



**HAL**  
open science

# Effet de la mise en oeuvre d'une pédagogie de la créativité sur la dynamique motivationnelle d'élèves à besoins éducatifs particuliers

Bertrand Maze

## ► To cite this version:

Bertrand Maze. Effet de la mise en oeuvre d'une pédagogie de la créativité sur la dynamique motivationnelle d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Education. 2020. dumas-03182867

**HAL Id: dumas-03182867**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03182867v1>**

Submitted on 26 Mar 2021

**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.

**UNIVERSITÉ DE ROUEN**  
**INSPE – ACADÉMIE DE ROUEN**

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »**

**Mention 4 « Pratiques et ingénierie de la formation »**

**Parcours « Besoins éducatifs particuliers »**

**Année 2019-2020**

**Effet de la mise en œuvre d'une pédagogie de la créativité sur la  
dynamique motivationnelle d'élèves à besoins éducatifs particuliers**

**MAZE BERTRAND**

Sous la direction de Tiffanie DUJARDIN

## **Remerciements**

Je tenais à remercier ici les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

En particulier, Mme T Dujardin , Maître de conférences en Psychologie à l'Université de Rouen -Normandie ,pour sa disponibilité et ses conseils judicieux qui ont contribué à alimenter notre réflexion.

Je remercie également toute l'équipe pédagogique de l'INSPE pour l'accompagnement proposé tout au long de cette année scolaire.

Sans oublier de témoigner toute ma reconnaissance aux enfants de l'école Louise Michel de Val de Reuil pour leur spontanéité et leur créativité.

**Université de Rouen, INSPE**  
**Master MEEF mention**  
**Besoins éducatifs Particuliers**  
**Année universitaire 2019-2020**  
**MAZE Bertrand**

*« Effet de la mise en œuvre d'une pédagogie de la créativité sur la dynamique motivationnelle  
d'élèves à besoins éducatifs particuliers »*

Sous la direction de Tiffanie DUJARDIN

**Mots clés :** Dynamique motivationnelle, motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, amotivation, créativité, pensée divergente, pensée convergente, pédagogie de projet

**Résumé :**

Cette étude s'inscrit dans le prolongement de recherches menées au sujet du développement de la motivation scolaire. Elle présente la caractéristique de s'intéresser plus précisément aux élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP). En nous appuyant sur les principes de la dynamique motivationnelle présentée par Viau nous avons cherché à savoir si une pédagogie axée sur la créativité permettait de développer la motivation de ces élèves. Les travaux de recherche de Besançon et de Lubart nous ont permis de préciser les fondamentaux d'une telle pédagogie. Afin de pouvoir répondre à la problématique retenue nous avons fait le choix de comparer deux groupes de quatre élèves à BEP. Un groupe test suivant une séquence pédagogique axée sur la créativité et un groupe témoin suivant une pédagogie de projet plus classique ont été évalués au regard d'indicateurs de la motivation et de l'amotivation. Les contraintes liées à cette année scolaire particulière n'ont pas permis de mener à terme les séquences retenues rendant la validité de cette recherche peu objective. Néanmoins, nous avons pu observer que le fait de laisser une plus grande liberté d'action aux élèves semblait augmenter la perception de contrôle sur l'activité. De même, laisser aux élèves la possibilité de déterminer la destination et l'utilité du produit finalisé semblait agir sur l'engagement cognitif et renforcer la perception de la valeur de l'activité. En revanche, la méthodologie employée n'a pas permis d'établir un lien entre la perception de compétence de l'élève et la pédagogie de la créativité.

## Sommaire

### Introduction

<b>1.La motivation.....</b>	<b>7</b>
1.1 La théorie de l'autodétermination .....	7
1.2 La motivation en contexte scolaire.....	8
1.2.1 les sources de la dynamique motivationnelle .....	9
1.3 Les manifestations de la dynamique motivationnelle .....	11
1.3.1 L'engagement cognitif .....	11
1.3.2 La persévérance .....	12
1.3.3 L'apprentissage .....	13
1.4 Les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève .....	13
1.4.1 L'environnement familial.....	13
1.4.2 La classe .....	14
<b>2.La créativité .....</b>	<b>16</b>
2.1 Définition .....	16
2.2 Approche multivariée de la créativité .....	17
2.2.1 Les facteurs cognitifs .....	18
2.2.2 Les facteurs conatifs.....	19
2.2.3 Les facteurs émotionnels .....	21
2.2.4 Les facteurs environnementaux.....	22
<b>3.Une pédagogie créative et motivante .....</b>	<b>24</b>
3.1 Comment faire pour qu'une activité soit motivante.....	24
3.2 Développer et stimuler la créativité .....	26
3.2.1 Une pédagogie créative .....	26
3.2.2 La posture de l'enseignant.....	27
3.2.3 L'environnement .....	28
3.3 Le design thinking: une pédagogie de projet créatif .....	29
3.3.1 Définition d'une pédagogie de projet.....	29

3.3.2	Principe du design thinking.....	30
3.3.3	Etapes du design thinking .....	30
	<b>Problématique.....</b>	<b>31</b>
	<b>Hypothèses .....</b>	<b>32</b>
	<b>1 Méthodologie.....</b>	<b>32</b>
1.1	Le contexte d'exercice .....	33
1.1.1	L'environnement .....	33
1.1.4	Le groupe test .....	34
1.1.3	Le groupe témoin .....	35
1.2	La démarche d'investigation .....	36
1.2.1	Le protocole.....	36
1.2.2	La séquence témoin.....	37
1.2.3	La séquence test .....	38
1.3	La grille d'observation .....	42
	<b>2 Les résultats et l'analyse des données.....</b>	<b>46</b>
2.1	Les résultats bruts.....	46
2.2	L'analyse des données et la perception de contrôle sur l'activité.....	55
2.3	L'analyse des données et la perception de valeur de l'activité.....	56
2.4	L'analyse des données et la perception de compétence de l'élève.....	57
	<b>3.Discussion.....</b>	<b>58</b>
3.1	La réponse à la problématique.....	58
3.2	La validation des hypothèses.....	58
3.3	Discussion à propos de la méthodologie .....	58
3.4	Discussion à propos des résultats .....	59
3.5	Les limites de notre étude.....	60
	<b>4.Conclusion.....</b>	<b>63</b>
	<b>Bibliographie.....</b>	<b>655</b>
	<b>Annexes.....</b>	<b>66</b>

## Introduction

Comment susciter la motivation à l'école ? Voilà une question que je me suis souvent posée avant d'entrer en classe. Elle m'est revenue encore plus présente lorsque j'ai décidé d'apporter mon aide aux élèves en difficultés en exerçant au sein d'un RASED. Après avoir travaillé sur la difficulté à apprendre en tant que maître à dominante pédagogique je me suis retrouvé confronté à la question du désir d'apprendre, en choisissant la dominante relationnelle.

J'ai toujours été convaincu que la motivation avait un rôle à jouer dans la réponse à cette attitude à développer, à commencer par la propre motivation de l'enseignant. La formation aux pratiques de l'école inclusive fut pour moi l'occasion de m'inscrire dans une dynamique motivationnelle nouvelle. Il me fallait me réinventer et créer de nouveaux outils pour m'adapter à ce contexte d'exercice professionnel. Motivation et créativité m'apparaisaient donc comme pouvant établir des relations privilégiées. Partant de ce constat, les questions suivantes se sont posées. Quel rôle joue la motivation à l'école ? Quels facteurs facilitent son développement ? Qu'est-ce que la créativité ? En quoi peut-elle interagir avec la motivation ? Quel est l'intérêt de son développement dans une problématique de dynamique motivationnelle ? Quels types de mises en œuvre facilitent son développement ?

C'est pourquoi, nous présenterons dans un premier temps les mécanismes qui régissent la dynamique motivationnelle. Une mise en perspective avec les principes fondamentaux de la créativité sera par la suite proposée pour enfin nous attarder sur les pratiques d'une pédagogie de la créativité.

Cette réflexion théorique nous conduira à la problématique suivante selon laquelle la programmation de séquences axées sur le développement de la créativité permet de d'accroître la motivation des élèves.

Les hypothèses conjointes à cette dernière seront évaluées par l'analyse de deux séquences distinctes l'une présentant les caractéristiques d'une pédagogie de la créativité et l'autre constituant une séquence témoin.

## 1.La motivation

### *1.1 La théorie de l'autodétermination*

Afin de bien comprendre les mécanismes qui régissent la motivation, il est important de circonscrire cette notion à une approche théorique. Ce sera celle de la théorie de l'autodétermination (TAD) proposée par Deci et Ryan affirmant que tout individu cherche de manière naturelle à développer trois besoins psychologiques fondamentaux que sont : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin d'appartenance sociale. Cette théorie souligne également le fait que « *L'environnement social peut représenter autant un allié qu'un ennemi dans la tentative de la personne d'interagir de façon autodéterminée avec son environnement et d'intégrer ses expériences dans un soi cohérent* (Deci et Ryan ,2000,p54). Ce qu'elle vise à étudier en particulier c'est le degré d'intentionnalité des comportements humains, à savoir si les actions menées le sont par choix ou par contraintes (internes ou externes).

Trois types de motivation entrent en jeu selon cette théorie : *la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.*

#### *- La motivation intrinsèque*

La motivation est dite intrinsèque lorsque l'individu s'engage de façon volontaire et spontanée dans une activité en raison de l'intérêt et du plaisir qu'il trouve à effectuer celle-ci, sans aucune récompense externe.

#### *-La motivation extrinsèque*

La motivation extrinsèque, quant à elle, renvoie à la pratique d'une activité effectuée non en raison du plaisir qu'elle procure, mais pour des raisons souvent externes ou des motifs instrumentaux. Elle se divise, en quatre sous-catégories :

La *régulation externe* qui correspond à une motivation en relation avec l'attente d'une récompense pour le travail effectué.

La *régulation introjectée* qui fait suite à un dilemme interne suscitant un sentiment de culpabilité.

La *régulation identifiée* qui correspond à une implication dans un projet dont les objectifs ont été clairement définis.

-La *régulation intégrée* lorsque l'activité proposée correspond aux valeurs de l'individu.

- *L'amotivation*

L'amotivation correspond à l'absence de motivation. L'individu ne voit pas de relation entre ses actions et les résultats obtenus. L'autodétermination joue ici un rôle négligeable.

Pour Deci et Ryan, ces différents types de motivation agissent dans un continuum allant du comportement le plus autodéterminé relatif à une forte motivation intrinsèque jusqu'à celui correspondant à l'absence de motivation. Selon la TAD (Deci et Ryan, 2000, p 66) « *plus les gens possèdent un profil motivationnel auto déterminé, plus ils devraient vivre des conséquences positives alors qu'un profil motivationnel non autodéterminé mène généralement à des conséquences négatives* »

A la suite de ces considérations terminologiques, il convient maintenant de voir comment cette théorie s'applique à l'école. Ce sera l'occasion d'étudier les travaux de R Viau qui s'est attaché à ce projet.

