

Publié avec le soutien du Fonds national suisse
de la recherche scientifique



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale. Pour consulter une copie de cette licence, visitez le site internet <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Penser le métier par la formation © Evelyne Charlier,
Jean-François Roussel, Marcelo Giglio & Patrick Mayen, 2020

COMITÉ SCIENTIFIQUE COMPOSÉ DE :

Monsieur Daniel Faulx
Professeur, Université de Liège - UAFA Belgique

Monsieur Michel Boyer
Professeur associé, faculté d'éducation
de l'Université de Sherbrooke

GESTES D'ORIENTATION CRÉATIVE ET DE COLLABORATION : ENTRE CURRICULUM SCOLAIRE ET RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DE FORMATION D'ENSEIGNANTS

Marcelo Giglio, Haute École Pédagogique BEJUNE et Université de Neuchâtel

Cette contribution propose d'examiner certains aspects des nouveaux curricula, notamment ceux qui concernent les situations d'apprentissage de la créativité et de la collaboration chez les élèves. Par des entretiens en autoconfrontation, nous essayons de comprendre certains gestes de deux enseignants (contexte d'enseignement primaire) et ceux de deux formatrices d'enseignants quand la collaboration créative est au centre de leur enseignement. De plus, nous nous intéressons à certaines tensions existantes entre ces capacités et les savoirs disciplinaires en jeu dans ce type de tâche complexe. Par un réexamen des données récoltées pour une autre étude préalable, dans ce chapitre nous analysons une série de gestes de l'enseignant pour créer des conditions favorables au développement de la créativité de l'élève, ainsi qu'une série de gestes du formateur d'enseignants en conséquence. Cette étude a mis en exergue certains gestes professionnels à prendre en compte dans un dispositif de formation des enseignants.

Ce chapitre cherche à mieux faire comprendre certains des enjeux de l'activité créative et collaborative au centre de l'enseignement, tant sur le plan des gestes de l'enseignant que sur le plan des gestes du formateur d'enseignants.

La première partie analyse la place de la créativité et de la collaboration entre élèves dans le Plan d'études romand (enseignement primaire) d'une part et dans le référentiel de compétences de la formation des enseignants du niveau primaire dans l'espace des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel, Suisse, d'autre part.

La deuxième partie est consacrée aux enjeux de la créativité et de la collaboration dans une perspective psychoculturelle de l'éducation, ainsi qu'aux gestes professionnels des enseignants et des formateurs.

La troisième partie analyse différents gestes professionnels qui sont thématiques dans un réexamen des entretiens conduits auprès de deux enseignants et de deux formateurs d'enseignants. Pour conclure, l'auteur présente quelques réflexions à propos de quelques angles aveugles de la formation des enseignants.

1. LA CRÉATIVITÉ ET LA COLLABORATION : ENTRE CURRICULUM SCOLAIRE ET RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES DE FORMATION D'ENSEIGNANTS

La créativité et la collaboration entre élèves ont une place importante dans les nouveaux programmes scolaires de l'ensemble des sociétés du monde occidental, comme dans d'autres sociétés. Il s'agit d'une tendance d'uniformisation des curriculums, tant de l'enseignement primaire que de l'enseignement secondaire (Lenoir, 2014). Nous retrouvons ainsi certaines caractéristiques générales dans ces curricula – par exemple, l'approche par compétences avec la créativité et la collaboration comme partie du curriculum, en lien avec certains savoirs disciplinaires. Mais aussi, nous pouvons les retrouver dans un champ sous le titre de « capacités transversales » qui se déclinent ensuite comme une compétence à développer dans le cadre de toutes les disciplines scolaires. C'est le cas du Plan d'études romand (PER) en Suisse. Ce curriculum (PER, 2010) propose cinq capacités transversales, à savoir La Collaboration, La Communication, Les Stratégies d'apprentissage, La Pensée créatrice et La Démarche réflexive.

En condensant les descripteurs des deux capacités qui concernent directement cette étude, nous identifions :

- la « collaboration » (p. 7) entre élèves, axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la compétence à réaliser des tâches et des projets en équipe et
- la « pensée créatrice » (p. 10) de l'élève, proposée comme un développement de l'inventivité, de l'imagination et de la flexibilité dans les façons d'aborder les situations vécues ou selon les idées des élèves.

Par ailleurs, le PER ne distingue pas les manières d'envisager ces capacités dites transversales, que l'on soit dans l'une ou l'autre discipline. Quelques liens sont proposés entre ces capacités et les progressions des apprentissages de certaines disciplines. Mais, à la lecture de ce curriculum, nous pouvons constater que certaines « Capacités transversales » sont plus ou moins comprises dans les mêmes regroupements disciplinaires traditionnellement liés. En effet, tant dans le PER que dans la Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003 et de l'UNESCO (Delors et al., 1999), les enjeux de créativité et de collaboration entre les élèves ont été réduits à des descripteurs trop rhétoriques et souvent très généraux. Pourtant, les problèmes sociaux actuels à résoudre et l'évolution des exigences socioprofessionnelles portent sur des enjeux de créativité et de collaboration très importants qui ne devraient pas être laissés au hasard dans l'enseignement obligatoire d'aujourd'hui.

Nous pouvons retrouver ce type de descripteurs déclinés dans les programmes de formation des enseignants. Par exemple, le *Référentiel de compétences pour la formation primaire des enseignants du niveau primaire de la HEP-BEJUNE* (de l'année 2011), propose trois niveaux de compétences :

- 1^{er} niveau : enseigner au quotidien dans sa classe ;
- 2^e niveau : travailler en équipe pédagogique et avec les autres acteurs de l'éducation ;
- 3^e niveau : s'engager en tant que professionnel de l'enseignement.

