



HAL
open science

L'école de la créativité : pourquoi et comment développer la créativité des élèves au cycle 1 ?

Raphaëlle Juillet

► To cite this version:

Raphaëlle Juillet. L'école de la créativité : pourquoi et comment développer la créativité des élèves au cycle 1 ?. Education. 2019. dumas-02298789

HAL Id: dumas-02298789

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02298789>

Submitted on 27 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2018-2019

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

**L'école de la créativité :
pourquoi et comment développer la
créativité des élèves au cycle 1 ?
Pratique en classe de grande section**

Présenté par : Raphaëlle Juillet

Encadré par : Anita Glodek

Mots clés : créativité, développer, maternelle, école

SOMMAIRE

Introduction	3
I- La place de la créativité à l'école	4
1. Quelle place dans les textes officiels ?	4
1.1. Dans les programmes de 2015	4
1.1.1. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique	5
1.1.2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques	5
1.1.3. Analyse des programmes au regard de la créativité	6
1.2. Dans le référentiel de compétences des professeurs	6
2. Quelle approche pédagogique ?	7
2.1. Ecoute et bienveillance	7
2.2. Consignes et contraintes	8
2.3. Démarche de projet	8
3. Retour sur les situations professionnelles	9
3.1. A priori et postulats	9
3.2. Présentation et analyse des projets	10
3.2.1. La chasse à l'ours	10
3.2.2. L'album de mon école maternelle	15
3.2.3. Autres expériences d'activité "créatrice"	18
II- La créativité appliquée au cycle 1	19
1. Définition de la créativité	19
1.1. Définition philosophique	19
1.2. Définition scientifique	20
1.2.1. Les facteurs de la créativité	21
1.2.2. Le processus cognitif de la créativité	22
1.3. Précisions sémantiques	22
2. Quelle créativité pour des élèves de cycle 1 ?	23
2.1. La créativité mise à portée des enfants	23
2.2. Les fondements de la créativité chez l'enfant	24
2.2.1. Le rôle de l'imitation	24
2.2.2. La place de la culture	26
2.2.3. La démarche créative	27
3. La créativité ne peut-elle être traitée que dans les domaines artistiques ?	27
4. Les enjeux de la créativité dans le développement de l'enfant	28
4.1. L'autonomie	28
4.2. L'acceptation de l'erreur	29
4.3. La formation du citoyen	29
III- Vers une révision de la logique d'enseignement ?	31
1. Aller plus loin dans le développement de l'imagination des élèves	31
1.1. L'impact de l'imagination sur la créativité	31
1.2. Comment adapter son enseignement pour favoriser l'imagination ?	31
2. Aller plus loin dans le développement de l'autonomie	34
2.1. L'impact de l'autonomie sur la créativité	34
2.2. Comment adapter son enseignement pour favoriser l'autonomie ?	34

3. Vers une créativité de l'enseignant	35
Conclusion	37
Bibliographie	39
Textes officiels	39
Ouvrages et articles théoriques	39
Sites internet	40
ANNEXES	41
Annexe 1 - Séquence : étude de La chasse à l'ours de Michael Rosen	41
Annexe 2 : Rendu du projet sur La Chasse à l'ours	51
Annexe 3 : Projet - L'album de mon école maternelle	56
Annexe 4 : Traces du projet - écrits de travail	63
Annexe 5 : Collages	65

INTRODUCTION

Picasso aurait dit : “Chaque enfant est un artiste. Le problème, c’est de rester un artiste lorsqu’on grandit.” C’est en effet une conviction répandue que les enfants sont créatifs par nature, désinhibés et libres de tous carcans car ils n’ont pas encore intégré les modèles de notre société ; ce n’est qu’en grandissant qu’ils sont contraints par la pression sociale, qui finit par éteindre la flamme chez la plupart des gens, ne laissant que quelques “survivants” créatifs et donc extra-ordinaires. À y réfléchir plus en profondeur, cette citation de Picasso, largement partagée sur les blogs et réseaux sociaux, questionne plus d’un point. La créativité est-elle un synonyme de l’art ? Ne s’exprime-t-elle que par des activités esthétiques ? Pourquoi ce déclin de la créativité en grandissant ? L’école est-elle responsable de l’étouffement de la flamme créative chez le plus grand nombre ? Et finalement, pourquoi tient-on à tout prix à développer la créativité des individus ? Quels bénéfices pour eux-mêmes ou pour la société ?

La créativité est un sujet vaste, qui m’a d’abord submergée puis m’a faite me questionner sur la représentation que j’avais de l’école. Cette question a fini par devenir centrale dans ma réflexion sur la pédagogie et l’accompagnement de mes élèves.

Par ce mémoire, je tenterai donc de répondre à la question suivante : pourquoi et comment favoriser la créativité des élèves en cycle 1 ? Pour alimenter ma réflexion, je me suis basée sur ma pratique, dans une classe de 24 élèves de grande section dans le 11ème arrondissement.

Dans une première partie, je développerai la première approche pratique que j’ai adoptée, en me basant sur les textes officiels et en expérimentant une démarche pédagogique propice à la créativité. Dans une deuxième partie, je détaillerai le résultat de mes recherches théoriques, pour tenter de définir la créativité, pourquoi et comment elle pourrait être développée à l’école. La troisième partie de ce mémoire visera, à partir de ce qui précède, à trouver de nouveaux axes de réflexion pour la suite de ma pratique.

I- LA PLACE DE LA CRÉATIVITÉ À L'ÉCOLE

Quand on pense au système scolaire d'hier et d'aujourd'hui, on voit a priori un modèle où l'élève doit travailler consciencieusement et en silence. Le professeur transmet des savoirs que l'élève doit apprendre et restituer lors d'un contrôle qui sera noté pour évaluer de la qualité de l'apprentissage. Françoise Dolto parle d'une "école digestive"¹ où l'élève ingère et régurgite les savoirs. Cette image, encore très répandue, véhicule l'idée d'une "pédagogie de la reproduction" où l'élève est encouragé à l'application et au conformisme. Le découpage des connaissances en matières invite à la pensée convergente, consistant à trouver l'unique solution au problème posé, et les notes viennent sanctionner les prises de risque. Cependant, est-ce bien là la position² actuelle de l'Éducation Nationale ?

1. Quelle place dans les textes officiels ?

1.1. Dans les programmes de 2015

L'école maternelle est présentée comme une école bienveillante, visant à "donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et **épanouir leur personnalité**".³ Cet objectif est notamment poursuivi par les modalités d'apprentissage et en particulier par le jeu, qui "permet aux enfants d'exercer leur autonomie, d'agir sur le réel, de construire des fictions et **de développer leur imaginaire**, d'exercer des conduites motrices, d'expérimenter des règles et des rôles sociaux variés."⁴ Plusieurs domaines viennent étayer la place accordée à la créativité. Les domaines « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » ; « Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques » visent notamment à favoriser l'imaginaire et la sensibilité des élèves.

¹ DOLTO, Françoise, *La difficulté de vivre*, Le livre de poche, 1986 cité dans DE VECCHI, Gérard et CARMONA-MAGNALDI, Nicole, *Faire construire les savoirs*, Hachette, 1996 (264 p.)

² DE VECCHI, Gérard et CARMONA-MAGNALDI, Nicole, *Faire construire les savoirs*, Hachette, 1996 (264 p.)

³ Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015

⁴ Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 : "2.1 Apprendre en jouant"

1.1.1. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

L'activité physique est décrite par le bulletin officiel comme favorisant à la fois le développement moteur mais aussi affectif et intellectuel. “Ces activités mobilisent, stimulent, **enrichissent l'imaginaire** et sont l'occasion d'éprouver des émotions, des sensations nouvelles⁵”. L'un des objectifs de ce domaine est de “communiquer avec les autres au travers d'actions à visée expressive ou artistique”, au travers de situations lui faisant découvrir et affirmer ses capacités “d'**improvisation**, d'**invention** et de **création** en utilisant son corps.⁶”

1.1.2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques

Au travers des productions visuelles et plastiques, et notamment du graphisme décoratif, les enfants “constituent des répertoires d'images, de motifs divers où ils puisent pour apprendre à reproduire, assembler, organiser, enchaîner **à des fins créatives**, mais aussi transformer et **inventer** dans des compositions⁷”. La créativité est donc ici décrite comme basée sur l'imitation de modèles, s'exprimant d'abord par la répétition choisie puis par l'appropriation et la transformation de ces modèles.

Pour ce qui est du ressort des univers sonores, l'école maternelle vise à “enrichir les possibilités de **création** et **l'imaginaire** musical, personnel et collectif, des enfants⁸” par la rencontre avec la diversité au travers d'écoutes et de productions. A noter que l'écoute est particulièrement soulignée dans le programme, visant notamment à développer la sensibilité des élèves et posant “les bases de premières références culturelles et [favorisant] le développement de **l'imaginaire**.⁹”

Enfin, les activités de spectacle vivant impliquant le corps de l'élève, elles provoquent chez lui de nouvelles sensations et “mobilisent et enrichissent son **imaginaire** en

⁵ Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 : “Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique”

⁶ *ibid.*

⁷ Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 : “Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques : 3.1.1. Les productions plastiques et visuelles”

⁸ Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 : “Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques : 3.1.2. Univers sonores”

⁹ *ibid.*

transformant ses façons usuelles d’agir et de se déplacer, en développant un usage du corps éloigné des modalités quotidiennes et fonctionnelles.¹⁰”

Parmi les objectifs de ce domaine, on retrouve les deux mentions suivantes : “Pratiquer le dessin pour représenter ou illustrer, en étant fidèle au réel ou à un modèle, ou en **inventant**.” et “Proposer des solutions dans des situations de projet, de **création**, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores¹¹”.

1.1.3. Analyse des programmes au regard de la créativité

A la lecture de ces programmes, on remarque que le terme “créativité” n’est jamais utilisé. Cependant, il transparaît au travers de multiples notions : les termes imagination, invention, création sont utilisés alternativement. On peut donc se demander s’il existe une différence entre ces différents dénominatifs, et si oui, quelle est-elle ? Le bulletin officiel ne fournit sur ce point aucune précision, mais nos lectures permettront de définir précisément chaque terme (cf. partie II-1).

1.2. Dans le référentiel de compétences des professeurs

Deux items du référentiel de compétences des professeurs font référence à la créativité.

Le premier point est la compétence C9 : “Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l’exercice de son métier : Aider les élèves à s’approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative¹²”. Il s’agit donc ici d’une créativité recherchée chez l’élève dans sa façon de penser, et non comme résultat concret d’une activité, comme dans les programmes.

Le second est la compétence P3 : “Construire, mettre en œuvre et animer des situations d’enseignement et d’apprentissage prenant en compte la diversité des élèves : Favoriser l’intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration)

¹⁰ Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 : “Agir, s’exprimer, comprendre à travers les activités artistiques : 3.1.3. Le spectacle vivant”

¹¹ Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015 : “Agir, s’exprimer, comprendre à travers les activités artistiques”

¹² Bulletin officiel du 25 juillet 2013, “Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l’éducation” en ligne :

<http://www.ien-puteaux.ac-versailles.fr/IMG/pdf/referentiel-des-competences-des-enseignants.pdf>

et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.” La créativité est ici évoquée comme compétence transversale, qui serait encore une fois un procédé plus qu’un produit.

2. Quelle approche pédagogique ?

Après la lecture des textes officiels se pose la question de la démarche pédagogique à adopter en classe quand on souhaite favoriser la créativité de nos élèves. Quelle attitude adopter ? Comment organiser les apprentissages ?

2.1. Ecoute et bienveillance

Avant toute chose et avant de commencer tout travail à proprement parler, un préalable essentiel est d’avoir créé une relation d’écoute et de confiance avec les élèves. Une attitude bienveillante est primordiale pour que les élèves osent s’exprimer.

Les élèves doivent ressentir une certaine liberté au sein de la classe : liberté d’expression, liberté de proposer, liberté d’opinion, liberté de pensée. Il est important de laisser parler les élèves, pour qu’ils comprennent que leur parole a sa place dans la classe et dans la société mais aussi plus simplement pour que l’enseignant puisse observer (et non évaluer !) ses chemins de pensée.

J’ai à dessein évité d’utiliser le terme “évaluer” dans le paragraphe précédent. En effet, une autre condition à la libération de l’expression chez les enfants est l’absence de jugement. On est habitués à une posture “de validation” de l’enseignant : dans la logique magistrale, c’est lui qui tranche si ce qui est énoncé est correct ou non, c’est à dire conforme à son propre discours. Dans une logique de liberté, la parole de chaque élève devrait donc être accueillie sans jugement. Notons qu’il est bien sûr possible pour l’enseignant de corriger un énoncé s’il s’agit d’une connaissance factuelle.

Il s’agit ici de lever les censures que l’élève peut ressentir dans le cadre de la classe, du fait de la pression du groupe ou pour se conformer au modèle induit par le maître. On peut ainsi appliquer au sein de la classe la logique du *brainstorming* (“remue-méninges” dans sa version francisée), très utilisée dans le milieu professionnel, visant à libérer l’imagination en acceptant toutes les idées autour d’un sujet lancé. En maternelle, on peut envisager des débats

autour d'un sujet (induit par un album ou une situation vécue par exemple), ou des *brainstormings* dans le cadre d'un projet.

2.2. Consignes et contraintes

Pour favoriser la créativité des élèves, il faut les amener à chercher. Pour cela, deux critères, apportés par l'enseignant, sont essentiels pour donner un cadre rassurant aux recherches de l'élève.

Tout d'abord, les consignes sont importantes et doivent être préparées soigneusement pour permettre aux élèves de s'élancer dans leur travail en apercevant une route à suivre mais sans avoir le déroulé des étapes donné "prêt à l'emploi". Il s'agit donc de préférer des consignes ouvertes, présentant une situation-problème pour laquelle il n'existe pas une mais des solutions possibles.

Par ailleurs, les contraintes aident l'élève dans sa réflexion créative. Comme disait André Gide, "l'art naît de contrainte, vit de lutte, meurt de liberté"¹³. La contrainte permet à l'élève de se heurter à des obstacles qui stimuleront sa créativité en le forçant à les contourner, à faire avec. Une contrainte possible peut être de faire varier les propositions. Les élèves, de maternelle particulièrement, ont tendance à se reposer (ou se réfugier ?) sur ce qu'ils connaissent, ce qu'ils ont déjà fait. Cela répond notamment à leur besoin de réassurance, qu'il ne s'agit pas ici d'empêcher. La répétition permet l'apprentissage et assure aux élèves une sécurité affective essentielle pour de jeunes enfants. Cependant, dans le cadre d'une recherche créative, les inviter à varier leurs propositions, à tourner autour d'une proposition initiale en l'enrichissant, en la déformant, permettra de les faire sortir de leur zone de confort, sans pour autant être dans une liberté totale qui viendrait les submerger et les perdre.