## ***1.2 La motivation en contexte scolaire.***

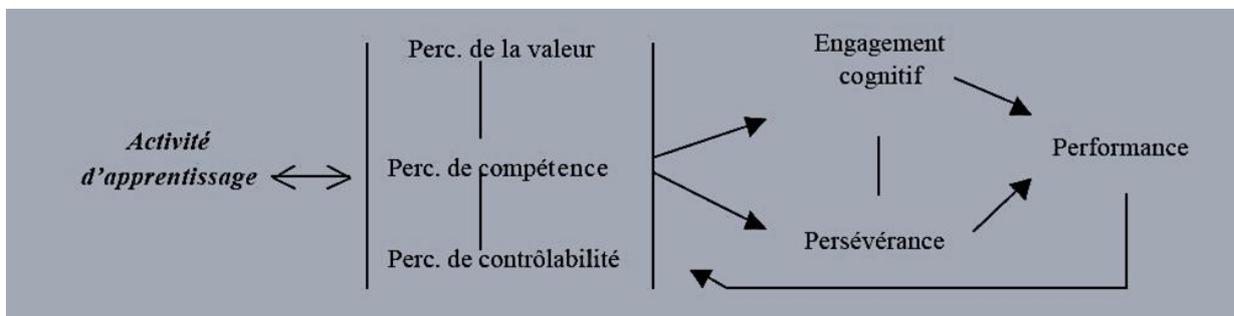
R Viau fait le choix d'une approche socio cognitive pour aborder le sujet de la motivation à l'école. Ce qui conduira rapidement à l'étude des facteurs qui influencent la motivation de l'élève. Il propose tout d'abord de remplacer le terme de motivation par celui de « dynamique motivationnelle » afin de concéder à ce comportement une direction, une intensité mais également une persistance. Cette dynamique sera définie comme « *un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre.* » (Viau, 1999, 1994)

Cette définition de R Viau insiste sur l'importance du caractère intrinsèque de ce comportement sans pour autant minimiser l'influence des facteurs externes. Il tente également de montrer la

complexité des processus mis en œuvre à travers lesquels sources et manifestations interagissent.

### 1.2.1 les sources de la dynamique motivationnelle

R Viau propose de résumer la dynamique motivationnelle à trois sources principales. Elles correspondent à « *la perception que l'élève a de la valeur d'une activité, à la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et à sa perception de contrôlabilité sur son déroulement.* »(Viau,2004 )



Doc 1 :La dynamique motivationnelle de R Viau (2004)

-La perception de la valeur d'une activité

C'est le jugement établi par l'élève à l'égard d'une activité pédagogique afin de déterminer si cette dernière est intéressante et peut lui être utile. Dans le cas d'un désintérêt et d'une absence de perception d'utilité, l'élève accordera peu de valeur à l'activité ce qui impliquera un manque de motivation. La valeur doit être considérée ici comme une estimation prospective de l'activité plutôt qu'un jugement moral. Elle est donc liée aux buts poursuivis par l'élève en venant à l'école. R Viau fait la distinction entre les buts sociaux qui relèvent du désir d'appartenance à un groupe, les buts scolaires qui peuvent se distinguer entre maîtrise d'apprentissage et performance et les buts éloignés qui correspondent à l'anticipation qu'une personne fait de son futur. En ce qui concerne plus précisément les notions d'apprentissage et de performance, Céline Darmon, Céline Buchs et Fabrizio Butera (2000) proposent de les distinguer de la manière suivante : « *Les buts de maîtrise (aussi appelés buts d'apprentissage, ou buts*

*d'implication dans la tâche) correspondent à la volonté d'apprendre, d'augmenter son niveau de connaissance. Les buts de performance (aussi appelés buts de compétence relative ou buts d'implication dans l'ego) correspondent, en revanche, au désir de faire preuve de compétences, soit en essayant d'être meilleur que les autres (buts de performance-approche) soit en essayant d'éviter d'être moins bon que les autres (buts de performance-évitement) (p125). »*

-La perception de sa compétence

Bandura définit cette notion comme la « *croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités.* » (Bandura,2003)

Elle est adaptée au contexte scolaire et reformulée par R Viau comme « le jugement que l'élève porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée. » Cette définition ne doit pas être confondue avec celle de l'estime de soi qui correspond « aux jugements d'ordre affectif qu'une personne porte sur elle-même. » (Raynor et MC Farlin, 1986). La perception de compétence se distingue de l'estime de soi car elle porte sur la capacité à effectuer une tâche particulière et non sur un jugement de valeur à l'encontre de sa personne

Selon Bandura (2003), cette perception dépend de quatre sources principales.

Les expériences ou performances antérieures qui constituent des points de repère pour évaluer la capacité à réussir une activité.

L'expérience vicariante qui correspond à l'observation d'autres personnes en train d'exécuter l'activité et peut être assimilée à une démonstration au cours de laquelle l'élève se projette et peut estimer ses compétences.

La persuasion verbale qui est l'ensemble des commentaires formulés par les adultes ou par les pairs pour convaincre l'élève de sa capacité à réussir la tâche.

Les états physiologiques et émotifs qui renseignent l'élève sur son appréhension de l'activité.

-La perception de contrôlabilité

La perception de contrôlabilité correspond au « degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité » (Wiegfield et Wentzel 2007). La source première de cette

perception est le besoin d'autonomie ressenti par l'élève et correspond aux besoins psychologiques premiers présentés dans la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000).

### ***1.3 Les manifestations de la dynamique motivationnelle***

Après avoir présenté précédemment les principales sources qui agissent sur la dynamique motivationnelle de l'élève, nous allons désormais nous intéresser aux manifestations résultant de cette influence. Elles concernent principalement, l'engagement cognitif de l'élève, la persévérance dont il fait preuve pour effectuer l'activité et l'apprentissage que cette dernière permet d'acquérir.

#### ***1.3.1 L'engagement cognitif***

« *L'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique* » (Salomon,1983). Cet engagement s'illustre par l'utilisation de stratégies d'apprentissages pour effectuer la tâche demandée. R Viau (1994 ) s'applique à présenter les principales stratégies mises en œuvre en commençant par la stratégie d'évitement qui correspond au comportement qu'un élève adopte pour éviter de s'engager dans l'activité.

##### **-Les stratégies cognitives**

Elles correspondent aux moyens mis en œuvre par l'élève pour acquérir, intégrer et se rappeler des connaissances transmises. Elles peuvent être répétitives dans le cas d'un apprentissage par cœur, élaboratrices lorsqu'il s'agit de réaliser des inférences afin de créer des réseaux d'information ou organisationnelles lorsque les informations sont regroupées pour une meilleure utilisation.

##### **-Les stratégies métacognitives**

Elles peuvent être définies comme «*la connaissance et le contrôle qu'une personne a sur elle - même, sur ses stratégies cognitives et sur ses apprentissages* » (Tardif 1992). Trois stratégies métacognitives se distinguent.

*La planification* qui fixe les objectifs et concourt au choix des stratégies à employer pour réaliser une activité.

*L'ajustement* qui évalue la stratégie employée et qui s'exerce en cours d'activité.

*L'autoévaluation* qui permet aux élèves d'évaluer par eux-même, les résultats finaux de leur apprentissage.

-Les stratégies de gestion du contexte de l'apprentissage.

Elles sont relatives à l'organisation du travail. Elles permettent d'effectuer des choix dans la gestion des ressources humaines et/ou matérielles afin de faciliter la réalisation d'une tâche.

-Les stratégies affectives

Ce sont les stratégies que « *les élèves emploient pour contrôler leurs émotions et créer un climat psychologique propice à l'apprentissage* » (Boulet 1996, Weinstein et Mayer 1986)

Elles peuvent agir pour accroître la concentration ou dans d'autres situations réduire l'anxiété.

Dans notre cas, notre regard se portera plus particulièrement sur les stratégies d'auto-motivation qui appartiennent à cette même catégorie. Elles peuvent se manifester par différentes techniques comme la fixation d'objectifs à court terme, la projection d'un résultat final, ou encore la mise en place de défis. Par l'utilisation de telles stratégies, l'élève trouve de lui-même ses propres moyens pour se motiver. Elles sont donc à privilégier du fait du degré d'autonomie qu'elles confèrent.

### *1.3.2 La persévérance*

Un temps relativement important est nécessaire pour l'exercice des apprentissages. Mais les heures passées sur un travail donné ne valident pas pour autant sa qualité. C'est pourquoi, la notion de persévérance est sollicitée car elle s'accompagne d'un engagement cognitif de la part de l'élève. Pour R Viau (1999, 1994), il s'agit en somme d'effectuer un effort mental qui puisse s'inscrire dans la durée.

### *1.3.3 L'apprentissage*

L'apprentissage est considéré par R Viau (1994) comme la manifestation finale de la dynamique motivationnelle et reprend donc le propos suivant selon lequel : « *Un élève motivé persévéra et s'engagera plus dans une activité pédagogique qu'un élève non motivé, et son apprentissage n'en sera que meilleur* » (Pintrich et De Groot, 1990). Il précise que pour valider cet apprentissage, il faut que l'apprenant le veuille, le puisse et ait l'occasion de l'exercer.

R Viau invite également à ne pas sous-estimer l'importance de la problématique inverse qui considère que l'apprentissage exerce une influence sur la motivation. En effet, la répétition d'échecs ou de réussites peut altérer les perceptions que l'élève a de lui-même affectant par la même occasion la dynamique motivationnelle créée.

Après avoir étudié les manifestations de la dynamique motivationnelle il convient désormais de porter une attention particulière aux différents facteurs qui influencent cette dernière.

## ***1.4 Les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève***

Le temps scolaire correspond selon des estimations tout au plus à 20 % de la vie personnelle d'un enfant (système scolaire québécois). C'est pourquoi il convient d'étudier les facteurs qui peuvent influencer la motivation des élèves et qui se situent en dehors de la classe. Ce sont ceux relatifs à la vie personnelle de l'élève, à la société, à l'école, à la classe. Nous ne présenterons pas chacun de ces facteurs mais nous nous focaliserons sur ceux qui nous paraissent pertinents dans la problématique qui est la nôtre.

### *1.4.1 L'environnement familial*

Il est important de rappeler que les parents sont les premiers à jouer le rôle d'Éducateur auprès de leurs enfants. Wigfield et al (2006) se sont intéressés à la manière dont les parents peuvent influencer de manière positive la motivation de leur enfant par divers comportements éducatifs. Ceux-ci se résument ainsi :

Avoir des attentes et des exigences scolaires élevées mais réalistes.

Avoir confiance en ses capacités à réussir.

Créer un climat de soutien qui soit chaleureux.

Se mettre soi-même en situation d'apprentissage devant l'enfant.

D'autres études comme celles de Schunk et Pajares (2002) confirment également que le fait de proposer un environnement favorisant l'expérimentation de manière sécurisée concourt à développer chez l'enfant un sentiment de compétence à apprendre.

#### 1.4.2 La classe

R Viau (2009) rappelle que c'est en ce lieu que l'enseignant va essentiellement pouvoir agir sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Il présente également les cinq facteurs qui vont jouer un rôle primordial que sont : *les activités pédagogiques, l'enseignant, les pratiques évaluatives, le climat de la classe et récompenses et sanctions* (Wiegfield et al., 2006, Brophy 2004, Stipek 2002, Ames 1992)

-Les activités pédagogiques

Elles seront davantage étudiées dans la troisième partie de cette approche en nous appuyant sur les recommandations faites par R Viau pour qu'une activité soit motivante.

- L'enseignant

Selon R VIAU « *Un enseignant qui désire susciter la motivation de ses élèves se doit d'abord d'être compétent et motivé à enseigner* ». (Viau,2004) C'est donc un enseignant qui maîtrise sa matière et qui témoigne du plaisir à transmettre cette maîtrise. Le portrait d'un enseignant motivant est également dressé. Il doit pour ce faire requérir les compétences suivantes : être vrai, avoir le sens de l'humour, être capable de faire confiance aux élèves ,ne pas avoir de préjugés à l'égard des élèves ,encourager ses élèves, être capable d'oublier les problèmes personnels, reconnaître ses erreurs, stimuler ,rendre les cours intéressants, être peu sévère, inciter au travail par équipe, se préoccuper de la réussite de tous ,reconnaître les problèmes d'apprentissage, recourir à des stratégies pédagogiques variées, bien connaître sa matière.

