretien en autoconfrontation croisée avec les élèves emprunté et adapté des travaux de Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2001). Dès lors, pour la présente recherche, j'ai repris cette idée de l'entretien.

En outre, cette recherche tente d'observer et d'analyser d'une part comment les idées des élèves s'élaborent et évoluent autour de l'objet nouveau à créer ? D'autre part, comment les élèves s'autoconfrontent à leurs propres collaborations créatives, soutenues et filmées par l'enseignant, afin d'apprendre à réfléchir sur l'élaboration et l'évolution de leurs idées au sein du groupe ?

1.3.2 Objectifs de recherche

De la question de recherche visant à découvrir comment les idées des élèves s'élaborent et évoluent dans leurs collaborations créatives découlent trois objectifs spécifiques : 1) repérer les formes d'élaboration des idées (avec des ententes / conflits) ; 2) chercher et repérer les actions des élèves faisant évoluer leurs idées (en discutant des idées avant de créer ou non, entre les élèves ou suite au passage de l'enseignant, avec une prise en considération des idées ou en ajoutant une autre idée, suite à une entente ou à un conflit) ; 3) recueillir les constats des élèves lors de l'entretien en autoconfrontation croisée (comment ils ont collaboré, comment leurs idées se sont élaborées et ont évolué).

Rapport-Gratuit.com

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Cette recherche cherche à comprendre ce qu'il se passe lors de collaborations créatives entre pairs, touchant notamment à l'élaboration et à l'évolution des idées des élèves. D'autre part, cette recherche cherche à innover, à explorer d'autres manières de faire en créant un dispositif pédagogique pour l'enseignant-chercheur. Un outil servant à observer comment les idées des élèves évoluent lors de leur travail commun et permettant aux élèves de réfléchir quant à leur mode de travail.

En s'intéressant à cette thématique, ce travail demande de mettre en place une situation de collaboration créative dans les classes avec la réalisation d'un scénario pédagogique, durant lequel je mènerai une observation des élèves avec un enregistrement audiovisuel. De plus, mon recueil de données exige un autre contact personnel avec les apprenants lors d'un entretien en autoconfrontation croisée, emprunté et adapté des travaux de Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2001), afin de mieux comprendre l'évolution de leurs idées. C'est pourquoi j'ai estimé qu'il était plus pertinent de mener cette recherche sous forme qualitative.

La présente recherche se propose d'extraire des données des discussions enregistrées et filmées d'une part entre les élèves et d'autre part lors de l'entretien en autoconfrontation croisée mené et adapté avec les élèves. En participant directement aux activités, je pourrai affiner mes données en demandant aux élèves plus de précision quant à leurs déclarations lors de la phase de création que nous visionnerons ensemble, mais également lors de l'entretien en autoconfrontation croisée à proprement parler.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

Les démarches d'observation doivent être objectives, mais certains biais peuvent réduire la qualité de l'information. En étant impliqué dans l'action, notre champ de vision ne peut pas tout percevoir. On ne peut être totalement objectif en tant qu'observateur tandis qu'avec la caméra, cela nous permet de prendre nos distances par rapport à l'objet recherché.

Dans les moments de collaboration créative, si l'élève se sent observé par l'enseignant, je suppose qu'il a plus de peine à émettre des idées originales à ses camarades. Aussi, un enseignant peut avoir de la peine à laisser ses élèves créer sans intervenir, lorsqu'il est présent. De ce fait, la caméra apparaît comme une condition favorable à la mise en place

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

d'une situation de collaboration créative. Elle permet également d'assurer une mise en distance de l'enseignant et laisse les élèves recourir à leur créativité.

À travers des enregistrements audiovisuels, je me propose de visionner la même scène plusieurs fois et de sélectionner des extraits. Ces enregistrements m'apporteront de précieuses indications comme le langage non verbal ou des attitudes (froncement des sourcils…), ainsi que le ton employé lors des échanges.

Quant à l'entretien en autoconfrontation croisée, qui est également entièrement filmé, il permet aux élèves de revenir sur l'activité réalisée. Lors du visionnement des scènes à l'ordinateur, les élèves expliquent ce qu'il s'est réellement passé au sein du groupe (élaboration et évolution des idées avec ententes ou conflits). Je me propose d'utiliser cette démarche, afin de clarifier avec les élèves ce que l'on n'est pas sûr de voir apparaître derrière l'écran (conflit, idée nouvelle, changement de point de vue …). Et bien sûr, cela nous permet d'aller plus loin en cherchant à comprendre comment les idées des élèves sont apparues et ont évolué. Dans cette perspective, l'enseignant et les élèves peuvent prendre connaissance des actions réalisées après l'activité et c'est précisément ce que j'ai cherché à faire lors de l'entretien en autoconfrontation croisée.

Les extraits sélectionnés et visionnés durant cet entretien ont fait l'objet d'un montage. Pour assurer le défilement des scènes et les arrêts, les différents extraits ont été séparés par une image durant deux secondes. Nous obtenons finalement une réelle production cinématographique.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Au total, quatre groupes ont été filmés. Je me suis rendue deux fois dans deux classes différentes. La première fois pour y mener la première partie du scénario pédagogique avec l'analyse réflexive et pour filmer les groupes d'élèves (voir Tableau 2). La seconde fois pour réaliser l'entretien en autoconfrontation croisée avec les élèves. Cela a pris environ quatre périodes pour l'ensemble des observations faites en casse.

2.2.3 Échantillonnage

<u>Choix et constitution des groupes de trois élèves</u>

Un autre choix à faire est la constitution des groupes. J'ai choisi de former moi-même les groupes avec l'aide des enseignantes titulaires de leur classe, qui connaissent leurs élèves. Les groupes sont des groupes hétérogènes, avec des élèves ne travaillant pas forcément ensemble en classe, mais qui s'entendent tout de même bien. En ayant une discussion préalable avec les enseignantes quant à la constitution des groupes, je les ai informées de

ma volonté de faire émerger des conflits au sein des groupes. Afin d'enrichir ma récolte de données, je souhaitais avoir des groupes différents. Des groupes où l'on pensait que la collaboration fonctionnerait bien entre les élèves et inversement.

La disposition spatiale du groupe

La disposition spatiale est importante pour le bon fonctionnement du groupe. J'ai décidé de faire travailler les élèves à même le sol, sans chaises et sans table pour manipuler les objets. L'espace de travail était délimité par un sac-poubelle protégeant le sol. De cette manière, les élèves ont pu gérer l'espace à disposition et se regrouper tous les trois autour de la surface de travail. En outre, ils étaient tournés vers l'objet à créer et étaient en posture d'écoute. Une bonne cohésion pouvait être ainsi assurée. Aussi, j'ai veillé à espacer le plus possible les groupes dans l'espace disponible, sans mettre de groupes dans des endroits exigus.

Âge des élèves

D'après les recherches de Piaget, la période la plus prolifique de l'imagination semble se situer entre deux et sept ans (Archambault & Venet, 2007). Par ailleurs, Torrance (1968) a observé trois périodes de déclin de la créativité des enfants. D'après Torrance (1968), la première chute se situe vers l'âge de cinq ans et s'expliquerait par un phénomène de conformisme aux règles scolaires. La seconde chute de la créativité observée par Torrance (1968) entre neuf et dix ans pourrait être liée à l'apparition de nouvelles capacités de raisonnement logique. La dernière période se situe vers l'âge de treize ans et d'après l'interprétation de Torrance (1968), elle pourrait être associée à des phénomènes de conformisme social, par rapport à un changement de cycle scolaire (Lubart, 2003).

Les degrés scolaires troisième et quatrième HarmoS me paraissent donc être un bon compromis pour la mise en place d'une activité créative. Les élèves ont entre six et huit ans.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Afin de respecter les règles d'éthique, j'ai remis aux enseignantes, un formulaire d'autorisation pour filmer en classe (Annexe 1), qu'elles ont à leur tour remis aux parents d'élèves. Une fois les autorisations reçues en retour, nous avons formé les groupes de trois préalablement avant de me rendre en classe pour y mener mon projet.

Lors de ce scénario pédagogique, j'ai choisi une activité dans le domaine des arts visuels ou dits « arts plastiques ». L'objet nouveau en question était la création d'un bonhomme en activité créatrice et manuelle. Pour construire ce bonhomme, le matériel à disposition était du

matériel de récupération (boîtes de conserve, rouleaux de papier toilette, boîtes d'œufs, pots de yaourt…) ainsi que du matériel pour assembler (scotch, colle, agrafes, ficelle, élastiques).