2.3. Démarche de projet

La démarche de projet, si elle n'est pas l'unique voie possible, est un moyen efficace d'enrôler les élèves dans les apprentissages et de favoriser leur créativité. En effet, le projet sera tout d'abord une source de motivation intrinsèque : les élèves, portés par l'objectif final,

¹³ GIDE, André, *Prétextes*, Mercure de France, 1921 (312 p.)

sont volontaires et engagés. Les apprentissages gagnent du sens car ils servent à atteindre le but qu'ils se sont fixé.

En outre, la démarche de projet développe l'autonomie des élèves : ils doivent concevoir la structure du projet, ses étapes, son calendrier. Si des élèves de maternelle ne peuvent être totalement autonomes sur des documents de suivi de projet, ils peuvent néanmoins choisir chaque élément, l'enseignant étant une assistance technique à la gestion du projet.

3. Retour sur les situations professionnelles

3.1. A priori et postulats

Quand j'ai commencé à m'intéresser au sujet de la créativité, je pensais que, chez des élèves si jeunes, la créativité allait de soi. J'avais l'image d'enfants créatifs car désinhibés de toute pression sociale et culturelle, capables des inventions les plus folles. Cependant, ma pratique de classe m'a montré que, déjà à 5 ans, les élèves ont intégré bien plus de codes et de pudeur que je ne le pensais. En effet, pour être créatif, il faut pouvoir oser. Pour certains élèves, il est très difficile de s'exprimer devant le groupe classe : le regard des autres les met à nu, et crée chez eux un blocage émotionnel qu'il est difficile de surmonter, même avec un discours le plus bienveillant possible. En effet, en plus de la pression du groupe, il pèse aussi sur l'élève le regard de l'enseignant. Ils ont peur de mal faire, peur d'être jugés et évalués. J'ai donc dû dans un premier temps m'attacher à créer un climat de confiance entre et avec mes élèves, en répétant que chaque contribution avait de la valeur, et que je n'étais pas là pour porter un jugement mais pour les écouter, s'ils voulaient bien s'exprimer.

Par ailleurs, j'étais partie du postulat que la créativité aurait plus de place dans un travail individuel, étant l'expression des émotions et de l'individualité de chacun. J'ai donc, dans la mesure du possible et selon mes contraintes de temps, tenté de mettre en place les activités créatives en atelier dirigé pour pouvoir apporter un étayage individuel à chaque élève.

3.2. Présentation et analyse des projets

Dans le cadre de cette réflexion sur la créativité, j'ai mené deux projets au sein de ma classe de grande section, ainsi que quelques activités décrochées, que je vous présente ci-dessous. A la lecture des programmes et en partant de mes représentations initiales sur la créativité, j'ai conçu ces projets en donnant une grande place aux activités artistiques et notamment à la musique. En effet, je souhaitais aiguïser l'attention des élèves à la richesse du monde qui les entoure. Le sonore, pour les enfants, relève souvent de la musique seule (chansons, écoutes musicales, chorale). Or, la dimension sonore est importante dans le vécu quotidien : comme l'explique Chantal Grosléziat dans *Écouter autrement : premiers repères sonores à l'école maternelle*¹⁴, l'ouïe est un sens qui ne se repose jamais, contrairement à la vue. Il me semblait donc important d'attirer l'attention des élèves sur les sons, ceux qu'ils entendent au quotidien et ceux qu'ils imaginent dans le "film" qu'ils se créent dans la tête en écoutant une histoire.

3.2.1. La chasse à l'ours

Le premier projet mené portait sur *La Chasse à l'ours*, un classique de la littérature jeunesse par Michael Rosen. L'objectif de ce projet était de produire un carnet de voyage imaginaire de cette aventure. L'histoire déroule le récit d'une promenade faite par une famille, pendant laquelle les enfants s'imaginent une "chasse à l'ours". Par la découverte et l'appropriation de ce récit, les élèves allaient donc vivre cette chasse par procuration, et la restituer sous forme d'un album multimédia (cf. annexe 1).

J'avais remarqué que mes élèves étaient encore très dépendants des illustrations des albums pour pouvoir se créer un "film mental" lors des lectures faites en classe. Pour qu'ils fassent appel à leur imagination, je leur ai donc raconté l'histoire (simplifiée pour des raisons pratiques) mais sans leur montrer l'objet matériel du livre.

Au cours du projet, les élèves ont réécrit l'histoire (en dictée à l'adulte), ont créé des fresques plastiques collectives destinées à être les illustrations, et composé des paysages sonores accompagnant des parties de l'histoire. Pour être présents sur les pages de l'album,

¹⁴ GROSLEZIAT, Chantal. *Écouter autrement: premiers repères sonores à l'école maternelle*. Paris : Nathan : Scérén-CRDP Académie de Paris, cop. 2007

les élèves se sont également pris en photo dans une position évoquant un environnement (rivière, tempête ou forêt) traversé par les personnages de l'histoire. Ces photographies ont ensuite été détournées par les élèves et insérées dans la composition des fresques.

Cet album a été mon premier essai de projet avec la classe. Cette démarche m'a permis de les embarquer, avec la perspective ambitieuse de la création de notre album. Cela a permis l'autonomisation des élèves et le renforcement de leur motivation dans les apprentissages. Les élèves ont donc eu à choisir chaque élément de la production, aussi bien logistique qu'esthétique : les étapes du projet, la composition de l'album, la répartition en groupes...

Les élèves ont donc eu l'occasion de développer leur créativité au travers de :

- la démarche de projet engagée pour produire l'album
- la production d'écrit
- la recherche sonore et composition des paysages sonores illustrant chaque environnement traversé
- la recherche plastique et composition des fresques
- la posture du corps pour illustrer l'environnement choisi

Lorsque j'ai présenté le projet aux élèves, ils ont d'abord été relativement réservés. La création d'un album les attirait, mais l'aspect audiovisuel les a bloqués, créant une incohérence dans leurs esprits : un livre est, pour eux, un objet matériel. Comment y insérer de la musique ? Qu'est-ce qu'un livre numérique ? Pour les aider à visualiser ce à quoi ressemblerait notre livre, j'avais prévu l'étude d'un album sonorisé, *Barnabé et les bruits de la vie*. Les élèves ont ainsi découvert une nouvelle dimension possible à ajouter à un album : la dimension sonore. Cela est sans doute lié à l'objet du livre, qui est encore rarement accompagné d'une source audio (CD ou autre). Cependant, il existe de plus en plus de livres "augmentés", permettant l'ajout de pistes audio ou de vidéos, de liens hypertextes, etc. La création d'un album multimédia me semblait donc pertinente car elle s'insère dans une évolution du monde de l'édition, que les élèves auront certainement à rencontrer au cours de leur vie de lecteur. Par ailleurs, les élèves se sont inquiétés de la faisabilité technique de ce projet ("on ne sait pas faire un CD !", m'ont-ils dit), mais une fois rassurés sur l'aide que

j'étais en mesure de leur apporter, la légitimité de nos paysages sonores n'a plus été remise en cause.

Une fois le projet amorcé, j'avais prévu de chanter la comptine *Nous partons à la chasse à l'ours* (traduite en français à partir de la version anglaise chantée par Michael Rosen dans sa vidéo "Michael Rosen performs We're Going on a Bear Hunt"¹⁵) comme rituel pour lancer une activité liée au projet. Les élèves ont rapidement adopté la chanson et montré un vrai enthousiasme pour la chanter et pour ce qu'elle représentait. Plus le projet avançait et se concrétisait, plus j'ai vu la motivation et l'engagement des élèves croître.

Pour que les élèves s'approprient la création de cet album, j'ai choisi d'utiliser la photographie pour faire apparaître chaque élève sur les pages de l'album. Nous avons donc au préalable travaillé sur le maniement de l'appareil et sur le portrait. Tous les élèves pouvant difficilement apparaître sur chaque page, j'ai demandé aux élèves de constituer des groupes selon le "tableau" (rivière, tempête ou forêt) sur lequel ils souhaitaient apparaître. Par ce choix, les élèves se sont sentis investis dans le projet ; par ailleurs, cela m'a permis de constituer des groupes de travail qui pourraient être remobilisés plus loin dans le projet.

La création de la couverture de l'album (avec notamment l'écriture du titre), la création des illustrations et l'écriture de l'histoire étaient des propositions spontanées des élèves. La nécessité du travail sur l'aspect visuel de l'album a été une évidence pour eux. Pour créer un album collectif et que chacun puisse contribuer à chaque tableau, j'avais pensé à construire les fresques comme des mosaïques dans lesquelles les productions de tous les élèves seraient réunies. La composition a été faite en groupe, selon la répartition évoquée ci-dessus. Les élèves ont négocié et argumenté l'agencement des éléments sur le support, pour obtenir une composition consensuelle.

Par ailleurs, la réécriture de l'histoire était incontournable pour les élèves. Je l'avais d'abord écartée de mon plan de travail, craignant un manque de temps et ne sachant comment amorcer la tâche. Cependant, les élèves ont vivement insisté, c'est pourquoi j'ai ajouté des séances à ma séquence pour leur permettre de donner vie à "leur" projet (et non au mien !). Nous avons donc écrit la première phrase en collectif, pour mettre le pied à l'étrier et pour que

¹⁵ Walter Books, "Michael Rosen performs We're Going on a Bear Hunt", *Youtube*, lien : <https://www.youtube.com/watch?v=0gyI6ykDwds> (consulté le : 05/05/2019)

le commencement de l'histoire soit issu d'un accord le plus large possible. Puis, les élèves ont écrit chaque péripétie en groupe selon la répartition habituelle, avant de revenir à un mode collectif pour la conclusion. Écrit en dictée à l'adulte, le texte était choisi mot par mot par les élèves. Après une amorce (sous forme de question ouverte) par l'enseignante, un premier élève proposait une phrase ou une idée, qui pouvait être nuancée, modifiée ou challengée par un camarade. L'option choisie était obtenue par vote. Puis, chaque mot devait être choisi par les élèves, avec un vote si nécessaire entre plusieurs mots ou tournures. Si ce sont les gros parleurs qui ont pris le dessus pendant l'introduction, le travail en petits groupes m'a permis d'observer les élèves plus timides, qui avaient parfois des propositions très pertinentes mais n'osaient pas prendre la parole en classe entière.

Enfin, la production sonore a été un chantier riche en apprentissages aussi bien pour les élèves que pour moi. La recherche sonore a été menée en classe entière. Répartis en binômes, les élèves devaient chercher pendant un court temps puis présenter leurs propositions à la classe. Si les élèves ont été inventifs et force de proposition, plusieurs points seraient cependant à améliorer dans ma façon de mener une séance de ce type. Tout d'abord, ma consigne n'était pas assez explicite car plusieurs élèves ont été mis en difficulté car ils recherchaient un enchaînement rythmique. Pour aider à la compréhension, j'aurais dû commencer par définir avec eux ce qu'est un "son", c'est-à-dire un son simple, sans rythme ni combinaisons. Cela pouvait passer par un exemple, ou bien par un premier aller-retour avec les élèves pour vérifier leur compréhension. On peut demander, par exemple : "Est-ce que quelqu'un peut me donner un exemple de son que l'on peut faire avec son corps ?" puis extraire de la proposition les caractéristiques attendues : on peut faire le même geste plusieurs fois et obtenir le même son, on n'utilise pas la voix, etc. Par ailleurs, j'ai tenté de donner du sens cette séance de recherche en la présentant, en début de séance, comme une étape de notre projet. Certains ont d'ailleurs bien compris qu'il s'agissait de constituer un répertoire pour les paysages sonores ("Pour la forêt, j'avais décidé de faire ça", a dit un élève lors de sa présentation). Cependant, elle est restée abstraite pour certains élèves qui n'ont pas compris son utilité. Pour contourner ce problème, j'aurais pu donner une dynamique plus ludique à la séance, en faisant rechercher les sons individuellement puis en enrobant la présentation dans une histoire, comme par exemple une marmite à sons ou une baguette magique qui vient réveiller une partie du corps pour la faire "sonner". Enfin, la séance ayant été menée en

collectif, les présentations ont duré trop longtemps (11 minutes) pour les élèves, qui ont fini par s'ennuyer et se dissiper. Le niveau sonore a commencé à augmenter à partir de la moitié de la séance (environ 6 minutes) et les élèves ont manifesté de l'ennui ("Est-ce que c'est l'heure de la cantine ?"). J'ai choisi de mettre en place cette séance en collectif par manque de temps, souhaitant pouvoir mener à bien mon projet en 3 semaines, mais il aurait été plus optimal de mener cette activité en atelier dirigé, en filmant les présentations des élèves par exemple, ce qui aurait permis une mise en commun collective plus attrayante et moins contraignante en termes de calme et de concentration pour les élèves car elle n'aurait pas eu lieu directement après la recherche.

Lorsque les différents sons identifiés pour chaque environnement ont été produits d'une ou de plusieurs manières, j'ai pris en charge l'assemblage pour aboutir au paysage sonore. J'ai fait le choix d'assumer cette part de la création pour alléger la tâche pour les élèves, encore peu habitués à un travail sonore. Cependant, dans une démarche idéale, il aurait été préférable que les élèves eux-mêmes choisissent de l'ordre d'arrivée des sons et de leur intensité pour qu'il y ait une intention de composition plutôt qu'un assemblage collectif. Pour marquer l'entrée de chaque groupe, nous avons convenu avec les élèves de gestes silencieux représentant chaque son. Par ailleurs, nous avons déjà un code gestuel pour augmenter ou baisser l'intensité de par notre travail en chant. Réagissant en signal, les groupes pouvaient donc commencer et moduler leur production sonore.

L'enregistrement a été un apprentissage à part entière, dont je n'avais pas anticipé la difficulté pour les élèves. En effet, il s'agit de réagir au signal pour obtenir le silence avant de lancer l'enregistrement, de produire une version complète de la création sans interruption par des paroles ou bruits parasites et ce jusqu'à la fin de la prise de son. Pour certains élèves, cela a été très dur de contrôler le besoin spontané de faire une remarque ou d'interpeller un camarade. On entend d'ailleurs dans le paysage sonore de la rivière (annexe 2, version sonorisée p.3) un élève qui, malgré de nombreuses prises, ne peut s'empêcher de fredonner.

3.2.2. L'album de mon école maternelle

Ce projet a été initié dans le courant du mois d'avril avec les élèves, dans l'optique d'être terminé d'ici la fin du mois de juin. Mes élèves étant en grande section, il s'agit de leur dernière année dans le bâtiment de l'école avant leur départ au cours préparatoire. Si quelques

élèves sont nouveaux dans l'école (arrivés à la rentrée voire en cours d'année), ils sont nombreux à avoir passé leurs trois années de maternelle dans cette école et y sont très attachés. Lors du passage au CP, certains élèves vont déménager, d'autres passeront dans l'enseignement privé ; et pour ceux qui restent dans l'école élémentaire du quartier, ils ne seront dans tous les cas plus dans les mêmes locaux. Pour garder une trace de cette école et conserver un souvenir le plus juste possible, je leur ai donc proposé de produire un album, sonorisé de nouveau, de "notre" école maternelle (cf. annexe 2). Par le son et l'image, le but est de restituer ce qu'ils perçoivent de leur école.