-Les pratiques évaluatives

Elles prennent en compte : les critères, les instruments, la fréquence des évaluations ainsi que les commentaires établis. Elles sont incontournables lorsque l'on enseigne et entretiennent un lien étroit avec la dynamique motivationnelle. Deux types de pratiques se distinguent. La première est celle d'une évaluation qui s'intéresse à la performance et la seconde au processus d'apprentissage. La première a bien souvent tendance à nuire à la motivation du fait de la compétition qui s'installe entre les apprenants et qui selon Covington (1992) ne profite qu'à ceux considérés comme les plus forts. De plus l'erreur est considérée dans cette approche comme un obstacle à éviter. En revanche, la seconde est partie prenante de l'apprentissage. Elle permet à l'élève de mieux se repérer, constitue une aide et développe le plaisir d'apprendre

#### -Le climat de classe

Le sentiment d'appartenance à un groupe classe joue un rôle de premier ordre dans les relations que les élèves établissent entre eux. « *Le fait, pour un élève, de se sentir comme un membre à part entière de son école et de son groupe classe est un bon prédicteur de sa motivation et de sa performance.* » (Anderman et Freeman, 2004) Mais bien souvent, les différences qu'elles soient sociales, de genre ou ethniques constituent autant d'obstacles à l'accession à ce sentiment d'appartenance. C'est pourquoi des chercheurs comme Ginsberg et Wlodkowski (2000) montrent combien il est important de respecter celles-ci afin de créer un climat de respect mutuel favorisant une dynamique motivationnelle. Pour Good et Brophy (2008), la proposition de travaux collaboratifs permet également de poursuivre ce projet. Selon ces derniers, le fait de créer des groupes de travail implique chez les élèves une meilleure intégration aux pairs et à l'école.

#### -Les récompenses et les sanctions

Les récompenses sont souvent utilisées pour susciter la motivation à apprendre. On les rencontre sous différentes formes comme les renforcements verbaux (commentaires, éloges ...), l'attribution d'objets matériels (prix, image...) ou encore l'attribution de droits particuliers (temps libre, activité privilégiée.). La sanction se résume, quant à elle, à l'absence ou au retrait de ces récompenses. Les recherches issues de la psychologie behavioriste et développée dans les années 60 dont le représentant principal est B.F Skinner, ont montré que la récompense en réponse à un comportement souhaité encourage fortement à le répéter. Mais ces dernières années des chercheurs comme Deci et Ryan (2000) remettent fortement en cause l'intérêt de l'utilisation de ces récompenses. Elles ont pour ces auteurs la fâcheuse tendance à transformer la motivation intrinsèque en motivation extrinsèque. R Viau (1999) invite à plus de

discernement autour de ces questions .Il milite pour une utilisation mesurée de la récompense et de la sanction. L'observation des bénéfices sur la motivation à moyen et long terme doit être le seul indicateur de cette pratique.

L'objet de cette première partie était d'étudier les mécanismes qui régissent la motivation en contexte scolaire. Nous nous sommes intéressés à la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan nous permettant de distinguer les notions de motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation. À partir de ce cadre théorique, nous nous sommes appuyés sur la définition de la dynamique motivationnelle proposée par R Viau. Cela nous a permis de nous interroger sur les sources de la dynamique motivationnelle que sont :la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence, la perception de contrôlabilité. Puis nous avons étudié les manifestations de cette dynamique en nous focalisant davantage sur l'engagement cognitif, la persévérance et l'apprentissage. Enfin, nous avons porté notre attention sur les facteurs pouvant influencer la motivation de l'élève que sont l'environnement familial et la classe. Nous nous intéresserons désormais à la créativité en privilégiant une étude quelque peu similaire afin de pouvoir mieux réunir ces deux notions lors d'une troisième partie théorique consacrée à la mise en œuvre d'une pédagogie de la créativité source de motivation.

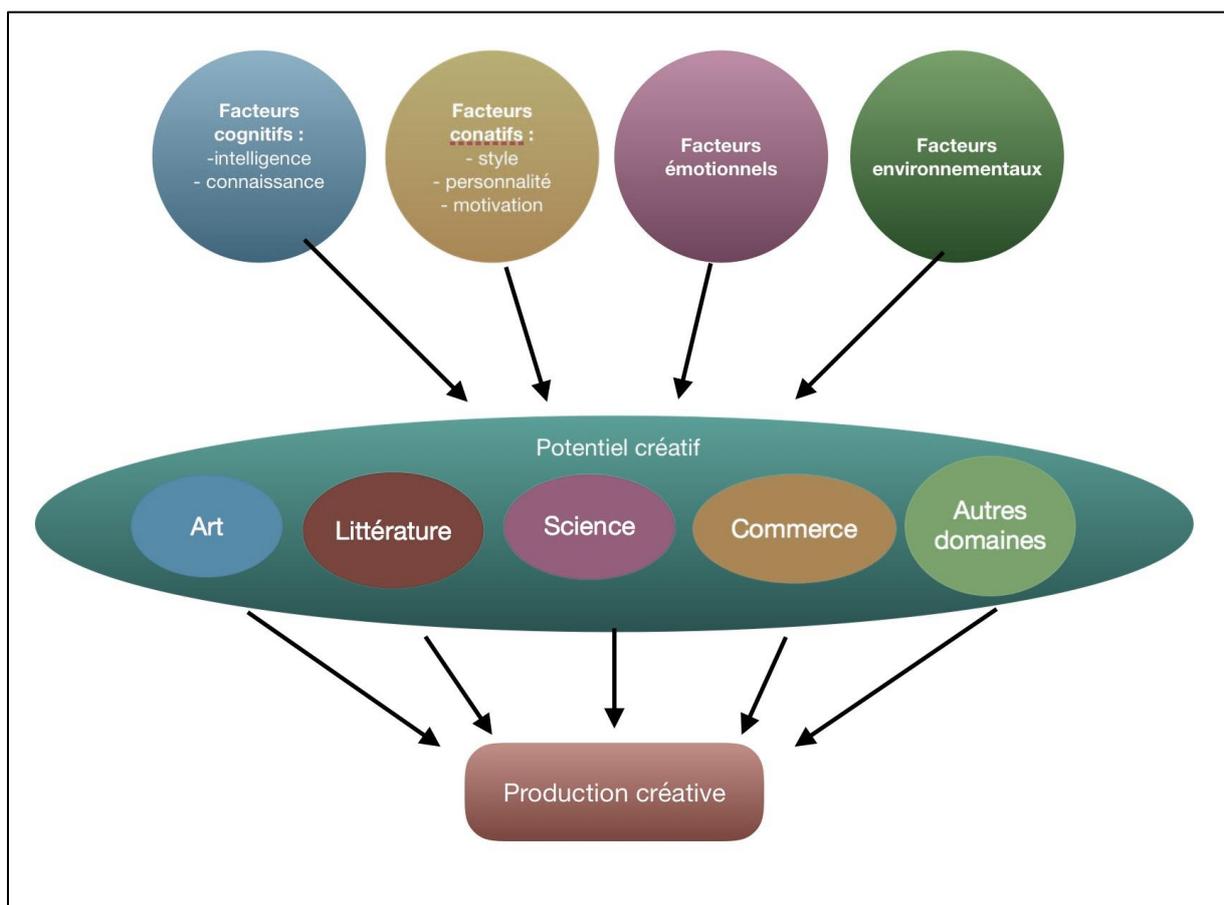
## **2.La créativité**

### ***2.1Définition***

La créativité a souvent été associée à la capacité que possède un individu ou un groupe à inventer, construire ou mettre en œuvre un nouvel objet ou concept. Bien souvent elle a été envisagée comme étant le produit du hasard. Cette conception tend à évoluer vers une définition nouvelle insistant davantage sur le caractère déterminé de cette dernière. En ce qui concerne notre sujet d'étude nous retiendrons donc la définition suivante admise par une majorité de chercheurs tels que Amabile(1996), Gardner (1996), Lubart et *al.* (2003) et Ochse, (1990 qui la présente comme « *capacité à produire des réalisations qui sont à la fois nouvelles et adaptées aux contraintes de la situation dans laquelle elles prennent place* ».

Selon Maud Besançon et Todd Lubart (2015), le terme de « capacité » peut être associé à celui de potentiel créatif de la personne. Il est défini par les facteurs qui l'influencent qui sont cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux. La notion de « *production de réalisation* » constitue la somme du processus créatif et du produit qui en résulte. Ce produit peut prendre différentes formes comme celle d'une idée, d'un objet, d'une solution ou autres. Les productions seront « *adaptées aux contraintes de la situation* », signifiant qu'elles doivent répondre à une situation-problème. L'analyse de l'environnement de cette situation joue ici un rôle primordial. L'articulation de ces différentes notions est illustrée par *l'approche multivariée* issue des travaux de Sternberg et Lubart (1995) présentée ci-dessous.

## 2.2 Approche multivariée de la créativité



Doc 2 : Approche multivariée de la créativité, Sternberg et Lubart (1995)

Cette approche propose de faire une distinction entre personne créative, processus créatif et production créative. La notion de personne créative correspond aux traits de personnalité de cette dernière, à ses aptitudes cognitives ou encore à ses états émotionnels. Celle de processus renvoie quant à elle à la succession d'étapes qui mènent à une production créative définie comme un produit observable et évaluable. La différence de potentiel créatif qui peut exister entre individus dépend de la façon dont interagissent les facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels ou environnementaux de cette même personne. C'est pourquoi l'étude de chacun d'entre eux permet de mieux comprendre les enjeux de cette approche. Afin de définir précisément les caractéristiques de ces facteurs, nous nous sommes appuyés ici sur la lecture de l'ouvrage *La psychologie de la créativité* rédigée par Lubart, Mouchiroud Tordjman et Zenasni (2003)

### *2.2.1 Les facteurs cognitifs*

Pour Lubart et al (2003) les facteurs cognitifs sont associés à l'ensemble des capacités intellectuelles qui influencent la pensée créative. Ils correspondent à la fois aux connaissances et aux processus de traitement de l'information mis en œuvre pour réaliser une tâche donnée.

#### -Les connaissances

Les connaissances sont l'ensemble des informations qu'un individu a stocké en mémoire au fur et à mesure de ses différentes expériences personnelles. Elles permettent bien souvent d'aider à la compréhension de situations problématiques. En ce sens, elles contribuent à l'augmentation du potentiel créatif de la personne. Il faut toutefois veiller à une trop grande spécialisation des connaissances qui pourrait constituer un obstacle par le refus de sortir de son champ d'expertise.

#### -Les capacités intellectuelles

De nombreuses capacités à traiter l'information sont nécessaires pour pouvoir s'inscrire dans une démarche créative. Trois d'entre elles jouent un rôle majeur. Ce sont celles de pensée divergente, de pensée convergente et de flexibilité.

#### -La pensée divergente

La pensée divergente est un terme inventé par Guilford (1956) qui correspond à la capacité à produire de nombreuses idées à partir d'une information donnée. Selon ce même auteur, il s'agit

d'une capacité centrale dans l'exercice de la créativité car elle permet d'envisager l'ensemble des possibles. On multiplie donc par cette occasion, la possibilité de sélectionner une idée qui soit nouvelle et pertinente donc créative.