En me basant sur le Plan d'études romand (PER), qui définit ce que les élèves doivent apprendre, l'objectif a été de « représenter et d'exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques » (PER, 2010, Arts, pp. 12-13) :

- « en inventant et produisant des objets, des volumes » ;
- « en découvrant et en choisissant les matières » ;
- « en choisissant et en utilisant les possibilités des différents matériaux » ;
- « en appréhendant l'espace en volumes ».

Les consignes ont été l'utilisation de trois matériaux différents, de deux façons différentes d'assembler au minimum et que le bonhomme ne perde aucun de ses membres.

En m'appuyant sur les travaux de Giglio, qui a développé des scenarii pédagogiques pour conduire des situations de collaboration créative, j'ai adapté le scénario pédagogique proposé (Tableau 2) en fonction des besoins pour ma recherche (Giglio, 2016 ; Giglio, Matthey & Melfi, 2014).

Tableau 2. Scénario pédagogique (Giglio, 2016 ; Giglio, Matthey & Melfi, 2014)

Phase 1 – *5-10 minutes*	Présentation de l'activité et du matériel à disposition. Formation des groupes de trois.
Phase 2 – *25 minutes*	Création de bonshommes par les élèves par groupes de trois et choix d'un prénom pour le bonhomme créé. Tâche de création filmée (deux groupes d'élèves).
Phase 3 – *10 minutes*	Présentation des bonshommes (objets nouveaux) et mise en place de l'exposition.
Phase 4 – *5 minutes*	Discussion réflexive avec la classe pour réfléchir à leur mode de travail notamment quant à l'élaboration et l'évolution de leurs idées. Propos filmés et enregistrés en audio.
Phase 5 – *20 minutes*	Visionnement avec les élèves d'extraits préalablement sélectionnés des groupes filmés durant les phases 2 et 4 (entretien en autoconfrontation croisée adapté avec des élèves). Discussion réflexive filmée avec toute la classe autour de l'évolution des idées des élèves.

La discussion réflexive qui se trouve en phase 4, permet aux élèves de revenir sur le moment de création et de pouvoir en discuter avec eux quant à l'élaboration et l'évolution de

leurs idées. Les élèves sont invités à parler de leurs productions et à réfléchir sur leur mode de travail en groupe. Durant ce moment, j'ai pris note de quelques éléments importants que j'ai repris en discussion avec les élèves lors de la phase 5.

Afin de parvenir à la phase 5, des critères prédéfinis permettent de sélectionner des extraits vidéo. Pour choisir ces critères, je me suis inspirée des stratégies (voir Tableau 1) que les élèves mettent en place quant à la gestion des idées telles que le propose Giglio avec des ententes et/ou avec des conflits (2014). Ce même auteur précise la collaboration créative en tant qu'une série de moments pour se distribuer le travail, pour se focaliser sur le travail individuel ou de groupe, pour gérer les idées avec des ententes ou des conflits, pour créer un objet tangible pendant le processus de création ou après l'objet imaginé ainsi que pour partager des techniques, des savoirs ou du plaisir (Giglio, 2013 ; 2016).

Tous ces moments apparaissent lors des collaborations créatives, mais pour les visées de ma recherche s'orientant vers l'élaboration et l'évolution des idées, j'ai établi une liste d'actions des élèves pouvant faire évoluer leurs idées. Ces idées changent et se transforment durant toute la phase de création (Tableau 3).

Tableau 3. Évolution des idées

Évolution des idées	⇒ en discutant des idées avant de créer (imaginer une idée puis créer) ⇒ en créant directement sans discuter préalablement (le matériel et les gestes amènent à des idées)
	⇒ entre les élèves ⇒ suite au passage de l'enseignant
	⇒ avec une prise en considération des idées ⇒ en ajoutant une autre idée (complément) ⇒ suite à une entente / un conflit sociocognitif
Collaboration créative	Création d'un objet nouveau

Les extraits vidéo des moments filmés durant la deuxième et la quatrième phase ont été retenus et analysés à l'aide du tableau se trouvant à la page précédente (Tableau 3). Ces premières données récoltées ont permis de mener la dernière phase du scénario pédagogique.

Pour finir, l'entretien en autoconfrontation croisée avec les élèves, est une méthode faisant la distinction de la tâche à réaliser et du réel de l'activité. La tâche relevant de la prescription, celle qui doit être faite alors que le réel de l'activité, c'est ce qui ne s'est pas fait, ce que l'on a cherché à faire sans y parvenir, ce que l'on aurait pu faire, mais aussi ce que l'on a fait pour ne pas faire ce qui était à faire (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). Cet entretien a permis de comprendre davantage comment leurs idées se sont élaborées et comment celles-ci ont évolué lors du moment de collaboration créative. Le but d'un tel entretien est de voir ce qui a été fait, ce que les élèves disent de ce qu'ils ont fait et ce qui aurait pu être fait (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001).

Durant ce moment, les élèves se sont confrontés à leur propre image, à l'image de leurs camarades et aux réactions de leurs camarades et de l'enseignant participant à la discussion. Ce moment a été réalisé en plénum. Concrètement, les élèves étaient réunis en cercle autour de l'ordinateur et chacun a participé aux constats discutés quant aux collaborations créatives, à savoir comment ils ont collaboré et comment les idées se sont élaborées et ont évolué. Le but est d'intégrer tous les élèves à la discussion et au questionnement, afin que ce dispositif pédagogique puisse être une aide à la collaboration entre pairs.

Pour diriger cet entretien, j'ai établi une liste de questions permettant de préciser ce qu'il s'est passé, d'amener les élèves à s'exprimer sur ce qu'ils ont fait et sur leurs idées et de chercher d'autres manières de faire.

<u>Questions visant à la description</u>

- Que se passe-t-il ? Que vouliez-vous faire à ce moment-là ?
- Que fais-tu avec cet objet ? Que cherchais-tu à faire ?
- Comment avez-vous travaillé à ce moment-là ?
- …

<u>Questions visant à l'expression de leurs idées</u>

- Comment avez-vous commencé ? Comment avez-vous trouvé cette idée ? Comment tes idées te sont-elles parvenues ?
- Comment as-tu répondu à l'idée de … ? Comment as-tu réagi à son idée ?

- Qu'est-ce qui a changé entre ton idée et celle de … ?
- Que s'est-il passé après mon passage ? Lorsque je suis passée vers vous, j'ai pu voir que vous aviez changé d'idée, comment cela se fait-il ?

Questions visant à chercher une autre manière de faire

- Si tu devais donner un conseil à un camarade pour bien réussir cela, que lui dirais-tu ?
- Y'avait-il une autre manière de faire ?
- Comment aurais-tu pu faire autrement ?
- …

À la fin de cet entretien, d'autres extraits ont été encore une fois sélectionnés, mettant en avant l'élaboration et l'évolution des idées des élèves. L'opération de sélection a été effectuée de la même manière que les premières données recueillies, c'est-à-dire avec les actions des élèves influençant l'évolution de leurs idées (Tableau 3). Finalement, ces dernières données ont été retranscrites et analysées avec le même tableau. Les règles de transcription utilisées sont présentées dans les pages annexées (Annexe 2).

Chapitre 3. Analyses de données

Cette partie porte sur les différentes phases des situations de collaboration créative qui ont été menées et filmées dans deux classes différentes. Les phases filmées sont la création du bonhomme par groupes de trois, puis la discussion réflexive menée au terme de l'activité et finalement l'entretien en autoconfrontation croisée réalisé le jour suivant. Dans les extraits sélectionnés, tous les prénoms sont fictifs. Ces quelques extraits et leur analyse thématique présentent les actions des élèves pouvant faire évoluer leurs idées.