Pour le premier niveau « enseigner au quotidien... », la première compétence est celle de « concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études ». Pour cette compétence professionnelle, ce référentiel propose onze composantes prioritaires pour la formation initiale. La dixième est celle de « concevoir et mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent le développement de la créativité, de la coopération, de l'autonomie, de la communication et de la pensée critique ».

À la lecture de ces documents prescrits, nous pouvons constater jusqu'ici que les enjeux d'un curriculum scolaire et ceux d'un référentiel de compétences pour la formation des enseignants peuvent porter sur une importance donnée à la créativité et à la collaboration. Nonobstant cela, au niveau scolaire, il y a quelques points aveugles quant aux manières de les soutenir chez l'élève et il est difficile d'identifier un niveau de maîtrise attendu de la part de l'enseignant pour y arriver. En va-t-il de même pour la formation des enseignants ?

2. LA CRÉATIVITÉ ET LA COLLABORATION ENTRE ÉLÈVES SOUS DIFFÉRENTES PERSPECTIVES

Du point de vue de la psychologie, plusieurs auteurs sont d'accord avec le fait que la créativité est une production reconnue comme étant originale dans son propre contexte ou discipline (Amabile, 1996 ; Gardner, 2001 ; Lubart, 2010). Si nous transposons cette définition au contexte scolaire, une production créative d'élèves devrait être reconnue comme étant originale au moins dans le contexte de la classe concernée, tant par les élèves que par l'enseignant. Dans une perspective artistique, pour John-Steiner, M. Cathrene Connery et Marjanovic-Shane (2010), la créativité est une activité de transformation dans un processus englobant l'émotion, le jeu, l'imagination et la cognition. En effet, une production créative peut se définir comme une tâche complexe ou comme une succession de tâches portant sur la création d'objets, d'idées ou de pratiques par un processus de transformation qui implique l'émotion, le jeu, l'imagination et la cognition. Il s'agit d'un ensemble de ressources concrètes ou abstraites (voire imaginaires) qu'un individu est capable de mobiliser en vue d'un agir créatif, afin d'aboutir à la production d'une nouvelle idée, à la réalisation d'un objet original ou à la conception d'une pratique plus ou moins innovante

reconnue comme étant originale dans un champ plus ou moins spécifique et dans un niveau esthétique, scientifique ou technique d'élaboration plus ou moins complexe.

À l'école, les élèves peuvent collaborer dans une relation au travers des dialogues pour partager leurs idées s'ils ont un objectif commun : celui de créer un nouvel objet ensemble. Pour cela, dans la perspective artistique de Miels et Littleton (2004), il est nécessaire qu'ils puissent arriver à une compréhension partagée de ce qu'ils peuvent imaginer et créer ensemble. Une collaboration créative en classe peut être considérée comme étant un processus d'élèves qui partagent un même effort et une compréhension commune de ce qu'ils produisent en négociant leurs idées de manière fluide et flexible, dans le but d'élaborer un objet créatif dans un champ spécifique disciplinaire ou pluridisciplinaire (Giglio, 2016).

En observant plusieurs activités de collaboration créative (Giglio, 2015, Perret-Clermont & Giglio, 2017 ; Giglio, Boissonnade & Kohler, 2017), nous avons constaté que la plupart des enseignants sont contraints de développer une maîtrise professionnelle pour pouvoir soutenir, accompagner et conseiller les élèves, en prenant en compte leurs réactions créatives et relationnelles ainsi que leurs réactions inattendues. Cela nous rappelle les propos de Vygotski (1925/1971) dans lequel il doutait du fait que l'acte de création puisse s'enseigner, mais, pour lui, cela n'empêche pas que l'enseignant puisse engager les élèves dans ce type de tâche et les accompagner dans ce type d'apprentissage. Ces études nous invitent à nous demander quels sont les gestes professionnels de l'enseignant qui peuvent favoriser le développement de la collaboration créative entre élèves dans différentes situations pédagogiques. Nous nous intéressons ici à l'identification de certains gestes professionnels des formateurs d'enseignants qui ont l'intention de soutenir et d'accompagner (voir d'informer) certains gestes d'enseignants lors de collaborations créatives en classe.

3. LES GESTES PROFESSIONNELS : DE L'ENSEIGNANT EN CONTEXTE SCOLAIRE ET DU FORMATEUR D'ENSEIGNANTS

Toute formation d'enseignants présuppose l'apprentissage de savoirs nouveaux, à la fois pluriels, dans différentes situations, ainsi que des

attitudes à adopter qui peuvent s'ajuster aux finalités de la profession (Courtois, Mathey-Pierre, Portelli & Wittorski, 1996 ; Paquey, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996). Un programme de formation des enseignants peut bien lier le curriculum au contexte local et aux aspects socioculturels des enseignants (Snoek et Zogla, 2009). Cependant, même si les programmes de formation des enseignants laissent une place importante à la créativité et à la collaboration entre élèves, les dispositifs de formation peuvent ne pas correspondre en conséquence. En effet, ils peuvent se distancier des actuelles nécessités professionnelles des enseignants d'apprendre à innover dans leurs pratiques et d'acquérir des connaissances enracinées dans leur travail, déterminées par une nouvelle lecture du contexte et réinterprétées avec ses élèves, ses collègues et sa classe (Tardif, 2010). Les compétences des enseignants peuvent se développer dans des processus différents, tant de manière individuelle que sous la forme de partage entre collègues (d'un collègue à l'autre) ou sous des formes de coconstruction collective (Wittorski, 1998). Et ce développement présuppose certains gestes de la part des formateurs d'enseignants.