Les élèves ayant déjà expérimenté la démarche de projet avec *La Chasse à l'Ours*, nous avons repris cette logique de travail. Les élèves ont donc commencé par lister les étapes du projet (cf. annexe 4-1) puis les lieux qu'ils souhaitent faire apparaître dans leur album (cf. annexe 4-2). La classe étant trop grande et complexe, il a été décidé de la découper en petits "coins" pour la représenter plus fidèlement.

Pour construire cet album, les élèves développent leur créativité par :

- l'autonomie et les choix induits par la démarche de projet
- la recherche sonore des sons produits par les objets et lieux de l'école et la production des bruitages de chaque lieu

L'idée de produire un album souvenir a tout de suite plu aux élèves, qui se sont investis émotionnellement dans le projet. On peut le voir dans la liste des lieux dont ils souhaitent se souvenir (cf. annexe 4-2) : quasiment aucun lien n'a été laissé de côté, même le couloir ou les toilettes, des lieux pourtant usuels et a priori sans grande charge émotionnelle. Cependant, dans un projet long comme celui-ci, l'enjeu pour l'enseignant est de rappeler à chaque étape l'enjeu final pour que les élèves n'oublient pas l'objectif du projet et ne se dispersent pas.

Une difficulté rencontrée dès le début de ce projet a été la gestion du travail individuel et collectif dans cette recherche de la créativité. En effet, j'avais organisé des ateliers dirigés de six élèves, visant à développer la créativité individuelle de chacun. Cependant, cette disposition a montré ses premières failles par les difficultés de gestion de classe qu'elle a enclenché. En effet, le groupe de six élèves a été réparti en binômes dans des coins de la classe, avec pour objectif de rechercher des sons produits dans ce coin en "réveillant les

objets”. Le premier challenge a été d’obtenir des conditions sonores efficaces pour ce travail de la part des autres élèves qui étaient en travail autonome : quand six élèves devaient solliciter leurs oreilles, les dix-huit autres ont été bien difficiles à canaliser - d’autant plus en l’absence d’ASEM - pour qu’ils conservent un niveau sonore faible dans la classe. Le second challenge a été de réussir à accompagner les élèves de l’atelier dirigé pour qu’ils effectuent la recherche sonore dans la bonne direction et sans que cela ne dégénère en agitation contre-productive. Comment reconnaître la créativité quand on cherche à sortir du schéma classique d’exercice où les élèves ne font qu’appliquer une consigne ? Où s’arrête la créativité par rapport au désordre ? Mes premières séances n’ont d’ailleurs pas été couronnées de succès, un élève étant supposé chercher des sons produits par un livre l’ayant finalement brisé en deux morceaux. Il s’agit de réussir à doser la liberté que l’on laisse aux élèves pour qu’ils aient la liberté de mouvement nécessaire à une expression créative, sans que cette liberté ne génère de comportements perturbateurs ou de dégradations.

Outre ces difficultés de logistique et de gestion de classe, la recherche créative en atelier dirigé a finalement montré ses limites par le fait que les élèves se trouvaient assez démunis face à la tâche. Si les plus appliqués (ou spontanément inspirés) se mettaient au travail rapidement et consciencieusement, d’autres n’avaient pas d’idées et se bloquaient, désespérés. Comme dit au paragraphe précédent, ces élèves n’osaient pas, et restaient comme pétrifiés face à un exercice qu’ils n’avaient pas l’habitude de faire. Ce constat m’a amené à deux réflexions : l’une sur les avantages du collectif sur l’apprentissage individuel, et l’autre sur l’autonomie des élèves.

Tout d’abord, contrairement à mon intuition initiale, j’ai remarqué que les moments de recherche créative menés en classe entière étaient très riches. En effet, dans la même logique que le *brainstorming* utilisé en situation professionnelle, la créativité est favorisée par l’échange. Les idées des premiers venaient nourrir la recherche des suivants, et les élèves se stimulaient mutuellement de façon naturelle. Le collectif permet d’apprendre des autres avec les autres et offre une modalité de travail riche. Cependant, le groupe classe étant par nature hétérogène, les “gros parleurs” avaient tendance à prendre le dessus sur les élèves les plus discrets. Certains “petits parleurs” arrivaient à prendre la parole, ne serait-ce qu’en répétant l’idée d’un petit parleur, ce qui était déjà une avancée car ils participaient et pratiquaient eux-mêmes plutôt que de rester spectateurs. Cependant, d’autres élèves timides restaient trop

impressionnés pour participer. La créativité de ces élèves semble en effet être bridée au sein du groupe hétérogène. C'est ici que se trouve le rôle essentiel de l'enseignant, et qu'un équilibre délicat doit être trouvé pour laisser assez de place à chacun, sans réprimer ni forcer. J'ai fini par observer qu'une phase collective pouvait être un bon déclencheur de la recherche : les gros parleurs peuvent ainsi démarrer le processus, nourrir l'imagination des plus timides qui apprennent en s'imprégnant de ces bribes qui fusent. Puis, un travail plus individualisé par un atelier dirigé permet un approfondissement personnel et l'expression de la créativité de chacun, quitte à réduire le nombre d'élèves pris en atelier dirigé. En réduisant la durée de cet atelier, l'enseignant peut prendre les élèves deux par deux, et ainsi suivre leur cheminement de pensée et maîtriser les débordements éventuels. Le temps de l'atelier dirigé est ainsi optimisé. Un aller-retour entre des modalités collectives et individuelles permet donc d'enrichir la recherches des élèves et de s'adapter aux besoins de tous.

Nous en venons donc à la question de l'autonomie. En effet, en prenant les élèves deux par deux en atelier dirigé pour une activité censée favoriser leur créativité, l'enseignant ne risque-t-il pas de brimer l'autonomie des élèves ? Je pense qu'il faut ici différencier autonomie et liberté. La liberté est induite par l'attitude et l'encadrement de l'enseignant via les consignes et les ingérences pendant le travail des élèves : c'est une liberté de penser, de chercher, d'essayer, de se tromper. L'autonomie, elle, consiste à connaître les étapes de son travail et pouvoir avancer sans aide extérieure. L'autonomie est très importante à acquérir pour les élèves, mais c'est un objectif et non un prérequis au développement de la créativité. J'ai pu observer, dans le cas présent de la recherche sonore, que l'autonomie était encore difficile pour mes élèves de grande section. L'autonomie sera donc à développer par le projet, dans les démarches de structuration de la production, la répartition en groupes etc. Mais le travail autonome n'est pas un élément indispensable à la recherche car il vient compliquer cette dernière, aussi bien pour l'enseignant que l'élève.

3.2.3. Autres expériences d'activité "créatrice"

Outre ces projets longs, j'ai également pu observer les démarches créatives des élèves au travers d'activités décrochées, notamment pendant le temps de l'accueil. J'ai, pendant près de trois semaines tous les matins, mis à disposition des élèves des journaux et magazines, des feuilles blanches, des ciseaux et de la colle, sans consigne dans un premier temps. Les élèves

ont commencé à collecter les images qui leur plaisaient, et à faire des juxtapositions. Après une semaine, pendant laquelle les élèves ont pu s'approprier le matériel et faire retomber l'excitation d'une activité nouvelle et attrayante, j'ai fait un premier bilan en collectif. Les élèves ont expliqué pourquoi ils avaient choisi ces images, et comment ils avaient structuré le collage. La majorité avait choisi les images "parce qu'elles sont jolies" ou parce qu'elles faisaient référence à leurs centres d'intérêt (jouets, dessin animé...) Les élèves avaient donc créé des collections selon le référent, avec une approche très littérale.

J'ai ensuite ajouté une consigne : transformer l'image ou les images découpées pour produire une création originale. J'ai ajouté des feutres sur la table, invitant les élèves à extrapoler à partir de l'image collée par le dessin. Après avoir laissé le temps aux élèves de faire des essais et en ayant apporté un étayage individuel pendant l'activité, nous avons refait des bilans selon les productions du jour des élèves. Ils pouvaient alors expliciter leurs procédures, expliquer leurs choix ; et la classe pouvait observer s'il y avait transformation ou non, si oui comment. Les résultats ont été variés (cf. annexe 5). Certains élèves n'ont pas réussi à dépasser le stade de la collection et la juxtaposition (collage 1), mais d'autres ont produit des créations qu'il est intéressant d'analyser. Sur le collage 2, l'image est au centre de la production, et l'élève l'a prolongée par des graphismes, mais en restant sur la même structure de disques concentriques. Le collage 3 montre une tentative de réappropriation de l'image, avec un début de structure globale, même si les éléments sur le haut de la feuille restent de l'ordre de la collection. Enfin, le collage 4 montre la création d'une toute nouvelle composition à partir d'éléments collés et dessinés dont l'élève s'est emparé pour créer un nouveau paysage.

II- LA CRÉATIVITÉ APPLIQUÉE AU CYCLE 1

Au fil des lectures et des expériences, on se rend compte que la créativité est une notion abstraite qu'il s'agit de circonscrire pour mieux la cerner. Outre sa définition, une question se pose : peut-on attendre d'enfants de cinq ans la même "créativité" que d'un adulte ? Quand la créativité que l'on peut attendre dans le cadre scolaire sera définie, il

s'agira finalement de définir pourquoi la créativité est importante pour le développement de l'enfant.

1. Définition de la créativité

1.1. Définition philosophique

La créativité a longtemps bénéficié - et bénéficie encore beaucoup aujourd'hui - d'une aura mystique, comme une intervention divine ou un état second. Cette théorie est résumée par Ray Bradbury, auteur américain de science-fiction, dans sa citation : *“Don't think. Thinking is the enemy of creativity.”*¹⁶

D'un point de vue philosophique, Winnicott¹⁷ explique que

“la pulsion créative est (...) indispensable à l'artiste qui doit faire oeuvre d'art, mais elle est également présente en chacun de nous - bébé, enfant, adolescent, adulte ou vieillard - qui pose un regard sain sur tout ce qu'il voit ou qui fait volontairement quelque chose”

La créativité n'est donc pas l'apanage de quelques privilégiés touchés par la grâce, mais est une caractéristique commune à tous les êtres humains. Il la définit ainsi :

“[La créativité est à envisager] dans son acception la plus large, sans l'enfermer dans les limites d'une création réussie ou reconnue, mais bien plutôt en la considération comme la coloration de toute attitude face à la réalité extérieure. Il s'agit avant tout d'un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue (...).”

La créativité relève donc de la façon de faire ou de voir le monde, et n'est pas seulement à penser en termes de production artistique.

¹⁶ “Ne pensez pas. La pensée est l'ennemie de la créativité.” KORRIS Sally, “Sci-Fi, of Course, but Ray Bradbury's Literary Exploits Go Well Beyond Either Science or Fiction”, *People*, Volume 14, numéro 21, 24 novembre 1980 via les archives en ligne People : <https://people.com/archive/sci-fi-of-course-but-ray-bradburys-literary-exploits-go-well-beyond-either-science-or-fiction-vol-14-no-21/> (consulté le : 29/04/2019)

¹⁷ WINNICOTT , Donald Woods , *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. traduit de l'anglais par Claude Monod et J.-B. Pontalis. préface de J.-B. Pontalis. [Paris] : Gallimard, DL 1975. 1 vol. (XV-212 p.)

La créativité permet, toujours selon Winnicott, l'expression de soi à travers le jeu.

“C’est en jouant, et seulement en jouant, que l’individu, enfant ou adulte, est capable de se montrer créatif et d’utiliser sa personnalité tout entière. C’est seulement en étant créatif que l’individu découvre le soi.”

La créativité est donc essentielle dans l'épanouissement de l'individu. Par ce lien avec le jeu, Winnicott ouvre pour nous une porte vers la pédagogie : le jeu serait-il le moyen de favoriser la créativité ? Si oui, quel jeu ? Sous quelle forme ?

1.2. Définition scientifique

C'est avec Francis Galton en 1883 puis Joy P. Guilford et Ellis Paul Torrance dans les années 1950 que l'étude scientifique de la créativité a commencé. Un consensus existe aujourd'hui parmi les chercheurs pour définir la créativité comme la “capacité à réaliser une production nouvelle qui soit à la fois originale et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste¹⁸”.

On peut différencier deux types de créativité : la “créativité” (avec un c minuscule), aussi appelée créativité psychologique, consistant à trouver des solutions innovantes dans la vie quotidienne ; et la Créativité (avec un C majuscule), définie comme créativité historique entraînant des “ruptures épistémologiques et culturelles¹⁹”.

1.2.1. Les facteurs de la créativité

La créativité naît de l'interaction de plusieurs composantes (développées dans *L'intelligence de l'enfant*²⁰) qui interagissent : cognitives, liées aux connaissances et façons de penser ; conatives, liées à la personnalité ; et enfin environnementales. Ces éléments se combinent de façon exponentielle : plus ces facteurs sont présents et forts, plus le niveau de créativité est élevé.

¹⁸ FOURNIER Martine, LECUYER Roger, *L'intelligence de l'enfant*, Auxerre, Sciences humaines Éditions, DL 2006. 1 vol. (328 p.)

¹⁹ *ibid.*

²⁰ *ibid.*

Parmi les composantes cognitives, on compte l'identification et l'analyse d'une situation, pour en extraire des informations ; la mise en relation avec d'autres situations, d'autres domaines (analogie). L'originalité (capacité à produire des idées nouvelles), la flexibilité (capacité à se dégager d'une idée initiale pour continuer d'explorer les possibles) et enfin la pensée divergente (capacité à générer plusieurs idées à partir d'un déclencheur unique) permettent à l'individu créatif de produire des idées nouvelles et adaptées à la situation et de voir la situation sous un angle qu'un non-créatif n'aurait pas envisagé.

Les paramètres conatifs sont des traits de personnalité tels que “la persévérance, la tolérance à l'ambiguïté, l'ouverture à de nouvelles expériences, l'individualisme et la prise de risque²¹”, la sensibilité. Enfin, la motivation joue un rôle important : la motivation intrinsèque en particulier favorise la créativité, l'individu étant poussé par sa propre volonté (voire son besoin ?) à s'engager dans la tâche.