3.1.1 Discuter et confronter des idées avant de créer

Extrait 1 : en discutant des idées avant de créer (phase de création)

1. Sabrina : on fait un Minion ?
2. Chloé : nooonn
3. Sabrina : bein oui on fait un Minion
4. Chloé : ouais Max on fait un Minion ?
5. Max : il faut des trucs jaunes du jaune
6. Chloé : on fait un Minion
7. Sabrina : (xxx) que du jaune (apporte du papier journal avec des éléments jaunes)
8. Chloé : là là on fait un Minion tadam pis là on va mettre (montre un objet)
9. Max : il faut découper du jaune et bleu hein
10. Chloé : là là là on va mettre le le oh non
11. Max : moi je colle déjà // moi moi les pieds tac on fait ok ? (montre les pieds)
12. Sabrina : non on fait un gros petit Minion comme ça (montre l'objet de Chloé)
13. Chloé : ouais un petit Minion
14. Sabrina : comme comme
15. Chloé : comme ça et pis ici
16. Max : nan comme ça (montre son objet)
17. Chloé : il faut coller ses habits et pis là
18. Sabrina : non mais il faut jaune
19. Chloé : c'est pas grave on s'en fiche on fait un Minion comme ça on s'en fiche
20. Max : ouais on s'en fiche Sabrina
21. Chloé : et là on va mettre un ptit truc noir

Dans cet extrait qui se situe en début d'activité, nous pouvons observer un groupe d'élèves qui discute de leurs idées avant de créer leur bonhomme. En effet, Sabrina partage son idée de faire un Minion (1). Ses camarades semblent se joindre à son idée. Sabrina pense qu'il faut du jaune (7) et se joint à cette idée venant de Max (5). Chloé manipule un objet en le présentant comme un Minion (8). Max ajoute une autre couleur à son idée de départ, c'est-à-dire du bleu (9) et sait comment faire les pieds (11). Sabrina insiste pour l'idée du jaune (18). Néanmoins, après que Chloé dise (tour 19) « *c'est pas grave on s'en fiche on fait un Minion comme ça on s'en fiche* », Max semble changer d'avis quant à la couleur. Il dit (tour 20) « *ouais on s'en fiche Sabrina* ».

Rapport-Gratuit.com

Durant ce moment, les élèves commencent à matérialiser leur idée de faire un Minion. Pour ce faire, ils discutent de leurs idées en lien avec les couleurs et les matériaux à disposition et de ce fait, leurs idées évoluent au gré du temps. Chacun y participe et explique comment ils imaginent leur Minion. La discussion les amène à se repositionner quant à leurs idées initiales, notamment pour Max quant à la couleur du bonhomme.

Comme pour ce groupe d'élèves, les élèves ont parfois le besoin de discuter de leurs idées avant de créer. Durant cette discussion, ils confrontent leurs idées de départ et se voient ensuite les modifier, parce qu'un autre camarade propose une nouvelle idée. En conséquence, c'est en discutant que les idées évoluent et empruntent un autre chemin.

3.1.2 Créer directement sans discuter préalablement des idées

Extrait 2a : en créant directement sans discuter préalablement (phase de création).

1. Maeva : attends / là je sais pas ce qu'on fait. Bon elle est où la tête ?
2. David : la tête ? Ba c'est moi qu'est en train de la construire
3. Maeva : attends j'vais chercher la tête
4. David : c'est moi qu'est en train de la construire / les yeux (montre l'objet construit)
5. Maeva : mais moi j'ai déjà fait les yeux (montre l'objet construit)
6. Lucie : non mais pourquoi tu // pourquoi tu conti / ah j'voulais faire les jambes moi je cont moi ça c'était les pieds j'te rappelle
7. Maeva : mais moi j'ai fait les bras
8. David : bein moi j'ai fait le corps
9. Maeva : ils sont là
10. David : et le corps il est pratique mon corps quoi tu peux mettre des trucs dedans (montre l'objet construit à Maeva)
11. Maeva : (rigole) // sans blague // bon alors il est où le corps là ?
12. David : bein c'est moi qu'est en train de le construire alors

Figure 1 : groupe d'élèves au travail

À la minute 12 : 40, une élève fait remarquer à ses camarades qu'elle ne sait pas ce qu'ils sont en train de faire (1). En effet, jusqu'à ce moment-là, ils n'ont pas discuté de leurs idées, mais ont néanmoins déjà travaillé avec le matériel à disposition (Figure 1). On voit notamment sur l'image qu'ils sont déjà en train de créer quelque chose à la 5e minute.

L'Extrait 2a montre qu'ils se sont lancés dans le travail sans discuter préalablement de leurs idées. Parfois, le matériel et les gestes amènent à créer sans que les élèves aient besoin d'entamer une discussion. Ici, les élèves ont déjà commencé à créer les différentes parties

du corps de leur bonhomme sans entrer en discussion. Toutefois, il semblerait que Maeva a besoin de faire le point de ce qu'ils font pour pouvoir continuer. Elle s'arrête et dit (tour 1) « *attends / là je sais pas ce qu'on fait* ». Puis, ils discutent de qui fait quoi et de quel objet est utilisé dans quelle finalité. Par ailleurs, on peut voir qu'en discutant, David change d'idée pour son objet construit. Au départ, il pensait l'utiliser pour la tête avec des yeux (2 et 4) et finalement le même objet est utilisé pour le corps (8). Il change son idée de départ après que Maeva lui ait dit (tour 5) « *mais moi j'ai déjà fait les yeux* ». Alors, en l'espace de quelques secondes, il trouve une autre finalité pour son objet, qui sert maintenant pour le corps du bonhomme.

Aussi, je leur ai montré l'Extrait 2a durant l'entretien en autoconfrontation croisée et leur ai demandé « *comment vous avez fait dans le groupe pour finalement construire toutes les parties du corps ?* ».

Extrait 2b : en créant directement sans discuter préalablement (entretien)

1. Maeva : on a commencé à construire pis après pis après on a dit par exemple Thomas tu fais les jambes par exemple Lili tu fais les bras ou les yeux par exemple moi je fais les / des cheveux (xxx) ce n'est pas une fille quand même

Maeva confirme qu'ils ont commencé à construire et nous pouvons comprendre ici sans discuter préalablement et que par la suite ils se sont partagé les tâches, afin de gérer toutes leurs idées. Finalement, nous pouvons dire qu'ils ont tout de même dû discuter de leurs idées pour avancer dans leur travail.

Il arrive que les élèves commencent à créer sans discuter préalablement de leurs idées. Ils n'ont pas forcément besoin d'entrer en discussion immédiatement. Néanmoins, une discussion peut devenir nécessaire par la suite pour savoir où l'on se dirige. C'est lors de cette discussion que les idées des élèves peuvent évoluer et se modifier.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

3.1.3 Le matériel à disposition et les contraintes de l'activité

Extrait 3a : en fonction du matériel à disposition et des contraintes (entretien).

1.	Enseignante :	vous faisiez les jambes ?
2.	Léa :	oui parce qu'on on voulait faire les jambes mais à la fin on n'a pas fait parce les jambes on avait on voulait mettre des des machins de bouteilles et avec des bouchons en dessous comme ça ça faisait les pieds mais on a pas arrivé
3.	Enseignante :	alors comment ça se fait que vous avez changé d'idée ?
4.	Léa :	ba parce que ça marchait pas
5.	Enseignante :	ça marchait pas ? // pis les autres groupes aussi un moment donné est-ce qu'il y a eu un moment donné où vous avez dû changer vos idées ? ça veut dire
6.	Elèves :	jsais pas, oui (répondent tous en même temps)
7.	Enseignante :	levez juste la main // alors le groupe à Pedro on va vous écouter après donc oui ici
8.	Matteo :	parce qu'en fait en fait nous nos bras nos jambes au début elles ne tenaient pas parce que c'était des euh //
9.	Thomas :	des cotons-tiges
10.	Matteo :	alors on est allés chercher des bouchons ça tenait pas alors on a laissé nos nos euh
11.	Thomas :	nos cotons-tiges
12.	Enseignante :	les cotons-tiges ouais
13.	Thomas:	on a mis euh
14.	Léa :	un debout ?
15.	Thomas :	euh deux et après on a mis un on a mis des //
16.	Enseignante :	tu sais plus ce que vous avez mis ou bien ? Mais tu sais qu'un moment donné vous avez dû changer d'idée parce que ça tenait pas comme t'as expliqué hein
17.	Thomas :	oui parce que avec deux jambes
18.	Enseignante :	ouais
19.	Thomas :	ça ça faisait comme ça ça tombait (montre avec des gestes)
20.	Enseignante :	ça tombait ? Ouais alors du coup vous avez changé votre idée pour ça / c'est ça ou j'me trompe ?
21.	Matteo :	oui c'est ça

Plusieurs contraintes étaient présentes lorsqu'ils ont reçu les consignes. En effet, les consignes étaient l'utilisation de trois matériaux différents, de deux façons différentes d'assembler au minimum et que le bonhomme ne perde aucun de ses membres, c'est-à-dire qu'il se maintienne debout. La dernière consigne a posé plus particulièrement problème pour certains groupes, comme le démontre l'Extrait 3a avec deux groupes différents. Léa explique qu'elle et son groupe ont revu leur idée de départ (tour 2) « *on voulait faire les jambes mais à la fin on n'a pas fait parce les jambes on avait on voulait mettre des des machins de bouteilles et avec des bouchons en dessous comme ça ça faisait les pieds mais on a pas arrivé ».* La Figure 2 nous permet de voir leur idée de départ. Par ailleurs, on peut voir avec

la Figure 3 qu'ils n'ont finalement pas fait de jambes, comme l'a précisé Léa au tour 2. Ils ont changé d'idée (tour 4) « *parce que ça marchait pas* ».