Depuis une perspective disciplinaire, un enseignant a besoin d'acquérir une maîtrise pour faire en sorte que les élèves puissent s'approprier un savoir en passant d'une forme de dépendance de l'adulte à une autre forme d'indépendance et de solitude (Sensévy, 2008). Mais ces savoirs peuvent être confondus : par exemple, un groupe d'élèves peut collaborer pour créer un rythme musical entre trois élèves et leurs difficultés peuvent se situer entre autres sur le plan :

- des connaissances des durées des notes (savoir disciplinaire : durées des notes en musique ou des proportions en mathématiques),
- de la manière de s'engager dans de nouvelles idées musicales (créativité) ou
- de la prise d'une décision commune au sein du groupe (collaboration).

L'intervention de l'enseignant et ses modalités d'intervention pourront avoir un impact sur le travail des élèves. Dans ce chapitre,

nous choisissons d'aborder les gestes de l'enseignant au sens de Fernandez (2001) et Clot (2004), à l'intérieur d'un genre d'activités en classe, afin de soutenir une collaboration créative entre élèves en contexte scolaire, mais aussi les enjeux sous-jacents dans une formation d'enseignants.

Avant même toute action de l'élève, de l'enseignant ou du formateur d'enseignants, il existe une forme structurante qui sous-tend plusieurs gestes en tant que ressource (Clot, Fernandez & Scheller, 2007). Les gestes d'un enseignant peuvent être adressés en tant que mouvement d'un enseignant à ses élèves ou d'un formateur d'enseignants à ses étudiants. Un geste professionnel peut générer des questionnements de l'enseignant quant à sa façon d'être en relation avec ses étudiants, avec une recherche de sens, à travers un dialogue en assumant des contradictions, ainsi qu'en s'engageant dans l'investissement porteur de valeurs (Jorro, 1988).

En nous inspirant des travaux de Alin (2008) portant sur les enjeux symboliques de la schématisation de gestes professionnels, nous pouvons situer certains gestes de l'enseignant qui pourraient faciliter une collaboration créative entre élèves en classe. Mais, de plus, nous pouvons identifier certains gestes d'un formateur qui pourraient faciliter une activité de production de savoirs professionnels des étudiants dans le cadre de la formation d'enseignants : en autorisant une innovation, en permettant un partage, en encourageant l'observation, l'écoute, l'adaptation et l'improvisation en conséquence.

3.1 Les gestes de l'enseignant en contexte scolaire

Dans un contexte scolaire, un geste de l'enseignant peut se définir comme étant une intention adressée et inscrite dans des codes, dans une action de communication et dans une culture partagée entre les sujets (Bucheton et Soulé, 2009). Il peut prendre son sens « dans » et « par » le contexte scolaire observé. D'une part, les élèves peuvent collaborer entre eux pour créer et apprendre en classe. D'autre part, certains gestes des enseignants peuvent étayer la créativité des élèves pour apprendre à imaginer, penser, agir, interagir et communiquer de manière créative dans une communauté d'apprentissage. En effet, certains gestes servent :

à mieux comprendre comment l'enseignant peut étayer une collaboration créative entre élèves en les orientant, en encadrant le temps imparti, en les observant sans les interrompre, en soutenant leur gestion autonome des ententes et des conflits, en confirmant l'avancement de leur travail et en leur apportant certaines connaissances. Les analyses de ces données ont fait émerger deux gestes que nos études préalables n'avaient pas encore identifiés. Il s'agit, d'une part, celui d'engager les élèves à la construction de nouvelles idées, pour les transformer et les matérialiser et, d'autre part, celui de vérifier si les élèves comprennent la tâche créative et collaborative qui est attendue de leur part. (Giglio, 2016, p. 147)

Il s'agit de prendre une posture active d'élève producteur et de concepteur bien distincte de celle d'élève récepteur ou consommateur de savoirs à apprendre par imitation, perception, résolution de problèmes ou mémorisation entre autres formes d'apprentissage.

3.2 Les gestes du formateur des enseignants

Dans un contexte de formation d'enseignants, les travaux de Jorro (2002) nous aident à identifier certains gestes des formateurs qui peuvent servir à l'encouragement et à la valorisation des efforts des étudiants; des gestes qui peuvent servir à la mobilisation d'une équipe d'étudiants dans la réalisation d'une tâche précise ou à veiller à leur autonomie pas-à-pas, voire à leur intervention pédagogique spécifique; et des gestes qui peuvent avoir l'intention d'initier une communauté d'apprentissage entre les étudiants, à viser une compréhension commune de la situation par l'équipe ou à susciter le désir de faire (Jorro, 2002). Ces gestes peuvent, peut-être, influencer les gestes de l'enseignant en classe et inversement. En tout le cas, ils permettent certains rôles endossés par les étudiants en formation pédagogique sous le modèle « pratique-théorie-pratique » (Altet, 2000), par une expérience analysée (comme les exemples d'Altet, Desjardins, Etienne, Paquay & Perrenoud, 2012) ou d'autres modèles dans un équilibre entre les savoirs d'expérience, les savoirs scientifiques et les savoirs en construction durant la formation (Charlier & Donnay, 1993; Tardif & Lessard, 1999; Marcel, Dupriez, Perisset & Tardif, 2007; Perez-Roux, 2010).

