

Table des matières

PRÉFACE	2
Remerciements.....	2
Avertissement.....	2
RÉSUMÉ	3
Mots clés	3
I. INTRODUCTION	6
II. PARTIE THÉORIQUE	6
1. Problématique	6
1.1. Présentation du phénomène	6
1.2. Importance du sujet	7
1.3. Etat des lieux.....	8
1.4. Objectif général.....	11
2. Cadre conceptuel	11
2.1. Créativité	12
2.1.1. Potentiel créatif	15
2.1.2. Accomplissement créatif	15
2.1.3. Evaluation de la créativité	15
2.1.4. Motivation	16
2.1.4.1. TAD	18
2.1.4.2. Motivation intrinsèque	19
2.1.4.3. Motivation extrinsèque.....	19
2.1.4.4. Attributions causales.....	20
2.1.4.5. Amotivation	21
2.1.4.6. Conséquences de la motivation.....	22
2.1.4.7. Evaluation de la motivation.....	23
2.1.5. Cadre environnemental.....	23
2.1.5.1. Type de cadre.....	24
2.2. Evaluation	25
2.2.1. Fonctions de l'évaluation	27
2.2.1.1. Evaluation formative.....	28
2.2.1.2. Autoévaluation	29
3. Question de recherche	31
4. Méthode	31
4.1. Echantillon	32

4.2.	Procédures	33
4.3.	Instruments.....	34
4.3.1.	Mesure de la motivation intrinsèque.....	34
4.3.1.1.	Observation	34
4.3.1.2.	Echelle de satisfaction	35
4.3.2.	Mesure du produit final.....	35
4.3.2.1.	CAT	35
4.4.	Protections des données et considérations éthiques	36
III.	PARTIE EMPIRIQUE	36
1.	Présentation des résultats et analyse des données	36
1.1.	Investissement	37
1.2.	Satisfaction	38
1.3.	Créativité	38
1.4.	Synthèse	40
2.	Interprétation et discussion des résultats	42
2.1.	Incidence entre motivation et créativité.....	42
2.2.	Incidence entre évaluation et créativité	44
2.3.	Vérification des hypothèses	45
2.4.	Synthèse	47
IV.	CONCLUSION	48
1.	Analyse critique.....	48
2.	Prolongement et perspectives	50
V.	BIBLIOGRAPHIE	51
VI.	TABLE DES FIGURES.....	53
VII.	TABLES DES TABLEAUX	54
VIII.	TABLE DE GRAHIQUES	54
IX.	ANNEXES.....	54
	Liste des annexes.....	54
	Annexe I	55
	Annexe II	58
	Annexe III	59
	Annexe IV	60
	Annexe V	62
	Annexe VI	63
	Attestation d'authenticité	65

I. INTRODUCTION

« De toute manière j'veux pas dessiner, je suis nul ! » Cet élève en semble convaincu. L'art, ce n'est pas pour lui... « Et alors ? » me direz-vous. En quoi la détresse de cet enfant nécessiterait que l'on s'y attarde ? Il n'est pas doué en art, il l'est peut-être en autre chose. Pour dire vrai, lorsque nous avons entamé notre formation à la HEP, nous avons très vite constaté que bon nombre de nos collègues et de nos élèves se perçoivent comme « nul en créativité ». Cela nous a interpellé. Pourquoi se sentent-ils nuls ? Qui leur a transmis ce message ? Comment leurs enseignants les avaient-ils jugés dans les branches artistiques pour qu'ils en arrivent à cette image d'eux-mêmes ? Nous nous sommes alors fixée un objectif quant à notre pratique enseignante : ne jamais décourager nos élèves quant à leur potentiel créatif. Mais comment s'y prendre ? En tant que future enseignante, nous pouvons envisager que notre pratique impacte sur le potentiel créatif. Or, si cette hypothèse s'avère vraie, nous souhaiterions mettre en place un enseignement efficace, ne freinant pas le processus créatif. Combien cela est indispensable aujourd'hui ! Nous vivons dans une société où :

un des objectifs de l'école est de permettre à l'individu de se construire afin de pouvoir, par la suite, s'adapter au monde qui sera celui de son avenir. L'école a donc un rôle à jouer pour aider les enfants à développer leurs compétences d'adaptation et de créativité. (Besançon & Lubart, 2015, p. 7)

Evidemment, il serait bien prétentieux de présenter dans un travail de mémoire une recette miracle pour assurer le développement créatif de nos élèves. Nous allons donc humblement nous focaliser sur un seul aspect nécessaire à l'épanouissement de la créativité, à savoir le facteur conatif de la motivation. Pour stimuler et maintenir ce facteur lors d'une tâche créative, l'enseignant peut travailler sur le cadre environnemental, autrement dit, ce qui entoure l'élève. Nous avons choisi de mettre le focus sur un outil bien précis: l'évaluation, à la fois subjective mais néanmoins indispensable au cadre scolaire. Elle doit donc être amenée avec tact et pertinence par l'enseignant afin de donner du sens à la vérification de l'apprentissage effectué. Si « le climat d'évaluation » dont parle Besançon et Lubart (2015) peut mettre une certaine pression et donc inhiber des comportements tels que la prise de risque, est-ce vraiment toujours le cas lorsque celle-ci est amenée sous la forme d'une grille d'autoévaluation ? C'est exactement cela que nous avons tenté de vérifier dans ce travail de mémoire.

II. PARTIE THÉORIQUE

1. Problématique

1.1. Présentation du phénomène

Suivre une formation initiale nous amène à devenir des enseignants généralistes. Notre Bachelor témoigne de notre aptitude à enseigner mathématiques, français, allemand, anglais mais pas uniquement. Vivre ensemble, communiquer, être créatif sont autant de capacités transversales à développer dont nous nous portons garant auprès de chaque individu. En effet, selon Gay et Capron Puozzo (2016), un enseignant doit créer un climat favorable au développement de la créativité. Cependant, il s'agit d'une tâche bien plus complexe qu'elle n'y paraît, au point que plusieurs recherches démontrent une baisse du potentiel créatif en milieu scolaire plutôt qu'une augmentation (Coppey-Granges, Moody & Darbellay, 2016). Selon une étude menée par Torrance (1968) citée par Besançon et Lubart (2015), le développement de la créativité subit effectivement trois périodes d'affaiblissement (6 ans ; 9-10 ans ; 13 ans) dues notamment à l'effet normatif de l'école. Les enfants sortant du cadre, et ne respectant pas les règles, sont recadrés par le

système de discipline (Besançon & Lubart, 2015). Nous pouvons facilement en déduire que ces enfants poussés à respecter un cadre et encouragés à produire ce qui est attendu de l'enseignant se voient démotivés dans l'exploration de leur potentiel créatif. Cela peut aller jusqu'à un désinvestissement dans la tâche, même lors de cours consacrés spécifiquement à la créativité comme les arts visuels ou les AC&M. Nous pouvons nous demander comment contrebalancer ce phénomène. Que peut mettre en place un enseignant pour motiver l'élève à entrer volontairement et pleinement dans un processus créatif ?

1.2. Importance du sujet

D'après Lubart, Mouchiroud, Tordjman et Zenasni (2005), l'étude de la créativité demeura très sommaire jusque dans les années cinquante tant celle-ci est complexe et associée à une conception mystique ou au génie. Cependant, notre société, en constante évolution, pousse tout individu à continuellement s'adapter. Cette réalité a nourri l'ambition de multiplier les recherches au sujet de la créativité, celle-ci ayant pris une importance considérable dans tous les secteurs. Ainsi, son développement est devenu un réel objectif dans l'éducation (Comeau, 1995). Ce point de vue est appuyé par une multitude d'auteurs (Besançon & Lubart, 2015 ; Craft, 2005 ; Robinson, 2001). C'est une des raisons pour laquelle la pensée créatrice est une compétence qui s'est inscrite dans le plan d'études romand (Conférence intercantonale de l'instruction publique, 2010) au-delà des branches artistiques, mais bien en tant que capacité transversale. Pourtant, il ne suffit pas d'intégrer une discipline ou un concept dans un plan d'études pour s'assurer de son développement. Celui-ci n'est que le cahier des charges du corps enseignant. L'histoire de l'éducation et de l'apprentissage a énormément évolué. Si bien qu'une multitude de méthodes et de moyens d'enseignement existent pour enseigner, sans pour autant rendre cette tâche plus aisée. Vygotski (1997) affirme que l'apprentissage précède le développement et que nous ne pouvons pas apprendre à la place de l'élève. Perrenoud (2004), cité par Romailier (2014), appuie cela en affirmant qu'« apprendre, c'est en premier lieu désirer. La possibilité d'apprendre naît donc d'une forme d'intérêt ». Ce même auteur rappelle alors que cette implication nécessite effort et persévérance de la part de l'élève. Dès lors, afin que tout enseignement ne soit pas vain, cela nous amène à l'inéluctable conclusion qu'il est indispensable de donner aux élèves l'envie d'apprendre. Si Perrenoud (2004) avance que l'apprentissage nécessite un engagement de la part de l'élève, nous pouvons nous demander quel en est le moteur ? Une réponse est que l'impulsion à l'action n'est autre que la motivation. Vallerand et Thill (1993) la décrivent effectivement comme un aspect dynamique dont nous pouvons uniquement observer les comportements qui en découlent. Giordan (1998), cité par Pasquier (2002), ajoute qu'elle a pour source la vision de l'individu sur la tâche à réaliser, sur sa compétence et son degré de régulation sur les démarches envisagées. En d'autres mots, la personne doit accorder de l'importance, de l'intérêt à la tâche pour vouloir s'impliquer ; il doit évaluer son degré de compétences pour percevoir s'il possède les outils adéquats et si les efforts potentiellement engagés ne seront pas vains ; il doit être au clair sur les conditions de réussite et l'objectif recherché pour ne jamais les perdre de vue et ainsi pouvoir constamment s'autoévaluer durant la réalisation.

Ainsi, si la motivation est un moteur à tout apprentissage, nous pouvons encore nous poser des questions sur la manière de la stimuler. Certaines recherches sur la motivation ont débouché sur la théorie de l'auto-détermination (TAD) qui se base elle-même sur la théorie des besoins fondamentaux. La TAD vise à développer chez l'individu un sentiment d'autonomie. Dans le cadre de l'école par exemple, un enfant manifesterait un plus grand investissement lorsqu'il se sent capable de réaliser un travail et qu'il est à l'origine de ses propres comportements (Sarrazin, Pelletier, Deci, & Ryan, 2011). De ce besoin d'autonomie, nous nous interrogeons alors sur le sens qu'a une évaluation extérieure. En effet, l'évaluation ne serait-elle pas un frein à ce sentiment d'autonomie ? Car l'enfant

n'est alors plus seul juge de ses compétences face à la tâche et surtout face au produit final. Plusieurs recherches appuient ce point de vue sur l'évaluation en précisant que cette idée de frein à l'autonomie de l'élève est valable lorsqu'il s'agit de contrôle ou de contraintes externes à l'inverse des aspects externes informationnels (Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984). Ainsi, dans le texte de Koestner et al. (1984) sont présentés comme facteurs ayant un impact négatif sur la motivation intrinsèque les délais (Amabile, Dejong, & Lepper, 1976), la surveillance (Lepper & Greene, 1975) et la compétition explicite (Deci, Betley, Kahle, Abrams, & Porac, 1981). De plus, si l'évaluation est extérieure, sommes-nous assurés que l'élève connaît tous les critères de réussite, dit autrement, la transparence des objectifs est-elle réelle ? En ce qui concerne la créativité, Carl Rogers (1998) est d'avis que deux conditions externes permettent de développer une créativité constructive : des conditions de sécurité et de liberté psychologique. Cela inclut notamment la nécessité d'établir un climat excluant toute évaluation. L'évaluation, pourtant indispensable au contexte scolaire, pose donc problème du point de vue de Rogers et peut également être un frein motivationnel.

Il faut savoir que la thématique de la motivation à la base d'un apprentissage et plus précisément d'un apprentissage lié à la créativité est en écho avec « l'approche multivariée, où plusieurs facteurs combinés contribuent au potentiel créatif et à son expression » (Sternberg & Lubart, 1995 cités par Besançon & Lubart, 2015). Ainsi, mettre en avant les problèmes que l'évaluation pose à la motivation des élèves, c'est également mettre en avant les problèmes que l'évaluation pose justement à la créativité de ces derniers. En effet, la motivation fait partie d'un des facteurs de la créativité: le facteur conatif. Elle est l'impulsion d'un comportement et définit une action (Vallerand & Thill, 1993). En tant qu'enseignante, nous sommes tenue d'appliquer le plan d'études romand (PER) depuis 2011. Celui-ci stipule qu'il nous faut développer la créativité des élèves sur deux niveaux : dans les disciplines artistiques mais également au travers de toutes les disciplines en tant que capacité transversale (Conférence intercantonale de l'instruction publique, 2010), dans le but « de permettre à l'individu de se construire afin de pouvoir, par la suite, s'adapter au monde qui sera celui de son avenir » (Besançon & Lubart, 2015). Il nous faut donc mettre en place un climat stimulant et propice à l'accomplissement de cet apprentissage. A la lumière de Rogers (1998), cela signifie que cet apprentissage se déroulerait de manière optimale en respectant les conditions nécessaires de sécurité et de liberté psychologique. Or, cette vision humaniste est également celle de la TAD. En effet, Koestner et al. (1984) tiennent les mêmes propos en affirmant que les contraintes extérieures mises en place lors d'une activité sont généralement perçues pour saper la motivation intrinsèque. C'est dans cette même recherche que les auteurs nous font comprendre qu'en privilégiant, à l'inverse, une évaluation informative, nous renforçons l'estime de soi de l'élève et par la même occasion sa motivation intrinsèque. De ces apports bénéfiques découlent une implication, un rendement et un bien-être de meilleure qualité (Sarrazin & al., 2011) rejoignant ainsi les objectifs du PER.

1.3. Etat des lieux

Mais où en sont les recherches touchant au secteur de la créativité et de l'évaluation ? Il en existe peu réunissant évaluation et créativité en exploitant le facteur de la motivation comme levier. Nous avons cependant pu assembler des recherches pour chacun de ces concepts et d'autres recherches les reliant entre eux.

Commençons par le facteur motivationnel car il est essentiel de comprendre ce phénomène pour pouvoir par la suite envisager de l'exploiter comme médiateur de la créativité. Les grandes recherches sur la motivation sont celles menées ou diffusées par des auteurs tels qu'Amabile, Chappaz, Deci, Nuttin, Vianin, Vallerand, Sarrazin, Ryan etc. Cependant la corrélation entre la motivation et l'apprentissage est plus récente. En effet,

Chappaz (1992) cité par Vianin (2007) atteste que le degré de motivation est lié à la réussite scolaire. Vianin (2007) caractérise la motivation de « méta-objectif » en éducation, la considérant ainsi comme un intermédiaire à tout apprentissage. Le courant constructiviste appuie d'ailleurs ce point de vue en affirmant que les savoirs et les savoir-faire sont construits, élaborés par les élèves eux-mêmes (Vianin, 1989, p. 42). Ainsi, sans la motivation qui est l'impulsion précédant un comportement, les élèves n'agissent pas, sont passifs et ne construisent donc pas leurs propres savoirs. En d'autres mots, ils n'entrent pas dans un processus d'apprentissage.

Le phénomène d'impuissance acquise (learned helplessness) – connu également sous les termes de sentiment d'incapacité acquise, de résignation apprise ou encore d'amotivation – touche principalement les élèves qui ont été soumis à des échecs répétés et qui pensent que, quoi qu'ils fassent, ils sont condamnés à échouer. Pour eux, l'échec est inévitable : leur stress et leur anxiété augmentent avec leur sentiment d'incapacité. (Vianin, 2009, p. 54)

Pour mieux comprendre ce phénomène, nous nous sommes appuyée sur le tableau des attributions causales développé par Weiner (1985) cité par Vianin (2007). Celui-ci met en avant l'importance de mettre entre les mains de l'élève le contrôle de sa réussite. Pour cela, il parle effectivement de contrôle interne. Plus celui-ci est stable, plus l'élève développera son estime de soi, nourrissant toujours plus une motivation intrinsèque. Viau (2000) explique que, concrètement, l'enseignant peut jouer sur quatre facteurs afin de stimuler cette dernière :

Il s'agit des activités d'apprentissage, des évaluations imposées, de l'enseignant lui-même, au travers du respect qu'il prête à ses élèves et de l'intérêt qu'il a pour les disciplines enseignées, et enfin, du système de gestion de classe. (Taramarcaz, 2016, p. 7)

Ainsi, c'est en influant sur ces derniers que l'enseignant pourra favoriser le sentiment de contrôle interne de l'élève et, de ce fait, une motivation autonome.

Afin d'aller dans ce sens, nous nous appuyons sur l'article de Sarrazin et al. (2011). Car tout comme nous, cette théorie s'intéresse à « l'impact de l'environnement social sur la motivation » (Sarrazin & al., 2011, p. 275) et plus particulièrement sur la motivation autonome. Mais y a-t-il malgré tout des recherches pertinentes justifiant notre intérêt pour la motivation comme source favorisant le processus créatif ? Effectivement, il y en a notamment une sur laquelle nous avons naturellement choisi de nous appuyer tout au long de notre travail. Il s'agit de la recherche effectuée par Koestner et al. (1984) déjà citée précédemment (1.2), liant TAD et créativité. Ajoutons à cela d'autres travaux scientifiques actuels et reconnus qui présentent justement la motivation comme une composante de la créativité. Cependant, pour aboutir à cette conclusion, de nombreuses recherches furent effectuées et témoignent de l'importance du domaine de la créativité dans notre société actuelle. Torrance, Lubart et Sternberg ont signé un grand nombre de travaux en la matière. La théorie sur l'approche multivariée de Lubart est celle entrant le plus en adéquation avec la vision moderne de la créativité. Du postulat que celle-ci est de nos jours indispensable, nous avons choisi de nous appuyer sur un ouvrage de Besançon et Lubart (2015) traitant de la créativité de l'enfant. Ils y distinguent le potentiel créatif de l'accomplissement et définissent le potentiel comme une « capacité latente, exprimable lors de l'engagement dans une tâche » (p. 42). Nous pouvons parler de potentiel car cet investissement dépend de bien des facteurs pour qu'il se manifeste et peut donc également ne jamais se manifester. Il dépend notamment et justement de la motivation intrinsèque de l'individu, mais également de facteurs environnementaux offrant un nombre limité de possibilités à chaque individu (p. 42).

Koestner et al. (1984), s'appuyèrent, eux, sur la définition de la créativité donnée par Amabile (1982). Pour ce qui est du contexte scolaire, ces auteurs confirment qu'il est indispensable d'y poser des conditions et des contraintes externes afin d'atteindre les objectifs de l'école (Ryan, Chandler, Connelle, & Deci, 1983). Cependant, des théories liées à l'évaluation cognitive (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1980 ; Ryan, 1982) précisent qu'un événement externe diminue la motivation intrinsèque selon sa fonction significative. Autrement dit, selon qu'ils soient d'aspects de contrôle ou informationnel (Koestner & al., 1984, p. 234). Ce point de vue rejoint la théorie des attributions causales citées par Viau et présentée en 1997, dans le sens où les événements ayant un aspect de contrôle externe inhibent ce sentiment de contrôle interne. En revanche, les événements informationnels fournissant des informations sur les effets réels permettent un contexte d'autonomie ou de choix expérimentés. Cela « facilite ainsi un locus interne de cause pour le comportement et peut maintenir ou améliorer la motivation intrinsèque »¹ (Koestner & al., 1984, p. 234). L'impact sur la motivation intrinsèque des enfants semble donc être joué dans la manière de communiquer les contraintes. Il s'agit donc de se focaliser sur le **comment** (p. 3). Rappelons que l'un des facteurs du cadre environnemental, cité plus haut, est l'évaluation imposée (Viau, 2000). Si nous nous interrogeons sur le **comment** de cette évaluation, nous pouvons confirmer, grâce à Besançon et Lubart (2015) notamment, qu'elle peut être source de pression. Elle peut donc briser la motivation tout comme elle peut biaiser la créativité, car l'enseignant s'attend à « LA » bonne réponse. Cette attente bloque alors une multitude de processus créatifs tels que la fluidité et la flexibilité qui sont des facteurs de l'originalité. Ainsi d'après Besançon et Lubart (2015), le contrôle externe est donc un frein à la liberté d'expression. Afin d'enlever cet aspect de contrôle externe, il serait tout à fait pertinent de la présenter sous la forme d'autoévaluation où l'élève aurait alors à nouveau en sa possession la gestion de la tâche et donc des moyens de réussite. Cela nourrirait le besoin fondamental d'autonomie qui « concerne le désir d'être à l'origine ou à la source de ses propres comportements, plutôt qu'un « pion » contrôlé par des forces extérieures (Decharms, 1968 ; Deci & Ryan, 1985) » (Sarrazin & al., 2011, p. 288). Une étude confirmant cette supposition fut réalisée auprès d'élèves masculins du primaire par White et Owen (1970) où la performance créative était significativement meilleure dans l'échantillon d'autoévaluation (Koestner & al., 1984, p. 236).

Enfin, l'article *Creativity and Intrinsic Motivation: Exploring a Complex Relationship* de Auger et Woodman (2016) est la recherche liant motivation intrinsèque et créativité la plus récente à notre connaissance. Dans celle-ci, nous comprenons que jusqu'en 1999, l'existence d'un lien entre la motivation intrinsèque et la créativité n'a jamais vraiment été démontrée (Ambrose & Kulik, 1999, p. 268). Et même par la suite, la motivation intrinsèque est souvent mentionnée dans la recherche liée à la créativité comme un facteur théorique important mais elle est rarement évaluée de façon empirique (Dewett, 2007, p. 198 cité par Auger & Woodman, 2016). Plus récemment, Grant et Berry (2011) ont confirmé que « la recherche a donné des résultats même mitigés sur le fait que la motivation intrinsèque stimule la créativité (p. 73) »² (Auger & Woodman, 2016). C'est dans le but d'approfondir la connaissance des processus de motivation conduisant à la créativité que fut mis sur pied le développement de nouvelles perspectives théoriques et d'études empiriques à l'exemple de celle de Shally, Zhou et Oldham (2004), cité par Auger & Woodman (2016). La plupart des recherches a impliqué des expériences en laboratoire avec des enfants et des étudiants réalisant des produits artistiques, dans lesquels il est possible de manipuler la motivation intrinsèque et d'obtenir des évaluations d'experts indépendants des résultats créatifs (Grant & Berry, 2011, p. 74 cité par Auger & Woodman, 2016). Dans notre méthode, nous mènerons également des expériences avec des élèves sur le terrain.

¹ « It facilitates an internal locus of causality for behavior and can maintain or enhance intrinsic motivation. »

² « Research has yielded mixed and often confusing results about whether intrinsic motivation enhances creativity. »

1.4. Objectif général

Tout d'abord, il faut distinguer l'accomplissement créatif qui se rapporte aux productions réalisées (Besançon & Lubart, 2015, p. 43) et son potentiel qui le précède. Ce dernier ne mène pas systématiquement à un accomplissement (p. 42):

Le potentiel fait référence à une capacité latente, exprimable lors de l'engagement dans une tâche. Un individu ne va pas nécessairement s'engager dans une tâche et donc exprimer son potentiel. L'engagement dans une tâche est déterminé en partie par la motivation intrinsèque de l'individu, mais également par des facteurs environnementaux qui offrent plus ou moins de possibilités à chaque individu.