-La pensée convergente

En opposition à cette pensée mais néanmoins complémentaire intervient la pensée convergente. Elle correspond cette fois-ci, à la sélection de l'idée la plus originale et adaptée. Elle peut aussi se résumer à la recherche de la bonne réponse. Cette stratégie est souvent utilisée à l'école. Elle est nécessaire au processus créatif pour pouvoir répondre à un problème donné mais elle n'est pas suffisante. Elle doit pour ce faire interagir avec la pensée divergente.

-La flexibilité

Enfin, *la flexibilité* est une fonction exécutive qui correspond à « *l'aptitude des individus à trouver différentes solutions à un problème et à appréhender le problème sous des angles différents* » (Georgsdottir et Lubart, 2003). Elle permet de mettre en lumière à la fois la plasticité de l'esprit mais aussi sa capacité à se mouvoir. L'apprentissage à l'école mobilise peu le développement de cette capacité. Les situations problèmes données aux élèves n'ont la plupart du temps qu'une voire deux solutions. La multiplicité des points de vue n'est pas suffisamment encouragée.

### 2.2.2 Les facteurs conatifs

Selon T Lubart et al (2003), les facteurs conatifs se réfèrent aux différentes façons de se comporter. Ils peuvent être l'expression d'une préférence ou encore d'une habitude. Ils se déclinent selon trois catégories que sont : les traits de personnalité, les styles cognitifs, la motivation.

-les traits de personnalité

Les traits de personnalité font référence « à *des patrons de comportements constants dans le temps et peu variables* » (Huteau, 1985). Certains traits permettent de développer plus facilement une pensée créative comme la *persévérance*, la *tolérance à l'ambiguïté*, l'*ouverture à de nouvelles expériences*, l'*individualisme*, la *prise de risque* et le *psychotisme*.

La *persévérance* car elle permet de surmonter les obstacles rencontrés lors d'une résolution de problème.

La *tolérance à l'ambiguïté* implique quant à elle, de ne pas se satisfaire de réponses simples à un problème complexe.

L'*ouverture à de nouvelles expériences* permet à l'individu d'entrevoir des situations inconnues.

L'*individualisme* (degré de conformité à un groupe) marque un éloignement des propositions conventionnelles.

La *prise de risque* favorise une indépendance face au jugement.

Et enfin, *le psychotisme* (rapports qu'un individu entretient avec la réalité) engendre une désinhibition cognitive favorisant les associations lointaines.

-Les styles cognitifs

Selon T Lubart (2003) ,ils correspondent aux modes de traitement de l'information retenus par un individu et influencent à la fois la quantité et/ou la nature de la production créative. Ils nous renseignent par la même occasion sur la manière dont une personne créative génère des idées. Il peut s'agir d'un « *style global* » pour une personne qui étudie un problème dans son ensemble, d'un « *style minutieux* » pour une approche par le détail, d'un « *style intuitif* » pour une confiance accordée à une perception inconsciente ou encore d'un « *style sensitif* » pour une écoute des informations données par les sens.

-La motivation

Selon Amabile (1996) « *la motivation intrinsèque prédit un plus haut niveau de créativité que la motivation extrinsèque* ». Il suppose également que la motivation extrinsèque agit négativement sur la créativité. D'autres recherches comme celles de Byron et Khazanchi (2012) ou encore Eizenberger et Cameron (1996,1998) montrent que cette seconde affirmation doit être plus nuancée. Pour ces derniers, la motivation extrinsèque n'est pas systématiquement contraire à la créativité. En effet dans certaines situations une personne peut se concentrer sur une tâche à accomplir même si la récompense est extrinsèque.

La capacité à créer dépend donc de ces différents facteurs que sont les traits de personnalité, les styles cognitifs et la motivation.

### 2.2.3 Les facteurs émotionnels

Les premiers travaux de Freud (1908) concernant les émotions et les productions créatives ont rapidement conduit à l'établissement d'un consensus sur l'existence d'une relation entre ces deux notions. Plus récemment des recherches en psychologie sociale et cognitive ont tenté d'évaluer plus précisément l'impact de différents états émotionnels sur la créativité. Ces recherches sont complexes et peuvent apparaître parfois contradictoires. En effet, certaines études comme celles d'Isen, Daubman et Nowicki (1987) montrent qu'un contexte émotionnel positif augmente la créativité tandis que d'autres comme celles de Kaufmann et Vosburg (1997) revendiquent un contexte émotionnel négatif. Cependant, trois approches se dégagent selon le statut accordé à l'émotion. Selon T. Lubart (2003), elle peut être envisagée à la fois comme variable motivationnelle, variable contextuelle ou encore variable fonctionnelle.

#### -L'émotion comme variable motivationnelle

L'émotion implique de la motivation pour passer d'un état émotionnel négatif à un état émotionnel positif. On peut alors parler dans ce cas d'une stratégie de régulation de l'humeur. L'émotion est donc considérée ici comme facteur motivant la créativité.

#### -L'émotion comme variable contextuelle

Ici, l'émotion est un facteur qui place l'individu dans un état physiologique, comportemental ou cognitif particulier. Cet état influe directement sur les performances créatives.

#### -L'émotion comme variable fonctionnelle

Les émotions sont associées cette fois à des expériences vécues et rattachées à des concepts ou représentations qui sont mis en mémoire. Le « *mécanisme de résonance émotionnelle* » (Lubart, 2003) se déclenche lorsque le concept est réactivé dans un autre contexte. C'est ici par le biais de l'émotion que l'association se réalise et permet de développer une réponse créative.

### *2.2.4 Les facteurs environnementaux*

Les facteurs environnementaux correspondent à l'influence de l'environnement physique et social de l'enfant qu'il soit culturel, familial ou scolaire.

#### *-L'environnement culturel*

Pour M Besançon et T Lubart (2003), la créativité est souvent évaluée selon un consensus social établi dans un milieu culturel donné. Une production créative peut être reconnue dans un contexte culturel particulier et pas dans un autre. D'autre part, les activités culturelles (visite de musées, concerts, expositions...) auxquelles participe l'enfant permettent de développer sa créativité. En revanche certains médias comme la télévision ou les jeux vidéo ont tendance à avoir un impact négatif sur la créativité. Ils monopolisent beaucoup de temps, proposent des images déjà construites, laissent peu de place à la réflexion et favorisent la passivité.

#### *-L'environnement familial*

L'environnement familial agit sur le potentiel créatif de l'enfant de manière cognitive mais également de manière affective. La stimulation intellectuelle ainsi que la sécurité émotionnelle sont deux facteurs essentiels de cette action. Les travaux de recherche de Lautrey (1980) ont quant à eux tenté d'évaluer l'influence du style parental sur la créativité. Trois types de structuration familiale ont pu être établies. Celui d'un environnement avec des règles rigides, celui d'un environnement avec des règles souples et celui d'un environnement avec des règles faibles ou inexistantes. Cette étude a permis de montrer que les environnements laxistes ou trop contraignants stimulaient peu la créativité tandis que les environnements souples favorisaient cette dernière. En effet, ce type de structuration permet à la fois de faire l'expérience d'une certaine stabilité tout en donnant à l'enfant la possibilité d'effectuer des modifications par leur propre action.

#### *-L'environnement scolaire*

De nombreuses recherches comme celles de Rosenthal & Jacobson (1968), Danvers (2003) et Besançon & Lubart (2015) se sont intéressées au rôle de l'école dans le développement de la créativité. La personnalité de l'enseignant ainsi que le type de pédagogie mise en œuvre, constituent les deux influences majeures observées.

## -La personnalité de l'enseignant

L'influence des enseignants sur la créativité de l'enfant s'effectue de différentes manières. Cela peut s'effectuer par la représentation de « l'élève idéal » que se fait l'enseignant. « *La préférence pour des élèves suivant strictement les consignes, posant des questions uniquement de compréhension et restant silencieux le reste du temps, ne devant remettre en cause l'enseignant, sont autant de caractéristiques qui ne favorisent pas le développement et l'expression de la créativité (Besançon & Lubart, 2015).* » Cela peut également être le résultat de ce que Rosenthal et Jacobson (1968) nomment « *l'effet Pygmalion* » et qui correspond à la tendance de l'enfant à se conformer aux attentes de l'adulte. Enfin, l'enseignant peut tout simplement constituer un modèle, dont certaines des diverses compétences qu'il possède, agissent sur le développement de la créativité. Ces compétences seront présentées dans la troisième partie de cette introduction théorique.

## -Le type de pédagogie

Deux types de pédagogie peuvent être considérés ici : les pédagogies traditionnelles et celles dites alternatives, actives ou nouvelles. Selon Danvers (2003), les premières se caractérisent par différents traits comme : le rôle central accordé au maître, une relation impersonnelle accordée à l'élève, la prédominance d'un savoir coupé de la vie et la proposition d'un modèle normatif, bureaucratique et charismatique. Au contraire, les pédagogies alternatives, actives ou nouvelles (Freinet, Montessori, Decroly, Steiner,) favorisent l'action de l'élève dans la construction de ses connaissances. Le temps consacré aux activités créatives est plus important dans ce type de pédagogie. Malgré des différences notables entre ces deux pratiques, les études se contredisent quant à leurs influences respectives sur la créativité. Toutefois une étude plus récente menée par Besançon et Lubart (2008) pour comparer le potentiel créatif d'enfants scolarisés selon trois programmes différents : classique, Freinet et Montessori, a permis de montrer que les élèves scolarisés selon ces deux derniers programmes étaient en moyenne plus créatifs que ceux bénéficiant d'un contexte pédagogique classique.

Dans cette seconde partie, nous nous sommes plus particulièrement intéressés à l'expression de la créativité chez l'enfant. Nous avons donc défini un cadre théorique à cette notion qui est celui de l'approche multivariée issue des travaux de M Besançon et T Lubart. Ainsi, trois éléments

fondamentaux se sont distingués : la personne créative, le processus créatif et la production créative. Nous nous sommes plus particulièrement focalisés sur la personne afin de mieux connaître les facteurs qui agissent sur le potentiel créatif. Quatre facteurs sont apparus comme fondamentaux. Tout d'abord, les facteurs cognitifs avec en particulier la pensée divergente, la pensée convergente et la flexibilité, puis les facteurs conatifs abordant les notions de traits de personnalité, de styles cognitifs et de motivation suivis des facteurs émotionnels agissant de manière indirecte et enfin, les facteurs environnementaux que sont la culture, la famille et l'école. Nous allons pouvoir désormais nous préoccuper de la mise en œuvre d'une pédagogie de la créativité source de dynamique motivationnelle.

### **3 Une pédagogie créative et motivante**

Nous nous intéresserons donc en premier lieu aux conditions pour qu'une activité soit motivante. Puis nous nous interrogerons sur les fondamentaux qui régissent une pédagogie de la créativité pour enfin présenter les étapes d'un projet de créativité conduisant à créer une dynamique motivationnelle.

#### ***3.1 comment faire pour qu'une activité soit motivante***

R Viau (2004) propose dix recommandations afin qu'une activité soit motivante. Pour cela :

*1- Une activité doit comporter des buts et des consignes clairs.*

L'enseignant doit montrer aux élèves le but, l'intérêt et l'utilité de l'activité. Les consignes doivent être formulées dès le début de l'activité et demeurer fixes tant que possible. Les consignes relatives à la classe et les consignes relatives à l'apprentissage doivent se distinguer. Des objectifs intermédiaires peuvent être définis afin de faciliter le repérage des progrès réalisés par l'élève ceci afin de permettre l'évaluation de ses compétences.

*2- Une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève.*

Une activité doit être proche des centres d'intérêts des élèves. Ce dernier doit pouvoir se projeter et établir des liens avec sa vie personnelle. Ainsi, elle devient signifiante et par conséquent motivante.