4. QUELS GESTES D'ENSEIGNANTS ET DE FORMATEURS ?

Dans ce chapitre nous nous proposons de comprendre comment deux enseignants (contexte d'enseignement primaire) et deux formatrices d'enseignants perçoivent, agissent et modifient leurs pratiques quand la collaboration créative est au centre de leur enseignement dans une relation enseignant-élèves en contexte scolaire, mais aussi dans une relation formatrice-étudiants dans la formation d'enseignants. Quels sont les gestes professionnels en jeu dans ces situations ?

Nous exploitons quatre entretiens réalisés après de deux enseignants de l'enseignement du niveau primaire et deux formatrices d'enseignants (voir Tableau 1) et récoltées dans le cadre d'un autre projet de recherche sur les réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire (Giglio, Matthey & Melfi, 2014). Nous utilisons uniquement les données qui concernent la collaboration créative en classe, et notamment les enjeux de formation d'enseignants quant aux gestes des formateurs sous l'angle des intentions adressées et des codes des enseignants par leurs actions de communication.

Tableau 1. Noms fictifs des participant-e-s aux entretiens

	Nom	Position	Niveau d'enseignement
1	Gabriel	Enseignant généraliste	École primaire – 6H (élèves de 9-10 ans)
2	Anne-Marie	Enseignante généraliste	École primaire – 3-4H (élèves de 6-7 ans)
3	Géraldine	Formatrice d'enseignants (did. mathématiques)	Formation tertiaire d'enseignants de niveau primaire (ex-enseignante d'école primaire)
4	Nadia	Formatrice d'enseignants (sciences de l'éducation)	Formation tertiaire d'enseignants de niveau secondaire

Les quatre participants ont fait l'exercice de lire et d'interpréter certains extraits du Plan d'études romand (PER) concernant la créativité et la collaboration entre les élèves pour planifier une activité dans le cadre de leur leçon ou de leur cours de formation respectivement, que

nous filmons. Ces activités sont ensuite analysées par le chercheur et quelques extraits vidéo servent de base pour présenter l'interviewé concerné dans le cadre d'un entretien en autoconfrontation simple (Clot, Faïta et Fernandez, 2000). En effet, les participants observent ces images choisies (voir analyse des données) en compagnie du chercheur, si ces données ont servi à un projet de recherche plus large (Giglio, Matthey et Melfi, 2014). Pour ce chapitre, nous nous focalisons sur les moments de l'entretien qui concernent la collaboration créative par un regard porté sur leurs préoccupations et leurs intentions afin de mieux comprendre les gestes professionnels des enseignants dans les dispositifs de formation d'enseignants ou favorisant le développement professionnel.

Pour analyser ces données, nous reprenons les retranscriptions en réécoutant chaque entretien enregistré en audio conduit par le même auteur de ce chapitre.

Quant aux deux enseignants, notre analyse thématique des données se base sur leurs gestes professionnels comme une **façon d'être en relation** avec ses élèves, à la **recherche du sens** par un dialogue en assumant des **contradictions** et en portant des valeurs (Bucheton et Soulé, 2009). De plus, nous thématisons certains gestes professionnels de l'enseignant en contexte scolaire définis par Giglio (2016) comme **orienter** le travail créatif des élèves, **observer**, **confirmer** que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu, ainsi qu'**apporter** certaines connaissances nécessaires au moment propice pour réaliser la production créative.

Quant à la formation des enseignants, nous focalisons notre analyse sur certains gestes qui peuvent servir à l'**encouragement** et à la **valorisation** des efforts des étudiants, à la **mobilisation** des étudiants dans la réalisation d'une tâche précise ou à **veiller** à leur autonomie pas à pas, et ainsi sur les gestes qui peuvent viser une compréhension commune de la situation par l'équipe ou à **susciter** le désir de faire (Jorro, 1988, 2002). Finalement, nous empruntons à Alin (2008) certains gestes qui peuvent faciliter une activité de production de savoirs professionnels des étudiants en **autorisant** une innovation ou en permettant un partage, en encourageant l'**observation**, l'**écoute**, l'**adaptation** et l'**improvisation** en conséquence.

5. RÉSULTATS

Dans cette section, nous réexaminons ces données et les analysons après chaque extrait illustré.

Gabriel est enseignant dans une classe de 6H (élèves de 9 à 10 ans) et formateur en établissement (maître de stage). D'après cet enseignant, lors d'un travail de production créative de textes avec ses élèves :

« J'analyse ce que les enfants font lorsqu'ils font cette production d'écrits. Je prends du temps avec eux pour voir pourquoi ils ont formulé ceci de telle manière, est-ce que c'était ce qui voulait dire, est-ce que les graphies utilisées correspondent à des phonèmes, est-ce que ça pose un certain nombre de problèmes chez eux, qu'est-ce que je constate au niveau de la structure de la phrase ? »

D'après les propos de Gabriel, **observer** est un geste qui peut porter l'intention de soutenir certains aspects propres aux savoirs disciplinaires (« *est-ce que les graphies utilisées correspondent à des phonèmes* », « *au niveau de la structure de la phrase* »), mais aussi d'autres aspects propres à la manière de s'engager dans la production des nouvelles idées écrites (« *voir pourquoi ils ont formulé ceci de telle manière* » ou « *est-ce que c'était ce qui voulait dire.* ») Il **entre en relation** avec ses élèves par une recherche de sens de l'écrit, des intentions.