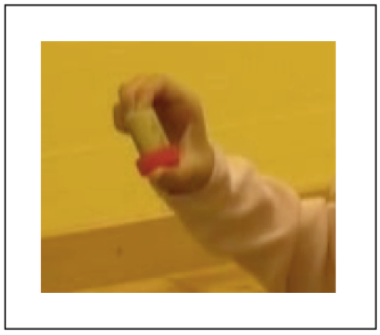

Figure 2 : idée de départ pour les jambes

Figure 3 : objet créé

Quant à l'autre groupe constitué de Matteo, Thomas et d'un autre camarade ils nous précisent dans l'Extrait 3a que les jambes ne tenaient pas avec les cotons-tiges et que leur bonhomme tombait (tour 19) « *ça ça faisait comme ça ça tombait* ». C'est pourquoi ils ont également changé d'idée.

Extrait 3b : en fonction du matériel à disposition et des contraintes (entretien).

1. Enseignante : pis vous avez fait comment finalement chez vous ?
2. Matteo : ba on a mis euh des bouchons plus des cotons-tiges

À la fin de l'entretien, Matteo nous précise qu'ils ont utilisé des bouchons et des cotons-tiges pour faire tenir le bonhomme finalement. Avec la photo ci-contre (Figure 4), nous pouvons voir le bonhomme créé.

Figure 4 : objet créé

Les contraintes de l'activité peuvent engendrer des changements d'idées auprès des élèves. Ils cherchent, réfléchissent à d'autres idées pour remédier aux problèmes rencontrés, notamment celui gravitationnel. Ils sont donc amenés à revoir leurs idées de départ. D'autre part, le choix des matériaux utilisés peut accroître ce problème et rendre impossible une immobilité du bonhomme. Les élèves sont amenés à trouver d'autres idées pour surmonter ces obstacles. En outre, leurs idées peuvent évoluer par le biais du matériel à disposition et des contraintes.

3.1.4 Confirmer l'idée d'autrui

Extrait 4 : en confirmant l'idée d'autrui (phase de création).

1. Lucie : bon ben ça ce sera la tête (montre un rouleau de papier toilette)
2. David : non la tête ça sera ça (montre l'objet construit par Maeva)
3. Lucie : maiiiisss
4. Maeva : j'ai fait des cheveux
5. Lucie : (4 sec.) ok

Dans les collaborations créatives entre élèves, leurs idées sont parfois différentes, elles peuvent ainsi amener un changement d'un objet à un autre durant leur travail. Ils n'imaginent pas forcément le même bonhomme.

Ce quatrième extrait montre ce changement. Lucie avait une idée précise pour la tête de leur bonhomme (un rouleau de papier toilette). Cependant, Maeva avait déjà construit quelque chose pour la tête, que David rappelle à Lucie (2). Lucie semble mécontente (3). Puis, Maeva dit qu'elle a fait des cheveux, ce qui semble la faire changer d'avis. Après avoir confirmé et accepté l'idée de Maeva avec un « *ok* », ils poursuivent leur travail.

La plupart du temps, les idées sont acceptées et sont reprises par les autres membres du groupe. Elles évoluent souvent ensuite durant leur travail créatif, mais sont tout de même recueillies. Cependant, il arrive parfois que les idées ne soient pas prises en compte et qu'elles soient rejetées.

3.1.5 Refuser l'idée d'autrui

Extrait 5a : en refusant l'idée d'autrui (phase de création).

1. Julien : mais qu'est-ce que tu fais Sébastien ?
2. Sébastien : ba c'est pour les pieds je colle les pieds (applique de la colle sur deux bouchons de liège)
3. Julien : mais c'est pas maintenant // attends attends

À la 14e minute, Sébastien est en train de préparer les pieds. Julien lui répond « *mais c'est pas maintenant // attends attends* ». Puis, cinq minutes plus tard, Sébastien décide de ne pas les utiliser comme on peut le remarquer dans le prochain extrait (Extrait 5b).

Durant cette activité, Sébastien dit au commencement de l'activité « *on peut travailler en équipe quand même* » et le répète plusieurs fois. En effet, lorsqu'il propose des idées, Julien les refuse ou souhaite faire par lui-même. Par ailleurs, Sébastien dit également en début d'activité « *moi je fais un que je fais toujours à la maison* ». Mais Sébastien rappelle que « *si*

Julien fait quelque chose qu'il connaît, ba nous on va pas connaître ». Il semblerait que Sébastien ne partage pas ses idées pour la construction du bonhomme.

Extrait 5b : en refusant l'idée d'autrui (phase de création).

1. Julien : ah moi je sais pas où coller hein (essaie de coller les deux bouchons de liège)
2. Sébastien : bon moi j'arrive (xxx)
3. Marc : colle-les là
4. Sébastien : je sais j'arrive à faire un bonhomme plus facile
5. Julien : bon on va pas prendre ça d'accord ?
6. Marc : mais on a employé maintenant
7. Sébastien : non jvais faire un bonhomme plus facile
8. Marc : on a employé du matériel pour rien du tout

Durant ce moment, Julien essaie de coller les pieds, mais il change d'avis en disant « *bon on va pas prendre ça d'accord ?* ». Marc semble mécontent et parle de l'utilisation du matériel (6). Sébastien, lui dit simplement qu'il va faire un bonhomme plus facile (7). Puis, il se sépare du groupe. Dans cet extrait, Julien refuse l'idée des pieds proposée préalablement par Sébastien. Cette idée se trouve ainsi changée.

Figure 5 : groupe d'élèves

Finalement, en fin d'activité Sébastien et Marc se retirent tous les deux du groupe. Nous pouvons observer à l'aide de la Figure 5 que Sébastien et Marc (appuyés contre le mur) sont sortis de la surface de travail délimitée par le sac poubelle.

Lors de ce moment, Julien se retourne vers ses camarades pour partager son idée définitive pour les pieds à la minute 22 : 02 (Extrait 5c).

Extrait 5c : en refusant l'idée d'autrui (phase de création).

1. Julien : vous voulez que ce soit les pieds ça (montre le bonhomme à ses camarades) ?
2. Marc : oui
3. Sébastien : euh
4. Marc : mais bon sang vas-y là

Julien demande l'avis de ses camarades pour les pieds (1). Marc lui répond « oui » et Sébastien ne répond pas explicitement. En fin d'activité, Julien parle de leur bonhomme en disant « *mon bonhomme* ».

Lors de l'analyse réflexive, après leur avoir demandé comment leurs idées leur étaient parvenues, Sébastien nous dit que « *toute façon c'est Julien qui a eu l'idée* ». Julien répond qu'ils avaient mélangé les pieds, mais ne s'en souvient plus exactement. On peut voir par le biais des extraits que Sébastien a refusé l'idée des pieds. Durant l'entretien en autoconfrontation croisée, Sébastien et Marc relèvent plusieurs fois que Julien a tout décidé.

Ce groupe d'élèves a pu rencontrer des difficultés à collaborer. En effet, Sébastien n'a pas pris en compte les idées de ses camarades et les a parfois même refusées. L'évolution des idées peut être difficile. Les idées pour le bonhomme peuvent évoluer, mais souvent par un seul membre du groupe. Les deux autres élèves se sont distancés du groupe lorsque leurs idées n'étaient pas acceptées et qu'ils ne pouvaient pas les construire ou les mener à terme.

Lorsqu'une idée est refusée et que la plupart des idées retenues proviennent d'un seul membre du groupe, les autres élèves peuvent se distancer. L'objet se transforme tout de même, mais sans confrontations d'idées nouvelles.

3.1.6 Ajouter une autre idée, un complément

Durant ces moments créatifs, les élèves peuvent gérer toutes les idées qui émergent. Ils peuvent aussi en utiliser plusieurs en les ajoutant simplement à l'objet nouveau durant la phase de création. Ils peuvent également coordonner des efforts individuels.