*3- Une activité doit amener à la réalisation d'un produit authentique.*

Un produit authentique existe en dehors de la classe. On peut le retrouver dans la vie de tous les jours. Sa réalisation suscite un intérêt autre que scolaire et améliore par conséquent, la perception que l'élève a de la valeur de la tâche à effectuer.

*4- Une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités.*

Une activité doit comporter plusieurs tâches à accomplir pour susciter la motivation. Plusieurs activités doivent être proposées à l'élève afin qu'il puisse effectuer un choix, ceci dans le but de faire émerger chez ce dernier un sentiment de contrôle sur l'activité. Elles doivent également s'inscrire dans une séquence logique afin que l'élève puisse établir des liens.

*5- Une activité doit représenter un défi pour l'élève.*

L'activité proposée à l'élève ne doit être ni trop facile ni trop difficile. Il faut lui donner l'occasion de pouvoir aller plus loin ses apprentissages et ce de manière sécurisée. Cette condition va influencer la perception que l'élève a de sa compétence. En effet, la réussite d'un défi implique que le succès soit accordé non à la facilité de l'activité mais plutôt aux capacités de l'élève et aux efforts qu'il a fournis.

*6- Une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève.*

L'élève doit pouvoir utiliser des stratégies d'apprentissages lui permettant de réorganiser les informations, de formuler des hypothèses ou encore de faire du lien avec des notions déjà acquises afin d'accéder à une meilleure compréhension. R Viau préconise donc aux enseignants d'organiser les activités d'apprentissage autour d'une grande question plutôt qu'à travers des concepts fragmentés, ceci afin de pouvoir susciter des débats entre élèves.

*7- Une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix.*

L'élève doit pouvoir effectuer des choix en rapport avec l'organisation de l'activité. Cela peut concerner par exemple, la désignation du thème du travail, le matériel utilisé, le type de présentation, la durée de l'activité ou bien d'autres aspects encore. Certaines notions devront

rester sous la responsabilité de l'enseignant en fonction des compétences de chaque élève. Encore une fois, la possibilité d'effectuer des choix favorise la perception de contrôlabilité ce qui a pour conséquence d'augmenter la motivation.

*8- Une activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres.*

R Viau revendique l'aspect motivationnel du travail collaboratif. Il privilégie plus particulièrement la coopération avec une répartition des tâches. La réalisation de la production finale doit être le résultat des interactions établies entre les membres d'un même groupe. Le travail individuel est ici interdépendant du travail collectif.

*9- Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire.*

En comparaison avec la vie courante, la résolution d'un problème implique bien souvent la mise en œuvre de connaissances diverses. C'est pourquoi il faut privilégier l'interdisciplinarité afin de pouvoir rendre l'activité signifiante pour l'élève et favoriser la perception de sa valeur.

*10- Une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante.*

Une activité doit être structurée de manière temporelle afin de pouvoir proposer une progressivité dans les apprentissages. Cependant, il faut veiller à pouvoir laisser un temps suffisant à l'élève. Celui-ci doit correspondre au temps nécessaire pour franchir les étapes. Une mise en garde est réalisée par R Viau par des contraintes trop restrictives en ce domaine.

Après avoir pris en compte ces recommandations afin qu'une activité puisse susciter de la motivation, nous nous intéresserons de la même manière aux caractéristiques nécessaires pour promouvoir la créativité.

### ***3.2 Développer et stimuler la créativité***

#### ***3.2.1 Une pédagogie créative***

Comme nous avons pu le voir précédemment, le cadre proposé à l'enfant joue un rôle important dans le développement de la créativité. Il doit avant tout être permis à l'enfant de poser des questions et pouvoir mettre ce questionnement en relation avec son vécu personnel. Le développement de la créativité emprunte en quelque sorte les mêmes chemins que celui de l'esprit critique. M Besançon et T Lubart rappellent le postulat fondamental qui consiste à

placer l'élève au cœur de ses apprentissages afin de susciter chez lui un engagement actif. L'élève doit pouvoir faire l'expérience d'un espace de liberté.

M Besançon et T Lubart présentent les recommandations faites pour développer la créativité par trois chercheurs que sont Deenmead, Craft et Sternberg.

Pour Deenmead (2011 ; Besançon et Lubart ,2015), il s'agit d'adopter une posture consistant à « ne pas savoir », de permettre également l'exploration des possibles, de susciter l'absence d'inhibition en jouant comme un enfant ou encore d'encourager les enfants à agir en accord avec ce qu'ils ressentent.

Craft (2005 ; Besançon et Lubart ,2015) propose quant à lui de favoriser les connexions intra et interdisciplinaires, de veiller également à adapter les activités à la zone proximale de développement de l'enfant, d'encourager l'exploration des idées et de promouvoir la réflexion critique des idées.

Enfin, Sternberg (2007 ; Besançon et Lubart ,2015) recommande d'encourager la génération d'idées, de porter une attention particulière à l'analyse des hypothèses, d'encourager l'identification des obstacles, de motiver la prise de risque et la tolérance à l'ambiguïté, de favoriser le développement de l'estime de soi, d'aider les enfants à identifier ce qu'ils aiment faire, de développer la motivation intrinsèque et de proposer un environnement physique stimulant la créativité.

A l'écoute de ces recommandations pédagogiques nous observons l'importance du rôle joué par l'enseignant. Nous allons donc désormais nous demander quelle posture il doit adopter pour développer la créativité.

### *3.2.2 La posture de l'enseignant*

Nous avons pu voir précédemment que l'adulte joue bien souvent le rôle de modèle. Nous savons tous que l'imitation est une des premières formes d'apprentissage. C'est pourquoi de nombreux chercheurs ont tenté d'établir un lien entre le comportement des enseignants et le développement de la créativité des enfants.

Chambers (1973) présente quatre facteurs essentiels que sont : l'encouragement à l'autonomie et à l'indépendance, le temps pris avec les élèves en dehors de la classe, une expression claire

des attentes et le fait d'exprimer que leurs attentes sont atteignables par l'élève. Au contraire, un enseignant découragé et non sécurisant a tendance à avoir une influence néfaste.

Whitlock et Ducette (1989) avancent quant à eux les caractéristiques d'enthousiasme, d'empathie, de dévouement aux élèves, de flexibilité personnelle, d'ouverture, de créativité et d'imagination.

Pour Goldenerg et Halpin (1990), les enseignants doivent favoriser une communication ouverte au sein d'une classe flexible et démocratique où les besoins individuels sont pris en compte.

Mc Greevy (1990) souligne quant à lui, l'importance du sens de l'humour de l'enseignant, de sa spontanéité et de sa capacité à improviser.

En somme, les enseignants qui ont une influence sur la créativité sont ceux qui accordent une grande importance aux relations interpersonnelles. Ils présentent également pour la plupart les caractéristiques d'une personne créative.

### *3.2.3L'environnement*

Comme nous avons pu le voir précédemment, l'environnement joue un rôle important dans le développement de la créativité. Nous avons pu mettre en évidence l'influence de la culture, de la famille et de l'école. Avec pour ce dernier facteur, la pédagogie et la personnalité de l'enseignant comme variable. Il s'agira donc désormais de prêter une attention plus particulière à l'environnement à privilégier pour pouvoir s'inscrire dans une pédagogie de la créativité. Il faut avant tout rappeler que cet environnement doit être adapté aux besoins de l'élève. Ce dernier doit donc pouvoir utiliser de manière autonome les différents matériaux proposés. La catégorisation et la mise en correspondance avec un rangement explicite facilite cette utilisation. D'autre part, l'agencement spatial proposé doit être flexible dans le but de pouvoir s'adapter à la diversité des activités proposées. Certains chercheurs comme Faizi, Azari, et Maleki (2012) montrent également l'importance de l'attention accordée à la décoration de la classe. Ils précisent notamment le fait que l'utilisation de couleurs vives a tendance à stimuler la créativité. Enfin, le cadre d'exercice proposé à l'élève doit être assez large afin qu'il puisse bouger et faire l'expérience d'un certain degré de liberté.

Après l'étude des fondamentaux d'une pédagogie de la créativité, nous allons pouvoir présenter un type particulier de pédagogie de projet utilisée dans la production de réponses innovantes appelée « Design Thinking ».

### ***3.3 Le design thinking: une pédagogie de projet créatif***

Avant de décrire, les étapes essentielles de cette approche méthodologique nous rappellerons brièvement ce qu'est une pédagogie de projet.

#### *3.3.1 Définition d'une pédagogie de projet*

Dans *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? Ph Perrenoud (1999)* s'intéresse à la démarche de projet et ses caractéristiques sont les suivantes.

Une démarche de projet :

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe.
- s'oriente vers une production concrète.
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts.
- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.)
- favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.

Nous pouvons observer à la lecture de ces recommandations qu'elles reprennent en partie celles précédemment proposées par R Viau à propos de la motivation ainsi que celles établies par M Besançon et T Lubart concernant le développement de la créativité. Il s'agit avant tout de promouvoir une pédagogie active à partir de laquelle l'élève peut exercer des choix au sein d'un groupe. La réalisation d'une production concrète permet de faire sens aux yeux de l'élève et de susciter chez ce dernier une motivation intrinsèque. Ce type de pédagogie semble donc tout indiquée pour le projet qui est le nôtre

Nous étudierons donc désormais les étapes essentielles qui conduisent à cette production à travers l'approche proposée par le « *Design thinking* ».

### 3.3.2 Principe du *design thinking*

Le *design thinking* est une méthodologie qui consiste à rechercher des solutions innovantes. Elle a été élaborée par Rolf Faste dans les années 80 et est encore enseignée aujourd'hui à la D School de l'université de Stanford.

Différentes caractéristiques définissent cette approche :

- Elle part de l'étude d'un besoin qui invite les participants à développer une profonde *empathie* pour pouvoir comprendre les enjeux du projet.
- Elle consiste à un travail *collaboratif* qui se construit dans la confrontation des différents points de vue des membres du groupe.
- Elle est fondée sur un apprentissage qui passe par la *pratique*.
- Elle privilégie *l'optimisme* indépendamment des contraintes existantes.
- Enfin, elle donne toute sa place à l'erreur afin de pouvoir s'inscrire dans un processus *expérimental*.

### 3.3.3 Etapes du *design thinking*

Quatre étapes essentielles permettent de passer d'une problématique commune à la mise en place d'une solution nouvelle et pertinente. Mais avant de suivre cette progression, il faut s'assurer que les conditions facilitant le travail d'équipe soient réunies. C'est pourquoi, des activités de brise-glace peuvent être menées dans le but de former une équipe. Avant de commencer le projet, les règles de travail doivent également être clairement définies.

Il s'agit en premier lieu d'*identifier une problématique* à partir du point de vue des personnes qu'elle concerne, puis d'*imaginer des solutions* à partir de la production d'idées nouvelles qui puissent répondre à la problématique. La troisième étape consiste à *réaliser la solution* et passe par l'élaboration des meilleures idées sous forme de prototypes qui sont par la suite testés. Enfin

la dernière étape revient à *pérenniser la solution* la mieux adaptée aux personnes concernées qui sera partagée afin qu'elle soit durable.

En somme cette première partie théorique a permis de définir les principes fondamentaux de la dynamique motivationnelle précisant ses sources, ses manifestations et les facteurs qui l'influencent. De la même manière, la créativité a été étudiée à travers la proposition d'une approche multivariée présentant les caractéristiques de cette notion. Cela nous a conduit à mener une réflexion ayant pour sujet la mise en œuvre d'une pédagogie motivante et créative. Des principes d'intervention ont pu être édictées à cette occasion et serviront de repères dans l'approche méthodologique qui sera présentée par la suite.