Enfin, l'environnement social et physique de l'individu va avoir une influence sur le développement de la créativité²². L'environnement culturel est primordial, définissant le type de créativité valorisée (les occidentaux étant concentrés sur la production tandis que la conception orientale de la créativité est axée sur le processus de création), la sensibilité esthétique, et le fait même si la créativité est valorisée ou réprimée. L'environnement familial est également important : selon si les parents imposent des règles, et si ces dernières sont rigides ou souples, l'enfant sera plus ou moins susceptible de développer sa créativité. Enfin, l'environnement scolaire joue également un rôle : selon la personnalité de l'enseignant, la relation de l'élève avec l'enseignant, le type de pédagogie, les conditions sont plus ou moins favorables au développement de la créativité des élèves.

1.2.2. Le processus cognitif de la créativité

Le processus créatif a d'abord été décrit par Graham Wallas en 1926 dans *The art of thought*²³. Il est constitué de quatre phases :

²¹ FOURNIER Martine, LECUYER Roger, *L'intelligence de l'enfant*, Auxerre, Sciences humaines Éditions, DL 2006. 1 vol. (328 p.)

²² LAUSTRIAT Delphine et BESANCON Maud, “La créativité chez l'enfant : Fondements et leviers”, *Synlab*, 2015, p.11-14

²³ WALLAS Graham, *The art of thought*, American Psychological Association, 1926 cité dans : LAUSTRIAT Delphine et BESANCON Maud, “La créativité chez l'enfant : Fondements et leviers”, *Synlab*, 2015, p.16

- la phase de préparation, pendant laquelle l'individu procède consciemment à l'analyse de la situation
- la phase d'incubation, pendant laquelle le cerveau effectue des associations de façon inconsciente
- la phase d'illumination, pendant laquelle l'idée créatrice devient consciente
- la phase de vérification, où l'individu évalue, redéfinit et développe l'idée.

Delphine Laustriat et Maud Besançon précisent que ce modèle est à nuancer : la progression en étapes rendant la représentation de la progression statique, il serait plus approprié de considérer que le processus est dynamique et évolue, varie selon les individus, le champ disciplinaire et la situation à résoudre.

1.3. Précisions sémantiques

La créativité est une notion abstraite, qu'il est difficile de définir sans avoir recours à ses synonymes : imagination, création, invention... Mais ces termes sont-ils équivalents ? Si non, quelles sont les différences ?

Tout d'abord, la création est le produit fini d'un processus, l'objet matériel ou immatériel créé par un individu.

L'imagination est la "faculté que possède l'esprit de se représenter ou de former des images, notamment ce qui est immatériel ou abstrait"²⁴. On peut considérer l'imagination comme le préalable à la créativité. Contrairement à la créativité, l'imagination ne prend pas compte du contexte.

Pour ce qui est de l'invention, il s'agit d'imaginer quelque chose de nouveau. Ici aussi, on remarque que la créativité prend en compte le facteur environnemental, qui est absent dans l'invention. Gérard De Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi²⁵ proposent les définitions suivantes : "Découvrir, c'est apercevoir ce qui existait déjà. (...) Inventer, c'est élaborer une construction intellectuelle. (...)."

²⁴ LAUSTRIAT Delphine et BESANCON Maud, "La créativité chez l'enfant : Fondements et leviers", *Synlab*, 2015, p.4

²⁵ DE VECCHI, Gérard et CARMONA-MAGNALDI, Nicole, *Faire construire les savoirs*, Hachette, 1996 (264 p.)

Enfin, l'innovation est le processus par lequel un individu ou un groupe arrive à changer la réalité des choses, tandis que la créativité consiste à changer sa perception des choses. "Autrement dit, l'innovation est du côté des objets, la créativité du côté des sujets. Le véritable changement est forcément double. (...) Il faut changer son regard sur le monde, pour mieux ensuite changer le monde."²⁶

2. Quelle créativité pour des élèves de cycle 1 ?

2.1. La créativité mise à portée des enfants

La créativité implique une maîtrise de l'imagination selon un choix pour une production définie. L'ouvrage *L'intelligence de l'enfant*²⁷ précise donc que l'on peut parler de créativité à partir de l'âge de cinq ans. Avant cela, l'enfant dessine ce qu'il connaît ; du fait de son manque de connaissances rationnelles, le résultat peut être surprenant pour l'adulte mais n'est pas produit dans une intention créative.

Lors de l'observation d'élèves de cycle 1, il s'agit de différencier créativité et création. En effet, la créativité se traduira par la démarche de l'élève et non par la qualité esthétique de la production, d'où l'importance d'une grande écoute et d'une observation attentive de l'enseignant.

La créativité de l'enfant connaîtrait d'après le psychologue Torrance²⁸ trois déclins temporaires : vers 5 ans, 9-10 ans puis 13 ans. Cette étude ayant été menée aux Etats-Unis, l'âge de 5 ans correspond à l'entrée en *kindergarden* à l'*elementary school*, qui est la première année de scolarisation pour les enfants américains. Ces baisses de la créativité peuvent être liées au changement de cycle scolaire, mais aussi au fait que le développement cognitif s'accélère à ces périodes, entraînant une baisse chute proportionnelle du développement créatif. En effet, les élèves se focaliseraient alors sur les apprentissages et les adaptations nécessaires à ces changements de vie scolaire, au détriment de leur expression

²⁶ DE BRABANDERE Luc, *La valeur des idées: de la créativité à la stratégie en entreprise*, Dunod, 2007 (321 p.) cité dans LAUSTRIAT Delphine et BESANCON Maud, "La créativité chez l'enfant : Fondements et leviers", *Synlab*, 2015, p.4

²⁷ FOURNIER Martine, LECUYER Roger, *L'intelligence de l'enfant*, Auxerre, Sciences humaines Éditions, DL 2006. 1 vol. (328 p.)

²⁸ TORRANCE Ellis Paul, *Tests de pensée créative*, Editions du Centre de psychologie appliquée, 1972 cité dans FOURNIER Martine, LECUYER Roger, *L'intelligence de l'enfant*, Auxerre, Sciences humaines Éditions, DL 2006. 1 vol. (328 p.)

créative. Si l'on en croit ces schémas, on peut donc considérer que les élèves français en maternelle ne seraient donc pas encore entrés dans une phase de déclin de la créativité, qui interviendrait plutôt à partir du cours préparatoire.

Par ailleurs, il sera intéressant d'observer le profil des élèves créatifs. En effet, deux psychologues américains, Jacob W. Getzels et Philips W. Jackson²⁹, auraient démontré que "les meilleurs créateurs ne sont pas toujours les premiers de la classe" :

"Au contraire, certains enfants avaient une plus grande facilité que les forts en thème à laisser libre cours à leur imagination et à savoir l'utiliser. (...) Les "enfants créateurs" s'intéressaient à un plus grand nombre de questions, avaient un meilleur sens de l'humour que les élèves à fort QI (quotient intellectuel).³⁰"

2.2. Les fondements de la créativité chez l'enfant

2.2.1. Le rôle de l'imitation

L'imitation est massivement rejetée dans les discours pédagogiques, décrite comme stérile et imposant un modèle de résultat à l'élève, lui ôtant ainsi toute possibilité de recherche.

Cependant, le philosophe Alain écrivait : "il n'y a qu'une méthode pour inventer, qui est d'imiter"³¹. Selon un processus indiqué dans le schéma ci-dessous, l'imitation est le point de départ permettant d'accéder à la création via une étape intermédiaire : l'expression de soi. Il faut cependant veiller à ce que l'imitation ne soit pas un "suicide" comme l'affirme Emerson, c'est-à-dire une disparition de l'élève dans le modèle copié.

²⁹ Cité dans GABEY Georgette et VIMENET Catherine, *L'enfant créateur*, Paris, Calmann-Lévy, DL 1973. 1 vol. (186 p.)

³⁰ GABEY Georgette et VIMENET Catherine, *L'enfant créateur*, Paris, Calmann-Lévy, DL 1973. 1 vol. (186 p.)

³¹ Cité dans BEAUDOT Alain, *Vers une pédagogie de la créativité : avec une préface picturale de P. Soulages et des entretiens avec P. Soulages et I. Xenakis*, Paris, les Éditions E.S.F, 1976. (125 p.)

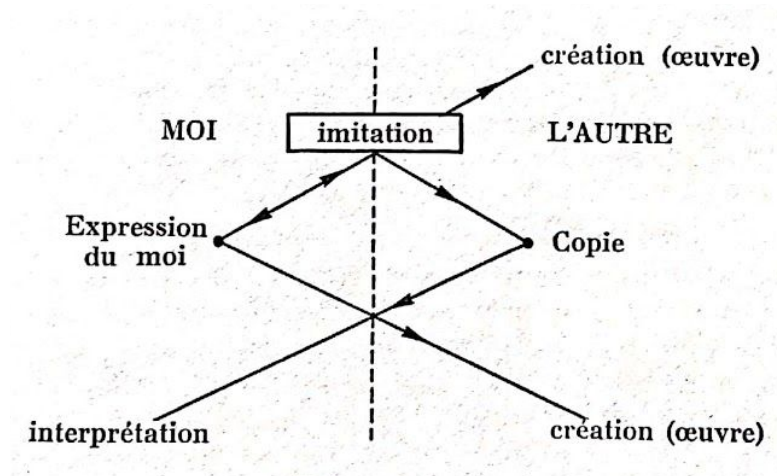


Figure 1 : Schéma issu de BEAUDOT Alain, *Vers une pédagogie de la créativité*, p.31

Dans le cadre de la recherche de créativité, l'imitation peut avoir sa place si elle est menée de façon constructive. En effet, “on peut parfois apprendre en observant et en tentant de reproduire³²” : l'imitation serait alors une situation-problème dans laquelle l'élève doit résoudre par lui-même les problèmes techniques liés à cette production, en retrouver les étapes et en décoder le sens. L'imitation serait alors créative car le cheminement de création serait à inventer par l'élève, en comparaison avec une imitation “stérilisante³³” qui s'approcherait plus d'un mode d'emploi ou d'une recette de cuisine.

Par ailleurs, “on ne peut pas apprendre à créer sans reproduire des valeurs et des modèles.³⁴” L'imitation permet l'apprentissage d'éléments de base, la constitution de réservoirs, que l'élève pourra ensuite manipuler, réagencer, transformer pour produire ses propres créations originales. C'est ici la base de la pensée divergente : l'individu a besoin d'emmagasiner des informations, pour ensuite venir puiser dans sa mémoire pour trouver des solutions. “Si le réservoir est vide, la pensée divergente ne peut s'appliquer à rien”, comme le souligne Alain Beaudot. “Or, le réservoir ne peut se remplir que par l'exercice d'une pensée convergente qui permet au sujet de maîtriser les connaissances nécessaires.” L'imitation permet donc l'apprentissage de moyens d'expression, qui seront remobilisés dans la création.

³² DE VECCHI, Gérard et CARMONA-MAGNALDI, Nicole, *Faire construire les savoirs*, Hachette, 1996 (264 p.)

³³ *ibid.*

³⁴ ARDOUIN Isabelle, *L'éducation artistique à l'école*, Paris, ESF éd, DL 1997. 1 vol. (126 p.)

2.2.2. La place de la culture

Les élèves ont-ils pour autant besoin d'une culture artistique pour pouvoir créer ? La créativité nécessite-t-elle des connaissances préalables ?

Selon Jean-Pierre Mialaret³⁵, qui s'applique à l'étude du domaine musical, il y aurait une dimension créative dans l'acquisition des connaissances. Ainsi, "tout processus d'appropriation des connaissances musicales impliquait une articulation, une rencontre entre la nécessaire acquisition des codes culturels et le développement de "l'imagination créatrice." ". Ainsi, la créativité serait-elle présente lors des apprentissages. Mais l'inverse est-il également vrai ? Les connaissances seraient-elles indispensables à la créativité ?

Pas nécessairement, si l'on en croit Georgette Gabey, qui souligne qu'un individu qui aurait passé "toute sa vie dans un musée saurait probablement acquis beaucoup de connaissances, mais ne serait pas inévitablement devenu un créateur pour autant. Le contact avec les oeuvres d'art peut nourrir notre désir d'expression, mais l'important reste de favoriser celui-ci tout au long de notre enfance et de notre adolescence (...)." Les connaissances n'induisent donc pas obligatoirement une restitution sous forme créative.

Par ailleurs, si l'on pense aux artistes et créateurs autodidactes, tels que Jimmy Hendrix, Frida Kahlo ou encore Jean-Michel Basquiat, qui n'ont jamais pris de cours (de musique ou de peinture, selon le cas), on peut observer que même en l'absence de bases théoriques et techniques, ils ont pu s'emparer du langage artistique pour exprimer leur créativité.

De fait, la rencontre des élèves avec l'art doit commencer par le sensible. "Il faut respecter cet ordre : voir, s'émouvoir, savoir. Ce chemin permet d'avoir une meilleure compréhension et bientôt l'envie d'aller plus loin³⁶" précise Marie Sellier, auteure de livres d'initiation à l'art. C'est en passant par l'émotion que les élèves s'approprieront les connaissances factuelles, et non l'inverse.

³⁵ MIALARET Jean-Pierre, "La créativité musicale" dans ZENATTI Arlette, *Psychologie de la musique*, PUF, 1994 (392 p.)

³⁶ ABESCAT Michel, «Initier les enfants à l'art, une mission pas impossible », *Télérama*, 28/04/2019, en ligne : <https://www.telerama.fr/enfants/initier-les-enfants-a-lart-une-mission-pas-impossible.n6207918.php> (consulté le : 02/05/2019)

2.2.3. La démarche créative

Si une leçon théorique n'est donc pas une préalable incontournable pour déclencher la démarche créative chez l'enfant, par où commencer ?

Les "3 C de la créativité" pourraient être la curiosité, le choix et la création. En effet, tout commence avec la curiosité : il s'agit de pouvoir explorer, découvrir, pour faire naître des observations et des questionnements. Il est donc du ressort de l'adulte de nourrir cette curiosité de l'enfant par la rencontre avec des oeuvres, mais aussi des objets (culturels ou quotidiens) insolites. Vient ensuite le choix : pour qu'il y ait créativité, il faut une action volontaire de l'enfant, qui va oser une action et se réapproprier des éléments de son répertoire pour les réinvestir. La création résulte alors de la combinaison, l'organisation, l'enchaînement de ces éléments selon une intention précise dans une création, produit fini, matériel ou immatériel, partagé par l'individu avec la société comme aboutissement de son processus créatif.

3. La créativité ne peut-elle être traitée que dans les domaines artistiques ?

Dans l'esprit de la majorité des enseignants, l'idée de créativité est liée aux domaines artistiques : musique, peinture, dessin, théâtre... On a d'ailleurs vu que, dans les programmes, la créativité était citée comme objectif pour les activités artistiques et physiques. Mais, comme le souligne Alain Beaudot³⁷, " c'est là réduire le domaine de la créativité, parce qu'on y ajoute le sentiment esthétique". En fait, la créativité est une démarche, une façon de penser, "une base sur laquelle peut se fonder l'enseignement de n'importe quelle discipline d'enseignement". Il s'agit de modifier sa façon de voir le monde, en acceptant l'inattendu, en écoutant sa curiosité et en laissant libre cours à son imagination. Comme expliqué plus haut, la créativité consiste à produire des "assemblages inédits d'idées"³⁸. Elle est donc au coeur de la démarche scientifique, qui procède, à partir d'une situation-problème, à l'élaboration d'hypothèses, qui sont vérifiées par tâtonnement expérimental.