Dans ce travail, nous souhaitons nous concentrer sur le potentiel créatif et les comportements lui étant associés car ils découlent de la composante motivationnelle et sont intimement liés au cadre environnemental mis en place. Cela nous amènera à développer plus bas deux grands concepts. Le premier correspond à la créativité sous l'angle de l'approche multivariée accompagné de deux sous-concepts que nous avons choisi d'exploiter en tant que facilitateurs : la motivation et le cadre informationnel. Le second concept est celui de l'évaluation.

Mais comment travailler sur le potentiel créatif ? Dans le cadre d'une mise en situation, il est possible d'activer les composantes cognitives, conatives et affectives (Lubart & Besançon, 2015, p. 45-48) révélatrices de l'exploitation du potentiel créatif. Selon Ryan (1995) cité par Hauw (2006), la composante conative amène à des conséquences comportementales telles que la persistance, l'intensité et la performance. Quant à la composante cognitive, il s'agit de conséquences telles que la concentration, l'apprentissage et la créativité justement. Enfin, la composante affective est associée à l'intérêt, la satisfaction et l'anxiété selon les situations. Il s'agit ici d'un travail de mémoire et bien que tous les aspects liés au potentiel créatif mériteraient d'être évalués lors d'une expérience de terrain, nous devons humblement nous restreindre. Nous avons donc choisi de nous focaliser sur la composante comportementale grâce à une observation directe et la composante affective grâce à une échelle de satisfaction auto-rapportée. Pour cela nous nous calquons sur l'expérience de Koestner et al. (1984). Si ceux-ci expérimentèrent plus largement l'impact du cadre contrôlant et du cadre informationnel au travers des consignes sur la motivation intrinsèque des élèves dans une tâche créative, nous avons choisi de le faire au travers de l'évaluation proposée. Notre but étant de vérifier si l'autoévaluation qui s'associe à un cadre informationnel motive davantage les élèves et rend le processus créatif plus efficient. Nous nous appuyons pour cela sur les apports plus récents de la TAD qui sont en adéquation avec les recherches sur l'autoévaluation.

2. Cadre conceptuel

La créativité et l'évaluation sont les thématiques posant le cadre dans lequel se situe ce travail. Il s'agit cependant de deux grandes thématiques aux vastes définitions selon les auteurs et courants tout comme les sous-concepts de la créativité, à savoir la motivation et le cadre environnemental. Nous allons donc cibler, ci-après, les références sur lesquelles nous nous appuyons.

2.1. Créativité

La créativité est un concept qui a depuis toujours passionné l'homme. Considérée d'abord comme l'expression de Dieu au travers de ce dernier, elle devint peu à peu un don pour finalement être abordée selon une approche plus scientifique, en la percevant comme une compétence présente en chacun mais qui ne se manifeste réellement que dans un climat et des circonstances favorables (Lubart & al., 2005). Ce n'est qu'à la fin du dix-huitième siècle que le mysticisme tend à disparaître cédant sa place au génie créatif et au talent (Albert & Runco, 1999 cités par Lubart & al., 2005). Vers le vingtième siècle, bien que finalement pas retenue, l'évaluation de l'imagination dans le célèbre test de QI est envisagée par son créateur, Alfred Binet. En 1926, Wallas propose un modèle du processus créatif (Lubart & al., 2005). Pour lui, nous passons par quatre étapes lors de ce dernier. L'individu doit se préparer mentalement. Il s'agit d'une mise en situation précédant un temps d'incubation. L'individu cogite et fait une multitude de liens et de combinaisons divers et variés, à la fois consciemment et inconsciemment pour que survienne enfin l'illumination. Le processus se boucle par la vérification de l'idée (Wallas, 1926 cité dans Lubart & al., 2005). Suite à la seconde guerre mondiale, Lubart et al. (2005) expliquent que Guilford distingue la pensée divergente de la pensée convergente. Cela permet en 1942 de définir la créativité comme une manière plus efficace d'être intelligent. En effet, toujours selon les mêmes auteurs, Guilford avait permis de recruter des espions prouvant leur capacité d'imagination face à la résolution de problèmes. Paul Torrance développa un grand nombre de tests encore valables aujourd'hui pour l'évaluation de la pensée divergente. Il y a, par exemple, le Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) (1976) cité par Lubart et al. (2005). Il mit également en relation les performances effectives des participants à ces épreuves avec les produits réalisés (Besançon & Lubart, 2011, p. 25). La corrélation entre les résultats de ces tests lui a permis de constater trois phases d'affaiblissement provisoire dans le développement de l'enfant. Une première intervient à l'entrée en primaire vers 6 ans, une vers 9-10 ans, autrement dit à la fin du cycle 1 selon le système HarmoS d'où provient le PER et une vers 13 ans, ce qui correspond à la transition entre le cycle 2 et 3, toujours selon HarmoS (Besançon & Lubart, 2011, p. 26).

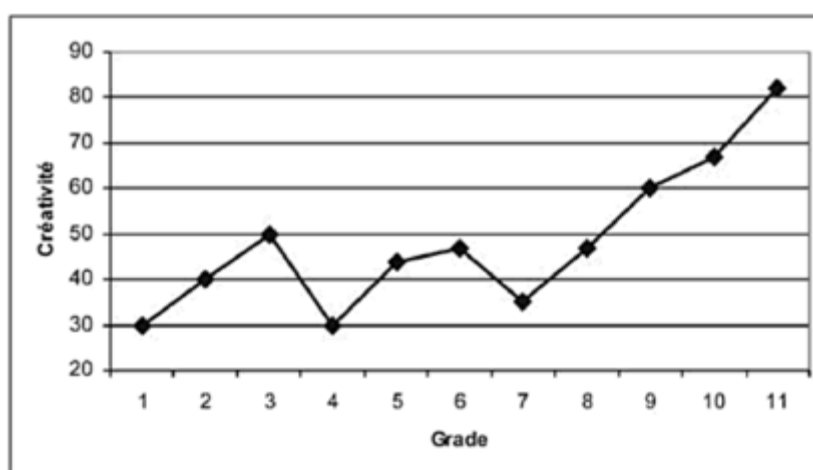


Figure 1 : Evolution des compétences créatives selon le niveau scolaire américain (issue des travaux de Torrance, 1962, 1968 cité par Besançon & Lubart, 2011, p. 26)

C'est durant cette même période que Rogers pose un éclairage humaniste sur la créativité. Pour lui, il ne s'agit pas de quantifier la créativité, car ce serait aller à l'encontre du principe même de celle-ci, autrement dit, aller à l'encontre d'une expression de soi et de son potentiel (Rogers, 1998). La créativité est ici de l'ordre du spontané. Il s'agit de créativité constructive « lorsque l'individu est entièrement ouvert à son expérience »

(Rogers, 1970, p. 249 cité par Deriaz, 2006). Pour cela, trois conditions doivent être réunies : l'ouverture à l'expérience ; un centre interne de l'évaluation ; l'habileté à jouer avec les éléments et les concepts (Rogers, 1970, p. 249 cité par Deriaz, 2006). Ainsi présentée, l'expression artistique s'appuie sur des dispositions naturelles où l'individu s'exprime mieux et de façon plus "créative", lorsqu'il n'est soumis à aucun jugement: « l'expression commence où finit l'intention [...] de se soumettre au jugement des autres. » (Stern, 1970, p. 131 cité par Comeau, 1995).

Vers les années huitante, se développe un intérêt pour le lien entre la créativité et le milieu culturel qui l'influence (Lubart & al., 2005). En effet, la prise en compte du contexte permet de constater que les individus résistant à la pression sociale et maintenant leur opinion par leur individualisme font preuve de plus de créativité. Lubart et al. (2005) expliquent que cela amène Amabile (1983) à s'intéresser au rôle de la motivation dans la créativité. Selon cette auteure (1996), la motivation correspond à la force qui pousse l'individu à s'engager dans une tâche et peut être de deux types, soit intrinsèque, soit extrinsèque (Besançon & Lubart, 2015). C'est d'ailleurs dans ce courant que s'inscrit la recherche de Koestner et al. (1984). Cette recherche s'appuie donc sur les définitions de Rogers et plus particulièrement d'Amabile pour affirmer que la créativité se caractérise par la spontanéité et l'originalité. Enfin, une définition de Robert Sternberg semble être majoritairement acceptée au sein des auteurs (Amabile, 1996 ; Gardner, 1996 ; Lubart & al., 2005) : « La créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste. » (Lubart, Mouchiroud, Tordjman, & Zenasni, 2003, p. 10)

La théorie selon laquelle des facteurs cognitifs, conatifs et environnementaux influent sur la créativité provient de Todd Lubart (Lubart & al., 2005). Notre recherche s'appuie très clairement sur cette dernière qui est la définition la plus actuelle de la créativité. Pour cette raison, nous approfondissons à présent les facteurs qui la constituent. Dans les lignes qui suivent, nous nous appuyons largement sur l'ouvrage de Besançon et Lubart (2015).

Les facteurs cognitifs englobent les aspects liés aux connaissances et aux processus du traitement de l'information et de ce fait, à la pensée divergente. Pour affirmer cela, Besançon et Lubart (2015, p. 12) s'appuient sur les apports de Guilford (1950). Nous comprenons par cela qu'une base de données minimum semble nécessaire pour être créatif (Csikszentmihalyi, 2006 cité par Besançon & Lubart, 2015, p. 15). Dans cette optique, l'école fournit et structure quantité de connaissances nécessaires à la créativité (Besançon & Lubart, 2015). Pour Mednick (1962) cité par Besançon et Lubart (2015, p. 14), l'aspect associationniste entre en jeu dans ce facteur. Dès lors, plus la combinaison entre deux éléments paraît improbable, dû à leur éloignement, plus l'idée sera créative. On appelle cela la flexibilité. Le nombre d'idées données sera synonyme de fluidité (Besançon & Lubart, 2015). D'après Allain et Le Gall (2008), la flexibilité serait associée au travail du cortex préfrontal, prouvant qu'il ne s'agit pas que de spontanéité, contrairement aux affirmations de Rogers citées auparavant (Besançon & Lubart, 2015, p. 14). Il y a également nécessité de mettre à l'épreuve du traitement rationnel notre idée pour juger de son adaptation dans une situation précise (Besançon & Lubart, 2015).

Les facteurs conatifs sont liés à des attitudes facilitant la créativité. Il s'agit de la prise de risques, la persévérance, la tolérance à l'ambiguïté, l'ouverture aux nouvelles expériences et l'individualisme (Sternberg & Lubart, 1995 cités par Besançon & Lubart, 2015, p. 16). Besançon et Lubart (2015, p. 17), affirment que la persévérance ne peut s'exprimer que lorsque l'individu est face à des difficultés dans une tâche et qu'il souhaite malgré tout parvenir à un but. Ils sont d'ailleurs en accord avec les propos de Freinet (1994) : « Il est nécessaire de faire découvrir le goût de l'effort à l'enfant » (Besançon & Lubart, 2015, p. 17). D'où l'importance de proposer des situations complexes aux élèves. Ces derniers

doivent alors avoir une certaine tolérance à l'ambiguïté pour ne pas éprouver un sentiment de malaise qui pourrait bloquer l'implication dans la tâche (Zenasni, Besançon, & Lubart, 2008), point intimement lié à l'ouverture d'esprit (Besançon & Lubart, 2015). Ainsi, les individus résistant à la pression sociale, maintenant leur opinion, par leur individualisme font preuve de plus de créativité (Besançon & Lubart, 2015). Toutes ces caractéristiques humaines sont sources de motivation. Cette motivation est une amorce indispensable à tout comportement qu'il soit spécifiquement créatif ou autre comme expliqué dans notre problématique (1.2).

Au niveau des facteurs affectifs, qu'elles soient positives ou négatives, les émotions influent la créativité. Cependant, les recherches se contredisent quant à l'affirmation qu'une ou l'autre est davantage propice à cette dernière. Ce qui est certain, c'est qu'il est essentiel de développer une intelligence émotionnelle et que l'absence d'émotion diminue le potentiel créatif (Besançon & Lubart, 2015, p. 20).

Pour finir, selon Besançon et Lubart (2015, p. 20), les facteurs environnementaux regroupent les influences de l'environnement physique et social de l'enfant. Celui-ci peut être caractérisé de contrôlant ou d'informationnel selon Koestner et al. (1984). L'environnement comprend à la fois l'échelle familiale, scolaire et culturelle au niveau local, régional, national et international. Simonton (1984) les présente comme ayant un effet motivationnel sur l'individu (Besançon & Lubart, 2015, p. 21). En ce qui concerne le milieu scolaire, Cropley (1999) en souligne l'importance comme stimulateur de la créativité car cette structure permet, voire encourage cette dernière (Besançon & Lubart, 2015, p. 21). Cela dépend notamment de l'enseignant et de la pédagogie mise en place. Dans tous les cas, « un potentiel est latent et ne veut pas nécessairement dire qu'il sera exprimé. La créativité se développe comme toute compétence en connaissant par moment des phases de stagnation » (Besançon & Lubart, 2015, p. 35). En tant qu'enseignante, il est donc essentiel de distinguer le potentiel créatif de l'accomplissement créatif. L'approche multivariée expliquée par Besançon et Lubart (2015) peut donc se schématiser ainsi :

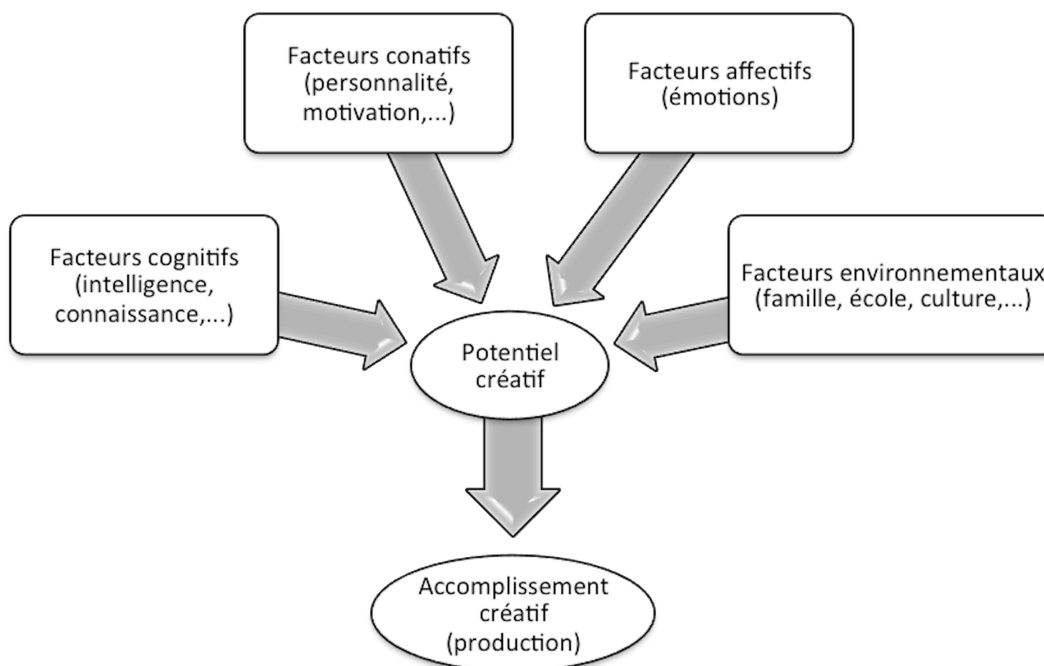


Figure 2 : Schéma de la créativité inspiré par la théorie de Besançon et Lubart (2015)

2.1.1. Potentiel créatif

Selon Besançon et Lubart (2015), le potentiel créatif fait référence à ce qu'un individu pourra faire tenant compte de ses capacités cognitives, de sa personnalité, de sa motivation et de son environnement. Soulignons, ici, encore une fois, l'importance de la motivation qui est relevée dans la créativité. Ce potentiel peut varier avec le temps. De plus, il ne correspond pas systématiquement à un potentiel général qui spécifie un niveau de capacité créative dans tous les domaines. Un individu peut être doué en dessin mais pas dans l'invention d'histoire (Lubart & Sternberg, 1995 cités par Besançon & Lubart, 2015, p. 42). Ainsi, pour Besançon et Lubart (2015, p. 42),

le potentiel fait référence à une capacité latente, exprimable lors de l'engagement dans une tâche. Un individu ne va pas nécessairement s'engager dans une tâche et donc exprimer son potentiel. L'engagement dans une tâche est déterminé en partie par la motivation intrinsèque de l'individu, mais également par des facteurs environnementaux qui offrent plus ou moins de possibilités à chaque individu.

2.1.2. Accomplissement créatif

Selon Besançon et Lubart (2015, pp. 43-44), l'accomplissement créatif se réfère à des productions réalisées dans le contexte « réel » de vie d'un individu. Il peut s'agir du dessin d'un enfant réalisé pour le plaisir ; ceci étant un acte d'ordre spontané, ou d'un dessin réalisé durant un cours d'art ; nous pouvons parler d'une sollicitation du monde extérieure.

Il est, en soi, la créativité que l'on évalue le plus couramment car de celle-ci découle un produit, bien qu'il ne soit pas forcément révélateur du potentiel de l'individu. Ce sont d'ailleurs des personnes appropriées au contexte comme les parents, les pairs, les enseignants ou les juges d'un concours qui l'évaluent.

Besançon et Lubart (2015) exposent trois types de mesures d'accomplissement créatif :

- Le questionnaire d'autoévaluation.
- La présentation d'un portfolio de travaux dans une discipline donnée évaluée par un enseignant, un expert ou un jury. Ce qui est souvent pratiqué dans les domaines littéraires et artistiques.
- Par concours ou par compétition en répondant à une même tâche jugée par un jury sélectionnant les meilleures productions. Ce dernier étant plus courant dans les domaines de la science et de la médecine.

Dans le cadre scolaire, on se retrouve généralement dans le second type de mesure où l'enseignant représente l'évaluateur et le produit fini est jugé.

2.1.3. Evaluation de la créativité

Il semble évidemment bien plus révélateur d'évaluer le potentiel que l'accomplissement créatif. Mais comment s'y prendre ? Besançon et Lubart (2015, p. 45) ont regroupé diverses méthodes selon deux approches principales : les mesures componentielles ou la mise en situation. La première se focalise directement sur certaines composantes de l'approche multivariée. La seconde se centre davantage sur le processus général en sollicitant l'enfant dans un travail créatif lors d'une situation test. Cette situation n'étant pas naturelle, on se focalise effectivement sur le potentiel plutôt qu'un accomplissement. L'enfant montre alors son niveau et ce dont il est capable (Besançon & Lubart, 2015, p. 45). Dans le cadre de ce travail de Bachelor, la méthode suivie consiste à mettre les élèves dans une situation de production test, soit dans la deuxième approche : la mise en situation comme cela sera expliqué dans la méthode (4).

Le processus créatif peut se décliner en deux phases s'entremêlant jusqu'à l'aboutissement de la tâche : la phase de divergence, d'exploration et celle de convergence, de synthèse (Besançon & Lubart, 2015, p. 49). La première est davantage liée à la recherche d'idée. Une certaine base de connaissances et un contexte riche la favorisent tout comme les facteurs conatifs cités auparavant (2.1) (Besançon & Lubart, 2015, p. 49). La seconde consiste en l'assemblage et la sélection des idées. Besançon et Lubart (2015, p. 50) écrivent qu'une idée unique découle de cette action. Il s'agit donc bien d'une convergence à l'image de celle que nous avons produit dans le cadre de notre recherche (4.3). Effectivement, les élèves ont été amenés au travers d'une séance à réaliser un assemblage d'idées comme produit final. C'est pour cette raison que nous avons choisi d'utiliser la technique d'évaluation consensuelle (CAT) d'Amabile (1982), citée et utilisée également par Koestner et al. (1984), comme outil de mesure. Comme nous comptons l'exploiter, celle-ci est décrite ci-après en tant qu'instrument de notre méthode (4.2.2.1).

2.1.4. Motivation

Nous avons lu et compris que la créativité dépend d'une multitude de facteurs et que plusieurs manières de l'évaluer existent à ce jour. Cependant, il est bien plus pertinent d'en évaluer le potentiel plutôt que l'accomplissement. Pour cela, nous avons vu que la motivation correspond à un des facteurs nécessaires à l'exploitation de ce dernier (2.1.1). C'est la raison pour laquelle nous allons à présent définir ce sous-concept. En effet, nous avons choisi de nous focaliser sur ce dernier pour déceler l'activité du potentiel créatif de notre échantillon (4.2).

La motivation est un phénomène complexe qui a largement été étudié dans le but de la comprendre et de saisir comment la stimuler. En effet, d'après Vianin (2007, p. 23), dès le début, la motivation a été décrite comme un élan, une énergie donnant une impulsion. Mais si elle fut perçue dans un premier temps comme hors de contrôle, sa provenance est aujourd'hui découpée en différents types et permet d'envisager un contrôle sur celle-ci. Ce constat est essentiel pour le métier d'enseignant car il appuie le postulat d'éducabilité sur lequel nous nous fondons. En effet, en 1992, Chappaz (p. 46), tout comme d'autres auteurs, affirme que réussite scolaire et degré de motivation sont intimement liés (Vianin, 2007, p. 22). Cela a donc tout à voir avec le désir d'apprendre. En effet, la motivation signifie, étymologiquement parlant, *movere*, autrement dit se déplacer. Elle est donc la source d'un mouvement (Vianin, 2007, p. 21). Or, pour tout apprentissage, une impulsion est nécessaire. L'enfant apprend par ce qu'il désire apprendre. Autrement, « tout apprentissage est impossible » (Vianin, 2007, p. 21). Vallerand et Thill (1993), la décrivent comme un mouvement dynamique. Ainsi, ce n'est pas la motivation en soi que nous pouvons observer mais bien les comportements qu'elle engendre. Toujours selon les mêmes auteurs (1993, p. 18) cités par Roussel, (2001, p. 4), « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». En d'autres mots, la motivation génère des efforts et un engagement dans la tâche. Il est alors possible non pas de mesurer la motivation mais l'investissement dans la tâche au travers de ces efforts (Roussel, 2001, p. 4).

Selon Maslow (1943) cité par Roussel (2001, pp. 5-6), des besoins hiérarchisés susciteraient la motivation. A l'image d'un engrenage, ces besoins mettraient en route la volonté et l'individu agit alors. Pour lui, il y a cinq types de besoins dont le cinquième est lié à un accomplissement ultime:

- (1) besoins physiologiques,
- (2) besoins de sécurité,
- (3) besoins d'amour (de rapports sociaux, d'affection, d'appartenance à un groupe),
- (4) besoins d'estime

(de reconnaissance), (5) besoins de réalisation de soi ou d'actualisation de soi (de progresser, de se développer, de s'épanouir).