## **Problématique**

En s'inscrivant dans le cadre de l'école inclusive, cette étude vise à évaluer la pertinence d'une démarche pédagogique axée sur la créativité, à destination d'élèves à besoins éducatifs particuliers. L'exercice d'enseignant spécialisé à dominante relationnelle au sein d'un RASED m'a permis de recenser la motivation comme besoin récurrent. Ce projet contribuera donc à l'élaboration d'outils méthodologiques permettant de répondre à ce besoin.

Les recherches menées lors de la partie théorique ont permis de définir les différentes caractéristiques de la dynamique motivationnelle tout en insistant sur le rôle majeur joué par la motivation intrinsèque. La créativité a également été étudiée dans son interdépendance avec les différents facteurs qui l'influencent. L'étude des démarches pédagogiques permettant de développer la motivation puis celles destinées à développer la créativité ont conduit à établir des similitudes. Dans les deux cas il s'agit de promouvoir des activités collaboratives permettant l'expression d'un conflit sociocognitif. Elles doivent également constituer un défi pour l'élève et amener à la réalisation d'un produit final. La pédagogie de projet semble donc constituer ici, un point commun.

Suite à l'exposition de ces principes nous poursuivrons notre réflexion en tentant de répondre à la problématique suivante : **La mise en œuvre d'activités créatives permet-elle de développer la motivation des élèves à besoin éducatifs particuliers ?**

## Hypothèses

Afin de répondre à la problématique présentée ci-dessus nous émettons l'hypothèse selon laquelle le fait de promouvoir une pédagogie de projet axée sur le développement de la créativité permet de renforcer la motivation scolaire.

**H1** : Nous pensons que s'investir dans ce type de démarche confère à l'élève un *degré de liberté d'action plus important* que pour un projet classique. Ainsi, l'*autodétermination* présentée dans les travaux de Deci et Ryan jouerait ici un rôle central. L'ensemble des différentes actions à mener dans le but de réaliser une production finale serait davantage défini par les élèves eux-mêmes ce qui aurait pour effet de renforcer la *perception de contrôle sur l'activité* dont R Viau s'est appliqué à montrer les effets sur la motivation scolaire.

**H2** : D'autre part, nous avançons l'idée selon laquelle en choisissant ce type d'approche, la *pensée divergente* définie à partir des travaux de T Lubart, serait davantage favorisée. Elle conférerait à l'activité, une *dimension ludique* qui la rapprocherait davantage des préoccupations des élèves. En agissant sur la *dimension affective*, elle permettrait d'agir plus fortement sur la *perception de valeur de l'activité* présentée par R Viau.

**H3** : Enfin, nous partageons comme M Besançon la conviction selon laquelle une pédagogie de la créativité est une *vision optimiste* qui permet de prendre en considération les compétences de chacun. En encourageant l'*innovation*, elle favoriserait par conséquent *la prise de risque et la flexibilité* tout en respectant les besoins individuels de chacun. Elle agirait donc ainsi sur *la perception de compétence de l'élève* qui correspond à la troisième source du modèle de la dynamique motivationnelle de R Viau.

## Cadre méthodologique

### 1 Méthodologie

Afin de pouvoir répondre à la problématique présentée précédemment par la mise à l'épreuve de nos hypothèses, nous avons retenu la démarche suivante.

Nous avons fait le choix de constituer deux groupes de quatre élèves ayant des besoins éducatifs particuliers non homogènes. Un des deux groupes a été considéré comme test et a pu bénéficier d'une séquence pédagogique axée sur la créativité. Le deuxième groupe a quant à lui suivi une séquence classique de pédagogie de projet afin de pouvoir constituer le témoin. Une grille d'observation a été élaborée à partir d'indicateurs de motivation. Les deux groupes ont été par la suite filmés sur deux séances de 45 min dont l'une se situait au début de séquence et l'autre à la fin. Enfin, ces séances filmées ont pu être analysées au regard de cette grille afin de pouvoir étudier l'évolution des indicateurs.

## ***1.1 Le contexte d'exercice***

### ***1.1.1 L'environnement***

Cette étude prend place dans le contexte d'éducation prioritaire de la ville de Val de Reuil. L'exercice professionnel correspond à celui de maître à dominante relationnelle et s'effectue au sein d'un RASED composé d'une psychologue scolaire, d'un maître à dominante pédagogique et de moi-même. Le réseau intervient sur une dizaine d'écoles dont la plupart font partie du réseau d'éducation prioritaire. L'école où l'expérience prend place présente une certaine mixité au niveau des catégories sociales rencontrées. Cette hétérogénéité est également observable au niveau des aspirations culturelles. L'équipe enseignante est bienveillante et met en œuvre de nombreuses actions pour privilégier un climat scolaire apaisé. Quelques élèves présentent de grosses difficultés relationnelles qui s'expriment également en dehors de l'école. Les deux groupes d'élèves proviennent de classes différentes toutes deux appartenant au cycle 2. L'école bénéficie du dédoublement des classes pour le CP et le CE1. Le suivi d'aide relationnelle a été proposé après des synthèses effectuées avec les enseignants de chaque classe respective. Les séquences proposées font suite à une période d'évaluation diagnostique dans le but de déterminer les besoins relationnels de chaque élève afin de proposer des remédiations adaptées.

#### *1.1.4 Le groupe test*

Ce groupe est composé de quatre élèves dont trois garçons et une fille. Ils sont tous les quatre en CE1 et proviennent de quatre classes différentes. Nous les nommerons O1, T1, A1 et M1.

- O1 (01/2012) est capable d'investir les activités proposées avec calme. Il communique avec ses pairs et l'adulte de manière pertinente et possède une bonne compréhension des attentes de l'école. Il a besoin d'apprendre à gérer ses émotions dans les situations d'opposition. Une aide doit également lui être apportée pour l'organisation matérielle et la planification des tâches. En ce qui concerne les apprentissages, il a pu accéder à la lecture compréhension. Il a davantage besoin de se familiariser avec des stratégies de résolution de problème pour faciliter cet exercice.

-T1 (11/2012) est capable de s'investir activement dans les activités proposées surtout quand elles revêtent un caractère ludique. Il arrive également à exprimer ses goûts et ses choix mais plus difficilement ses émotions. Ceci apparaît comme la conséquence d'un retard de langage qui s'exprime par une élocution précipitée, une syntaxe sommaire et un vocabulaire peu diversifié et bien souvent inconvenant. T2 a également besoin d'apaiser les relations qu'il entretient avec ses pairs. Il entre régulièrement en conflit et éprouve des difficultés à gérer son énervement. Les confusions phonologiques perturbent l'automatisation des correspondances graphophonétiques et gênent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

-A1 (12/2013) est capable de mettre en œuvre un raisonnement logique et pertinent. Il possède également de nombreuses connaissances culturelles qu'il aime partager avec le groupe. Il a besoin de comprendre les attentes de l'école afin de s'engager davantage dans les différentes activités scolaires. Ceci passe par la reconnaissance de son individualité au sein de la collectivité. A2 possède de réelles compétences dans l'exercice des apprentissages qu'il s'agit désormais d'investir.

-M1(09/2013) communique de manière spontanée et peut investir les activités avec motivation. Elle a besoin de prendre davantage de temps pour analyser les situations proposées et utiliser des repères pour organiser ses pensées. Elle doit également apprendre à mieux gérer ses émotions pour lui permettre d'entretenir de meilleures relations avec ses pairs. En ce qui concerne les apprentissages, elle montre des résultats qui varient en fonction de ses dispositions affectives.

Le groupe test montre une plus grande homogénéité sur le plan motivationnel mais des difficultés plus prononcées concernant les relations entre pairs.

### *1.1.3 Le groupe témoin*

Ce groupe est constitué de quatre élèves dont trois garçons et une fille. Ils sont tous les quatre en CP et proviennent de deux classes différentes. Par souci d'anonymat nous les nommerons O2, T2, A2, K2.

-O2 (12/2013) est une élève qui communique avec ses pairs et l'enseignant malgré des difficultés langagières qui s'expriment tant au niveau de la syntaxe que du vocabulaire. Elle est également capable d'investir avec motivation les activités qui requièrent un aspect ludique. Elle a besoin d'investir les apprentissages avec davantage de sérénité afin de pouvoir développer un projet d'élève. Ceci passe par un apprentissage de la gestion de la frustration ainsi que des aides apportées à l'utilisation de repères pour organiser sa pensée. En ce qui concerne les apprentissages, elle commence à prendre conscience des mécanismes qui régissent la combinatoire et a besoin d'aide dans l'automatisation des correspondances graphophonétiques.

-T2 (11/2013) est un élève qui entretient de bonnes relations avec ses pairs et l'adulte tout en étant respectueux du cadre proposé. Il communique peu et est difficilement audible du fait d'un faible volume sonore employé et d'une élocution hésitante. Il a besoin de restaurer l'estime de soi pour prendre confiance en ses capacités à réussir et lui permettre d'investir les apprentissages avec motivation. Il possède de réelles compétences instrumentales qu'il s'agit désormais de mettre à profit. Il déchiffre quelques mots simples sans pour autant mettre du sens sur ce qu'il lit.

-A2 (09/2013) est capable de mobiliser de nombreuses connaissances. Il communique avec aisance, possède de bonnes compétences dans l'exercice du geste graphique et maîtrise parfaitement l'écriture cursive. Il a besoin d'aide pour s'organiser. Les tâches doivent être explicitées et reformulées pour une meilleure planification. Il doit également apprendre à mieux évaluer ses compétences et des aides doivent être apportées pour maintenir son attention. Il porte peu d'intérêt aux activités scolaires qu'il juge trop contraignantes et témoigne de son désintérêt pour l'école. Il refuse les automatismes liés à l'apprentissage de la lecture.

-K2(09/2013) est un élève qui accepte les règles proposées et entretient de bonnes relations avec ses pairs et l'adulte. Il communique peu et manifeste peu de curiosité pour le monde qui l'entoure. Il a besoin de s'affirmer dans un groupe, de prendre confiance en ses capacités à réussir ceci afin de s'engager activement dans les différentes activités scolaires. Il déchiffre quelques syllabes simples sans pour autant développer un projet de lecteur.

Le groupe est assez hétérogène sur le plan motivationnel et invite à une régulation interne afin de mieux partager les compétences de chacun.

## ***1.2 La démarche d'investigation***

### *1.2.1 Le protocole*

Cette étude s'est focalisée sur la variation individuelle de l'indice de dynamique motivationnelle. Afin de pouvoir valider l'hypothèse selon laquelle le fait de promouvoir une pédagogie de projet axée sur le développement de la créativité permet de renforcer la motivation scolaire, nous avons cherché à évaluer l'évolution de la motivation en fonction de deux séquences distinctes. Pour cela nous avons établi pour chaque élève une valeur relative à la fréquence d'apparition des comportements caractéristiques de la motivation. La comparaison quantitative de ces différentes valeurs a permis d'établir un certain nombre de constats qui seront présentés dans la suite de cette étude.

Nous avons donc choisi de comparer deux groupes d'élèves de cycle 2 composés du même nombre d'enfants ayant des profils variés. L'expérience s'est effectuée sur la quatrième période de l'année scolaire et les deux séquences distinctes proposées ont comporté chacune dix séances. La première séquence s'est appuyée sur les principes régissant une pédagogie de la créativité tandis que la seconde s'accordait uniquement à suivre une démarche de projet. Pour la première, il s'agissait de réaliser une production plastique à partir de la seule contrainte de l'utilisation d'une feuille de papier de très grand format tandis que la seconde consistait à la réalisation d'un produit final déterminé à l'avance qui devait s'apparenter à un coloriage collaboratif destiné aux élèves de l'école afin d'apaiser les relations en récréation. Les séances ont eu lieu le lundi matin et le jeudi matin sur des créneaux de 45 min. Les premières et dernières séances ont été filmées avec une caméra fixe afin de pouvoir être analysées au regard de la grille d'évaluation de la motivation présentée ci-après. Cette démarche d'investigation a été

présentée aux enseignants de chaque classe ainsi qu'aux parents des élèves concernés. Une demande d'autorisation pour filmer a également été effectuée.