³⁷ BEAUDOT Alain, *La créativité à l'école*, Paris, PUF, 1980. (172 p.)

³⁸ MARPEAU Jacques, "La créativité et la création" dans *Le processus de création dans le travail éducatif*, ERES, 2013 (216 p.)

Le langage est également un acte de création. La production de textes écrits, en particulier, est l'occasion de jouer avec les signifiés et les signifiants, de choisir ses mots et d'exprimer une intention de manière créative. En maternelle, on peut également jouer à l'oral, avec un travail phonologique, comme par exemple un langage imaginaire à inventer.

En cycle 1, on peut donc travailler la créativité dans tous les domaines : aussi bien les domaines artistiques (évoqués en partie I-1.1) que les domaines scientifiques (“Construire les premiers outils pour structurer sa pensée” et “Explorer le monde”) et langagier (“Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions”).

4. Les enjeux de la créativité dans le développement de l'enfant

Nous avons jusqu'à maintenant tenté de répondre à la question du comment au sujet de la créativité chez les élèves. Mais reste à définir pourquoi la créativité est si centrale ?

4.1. L'autonomie

La motivation est importante pour la création :

« [La motivation] correspond à la force qui pousse l'individu à s'engager dans une tâche. Deux types de motivations sont distinguées : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque [...]. La motivation intrinsèque prend naissance dans les besoins de l'individu, comme la curiosité, l'envie de s'exprimer à travers une production tandis que la motivation extrinsèque est générée par des compensations extérieures comme la reconnaissance sociale par les pairs. [...] [La] motivation intrinsèque joue un plus grand rôle dans les productions créatives que la motivation extrinsèque. ³⁹»

En favorisant la créativité des élèves, on les pousse donc à développer leur motivation intrinsèque, qui exerce donc un cercle vertueux, amenant les élèves à avoir envie de

³⁹ ADEN Joëlle, *Apprentissage des langues et pratiques artistiques, créativité, expérience esthétique et imaginaire*, Le Manuscrit, 2008 (429 p.) cité dans BATLLE Sophie, “Comment développer la créativité des élèves de cycle 2 en éducation musicale ?”, Dumas, 2016

s'engager dans la tâche. On peut parler d'une motivation pour et par la création. De ce fait, l'enseignant aura moins besoin de faire appel à la sanction, car l'élève est volontaire.

Par ailleurs, la créativité implique un projet, qui est personnel et résulte d'un besoin d'expression : l'élève sera donc poussé à l'autonomie et la responsabilisation. Pour résumer, "la création (...) [forme] des individus inventifs, critiques et possédant des savoirs complexes et transférables."⁴⁰

4.2. L'acceptation de l'erreur

Créer, c'est tâtonner. C'est donc aussi accepter de trébucher, de tomber, de recommencer. La création amène donc à l'acceptation de l'erreur. "Prendre le risque d'une démarche de création requiert une capacité à assumer l'insécurité et le doute dans le tâtonnement expérimental, et la déconstruction de ses propres acquis, de ses références et de ses certitudes"⁴¹, souligne Jacques Marpeau.

D'une manière plus générale, l'apprentissage de la créativité prépare donc les enfants à la souplesse d'esprit, ce qui, dans leur vie quotidienne, les entraînera à trouver des solutions pour les problèmes qu'ils rencontreront tout au long de leur vie professionnelle et personnelle.

4.3. La formation du citoyen

Le développement de la créativité aide finalement à la formation de la personne et du citoyen.

En effet, la création est un moyen d'expression, permettant à l'individu, par la production d'une réalisation matérielle, de "se rendre présent au monde"⁴², de s'affirmer et de laisser une trace. Elle permet donc de gagner en confiance et en estime de soi.

⁴⁰ DE VECCHI, Gérard et CARMONA-MAGNALDI, Nicole, *Faire construire les savoirs*, Hachette, 1996 (264 p.)

⁴¹ MARPEAU Jacques, "La créativité et la création" dans *Le processus de création dans le travail éducatif*, ERES, 2013 (216 p.)

⁴² WINNICOTT, Donald Woods , *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. traduit de l'anglais par Claude Monod et J.-B. Pontalis. préface de J.-B. Pontalis. [Paris] : Gallimard, DL 1975. 1 vol. (XV-212 p.)

Outre de s'affirmer par rapport aux autres, la créativité permet aussi de prendre en compte les autres : en s'ouvrant aux autres, l'individu va s'ouvrir au dialogue, découvrir et se laisser découvrir. Le document d'application des programmes de 2002 explique : "En offrant aux élèves l'occasion de vivre cette expérience dans le cadre collectif spécifique qui est le sien, l'école cherche à les aider à sortir d'eux-mêmes, à émanciper leur point de vue et à vivre des rencontres.⁴³" Ces échanges entraîneront une prise de conscience des différences, et permettront à l'enfant de sortir d'une pensée schématisée pour acquérir l'idée de nuance. Cet éveil à la sensibilité est essentielle pour la formation du citoyen.

Enfin, comme développé par Alain Beaudot⁴⁴, la créativité est aujourd'hui essentielle pour le développement économique des pays, ayant remplacé la technique comme moteur industriel. Former des individus créatifs assure donc au pays une prochaine génération prometteuse d'actifs.

III- VERS UNE RÉVISION DE LA LOGIQUE D'ENSEIGNEMENT ?

1. Aller plus loin dans le développement de l'imagination des élèves

1.1. L'impact de l'imagination sur la créativité

La créativité consiste à trouver des idées originales adaptées à la situation de création. Pour des élèves de maternelle, qui n'ont pas encore toutes les connaissances scientifiques pour comprendre le monde qui les entoure, l'imaginaire pourrait-il être le moyen de combler certaines lacunes ? C'est ce que suggèrent les auteurs de *Faire construire les savoirs en*

⁴³ Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche- Direction de l'enseignement scolaire, "La sensibilité, l'imagination, la création", CNDP, juin 2003 : http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Doc_applic_La_sensibilite_l_imagination_la_creation_Education_artistique.pdf

⁴⁴ BEAUDOT Alain, *La créativité à l'école*, Paris, PUF, 1980. (172 p.)

évoquant une “complémentarité essentielle” entre réel et imaginaire : ils invitent l’enseignement à “ne pas vouloir remplacer l’imaginaire par le réel mais à aborder ces deux dimensions de manière associée.⁴⁵” Il s’agirait de laisser l’imaginaire prendre le relais quand le rationnel atteint ses limites, pour inciter l’élève à trouver ses propres solutions à un problème plutôt que de lui donner des solutions prêtes-à-l’emploi. Il n’est pas pour autant question de mélanger les notions d’imaginaire et de réel dans la perception du monde qu’ont les élèves, mais de les considérer comme deux voies possibles, qui par leur combinaison favoriseront la pensée divergente et donc la créativité.

1.2. Comment adapter son enseignement pour favoriser l’imagination ?

Pour développer l’imaginaire des élèves, il faut les nourrir, aiguïser leur curiosité, provoquer des rencontres. L’enseignant doit donc, autant que possible, faire découvrir des objets et des oeuvres visuelles et sonores aux élèves, les plus variés possible. L’objectif serait de confronter les élèves avec l’inattendu, de leur faire découvrir l’horizon des possibles et de cultiver leur imaginaire. L’important n’est pas ici de construire une culture artistique, ni même que les élèves développent un goût esthétique, mais d’être à l’écoute de leur sensibilité, même si elle ne répond pas aux valeurs esthétiques classiques, pour leur montrer des oeuvres qui résonneront en eux et éveilleront leur envie de manipuler à partir de ce qu’ils auront découvert. Comme le dit Marie Sellier,

“C’est incroyable ce qu’une œuvre d’art peut dire aux enfants. Elle n’est pas raisonnable, elle exprime autre chose du monde que les enfants entendent. (...) Plus tard, à l’adolescence, la démarche sera plus difficile si elle n’a eu aucun précédent, car toutes les barrières sont alors installées qui éloignent de l’art. En particulier toutes ces injonctions écrasantes, ceci est beau, cela ne l’est pas, cet artiste est reconnu, il faut

⁴⁵ DE VECCHI Gérard et CARMONA-MAGNALDI Nicole, *Faire construire les savoirs*, Hachette, 1996 (264 p.)

*l'aimer. Je suis désolée, mais les enfants ont le droit de ne pas être sensibles à Rembrandt par exemple.*⁴⁶»

Et pour que cette rencontre avec l'oeuvre (picturale, dans le cas présent) permette une véritable réflexion chez l'enfant, Marie Sellier propose de le faire dessiner, pour que l'enfant manipule, qu'il s'imprègne de l'oeuvre, qu'il y prête une attention soutenue dans un but concret. On peut envisager d'élargir cette méthode à tous les types d'oeuvres : sculpturales, musicales etc.

Pour alimenter leur imagination, au-delà de la découverte, il faut fournir aux élèves de la matière à transformer, pour qu'ils manipulent. Ils pourront, à partir d'une base commune fournie, déformer, transformer, extrapoler, transposer. L'objectif sera alors qu'ils se détachent de leur réalité et de l'état initial pour qu'ils laissent libre cours à leur créativité. On peut penser par exemple à des activités de langage - oral ou écrit selon l'âge des élèves -, où les élèves doivent inventer une situation ou une histoire à partir d'une phrase ou d'une contrainte donnée. On peut également envisager des activités d'arts visuels où une image donnée doit être transformée, complétée, ou prolongée par l'élève.

Par ailleurs, il serait intéressant de confronter les élèves avec l'inattendu, le fortuit. que ce soit au quotidien face à des erreurs ou des éléments inattendus obtenus par hasard, par des activités qui seraient basées sur un rendu aléatoire (en arts plastiques notamment). L'objectif sera de faire accepter la prise de risque et le lâcher-prise aux élèves, pour qu'ils acceptent de ne pas tout maîtriser, d'essayer et de recommencer ou au contraire d'embrasser l'inattendu et de s'en servir.

⁴⁶ ABESCAT Michel, «Initier les enfants à l'art, une mission pas impossible », *Télérama*, 28/04/2019, en ligne : <https://www.telerama.fr/enfants/initier-les-enfants-a-lart,-une-mission-pas-impossible.n6207918.php> (consulté le : 02/05/2019).

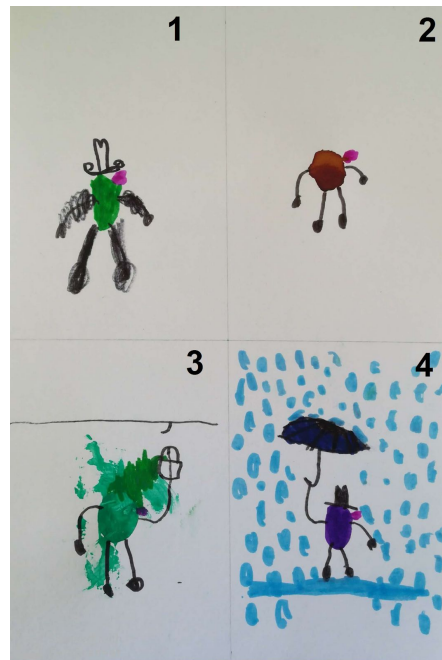


Figure 2 : production de N., élève de grande section

La réaction d'un élève de ma classe a été dans ce sens lors d'une activité plastique : les élèves devaient s'entraîner à faire des petits bonhommes à partir d'une forme ronde faite à l'encre et au pinceau, à la peinture au doigt ou au feutre dans l'optique de créer une affiche collective pour garder trace d'un travail. Pendant l'activité, l'élève a touché de la peinture (dessin n°3), ce qui a fait déborder la peinture. L'enfant a donc décidé d'embrasser ce nouvel état des choses, en adaptant la situation autour de la tâche de peinture : "C'est un bonhomme vert qui va poser un seau de peinture verte sur une étagère et qui se renverse, donc il a de la peinture partout, c'est pour ça que c'est tout vert !" On voit ici que l'élève a fait preuve de flexibilité et d'adaptation face à un événement inattendu, qu'il a préféré exploiter plutôt que d'abandonner en considérant la production comme "ratée".

On peut également envisager de mener un travail sur l'improvisation, qu'elle soit musicale, verbale, plastique, dansée... L'improvisation implique une prise de risque, mais aussi la mobilisation des réservoirs constitués lors des découvertes et écoutes, et des productions antérieures. Le fait de réaliser une tâche sans avoir de temps de préparation pourrait libérer la spontanéité des élèves, et les amener à prendre conscience de l'étendue des possibles.

Enfin, on peut tenter de créer un nouveau type d'exercices, où l'objectif ne serait pas de trouver "la" solution au problème donné mais de donner le plus de réponses possible. Il ne s'agit pas de rendre systématique ce type de raisonnement, mais de diversifier les méthodes, pour amener un équilibre chez l'élève entre pensée convergente et pensée divergente.

2. Aller plus loin dans le développement de l'autonomie

2.1. L'impact de l'autonomie sur la créativité

On l'a évoqué plus haut dans ce mémoire, l'autonomie est essentielle pour développer la créativité, car elle traduit le fait que l'élève a un projet qu'il s'est approprié et dont il maîtrise les étapes et l'intention.

Cette autonomie vient également du facteur motivationnel : plus un élève sera poussé par un besoin, une envie, plus il travaillera longtemps et consciencieusement. En ayant une tâche qui ne lui est pas arbitrairement imposé mais dans laquelle il voit les tenants et les aboutissants, l'élève comprend ce qu'il fait et pourquoi il le fait, et est donc engagé dans les apprentissages.

2.2. Comment adapter son enseignement pour favoriser l'autonomie ?

Pour encourager la motivation intrinsèque des élèves, les amener à développer leur intention et ainsi favoriser leur autonomie, le premier point important est de leur laisser du temps : pour s'approprier le sujet, pour expérimenter, pour tester différentes options (et exercer ainsi leur pensée divergente)... C'est en étant sécurisés sur le fait qu'ils ne seront pas pressés que les élèves pourront se mettre au travail sereinement. La tranquillité d'esprit est un préalable essentiel au travail en autonomie ; sans elle, les élèves risquent de paniquer et de venir chercher de l'aide et des réponses toutes prêtes.