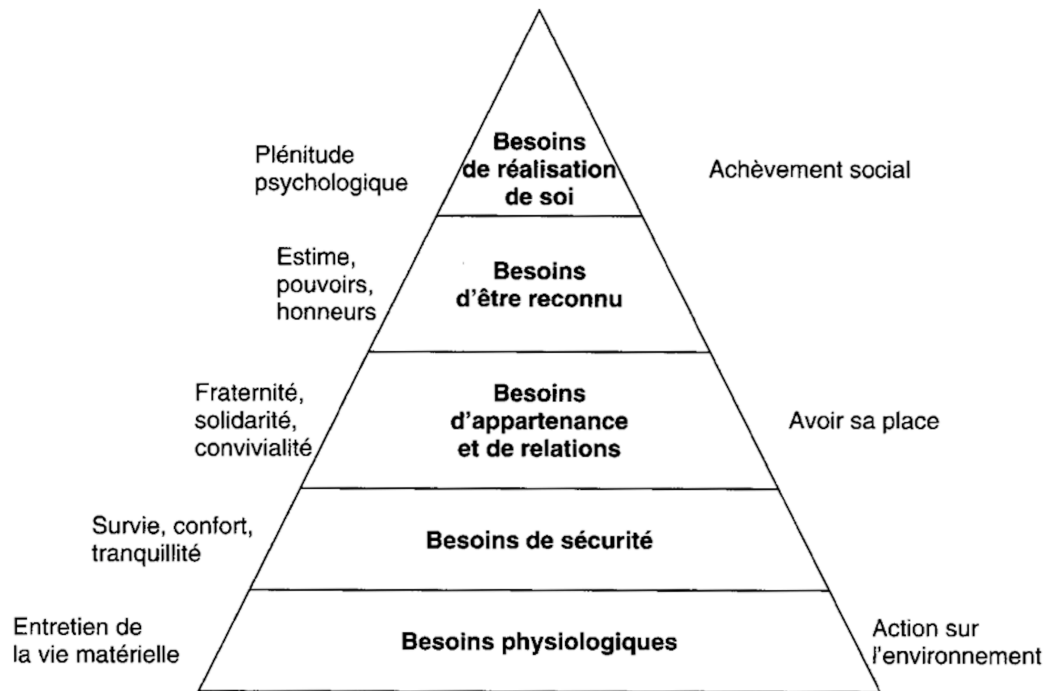


Figure 3 : Pyramide des besoins humains selon Maslow (cité par Vianin, 2007, p. 28)

D'autres auteurs comme Alderfer (1969) cité par Roussel (2001, p. 6) n'adhèrent pas à la notion de hiérarchie entre les besoins. Cependant, tous s'accordent sur le but recherché : la satisfaction. Vianin (2007) rappelle également l'apport de Nuttin (1980) dans la définition de la motivation. Il la considère « comme l'aspect dynamique de l'entrée en relation d'un sujet avec le monde. Concrètement, la motivation concerne la direction active du comportement vers certaines catégories préférentielles de situations ou d'objets », rappelant ainsi la relation qu'elle implique entre l'individu et son environnement.

Pour conclure, l'intérêt et les besoins d'un individu selon la situation et le contexte définissent donc sa motivation. En d'autres mots, c'est l'individu qui détermine sa motivation. C'est pour cette raison que Deci et Ryan (1985) classent la motivation en trois états principaux sur un continuum d'autodétermination présenté en figure 4 (Roussel, 2001, p. 14) :

- (1) La motivation intrinsèque caractérise les individus motivés par des besoins de compétence et d'autodétermination.
- (2) La motivation extrinsèque caractérise les individus dont les comportements sont guidés par des mobiles de nature instrumentale, le travail devenant le moyen pour atteindre une fin (bien-être matériel). Le sentiment d'autodétermination décroît alors selon que l'individu perde la maîtrise de la régulation de ses comportements.
- Enfin, (3) l'amotivation caractérise les individus qui effectuent un travail de façon mécanique. Un état d'aliénation se développe au détriment d'une recherche de satisfaction du besoin d'autodétermination.

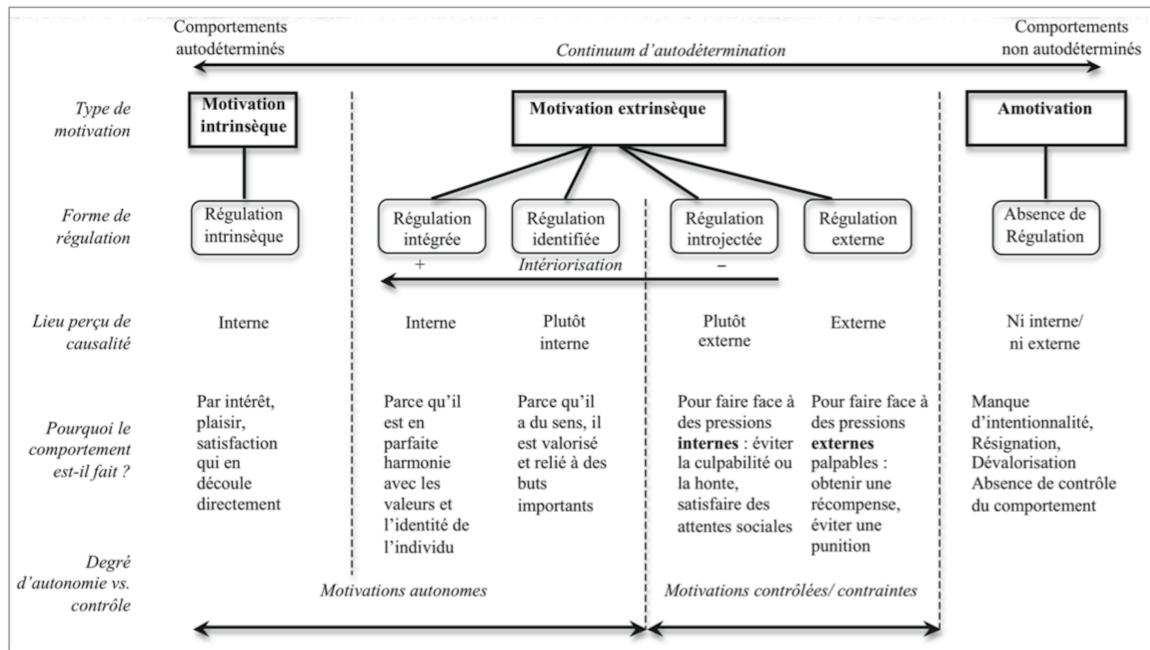


Figure 4 : Taxonomie et caractéristiques principales des différents types de motivation selon la TIO (issue de Deci & Ryan, 2000 cités par Sarrazin & al., 2011, p. 282)

C'est ainsi que la théorie de l'autodétermination (TAD) s'est développée, constituée de cinq mini-théories dont la théorie de l'intégration organismique (TIO). La théorie de l'intégration organismique (TIO) en figure 4 « se focalise sur les différents types de motivation extrinsèque et sur les processus d'intériorisation conduisant à une motivation autodéterminée » (Sarrazin & al., 2011). Or, dans le cadre de notre recherche, nous allons justement nous appuyer sur la TAD. Deci et Ryan (1985) cités par Roussel (2001, p. 14) affirment également que trois facteurs influent la motivation de manière significative. « Il s'agit de la personnalité de l'acteur, du type d'activité et de la situation » (Tamarcaz, 2015, p. 16). Afin de mesurer les changements de motivation d'un élève, il est nécessaire de ne modifier qu'un seul de ces facteurs. Dans le cadre de notre recherche, la personnalité des élèves restera inchangée, le type d'activité également, car il s'agira d'une tâche d'arts visuels. Seule la situation change, passant d'une situation d'évaluation externe à une situation d'autoévaluation où l'enfant se régule donc lui-même.

2.1.4.1. TAD

La TAD est une des rares théories contemporaines à «large portée». Elle s'intéresse entre autres au développement de la personnalité, à l'autorégulation, aux besoins psychologiques universels, aux buts et aspirations de vie, au bien-être et à la vitalité, aux processus non conscients, aux relations entre la culture et la motivation et à l'impact de l'environnement social sur la motivation, les affects, le bien-être et le comportement humain (Deci & Ryan, 2008 cités par Sarrazin & al., 2001, p. 275).

« L'hypothèse centrale des théories de l'autodétermination est de considérer que le comportement individuel est motivé par le besoin de se sentir compétent et d'être à l'origine de ses propres comportements » (Roussel, 2001, p. 14) afin de ne pas se sentir comme un pion manipulé par des forces extérieures (DeCharms, 1968 ; Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Connell, 1989 cités par Roussel, 2001, p. 14). Cela est dû au fait que l'homme a une tendance naturelle au développement et de ce fait, celui-ci est rempli de potentialités nécessitant un environnement favorable pour se manifester (Sarrazin & al., 2011). Elle s'appuie principalement sur la théorie des besoins psychologiques

fondamentaux (TBF) en affirmant que ceux-ci sont au nombre de trois et universels. Il s'agit du besoin de compétence (1), de proximité social (2) et d'autonomie (3). Ce dernier correspond à l'hypothèse centrale citée plus haut. Le second met en avant « le désir d'être connecté à d'autres personnes, de recevoir des soins et de l'attention de personnes importantes pour soi, et d'appartenir à une communauté ou un groupe social » (Baumeister & Leary, 1995 ; Ryan, 1995 cités par Sarrazin & al., 2011, p. 288). Le premier concerne l'efficacité de chaque individu dans sa relation avec son milieu et sa capacité à surmonter les défis (Deci, 1975 cité par Sarrazin & al., 2011, p. 288).

L'être humain s'appuie donc sur ses besoins fondamentaux avant d'engager un comportement. S'il juge qu'agir face à une situation précise répond à ses besoins et amène au bien-être ou à la satisfaction, alors, la motivation est engagée. Celle-ci peut être plus ou moins intrinsèque selon le but recherché.

2.1.4.2. Motivation intrinsèque

Comme l'indique la figure 4, nous pouvons parler de motivation intrinsèque lorsqu'un individu agit pour le plaisir, la satisfaction qu'il retire de l'activité et non pas pour obtenir ou éviter une conséquence telle que la récompense ou la punition. L'individu agit alors pour soi, pour son bien-être (Sarrazin & al., 2011). Si nous opposons bien souvent cette motivation à l'extrinsèque, elle s'oppose tout aussi naturellement aux contraintes car l'essence de cette motivation est réellement le libre-arbitre, l'autonomie. Un comportement est engagé alors *par* choix et non *pour* répondre à une pression (Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006, p. 13).

Elle peut être de trois types (Deci & Ryan, 1985 cités par Tamarcaz, 2016, p. 16) :

- On parlera de *motivation intrinsèque à la stimulation* lorsqu'un individu s'implique dans une tâche pour le plaisir que celle-ci lui procure. Il y a une association à des sensations plaisantes avec la tâche.
- *La motivation intrinsèque à l'accomplissement* est davantage liée à la notion de défi car l'individu est intéressé par le plaisir ressenti lorsqu'on tente de se dépasser, d'accomplir ou de créer, autrement dit le sentiment de maîtrise (Sarrazin & al., 2006, p. 13).
- Enfin, *la motivation intrinsèque à la connaissance* s'apparente à la curiosité. En effet, l'individu s'engage afin d'apprendre une nouvelle chose (Sarrazin & al., 2006, p. 13).

2.1.4.3. Motivation extrinsèque

Si bien des études ont prouvé que la motivation extrinsèque diminue l'intrinsèque, Ryan et Deci ont mis en avant une certaine nuance : la motivation extrinsèque peut avoir un aspect contrôlant et un aspect informationnel (Sarrazin & al., 2006). Ce dernier aspect peut renforcer la motivation intrinsèque, contrairement au précédent, car il n'entrave pas la satisfaction du besoin d'autonomie et de compétence. Nous pouvons citer par exemple les feedbacks positifs. L'individu se sent alors à l'origine de sa performance et non pas comme un pion. Plus la motivation est extrinsèque plus nous parlerons de motivation contrôlée par des pressions (Sarrazin & al., 2011). Si nous nous référons à la figure 4, Sarrazin et al. (2011) en distinguent quatre :

- *La régulation externe*, qui est la plus connue au sens commun lorsqu'on parle de motivation extrinsèque, ne permet pas un épanouissement durable du comportement. En effet, l'individu n'agit que pour éviter ou obtenir une conséquence externe comme une bonne note dans le cadre scolaire.

- *La régulation introjectée* implique une certaine pression car l'individu agit pour prouver quelque chose non pas à soi-même mais à des individus externes et pour atteindre certains standards. Dans le cas d'une note au niveau scolaire suisse, il s'agirait du 4, soit la moyenne que l'élève cherche à atteindre pour ne pas se sentir coupable envers ses parents par exemple (Tamarcaz, 2016, p. 17).
- Dans *la régulation identifiée*, l'individu se sent moins contraint par certains facteurs externes car il en perçoit les potentiels bénéfiques personnels comme l'endurance qui maintient en bonne santé par exemple. Ce n'est donc pas pour le plaisir qu'il agit mais parce qu'il perçoit là un moyen d'améliorer ses compétences ou ses habiletés.
- Dans *la régulation intégrée*, non seulement l'individu en perçoit les bénéfiques mais, en plus, il l'associe aux valeurs qui lui sont propres et se sent en harmonie avec lui-même. Deci et Ryan (2000) affirme que ce type de motivation favorise le maintien d'un comportement durable.

Vianin (2007) souligne qu'il est courant que ces différents types de motivation se mélangent et se nourrissent les uns les autres. De plus, pour qu'un individu se positionne face à une tâche et choisisse d'engager un effort, il faut que celle-ci réponde à trois questions selon Giordan (1998) cité par Pasquier (2002) : Qu'apporte-t-elle ? Quel en est le but ? Ai-je les compétences requises ? En tant qu'enseignant, la prise en compte de ces points est essentielle lors de la mise en place de situation pédagogique si nous voulons susciter le désir d'apprendre et favoriser son développement. Pour y parvenir, nous pouvons nous appuyer sur le concept de « zone proximale de développement » présenté par Vygotsky (1985) cité par Vianin (2007, p. 33) en proposant

à l'élève une tâche suscitant un apprentissage se situant au niveau potentiel de développement de l'enfant. [...] Les situations d'apprentissages proposées par l'enseignant devraient donc précéder le développement de l'enfant et se situer entre son niveau de développement et son niveau potentiel.

La compréhension amène l'individu vers un sentiment de contrôle et il peut donner du sens à son implication dans la tâche. Sa motivation est alors engagée. Weiner (1983 ; 1985) puis Viau (1997), tout deux cités par Vianin (2007), présentent ce phénomène sous le nom des attributions causales.

Ainsi, ne pas prendre en compte tout cela et proposer des activités trop difficiles ou, à l'inverse, trop simples peut engendrer ennui, abandon ou résignation. Lorsque la tâche est bien trop compliquée, un sentiment d'incompétence peut être induit et l'individu « ne perçoit alors plus de relation entre l'effort qu'il produit et le résultat qu'il obtient » (Vianin, 2007, p. 34).

2.1.4.4. Attributions causales

Weiner cité par Vianin (2007, p. 37) décline sa théorie des attributions causales au moyen de trois dimensions principales :

1. *Le lieu de la cause*, sachant que celle-ci peut être interne ou externe. En effet, il est par exemple possible d'avoir une bonne note parce que nous avons étudié (interne) ou alors parce que l'enseignant est indulgent (externe).
2. *La stabilité de la cause* qui en est l'aspect temporel. Un individu peut attribuer ses difficultés à des causes passagères, autrement dit modifiables comme la maladie ou permanentes, stables comme le sentiment d'être nul.
3. *La contrôlabilité* correspond à un sentiment essentiel, celui de pouvoir gérer la situation. Si la situation nous paraît ingérable et hors de notre portée, nous renoncerons à nous impliquer davantage dans la tâche. Cependant, si on

considère notre échec ou notre réussite comme dépendant de notre investissement, nous pouvons alors affirmer avoir un contrôle dessus et donc parvenir à nos fins.

	INTERNE		EXTERNE	
	Stable	Modifiable	Stable	Modifiable
Contrôlable	Stratégies d'apprentissage	Effort	Programme scolaire	Perceptions de l'enseignant
Incontrôlable	Aptitudes intellectuelles	Maladie	Niveau de difficulté d'une activité	Humeur de l'enseignant

Figure 5 : Attributions causales (d'après Viau, 1997 cité par Vianin, 2007, p. 38)

Un individu attribue sa réussite ou son échec à une cause répondant à ces trois dimensions. Ces causes sont le fruit d'un jugement que l'élève porte sur ses compétences (Vianin, 2007). « L'intérêt pour une tâche naît donc d'un fort sentiment personnel de compétence et d'une possibilité manifeste d'autodétermination » (Vianin, 2007, p. 40). Lieury (1997) cité par Vianin (2007, p. 40) en déduit quatre attitudes possibles : l'intérêt (correspondant à une attitude idéale et recherchée dans le cadre scolaire), la fuite, la résignation ou la rébellion (figure 6).

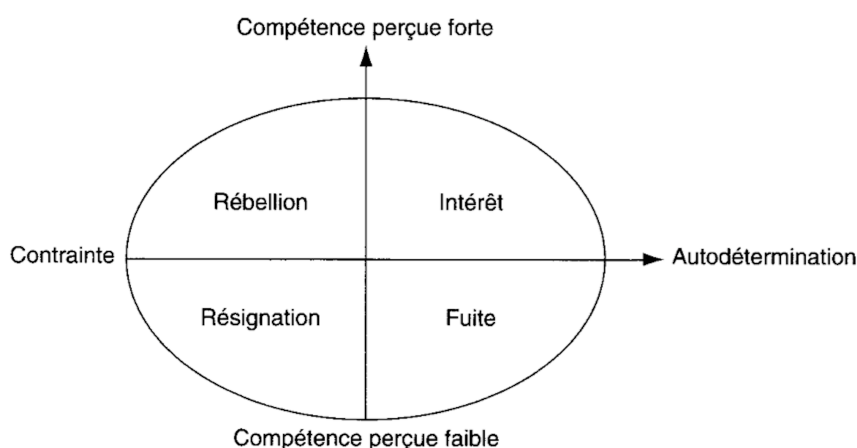


Figure 6 : Schéma de la motivation (d'après Lieury, 1997 cité par Vianin, 2007, p. 40)

Le rôle de l'enseignant est donc d'installer un climat motivationnel favorisant au maximum un sentiment de contrôlabilité de la part des élèves les encourageant ainsi à engager un comportement positif. L'inverse peut avoir de lourdes conséquences en brisant tout élan de motivation car il engendre un sentiment d'impuissance apprise, également intitulé amotivation, phénomène étudié depuis 1971 notamment par Seligman (Vianin, 2007).

2.1.4.5. Amotivation

Elle consiste en une posture de passivité importante face à une situation (Vianin, 2007). Comme dit précédemment, cela peut survenir lorsqu'un individu « ne perçoit plus de relation entre l'effort qu'il produit et le résultat qu'il obtient » (Vianin, 2007, p. 34). Nous pouvons alors constater l'absence de motivation (qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque selon Deci et Ryan (1985)) due à une construction personnelle et sociale chez l'individu en difficulté (Astolfi, 1997, p. 5 cité par Vianin, 2007, p. 41). Astolfi parle de construction dans le sens où l'amotivation est le résultat de « l'apprentissage par l'élève que ses efforts sont inutiles » (Vianin, 2007, p. 42). En s'appuyant sur le schéma de Lieury (1997),

nous pouvons dire que cette résignation correspond à la perception d'incontrôlabilité la plus élevée (Vianin, 2007). Dans le cadre de la créativité justement, beaucoup d'individus s'inscrivent dans un schéma de résignation apprise et n'engagent plus aucun effort dans des tâches artistiques. La mise en place par l'enseignant d'un climat motivationnel favorable devient alors indispensable pour redonner aux élèves un sentiment de contrôle dans ce domaine essentiel à développer pour leur avenir.

2.1.4.6. Conséquences de la motivation

Nous avons distingué les différents types de motivation mais aussi constaté que chaque individu attribue naturellement des causes aux résultats obtenus. Or, si un résultat est obtenu suite à l'engagement ou non dans une tâche, il est logique d'affirmer que des conséquences en découlent (voir figure 7).

Selon la TAD, les différents types de motivation ont des conséquences cognitives, affectives et comportementales spécifiques. En contexte scolaire, plusieurs études (Reeve, 2002 ; Ryan & Deci, 2000 ; Sarrazin & Trouilloud, 2006) ont montré que les formes de motivation les plus autodéterminées étaient associées à des conséquences éducatives positives (attention, plaisir, persistance dans l'apprentissage, performances élevées), alors que les formes les moins autodéterminées avaient des conséquences négatives (abandon précoce, choix de tâches inadaptées à leur niveau, faibles performances) (Sarrazin & al., 2006, p. 13).

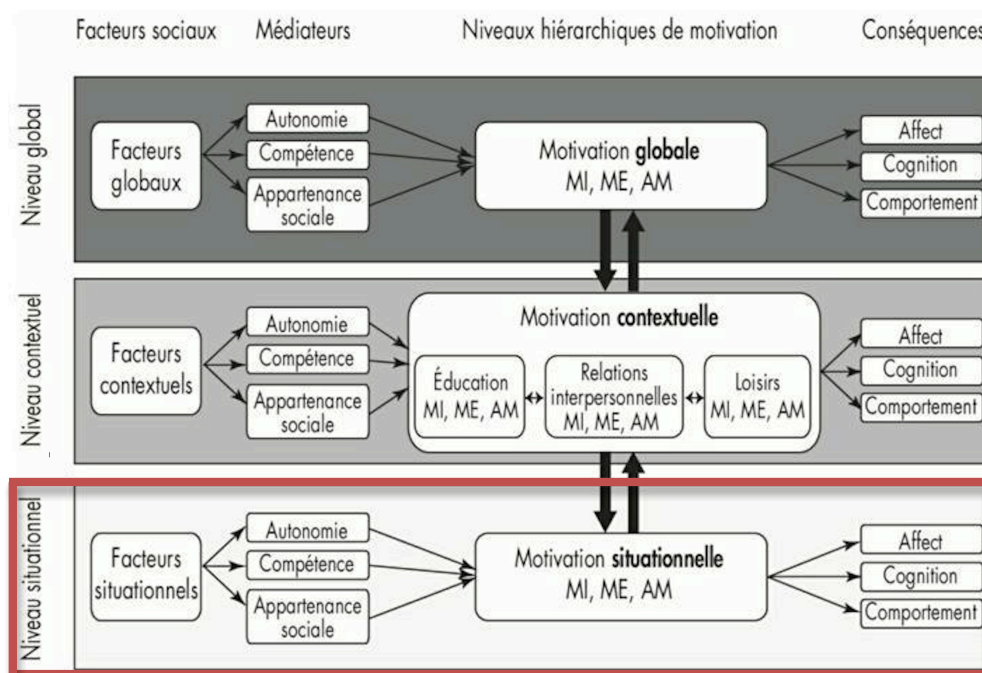


Figure 7 : Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (d'après Vallerand, 1997 cité par Hauw, 2006, p. 42)

Grâce à ce schéma, Hauw (2006, p. 37) explique notamment que parmi ces conséquences, certaines peuvent être comportementales et correspondent à la persistance, l'intensité ou la performance. D'autres peuvent être affectives et s'associent à l'intérêt, la satisfaction, l'anxiété, etc. De plus, la motivation se manifeste à trois niveaux : situationnel, contextuel et global. Pour notre part, notre travail de mémoire se situe au niveau situationnel:

- Le niveau situationnel, qui correspond au niveau le plus bas, concerne la



motivation de l'individu durant l'activité. Nous pouvons parler d'état motivationnel. C'est « *l'ici et maintenant de la motivation* » (Vallerand & Grouzet, 2001, p. 67) et il peut changer à tout moment selon la situation à laquelle l'individu fait face. De ce fait, la motivation situationnelle demeure instable dans le temps. (Hauw, 2006, pp. 43-45)

2.1.4.7. Evaluation de la motivation

Afin d'évaluer la motivation, Morissette et Gingras (1989) cités par Vianin (2007) mettent en avant quelques points simples et essentiels à prendre en compte :

- L'observation d'une attitude étant impossible, la mesure se fait sur les manifestations de cette dernière. Il s'agit donc de prendre en compte des signaux externes révélant les changements internes d'un individu.
- Il est pertinent de varier la manière de mesurer les manifestations d'une même attitude.
- L'observation reste la méthode permettant la meilleure appréciation de l'évolution d'une attitude bien que Deldime et Demoulin (1975) rappellent que nous ne connaissons pas systématiquement les véritables mobiles d'action d'un individu.