Géraldine est formatrice à la HEP. Lors de ses cours de didactique des mathématiques pour la formation des enseignants du niveau primaire, elle essaie de **rendre visible** le développement de différentes capacités comme collaborer, communiquer, réfléchir et créer dans son cours de formation dans le cadre de la didactique de mathématiques. Mais pour elle,

« Il y a des collègues qui pensent qu'ils [les élèves] ont déjà assez de peine pour résoudre de problèmes, [alors] ils n'ont pas besoin d'en inventer. Mais moi je pense que c'est une très très bonne évaluation pour moi de demander à un enfant de créer des problèmes »

Pour Géraldine, le fait de proposer de tâches créatives en classe est une occasion pour ses étudiants d'**observer** les progressions des apprentissages des élèves, notamment quant à leur capacité à respecter les caractéristiques d'un énoncé de problèmes à résoudre (« demander à un enfant de créer des problèmes »). La formatrice propose un geste d'enseignant que nous pouvons définir comme celui d'**autoriser** une création en classe en octroyant aux élèves le droit de produire des énoncés de problèmes à résoudre. Il s'agit ici du geste de **mobiliser** une équipe d'étudiants (en contexte de formation) par la formatrice et ceci pour la réalisation d'une tâche complexe en classe de stage (en contexte scolaire).

Les enjeux de ces situations peuvent porter sur deux gestes professionnels à coconstruire en formation. Par exemple, dans une situation de production créative d'énoncés de problèmes, les élèves peuvent créer un problème impossible à résoudre. Du coup, les étudiants, enseignants stagiaires, peuvent entrer dans un malentendu avec leurs élèves en perdant le sens. D'après la formatrice Géraldine, les étudiants ont besoin de certains conseils (proactifs) comme la manière d'entrer en contact avec les élèves face à un obstacle avec quelques gestes qui portent une valeur pédagogique : celle de ne pas briser leur élan créatif tout en montrant les contradictions. En visionnant l'enregistrement vidéo de son cours, Géraldine nous explique que son intention est celle de montrer aux étudiants comment intervenir face à ce type de problème en classe. Par exemple, face à un groupe d'élèves qui produit un énoncé incomplet, elle propose d'entrer en contact avec eux, de ne pas les corriger, mais de leur montrer l'embarras ou la contradiction :

« Il manque une donnée [...] c'est-à-dire qu'on nous demande quelque chose, mais on nous donne pas le matériel pour y répondre. Donc, et ça les amuse bien, mais c'est difficile »

La formatrice semble **conseiller** aux étudiants d'entreprendre une relation enseignant-élèves basée d'abord sur l'observation, l'écoute puis sur l'adaptation et l'improvisation de son discours pour remédier à ce type d'obstacle de production créative. En effet, la formatrice donne l'exemple d'un geste d'enseignant pour **entrer en dialogue** avec les élèves en montrant les contradictions du texte produit (qu'on nous demande quelque chose, mais on nous donne pas le matériel pour y répondre). C'est en **engageant** les élèves dans la compréhension de la contradiction

qu'ils pourront probablement compléter ou adapter leur production créative, comme attendu par l'enseignant.

Lors d'une leçon planifiée, conduite par l'enseignant Gabriel et enregistrée en vidéo, différents groupes de trois élèves créent une courte histoire écrite en classe (élèves de 6^e H). En observant et analysant un extrait dans lequel Gabriel s'approche d'un groupe d'élèves en pleine production de l'histoire écrite, pointe son doigt sur l'écran et dit :

« Là, je me rends compte que souvent je biaise un tout petit peu parce que je veux arriver à la fin, à la finalité de mon activité. [...] À un moment donné, je trouve que le facteur temps nous rattrape tellement qu'on fausse un tout petit peu là/// j'aurais pu les laisser peut-être davantage aussi se confronter ou peut-être aller plus loin dans leurs réflexions encore et pis qu'eux-mêmes trouvent leurs propres explications, à partager »

Comme dans cet extrait, à plusieurs reprises nous avons pu **observer** avec les participants à cette étude la nécessité d'intervenir durant les moments de production et faire une partie de la tâche à la place des élèves quand au contraire, le but de l'enseignant est d'intervenir pour les rendre créatifs et le plus autonomes possible. Ce geste de **faciliter** la tâche par sa propre production partielle peut être bénéfique pour certaines activités, mais ce n'est probablement pas le cas pour une activité créative en classe, car en prenant le rôle de créatif (prévu notamment pour l'élève), l'enseignant peut perdre l'occasion de **veiller à l'autonomie** pas à pas pour qu'ils puissent « *se confronter ou peut-être aller plus loin dans leurs réflexions encore et qu'eux-mêmes trouvent leurs propres explications, à partager* ».

Dans ces cas, l'enseignant semble faciliter la tâche des élèves pour les faire avancer plus vite, ou pour éviter leur frustration face aux obstacles, en évitant certaines étapes, en réduisant certaines difficultés, en produisant un bout de l'exercice à la place de l'élève entre autres. Ces actions que nous pouvons nommer « gestes de l'enseignant », peuvent porter leurs fruits dans certaines situations pédagogiques, notamment quand l'intervention de l'enseignant peut difficilement changer l'objet en soi, c'est-à-dire quand il est impossible pour l'enseignant de changer le problème en cours de résolution, la partition musicale à interpréter, le contenu du texte

littéraire à transcrire ou à analyser. Par contre, lors d'un acte créatif, l'intervention de l'enseignant peut **modifier** le contenu de la production si la création de cette dernière n'est pas encore achevée par le groupe ou si elle n'est pas encore tangible ou matérialisée. Un geste utopique pour soutenir un acte créatif en classe serait celui de se conduire à travers des gestes qui puissent **garantir** une production créative attendue chez l'élève par questionnements et contraintes, mais sans modifier son contenu par le soin de l'enseignant et briser ainsi l'élan créatif du groupe.