Figure 6 : séquence d'images durant la phase de création d'un groupe d'élèves

Extrait 6a : en ajoutant une autre idée, un complément (phase de création).

1. David : voici le corps tintim (montre deux rouleaux de papier ménage) / tintim
2. Maeva : euh
3. David : il me faut du scotch
4. Maeva : euh il me faut un ciseau

À la minute 13 : 55, David présente une idée pour le corps à ses camarades (Figure 6 -1-). Ces dernières ne semblent pas réagir et passent à autre chose. Il cherche ensuite du scotch pour fixer les deux rouleaux de papier ménage. Après en avoir recherché, il voit des élastiques et les utilise au lieu du scotch (Figure 6 -2-). Il change d'idée en cours de route lorsqu'il voit le matériel autour de lui. Ensuite, à la minute 16 : 25, il fait part d'une autre idée à ses camarades (Figure 6 -3-).

Extrait 6b : en ajoutant une autre idée, un complément (phase de création).

1. David : regarde d'abord je je fais quoi je fais des petites places pour ranger des trucs / ça va être pour le corps (montre deux boîtes d'allumettes à Lucie)
2. Lucie : non mais moi je fais les jambes hein
3. David : ouais ba moi je suis en train de faire le corps (montre l'objet à Lucie)

David ajoute une autre idée pour le corps (1). Les boîtes d'allumettes permettent « *des petites places pour ranger des trucs* ». Il est en train de créer et d'exploiter un complément d'idée pour le corps. Toujours dans la même visée, il commence la construction des mains (Figure 6 -4-).

Extrait 6c : en ajoutant une autre idée, un complément (phase de création).

1. David : moi je fais les mains voici les mains (montre l'objet à Lucie) voici les mains ses mains c'est de regardez ses mains c'est cool hein ses mains

David présente une nouvelle idée pour les mains, qu'il va joindre à son idée de départ pour le corps. Le bonhomme se transforme encore lorsque David colle les boîtes d'allumettes (Figure 6 -5-). Ensuite, à la minute 21 : 06, il change d'idée pour les mains. Les mains seront finalement faites avec des cotons-tiges (Figure 6 -6-). Peu de temps après, Lucie ajoute ses idées et sa création au bonhomme (Extrait 6d).

Extrait 6d : en ajoutant une autre idée, un complément (phase de création).

1. Lucie : ça te va comme ça les jambes (montre et tousse)
2. David : euh là tu l'as mis à l'envers les jambes normalement on va les mettre là (montre avec ses mains) après sinon le dessin il va être à l'envers / on va les mettre comme ça
3. Maeva : il a beaucoup de cheveux Bob hein
4. Lucie : (xxx) va des des jambes maintenant ?
5. David : oui
6. Maeva : parce que Bob il s'est transformé en fille

Le bonhomme se crée peu à peu. Lucie ajoute son idée pour les jambes en demandant à David si les jambes lui conviennent et les posent contre la création de David (Figure 6 -7-). David et Lucie retiennent les idées de chacun et semblent être d'accord.

Les idées changent et évoluent durant toute la phase de création. Il ne s'agit là que de quelques minutes du moment de création. Les élèves ont de nombreuses idées et ces exemples démontrent que les élèves recueillent généralement la plupart des idées en les ajoutant à l'idée de départ. Plus il y a d'idées, plus on a de chance d'en trouver une, qui est nouvelle et originale d'après Guilford (1950). C'est exactement ce qu'il se passe. Plus les élèves ont d'idées et plus ils ont de chance d'en trouver une originale, afin de créer un objet nouveau, qui soit finalement original. Les élèves créent des objets originaux en accumulant plusieurs de leurs idées, que ce soit dans un premier temps individuellement sur le matériel qu'ils travaillent seuls et ensuite en groupe, lorsqu'ils mettent en commun leurs différentes créations. En définitive, les élèves coordonnent leurs idées, leurs efforts individuels et leurs actions pour parvenir à créer ensemble un objet nouveau.

3.1.7 Exprimer ses idées avec une entente

Parfois, les élèves expriment leurs idées avec des ententes ou avec certains conflits, qui peuvent émerger au sein du groupe. Comme l'extrait ci-dessous, les idées peuvent être exploitées suite à une entente.

Extrait 7 : suite à une entente (phase de création).

1. Nicolas : oups il glisse euh (retient les bouchons de bouteilles)
2. Léa : oh non sur ton pantalon (prend un bouchon de bouteille tombé sur la pantalon de Nicolas)
3. Nicolas : mais y a rien
4. Anaïs : j'ai trouvé ce que l'on pourrait faire avec les bras (montre deux rouleaux de papier toilette)
5. Léa : non je sais je sais
6. Nicolas : bon tu recolles là vas-y (montre un des bouchons de bouteille)
7. Léa : ah non je sais comment faire les yeux (regarde le matériel à disposition)
8. Anaïs : quoi ?
9. Nicolas : mais comment ?
10. Anaïs : avec des bouchons ?
11. Léa : non avec ça là comment ça s'appelle dja ?
12. Anaïs : où ?
13. Nicolas : attendez jvais (xxx) chercher
14. Léa : les capsules des capsules
15. Nicolas : ah oui des capsules
16. Anaïs : ah oui
17. Nicolas : jvais en chercher (se lève et se dirige vers le matériel)
18. Anaïs : (se lève et suit son camarade)

À un moment donné, ce groupe d'élèves crée les yeux avec des bouchons de bouteilles, mais ceux-ci n'adhèrent pas sur le support choisi (boîte de conserve). Ils tombent sur le pantalon de Nicolas (2). C'est pourquoi Léa réfléchit à une autre idée pour faire les yeux (7). Puis, en regardant le matériel à disposition, une nouvelle idée lui vient. Elle propose de faire les yeux avec des capsules « *les capsules des capsules ».* Pour faire suite à la proposition de Léa, Anaïs et Nicolas répondent « *ah oui »* et se dirigent vers le matériel. Ils semblent parvenir à une entente et collaborent.

Les élèves peuvent s'entendre sur une idée sans qu'ils aient besoin de discuter ou d'argumenter les idées proposées. Les contraintes du matériel et l'adhérence des différents matériaux choisis peuvent amener des changements d'idées. Du moment que les élèves réfléchissent à l'utilisation d'autres matériaux, leurs idées évoluent. Lorsqu'une idée nouvelle apparaît et que celle-ci aboutit à une entente, généralement les membres du groupe l'exploitent ensuite.

Rapport-Gratuit.com

3.1.8 Exprimer ses idées avec un conflit

Néanmoins, les élèves peuvent avoir des représentations bien distinctes de leur bonhomme, pouvant amener des difficultés dans l'élaboration et l'évolution de leurs idées. Ils n'imaginent pas forcément leur bonhomme de la même manière. Quelques conflits peuvent aussi survenir comme le montre l'extrait ci-dessous.

Extrait 8a : suite à un conflit sociocognitif (phase de création).

1. Léa : pis un ptit chapeau s'te plait (pose un pot de yaourt sur le bonhomme) ?
2. Nicolas : nan
3. Anaïs : naann
4. Léa : mais s'te plait
5. Nicolas : nan (repousse le chapeau proposé)
6. Léa : mais pourquoi ?
7. Nicolas : mais parce qu'il va pas
8. Anaïs : et pis la bouche
9. Léa : (réessaie de mettre un chapeau)
10. Nicolas : non mais (repousse le chapeau)
11. Anaïs : il faut la bouche
12. Nicolas : mais Léa ça fait moche (rigole)
13. Léa : mais non
14. Anaïs : il faut la bouche comme ça (maintient une ficelle contre le bonhomme)
15. Léa : non il est plus beau (réessaie de mettre un chapeau)
16. Nicolas : mais non ça fait pas beau après ça cache tous les cheveux allez (repousse le chapeau)
17. Anaïs : regarde on a qu'à faire une ptite bouche (regarde Léa)
18. Léa : ça lui cache pas les yeux (réessaie de mettre un chapeau)
19. Nicolas : mais oui c'est pas joli (rejette le chapeau au sol) allez
20. Anaïs : on a qu'à lui faire une ptite bouche (regarde Léa)
21. Léa : ba ouais (hausse les épaules) euh où c'est qu'il est le scotch ?