Ayant pris en compte cela, il est également essentiel de saisir quels comportements sont représentatifs d'une attitude motivée (Vianin, 2007). Vianin (2007) a récolté une liste non exhaustive tirée de la littérature de points montrant qu'un élève est motivé et nous nous permettons de relever les plus pertinents face à notre recherche :

- « Il travaille de manière autonome
- Il choisit l'activité
- Il persévère dans une tâche malgré la difficulté
- Il consacre beaucoup de temps à une activité, en dehors de tout contrainte
- Il exprime sa satisfaction lorsque l'exercice est bien réalisé»

Il existe cinq méthodes d'observation dont l'*observation dans des conditions aménagées*. Celle-ci nécessite la mise en place d'une situation facilitant l'émission du comportement (Vianin, 2007). Dans le cadre de notre recherche, nous nous situons justement au niveau situationnel car l'élève est confronté à deux situations différentes (avec et sans autoévaluation) alors que le contexte reste le même car il s'agit du contexte scolaire et que la personnalité des élèves reste stable dans les deux situations. Ainsi, nous comptons exploiter exactement les mêmes outils que Koestner et al. (1984). Le premier est l'observation du temps investi dans la tâche de libre-choix, nous permettant alors d'évaluer l'impact comportemental ; le deuxième est l'utilisation d'une échelle d'appréciation qui permet d'évaluer la satisfaction afin de mesurer l'impact affectif ; le dernier mesure l'impact cognitif par l'évaluation de la créativité des réalisations au moyen de la CAT d'Amabile (1982) présentée précédemment sous la créativité (2.1.3).

2.1.5. Cadre environnemental

Nous avons pu constater au point 2.1 que le cadre environnemental dont parle Besançon et Lubart (2015, p. 20) regroupe les influences de l'environnement physique et social de l'enfant. Dans le cadre scolaire, l'enseignant en fait partie et peut largement influer dessus. Il peut le rendre davantage contrôlant ou informationnel selon Koestner et al. (1984). Dans tous les cas, il est intéressant pour nous, car il peut justement nous permettre en tant qu'enseignant de créer un climat motivationnel au sens de Simonton (1984) sur l'élève (Besançon & Lubart, 2015, p. 21). La question qui a déjà été traitée par Koestner et al. (1984) ou par Sarrazin et al. (2006), est de savoir quel type de cadre est à la fois plus motivant et favorable en tant que stimulateur de la créativité.

2.1.5.1. Type de cadre

Sarrazin et al. (2006) parlent de « climat motivationnel » lorsqu'ils parlent du cadre environnemental. L'ambiance de ce milieu est intimement liée au style d'enseignement. En effet, c'est l'enseignant qui exploite le milieu qui l'entoure pour gérer sa classe et faire entrer ou non ses élèves dans l'apprentissage. D'ailleurs, Sarrazin et al. (2006) écrivent que deux styles de supervisions sont connus pour bloquer ou alimenter la motivation autodéterminée : « un style contrôlant [ou] un style soutenant l'autonomie ».

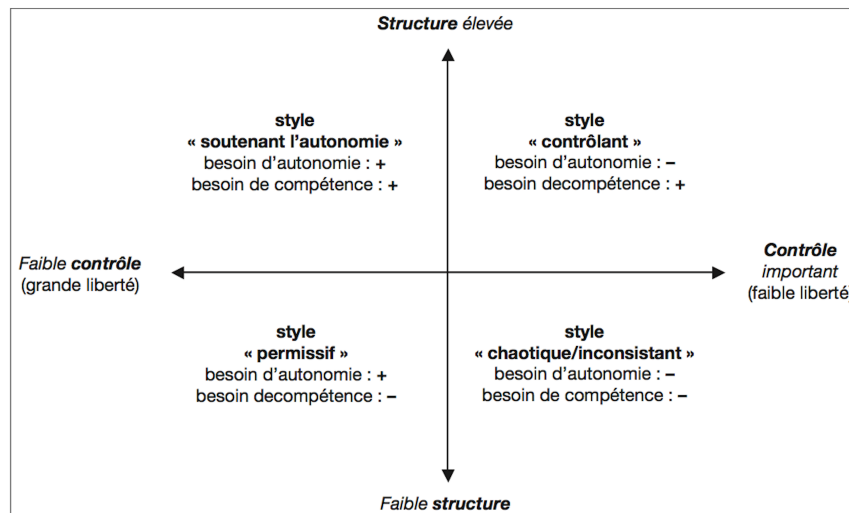


Figure 8 : Dimensions environnementales relatives à la « structure » et au « contrôle » et les besoins qu'elles satisfont (Reeve, Deci & Ryan, 2004 cités par Sarrazin & al., 2006)

La question est donc de savoir comment mettre en place des contraintes sans bloquer la motivation. Des théories liées à l'évaluation cognitive (Deci, 1975 ; Deci & Ryan, 1980 ; Ryan, 1982) précisent qu'un événement diminue la motivation intrinsèque selon sa fonction significative. L'argument est que les événements externes ont deux aspects fonctionnels : un aspect de contrôle et un aspect informationnel. L'aspect de contrôle est saillant s'il agit comme une pression menant un résultat spécifique ; en d'autres mots, si l'événement est perçu comme une incitation ou une coercition à agir d'une manière spécifique ou pour atteindre un but particulier (Koestner & al., 1984, p. 234). Cet aspect facilite la perception externe du comportement et compromet ainsi la motivation intrinsèque. Sarrazin et al. (2006) citent en exemple l'enseignant cherchant à tout prendre en charge, allant jusqu'à imposer comment réaliser la tâche. En revanche, les événements informationnels et donc soutenant l'autonomie sont définis comme ceux qui fournissent des informations sur les effets réels dans un contexte d'autonomie ou de choix expérimentés. Ceux-ci facilitent un locus interne de cause pour le comportement et peuvent maintenir ou améliorer la motivation intrinsèque (Koestner & al., 1984, p. 234). Ames et Archer (1988) cités par Sarrazin et al. (2006, p. 154) appuient ce résultat en affirmant que « la perception de maîtrise est généralement reliée positivement à des variables motivationnelles, affectives, cognitives et comportementales favorables aux acquisitions scolaires ». Les élèves ressentent donc des émotions plus positives (Patrick, Skinner, & Connell, 1993 cités par Sarrazin & al., 2006, p. 162) d'où l'intérêt d'évaluer le sentiment de satisfaction dans le cadre de notre expérience. Koestner et al. (1984) affirment même que les élèves ont alors tendance à être davantage créatifs. L'impact sur la motivation intrinsèque de l'enfant semble donc être joué dans la manière de communiquer les contraintes. Il s'agit alors de se focaliser sur le **comment**. Sarrazin et al. (2006, p. 161) affirment aux moyens de quelques études expérimentales que trois types de comportements favorisent la motivation autodéterminée : « les comportements qui offrent des choix aux élèves, ceux qui justifient l'utilité des activités scolaires et ceux qui

reconnaissent les affects et ressentis des élèves. » De plus, des chercheurs comme Assor, Kaplan et Roth (2002) cité par Sarrazin et al. (2006, p. 161) ajoutent que le libre-choix doit dépasser les simples aspects organisationnels. Dans l'enseignement, des limites sont souvent définies suite à la conception que les enfants ont des désirs incompatibles avec les valeurs et les besoins des adultes (Besançon & Lubart, 2015). Partant d'un postulat inverse, il s'agit dès lors, de mettre en place des situations favorisant l'autodétermination et l'estime de soi (Deci, Nezleck, & Sheinman, 1981 cités par Sarrazin & al., 2011, p. 294). Sarrazin et al. (2006) rappellent qu'une motivation autodéterminée s'associe à une activité réalisée spontanément et par choix. C'est pour cette raison que dans le cadre de notre recherche, nous comptons tout comme Koestner et al. (1984) évaluer l'indice de motivation intrinsèque par le temps qu'investit l'élève dans une activité de libre-choix de huit minutes.

En conclusion, une motivation autodéterminée se favorise par un cadre informationnel et un style soutenant l'autonomie. Celui-ci peut se faire par la mise en place de libre-choix dans la tâche mais aussi dans la manière d'évaluer. En effet, lorsque nous donnons l'opportunité à l'élève de s'autoévaluer, nous lui facilitons « la prise de conscience des progrès réalisés » et augmentons « le sentiment de compétence et d'efficacité » (Sarrazin & al., 2006, p. 153). Ce sont tous ces points qui nous dévoilent l'intérêt de reproduire l'expérience de la recherche de Koestner et al. (1984) avec un focus sur l'évaluation comme facteur nourrissant ou entravant la motivation autodéterminée. En effet, durant celle-ci, il s'agit bien de comparer l'impact d'un cadre informationnel et contrôlant sur la motivation et la créativité des élèves. De plus, nous avons choisi de nous attarder sur l'évaluation pour les raisons relevées jusqu'à présent mais également à cause de l'omniprésence de celle-ci dans le cadre scolaire.

2.2. Evaluation

L'évaluation, qui fait donc inéluctablement partie du cadre environnemental de l'élève, est en effet omniprésente dans le processus éducatif ne serait-ce qu'au niveau de la Suisse romande car des évaluations cantonales sont mises en place dans le système HarMoS pour passer d'un cycle à un autre. Elle est de ce fait, un passage obligé dans le cursus scolaire de tout élève, mais pour quelles raisons ? Il y a derrière ce mot, à l'origine, le désir de déterminer la valeur de quelque chose ou de quelqu'un si nous nous en référons au *Dictionnaire historique de la langue française, Le Robert* (Rey, 2016). En effet, *esvaluer* apparaît en 1366 signifiant « déterminer la valeur, le prix de quelque chose ». Cette racine étymologique permet à De Peretti, Boniface et Legrand, (1998, p. 474) de présenter l'évaluation comme une « incitation délibérée à faire sortir des valeurs, à valoriser », donnant à l'évaluation une dimension d'encouragement pour l'élève en l'informant sur ses capacités mais aussi sur sa progression quelle qu'elle soit. Elle a de ce fait un sens car elle donne des repères aux élèves sur leur cheminement. Celui-ci apprend alors aussi à s'observer et à s'autoévaluer (De Peretti, 1999). Cependant, si l'enfant peut s'appuyer sur des évaluations pour se rendre compte de son développement, cela insinue que l'évaluation est une source fiable. Cela est pourtant loin d'être le cas. En effet, Françoise-Marie Gérard (2002) met en avant le fait qu'on ne peut être objectif dans une évaluation du simple fait que la subjectivité fait partie intégrante de celle-ci. Cependant, il ne faut pas qu'elle soit arbitraire. Cette étude s'appuie sur le postulat fait par Cardinet (1992) autour de l'évaluation :

1. L'objectivité de l'évaluation est nécessaire. En somme il s'agit de dire ce qu'on évalue, quelle est sa valeur.
2. L'objectivité de l'évaluation est souhaitée et il ne s'agit donc pas d'un jugement sur la personne.

3. L'objectivité de l'évaluation est impossible et donc tout apprentissage découlant d'une interaction entre un médiateur et un élève mène à des situations différentes et uniques.
4. L'objectivité de l'évaluation est à rejeter car elle mènerait à une standardisation extrême.

De Peretti et al. (1998, p. 483) surabondent dans ce postulat en affirmant qu'on ne peut se soustraire au devoir de l'objectivité, ni au droit à la subjectivité. Il ajoute même que le premier est davantage lié à l'aspect quantitatif et le second aux fluctuations qualitatives. « Mais il reste que la décision de mesurer séparément ce qui est quantifié et quantifiable résulte inéluctablement de choix subjectifs » faits par l'enseignant qui pose un focus sur des aspects bien précis de ce qu'il souhaite évaluer « et l'appréciation de ce qui peut être qualifié ne peut s'effectuer sans recours et supports objectifs, quoi qu'on en pense » (De Peretti & al., 1998, p. 484).

Cette comparaison non-exhaustive de définition de l'évaluation nous pousse à nous interroger sur une manière de la schématiser au mieux. Hadji (1990) parvint justement à en ressortir un schéma en affirmant que l'évaluation correspond à une confrontation entre des données de faits et des données qui sont de l'ordre de l'idéal (du devoir-être) :

Evaluer signifie bien dire la valeur : apprécier des données de fait à la lumière d'une intention ou d'un projet. Déterminer la valeur d'un être-là à l'aune d'un devoir-être. En utilisant le vocabulaire sur lequel on s'accorde aujourd'hui, nous parlerons de référent pour désigner ce qui exprime l'essentiel de l'intention de changement (du devoir-être) et de référé pour ce qui représente la réalité que l'on cherche à apprécier (l'être-là). (Hadji, 1989, p. 50)

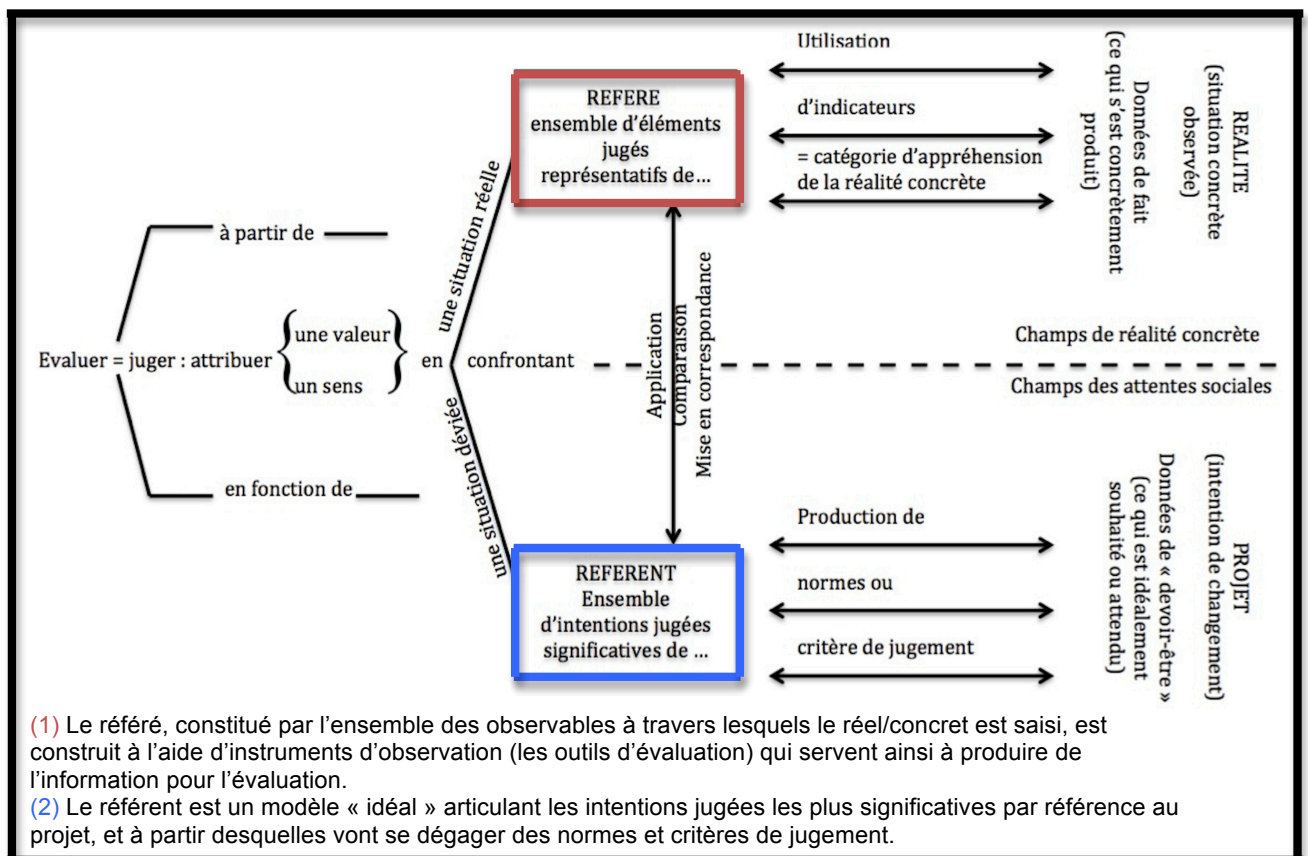


Figure 9 : La double articulation dans l'opération d'évaluation selon Hadji (1990, p. 27) cité par Joly (2016, p. 14)

Le processus d'évaluation est donc caractérisé par une double articulation : « Articulation entre référent et référé, dont la confrontation fera naître le jugement de l'évaluation. Mais articulation aussi entre chacun de ces deux éléments et le niveau de « réalité » dont ils constituent un modèle » (Hadjji, 1989, p. 50).

Enfin il est intéressant de ressortir de toutes ces définitions que des points communs les lient comme « l'idée de jugement que représente l'évaluation, la nécessité de critères pour l'effectuer, la mesure portant sur différents objets (aptitudes, attitudes, connaissances), ou encore l'atteinte d'objectifs (à l'image des attentes de l'enseignant) qu'elle permet de contrôler » (Romailler, 2014, p. 12). Pour notre part, nous souhaitons recentrer la définition de l'évaluation sur l'élève en nous appuyant sur les mots d'André De Peretti et al. (1998, p. 487) qui rappellent que toute action dans le cadre scolaire doit se faire au service du développement et du bien-être de ce dernier:

L'évaluation doit renforcer l'image que chaque apprenant a de lui-même, son identité positive, sa capacité à progresser, quel qu'il soit car la meilleure réussite de l'école n'est possible que si chaque apprenant a accédé à son « excellence » propre.

2.2.1. Fonctions de l'évaluation

L'évaluation reste dans la majorité des cas effectuée par un tiers, rendant l'élève passif dans cette action. Cela est lié en particulier à la fonction que l'évaluation occupe dans chaque situation. De Landsheere (1992, p. 122) cité par Romailler (2014, p. 12) considère que l'évaluation correspond à une situation de notation, à « une estimation par une note d'une modalité ou d'un critère ». Et c'est là, une vision bien réductrice qui induit une certaine hiérarchie au niveau des élèves. Il y a les bons et les mauvais. Cela est dû notamment selon Lubart et Besançon (2015) à la vision dichotomique de notre société qui évalue continuellement. Cela nous pousse à voir le monde en noir et blanc plutôt qu'avec des nuances de gris. Pourtant, les notes ne concernent généralement que certaines évaluations. De plus, selon Viau (1997), la note étant une notion floue et approximative pour l'élève, il en faut plus pour lui fournir des indices d'amélioration. Une annotation orale ou écrite, certes plus complexe à faire, serait bien plus pertinente afin de situer l'élève dans son apprentissage.

Ainsi, on reconnaît de manière générale trois fonctions de l'évaluation selon le moment où elles sont effectuées dans une séquence : Il s'agit de l'évaluation pronostique, formative ou sommative comme indiqué dans le tableau inspiré de Allal (1984) ci-dessous :

	Evaluation pronostique	Evaluation formative	Evaluation sommative
Moment	Avant l'apprentissage	Pendant l'apprentissage	Après l'apprentissage
Fonction	Pour l'enseignant : Vérifier les connaissances sur le sujet et situer les élèves sur ce dernier	Pour l'enseignant : Adapter le cours selon les facilités et difficultés de chaque élève Pour l'élève : Situer sa progression, repérer ses difficultés	Pour l'enseignant : Dresser un bilan des connaissances et des compétences de chacun Pour l'élève : Obtenir un bilan de ses propres connaissances et compétences Pour les parents : Constater les acquis et

			progrès de leur enfant
Moyens	Questionnement auprès de la classe (oral ou écrit)	Observation Entretien individuel Analyse des traces écrites Autoévaluation de élève Grille d'évaluation	Attribution d'une note ou d'acquis/non-acquis par rapport à des critères
Destinataires	L'enseignant	L'enseignant L'élève	L'enseignant L'élève Les parents L'institution
Notation	Sans intérêt	Non noté ou à titre indicatif sans pour autant compter dans la moyenne	Systématiquement

Tableau 1 : Les trois types d'évaluation (inspiré de Allal, 1984, cité par Romailier, 2014, p. 15)

Les divers instruments mais aussi les raisons pour lesquelles nous évaluons selon la situation nous amèneraient à complexifier ce tableau davantage. Nous allons cependant nous limiter au cadre de notre recherche et définir davantage ci-dessous les évaluations que nous comptons effectuer durant celle-ci, soit l'évaluation formative déclinée en deux formes : l'autoévaluation (au sens strict) et l'évaluation (au sens classique) par un tiers si nous nous en référons au schéma de Allal, Bain, et Perrenoud (1993):

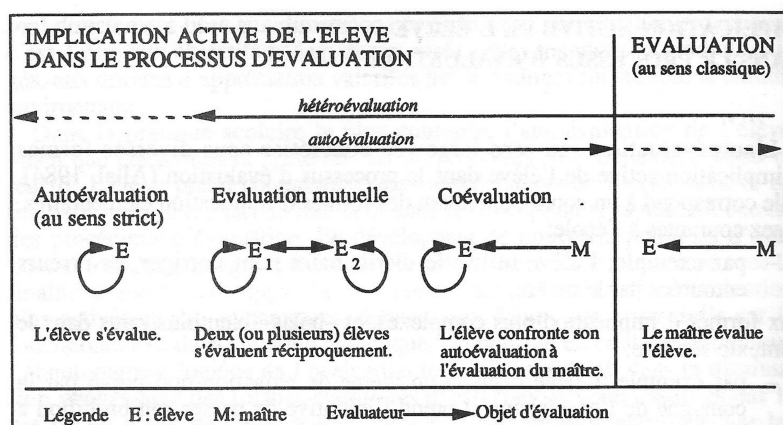


Figure 10 : Modalités d'autoévaluation (Allal & Michel, 1993, p. 242)

2.2.1.1. Evaluation formative

Comme l'indique le tableau de Allal (1984) cité par Romailier (2014, p. 5), l'évaluation formative est effectuée en cours d'apprentissage. Selon Weiss et Wirthner (2011) cités par Derivaz (2007, p. 10), elle « sert à l'amélioration, à l'orientation et au contrôle du processus d'apprentissage, du comportement de l'élève et de l'enseignant dans la perspective de la maîtrise des objectifs d'apprentissage. » Au travers de celle-ci, l'enseignant peut récolter des indices quant à l'avancement des élèves et réguler son enseignement afin qu'il soit adapté aux difficultés ou aux facilités de ces derniers. Il s'agit donc bien d'une évaluation au service de l'apprentissage et du développement car elle fait office de garde-fou. Ajoutons que le moment où elle est effectuée n'est pas la seule divergence avec l'évaluation sommative. En effet, Joly (2016, p. 20) a également relevé les propos de Gimonnet (2007) qui rappelle que l'évaluation formative « tente de prendre en compte les parcours individuels, les moments et les lieux pédagogiques propices pour

chacun. En ce sens, elle se démarque totalement d'une pédagogie traditionnelle », soit de l'évaluation sommative notamment. Cette démarcation est flagrante ne serait-ce que par le fait qu'elle est tournée vers l'élève. Dans ces circonstances, l'enseignant devient « créateur de situations d'apprentissage porteuses de sens et de régulation » (Perrenoud, 1998, pp. 15-16, cité par Joly, 2016, p. 20). Adopter ce genre d'évaluation, c'est donc accepter que certains élèves n'avancent pas tous au même rythme et n'ont pas tous besoin des mêmes outils pour le faire. C'est également décentrer l'objectif de l'apprentissage sur le processus et le développement de stratégies plutôt que sur le résultat et l'évaluation externe de l'enseignant. Or, comme présenté précédemment au niveau des attributions causales (2.1.4.4), un élève qui est capable d'associer sa réussite à une cause interne et stable, comme les stratégies d'apprentissage, sera davantage en mesure de développer un sentiment de compétence et d'autodétermination manifeste. Cependant, bien que l'évaluation soit déjà plus centrée sur l'élève, celui-ci reste généralement passif dans le processus d'évaluation. C'est l'enseignant qui évalue l'élève au travers d'exercices, de questionnements et d'observations afin de lui donner un feedback ou de mettre en place une quelconque différenciation. En conclusion nous pouvons parler d'évaluation formative lorsque celle-ci respecte les trois étapes suivantes :