Dans un autre extrait de la même leçon, l'enseignant Gabriel essaie de soutenir et conseiller les élèves, sans écrire ou suggérer des idées originales aux élèves :

«Je me rends compte [...] que moi, je dois lutter contre ça en me disant, mais l'enfant n'a [pas] besoin d'arriver à la finalité de mon objectif, mais profiter de la mise en œuvre de mon objectif. Et quand je pense à la mise en œuvre, et bien, je pense forcément aux pistes que je pourrais // il faut que je me calme et il faut que je laisse, pour que les enfants puissent mettre ça en œuvre pour y arriver. Donc c'est une espèce de frein. C'est comme si un moment donné, au lieu d'avoir l'entonnoir fermé, je le retournerais, mais j'accepte qu'on reparte dans différentes démarches, mais ça / ça en coûte je trouve en tant qu'enseignant »

Par un geste d'**empêchement**, l'enseignant doit « *lutter contre* » l'idée d'arriver à terme avec la tâche créative à réaliser par les élèves (*arriver à la finalité de mon objectif*) et ainsi s'autoriser à exploiter la tâche pour le développement de l'élève (profiter de la mise en œuvre de mon objectif). Il s'agit ici d'un double geste professionnel d'**autorisation** par l'**empêchement** au profit de l'observation, l'écoute, l'adaptation et l'improvisation en conséquence (*il faut que je me calme et il faut que je laisse, pour que les enfants puissent mettre ça en œuvre pour y arriver*). C'est par « *une espèce de frein* » pour se permettre un mouvement à l'envers avec un geste d'acceptation pour que les élèves puissent repartir « dans différentes démarches ». Pour Gabriel, ce geste est très difficile.

En se référant à des images vidéo enregistrées durant sa leçon, lors de l'entretien en autoconfrontation simple, l'enseignante Anne-Marie fait

mention d'un extrait dans lequel elle s'approche d'un groupe de trois élèves de 6-7 ans qui produit une nouvelle devinette (production créative à l'écrit) et entre en contact dialogique :

« Là, je les laisse plus réfléchir ou alors je les questionne sur le style de questions qu'on avait analysé [*lors de la préparation de la leçon qui met au centre la collaboration créative entre élèves*] : comment est-ce que vous pourriez y faire ? Comment est-ce que vous pourriez vous y prendre ? En fait [en se référant à une séquence vidéo visualisée], je me détache du résultat. Avant, je ne pouvais pas me détacher du résultat. Le résultat était tellement important pour moi qu'il occultait le travail interdisciplinaire. Dans le fond, j'étais seulement dans ce que je voulais obtenir [des élèves] »

Nous pouvons interpréter ici deux gestes de l'enseignant : un geste de silence et celui d'interview. Par un silence, l'enseignante permet aux élèves de parler entre eux et de réfléchir. Après ce silence, son observation et son écoute, Anne-Marie n'improvise pas, mais exploite certaines questions réfléchies préalablement : « *comment est-ce que vous pourriez y faire ?* », « *Comment est-ce que vous pourriez vous y prendre ?* » Elle s'efforce de se détacher « du résultat ». Le geste de l'enseignante Anne-Marie est celui d'**orienter** l'activité créative du groupe d'élèves en se détachant du résultat créatif, de la production, c'est-à-dire en distinguant la tâche attendue de la gestion d'imprévus et des apprentissages attendus.

Dans le cadre de la formation des enseignants, la formatrice Nadia met en œuvre un cours des sciences de l'éducation à l'attention de ses étudiants et leur propose de discuter et de théâtraliser (entre eux) une situation dont la collaboration créative est au centre de l'enseignement, et cela à partir des textes théoriques sur la créativité et sur la gestion d'événements imprévus en classe. Nous observons avec Nadia un extrait vidéo de ce cours. Pour la formatrice :

« Ces capacités ont un double niveau chez les étudiants. Comment les mettre encore plus dans ce type de cours [d'enseignement créatif]. Il y a plein de techniques. Tu peux leur dicter par exemple // des expériences// une activité problème.

[En séparant], deux groupes // je leur demande de réaliser manuellement du matériel, réaliser quelque chose. Un groupe observe et un autre groupe trouve la solution. « C'est là on fait émerger des processus créatifs (...) C'est là que tu sors de ta rigidité // habituelle. Ce support-là, la boîte d'œufs, tu as l'habitude // que c'est [de la voir comme] un contenant, mais cela peut devenir un support. Tu dois changer ton point de vue. Ils essaient de créer une gestion d'événements imprévus d'après leur propre créativité et leurs ressources internes et ... pas seulement, d'après ce qu'on leur propose de faire. C'est spontané, ça résonne beaucoup et tout de suite il y en a un qui a une idée, et je les invite à tester et ils le font »

Pour Nadia, le concept de créativité renvoie à deux niveaux pour l'enseignant en formation : celui de la créativité de l'élève et celui de la créativité dans son enseignement. Quant à ce dernier, c'est en facilitant une activité de coconstruction de savoirs professionnels des étudiants dans le cadre de la formation d'enseignants que par ses gestes de formatrice, Nadia **mobilise** les étudiants à une tâche précise, avec l'intention de susciter une prise de conscience de la capacité créative de l'enseignant et un désir de faire. En effet, elle invite les étudiants à tester leur capacité créative en tant qu'enseignants face à des événements imprévus théâtralisés par d'autres collègues étudiants, à l'image des expériences vécues sur le terrain scolaire du niveau d'enseignement secondaire.