### 1.2.2 La séquence témoin

Elle concerne la mise en œuvre de la pédagogie de projet. Les séances qui la composent reprennent les principes édictés par R Viau pour qu'une activité soit motivante.

-Les consignes et les buts ont tout d'abord été clairement déterminés. L'objectif de travailler ensemble sur les compétences transversales qui permettent de s'engager dans le devenir élève a été explicité en amont du projet. Les consignes relatives aux objectifs relationnels ont été précisées pour chaque élève en début de séance et se sont distinguées des consignes liées à la réalisation de l'activité même. Concernant la première séance illustrée par les productions des élèves (Doc 3), la consigne était donc la suivante : « *Nous allons chercher ensemble tous les dessins qui pourraient être représentés sur le coloriage grand format à destination de l'espace récréatif.* »

- Afin que l'activité proposée soit signifiante aux yeux de l'élève, le coloriage collaboratif a été retenu du fait d'une proximité affective avec les préoccupations des élèves mais aussi pour sa dimension relationnelle.

-L'authenticité de cette production a été associée avec son utilité qui est celle de proposer des activités pour apaiser les relations en cour de récréation.

-Différentes actions ont dû être menées pour aboutir à la production finale. Elles ont été à la fois langagières, graphiques ou logico-mathématiques.

-L'ensemble des tâches à mener, du choix des outils et de la planification du projet a été effectué par les élèves eux-mêmes.

-La contrainte retenue pour représenter un défi a été celle de la collaboration entre enfants présentant des difficultés relationnelles.

-L'engagement cognitif des élèves a également été sollicité pour anticiper les différentes étapes du projet. Un storyboard ainsi que des bilans sur l'avancement du projet ont été réalisés.

-Des propositions méthodologiques ont été faites dans le but de favoriser la perception de contrôle sur l'activité.

-Une production commune a été retenue plutôt que des productions individuelles. Des moments de travail en binôme ont été également programmés ainsi que des votes pour valider ou non les différentes propositions et faciliter la mise en commun.

-L'interdisciplinarité a été envisagée par la proposition d'activités de résolution de problèmes, de langage et de graphisme.

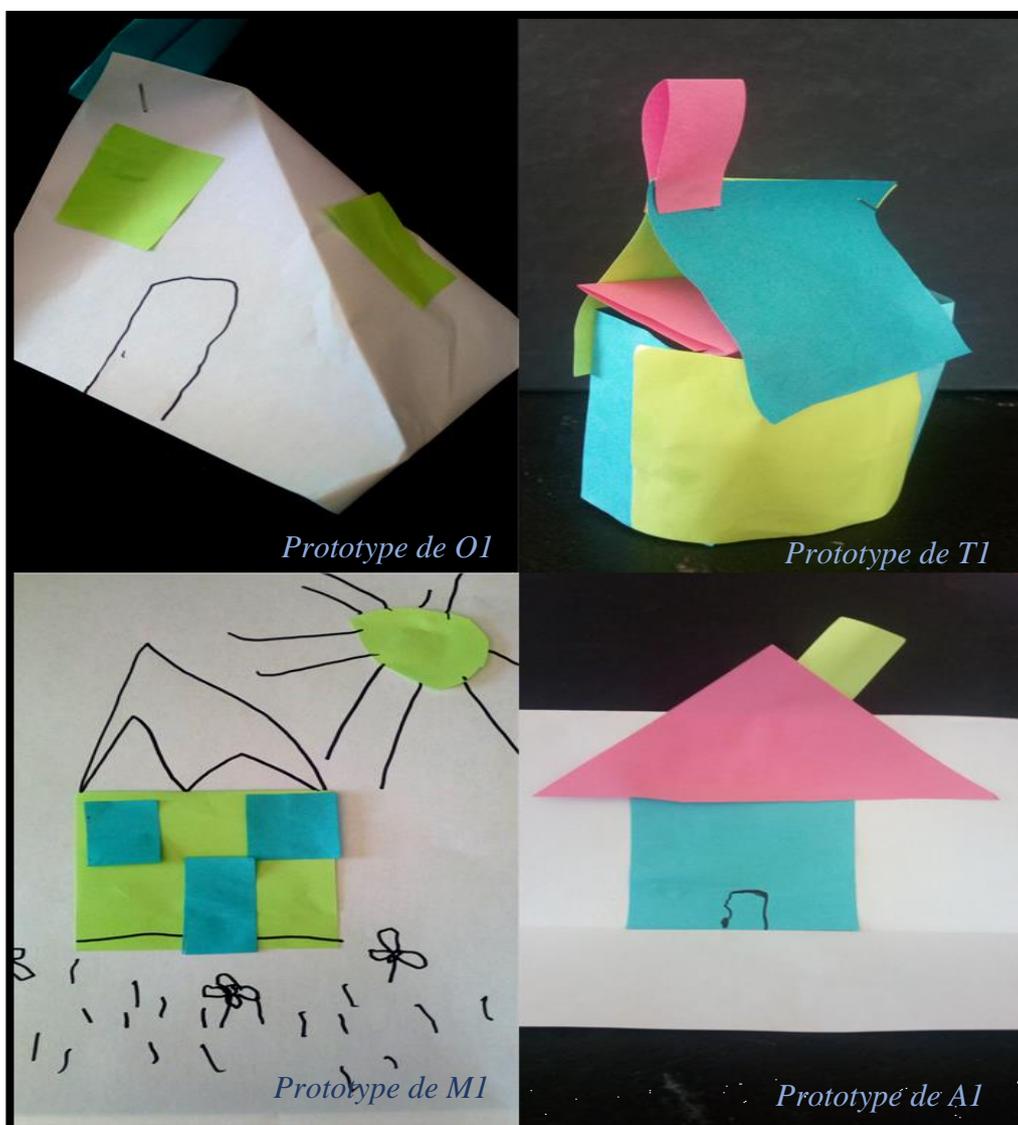
-L'activité a été menée sur un total de 10 séances afin de pouvoir se dérouler sur une période de temps suffisante.



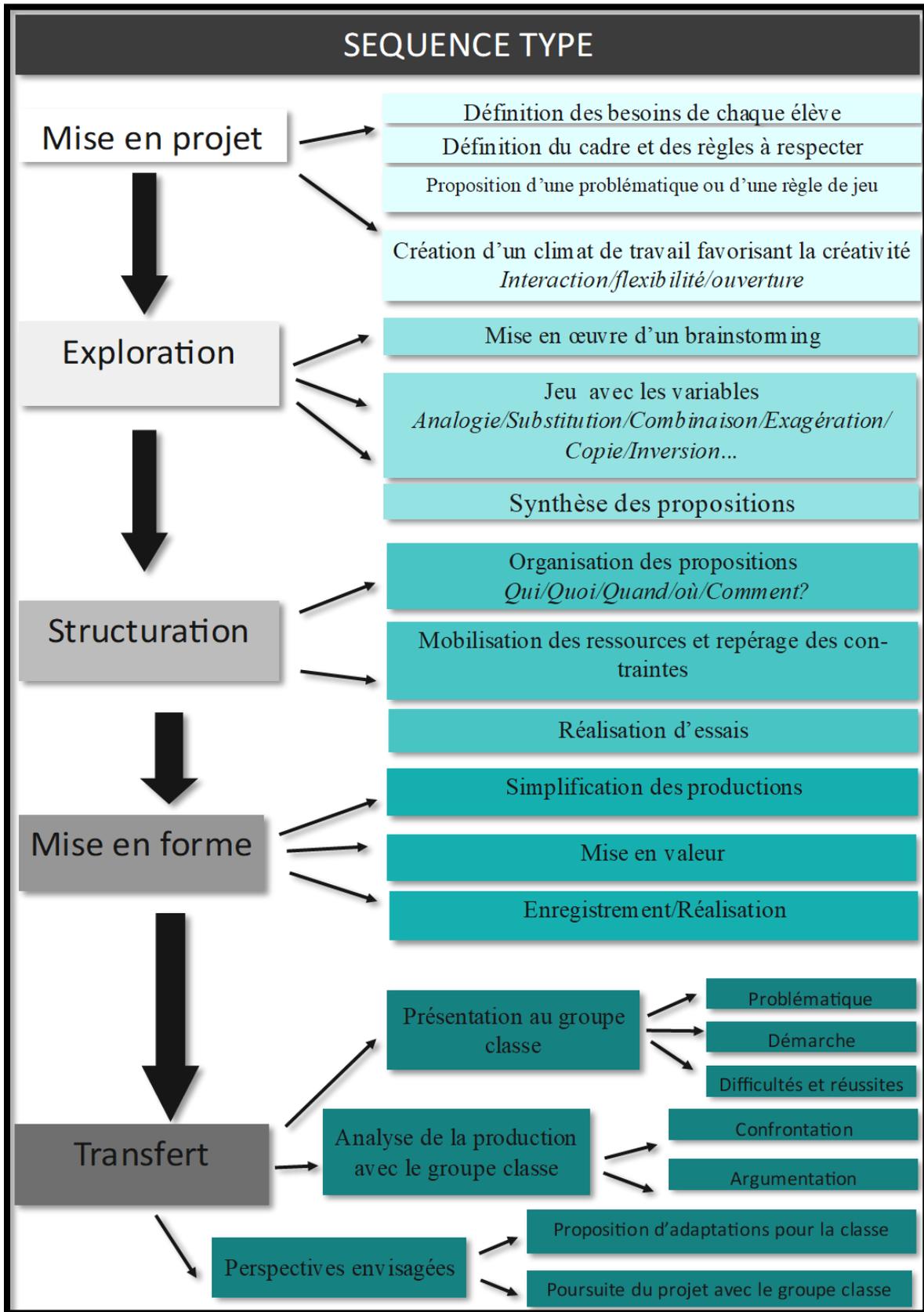
*Doc3 : Mise en commun de la première séance*

### 1.2.3 La séquence test

Elle consiste en la proposition de réalisation d'une production plastique à destination de la classe à partir d'une feuille de papier grand format. La consigne proposée (Doc 6) a été la suivante : « avec cette feuille grand format vous allez réaliser un objet qui sera utile pour l'espace récréatif du hall d'entrée ». La séquence (Doc 5) reprend l'ensemble des préconisations faites pour qu'une activité soit motivante et se conforme ainsi à la pédagogie de projet. À partir de ce choix méthodologique des variables ont été effectuées afin de pouvoir inscrire cette séquence dans une mise en œuvre de pédagogie de la créativité.



Doc 4 : Prototypes



Doc 5 : Séquence type de pédagogie de la créativité

-Le produit final n'a pas été déterminé à l'avance et les élèves ont dû mener des enquêtes afin de déterminer les besoins de leurs classes respectives.

-La génération d'idées divergentes a été encouragée.

-Les choix méthodologiques et matériels ont été effectués à la suite de recherches et non à la suite de propositions.

-La réalisation de prototypes a été encouragée même s'ils ne répondaient pas à la problématique proposée.

-L'utilisation de l'espace mis à disposition a été envisagée de manière plus libre.

-Une place plus importante pour l'improvisation a été accordée. Une plus grande implication ludique de la part de l'enseignant a été faite.