Prise d'information	Interprétation	Prise de décision/ adaptation
<p>Intégrée dans l'enseignement.</p> <p>Individualisée ou diversifiée selon les élèves.</p> <p>Opérée (construite) non seulement par l'enseignant mais aussi par l'apprenant (autoévaluation).</p> <p>Guidée par les objectifs et la conception qu'on se donne des stratégies d'enseignement/apprentissage (sélection des conduites à observer).</p>	<p>En référence à des modèles du fonctionnement de l'objet d'enseignement et de l'apprenant.</p> <p>Par le maître et par l'élève en fonction de référentiels élaborés en classe.</p> <p>Prenant en compte les aspects pertinents du contexte d'enseignement/ apprentissage (situation et séquence didactiques).</p> <p>Selon des critères diversifiés en fonction des perspectives de communication et de structuration langagière.</p>	<p>Différenciée selon les élèves.</p> <p>Correspond à des régulations non seulement rétroactives, mais aussi et surtout interactives et proactives.</p> <p>Dynamique, prenant en compte les différentes occasions offertes par l'ensemble de la séquence didactique en cours.</p> <p>S'intégrant de ce fait directement aux interventions de l'enseignant et aux interactions entre élèves.</p>

Tableau 2 : Conception de l'évaluation formative (Allal & al., 1993, p. 16)

2.2.1.2. Autoévaluation

Pourtant, bien qu'étant « un processus essentiellement passif et réactif, » l'évaluation formative en tant que pratique scolaire mériterait d'être davantage exploitée sous forme d'autoévaluation (Allal & al., 1993). Par cela les auteurs signifient qu'au fond l'enfant qui reçoit un résultat ou une correction procède systématiquement aux mêmes étapes que l'évaluateur, soit la prise d'information, l'interprétation et la prise de décision/adaptation dont parlent Allal et al. (1993) en page 16. Dès lors, si l'élève le fait naturellement, pourquoi ne pas lui apprendre à exploiter cette stratégie pour directement s'évaluer durant le processus d'apprentissage ? En effet, nous évoluons dans un système scolaire cherchant à rendre l'élève acteur de son apprentissage et donc actif. Ainsi, Viau (1997) en déduit que « la tâche d'évaluer revient autant aux élèves qu'à l'enseignant. » Pour y parvenir, il est indispensable de fournir aux élèves deux facteurs : du temps et un outil

adéquat et pertinent. L'autoévaluation doit faire partie intégrante de toutes activités et peut porter autant sur des connaissances déclaratives que procédurales. Cet aspect rejoint naturellement la TAD de part ce principe d'autorégulation qui vise le développement personnel et le bien-être de l'individu. Et c'est donc en nous appuyant sur cette vision actuelle de l'apprentissage et du développement que nous nous accordons avec Allal et Michel (1993, p. 240) sur le fait qu'il faille rendre l'élève actif et dynamique en considérant l'aboutissement logique de l'évaluation formative « dans la diminution progressive des formes classiques d'hétéroévaluation assurées par le maître au profit de diverses modalités d'autoévaluation assumées par les apprenants » (figure 10). Celle-ci a pour visée « l'appropriation des critères par l'élève et l'autogestion des erreurs en fonction d'un référentiel intériorisé » (Allal & Michel, 1993, p. 240). Lubart et Besançon (2015) sont d'ailleurs en accord avec cette affirmation car dans le cadre de la créativité cela permettrait « à l'enfant de prendre en considération les critères importants dans ce qui est attendu » et donc de se les approprier pour les appliquer seul (p. 119). Lors d'une telle forme d'évaluation, il est important de préparer un matériel d'évaluation adapté aux élèves en sélectionnant minutieusement les critères qui la composent afin que ceux-ci soient capables de prendre en main leur processus d'apprentissage. En effet, sans cela, les élèves ne pourront pas s'autoréguler correctement. Pour y parvenir, en tant qu'enseignant, il nous faut avoir conscience que toute forme d'autoévaluation obéit à un processus cyclique bien précis :

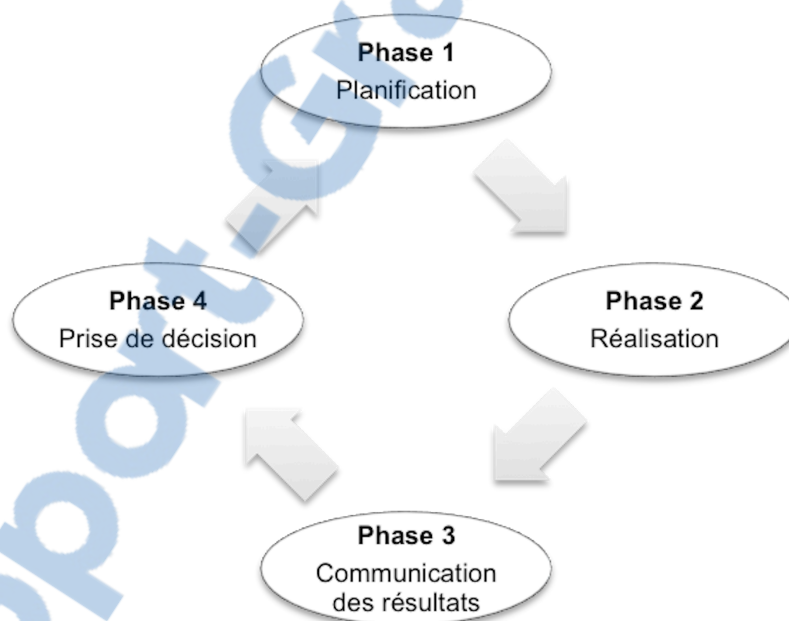


Figure 11 : Processus d'autoévaluation (Doyon & Legris-Juneau, 1991 cités par Derivaz, 2007, p. 11)

Ce processus est donc constitué de quatre phases comme l'explique Derivaz (2007, p. 11) dans son mémoire de Bachelor :

- une phase de planification durant laquelle les objectifs d'apprentissage ainsi que les critères d'évaluation sont définis. Des outils pour consigner les résultats peuvent aussi être développés,
- une phase de réalisation durant laquelle les élèves réalisent les activités d'autoévaluation et relèvent leurs résultats,
- une phase de communication des résultats qui n'est pas obligatoire, mais qui peut permettre aux apprenants d'informer leurs parents des résultats obtenus,

- une phase de prise de décision, pour finir, qui fait prendre conscience à l'élève de sa production à partir de laquelle il va choisir des objectifs à poursuivre.

La première étape, qui concerne la mise en place de critères de réussite et des objectifs d'apprentissage dans le but de les communiquer aux élèves, est fatidique. Si celle-ci est imparfaite puis/ou mal-communicée aux élèves, l'autoévaluation sera effectivement faussée (Derivaz, 2007, p. 12). C'est donc toute cette prise de conscience qui permet à l'enseignant de préparer des séances adaptées avec un matériel d'autoévaluation cohérent et à la portée de ses élèves. Le moment des consignes et l'explication de l'utilisation d'une grille d'autoévaluation dans le cadre de notre recherche sont donc des moments-clés afin d'assurer la réussite d'une telle démarche d'apprentissage mais qui permettra par la suite aux élèves de réellement s'autoévaluer, ce qui est un pas de plus vers l'autorégulation et donc le développement d'un sentiment de compétence. Tout cela, rappelons-le, dans le but de permettre à l'élève de puiser dans son potentiel créatif (2.1.1 et 2.1.4).

3. Question de recherche

Comment s'y prendre pour ne jamais décourager nos élèves quant à leur potentiel créatif ? Cette question de départ, bien trop large, nous a donné l'impulsion nécessaire pour nous plonger dans des lectures scientifiques et poser peu à peu un focus. Ce premier survol nous amena très vite à observer les facteurs externes avec lesquels l'enseignant travaille dans le but de stimuler la créativité. La mise en place de notre problématique et du cadre conceptuel nous a spontanément mené vers l'évaluation. Celle-ci est nécessaire durant le parcours scolaire mais peut être un réel frein motivationnel. C'est la recherche de Koestner et al. (1984) qui nous a permis de finalement formuler notre question de recherche ainsi : *L'autoévaluation encourage-t-elle l'élève à exploiter davantage son potentiel créatif ?* La reconstitution d'un travail de terrain similaire à celui de Koestner et al. (1984) mais en s'appuyant sur les théories plus récentes de la TAD (2.1.4.1) devrait permettre de confirmer ou d'infirmer l'impact d'un cadre contrôlant (sous forme d'évaluation externe) et d'un cadre informationnel (sous forme d'autoévaluation) mis en avant par celui-ci. Evidemment, un échantillon de la même tranche d'âge, à savoir des élèves de 3H, a été sélectionné. L'objectif est de vérifier si leur investissement et leur satisfaction liée à la tâche sont les mêmes selon le type d'évaluation proposé et si cette dernière influe sur la créativité des élèves.

Hypothèse 1: l'évaluation par un tiers diminuera la motivation et de ce fait non seulement les élèves investiront un minimum de temps dans la tâche de libre-choix mais ils ressentiront moins de plaisir durant la réalisation du travail, confirmant ainsi les résultats de la recherche de Koestner et al. (1984).

Hypothèse 2: l'autoévaluation qui va dans le sens de l'autorégulation permettra aux élèves d'avoir la situation sous contrôle et d'agir uniquement pour le plaisir ou pour remplir leur besoin de compétence. Ils passeront donc plus de temps dans la tâche de libre-choix et développeront un plus grand sentiment de satisfaction, confirmant ainsi les résultats de la recherche de Koestner et al. (1984).

Hypothèse 3: l'autoévaluation aboutira à des résultats plus créatifs, les élèves ne s'ajustant au jugement d'un tiers, confirmant ainsi les propos de Koestner et al. (1984).

4. Méthode

Les individus ou les groupes agissent en fonction des données de la situation, en fonction de l'environnement et de leur position au sein de cette structure. Cet

environnement est plus ou moins contraignant mais il laisse généralement au sujet une marge d'autonomie (Boudon, 1979).

Le fait de comparer deux formes d'évaluation nous amène à mettre en place une expérience où seule la situation change. C'est donc une expérience au niveau situationnel et non pas contextuel ou global comme présenté au point 2.1.4.6. Dans le même paragraphe, Hauw (2006) nous a rappelé que la motivation engendre des conséquences de trois types : comportementales comme la persistance, cognitives comme la créativité et affectives comme la satisfaction. Or, ce sont exactement ces trois conséquences qui furent observées et analysées dans l'expérimentation proposée par Koestner et al. (1984). C'est donc bien cette méthode de l'expérimentation que nous avons retenue. Durant celle-ci l'observation directe sera exploitée comme cela se fait généralement dans la recherche qualitative (Fortin & Gagnon, 2016, p. 201).

L'expérimentation

En effet, cette méthode décrite notamment par Giroux & Tremblay (2002) sert à l'analyse des comportements humains dans des conditions mises en place par le chercheur afin de comparer les « effets » de pratiques d'enseignement, de matériel ou de dispositifs pédagogiques sur l'apprentissage, l'autonomie, la motivation et, plus particulièrement, la créativité dans le cadre de notre recherche. Ce sont effectivement les effets d'un dispositif d'évaluation que nous souhaitons observer sur cette dernière. Cependant, nous nous appuyons certes sur l'expérimentation de Koestner et al. (1984), mais nous nous confrontons à une limite de cette méthode étant donné la taille de notre échantillon qui ne nous permet pas de généraliser. De plus, il faut avoir conscience que l'expérimentation a pour ambition de se focaliser sur une seule variable et de constater les conséquences. Cependant, une multitude de « variables parasites » peuvent intervenir et jouer sur l'issue de l'expérience. Nous parlons alors de biais. Les résultats sont alors à envisager avec ces derniers.

L'observation

Cette méthode implique d'observer avec attention des faits afin de « les étudier, les comprendre, les analyser » (Boudon, 1979). Elle permet ainsi de mettre la focale sur les comportements qu'ils soient conscients ou inconscients et d'étudier notamment des situations scolaires. Or, nous nous situons justement dans un contexte scolaire où nous désirons relever les divergences ou ressemblances comportementales entre deux situations (Quivy & Van Campenhout, 2006). Évidemment, ce type de méthode partage certains désavantages de l'expérimentation tels que l'obstacle à la généralisation. De plus, l'observation d'un comportement ne permet pas d'affirmer avec certitude sa source. Dans tous les cas, nous avons vu qu'un comportement est la conséquence d'une motivation. Dans le cadre de notre recherche, l'observation du temps investi dans une tâche de libre-choix permet de constater combien de temps chaque élève s'engage dans une activité de sa propre volonté, indice de motivation intrinsèque selon Koestner et al. (1984).

4.1. Échantillon

Afin de comparer l'impact de deux formes d'évaluation, un échantillon proche de celui de Koestner et al. (1984) a été choisi, autrement dit une classe de 3H. Deux raisons supplémentaires justifient cette décision. D'une part, un affaiblissement de la créativité est ressenti à cette période du cursus scolaire selon Torrance (1968) (2.1) et d'autre part, car il s'agit du cycle auquel nous nous prédestinons. Ajoutons qu'une seule classe répartie en deux a été choisie dans le but d'avoir un contexte le plus similaire possible entre les deux échantillons. Un groupe contrôle a été évalué de manière externe et un groupe expert au moyen d'une grille d'autoévaluation (annexe II).



Cette classe se compose de vingt élèves. Les échantillons ont été créés selon les connaissances de l'enseignante sur ses élèves afin d'équilibrer au maximum ces derniers selon certains critères tels que : l'intérêt pour les activités créatives, l'attention, la compréhension orale, la capacité à manipuler le matériel et l'autonomie. Il est évident que s'agissant du début de l'année, l'enseignante connaît encore peu ses élèves et cette sélection reste subjective. Nous pouvons donc affirmer que cette répartition reste en majorité de l'ordre du hasard malgré tout. Ces élèves se situent au début de leur année car notre intervention intervient en septembre, ils sont donc encore pour la plupart incapable de lire. Ceci est un désavantage lié à la période disponible pour la phase d'expérimentation. En effet, les élèves ont encore besoin d'un médiateur pour lire et donc pour pouvoir remplir la grille d'autoévaluation. Pour cela, nous avons sélectionné des observateurs en ayant conscience de cet aspect, à savoir un étudiant en formation initiale et une logopédiste en dernière année de Master, afin d'avoir deux médiateurs supplémentaires durant le temps donné pour compléter les grilles d'autoévaluation. En effet, il était essentiel que l'élève puisse comprendre les intitulés à l'aide d'un intervenant tout en cochant de lui-même la case de son choix afin qu'il s'agisse toujours d'une autoévaluation. L'intervention s'est effectuée sur deux périodes successives, une de cinquante minutes pour l'échantillon avec autoévaluation, l'autre de quarante-cinq minutes pour l'échantillon évalué par un tiers.

Enfin, nous retrouvant parfaitement dans les paroles de Meoli, (2013, p. 25), nous nous permettons de citer ses propos :

Comme le relève Quivy et Van Campenhoudt (2006), l'échantillon choisi ici n'est pas représentatif de la population. Celui-ci permet d'étudier des composantes *non strictement représentatives, mais caractéristiques de la population*. En effet, vu que [nous devons] intervenir dans la classe et que [nous avons] également des obligations à la HEP, il n'a pas été possible d'intervenir dans plusieurs classes. [Notre] échantillon ne [nous] permettra donc pas de faire une généralité sur les résultats obtenus.

4.2. Procédures

Afin d'intervenir au plus proche de l'expérience de Koestner et al. (1984), nous avons invité un échantillon après l'autre à nous accompagner dans une salle de classe aménagée selon la description de Koestner et al. (1984, p. 238).



Figure 12 : Matériel à disposition par élève

Nous avons alors donné les consignes suivantes (annexe I), toujours en s'inspirant de l'expérience citée auparavant :

Ça m'intéresse de voir comment les enfants peignent les choses. Alors j'aimerais vous faire peindre une image. Pour cela, je vais vous raconter ce qui m'est arrivé. L'autre jour, j'ai fait un rêve. J'avais un perroquet, un chat et un parapluie que j'ai mis dans ma machine à laver. Je l'ai mise en route. Elle a tourné, tourné, tourné et quand le programme s'est terminé.... Incroyable ! Mon perroquet, mon chat et mon parapluie se sont mélangés ! Ils ne faisaient plus qu'un ! Ils sont devenus un Perrochaplue !

A vous de me montrer de quoi il a l'air !

Nous avons ajouté, pour les élèves devant s'autoévaluer, les instructions suivantes :

Pour vous aider, je vous ai préparé une grille d'autoévaluation. C'est une grille avec tous les points importants pour réaliser cette peinture. Si vous pouvez mettre des coches ici (colonne verte) sur toute la liste, c'est que vous avez bel et bien peint un Perrochaplue ! Je vous l'explique pour que vous puissiez l'utiliser.

Pour les élèves évalués par un tiers, se sont les instructions suivantes qui ont été ajoutées :

Pour vous aider, je vais vous expliquer comment je vais vous évaluer. Pour cela, je vais utiliser cette grille. C'est une grille avec tous les points importants pour réaliser cette peinture. Si je peux vous mettre des coches ici (sous le vert) sur toute la liste, c'est que vous avez bel et bien peint un Perrochaplue ! Je vous l'explique.

Une présentation de la grille a permis d'énoncer les critères de réussite pour les deux groupes. De plus, tous deux ont été informés que dix minutes leur seraient accordées pour peindre et ont été avertis deux minutes avant la fin du temps restant pour terminer.

Suite à l'activité de peinture de dix minutes, les élèves de l'échantillon s'autoévaluant ont rempli leur grille. Puis huit minutes de libre-choix ont été accordées à chaque échantillon de la manière suivante : « Je vais mettre les peintures à sécher, vous pouvez peindre encore huit minutes sur ces feuilles ou faire le coloriage magique (annexe III) ici. »

4.3. Instruments

Durant notre expérience, plusieurs instruments de mesures ont alors été exploités. Ils ont ainsi permis de prendre en compte les variables directes se focalisant sur l'aspect comportemental, soit l'implication dans la tâche qui témoigne de la persévérance de l'élève (au moyen d'une grille d'observation) et la production au travers de la CAT (Amabile, 1982). A cela s'ajoute une mesure indirecte qui a permis de déterminer le degré de satisfaction des élèves.

4.3.1. Mesure de la motivation intrinsèque

4.3.1.1. Observation

Cet outil présenté au point 4 a consisté en l'observation des élèves durant la tâche de libre-choix. Le temps maximal investi en secondes correspond à 480. Afin de récolter des données précises, deux observateurs ont chronométré l'activité des élèves et une moyenne des mesures obtenues a été faite. De plus, nous avons créé une grille

d'observation (annexe IV) sous forme de plan de classe, rendant son utilisation davantage intuitive.

4.3.1.2. Echelle de satisfaction

Koestner et al. (1984) présentent cette échelle de six smileys (annexe V) comme une mesure d'autoévaluation de jouissance plus que de motivation intrinsèque. Cependant, Izard (1977) cité par Koestner et al. (1984), par exemple, a soutenu que la jouissance est une émotion secondaire dans une activité intrinsèquement motivée, et que l'excitation des intérêts est l'influence clé. A la fin de l'intervention, les élèves ont donc associé un des six smileys proposés au plaisir ressenti durant la tâche.

4.3.2. Mesure du produit final

4.3.2.1. CAT

Les peintures ont été évaluées par plusieurs juges (annexe VI) au moyen de la CAT d'Amabile (1982) cité par Koestner et al. (1984, p. 240). Précisons ici qu'il existe une multitude de recherches ayant exploité cette méthode et nous avons donc choisi d'effectuer une variante simplifiée tout en gardant le principe de base de cette technique. En effet, selon Besançon et Lubart (2015, pp. 52-53) :

La technique d'évaluation consensuelle se base sur l'hypothèse que les jugements de la créativité impliquent un consensus social (la production est évaluée en la comparant aux autres). Techniquement des juges experts dans le domaine (artistes ou professeurs d'art) doivent évaluer de manière indépendante une série de productions résultant de la même tâche, en utilisant une échelle de Likert. [...] La moyenne entre leurs différents scores est établie pour obtenir une note de créativité. Ainsi, la convergence d'opinions des évaluateurs multiples sur la même qualité « subjective » qu'est la créativité permet d'aboutir à une mesure consensuelle.

D'après Karl K. Jeffries (2017), il est nécessaire de choisir un minimum de cinq juges pour cette technique, raison pour laquelle nous avons fait appel à cinq experts travaillant dans le domaine de l'art d'une manière ou d'une autre. A l'image de Koestner et al. (1984, p. 240), nous avons résumé à ces derniers la consigne que les élèves avaient reçu sans mentionner lesquels se sont auto-évalués. Nous avons alors communiqué les mêmes consignes que Kaufman et al. (2008) cité par Jeffries (2017, pp. 20-21) :

S'il vous plaît, regardez ces œuvres en considérant leur niveau de créativité. Il n'est pas nécessaire d'expliquer ou de justifier votre évaluation d'une quelconque manière ; nous vous demandons simplement d'utiliser votre propre sens de ce qui est plus ou moins créatif.

Regardez ces œuvres trois fois et évaluez leur créativité.

La première fois, familiarisez-vous avec les œuvres fournies.

La deuxième fois, classez les œuvres dans faible, moyen ou élevé.

La troisième fois, assignez une évaluation numérique entre 1 et 6 (1 étant la moins créative et 6 la plus créative).¹

C'est très important d'exploiter toute l'échelle numérique proposée.²

¹Please look through these artworks, and rate them for creativity. There is no need to explain or defend your ratings in any way; we ask only that you use your own sense of which is more or less creative (relative to the other artworks provided).

Please look through these artworks three times, and rate them for creativity. The first time familiarize yourself with all the artworks provided. The second time, group the artworks into Low, Medium, or High ratings.

The third time, assign a numerical rating between 1 and 6 (1's being the least creative and 6's being the most creative).

²It is very important that you use the full 1-6 scale.

4.4. Protections des données et considérations éthiques

Nous avons choisi de réaliser notre expérience tout en respectant les objectifs du PER que les élèves sont amenés à atteindre. De ce fait, la tâche à réaliser ne s'écarte pas de leur cursus scolaire. Ajoutons à cela qu'aucun élève n'a été filmé et le respect de leur identité préservé dès la source sous la forme d'un codage numérique. Cela nous permet de veiller à garder les informations recueillies secrètes et à les protéger d'un éventuel vol de données en particulier.

Pour finir, toute information recueillie n'a été utilisée que dans le cadre de cette recherche et sera supprimée à la suite de celle-ci. Quant aux peintures réalisées, elles ont été restituées aux élèves.