Tout d'abord, Léa propose de mettre un chapeau sur la tête du bonhomme avec un pot de yaourt (1). Nicolas et Anaïs lui répondent « *nan* ». Mais Léa réessaie, elle demande aussi pourquoi ils ne veulent pas un chapeau (tour 6) « *mais pourquoi ?* ». Nicolas lui répond (tour 7) « *mais parce qu'il va pas* ». Léa tente une nouvelle fois de mettre un chapeau (9), Nicolas repousse le chapeau, lui dit ensuite (tour 12) « *mais Léa ça fait moche* » et rigole. Léa réessaie encore une fois en disant (tour 15) « *non il est plus beau* ». Nicolas repousse le chapeau et dit (tour 16) « *mais non ça fait pas beau après ça cache tous les cheveux allez* ». Léa réessaie une dernière fois en disant (tour 18) « *ça lui cache pas les yeux* ». Nicolas lui dit (tour 19) « *mais oui c'est pas joli* » et rejette le chapeau au sol. Anaïs dit qu'il faut faire une bouche (tour 14) « *il faut la bouche comme ça »,* elle interpelle également Léa en lui disant (tour 17) « *regarde on a qu'à faire une ptite bouche »*. Anaïs interpelle une seconde fois Léa pour la bouche (20). Léa semble ensuite passer à autre chose quant à son idée du chapeau, elle répond « *ba ouais (hausse les épaules) euh où c'est qu'il est le scotch ?* »

Durant l'entretien en autoconfrontation croisée, Léa nous raconte qu'ils sont entrés en conflit au sein de leur groupe.

Extrait 8b : suite à un conflit sociocognitif (entretien).

1. Léa : eh ben nous on s'est chamaillé
2. Enseignante : vous vous êtes aussi chamaillés quand à quel moment ?
3. Léa : quand euh pour le chapeau.
4. Enseignante : ah oui ouais ça on voit sur la vidéo aussi

Dans ce groupe d'élèves, un conflit est apparu au sujet d'une idée (le chapeau du bonhomme). Néanmoins, après qu'Anaïs propose une autre idée (bouche du bonhomme), les élèves semblent passer à autre chose. Ils se concentrent ensuite sur cette nouvelle idée et sur quelques derniers détails avant l'exposition de leur bonhomme.

Des conflits peuvent survenir lors des collaborations créatives. Les idées fusent au sein des groupes et peuvent se retrouver parfois source de conflits. En effet, les élèves n'ont pas les mêmes idées quant à la création de leur bonhomme et certains élèves peuvent avoir une idée bien précise qu'ils souhaitent voir aboutir et construire. Comme dans cette situation, un élève peut proposer plusieurs fois la même idée, qui se retrouve alors dans un conflit. Pour parvenir à surmonter ce conflit, les autres élèves proposent d'autres idées. En proposant d'autres idées, les élèves peuvent réorienter leur attention vers la création du bonhomme et ainsi passer à autre chose, en retenant une autre idée. En somme, les conflits peuvent être bénéfiques. En effet, ils permettent de faire évoluer les idées des élèves. Une fois que leurs idées sont exposées à un conflit, celles-ci peuvent être discutées entre les élèves et leurs idées évoluent donc, afin que chacun y trouve son compte et puisse continuer à créer.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Conclusion

Synthèse des résultats

Cette recherche s'intéressait d'une part à comprendre comment les idées des élèves s'élaborent et évoluent dans leurs collaborations créatives. D'autre part, comment les élèves s'autoconfrontent à leurs propres collaborations créatives, soutenues et filmées par l'enseignant. Cette recherche était également motivée par le fait de trouver un dispositif pédagogique permettant aux élèves d'apprendre à réfléchir sur l'élaboration et l'évolution de leurs idées au sein du groupe.

Dans un premier temps, les formes d'élaboration des idées (avec des ententes / conflits) ont été repérées, pour chercher les actions des élèves faisant évoluer leurs idées. Finalement, lorsque des conflits ou des ententes surviennent, les élèves utilisent différentes actions pour faire évoluer leurs idées. Ils expriment leurs idées avec des ententes ou avec des conflits. Lorsqu'un conflit ou une entente survient, les idées des élèves évoluent. Une idée nouvelle peut apparaître lors d'une entente ou d'un conflit. Les élèves retiennent ou non les idées proposées. Par ailleurs, les résultats et l'entretien en autoconfrontation croisée ont révélé d'autres actions à prendre en compte, notamment le fait de confirmer ou de refuser l'idée d'autrui. À la suite d'un refus d'idée, les idées des élèves peuvent évoluer. Lorsqu'une idée est refusée, les membres du groupe peuvent alors se distancer lorsqu'ils ne peuvent pas la mener à terme et la construire. Les idées des élèves évoluent tout de même, mais les confrontations d'idées sont fragilisées.

Un autre changement s'est présenté par rapport aux actions pensées initialement. En effet, aucun changement d'idée ne s'est présenté suite au passage de l'enseignant. En étant consciente de la posture de l'enseignant avec les « étayages créatifs » lors d'une situation de collaboration créative (Giglio 2016), j'ai veillé à observer le travail créatif des élèves sans les interrompre, sans créer à la place des élèves, en les laissant gérer leurs ententes et leurs conflits. Par ailleurs, l'élément (Tableau 3) « entre les élèves » n'a pas été retenu, étant donné que les idées des élèves changent et évoluent entre eux de façon continuelle lors de leur travail commun et qu'il n'est pas considéré comme une action. De plus, les observations ont été portées uniquement sur des moments créatifs entre les élèves.

Les résultats de cette recherche sont synthétisés dans le tableau de la page suivante, qui présente les actions des élèves pouvant faire évoluer leurs idées (Tableau 4). Ce tableau a été reconstruit à la suite des données recueillies et fait apparaître d'autres actions au troisième et quatrième point, comme expliqué plus haut.

Tableau 4. Synthèse des résultats : évolution des idées

Actions des élèves	Description
1. Discuter et confronter des idées avant de créer.	Modifier ses idées initiales suite à la proposition d'une idée nouvelle d'un camarade.
2. Créer directement sans discuter préalablement des idées.	Commencer à construire l'objet nouveau sans discuter. Discussion nécessaire par la suite pour pouvoir s'orienter. Les idées évoluent durant la discussion.
3. Confirmer l'idée d'autrui.	Accepter et reprendre l'idée d'un camarade.
4. Refuser l'idée d'autrui.	Se distancer du groupe lorsque l'idée proposée n'est pas retenue et ne peut être construite. Pas de confrontations d'idées nouvelles.
5. Ajouter une autre idée, un complément.	Accumuler plusieurs idées, les ajouter à l'objet nouveau, individuellement ou en groupe.
6. Exprimer ses idées avec une entente.	Exploiter l'idée nouvelle, qui est acceptée par le groupe.
7. Exprimer ses idées avec un conflit.	Discuter des idées exposées au conflit. Résoudre le conflit en retenant ou non les idées.

Un autre élément est apparu lors de la récolte de données et après avoir analysé les vidéos. En effet, le matériel et les contraintes de l'activité peuvent également faire évoluer les idées des élèves. Durant les moments de création filmés entre les élèves, les élèves ont discuté du matériel et des contraintes, notamment par rapport aux consignes données en début d'activité. En effet, les élèves cherchaient ensuite d'autres idées pour contrer les problèmes rencontrés, notamment pour que le bonhomme ne perde aucun de ses membres et qu'il se maintienne debout. De plus, lors de l'entretien en autoconfrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001), plusieurs groupes ont parlé de changements effectués à la suite de problèmes d'adhérence des différents matériaux ou selon les contraintes présentes. Les élèves revoient leurs idées de départ pour remédier aux problèmes rencontrés provenant du matériel et des contraintes. Cet élément fait évoluer les idées des élèves mais n'est toutefois pas considéré comme une action. En effet, le matériel et les contraintes de l'activité ne sont pas du ressort de l'élève, mais bien de celui de l'enseignant. C'est à ce dernier de penser et à réfléchir à cet élément lorsqu'il propose une situation de collaboration créative. Chaque activité créatrice et manuelle proposée aux élèves, peut relever des

contraintes. Celles-ci ainsi que le matériel à disposition peuvent influencer l'évolution des idées des élèves. Il est important d'en être conscient en tant qu'enseignant lorsqu'une activité de ce type est proposée en classe.