Par ailleurs, les élèves doivent pouvoir revenir sur leurs travaux, pour les consulter, les analyser, les reproduire ou les améliorer. Les jeunes enfants adorent la répétition, et

apprennent en refaisant les mêmes gestes. Pour les productions matérielles, la mise en place logistique est relativement facile et est déjà présente dans la majorité des classes, par un casier ou un classeur de travaux que l'élève peut consulter. Pour les activités musicales, l'enregistrement est une ressource précieuse : en installant un coin d'écoute dans la classe, dans lequel les enregistrements faits en classe seraient mis à disposition des élèves, ces derniers pourraient prendre de la distance par rapport au son qu'ils ont produit. L'écoute répétée permet de porter son attention à chaque itération sur un aspect différent du son entendu, et donc d'élargir l'analyse au-delà du ressenti immédiat lors de la première écoute. Par ailleurs, l'enregistrement pourra également être utilisé par l'enseignant pour faciliter les bilans collectifs, partager les réussites des uns avec les autres, et garder une trace du travail sonore qui, par définition, est immatériel et immédiat. On peut également envisager de travailler avec les élèves sur une trace visuelle du travail sonore, par la photographie ou un code établi collectivement, pour créer des affichages et des compte-rendus d'activités et conserver une trace écrite du travail musical.

Enfin, si l'on veut que les élèves soient autonomes, on l'a dit, ils doivent être motivés. Les élèves, de cycle 1 en particulier, doivent pouvoir voir le but de leurs apprentissages. Pour motiver les activités, il faut donc qu'elles soient basées sur une expérience et inscrites dans un projet de production. Outre la démarche de projet, on pourrait aller plus loin encore : faire émerger les projets des élèves, à partir de leurs besoins et leurs envies plutôt que d'apporter des projets pré-conçus par l'enseignant. On pourrait envisager une "bourse aux projets" où les élèves viendraient proposer, individuellement ou en groupes, des projets qu'ils souhaiteraient mettre en place en classe. Le *brainstorming* pour aboutir à des idées de projet serait déjà l'aboutissement d'un processus créatif, mais il impliquerait les élèves dans une démarche responsabilisante et réfléchie et créerait ainsi des conditions favorables au développement de leur créativité.

3. Vers une créativité de l'enseignant

Enfin, pour favoriser la créativité des élèves, ne faudrait-il pas des enseignants créatifs ?

Avant toute révolution dans son organisation ou sa conception de l'enseignement,

l'adulte peut ajuster son attitude, en tirant notamment profit de l'humour en classe. En effet, l'humour, comme la créativité, est basé sur la rencontre avec l'inattendu. C'est ce qu'Arthur Koestler appelle la "bissociation", soit "la perception d'une situation ou d'une idée sur deux plans de référence dont chacun a sa logique interne mais qui sont habituellement incompatibles"⁴⁷. L'humour peut notamment apaiser le climat de classe, en résolvant des situations de tensions par le rire. Pour réussir à y faire appel, l'enseignant doit réussir à dépasser son vécu immédiat et tourner la situation en dérision, ce qui, in fine, est faire preuve de créativité c'est-à-dire changer son regard sur le monde. Mais l'humour, s'il est utilisé correctement et dans le cadre pédagogique, peut également aider à comprendre et à retenir l'apprentissage en cours car il associe un stimulus agréable au concept enseigné, et aussi permet de rendre le concept plus compréhensible.

Nous avons déjà dit que la créativité ne se traduisait pas nécessairement dans une forme de création artistique ou esthétique. Je ne cherche donc pas à dire que tous les enseignants devraient être des artistes. Il s'agit ici d'une créativité dans la façon de penser et de percevoir les situations. Il est donc important, pour développer la créativité des élèves, que l'éducateur sache porter une attention accrue aux petites trouvailles des élèves pour leur offrir la possibilité de les prolonger, de les étoffer, de les partager. Cela semble logique, mais l'adulte doit adopter la posture créative qu'il cherche à construire chez les élèves. Jean-Pierre Mialaret⁴⁸ souligne "la nécessaire capacité [des enseignants] à soutenir et contenir les émergences créatives des éduqués, (...) afin de (...) mieux élaborer l'aire des rencontres qui permet de dynamiser, d'élargir le dialogue du sujet avec lui-même, et qui peut conduire à l'appropriation créative des objets culturels."

Au-delà de la reconnaissance de la créativité chez les élève, l'enseignant peut également tirer profit de la créativité dans sa propre pratique. Tout d'abord, dans le cas qui est le nôtre au cycle 1, il serait judicieux de tirer profit des modalités de l'école maternelle, sans examens ni cloisonnement étanche des domaines, pour appliquer le plus possible la

⁴⁷ KOESLTER Arthur, *Le Cri d'Archimède : l'art de la découverte et la découverte de l'art* cité dans MARPEAU Jacques, « La créativité et la création », dans : , *Le processus de création dans le travail éducatif*. sous la direction de Marpeau Jacques. Toulouse, ERES, « L'éducation spécialisée au quotidien », 2013, p. 149-163. URL: <https://www-cairn-info.ezproxy.espe-paris.fr/processus-de-creation-dans-le-travail-educatif--9782749236551-page-149.htm>

⁴⁸ MIALARET Jean-Pierre, "La créativité musicale" dans ZENATTI Arlette, *Psychologie de la musique*, PUF, 1994 (392 p.)

transdisciplinarité et mêler les considérations relevant des différents domaines des programmes le plus naturellement possible. Cela implique une remise en question des habitudes qui sont les nôtres.

Par ailleurs, il est urgent de remettre en question le modèle magistral traditionnel, dans lequel l'élève est comme une "petite boîte noire"⁴⁹ dans laquelle on injecte des connaissances, qui sont testées à la sortie et dont on note la quantité d'informations retenue. Dans le cadre d'un enseignement non linéaire, où la relation entre enseignant et enseigné serait basée sur l'échange et non la domination, on pourrait attendre des élèves plus que ce qui leur a été transmis. Les informations injectées par l'enseignant seraient alors mises en culture et pourraient prospérer. C'est finalement un changement de philosophie de l'enseignement, car cela implique un certain lâcher-prise de l'adulte, qui accepterait de ne pas tout savoir, de ne pas tout maîtriser et d'être surpris par ses élèves.

⁴⁹ BEAUDOT Alain, *La créativité à l'école*, Paris, PUF, 1980. (172 p.)

CONCLUSION

Etant partie de projets finalement très stéréotypés, qui mettaient en avant les activités artistiques, j'en suis arrivée à une remise en question de mon approche pédagogique dans sa globalité. Cette réflexion m'a en effet amenée à questionner ma conception de l'enseignement, et à me rendre compte que, malgré mon exercice récent d'enseignement, j'avais, dans ma pratique, des réflexes hérités d'une pédagogie conservatrice et obsolète, qui vont à l'encontre de mes convictions personnelles. Si ce changement sera certainement long à mettre en place et à maîtriser, il n'en reste pas moins que cette recherche m'a ouvert la voie vers une pratique plus flexible et plus à l'écoute des élèves.

En conclusion, on peut dire que le développement de la créativité chez les élèves est un des challenges de l'école maternelle. En effet, si le concept peut paraître flou ou complexe au premier abord, il est un sujet d'études scientifiques depuis soixante-dix ans, qui fournissent des éléments précieux pour notre pratique de classe.

La créativité est prônée par la société contemporaine, aussi bien professionnellement que sur le plan de l'épanouissement personnel. Dans tout ouvrage sur le développement personnel, la créativité est au centre du discours. Et pourtant, l'école est encore bien loin des pratiques favorables à son développement. Comment les individus sont-ils censés apprendre à être créatifs si ce n'est à l'école ? La créativité n'est pas innée, mais un mode de pensée, elle peut donc être travaillée. Nous vivons donc dans un paradoxe, où l'on attend une compétence de la part des élèves sans se donner les moyens de la leur enseigner.

La créativité est centrale dans le développement de l'élève et de la personne car, au-delà de productions artistiques, elle est un raisonnement flexible, ouvert sur le monde et à l'écoute. Elle permet d'aborder les événements de la vie avec souplesse, et de s'emparer de chaque épreuve pour y trouver des solutions.

Pour favoriser la créativité chez les élèves, il s'agit donc de repenser le modèle classique d'une école magistrale où l'enseignant est source de connaissances qu'il transmet à des élèves qui absorbent (passivement?) les savoirs. L'élève doit être impliqué, questionné,

challenge pour aller chercher des solutions lui-même. Attendons de nos élèves qu'ils produisent plus que nous ne leur avons donné.

A l'ère du numérique, cette démarche est particulièrement pertinente pour les élèves de cycle 2 et 3. L'information étant accessible facilement et en quantité, le rôle de l'enseignant a glissé : il n'a plus pour mission de fournir les savoirs mais d'apprendre à l'élève quoi faire avec. Avec l'utilisation des nouvelles technologies, l'adulte est là pour aider à l'analyse et à la compréhension, plutôt que d'être la source d'informations. Le numérique pourrait-il donc être un outil pour favoriser la démarche créative ?

BIBLIOGRAPHIE

Textes officiels

Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015

Bulletin officiel du 25 juillet 2013

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche- Direction de l'enseignement scolaire, "La sensibilité, l'imagination, la création", CNDP, juin 2003 : http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Doc_applic_La_sensibilite_l_imagination_la_creation_Education_artistique.pdf

Ouvrages et articles théoriques

WINNICOTT , Donald Woods , *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. traduit de l'anglais par Claude Monod et J.-B. Pontalis. préface de J.-B. Pontalis. [Paris] : Gallimard, DL 1975. 1 vol. (XV-212 p.)

DE VECCHI, Gérard et CARMONA-MAGNALDI, Nicole, *Faire construire les savoirs*, Hachette, 1996 (264 p.)

FOURNIER Martine, LECUYER Roger, *L'intelligence de l'enfant*, Auxerre, Sciences humaines Éditions, DL 2006. 1 vol. (328 p.)

BEAUDOT Alain, *La créativité à l'école*, Paris, PUF, 1980. (172 p.)

BEAUDOT Alain, *Vers une pédagogie de la créativité : avec une préface picturale de P. Soulages et des entretiens avec P. Soulages et I. Xenakis*, Paris, les Éditions E.S.F, 1976. (125 p.)

MARPEAU Jacques, "La créativité et la création" dans *Le processus de création dans le travail éducatif*, ERES, 2013 (216 p.)

MIALARET Jean-Pierre, "La créativité musicale" dans ZENATTI Arlette, *Psychologie de la musique*, PUF, 1994 (392 p.)

GABEY Georgette et VIMENET Catherine, *L'enfant créateur*, Paris, Calmann-Lévy, DL 1973. 1 vol. (186 p.)

AUTHELAIN Gérard, *Inventer sa musique*, CFMI de Lyon : diffusion Môméludies, 2008 (63 p.)

ZIV Avner et ZIV Noémie, *Humour et créativité en éducation i approche psychologique*, Paris, Creaxion, 2002, (273 p.)

Sites internet

LAUSTRIAT Delphine et BESANCON Maud, “La créativité chez l’enfant : Fondements et leviers”, *Synlab*, 2015 :

https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2017/09/synlab_2015_creativite.pdf (consulté le 18/04/2019)

KORRIS Sally, “Sci-Fi, of Course, but Ray Bradbury's Literary Exploits Go Well Beyond Either Science or Fiction”, *People*, Volume 14, numéro 21, 24 novembre 1980 via les archives en ligne People :

<https://people.com/archive/sci-fi-of-course-but-ray-bradburys-literary-exploits-go-well-beyond-either-science-or-fiction-vol-14-no-21/> (consulté le : 29/04/2019)

ABESCAT Michel, «Initier les enfants à l’art, une mission pas impossible », *Télérama*, 28/04/2019, en ligne :

<https://www.telerama.fr/enfants/initier-les-enfants-a-lart,-une-mission-pas-impossible,n6207918.php> (consulté le : 02/05/2019)

ANNEXES

Annexe 1 - Séquence : étude de *La chasse à l'ours* de Michael Rosen

Domaines :

- Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques / Univers sonores
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques / Productions plastiques et visuelles
- Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
- Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

Compétences :

- Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu
- Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste
- Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores
- Ajuster et enchaîner ses actions et ses déplacements en fonction d'obstacles à franchir ou de la trajectoire d'objets sur lesquels agir

Objectifs :

- être capable d'illustrer et sonoriser une histoire entendue
- travailler collectivement pour la création d'un projet commun

Objectifs langagiers :

- apprentissage de vocabulaire lié à l'album : effrayer, traverser, se déchaîner, immense
- vocabulaire du geste sonore : taper, gratter, frotter
- vocabulaire du geste plastique : froisser, déchirer, torsader, estomper, souffler

Prérequis :

- savoir utiliser un appareil photo numérique
- avoir fait un premier travail d'écoute active

Phases	Domaine	Objectif	Mise en activité
1	Mobiliser le langage dans toutes les dimensions	Lancement du projet	Présentation du livre mystère Présentation du projet Découverte et apprentissage de la comptine
2	Mobiliser le langage dans toutes les dimensions	Lever les difficultés de compréhension	Explicitation du vocabulaire <ul style="list-style-type: none"> - effrayer - traverser - se déchaîner - immense
3	Mobiliser le langage dans toutes les dimensions	Découvrir l'histoire	Histoire racontée par l'enseignante en entier sans images
4	Mobiliser le langage dans toutes les dimensions	Planifier les étapes de réalisation du projet	Après avoir pris connaissance de l'histoire, les élèves listent ce dont nous aurons besoin pour créer l'album : images, photos, paysages sonores... Répartition des groupes (rivière / forêt / tempête)
5	Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique	Incarner l'histoire pour se l'approprier	Incarner les déplacements pendant un 2ème contage de l'histoire par la PE
6	Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques / Univers sonores	Expérimenter la production sonore	Recherche de sons produits avec le corps <ul style="list-style-type: none"> - avec les mains - avec la bouche - percussions corporelles
7	Univers sonores	Expérimenter la production sonore	Recherche de sons produits avec des objets (sélection d'objets choisis par l'enseignante) <ul style="list-style-type: none"> - papiers - carton - plaque de métal - bouteille plastique

8	Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique	Incarner le déplacement dans un tableau	Ateliers (3 groupes) <ul style="list-style-type: none"> - démarche spécifique rivière - démarche spécifique tempête - démarche spécifique forêt <p>Photos : individuelles (par les élèves, cf. séquence TICE)</p>
9	Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques / Arts visuels	Expérimenter le geste	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rivière 2. Tempête 3. Forêt
10		Produire le matériau visuel pour la fresque	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rivière 2. Tempête 3. Forêt
11		Composer la fresque	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rivière 2. Tempête 3. Forêt
12	Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques / Univers sonores	Recherche sonore pour la production du paysage sonore	Recherches sonores pour la création du paysage sonore <ol style="list-style-type: none"> 1. Rivière 2. Tempête 3. Forêt
13		Production et enregistrement du paysage sonore	Composition et enregistrement <ol style="list-style-type: none"> 1. Rivière 2. Tempête 3. Forêt
14	Mobiliser le langage dans toutes les dimensions	Ecrire le titre de l'album	Écriture en cursive de "la chasse à l'ours" : <ul style="list-style-type: none"> - mot par mot sur ardoise - en entier sur ardoise - en entier sur feuille
15	Mobiliser le langage dans toutes les dimensions	Découvrir l'histoire originale	Lecture de l'album