III. PARTIE EMPIRIQUE

1. Présentation des résultats et analyse des données

À présent, nous exposons ici les résultats obtenus durant notre expérience. Cette analyse se décline en quatre parties afin de permettre une interprétation pertinente au point suivant. En effet, les trois aspects mesurés au moyen des instruments présentés dans la méthode (4.3) sont ici chiffrés et clos par une vision d'ensemble des résultats en synthèse. Il s'agit avant tout d'une analyse qualitative qui se justifie par la taille de l'échantillon et nous distingue de ce fait de la démarche qu'ont suivie Koestner et al. (1984). Le but reste cependant le même, à savoir comprendre une situation en profondeur.

Dans le but de répondre à notre question de recherche « *L'autoévaluation encourage-t-elle l'élève à exploiter davantage son potentiel créatif ?* », nous présentons d'abord l'investissement et la satisfaction. Ces deux points sont, comme expliqué au point 3 de notre partie théorique, des indices sur lesquels nous avons choisi de nous focaliser comme Koestner et al. (1984) pour nous permettre de vérifier si la motivation à puiser dans son potentiel créatif est la même selon le type d'évaluation proposé. En somme, ces deux points sont des clés de lecture nous permettant de vérifier les hypothèses 1 et 2 de notre travail. A la suite de quoi, nous nous arrêterons sur la créativité. Cette étape est essentielle pour vérifier particulièrement notre troisième hypothèse qui était « *l'autoévaluation aboutira à des résultats plus créatifs, les élèves ne s'ajustant au jugement d'un tiers, confirmant ainsi les propos de Koestner et al. (1984)* ». En effet, le focus est mis ici sur l'accomplissement créatif décrit dans le cadre conceptuel en 2.1.2 car il découle du jugement des experts sur les produits finis des élèves et nécessite donc de s'arrêter sur les peintures réalisées. Enfin, la combinaison de ces trois aspects, (investissement, satisfaction et créativité) nous donne un aperçu subjectif du potentiel créatif des élèves et nous permet donc de répondre à notre question de recherche.

Pour une lecture facilitée des tableaux et des graphiques qui vont suivre, nous nous permettons d'explicitier les abréviations utilisées :

- AE = élève auto-évalué
- ET = élève évalué par un tiers

1.1. Investissement

La première variable relevée est celle du temps investi dans une tâche de libre-choix, indice de motivation intrinsèque, comme explicité aux points 2.1.4.7 du cadre conceptuel et 4.3.1.1 de la méthode. Pour cela, huit minutes ont été mises à la disposition des élèves, correspondant à un total de 480 secondes. Un élève pouvait donc atteindre un cota maximal de 480 secondes d'investissement dans la tâche. Ce temps obtenu a été alors divisé par huitante afin d'atteindre au maximum 6 points, cela dans le but de faciliter la lecture d'un graphique des résultats combinant toutes les mesures confondues, soit créativité, satisfaction et investissement en synthèse plus bas au point 1.4. En effet, tous ont été calculés sur une échelle de 6. De plus, ce premier tableau est en vert tout comme le sera la variable investissement dans le graphique.

Dans le tableau qui suit nous voyons six colonnes. Les trois premières concernent les élèves s'étant auto-évalués durant l'expérimentation et les trois suivantes correspondent à ceux évalués par un tiers. Les colonnes 1 et 4 sont en réalité un codage numérique qui nous a permis d'anonymiser chaque élève tout en sachant à quelle peinture correspond chaque résultat. Les colonnes 2 et 5 sont celles représentant le nombre de secondes investies dans la tâche de libre-choix et ces minutes ont été divisées par huitante dans les colonnes 3 et 6. La dernière met en lumière le temps investi en moyenne par chaque échantillon.

De manière générale, nous apercevons deux tendances similaires aux deux groupes : soit les élèves se sont investis dans l'activité de peinture jusqu'à la fin du temps imparti, soit ils ont directement quitté la tâche de peinture au commencement du chronométrage. Seul l'élève 9 a quitté la tâche quelques secondes avant la fin de cette dernière. Notre second constat est que trois élèves ont directement quitté l'activité de peinture dans le groupe d'élèves auto-évalués contre un seul dans le groupe d'élèves évalués par un tiers. De cela résulte une moyenne plus basse dans le premier groupe : 4.19375 contre 5.4.

Investissement					
Élèves AE	Seconde(s)	Résultats	Élèves ET	Seconde(s)	Résultats
1	0	0	11	480	6
2	480	6	12	480	6
3	0	0	13	480	6
4	480	6	14	480	6
5	480	6	15	480	6
6	0	0	16	480	6
7	480	6	17	480	6
8	480	6	18	0	0
9	475	5.9375	19	480	6
10	480	6	20	480	6
Moyenne		4.19375	Moyenne		5.4

Tableau 3 : Investissement des élèves

1.2. Satisfaction

La seconde variable concerne le degré de satisfaction ressentie durant l'activité. Comme expliqué au point 2.1.4.7 du cadre conceptuel, celui-ci est révélateur de l'impact affectif de la tâche sur les élèves et met en lumière un second indice de motivation intrinsèque. A la fin de l'expérimentation, chaque élève a donc sélectionné un smiley avec une bouche plus ou moins souriante (annexe V) pour exprimer le plaisir qu'il a ressenti. Le moins satisfait correspondait à 1 et le plus satisfait à 6. Ce tableau est construit de la même manière que le précédent à l'exception qu'il ne contient que quatre colonnes. De plus, il est cette fois-ci en rouge tout comme le sera la variable satisfaction dans le graphique.

Ainsi, les colonnes 1 et 3 représentent toujours les élèves entrés de manière codée. Les colonnes 2 et 4 résultent du choix des smileys effectués, ce qui nous permet de rapidement constater une satisfaction élevée au sein des deux échantillons. Cependant la moyenne de chaque échantillon située en bas de colonne révèle une satisfaction dans l'ensemble plus élevée auprès des élèves s'étant auto-évalués. En effet, deux élèves contre trois du côté de ceux évalués par un tiers ont sélectionné un smiley inférieur à 6. De plus, dans ce lot, deux élèves ont choisi un smiley équivalent à 4 et non 5. Ces deux élèves se trouvent, comme nous pouvons le voir, dans le deuxième groupe. Cela nous amène à constater une moyenne de 5.8 pour les élèves qui se sont auto-évalués et de 5.5 pour ceux évalués par un tiers.

Satisfaction			
Élèves AE	Satisfaction ressentie	Élèves ET	Satisfaction ressentie
1	6	11	4
2	6	12	5
3	5	13	6
4	5	14	6
5	6	15	6
6	6	16	6
7	6	17	6
8	6	18	6
9	6	19	4
10	6	20	6
Moyenne	5.8	Moyenne	5.5

Tableau 4 : Satisfaction ressentie des élèves

1.3. Créativité

Comme expliqué dans la méthode au point 4.3.2.1, la mesure de la créativité a été effectuée par cinq juges, ce qui était considéré comme le minimum nécessaire pour que cette évaluation soit valide. Chaque expert a dû attribuer une évaluation numérique allant de 1, créativité très faible, à 6, créativité très élevée. Si dessous, se succèdent les classements de chaque expert. Ces derniers ont d'ailleurs également été anonymisés de manière alphabétique. Ces tableaux sont construits de la même manière que celui lié à la satisfaction. De plus, ils sont cette fois-ci en bleu tout comme le sera la variable créativité dans le graphique.

Les colonnes 1 et 3 correspondent toujours aux élèves tandis que les colonnes 2 et 4 résultent du classement de chaque expert. La moyenne du jugement des experts par élève et par échantillon est inscrite dans le tableau qui suit. D'ailleurs, nous pouvons remarquer que cette dernière moyenne est plus élevée du côté des élèves évalués par un

tiers, 3.96 contre 3.16 pour les élèves qui se sont auto-évalués. Cela s'explique notamment du fait que pour les élèves qui se sont auto-évalués, cinq élèves ont obtenu une moyenne inférieure à 3 contre deux seulement du côté des élèves évalués par un tiers. De plus, la meilleure moyenne pour les élèves s'étant auto-évalués ne dépasse pas 5.2 et ne concerne qu'un seul élève. A l'inverse, il n'y a pas un mais trois élèves ayant obtenu une moyenne supérieure à 5, dont un 5.8 dans le deuxième échantillon. D'après les experts sélectionnés, nous pouvons donc déterminer que le second échantillon a obtenu un degré de créativité plus élevé. Il est, de ce fait, perçu comme plus créatif, si nous nous limitons à l'observation des produits réalisés.

Créativité			
Expert A			
Élèves AE	Degré de créativité	Élèves ET	Degré de créativité
1	1	11	3
2	2	12	1
3	1	13	1
4	4	14	5
5	6	15	6
6	1	16	5
7	4	17	6
8	3	18	2
9	2	19	3
10	1	20	4
Expert B			
Élèves AE	Degré de créativité	Élèves ET	Degré de créativité
1	4	11	2
2	1	12	4
3	4	13	2
4	2	14	2
5	2	15	6
6	3	16	6
7	5	17	5
8	3	18	3
9	4	19	3
10	3	20	6
Expert C			
Élèves AE	Degré de créativité	Élèves ET	Degré de créativité
1	4	11	1
2	3	12	3
3	2	13	3
4	4	14	6
5	6	15	6
6	2	16	5
7	6	17	5
8	4	18	3
9	4	19	1
10	1	20	5
Expert D			
Élèves AE	Degré de créativité	Élèves ET	Degré de créativité
1	3	11	2
2	1	12	4

3	4	13	5
4	2	14	6
5	6	15	5
6	3	16	4
7	6	17	5
8	5	18	4
9	4	19	3
10	3	20	6
Expert E			
Élèves AE	Degré de créativité	Élèves ET	Degré de créativité
1	3	11	1
2	1	12	4
3	1	13	5
4	1	14	4
5	5	15	6
6	1	16	4
7	5	17	6
8	6	18	4
9	2	19	1
10	4	20	6

Tableau 5 : Degré de créativité des élèves selon chaque expert

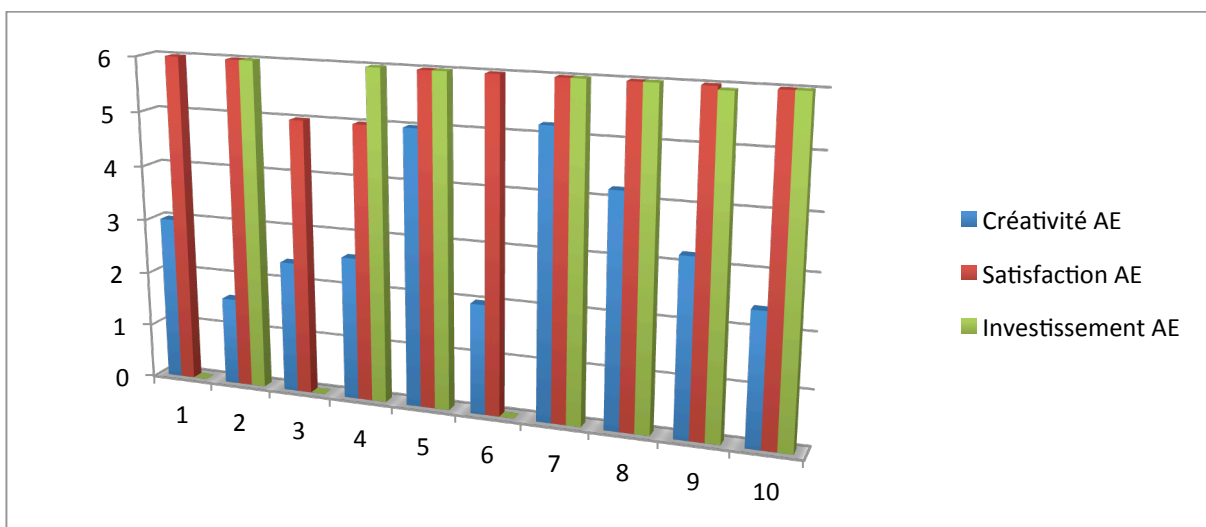
Moyenne des experts			
Élèves AE	Degré de créativité	Élèves ET	Degré de créativité
1	3	11	1.8
2	1.6	12	3.2
3	2.4	13	3.2
4	2.6	14	4.6
5	5	15	5.8
6	2	16	4.8
7	5.2	17	5.4
8	4.2	18	3.2
9	3.2	19	2.2
10	2.4	20	5.4
Moyenne	3.16	Moyenne	3.96

Tableau 6 : Moyenne regroupée du degré de créativité des élèves

1.4. Synthèse

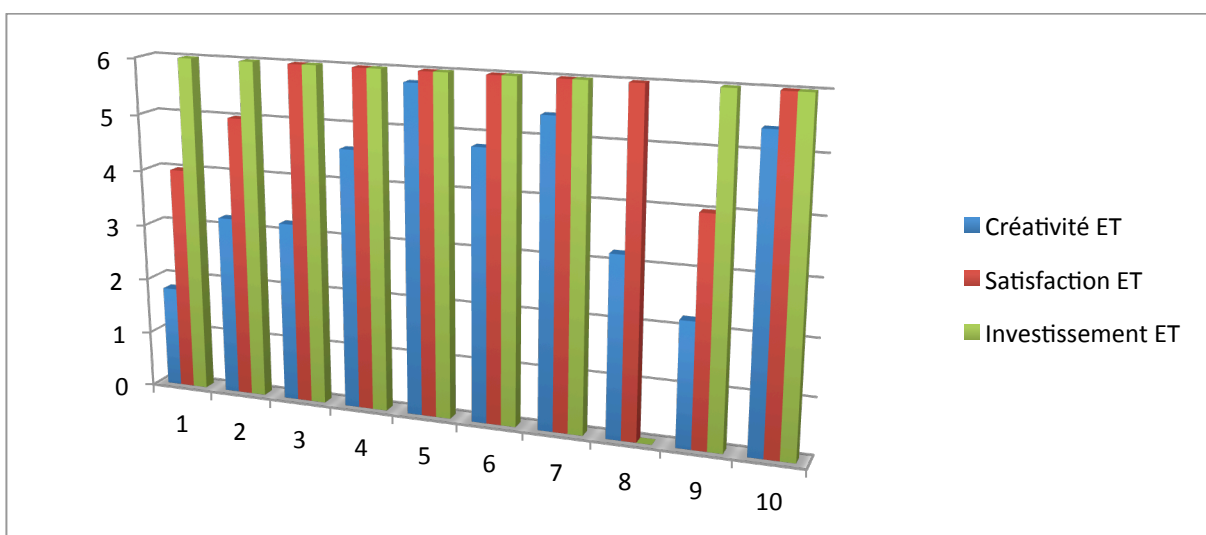
Toutes les informations récoltées auparavant sont ici regroupées sous la forme de deux premiers graphiques, soit un par échantillon. Les couleurs de chaque variable correspondent aux couleurs des tableaux présentés précédemment afin de permettre une lecture fluide et une mise en relation plus claire. Le premier graphique concerne les élèves s'étant auto-évalués et sont numérotés de 1 à 10. Le second graphique concerne les élèves évalués par un tiers et sont également numérotés de 1 à 10 sachant que dans les tableaux précédents, le numéro 11 correspond au 1 dans le graphique de l'échantillon ET. La représentation sous forme de graphique permet de mieux observer une éventuelle corrélation entre les variables pour chaque élève.

De ce premier graphique, nous pouvons constater que trois élèves (1, 3 et 6) ne sont pas restés dans la tâche de peinture durant le moment de libre-choix et que tout trois ont obtenu une note de créativité inférieure à 3. Cependant, l'ensemble de l'échantillon a ressenti un grande satisfaction durant l'expérience.



Graphique 1 : Synthèse de l'analyse des élèves auto-évalués

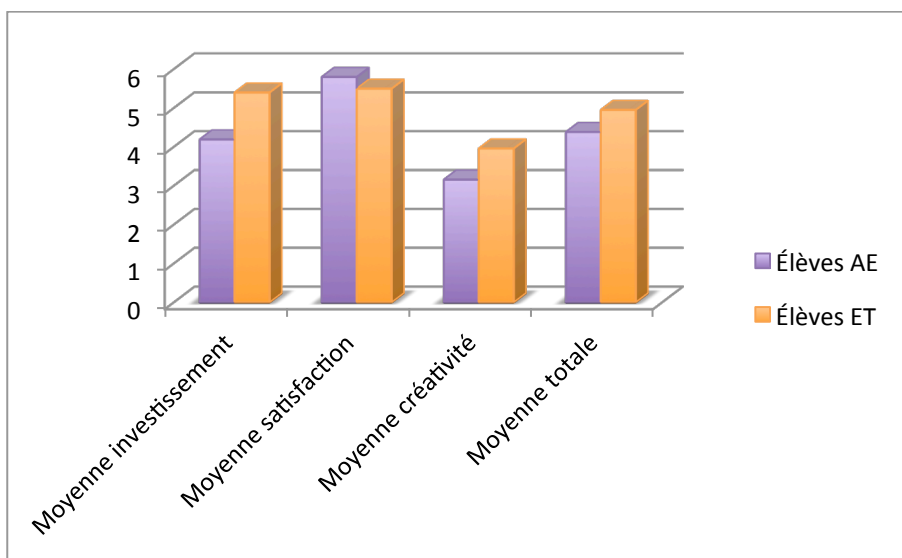
Dans ce second graphique, seul un élève a directement quitté la tâche de peinture durant la période de libre-choix et sa moyenne de créativité dépasse malgré tout 3 contrairement au constat fait dans l'échantillon précédent. Cependant, avec celui-ci, les élèves ayant ressenti moins de satisfaction (1, 2 et 9) sont également ceux ayant obtenu une moyenne de créativité plus faible (en-dessous de 3.3). L'élève 3 peut de ce point de vue être considéré comme une exception car il a également obtenu un 3.2 pour ce qui est de la créativité tout en ayant ressenti une grande satisfaction et s'est investi complètement dans la tâche de peinture durant la période de libre-choix.



Graphique 2 : Synthèse de l'analyse des élèves évalués par un tiers

Afin de conclure cette étape d'analyse, nous vous présentons un dernier graphique rassemblant les moyennes obtenues des deux échantillons. Afin de distinguer les composantes de ce graphique traitant des moyennes avec les graphiques précédents, d'autres couleurs ont été choisies. Les élèves s'étant auto-évalués sont en violet et les

élèves évalués par un tiers sont en orange. Cette mise en parallèle des deux échantillons nous permet de visualiser concrètement plusieurs aspects cités auparavant. En effet, au premier coup d'œil, nous remarquons que l'écart le plus flagrant entre les deux échantillons est celui concernant l'investissement. Bien plus d'élèves évalués par un tiers sont restés dans la tâche. C'est également le cas pour la troisième colonne, concernant la créativité. Les élèves évalués par un tiers ont été jugés plus productifs que l'autre échantillon. Cependant, la moyenne liée à la satisfaction se distingue des deux autres car c'est ici le groupe s'étant auto-évalué qui a éprouvé le plus de satisfaction. Cela permet d'équilibrer la moyenne générale représentée par les deux dernières colonnes. En ce sens, nous voulons signifier que l'écart entre les échantillons n'est pas si grand. En effet, nous avons obtenu une moyenne totale de 4.384583 pour les élèves s'étant auto-évalués contre un total de 4.953333 en ce qui concerne les élèves évalués par un tiers.



Graphique 3: Synthèse des moyennes des échantillons AE et ET

2. Interprétation et discussion des résultats

Notre analyse présentée, nous pouvons à présent entrer en profondeur dans notre expérience afin d'approfondir notre recherche et la situer par rapport aux résultats de Koestner et al. (1984) notamment. Cela nous permettra in fine de vérifier nos hypothèses (2.3) et de répondre à notre question de recherche « *L'autoévaluation encourage-t-elle l'élève à exploiter davantage son potentiel créatif ?* » (2.4). Cette dernière nous amène dans un premier temps à sonder cette notion « d'encouragement » en interprétant l'incidence entre la motivation et la créativité (2.1). Cela nous permettra, par la suite, d'interpréter l'incidence entre l'évaluation et la créativité (2.2). Nous allons, pour cela, lier nos constats à la théorie développée précédemment dans notre cadre conceptuel. Enfin, nous aboutirons à une conclusion dans laquelle nous prendrons également du recul en ancrant à nouveau notre expérience dans son contexte au sens large dans le but de prendre en compte un maximum de biais potentiels ayant pu amener à ces résultats. Cela nous permettra de nous ouvrir à d'autres perspectives de recherche et de proposer des pistes d'amélioration, d'ajustement ou d'adaptation de notre dispositif.

2.1. Incidence entre motivation et créativité

Tout d'abord, rappelons que la motivation, facteur conatif nécessaire à la créativité (II.2.1), a été ici mise en avant par le degré de satisfaction et l'investissement dans la tâche. En effet, nous avons cité Giordan (1998) au début de notre travail qui affirmait que la personne doit accorder de l'importance et de l'intérêt à la tâche pour vouloir s'impliquer

et c'est notamment cela la motivation. Tout cela pour atteindre le but recherché qu'est la satisfaction (II.2.1.4) dont nous parlerons plus bas. Ryan (1995) cité par Hauw (2006) nous a rappelé que cette motivation amène des conséquences comportementales visibles telles la persistance, l'intensité et la performance. Ainsi, qu'avons nous pu observer durant notre expérience ? Pour ce qui est de l'implication dans la tâche, nous avons constaté que le groupe s'étant davantage investi a également été jugé davantage créatif. En effet, il s'agit des élèves ayant été évalués par un tiers (ET) qui ont obtenu une moyenne d'investissement de 5.4 et une moyenne de créativité de 3.96. Le second échantillon s'étant auto-évalué (AE) est resté en moyenne moins longtemps dans la tâche car sa moyenne est de 4.19375 et a également été jugé moins créatif car il a été noté à 3.16. Cela s'explique surtout du fait que trois élèves AE contre un seul dans l'échantillon ET ont quitté directement l'activité de peinture durant la tâche de libre-choix. Il y a donc, d'après nos observations pour ces élèves en question, une absence totale de persistance dans l'activité de peinture durant l'activité de libre-choix bien que nous ne connaissons pas forcément les véritables mobiles du choix de ces individus (Deldime et Demoulin, 1975 cité par Vianin 2007). Nous avons personnellement été surpris par ce résultat. En effet, nous nous attendions à un plus grand indice de persistance de la part de l'échantillon AE. En effet, ayant basé notre recherche sur celle de Koestner et al. (1984), nous nous étions préparée à obtenir des résultats confirmant cette expérience passée qui avait obtenu de manière significative un résultat inverse. Signalons tout de même que malgré ce constat, la majorité des deux échantillons (70% pour l'AE contre 90% pour l'ET) s'est totalement investi et a donc démontré une grande persistance dans la tâche avec une intensité maximale. Evidemment, nos échantillons sont bien différents de ceux de Koestner et al. (1984) du point de vue de la quantité. Nous n'avons sélectionné qu'une seule classe nous permettant d'obtenir deux échantillons de dix élèves contre un total de quarante-quatre élèves en 1984. Cela a pour conséquence que le choix d'un élève a automatiquement plus de poids sur la moyenne de l'échantillon lorsque nous faisons une comparaison générale. C'est également, ce qui nous amène à dire que nos résultats n'ont rien de significatifs.

Cela nous permet, toutefois, de constater concrètement un indice de motivation plus élevé chez les élèves ET du point de vue comportementale (Hauw, 2006, p. 37) et cela coïncide avec la note de créativité de ce même échantillon qui est également plus élevée que pour les élèves AE.