NOTES CONCLUSIVES

Avec l'objectif de mieux comprendre certains des enjeux de l'activité créative et collaborative au centre de l'enseignement, nous avons étudié tant des gestes de l'enseignant que des gestes du formateur d'enseignants. Notre analyse sur les différents gestes professionnels a été thématifiée dans un réexamen des entretiens en autoconfrontation conduits auprès de deux enseignants et de deux formateurs d'enseignants participants à cette étude.

Quant à l'enseignant, nous avons pu identifier plusieurs gestes : par exemple, celui d'**observer** le travail de chaque groupe d'élèves avec un double regard, c'est-à-dire :

- avec un regard sur les savoirs disciplinaires mobilisés durant les échanges entre élèves,
- avec un autre regard sur leurs capacités à s'engager dans une production de nouvelles idées écrites (leur créativité) ou à collaborer avec les autres camarades dans cet acte créatif.

D'après une formatrice, ce double regard semble bénéfique pour observer les progressions des apprentissages des élèves quant à leur capacité à respecter les caractéristiques d'un énoncé de problèmes à résoudre par la création de ce dernier.

D'après tous les interviewés, observer semble être un geste très important pour l'enseignant lors d'une tâche créative en groupes d'élèves. Cependant, nous avons pu identifier d'autres gestes qui semblent un peu plus complexes. Par exemple, celui d'autoriser les élèves à ce qu'ils à réaliser une tâche créative peut être difficile pour quelques enseignants. Dans les entretiens analysés, nous pouvons distinguer quelques gestes de l'enseignant qui permettent aux élèves de comprendre la tâche à réaliser et la garantir. Par exemple, nous avons identifié :

- des gestes d'engagement des élèves dans la compréhension de la tâche attendue par l'enseignant,
- des gestes d'entrée en dialogue avec les élèves notamment en montrant,
- les contradictions entre le produit en élaboration (créativité),
- la compréhension partagée dans un effort commun entre les élèves (collaboration) et les termes utilisés,
- les ressources et les techniques abordées entre autres (savoirs disciplinaires).

Mais ces gestes peuvent ne pas être adoptés à bon escient si l'enseignant ne peut pas distinguer les gestes professionnels comme ceux de **veiller à l'autonomie** pas à pas du processus de collaboration créative et

ceux de **faciliter** ou **d'éviter quelques pas, quelques étapes** en donnant certaines informations aux élèves, certains savoirs disciplinaires concernés par les choix et les verbalisations des élèves. Cette distinction pourrait permettre à l'enseignant d'intervenir, d'informer, d'enseigner sans briser l'élan créatif et la construction de la collaboration entre les élèves. Si l'enseignant ne peut pas distinguer ces deux gestes, ou s'il confond les aspects de la collaboration créative à apprendre avec les savoirs disciplinaires à mobiliser dans ce type de tâche complexe, il peut entreprendre certains gestes non professionnels, voire peu réfléchis comme celui de **modifier** le contenu de la production quand cette dernière n'est pas encore achevée par le groupe d'élèves. Nous pouvons nous questionner sur la valeur pédagogique d'un geste de l'enseignant consistant à corriger ou compléter avec ses propres idées une production qui est à créer et compléter par les élèves. D'après les analyses, un enseignant pourrait **garantir** une production créative du groupe d'élèves en leur donnant certaines contraintes, en leur donnant certaines connaissances sans la créer à la place des élèves. Nous avons pu constater combien « peut coûter », pour un enseignant, le fait de s'**empêcher** de produire à la place de l'élève.

Nous avons pu identifier un geste d'**« interview »** qui peut servir à s'informer auprès des élèves, à mieux s'approcher de leurs processus créatifs ainsi qu'à leurs formes de penser et d'agir en collaborant. Par son silence, l'enseignant permet la verbalisation entre élèves, leurs dialogues, leurs discussions. Cela peut lui permettre de dépasser son envie de parler, de montrer, d'expliquer et de vouloir transmettre à tout prix. C'était le cas d'Anne-Marie quand elle pose les questions aux élèves : *« comment est-ce que vous pourriez y faire ? »*, *« Comment est-ce que vous pourriez vous y prendre ? »* et tant d'autres questions possibles.

Quant aux formateurs d'enseignants, nous avons pu identifier certains gestes comme celui de **rendre visible** le développement des capacités transversales en classe sous différentes modalités : en proposant des activités créatives, des dialogues et des analyses de ces activités. Un autre geste identifié est celui de **mobiliser** les étudiants dans des tâches spécifiques. D'une part, une formatrice mobilise les étudiants (enseignants stagiaires) à l'engagement, à la conception et à la mise en œuvre d'une leçon lors du stage professionnel pour permettre aux élèves de réaliser une tâche créative et collaborative. D'autre part, une autre formatrice **mobilise** les étudiants à

une tâche spécifique lors des cours pour travailler leur capacité créative en tant qu'enseignant, par exemple sur les manières d'entrer en contact avec les élèves face à un imprévu. De plus, une des formatrices propose de mettre la créativité de l'enseignant au centre de son cours de formation d'enseignants en théâtralisant des situations créatives et des imprévus lors de son cours et à partir de textes théoriques et de situations-classe.