Séance 1 : Lancement du projet	GS
Domaine : Vivre ensemble Compétences : Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe Objectif : S'engager dans un projet commun	

Phase	Mise en activité	Durée
Introduction	<p>“Je vous propose que nous partions tous ensemble pour une grande aventure. Et cette aventure, nous allons la <i>vivre</i>, sans partir de l'école. Nous allons partir ... <u>à la chasse à l'ours</u>. Nous allons vivre tant d'événements, que nous aurons envie de raconter notre histoire. Comment pourrions-nous faire, pour raconter cette histoire ?”</p> <p>Les élèves font des propositions. <i>Réponse attendue :</i> un livre</p> <p>“Pour vous emmener dans cette aventure, j'ai reçu un peu d'aide. J'ai lu ce livre (<i>montrer le livre enveloppé dans un sac</i>), et cette histoire m'a tellement plu, que j'ai voulu que l'on la partage ensemble. MAIS nous n'allons pas lire l'album tout de suite ! Nous allons d'abord produire notre propre livre ! Que vous aurez fabriqué vous-mêmes, et que vous pourrez emmener à la maison. Et ma proposition, pour que ce livre soit encore MIEUX que celui qui est dans le sac, c'est qu'il y ait aussi du son dedans. Ca s'appelle un livre sonorisé, et quand vous aurez fait tout ce dont on a besoin, je le rassemblerai sur ordinateur et je vous le donnerai.”</p>	10 min
Programmation du projet	<p>“De quoi allons-nous avoir besoin pour créer notre album ?”</p> <p>Les élèves listent (l'histoire étant déjà existante) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des images - des sons (la PE apporte le vocabulaire : “paysage sonore”) 	
Apprentissage de la comptine	<p>“Maintenant, pour partir à l'aventure, nous allons avoir une chanson, que nous chanterons tous ensemble quand nous partirons à la chasse à l'ours !”</p> <p>La PE chante la chanson une fois seule, puis les élèves répètent une phrase à la fois, puis tous ensemble d'une traite.</p>	5 min

Séance 2 : explicitation du vocabulaire	GS
Domaine : Mobiliser le langage dans toutes les dimensions Compétences : Comprendre des textes écrits sans autre aide que le langage entendu Objectif : alléger les difficultés de compréhension de l’histoire	

Matériel : cartes-mots

Phase	Mise en activité	Durée
Introduction	“Nous allons apprendre de nouveaux mots, que nous allons mettre dans une nouvelle boîte à mémoire : la boîte de la chasse à l’ours.”	5 min
Apprentissage	Explicitation du vocabulaire <ul style="list-style-type: none"> - effrayer - traverser - se déchaîner - immense La PE prononce le mot, les élèves répètent. Les élèves donnent des hypothèses de définition ; la PE corrige si besoin. La PE montre la carte correspondant au mot.	
Entraînement	Les cartes sont affichées au tableau. La PE demande aux élèves : <ul style="list-style-type: none"> - de venir montrer la carte correspondant au mot demandé - de donner le mot correspondant à la carte montrée 	5 min
Consolidation	Cartes laissées à disposition des élèves pour entraînement en autonomie.	

Séances 6 : recherche sonore (corps)	GS
<p>Domaine : Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques / Univers sonores</p> <p>Compétences : Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.</p> <p>Objectif : expérimenter la production sonore</p>	

Phase	Mise en activité	Organisation	Durée
Introduction	<p>Pour créer les paysages sonores de notre album, nous allons avoir besoin de réaliser des sons. Donc il faut chercher quels sons nous pouvons produire !</p> <p>Qu'est-ce que nous avons à disposition pour produire des sons ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - notre corps - des objets 	Regroupement Classe entière	2 min
Recherche en binômes	<p>Vous allez vous mettre par 2, et chercher comment produire du son avec votre corps seulement et sans parler. A la fin, il faudra me présenter au moins 3 sons différents.</p>		5-10 min
Mise en commun	<p>Les binômes présentent à tour de rôle leurs propositions.</p>		5 min
Structuration des apprentissages	<p>La PE reprend les propositions, apporte de nouvelles solutions et structure les propositions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sons produits avec la bouche - sons produits avec les doigts - sons produits avec le corps - etc. 		

Séances 7 : recherche sonore (objets)	GS
<p>Domaine : Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques / Univers sonores</p> <p>Compétences : Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores.</p> <p>Objectif : expérimenter la production sonore</p>	

Phase	Mise en activité	Organisation	Durée
Tissage	Pendant la dernière séance, nous avons cherché les sons que nous pourrions produire avec notre corps. Aujourd'hui, nous allons chercher les sons que nous pouvons faire avec les objets de la classe.	Regroupement Classe entière	2 min
Recherche individuelle	Matériel : différents types de papier, carton, bouteilles en plastique, boîtes de conserve, claves, maracas Choisissez un (ou plusieurs) objet(s) parmi ce qui est sur la table, et cherchez différents bruits que l'on peut faire avec. A la fin, il faudra me présenter au moins 3 sons différents.	Atelier dirigé 8 élèves	5-10 min
Mise en commun	Les élèves présentent à tour de rôle leurs propositions.		5 min
Structuration des apprentissages	La PE fait verbaliser les gestes : frotter, gratter, froisser, taper ...		

Séance 9 : expérimentation plastique (1)	GS
<p>Domaine : Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques / Les productions plastiques et visuelles</p> <p>Compétences : Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste.</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rivière : étaler l'encre de manière inégale pour figurer l'eau - tempête : mélanger les couleurs par l'estompe pour figurer une tempête - forêt : transformer le papier par le geste pour figurer des arbres 	

Phase	Mise en activité	Durée						
Présentation de la séance	<p>“Comment pourrions-nous représenter une rivière / une tempête / la forêt? Imaginez que vous êtes dans la rivière / forêt / tempête.”</p> <p>Présentation du matériel mis à disposition</p>	5 min						
Recherche	<p>Les élèves font des essais</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Rivière</th> <th style="width: 33%;">Tempête</th> <th style="width: 33%;">Forêt</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>Support : papier canson A5 (imposé)</p> <p>Médium : encre bleue, (imposé)</p> <p>Outil : éponges, pailles, papier torsadé, cotons tige, gros sel (variante)</p> </td> <td> <p>Support : papier canson A5 (imposé)</p> <p>Médium : craies grasses (imposé)</p> <p>Geste : étaler, estomper, froter (variante)</p> </td> <td> <p>Support : papier canson A5 (imposé)</p> <p>Médium : papiers (kraft, soie, ordinaire) [marron, rouge, vert, noir, blanc]</p> <p>Outil : pinceaux + colle, ciseaux</p> <p>Geste : froisser, déchirer, découper, torsader (variante)</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Rivière	Tempête	Forêt	<p>Support : papier canson A5 (imposé)</p> <p>Médium : encre bleue, (imposé)</p> <p>Outil : éponges, pailles, papier torsadé, cotons tige, gros sel (variante)</p>	<p>Support : papier canson A5 (imposé)</p> <p>Médium : craies grasses (imposé)</p> <p>Geste : étaler, estomper, froter (variante)</p>	<p>Support : papier canson A5 (imposé)</p> <p>Médium : papiers (kraft, soie, ordinaire) [marron, rouge, vert, noir, blanc]</p> <p>Outil : pinceaux + colle, ciseaux</p> <p>Geste : froisser, déchirer, découper, torsader (variante)</p>	20 min
Rivière	Tempête	Forêt						
<p>Support : papier canson A5 (imposé)</p> <p>Médium : encre bleue, (imposé)</p> <p>Outil : éponges, pailles, papier torsadé, cotons tige, gros sel (variante)</p>	<p>Support : papier canson A5 (imposé)</p> <p>Médium : craies grasses (imposé)</p> <p>Geste : étaler, estomper, froter (variante)</p>	<p>Support : papier canson A5 (imposé)</p> <p>Médium : papiers (kraft, soie, ordinaire) [marron, rouge, vert, noir, blanc]</p> <p>Outil : pinceaux + colle, ciseaux</p> <p>Geste : froisser, déchirer, découper, torsader (variante)</p>						

Séance 10 : expérimentation plastique (2)	GS
<p>Domaine : Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques / Les productions plastiques et visuelles</p> <p>Compétences : Choisir différents outils, médiums, supports en fonction d'un projet ou d'une consigne et les utiliser en adaptant son geste.</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rivière : étaler l'encre de manière inégale pour figurer l'eau - tempête : mélanger les couleurs par l'estompe pour figurer une tempête - forêt : transformer le papier par le geste pour figurer des arbres 	

Phase	Mise en activité	Durée
Mise en commun	Revenir sur les propositions pour en faire ressortir la diversité	10 min
Apport technique ou culturel	<p>A partir des productions de premier jet, choisir une composante plastique à faire évoluer pour orienter la suite de la séquence et enrichir les productions plastiques</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Rivière : encre + sel ● Tempête : estompe ● Forêt : froisser, torsader 	
Réinvestissement	Nouveaux essais	20 min

Séance 12 & 13 : expérimentation sonore	GS
<p>Domaine : Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques / Univers sonores</p> <p>Compétences : Repérer et reproduire, corporellement ou avec des instruments, des formules rythmiques simples</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - proposer des solutions pour produire des sons avec son corps et/ou des objets - réagir au signal, attendre son tour - écouter les autres 	

	Phase	Mise en activité	Durée
S12	Présentation de la séance	<p>“Comment pourrions-nous bruite une rivière / une tempête / la forêt?”</p> <p>Présentation du matériel mis à disposition</p> <p>Rappel du répertoire connu de sons</p> <p>Lister avec les élèves les sons que nous chercherons à imiter :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● rivière : eau (de différentes manières), vagues ● tempête : vent (de différentes manières), tonnerre ● forêt : oiseaux, vent, feuilles mortes, petits animaux 	5 min
	Recherche	<p>Les élèves font des essais</p> <ul style="list-style-type: none"> - avec leur corps - avec des objets <p>Quand ils sont satisfaits de leur son, l'enseignante enregistre.</p>	10 min
	Mise en commun	<p>Revenir sur les propositions pour en faire ressortir la diversité</p> <p>Est-ce qu'il manque des sons ?</p>	5 min
S13	Tissage	Écoute des propositions de la séance précédente	10 min
	Amélioration	<p>Comment pourrions-nous améliorer nos sons ?</p> <p>Nouveaux essais</p>	
	Coordination	<p>S'entraîner à jouer ensemble</p> <p>Définir un ordre de passage ?</p>	10 min
	Production	Enregistrement final	



Voilà une tempête ! Il va falloir la traverser, cette tempête, elle est trop forte. Il y a beaucoup de pluie, beaucoup de vent et beaucoup d'éclairs. Il faut courir très vite avec des bottes. Nous avons traversé la tempête, que nous sommes courageux.



Oh oh! Une forêt! Il faudra la traverser.
Oh oh, on ne peut pas voir parce qu'il fait sombre. Il faut
utiliser le téléphone portable pour faire de la lumière.
Oh oh, il n'y a pas de réseau!



Regardez, on voit un ours!



Il est trop mignon! Venez, on va lui faire plein de gros câlins!

Nous allons ramener l'ours chez nous pour manger,
pour jouer avec lui et pour lui faire des gros câlins
dans le lit.



Nous allons mettre une toute petite lampe et éteindre la grande
lumière et après la sieste, nous allons faire la fête avec l'ours.

FIN

Annexe 3 : Projet - L'album de mon école maternelle

Cartographie du projet

Elaboration d'un album multimédia "L'album de ma maternelle"	
<i>Domaines</i>	<i>Compétences visées</i>
Explorer le monde / Se repérer dans le temps et l'espace	Situer des objets par rapport à soi, entre eux, par rapport à des objets repères.
Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques / Univers sonores	Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores
Explorer le monde / Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière	Utiliser des objets numériques : appareil photo, tablette, ordinateur
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Manifester de la curiosité par rapport à l'écrit. Pouvoir redire les mots d'une phrase écrite après sa lecture par l'adulte, les mots du titre connu d'un livre ou d'un texte

Objectifs du projet

Objectif principal : Faire des choix dans le cadre de la réalisation d'un projet

Objectifs secondaires : Représenter un lieu connu sous différentes formes (carte, photo, paysage sonore)

Objectif langagier : Décrire un lieu connu à partir d'un support élaboré en classe

Modalités

Pré-requis :

- découverte de la démarche de recherche sonore
- utilisation de l'appareil photo numérique

Déroulé du projet

- Écoute d'enregistrements sonores faits par l'enseignante dans différents lieux de l'école
 - Objectif : Comprendre que le son nous permet de reconnaître un lieu
- Présentation du projet : créer un album souvenir de notre école maternelle

- Objectif : Enrôler les élèves, les rendre acteur dans le projet ; créer de la motivation chez les élèves
 - Lister les lieux de l'école que l'on veut garder dans notre album
 - Objectif : développer le choix chez les élèves
- (on commencera par la classe, pour des questions pratiques)
- Cartographier les coins de la classe
 - Objectif : se repérer spatialement dans l'espace de la classe, délimiter les zones à faire sonner

A répéter pour chaque zone :

- Recherche sonore : rechercher des objets qui produisent du son (“on va réveiller les objets”)
 - Objectif : Expérimenter la production sonore consciente
 - Faire varier les gestes, l'intensité
- Observation : comparer les objets, les matières, les gestes, les sons, le ressenti
 - Objectif : analyser les sons obtenus, classer les objets
- Composition : choisir des objets, des gestes, et créer un enchaînement de 2 à 3 sons pour représenter le lieu de manière sonore
 - Objectif : développer l'intention des élèves
- Recherche, observation, composition : pour d'autres lieux dans l'école
- Prendre des photos des lieux sonorisés
- Copier en écriture cursive le nom du lieu
- Assemblage numérique photo + texte + son