Qu'en est-il de l'impact affectif (II.2.1.4) révélé par l'échelle de satisfaction mise en place par Koestner et al. (1984) et exploité durant notre expérience ? En effet, ce point est le second indice sur lequel nous avons mis notre focus afin de mettre en lumière le potentiel créatif des élèves dont parlent Besançon et Lubart (2015, p. 42). En contexte scolaire, Sarrazin et al. (2006, p. 13) nous avaient rappelé qu'une motivation autodéterminée peut être décelée justement grâce au constat de conséquences positives comme le plaisir. Que nous montrent les résultats que nous avons obtenus ? Pour ce qui est de la satisfaction ressentie, les smileys que se sont attribués les élèves révèlent une majorité totalement satisfaite, soit quinze élèves sur vingt. Signalons ici que, tout comme Koestner et al. (1984), peu importe l'échantillon, la moyenne n'est pas inférieure à 4.87. De plus, à l'inverse de l'investissement, la moyenne de satisfaction démontre que l'échantillon AE était davantage satisfait par rapport à l'échantillon ET, tout comme ce fut le cas pour Koestner et al. (1984) entre l'échantillon au cadre informationnel et celui au cadre contrôlant. Il semblerait donc que les élèves baignés dans un cadre informationnel par l'intermédiaire de l'autoévaluation aient effectivement ressenti des émotions plus positives comme l'avait avancé Patrick et al. (1993) cités par Sarrazin et al. (2006, p. 162) au point 2.1.5.1 de notre cadre conceptuel. Cependant, si Koestner et al. (1984) affirmaient que les élèves auraient alors tendance à être davantage créatifs, cela ne correspond pas aux résultats que nous avons obtenus. En effet, si les élèves AE ont obtenu une moyenne de 5.8 contre 5.5 pour les élèves ET, la moyenne de créativité est, elle, de 3.16 (AE) contre

3.96 (ET). D'ailleurs, si nous nous arrêtons sur des élèves bien précis nous pouvons constater de très grands écarts entre la moyenne de créativité et la satisfaction ressentie. A titre d'exemple, citons l'élève 2 ayant ressenti une satisfaction de l'ordre de 6 et ayant pourtant obtenu la note de créativité la plus basse de 1.6. Il est toutefois très intéressant de mettre en avant une certaine incidence en ce qui concerne les élèves les moins satisfaits. Pour l'échantillon AE, il s'agit des élèves 3 et 4 et pour l'échantillon ET, il s'agit des élèves 11, 12 et 19. L'incidence perçue les concernant est la suivante : les élèves ayant ressenti une moins grande satisfaction ont également obtenu une note de créativité inférieure à 3.2 et pouvant descendre jusqu'à 1.8. Ainsi, si notre expérience ne semble pas en accord avec le constat de Koestner et al. (1984) qui est que la satisfaction à une incidence positive sur la créativité, nous ne pouvons que surabonder dans le fait qu'une moins grande satisfaction semble effectivement avoir une incidence négative sur la créativité de l'élève. Cet aspect du potentiel créatif correspond donc, en partie, à notre a priori et nous conforte dans l'idée qu'il faut nourrir le besoin de satisfaction de l'élève au risque autrement de diminuer la manifestation de leur créativité.

2.2. Incidence entre évaluation et créativité

Grâce à l'incidence observée entre la motivation et la créativité, nous allons maintenant interpréter l'incidence que notre expérience a révélée entre l'évaluation et la créativité. Pour cela, rappelons-nous que celle-ci a mis en avant deux types d'évaluation formative soit l'autoévaluation (AE), soit l'évaluation au sens classique (ET), dit autrement l'évaluation par un tiers selon Allal et al. (1993, p. 242). De manière générale, nous pouvons affirmer que l'évaluation formative est en cohésion avec la TAD car l'objectif est bien de situer l'élève dans sa progression (Allal, 1984 cité par Romailier, 2014, p. 15) pour qu'il développe une image positive de soi et renforce sa capacité à progresser (Peretti & al. 1998, p. 487). Ainsi, dans les deux cas, l'évaluation proposée est censée nourrir le besoin de compétence de l'élève (Sarrazin & al., 2011). Cependant, l'autoévaluation correspondait à un cadre soutenant davantage l'autonomie soit un cadre informationnel permettant la perception de maîtrise (Sarrazin & al., 2006, p. 154) de manière autonome (Koestner & al., 1984, p. 234). L'évaluation par un tiers correspondait à un cadre contrôlant imposant les indicateurs de réussites comme des contraintes à respecter.

Ainsi, qu'avons-nous réellement obtenu comme résultat dans notre travail ? Comme dit précédemment, il semblerait que le cadre informationnel (AE) a effectivement nourri une identité positive de l'apprenant (De Peretti & al., 1998, p. 487) lui ayant donné un grand sentiment de satisfaction (2.1). De plus, les élèves de cet échantillon ont également été actifs en s'appropriant seuls les critères d'évaluation (Allal & Michel, 1993, p. 240). Cette manière d'évaluer a donc permis aux élèves de définir si oui ou non, ils ont rempli les critères permettant de répondre à la situation-problème proposée. Notre recherche confirme donc une nouvelle fois les écrits de Koestner et al. (1984) en démontrant qu'un cadre informationnel favorise un fort sentiment de satisfaction. Nous nous sentons donc en accord avec les théories exposées par Koestner et al. (1984) mais aussi avec celles de Sarrazin et al. (2011) indiquant qu'en privilégiant une évaluation informative nous renforçons l'estime de soi de l'élève et par la même occasion sa motivation intrinsèque. Cependant, nous avons vu que Sarrazin et al. (2011) ajoutent que de ces apports bénéfiques découlent non seulement un bien-être de meilleure qualité mais également une implication, un rendement de meilleure qualité. Pourtant, en observant nos résultats, nous constatons que ce type d'évaluation n'a pas pour autant amené les élèves à s'impliquer plus que dans le second échantillon (ET). Ainsi, notre constat est mitigé car, certes, la satisfaction était grande, mais l'investissement l'était moins.

Enfin, si nous revenons sur le graphique 3 et observons la moyenne de créativité, nous ne pouvons pas affirmer que l'autoévaluation ait réellement eu une incidence sur la créativité des élèves si nous la comparons à l'autre échantillon (ET). Nous sommes d'ailleurs

surpris de ce résultat que nous attendions similaire à la recherche de Koestner et al. (1984). Les élèves AE ont obtenu une moyenne de créativité de 3.16 contre 3.96. Ce sont donc les élèves ET qui ont été jugés plus créatifs. Bien que nos échantillons restent petit et que la note d'un seul élève peut fortement contrebalancer la moyenne, nous ne pouvons ici que constater une tendance générale de l'échantillon AE. En effet, il y a bien cinq élèves ayant obtenu une note inférieure à 3 contre deux seulement dans l'échantillon ET. De même qu'un seul élève AE a obtenu une note supérieure à 5.2 contre trois dans l'échantillon ET. Notre constat est donc catégorique, l'échantillon ET était plus investi et plus créatif. La théorie de Sarrazin et al. (2006) et de Koestner et al. (1984) ne s'applique pas totalement dans notre expérience comme en témoignent nos résultats. Certes les élèves auto-évalués ont ressenti davantage de satisfaction, mais ils n'ont pas manifesté plus d'implication et de créativité.

2.3. Vérification des hypothèses

L'interprétation de ces deux incidences nous a permis de poser un focus sur les résultats obtenus et nous amènent, maintenant, à revenir sur nos hypothèses afin de véritablement les vérifier.

Hypothèse 1: l'évaluation par un tiers diminuera la motivation et de ce fait non seulement les élèves investiront un minimum de temps dans la tâche de libre-choix mais ceux-ci ressentiront moins de plaisir durant la réalisation du travail, confirmant ainsi les résultats de la recherche de Koestner et al. (1984).

Les résultats obtenus ne sont pas en parfaite adéquation avec la recherche de Koestner et al. (1984). En effet, les élèves ET ont investi dans l'ensemble, plus de temps à la peinture durant la tâche de libre-choix. Ils ont ainsi obtenu une moyenne de 5.4 contre 4.19375. Nous pouvons nous demander ce qui a poussé trois élèves AE à quitter la tâche de libre-choix. Une des raisons possibles est que ces derniers devaient remplir leur grille d'autoévaluation avant de pouvoir continuer la peinture contrairement aux élèves ET. En effet, l'autoévaluation est une méthode rendant l'élève actif et dynamique (Allal & Michel, 1993, p. 240) dans le processus d'évaluation à l'inverse de l'évaluation par un tiers où ce dernier est passif et n'investit donc pas d'énergie dans les trois étapes qui la constitue : la prise d'informations, l'interprétation et la prise de décision (Allal & al., 1993, p. 16). Ce phénomène a donc amené les élèves AE à décrocher de la tâche de peinture quelques minutes, c'est un fait. Ces quelques minutes peuvent avoir suffi à désintéresser trois d'entre eux de la tâche. Il nous faut donc accepter que même si nous avons tout mis en place pour reproduire les mêmes conditions que Koestner et al. (1984), l'utilisation d'une grille d'autoévaluation est un bémol à cette organisation de ce point de vue. Nous affirmons cela car elle implique que les deux échantillons n'ont finalement pas vécu exactement les mêmes conditions. Cependant, les élèves ET ont bien ressenti moins de plaisir durant la tâche, si nous nous référons à la moyenne de satisfaction obtenue, soit 5.5 contre 5.8. Cela confirme de ce point de vue les résultats obtenus par Koestner et al. (1984). Ainsi, notre première hypothèse est, suite à notre expérience, en partie contredite.

Hypothèse 2: l'autoévaluation qui va dans le sens de l'autorégulation permettra aux élèves d'avoir la situation sous contrôle et d'agir uniquement pour le plaisir ou pour remplir leur besoin de compétence. Ils passeront donc plus de temps dans la tâche de libre-choix et développeront un plus grand sentiment de satisfaction, confirmant ainsi les résultats de la recherche de Koestner et al. (1984).

Comme dit auparavant, les élèves AE ont effectivement ressenti une plus grande satisfaction soit 5.8 contre 5.5. Nous pouvons donc imaginer que cela est dû au fait que les élèves étaient plus sereins durant la réalisation de la peinture car ils étaient baignés dans un cadre informationnel grâce au principe d'autoévaluation. En effet, cette

autoévaluation dépassait le simple cadre organisationnel (Assor & al., 2002, cités par Sarrazin & al., 2006, p. 161), leur permettant d'avoir une propre opinion de leur travail et donc de leurs compétences. De cette manière les élèves ont réellement eu un temps à disposition pour apprécier leur production et l'investissement qu'ils ont fourni pour celle-ci. Cela a facilité ainsi « le sentiment de compétence et d'efficacité » dont parle Sarrazin et al. (2006, p. 153). En effet, les élèves ont eu un regard très positif sur leur travail lors du remplissage de la grille d'autoévaluation et nous avons personnellement constaté que les élèves avaient réellement rempli les conditions formulées durant le temps de consigne. Cependant, les élèves étant en début de 3H, ils ne savaient pas encore vraiment lire. Ainsi, les observateurs et nous-même avons dû lire les indicateurs un à un pour chaque élève. Dès lors, ils n'ont guère passé plus de temps dans la tâche de libre-choix comme dit dans l'hypothèse précédente. Enfin, trois d'entre eux ont quitté la tâche dès le début de ce temps contre six élèves totalement investis et un élève ayant quitté la tâche quelques secondes avant la fin. Ainsi, ces trois élèves nous amènent à dire que notre hypothèse n'est confirmée qu'en partie. Nous pouvons, cependant, envisager que sept d'entre eux ont réellement développé un sentiment de compétence et ont cherché à maintenir ce sentiment de bien-être décrit par Sarrazin et al. (2011). Leur motivation était donc engagée. Mais rappelons que, toujours selon le même auteur, celle-ci peut être plus ou moins intrinsèque selon le but recherché. Et bien que nous ayons observé des comportements sous-entendant la motivation de ces derniers, nous ne pouvons pas dire avec certitude comme dans notre hypothèse que ceux-ci agissaient « **uniquement** pour le plaisir ou pour remplir leur besoin de compétence ». Il se peut qu'ils aient agi dans le but de répondre aux attentes supposées de l'expert par exemple ou pour utiliser de la peinture car ils n'en utilisent pas souvent. L'hypothèse 2 n'est donc pas en adéquation totale avec les résultats Koestner et al. (1984).

Hypothèse 3: l'autoévaluation aboutira à des résultats plus créatifs, les élèves ne s'ajustant au jugement d'un tiers, confirmant ainsi les propos de Koestner et al. (1984).

Les résultats obtenus face à cette dernière hypothèse nous ont pour le moins étonnée. En effet, les élèves s'étant auto-évalués ont obtenu une moyenne de créativité de 3.16 contre 3.96 pour les élèves ET. Notre premier réflexe serait de revenir sur cette représentation de la « note » et de prétendre que le problème se situe peut-être au niveau de la subjectivité de cette dernière. Certes, l'outil d'évaluation de la créativité utilisé, la CAT (Amabile, 1982), reste subjectif. Cependant, comme le dit Françoise-Marie Gérard (2002) « on ne peut être objectif dans une évaluation du simple fait que la subjectivité fait partie intégrante de celle-ci ». De plus, nous avons réellement tenté de respecter les critères énumérés par Karl K. Jeffries (2017) en choisissant un minimum de cinq juges travaillant dans le domaine de l'art d'une manière ou d'une autre. Ainsi, cela ne nous permet pas de remettre en cause le résultat obtenu car « la convergence d'opinions des évaluateurs multiples sur la même qualité « subjective » qu'est la créativité permet d'aboutir à une mesure consensuelle » (Besançon & Lubart, 2015, pp. 52-53). Nous pouvons donc d'office affirmer que notre expérimentation contredit les propos de Koestner et al. (1984). Cependant, nous nous permettons de signaler une remarque générale énoncée par la totalité des experts. Tous ont effectivement buté sur le fait que la CAT n'inclue pas la verbalisation du travail de l'élève par l'élève pour en faire ressortir la richesse. Ainsi, certains travaux étaient difficilement lisibles. Dans tous les cas, en l'état actuel des choses, c'est bien l'échantillon ET qui a été plus créatif d'après la CAT d'Amabile (1982). Ainsi, nous pouvons supposer que la conclusion de Koestner et al. (1984) n'est pas systématiquement vraie.

Pourtant, tout ce travail de réflexion et d'analyse nous amène à nous questionner sur les raisons de notre résultat et la manière de l'interpréter. Peut-être même que des réponses se trouvent dans notre cadre théorique quant à l'issue de notre expérimentation. En effet, nous souhaitons revenir sur une caractéristique de l'autoévaluation nous étant paru

jusqu'à maintenant de l'ordre du détail. Pour cela, nous nous permettons de revenir sur le point 2.2.1.2 de notre cadre conceptuel traitant de l'autoévaluation. Si la mise en place d'un système d'autoévaluation permet l'autorégulation des élèves, il s'avère que cela ne peut se faire du jour au lendemain. Rappelons-nous les écrits de Allal et Michel (1993, p. 240) affirmant qu'il faille rendre l'élève actif et dynamique en considérant l'aboutissement logique de l'évaluation formative « **dans la diminution progressive des formes classiques d'hétéro-évaluation** assurées par le maître au profit de diverses modalités d'autoévaluation assumées par les apprenants ». Effectivement, notre intervention ponctuelle au sein d'une classe de 3H en début d'année ne respectait en rien cette idée de diminution progressive ! D'autant plus que la culture de l'évaluation n'est en fait que peu ancrée en début d'année pour ce degré ! Nous pointons ici un biais considérable que nous n'avions pas perçu en amont. Personnellement, nous nous sommes focalisée sur l'importance de sélectionner un échantillon similaire à Koestner et al. (1984) qui correspondait, de plus, à la tranche d'âge en chute de créativité selon Torrance (1962, 1968) cité par Besançon et Lubart (2011, p. 26). Seulement, un élève de début de 3H n'est pas du tout le même qu'en fin d'année, en particulier du point de vue des compétences développées et des savoirs appris. Ainsi, la notion d'autorégulation perd de sa consistance dans ces circonstances et il reste pour nous impossible d'affirmer si les élèves AE ou ET ont agi afin de s'ajuster au jugement d'un tiers ou non. La globalité de la classe se situe peut-être encore à un stade où ils agissent pour soi et ne peignent pour ainsi dire « jamais » dans le but de répondre à une attente d'un tiers. Cependant, si cela était vraiment le cas, nous n'aurions peut-être obtenu aucun « Perrochaplue » durant l'activité. Or, les élèves ont bien peint des « Perrochaplues » et de ce fait nous pouvons quand même percevoir que ceux-ci ont cherché à satisfaire la consigne communiquée, tout en tirant eux-mêmes une certaine satisfaction comme nous les montre les moyennes de satisfaction obtenues si ce n'est plus du côté des élèves AE. Ceux-ci ont donc été capables « de prendre en considération les critères importants dans ce qui est attendu » et de se les approprier pour les appliquer seul (Lubart & Besançon, 2015, p. 119). Toutefois, si nous revenons à notre hypothèse de base et les résultats obtenus, nous pouvons affirmer que notre expérience contredit celle de Koestner et al. (1984).

2.4. Synthèse

Nous arrivons au terme de ce travail d'interprétation qui nous a permis de prendre du recul sur notre expérience et de poser un éclairage théorique dessus afin de mieux en saisir la consistance et la pertinence. Cela nous a permis de vraiment mettre en avant le mécanisme qui l'habite et nous amène à présent à répondre à notre question de recherche :

« L'autoévaluation encourage-t-elle l'élève à exploiter davantage son potentiel créatif ? »

En premier lieu, nous devons rappeler que le potentiel créatif ne se révèle pas qu'en observant le produit découlant de ce processus mais également en s'arrêtant sur l'engagement dans une tâche (Besançon & Lubart, 2015, p. 42). Cela peut s'évaluer au travers de l'investissement durant la procédure ou la satisfaction ressentie car ce potentiel créatif ne peut se manifester qu'avec des conditions favorables enrôlant la volonté de l'élève pour entrer dans ce dernier. En effet, Besançon et Lubart (2015, p. 42) avaient écrit que cet « engagement dans la tâche est déterminé en partie par la motivation intrinsèque de l'individu, mais également pas des facteurs environnementaux. »

Ainsi, revenons sur ce que nous a révélé l'interprétation ci-dessus afin de répondre à notre question de recherche. L'autoévaluation qui correspondait à un cadre informationnel auprès des élèves a en partie porté ses fruits. En effet, ce système confirme un aspect encourageant de cette méthode qui est d'engendrer une grande satisfaction des élèves durant la réalisation de la tâche. Ce point nodal est essentiel pour entrer dans un

comportement autodéterminé et donc nourrir une motivation intrinsèque favorable au potentiel créatif d'après Besançon et Lubart (2015, p. 42).

Cependant, l'autoévaluation est un processus complexe. Il demande du temps pour être mis en place et surtout une certaine culture de l'évaluation à instaurer pour permettre aux élèves de saisir l'importance et l'intérêt de s'approprier une stratégie bien précise visant son propre développement par « l'appropriation des critères [...] et l'autogestion des erreurs en fonction d'un référentiel intériorisé » (Allal & Michel, 1993, p. 240). De ce fait, dans le cadre de notre expérience, ce processus a été imposé de manière ponctuelle et rapide aux élèves sans forcément être compris par ces derniers pour qu'ils se l'approprient réellement. Le résultat en est que l'autoévaluation n'a pas encouragé globalement la totalité des élèves à exploiter leur potentiel créatif plus que leurs camarades ET si nous nous en référons aux moyennes obtenues d'investissement et de créativité.

En fin de compte, notre expérience sous-entendrait qu'en 3H, l'évaluation par un tiers ne freine pas forcément le potentiel créatif si nous observons la moyenne de créativité obtenue par les élèves ET qui est de 3.96 contre 3.16 pour les élèves AE. Cela est un point relativement encourageant pour les enseignants pratiquant majoritairement ce type d'évaluation. Toutefois, nous ne considérons pas l'autoévaluation comme néfaste pour autant. Dès lors, même si nos résultats nous pousseraient à répondre « non » à notre question de recherche, ce travail semble à nos yeux, ne pas répondre de manière pertinente à notre question de recherche. Il semble plutôt mettre en avant l'importance d'instaurer cette méthode évaluative petit à petit pour que les élèves s'approprient réellement cet outil afin que tout son effet bénéfique puisse éventuellement agir sur ces derniers. Nous souhaitons donc humblement répondre que notre travail de mémoire n'est au fond pas suffisamment pertinent pour répondre avec certitude à notre question de recherche tant les quelques biais cités durant l'interprétation nous paraissent conséquents.

IV. CONCLUSION

Nous voici arrivée au terme de ce travail dans lequel il nous paraît essentiel d'écrire une conclusion mettant en avant un retour critique et des perspectives d'améliorations ou de prolongement pour ce dernier.

1. Analyse critique

En premier lieu, comme expliqué durant notre introduction, le choix du sujet de la créativité nous tenait réellement à cœur tant nous étions persuadée du bénéfice du développement d'une telle compétence auprès de nos élèves. La réalisation de ce travail nous a permis d'approfondir nos connaissances à ce sujet et de plonger dans des savoirs théoriques riches et passionnants pour notre pratique à venir. En effet, nous sommes toujours émerveillée de constater que tout peut être lié et prendre sens au travers d'ouvrages et de recherches qui éclairent notre pratique présente et à venir. De plus, si nous avons investi quantité d'heures dans ces pages, nous avons également appris que c'est en agissant ainsi que nous pourrions réellement favoriser la créativité de nos élèves dans le futur car ce travail a réellement été fructifiant pour nous. En effet, nous avons pu déceler que la créativité est constituée de plusieurs facteurs mais aussi de plusieurs étapes, soit le potentiel créatif et l'accomplissement créatif. Dès lors, nous avons appris qu'en tant qu'enseignante, nous nous situons au niveau des facteurs environnementaux de ce concept et que nous pouvons agir consciemment dessus seulement en connaissant les conditions nécessaires à l'exploitation du potentiel créatif de chacun. C'était là tout l'intérêt pour nous de développer le concept de l'évaluation pour aboutir sur l'autoévaluation qui répond aux processus bénéfiques de l'autodétermination dont parle

Sarrazin et al. (2011) et que soutient Besançon et Lubart (2015) dans le cadre de la créativité.

En second lieu, nous avons également fait face à la complexité de ce travail et en particulier celle de lier théorie et pratique en évitant un maximum de biais. Nous avons réalisé qu'il en existe une multitude rendant l'expérimentation difficilement pertinente. Notre travail de recherche n'a certes pas été vain, mais il nous a fait comprendre la valeur du travail scientifique surtout pour que celui-ci ait une valeur réellement significative. Dès lors, nous pouvons adopter deux postures, le découragement ou un renforcement de l'intérêt. Pour notre part, nous ne pouvons nous empêcher de lier notre ressenti à notre cadre conceptuel en affirmant que nous avons développé un comportement autodéterminé et donc développé notre intérêt pour ce domaine. Les résultats n'étaient certes pas ceux escomptés, mais la théorie apportée nous laisse entrevoir des causes à cela et donc des perspectives d'amélioration pour un autre travail ou tout simplement pour vérifier à nouveau notre question de recherche dans notre pratique professionnelle à venir. En d'autres mots, si nous nous appuyons sur les attributions causales reprises par Viau (1997) cité par Vianin (2007, p. 38), nous avons le sentiment de nous situer dans une cause interne, contrôlable et stable. Il nous faut simplement approfondir nos recherches et notre stratégie d'expérimentation en installant dans un premier temps un climat de l'autoévaluation de manière progressive afin de développer auprès des élèves des comportements davantage autodéterminés et nourrissant toujours plus leur potentiel créatif. De plus, notre expérimentation nous a également permis de concevoir l'évaluation par un tiers d'un regard plus positif car si celle-ci est bien communiquée, elle ne semble pas forcément freiner la créativité.