Tous ces gestes du formateur portent une valeur pédagogique de formation d'un enseignant qui peut encourager et soutenir un élan créatif de l'élève sans le briser. En réexaminant ces données, nous nous sommes rendu compte que les gestes du formateur d'enseignant en lien avec des situations de collaboration créative en contexte scolaire peuvent avoir un lien interdépendant avec :

- les savoirs professionnels à transmettre et à coconstruire dans une relation formateur-étudiants,
- les savoirs disciplinaires mobilisés dans ce type de tâches complexes et
- les savoirs d'action propres d'une relation évolutive « enseignant-élèves » en classe.

L'avancée dans l'étude de ces gestes professionnels d'orientation créative est indispensable à nos yeux autant pour la recherche scientifique que pour la formation d'enseignants. Conduire ce type d'étude nous aide à mieux comprendre les gestes professionnels nécessaires des enseignants pour soutenir les élèves dans ce genre de tâches et notamment les gestes du formateur qui peuvent soutenir, accompagner et informer les étudiants, futurs enseignants, dans un cadre éducatif constamment évolutif et enrichi par les nouveaux enjeux sociétaux, culturels et créatifs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alin, C. (2008). Le travail réel du conseiller pédagogique. In N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard, *Co-construire des savoirs. Les métiers de l'intervention dans les APSA*, (pp. 127-146). Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 17, 77-92.
- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L., et Perrenoud, P. (Éds). (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder : Westview Press.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3 (3), 29-48.
- Charlier, E., & Donnay, J. (1993). Planifier un cours. In R. Viau (Éd.), *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ?* (pp. 111-145). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de Psychologie*, 57 (1), 469, 5-12.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-27.
- Clot, Y., Fernandez, G., & Scheller, L. (2007). Le geste de métier : problèmes de la transmission. *Psychologie de l'interaction*, 23 (24), 109-138.
- Courtois, B., Mathey-Pierre, C., Portelli, P. & Wittorski, R. (1996). Transformation de la formation et recomposition identitaire en entreprise. In J.-M. Barbier, F. Berton & J.-J. Boru (Eds), *Situations de travail et formation* (pp. 165-201). Paris : l'Harmattan.
- Delors, J. (1999). *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale pour le XXI^e siècle*. Paris : UNESCO.

- Fernandez, G. (2001). Le corps, le collectif et le développement du métier. Etude clinique d'un geste de métier à la SNCF. *Education permanente*, 146, 27-35.
- Gardner, H. (2001). *Les formes de la créativité* (C. Larssonneur & A. Botz, Trad.). Paris : Odile Jacob.
- Giglio, M. (2015). *Creative Collaboration in Teaching*. London & New York : Palgrave MacMillan.
- Giglio, M. (2016). Étayages créatifs. Gestes des enseignants pour soutenir une collaboration créative entre élèves. In I. Capron-Puozzo (Ed.), *La créativité en éducation et en formation*, (pp. 133-152). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir, observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-e-s*, 14, 127-140. Accès en ligne : http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/14_files/09_giglio.pdf
- Giglio, M., Kohler, A., & Boissonnade, R. (en préparation). Explorer la créativité en classe.
- Giglio, M., Matthey, M.-P., & Melfi, G. (2014). *Réactions des formateurs d'enseignants à des réformes des curricula*. Bienne : Éd. HEP-BEJUNE.
- John-Steiner, V. P., Connery, M. C., & Marjanovic-Shane, A. (2010) Dancing with the Muses : An Cultural-historical Approach To Play, Meaning Making and Creativity. In M. A. Connery, V. P. John-Steiner, and A. Marjanovic-Shane (Eds.), *Vygotsky and Creativity. A Cultural-historical Approach to Play, Meaning Making, and the Arts* (pp. 3-15). New York : Peter Lang.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *Revue En question*, 19, 1-20.
- Lenoir, Y. (2014). De l'opacité de la conception et de l'application d'un curriculum (préface). In M. Giglio, M.-P. Matthey & G. Melfi, *Réactions des formateurs d'enseignants à un nouveau curriculum scolaire*. Bienne : Éd. HEP-BEJUNE.

- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset, D., & Tardif, M. (Éds). (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: de Boeck.
- Miell, D., & Littleton, K. (Eds.). (2004). *Collaborative Creativity: Contemporary perspectives*. London: Free Association Books.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (Éds). (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- PER. (2010). Présentation Générale du Plan d'études romand I, Cycle 1, version 2.0. Neuchâtel: CIIP.
- Perez-Roux, T. (2010). Construction identitaire des enseignants en formation initiale: Entre dispositifs, acteurs et contextes. AREF 2010, 13-16 septembre 2010, Université de Genève. Accès en ligne: <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-b/dispositif-professionnalisant-de-formation-initiale-des-enseignants/Construction%20identitaire.pdf/view>
- Perret-Clermont, A.-N., & Giglio, M. (2017). Créer un objet nouveau en classe. Un dispositif d'innovation pédagogique et d'observation. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Éds.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (pp. 209-236). Berne: Lang.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située? *Recherche et formation*, 57, 39-50.
- Snock, M., & Zogla, I. (2009). Teacher Education in Europe, Main Characteristic and Developments. In A. Swennen, M. van der Klink (Eds.), *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practise for Teacher Educators* (pp. 11-27). Heidelberg: Springer.
- Tardif, M. (2010). *Los conocimientos y la formación docente*. Barcelone: Editora Narcea.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boeck.
- Vygotski, L. S. (1925/1971). *The psychology of art*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 135, 57-69.