Phases	Domaine	Objectif	Mise en activité	Modalités
1	Univers sonores	Comprendre que le son nous permet de reconnaître un lieu	Écoute d'enregistrements sonores faits par l'enseignante dans différents lieux de l'école	Collectif Coin regroupement
2	Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe	Enrôler les élèves, les rendre acteur dans le projet ; créer de la motivation chez les élèves	Présentation du projet : créer un album souvenir de notre école maternelle Liste des étapes à élaborer avec les élèves	Collectif Coin regroupement
3	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Développer le choix chez les élèves	Lister les lieux de l'école que l'on veut garder dans notre album	Collectif Coin regroupement
4	Explorer le monde	Se repérer spatialement dans l'espace de la classe, délimiter les zones à faire sonner	Cartographier les coins de la classe	Collectif Coin regroupement
A répéter pour chaque coin / pour chaque lieu de l'école	5	Univers sonores	Expérimenter la production sonore consciente	Atelier
	6	Univers sonores	Analyser les sons obtenus, classer les objets	Collectif Coin regroupement
	7	Univers sonores	Développer l'intention des élèves	Composition : choisir des objets, des gestes, et créer un enchaînement de 2 à 3 sons pour représenter le lieu de manière sonore
8	Explorer le monde	Utiliser un appareil photo pour illustrer l'album	Créer les visuels de l'album	Atelier
9	Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Copier des mots en cursive pour expliciter l'objet de chaque page	Copier les mots-titres de chaque page ("coin cuisine", "bibliothèque" etc.)	Atelier

Séance 2 : Lancement du projet	GS
<p>Domaine : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Compétence : Se construire comme personne singulière au sein d'un groupe Objectif : Enrôler les élèves, les rendre acteur dans le projet Modalités : Regroupement, classe entière</p>	

Phase	Mise en activité	Durée
Présentation du projet	<p><i>PE :</i> Vous êtes en grande section, donc l'année prochaine vous ne serez plus dans cette école. Je vous propose donc de créer ensemble un album pour nous souvenir de notre école maternelle.</p> <p>Nous avons déjà fait un album sonorisé avec <i>La Chasse à l'Ours</i>, je vous propose donc de continuer à inclure des enregistrements dans notre travail.</p>	3 min
Définition des modalités de l'album	<p><i>PE :</i> Notre école <u>existe</u> : nous n'avons pas besoin de faire appel à notre imagination.</p> <p>Quels sont les sons que l'on entend dans l'école ? Qu'est-ce qui produit les sons dans l'école ?</p> <p><i>Réponse attendue :</i> les personnes et les objets.</p> <p>Est-ce qu'on entend partout les mêmes sons ?</p> <p><i>Réponse attendue :</i> Non, les sons sont différents selon l'endroit où l'on se trouve.</p> <p>Est-ce que l'on entend toujours du bruit ?</p> <p><i>Réponse attendue :</i> Pas toujours, les objets ne bougent pas tous seuls.</p> <p>Définition collective du contenu de l'album :</p> <ul style="list-style-type: none"> - photo des lieux à représenter - nom des lieux représentés - enregistrements <p>Pour les lieux "silencieux", comment peut-on faire ? → On va réveiller les objets pour les faire sonner.</p>	15 min
Liste des lieux à faire apparaître dans l'album	<p>Quels lieux souhaitons-nous garder dans notre album ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classe - Cour de récréation - Toilettes - Cantine - ... 	

Liste des étapes du projet	Pour créer notre album, nous aurons besoin de faire : <ul style="list-style-type: none">- illustration de couverture- titre de couverture- (pour chaque lieu) photo du lieu- (pour chaque lieu) enregistrement sonore- (par l'enseignante) assemblage	3 min
----------------------------	---	-------

Séance 3 : cartographie de la classe	GS
<p>Domaine : Explorer le monde</p> <p>Compétence : Situer des objets par rapport à soi, entre eux, par rapport à des objets repères.</p> <p>Objectif : Se repérer spatialement dans l'espace de la classe, délimiter les zones à faire sonner</p> <p>Modalités : Regroupement, classe entière</p>	

Phase	Mise en activité	Durée
Présentation du problème	<p><i>PE</i> : La classe est trop grande pour qu'on puisse la représenter par une seule photo et un seul enregistrement. Nous allons avoir besoin de la découper en petits morceaux. Selon vous, comment pourrait-on découper la classe en petits morceaux ?</p>	15 min
Phase de recherche	<p>Les élèves proposent un "coin" ; ils justifient pourquoi c'est une entité dans la classe</p> <p><i>Coins possibles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - bibliothèque - casiers - regroupement - coin cuisine - étagère à fournitures - tables de travail - étagère à jeux 	
Cartographie de la classe	A partir de la liste établie par les élèves, situer les coins sur une représentation plane de la classe	5 min

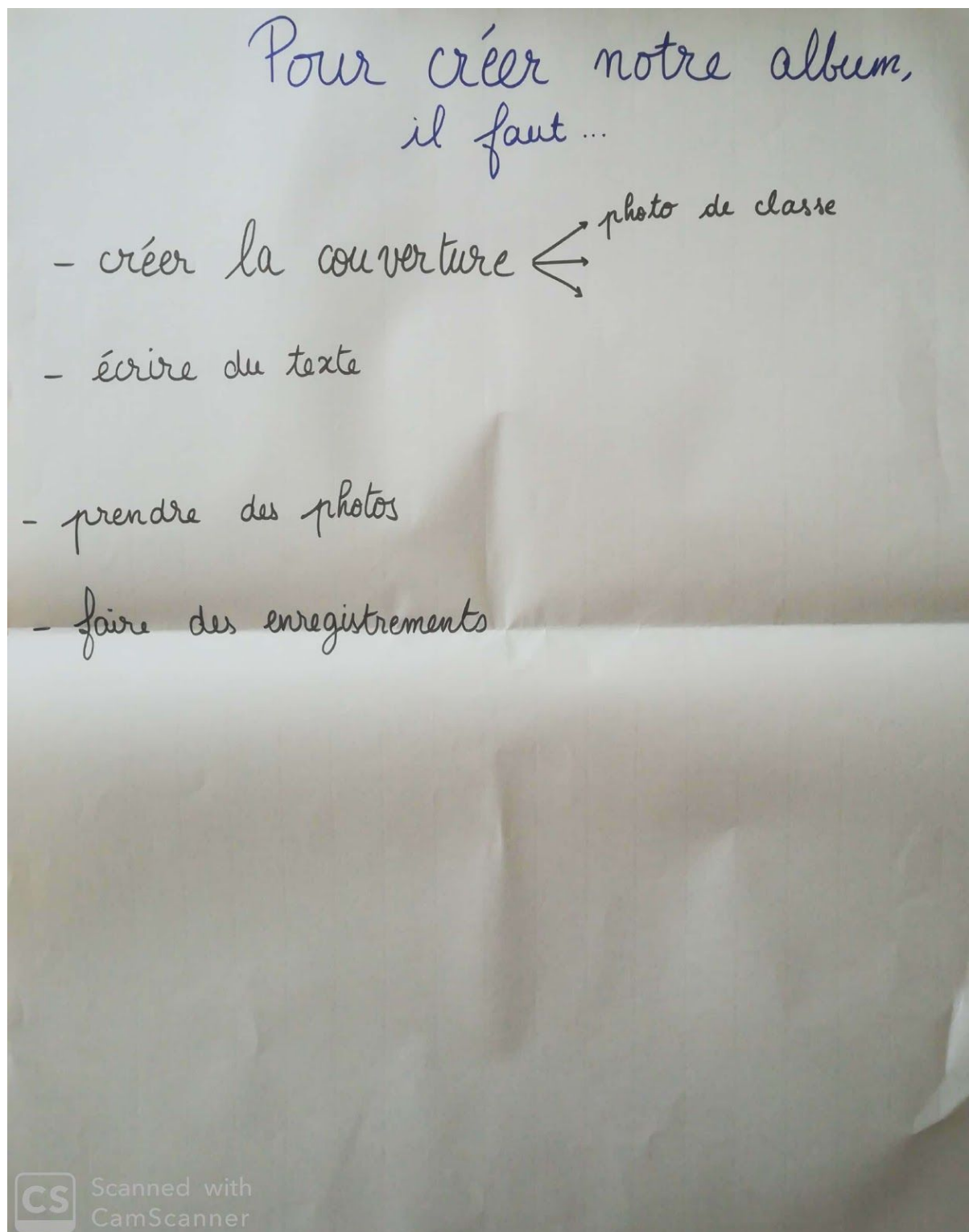
Séance 4 : Recherche sonore	GS
<p>Domaine : Univers sonores Compétence : Proposer des solutions dans des situations de projet, de création, de résolution de problèmes, avec son corps, sa voix ou des objets sonores Objectif : Expérimenter la production sonore consciente Modalités : atelier dirigé, 6 élèves</p>	

Séance à répéter pour tous les coins de la classe sélectionnés par les élèves

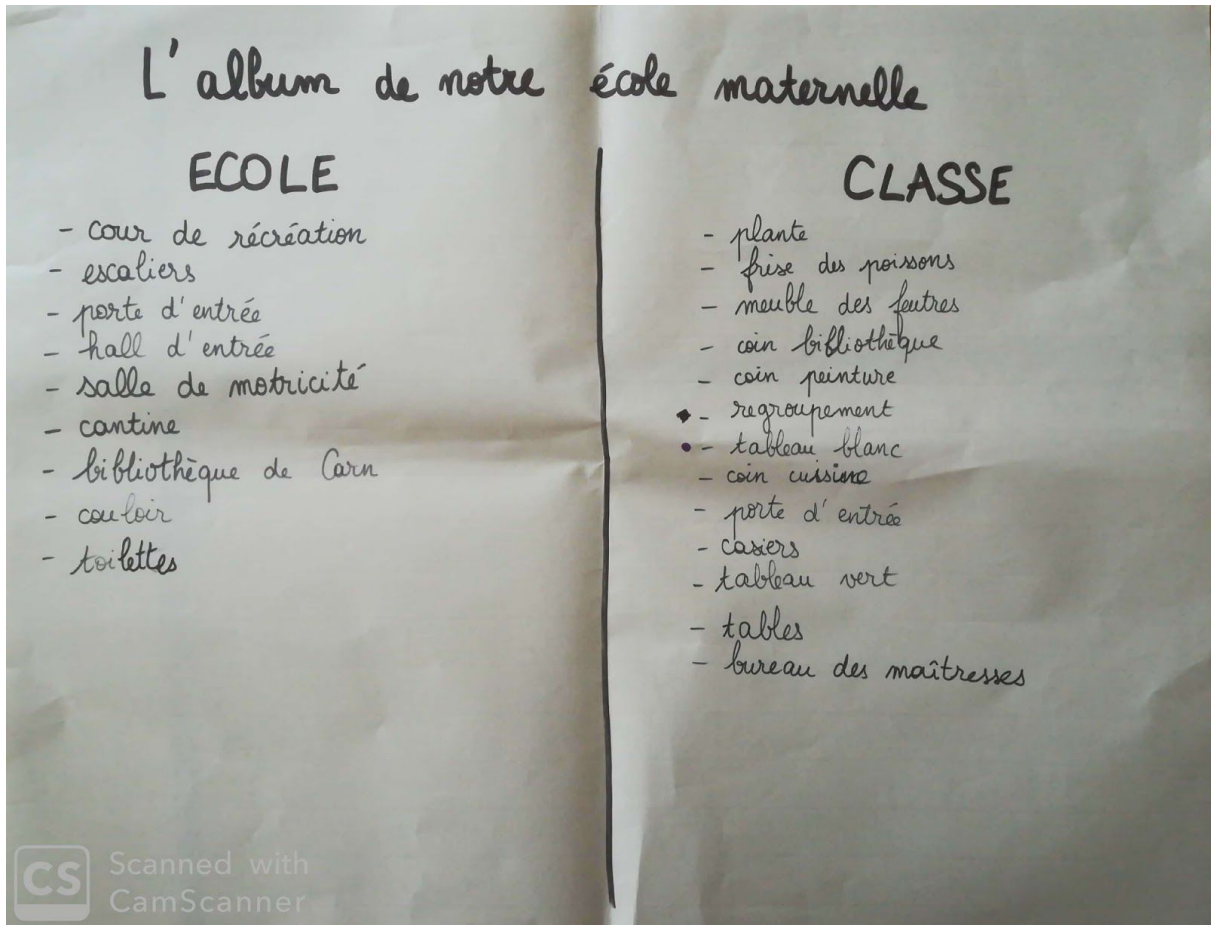
Phase	Mise en activité	Durée
Rappel du projet	<p>Nous avons décidé de créer un album souvenir de notre école maternelle pour nous en souvenir quand vous serez passés au CP.</p> <p>Pour créer l'album de notre école, nous allons enregistrer les sons que nous entendons dans notre classe. Comme la classe est trop grande, nous l'avons découpée en petits morceaux.</p>	5 min
Consigne	<p>Vous allez essayer de réveiller les objets dans [LE COIN DE LA CLASSE] pour qu'ils fassent du son.</p> <p><i>Réveiller les objets c'est aller doucement toucher les objets, avec différents gestes, pour qu'ils produisent des sons.</i></p>	
Mise en activité	<p>Recherche des objets qui produisent du son dans [LE COIN DE LA CLASSE].</p> <p>Les objets sonores sélectionnés par les élèves sont mis de côté pour pouvoir les remobiliser facilement.</p>	15 min
Bilan	<p>Mise en commun des objets explorés</p> <p>Les élèves montrent les différents gestes possibles avec un même objet</p> <p>Première analyse des sons entendus, lien avec la matière des objets</p>	5 min

Annexe 4 : Traces du projet - écrits de travail

1. Liste des étapes de production (travail en cours, à compléter au fur et à mesure du projet)



2. Liste établie par les élèves des lieux de l'école et de la classe à faire apparaître dans l'album (travail en cours, sélection à faire pour la production finale)



Annexe 5 : Collages

1



2





art temporain la côte azur territoire l'expérimentation 2010-2011 du 15 mai à novembre 2011

Antibes/Bonson/Barjols/Beausoleil/Biot
Cannes/Cap d'Ail
Cassis/Clans/Coaraze/Grasse/Le Muy
Mandelieu/Monaco/Mouans-Sartoux
Nice/Roure/Saint-Laurent-du-Var
Vallauris/Vence

Scanned with CamScanner

temporaincotedazur.com

Résumé

Ce travail de recherche s'intéresse au développement de la créativité chez des élèves de cycle 1. Il s'agit répondre à la question : pourquoi et comment favoriser la créativité des élèves en maternelle ?

Ce travail s'articule en trois parties. La première détermine la place de la créativité à l'école par l'analyse des textes officiels et la présentation d'une première approche pratique de la créativité. La deuxième revient sur la définition théorique de la créativité et son application pour des élèves de cycle 1. La troisième partie constitue une synthèse de la réflexion, amenant vers une révision de l'approche pédagogique et de la posture de l'enseignant.

This research work addresses creativity by preschool students. The question to be answered is: why and how favor the development of creativity in preschool students. This work is divided in three parts. The first one determines the importance of creativity at school through the analysis of official documents and the presentation of a first practical approach of creativity. The second part sets the theoretical definition of creativity and its application for preschool students. The last part is a synthesis leading to an update of the pedagogical approach and the teacher's stance.