Pourtant, c'est avec une grande humilité et une certaine lucidité que nous souhaitons à présent mettre en avant les limites de notre travail. En effet, nous avons déjà évoqué certains biais comme l'absence d'une culture de l'évaluation en début de 3H, mais aussi le fait que les élèves auto-évalués aient dû consacrer un temps au remplissage de leur grille d'autoévaluation contrairement aux élèves évalués par un tiers. Nous voyons également d'autres aspects ayant pu mener à des résultats inconsistants. Par exemple, nous n'avons pas effectué de pré-test nous permettant de définir les échantillons. Nous avons effectué la randomisation de ces derniers au hasard et selon les dires de leur enseignante qui les connaissait depuis peu. Nous étions effectivement encore dans les premiers mois de l'année scolaire. Les résultats obtenus n'ont donc peut-être rien à voir avec le type d'évaluation mais plutôt avec le fruit du hasard de la répartition. Un autre biais pourrait être celui des émotions. En effet, si des élèves ont éprouvé des émotions particulières avant l'intervention, cela a pu avoir une influence évidente sur la satisfaction de ces derniers, mais aussi sur les productions et donc la note de créativité donnée par les experts. D'ailleurs, les élèves ont majoritairement éprouvé une grande satisfaction durant la tâche mais cela peut aussi être dû au fait qu'il s'agissait d'une intervention inhabituelle pour eux. Celle-ci a donc pu avoir l'effet d'une « surprise » pour les élèves. Encore un autre biais qu'il est important pour nous de pointer pourrait être la taille de l'échantillon et l'absence d'inversion des échantillons. En effet, dans un sens, nous avons choisi de réaliser notre expérience avec une seule classe afin de paradoxalement diminuer au maximum les biais. De cette manière, les élèves étaient baignés dans un même contexte, dans un même cadre, à savoir celui instauré dans leur propre classe par leur enseignante. Pourtant, cela nous a amené à ne sélectionner que 20 élèves et comme expliqué auparavant, le comportement d'un seul enfant avait systématiquement beaucoup de poids sur les résultats obtenus. Or, ceux-ci ont été répartis au hasard et les résultats perdent encore plus de leur valeur de ce point de vue. En inversant au moins une fois les échantillons, nous aurions pu mieux percevoir si le type d'évaluation influait vraiment sur ceux-ci ou si cela était simplement dû aux caractéristiques de bases de chacun. D'ailleurs, les caractéristiques des élèves peuvent être à elles seules un biais. Par exemple, certains élèves ont très bien pu se sentir obligés de faire l'activité de peinture

durant le temps imparti afin de nous satisfaire. Tout comme la présence des observateurs a pu modifier le comportement des « observés ». Et nous pensons sincèrement que quantité de biais pourraient encore être énumérés.

En conclusion, si ce travail était à refaire, nous le réaliserions en fin de 3H afin d'être toujours en cohésion avec l'échantillon de Koestner et al. (1984) tout en ayant un public cible capable de lire. De plus, les élèves auraient d'ici là, une conception plus approfondie de l'évaluation. Nous serions également intéressée à effectuer la rocade des échantillons dont nous parlions plus haut, pour que les deux échantillons expérimentent les deux types d'évaluation formative. Ainsi, nous obtiendrions plus de résultats et ceux-ci seraient certainement bien plus pertinents.

Dans tout les cas, ce qui est certain, c'est que nous souhaitons également expérimenter la culture de l'autoévaluation au sein de notre classe future. Notre désir serait de l'instaurer petit à petit tout en respectant consciencieusement les étapes du processus d'autoévaluation proposé par Doyon et Legris-Juneau (1991) cité par Derivaz (2007, p. 11) dont nous parlions dans notre cadre conceptuel au point 2.2.1.2. Effectivement, l'autoévaluation est un processus duquel découle une stratégie à appliquer sur le long terme pour progresser et se développer de manière autonome. Cette démarche prend du temps mais nous restons convaincue qu'elle favorise l'autorégulation des élèves engageant ainsi davantage leur motivation intrinsèque. L'idée étant que l'école ne doit pas poser des barrières encadrant l'apprentissage et la créativité mais bien encourager « l'apprenant [à accéder] à son « excellence » propre » (De Peretti & al., 1998, p. 487).

2. Prolongement et perspectives

Pour clore ce travail, nous allons finalement proposer quelques prolongements et perspectives afin d'étendre ou d'élargir notre recherche permettant ainsi de la compléter ou de l'améliorer.

Comme nous l'avons exposé dans la critique ci-dessus, nous pourrions envisager d'effectuer notre expérience à nouveau avec un groupe d'élèves de 3H en fin d'année scolaire. Ceux-ci seraient alors bien plus adaptés à la recherche en question. De plus, nous effectuerions une rocade des deux échantillons afin que chacun expérimente les deux types d'évaluations. Ajoutons à cela l'importance de demander à chaque élève de décrire ce qu'il a peint afin d'apprécier davantage la créativité de ces derniers durant l'évaluation au moyen de la CAT d'Amabile (1982).

Une seconde variante serait d'expérimenter l'autoévaluation et l'évaluation par un tiers durant les cours d'arts sur le long terme. Cela permettrait alors d'instaurer effectivement une culture de l'autoévaluation et de laisser le temps à tous les élèves de se l'approprier pour vraiment en ressentir les effets.

Autrement, nous pourrions également nous focaliser sur un autre levier. Car dans notre recherche, nous nous sommes focalisée sur le facteur conatif qu'est la motivation et le facteur environnemental qu'est l'évaluation. Mais nous avons mis en avant dans les biais l'importance des émotions et ces dernières pourraient également permettre une approche intéressante. Nous nous focaliserions donc cette fois-ci sur les facteurs affectifs en nous appuyant sur des recherches comme celles de Fredrickson (2004) dans lesquelles la créativité est une conséquence directe des émotions positives.

D'autres recherches pourraient se focaliser sur les moyens d'enseignements existants en arts visuels afin de stimuler la créativité des élèves. L'objectif serait alors d'en juger la pertinence face aux caractéristiques de cette dernière. Permettent-ils de nourrir les

facteurs de la créativité ou ces « recettes toutes faites » sont-elles un frein à cette dernière ?

Les prolongements et perspectives sont en fait infinis. Cependant, cela ne doit pas être un frein, bien au contraire ! Les recherches autour de la créativité sont toujours plus approfondies et le sujet devient de plus en plus accessible. De nombreux ouvrages, même, scientifiques sont vulgarisés pour permettre de traiter ce thème. Cela est dû au fait que nous évoluons dans une société où nous nous apercevons chaque jour de l'importance de cette faculté incroyable qu'est la créativité. N'hésitez donc pas à participer aux recherches d'aujourd'hui pour le progrès de demain en plongeant dans ce sujet qui est à la fois passionnant et d'actualité.

V. BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L., Bain, D., & Perrenoud, P. (1993). *Evaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L., & Michel, Y. (1993). Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. Dans L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud, *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 239-264). Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé.
- Amabile, T. M. (1982). The social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997-1013.
- Auger, P., & Woodman, R. W. (2016). Creativity and Intrinsic Motivation: Exploring a Complex Relationship. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 52(3), 342-366. <https://doi.org/10.1177/0021886316656973>
- Besançon, M., & Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant: Évaluation et développement*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.
- Boudon, R. (1979). *La logique du social*. Paris : Hachette.
- Cardinet, J. (1992). L'objectivité de l'évaluation, Formation et technologies. *Revue européenne des professionnels de la formation*, 0, 17-26.
- Comeau, G. (1995). La créativité en éducation: importance de la compétence disciplinaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 30(3), 273-290.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique. (2010). Commentaires généraux pour la Formation générale (cycle 1). Dans *Plan d'études romand* (pp. 13-29). Neuchâtel : CIIP. Repéré à https://www.plandetudes.ch/documents/10273/36907/PER_print_FG_C1_Comment_Generaux.pdf
- Coppey-Granges, S., Moody, Z., & Darbellay, F. (2016). Des fondements théoriques à une pédagogie de la créativité : expériences en formation des enseignants et en contexte scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, h.s.(1), 95-112.
- De Peretti, A. (1999). L'évaluation a-t-elle un sens ?
- De Peretti, A., Boniface, J., & Legrand, J.-A. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : ESF.
- Deriaz, M. (2006). La créativité, une composante essentielle du développement personnel et collectif. *Revue transdisciplinaire Plastir*, (3), 1-15.
- Derivaz, A. (2007). *Auto-évaluation des élèves: pratiques ou habitudes*. Mémoire de fin d'études en formation initiale. HEP-VS, St-Maurice. Repéré à http://data.rero.ch/01-R005183898/html?view=VS_V1

- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de la recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, QC : Chenelière Education.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1378. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Gay, P., & Capron Puozzo, I. (2016). Vers une approche neuropsychologique et sociocognitive de la créativité pour mieux apprendre. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, h.s.*(1), 63-80.
- Gérard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 26-34.
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines: la recherche en action*. Montréal : ERPI. (Google-Books-ID: 3In8AAAACAAJ).
- Groupe Figaro CCMBenchmark. (2017). Coloriage d'un Coloriage Magique CM1, petit escargot [Image]. Repéré à <http://www.hugolescargot.com/coloriages/30869-coloriage-d-un-coloriage-magique-cm1-petit-escargot/>
- Hadji, C. (1989). Eléments pour un modèle de l'articulation formation/évaluation. *Revue française de pédagogie*, 89, 49-50. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1427>
- Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu: des intentions aux outils* (2^e éd.). Paris : ESF.
- Hauw, N. (2006). *Un test des déterminants internes de la motivation situationnelle en contexte naturel : Approche hiérarchique de la motivation en Education Physique et Sportive*. Thèse de doctorat en sciences humaines et humanités. Université de Caen, Basse-Normandie. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00197168/document>
- Jeffries, K. K. (2017). A CAT with caveats: is the Consensual Assessment Technique a reliable measure of graphic design creativity? *International journal of Design Creativity and Innovation*, 5, 16-28. <https://doi.org/10.1080/21650349.2015.1084893>
- Joly, O. (2016). *Évaluation et école: cohérence ou illogisme?*. Mémoire de fin d'études en formation initiale. HEP-VS, St-Maurice. Repéré à http://data.rero.ch/01-R008593871/html?view=VS_V1
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior : The differential effects of controlling vs. Informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233-248.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2005). *Psychologie de la créativité* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Meoli, G. (2013). *L'influence de la prise en compte de la théorie des intelligences multiples dans l'enseignement des mathématiques sur la motivation scolaire..* Mémoire de fin d'études en formation initiale. HEP-VS, St-Maurice. Repéré à http://data.rero.ch/01-R008043920/html?view=VS_V1
- Pasquier, E. (2002). *Auprès de mon arbre... apprendrais-je mieux? – Les arbres de connaissances comme outil de différenciation à l'école primaire: avis de quelques enseignants genevois..* Mémoire de licence LME – FAPSE. Université de Genève, Genève. Repéré à http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/pasquier/documents/motivation_memoire_pasquier.pdf
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en science sociales*. Paris : Dunod.
- Rey, A. (2016). *Dictionnaire historique de la langue française* (4^e éd.). Paris : Le Robert.
- Rogers, C. (1998). Vers une théorie de la créativité. Dans *Le développement de la*



personne (pp. 230-240). Paris : Dunod.

- Romailler, S. (2014). *Les élèves face à la notation scolaire: source de motivation à apprendre?*. Mémoire de fin d'études en formation initiale. HEP-VS, St-Maurice. Repéré à http://data.rero.ch/01-R008593819/html?view=VS_V1
- Roussel, P. (2001). La motivation au travail - concepts et théories. Dans *Les grands auteurs en GRH* (pp. 1-20). Paris : EMS. Repéré à http://www.academia.edu/6785330/LA_MOTIVATION_AU_TRAVAIL_-CONCEPT_ET_TH%C3%89ORIES
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. Dans *Traité de la psychologie positive* (pp. 273-312). Bruxelles : De Boeck.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, (157), 147-177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>
- Taramarçaz, N. (2016). *Sanction et punition : différences influence sur la motivation des élèves*. Mémoire de fin d'études en formation initiale. HEP-VS, St-Maurice.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Editions Etudes Vivantes.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire: Comment donner à l'élève les clés de sa réussite*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. (Google-Books-ID: QgEKTj_mMqwC).
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3), 2-4.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- White, K., & Owen, D. (1970). Locus of évaluation for classroom work and the development of creative potential. *Psychology in the School*, 292-295.

VI. TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Evolution des compétences créatives selon le niveau scolaire américain.....	12
Figure 2 : Schéma de la créativité inspiré par la théorie de Besançon et Lubart.....	14
Figure 3 : Pyramide des besoins humains selon Maslow.....	17
Figure 4 : Taxonomie et caractéristiques principales des différents types de motivation selon la TIO.....	18
Figure 5 : Attributions causales.....	21
Figure 6 : Schéma de la motivation.....	21
Figure 7 : Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque.....	22
Figure 8 : Dimensions environnementales relatives à la « structure » et au « contrôle » et les besoins qu'elles satisfont.....	24
Figure 9 : La double articulation dans l'opération d'évaluation selon Hadji.....	26

Figure 10 : Modalités d'autoévaluation.....	28
Figure 11 : Processus d'autoévaluation.....	30
Figure 12 : Matériel à disposition par élève.....	33

VII. TABLES DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les trois types d'évaluation.....	27-28
Tableau 2 : Conception de l'évaluation formative.....	29
Tableau 3 : Investissement des élèves.....	37
Tableau 4 : Satisfaction ressentie des élèves.....	38
Tableau 5 : Degré de créativité des élèves selon chaque expert.....	39-40
Tableau 6 : Moyenne regroupée du degré de créativité des élèves.....	40

VIII. TABLE DE GRAHIQUES

Graphique 1 : Synthèse de l'analyse des élèves auto-évalués.....	41
Graphique 2 : Synthèse de l'analyse des élèves évalués par un tiers.....	41
Graphique 3 : Synthèse des moyennes des échantillons AE et ET.....	42

IX. ANNEXES

Liste des annexes

I. Planification des séances.....	55
II. Grille d'autoévaluation.....	58
III. Coloriage magique.....	59
IV. Grilles d'observation.....	60
V. Echelle de satisfaction.....	62
VI. Evaluation de la créativité selon la CAT d'Amabile (1982).....	63

Annexe I

Planification des séances

Points clés :

Activité de peinture intrinsèquement intéressante (situation-problème)

Activité de peinture de 18 min au total (+5 min avec la grille d'autoévaluation)

1. Mise en place de limitation informationnelle (grille d'autoévaluation)
2. Mise en place de limitation de contrôle (évaluation par un tiers)

Conditions :

20 élèves de 3H

Objectifs :

OG visé : A 11 AV — Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques en inventant et produisant des images, librement ou à partir de consignes

OS visé: Imaginer une créature combinant un chat, un perroquet et un parapluie en utilisant l'aquarelle

Matériel par élève :

1 pinceau

1 gobelet d'eau

1 palette d'aquarelle

3 feuilles blanches A4

1 feuille jaune A3 (ou sous-main) (pour inciter à travailler proprement)

Quelques papiers-ménage

1 coloriage magique

Des crayons de couleurs

1 grille d'autoévaluation (pour l'une des deux séances)

1 échelle de satisfaction sous forme de smiley

Déroulement – séance d'autoévaluation:

Avant :

Préparer chaque table avec le matériel nécessaire

Aller chercher la moitié de la classe

Pendant :

Donner la consigne, le temps mis à disposition et expliquer l'utilisation de la grille d'évaluation.

Mettre en activité durant 10 min

Avertir après 8 min la fin de l'activité

Accorder 5 min pour compléter la grille d'autoévaluation

Après :

Ramasser les grilles d'autoévaluation

« Je vais mettre les peintures à sécher, vous pouvez peindre encore sur ces feuilles ou faire le coloriage magique ici. »

Donner un temps de libre-choix de 8 min sur une autre feuille

Calculer le temps consacré à la peinture durant l'activité de libre-choix

Remarque : possibilité de prolonger lors de la séance 1 mais il faudra alors le faire pour toutes les séances

Recueil de la satisfaction de chaque élève avant de les renvoyer dans leur classe

Evaluer les œuvres selon la grille d'évaluation consensuelle d'Amabile (1982)

Consigne :

« Bonjour, vous pouvez vous asseoir et regarder le matériel, mais pas le toucher. »

Laisser un temps d'observation.

« Ça m'intéresse de voir comment les enfants peignent les choses. Alors j'aimerais vous faire peindre une image. Pour cela, je vais vous raconter ce qui m'est arrivé. L'autre jour, j'ai fait un rêve. J'avais un perroquet, un chat et un parapluie que j'ai mis dans ma machine à laver. Je l'ai mise en route. Elle a tourné, tourné, tourné et quand le programme s'est terminé.... Incroyable ! Mon perroquet, mon chat et mon parapluie se sont mélangés ! Ils ne faisaient plus qu'un ! Ils sont devenus un Perrochapluie !

A vous de me montrer de quoi il a l'air !

Pour vous aider, je vous ai préparé une grille d'autoévaluation. C'est une grille avec tous les points importants pour réaliser cette peinture. Si vous pouvez mettre des coches sur toute la liste, c'est que vous avez bel et bien peint un Perrochapluie ! Je vous l'explique pour que vous puissiez l'utiliser.

Vous avez 15 min pour peindre et remplir votre grille d'autoévaluation.»

« Je vais mettre les peintures à sécher, vous pouvez peindre encore 8 minutes sur ces feuilles ou faire le coloriage magique ici. »

Déroulement – séance d'évaluation par un tiers:

Avant :

Préparer chaque table avec le matériel nécessaire

Aller chercher la moitié de la classe

Pendant :

Donner la consigne, le temps mis à disposition et expliquer que les peintures seront évaluées par un tiers.

Mettre en activité durant 10 min

Avertir après 8 min la fin de l'activité

Après :

« Je vais mettre les peintures à sécher, vous pouvez peindre encore sur ces feuilles ou faire le coloriage magique ici. »

Donner un temps de libre-choix de 8 min sur une autre feuille

Calculer le temps consacré à la peinture dans l'activité de libre-choix

Remarque : prolonger si la séance 1 l'a été

Recueil de la satisfaction de chaque élève avant les renvoyer dans leur classe

Evaluer les œuvres selon la grille d'évaluation consensuelle d'Amabile (1982)

Consigne :

« Bonjour, vous pouvez vous asseoir et regarder le matériel, mais pas le toucher. »

Laisser un temps d'observation

« Ça m'intéresse de voir comment les enfants peignent les choses. Alors j'aimerais vous faire peindre une image. Pour cela, je vais vous raconter ce qui m'est arrivé. L'autre jour, j'ai fait un rêve. J'avais un perroquet, un chat et un parapluie que j'ai mis dans ma machine à laver. Je l'ai mise en route. Elle a tourné, tourné, tourné et quand le programme s'est terminé.... Incroyable ! Mon perroquet, mon chat et mon parapluie se sont mélangés ! Ils ne faisaient plus qu'un ! Ils sont devenus un Perrochapluie !

A vous de me montrer de quoi il a l'air !

Pour vous aider, je vais vous expliquer comment je vais vous évaluer. Pour cela, je vais utiliser cette grille. C'est une grille avec tous les points importants pour réaliser cette peinture. Si je peux vous mettre des coches ici (sous le vert) sur toute la liste, c'est que vous avez bel et bien peint un Perrochapluie ! Je vous l'explique.

Vous avez 10 min pour peindre.»

« Je vais mettre les peintures à sécher, vous pouvez peindre encore 8 minutes sur ces feuilles ou faire le coloriage magique ici. »

Annexe II

Ma grille d'autoévaluation


J'ai utilisé l'aquarelle				
Je n'ai pas fait de taches				
Je compte un seul animal sur l'image				
L'animal a une partie chat				
L'animal a une partie perroquet				
L'animal a une partie parapluie				
J'ai fait quelque chose de différent de mes camarades				
J'ai travaillé tout seul				
J'ai réussi à finir ma peinture				
Je sais comment m'améliorer				



Annexe III

Coloriage magique



 Dessin imprimé sur www.hugoescargot.com
Usage personnel uniquement - Reproduction interdite

Coloriage Magique

Annexe IV

Grille d'observation pour le groupe d'autoévaluation

Indiquer combien de temps chaque enfant reste dans l'activité de libre-choix dans la case correspondant à sa place.

Fenêtre	
5	6
4	7
3	8
2	9
1	10

Porte

Grille d'observation pour le groupe évalué par un tiers

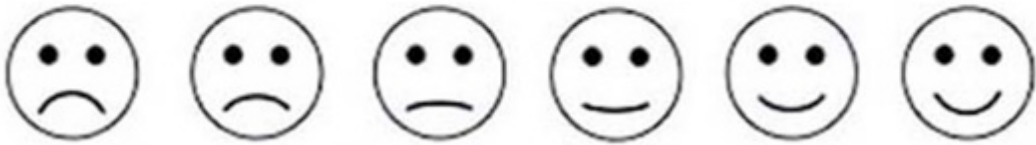
Indiquer combien de temps chaque enfant reste dans l'activité de libre-choix dans la case correspondant à sa place.

Fenêtre	
15	16
14	17
13	18
12	19
11	20

Porte

Annexe V

Grille de satisfaction



Annexe VI

Evaluation de la créativité selon la CAT d'Amabile (1982)

Consigne donnée aux élèves :

« L'autre jour, j'ai fait un rêve. J'avais un perroquet, un chat et un parapluie que j'ai mis dans ma machine à laver. Je l'ai mise en route. Elle a tourné, tourné, tourné et quand le programme s'est terminé.... Incroyable ! Mon perroquet, mon chat et mon parapluie se sont mélangés ! Ils ne faisaient plus qu'un ! Ils sont devenus un Perrochaplue ! A vous de me montrer de quoi il a l'air ! »

Critères de réussite transmis aux élèves :

J'ai utilisé l'aquarelle				
Je n'ai pas fait de taches				
Je compte un seul animal sur l'image				
L'animal a une partie chat				
L'animal a une partie perroquet				
L'animal a une partie parapluie				
J'ai fait quelque chose de différent de mes camarades				
J'ai travaillé tout seul				
J'ai réussi à finir ma peinture				
Je sais comment m'améliorer				

Consignes aux experts :

Formation artistique :	
Âge :	
Démarche :	<p>S'il vous plaît, regardez ces œuvres en considérant leur niveau de créativité. Il n'est pas nécessaire d'expliquer ou de justifier votre évaluation d'une quelconque manière ; nous vous demandons simplement d'utiliser votre propre sens de ce qui est plus ou moins créatif.</p> <p>Regardez ces œuvres trois fois et évaluez leur créativité.</p> <ol style="list-style-type: none">1. La première fois, familiarisez vous avec les œuvres fournies.2. La deuxième fois, classez les œuvres dans faible, moyen ou élevé.3. La troisième fois, assignez une évaluation numérique entre 1 et 6 (1 étant la moins créative et 6 la plus créative). <p>C'est très important d'exploiter toute l'échelle numérique proposée.</p>

Evaluation de la créativité selon la CAT d'Amabile (1982)

Date :

Expert :

Premier classement :

Faible	Moyen	Élevé

Second classement :

1	2	3	4	5	6

Éventuelles remarques :

--

Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Vétroz, le 15 février 2018

Amandine Salamin