Réflexion critique et personnelle

La réalisation de ce travail m'a apporté plusieurs éléments positifs pour ma formation ainsi que pour ma future pratique. Il m'a permis de repenser ma pratique. En effet, avant ce travail, je ne mesurais pas ce qu'il se passait lorsque les élèves travaillaient par groupes de trois lors d'une activité créative. La mise en place de ces séquences pédagogiques m'a permis d'une part de voir qu'il y a différentes phases lors des collaborations créatives, d'autre part de mieux comprendre la posture de l'enseignant et les gestes professionnels à employer lors de ces moments créatifs, pour favoriser la créativité des élèves, notamment en observant comment les élèves créent et collaborent, sans intervenir et sans les interrompre. J'ai également pu observer les élèves dans une autre situation que celle proposée habituellement dans le contexte scolaire. En effet, les élèves ont pu être les acteurs de la création d'objets nouveaux. Ils ont pu créer sans être influencés par un modèle proposé par l'enseignant et n'ont pas recopié un objet existant. Aussi, les élèves semblaient éprouver du plaisir lors de ces moments. Ainsi, j'expérimenterai à nouveau ce type de situation pédagogique lorsque j'aurai ma classe. J'aimerais que la créativité et la collaboration soient au rendez-vous et pas seulement dans le cadre des activités créatrices et manuelles, mais dans toutes les autres disciplines scolaires. Ces situations sont envisageables en français, en éducation physique, en musique, etc. Du moment qu'on laisse de la place à la créativité et à la collaboration, tout est possible.

Par ailleurs, ce travail a été formateur en ce qui concerne ma position d'enseignant-chercheur. En effet, il m'a été difficile d'observer et ensuite d'analyser les enregistrements audiovisuels des élèves filmés sans porter de jugement, notamment durant l'écriture de ce mémoire. J'ai appris à avoir un regard plus constructif, en analysant les gestes et dires des élèves de la manière la plus objective possible. Ce type de démarche me sera utile pour ma pratique professionnelle, quand il s'agit d'observer le travail des élèves.

De plus, lors de mon précédent travail axé également sur le même sujet, j'avais adopté une posture plus pédagogique, notamment lors des moments d'échange durant l'entretien en autoconfrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). J'avais notamment posé des questions amenant à une autoévaluation du travail des élèves. J'ai appris cette fois-ci à poser des questions plus scientifiques, à diriger l'entretien de façon à amener les élèves à s'exprimer sur l'élaboration et l'évolution de leurs idées. Ce moment d'échange a permis

d'enrichir les données récoltées, mais a parfois pris un autre chemin. Il me fallait poser les bonnes questions pour que les élèves puissent s'exprimer sur l'élaboration et l'évolution de leurs idées. Cela n'a pas été chose facile. Aussi, les élèves s'exprimaient parfois sur d'autres éléments hors de cette recherche et il me fallait alors recadrer la discussion. Des émotions étaient également en jeu, des élèves contrariés ressentant le besoin de s'exprimer sur d'autres éléments ou de l'agitation par le fait de se voir derrière l'écran. La discussion a été riche, mais il est important en tant qu'enseignant, que nous soyons au clair et dirigeons la discussion dans la visée recherchée.

Bien entendu, cela nous permet d'aller plus loin en cherchant à comprendre comment les idées des élèves sont apparues et ont évolué. Dans cette perspective, l'enseignant et les élèves peuvent prendre connaissance des actions réalisées après l'activité et c'est précisément ce que j'ai cherché à faire lors de l'entretien en autoconfrontation croisée.

Bien que cet entretien permette de clarifier avec les élèves ce qu'il se passe derrière l'écran (conflit, idée nouvelle, changement de point de vue…) et qu'il soit mené le jour suivant donc peu de temps après la phase de création, certains élèves ne se rappelaient plus ce qu'il s'était passé et ne pouvaient donc s'exprimer à ce sujet. Lorsque je leur posais des questions cherchant à savoir comment ils avaient trouvé une idée par exemple, les élèves ne savaient parfois plus comment ils avaient trouvé l'idée retenue puisqu'ils étaient dans le feu de l'action à ce moment-là. Cette recherche peut présenter donc certaines limites. Les élèves ne savent plus exactement comment ils ont trouvé leurs idées, mais des actions ont pu les influencer.

Aussi, la créativité est une notion ambiguë et celle-ci se retrouve dans les activités que l'on propose aux élèves. Ce travail m'a permis de me rendre compte que les élèves ont tous un potentiel créatif à développer et que certaines actions peuvent influencer l'émergence d'idées créatives. Lorsque j'amènerai des activités créatives aux élèves, je penserai davantage à ces actions pouvant faire évoluer les idées des élèves.

Perspectives de recherche

Concernant le dispositif pédagogique élaboré, je me suis demandé s'il pouvait être une aide à la collaboration entre pairs. Lorsque les élèves se voient derrière l'écran, ils peuvent se remettre en question quant à leurs gestes employés, leurs dires et leur posture, réfléchir à ce qu'ils font et chercher d'autres manières de faire. Ils se voient concrètement en train de collaborer avec leurs pairs. Il serait intéressant de mener le même scénario pédagogique, mais de réitérer à la fin une nouvelle situation de collaboration créative dans un autre domaine, afin de voir si les élèves parviennent à une meilleure collaboration à la suite d'un

tel entretien. Ce serait l'occasion de vérifier si ce dispositif pourrait être une aide au sein de nos classes et un outil pour l'enseignant.

Perspectives pédagogiques

Durant l'entretien en autoconfrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001), les élèves peuvent adopter une démarche réflexive. Ils peuvent apprendre à prendre en compte l'autre et à se décentrer. Cet entretien pourrait être utilisé dans cette visée pédagogique. Lorsque les élèves sont dans la tâche à réaliser, ils ne semblent pas toujours se rendre compte des impacts de leurs actions. Aussi, dans les méthodologies actuelles, les élèves sont souvent amenés à travailler en groupe. Mais est-ce qu'ils ont appris à travailler de cette manière ? L'entretien pourrait certainement les aider à le faire. Les élèves discutent du réel de l'activité et voient concrètement leurs actions. La démarche réflexive menée par le biais de l'entretien permet de prendre du recul sur ses propres actions. Les élèves développent leur sens critique et explorent différentes opinions. Lorsqu'ils sont dans le feu de l'action, les émotions ne permettent pas toujours de résoudre les conflits, etc. Mais avec ce dispositif, ils revivent ce moment et peuvent chercher d'autres manières de faire et d'agir, en prenant de la distance et en se décentrant de leurs propres actions.

En mettant en place un tel entretien dans sa classe, les élèves ne développent pas uniquement la capacité à développer une démarche réflexive, comme décrite dans le Plan d'études romand, mais développent d'autres compétences telles que des compétences sociales, cognitives et affectives. Les élèves apprennent à se voir et à s'entendre. Sur le plan relationnel, ils se voient agir avec leurs pairs et réfléchissent à d'autres manières de faire, discutent des affects sur l'activité réalisée. Ils partagent également des connaissances concernant l'activité réalisée et peuvent entrer dans une démarche de « métacognition ». Les élèves peuvent s'exercer, à partir du moment où ils ne sont plus dans l'action, à réfléchir à cette action et aux processus cognitifs mis en œuvre. La métacognition se rapportant à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs[1]. Pour conclure, cet entretien peut être bien plus qu'un échange d'actions réalisées, mais peut permettre à l'élève de réfléchir à ses actions, en se décentrant de celles-ci et en développant des compétences sociales, cognitives et affectives.

---

[1] Flavell, J. H., (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In : Resnick, L. B. (Ed). *The nature of intelligence.* Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, p.232.

Références bibliographiques

Alexandre, D. (2011). *Les méthodes qui font réussir les élèves.* Issy-les-Moulineaux : ESF.

Archambault, A. & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotski: d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation, 33*(1), 5-24.

Armes, G. J., & Murray, F. B. (1982). When two wrongs make a rigth : Promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology, 18*, 894-897.

Aznar, G. (2009). Préciser le sens du mot « créativité ». *Synergie Europe*, *4*, 1-26.

Bachelard, G. (1943). *L'air et les songes : essai sur l'imagination du mouvement.* Paris : José Corti.

Bacus, A. & Romain, C. (1997). *Libérez votre créativité.* Paris : Editions J'ai lu.

Barlow, M. (2000). *Le travail en groupe des élèves.* Paris : Bordas.

Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif / Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, *40*(1), 115-136.

Besançon, M., Georgsdottir, A. & Lubart, T. (2005). La créativité, son développement et l'école. *Diversité (ville, école, intégration), du neuf sur l'innovation ?, 140*, 47-54.

Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre.* Paris : Stock.

Bruner, J.S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle.* Paris : Retz.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente, 146,* 17-25.

Coen, P.-F. (2009). La créativité dans la formation des enseignants : gagner sur deux tableaux. *Éducateur*, *12*, 31-33.

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

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

Cuénoud, F. (2008). La pédagogie de la créativité pour innover dans la société. *Résonances, 4,* 10-11.

Rapport-Gratuit.com

Damon W. & Phelps E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. In : Berndt T.J. & Ladd G.W. (Ed.). *Peer relationships in child development (pp. 135-157)*. New York : John Wiley & Sons.

Doise, W., & Mugny (1981). *Le développement social de l'intelligence.* Paris : Interéditions.

Giglio, M. (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar.* Santander : Publicaciones Universidad Cantabria.

Giglio, M. (2014). Créativité, collaboration, communication, réflexion : concepts disciplinaires ou transversaux ? HEP-BEJUNE, notes du cours des sciences de l'éducation.

Giglio, M. (2016). Étayages créatifs. Gestes des enseignants pour soutenir une collaboration créative entre élèves. Dans I. Capron Puozzo (Dir), *La créativité en éducation et en formation* (pp. 133-152). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Giglio, M. (2015). *Creative Collaboration in Teaching.* London and New York: Palgrave Macmillan.

Giglio, M. (2016, sous presse). Créativité et professionnalité de l'enseignant : une démarche de « Recherche - Innovation - Formation ». *Formation et profession : Revue scientifique internationale en éducation*.

Giglio, M., Matthey, M.-P., & Melfi, G. (2014). *Réactions des formateurs d'enseignants à des réformes des curricula.* Bienne : Ed. HEP-BEJUNE.

Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, *5*, 444-454.

Grangeat, M. (1998). Lev S. Vygotsky (1896-1934): L'apprentissage par le groupe. In Ruano Borbolan (Dir.), *Eduquer et former* (pp. 103-107*)*. Auxerre : Sciences humaines Editions.

Harris, P.-L. (2007). *L'imagination chez l'enfant, son rôle crucial dans le développement cognitif et affectif.* Paris : Retz.

Howe, C. (2010). *Peer groups and children's development.* Oxford : Blackwell.

Jacquard, A. (1997). *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes.* Paris : Calmann-Lévy.

Jonnaert, P. & Vander, B. C. (2008). *Créer des conditions d'apprentissage* (pp. 17-37). Bruxelles : De Boeck.

Legendre, M. – F. (2005). Jean Piaget et le constructivisme en éducation. In M. Tardif & C. Gauthier (Ed.), *La pédagogie - Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours (2e édition)* (pp. 333-349). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Littleton, K., & Howe, C. (2010). *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction.* Londres: Routledge.

Littleton, K., & Light, P. (Eds.) (1999). *Learning with Computer. Analysing Productive Interaction.* New York : Routledge.

Lubart, T. (1994). Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Thinking and Problem Solving* (pp. 289-332). New York : Academic Press.

Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité.* Paris : Armand Colin.

Meirieu, P. (1996). *Outils pour apprendre en groupe (6e éd.).* Apprendre en groupe – 2. Lyon : Chronique Sociale.

Miell, D. & Littleton, K. (Eds.). (2004). *Collaborative Creativity : Contemporary perspectives.* London : Free Association Books.

Morel, M. (2011). *Vivre la CréActivité. Réflexions sur l'éducation artistique en arts plastiques.* Côte Saint-Luc : Editions Peisaj.

Pacteau, C & Lubart, T. (2005). Le développement de la créativité. *Sciences Humaines, 164,* 39-41.

PER (2010). *Capacités transversales – Formation générale.* [Plan d'études romand, version 2.0, cycle 1]. Fribourg : CIIP.

PER (2010). *Arts – Corps et mouvement.* [Plan d'études romand, version 2.0, cycle 1]. Fribourg : CIIP.

Perret-Clermont, A.-N. (1980). Social interaction and cognitive development in children. New York : Academic Press.

Perret-Clermont, A.-N., Grossen, M., Nicolet, M., & Schubauer-Leoni, M.-L. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale.* Berne : Lang.

Perret-Clermont, A.N., & Giglio, M. (2016). Créer un objet nouveau en classe. Un dispositif d'innovation pédagogique et d'observation. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 3-15). Berne : Peter Lang.

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

Piaget, J. (1972). *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie.* Paris : Denoël/Gonthier

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant.* Paris : Presses Universitaires de France.

Pléty, R. (1998). *Comment apprendre et se former en groupe.* Paris : Pédagogie Retz.

Pochon, L.-O. (2008). Créativité et résolution de problèmes. *Résonances, 4,* 7.

Poliquin, L. (2004). *Voies et voix de la créativité.* Montréal : Chenelière Éducation.

Reyt, C. (1992). *Les activités plastiques.* Paris : Armand Colin Editeur.

Schwarz, B. B., Perret-Clermont, A.-N., Trognon, A., & Marro Clément, P. (2008). Emergent learning in successive activities : Learning in interaction in a laboratory context. *Pragmatics and Cognition, 16*(1), 57-91.

Torrance, P. (1968). A longitudinal examination of the fourth grade slump in creativity. *Gifted-Child-Quarterly, 12*(4), 195-199.

Vanoye, F (1976). *Travailler en groupe.* Paris : Hatier.

Vygotski, L. S. (1925/1971). *The psychology of art.* Cambridge UK : M.I.T Press.

Vygotski, L. S. (1930/2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East. European Psychology, 42*(1), 7-97.

Vygotski, L.S. (1931). Imagination and creativity in the adolescent. *In* R. W. Rieber et A.S. Carton (dir.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky, vol. 5 : Child psychology* (pp.151-166). New York, NY : Plenum Press.

Vygotski, L.S. (1932/1987). Imagination and its development in childhood. *In* R.W. Rieber et A.S. Carton (dir.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky, vol. 1 : Problems of general psychology.* New York, NY : Plenum Press.

Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir ? Contributions au constructivisme (*Trad. A.-L. Hacker). Paris : Seuil.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89-100.

Yerly, C. (2009a). Imaginer, inventer, créer : une potentialité humaine. *Éducateur, 12,* 26-27.

Yerly, C. (2009b). De l'imagination à l'école. *Éducateur, 12,* 29-30.

Annexes

Annexe 1 : lettre de demande d'autorisation pour enregistrement vidéo

Aux parents des élèves de la classe

de Madame x

La Chaux-de-Fonds, le (date)

Information et demande d'autorisation pour enregistrement vidéo

Madame, Monsieur, chers parents,

Dans le cadre de la formation primaire de la HEP-BEJUNE, je réalise un travail sur les collaborations créatives. Le but de cette recherche est d'observer et d'analyser comment les idées des enfants s'élaborent et évoluent lorsque l'on crée un objet en classe.

Suite à l'accord de Madame x, je vous informe que je me rendrai dans la classe de votre enfant pour y mener une situation de collaboration créative.

Pour mener à bien ce projet, certaines séances seront filmées. Ces enregistrements et films seront utilisés uniquement à des fins de recherche dans le cadre de mon travail de Bachelor à la HEP-BEJUNE, garantissant ainsi une stricte confidentialité.

C'est pourquoi je nécessite votre collaboration afin que cette expérience se déroule dans le respect des règles déontologiques. Pour ce faire, je vous remercie de bien vouloir compléter et signer le formulaire d'autorisation et de le remettre à Madame x jusqu'au **(date).**

En restant à votre disposition pour tout complément d'information et en vous remerciant de votre collaboration, je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, mes cordiales salutations.

Cindy Pillonel

Formulaire d'autorisation d'enregistrement vidéo

Je soussigné, représentant légal de : _____

Nom et prénom de l'enfant : _____

accepte que mon enfant participe aux leçons filmées dans le cadre précisé par la lettre du (date).

☐ Oui

☐ Non

Lieu et date : _____

Signature du représentant légal : _____

Annexe 2 : règles de transcription utilisées

Les pauses

- / l'équivalent d'une prise de respiration
- // 1-2 secondes
- /// 2-3 secondes
- (8 sec.) plus de 3 secondes : le temps est indiqué entre parenthèses

Autres sonorités et langage non verbal

Les rires, soupirs et autres sonorités sont écrits entre parenthèses (soupire), mais également les actions des élèves et les gestes (se lève).

Les énoncés inaudibles

Les énoncés inaudibles sont indiqués entre parenthèses (xxx).