De manière générale cette séquence a permis de proposer aux élèves un degré de liberté d'action plus important que pour la séquence témoin. D'autre part, une place plus importante a été accordée à la pensée divergente, à l'humour et à l'investissement ludique. Enfin, la prise de risque et la flexibilité ont été davantage sollicités. Le document 4 constitue une illustration des productions des élèves réalisées lors de la deuxième séance. Il s'agit de photos de prototypes de maisons de papier. Certains élèves proposent un volume (O1 et T1) tandis que d'autres se contentent d'une représentation graphique à deux dimensions (M1). La production de A1 se situe à l'intermédiaire. Cela est difficilement observable sur le document mais la feuille de papier est légèrement pliée afin de pouvoir tenir une position verticale. Les élèves se sont inspirés mutuellement notamment en ce qui concerne l'usage des divers outils et matériaux mis à leur disposition.

<b>SEANCE</b>	1	Le grand format			DUREE	45 min	NIVEAU	CE1
Place de la séance	Mise en projet	Exploration	Structuration	Mise en forme	Transfert	<b>Matériel</b>	Feuille grand format/Divers objets	
<b>Objectifs de la séance</b>	Être capable de se faire comprendre pour coopérer. Être capable d'écouter les propositions de ses pairs. Être capable de gérer ses émotions. Être capable de mener un projet à terme.							
<b>Consigne</b>	Construire ensemble un objet avec une feuille grand format qui sera utile pour l'espace récréatif							
<b>Déroulement</b>					<b>Critères de réussite</b>			
<b>Trajet aller</b>					-Communiquer avec ses pairs. -Gérer ses émotions pendant l'activité. -Coopérer avec ses pairs. -Organiser l'espace du jeu. -Respecter le temps de jeu.			
Engager la conversation sur le temps scolaire immédiat								
<b>Temps d'installation /10 min</b>								
Quoi de neuf ?								
Rappel de la séance précédente								
Mise en projet de la séance.					<b>Différenciation</b>			
Rappel des règles (temps).								
<b>Temps d'activité/20 min</b>					- <u>Modalités de travail</u> : groupe ,binôme ,tutorat. - <u>Matériel</u> :taille ,nombre, complexité - <u>Production</u> :longueur, temps, complexité - <u>Tâche</u> :lecture ,communication, manipulation ,vérification			
-Susciter la motivation - Simplifier ou complexifier la tâche -Rappeler les objectifs fixés. -Signaler les écarts réalisés. -Maintenir la motivation. -Présenter des solutions possibles.					<b>Bilan</b>			
<b>Temps de la pensée /15 min</b>								
Bilan langagier (objectifs , évaluation, perspectives )								
Trace écrite commune								
Mise en projet de la séance suivante								
Rappel des outils différenciés utilisés en classe					<b>Analyse</b>			
<b>Trajet retour</b>								
Engager la conversation sur le temps scolaire immédiat. Rappeler ou faire rappeler la façon de reprendre sa place dans le groupe.					-Répartition inégale des interventions langagières - Hésitations récurrentes de O1 -Manque de repères pour M1 - Recherche de relation frontale -Bonne organisation spatiale			
					<b>Perspectives</b>			
					-Privilégier les échanges entre pairs -Proposer une gestion plus autonome de la séance -Tutorat pour M1 -Sécuriser de manière affective O1			

Doc 6 : Séance initiale du groupe test

### ***1.3 La grille d'observation***

Nous avons choisi d'effectuer une observation en milieu naturel. C'est pourquoi l'enregistrement continu a été retenu afin de mieux repérer la fréquence d'apparition des comportements recherchés dans un temps déterminé. Une grille d'observation (Docs 7 et 8) a été élaborée pour concourir à ce projet. Elle a été établie à partir des recommandations méthodologiques de P Vianin (2007). Selon ce dernier, il est impossible d'observer de manière directe une attitude mais en revanche l'observation de ses manifestations est envisageable.

C'est pourquoi, deux types d'indicateurs ont été retenus pour construire notre grille d'observation. Les indicateurs verbaux correspondent à ce que l'élève dit et les indicateurs non verbaux à ce que l'élève fait. D'autre part, l'observation des manifestations de la motivation passe également par la prise en compte des manifestations de l'amotivation. Il s'agit ici d'évaluer l'expression du manque de motivation ce qui constitue une autre part importante de l'observation. Enfin, ces indicateurs qu'ils soient motivationnels, amotivationnels, verbaux ou non, sont répartis en quatre sous-ensembles. Il s'agit des choix effectués par l'élève, de l'engagement cognitif, de la persévérance face à la tâche et de la performance réalisée. Ils correspondent aux manifestations de la dynamique motivationnelle mises en lumière par R Viau et présentées lors de la précédente partie théorique.

Les informations ont été consignées dans deux colonnes, l'une correspondant aux observations faites lors de la première séance et l'autre correspondant à celles de la dernière séance. La nature des informations recueillies correspond au nombre de fois où le comportement a pu être observé.

## Grille d'observation des comportements de la motivation

		Fréquence d'apparition des indicateurs	
	Indicateurs non-verbaux	Séance initiale	Séance finale
Choix	Effectue des choix		
Engagement cognitif	S'implique dans l'activité		
	S'implique dans le groupe		
	Planifie ses actions		
	Manifeste des réactions émotionnelles positives		
persévérance	Gère le matériel de manière autonome		
	Poursuit l'activité malgré les difficultés		
	Intensifie ses efforts lorsqu'on le complimente		
performance	Prend en compte les conseils donnés		
	Consacre du temps à l'activité		
	Poursuit l'activité au-delà de ce qui est demandé		
	Indicateurs verbaux	Séance initiale	Séance finale
Choix	Témoigne de ses préférences		
Engagement cognitif	Exprime son intérêt à effectuer l'activité		
	Explique ses stratégies		
	Pose des questions		
	Echange avec ses pairs		
	Echange avec l'adulte		
persévérance	S'auto-évalue		
	Témoigne de sa volonté à surmonter les difficultés		
	Demande l'aide de ses pairs		
performance	Demande l'aide de l'enseignant		
	Témoigne de sa capacité à effectuer la tâche		
	Exprime sa satisfaction à réussir la tâche		

Doc 7 : Grille d'observation des comportements de la motivation

## Grille d'observation des comportements de l'amotivation

		Fréquence d'apparition des indicateurs	
	Indicateurs non-verbaux	Séance initiale	Séance finale
Choix	Ne prend pas de décision		
Engagement cognitif	Ne prend pas en compte les conseils		
	Fuit le regard de ses pairs		
	Fuit le regard de l'adulte		
	Manifeste des réactions émotionnelles négatives		
persévérance	Interrompt souvent son activité		
	Ne finit pas ce qu'il commence		
	Remet son travail à plus tard		
performance	Effectue les tâches avec lenteur		
	Est souvent distrait		
	Ne consacre pas de temps pour effectuer l'activité		

	Indicateurs verbaux	Séance initiale	Séance finale
Choix	Témoigne de son indifférence à effectuer des choix		
Engagement cognitif	Témoigne de son manque d'intérêt pour l'activité		
	Témoigne de son refus d'effectuer l'activité		
	Agresse verbalement ses pairs		
	Agresse verbalement l'adulte		
	Est mutique		
persévérance	Témoigne de son incapacité à surmonter les difficultés		
	Propose des excuses pour éviter la tâche		
	Témoigne de sa volonté à ne pas fournir d'efforts		
performance	Témoigne de son incapacité à effectuer la tâche		
	Témoigne de la non compréhension de la consigne		

Doc 8 : Grille d'observation des comportements de l'amotivation

## 2 Les résultats et l'analyse des données

### 2.1 Les résultats globaux

#### 2.1.1 Le groupe témoin

Le protocole retenu pour ce test a pour but de relever des indices quantitatifs permettant de comparer l'évolution de la dynamique motivationnelle chez des élèves à besoins éducatifs particuliers selon deux séquences distinctes. La première relative à une pédagogie de projet conventionnelle constitue le témoin et la seconde correspondant à la pédagogie de la créativité constitue le test. Les données quantitatives recueillies à partir des grilles d'observation ont été consignées dans quatre tableaux distincts. Les deux premiers (Docs 9 et 10) visent à comparer l'évolution des indicateurs verbaux et non-verbaux de la motivation et de l'amotivation de chacun des groupes. Le troisième et quatrième s'attachent quant à eux à évaluer l'évolution des indicateurs spécifiques de la motivation et de l'amotivation.

Fréquence d'apparition des indicateurs	MOTIVATION				AMOTIVATION				
	non verbal		verbal		non verbal		verbal		
Séance	S1	S2	S1	S2	S1	S2	S1	S2	
<b>GROUPE TEMOIN</b>	O2	19		14		3		2	
	T2	17		4		3		1	
	A2	20		19		12		0	
	K2	7		6		9		1	
Moyenne	<b>15,75</b>		<b>10,75</b>		<b>6,75</b>		<b>1</b>		
Ecart type									

Doc 9 : Tableau de comparaison de l'évolution des indicateurs verbaux et non-verbaux de la motivation et de l'amotivation du groupe témoin.

En ce qui concerne le groupe témoin de manière générale nous pouvons remarquer une plus forte prévalence des indicateurs de la motivation sur ceux de l'amotivation. La moyenne des indicateurs verbaux de la motivation est de 10,75 et apparaît comme relativement peu élevée. Concernant ce point, il faut noter les scores très faibles (4 et 6) des élèves T2 et K2. Nous notons également des résultats hétérogènes la fois entre pairs mais aussi entre verbal et non verbal. Enfin, nous tenons à souligner les résultats de K2 marqués par des scores faibles pour les indicateurs de la motivation et plus élevés pour ceux de l'amotivation.

-O2 a montré beaucoup de motivation dès le début de l'activité et a posé de nombreuses questions pour comprendre les enjeux du projet. Elle s'est adressée régulièrement à ses pairs et l'enseignant malgré ses difficultés langagières. Le score de 14 de l'indicateur verbal de la motivation illustre ce comportement. Durant toute la séance elle a montré peu de signes d'amotivation. Elle a interrompu à deux reprises l'activité pour observer celle des autres.

-T2 s'est également investi rapidement. Le score de 4 de l'indicateur verbal de la motivation témoigne de ses difficultés à communiquer. Il a montré peu de réticences à effectuer les tâches proposées. Ces tâches ont été effectuées avec lenteur mais également avec une certaine sérénité. Lors des échanges verbaux, il s'est retrouvé par moment dans l'incapacité de poursuivre la discussion et a pu se retrancher dans un certain mutisme.

-A2 a su investir ses connaissances dès le début de l'activité. Il a relaté à plusieurs reprises le vécu à la maison. Il s'est également montré très créatif dans les propositions de représentations graphiques. Le score de 12 concernant les indicateurs de l'amotivation correspond en partie à de nombreuses interruptions de l'activité ainsi qu'à l'apparition de signes de distraction comme l'absence de suivi visuel.

-K2 s'est installé dans le calme. Il a su échanger avec ses pairs pour des considérations personnelles mais beaucoup plus difficilement pour répondre à des questions en relation avec l'activité. Il a suivi les propositions d'organisation matérielle des autres élèves sans témoigner de réelle curiosité. Les prises de décision ont été quasi inexistantes.

### 2.1.2 Le groupe test

Concernant le groupe test nous pouvons observer une disparité équivalente au groupe témoin entre les indicateurs de la motivation et ceux de l'amotivation (Doc 10). La fréquence d'apparition de ces derniers étant moins élevée. Par ailleurs, nous constatons une certaine homogénéité dans la fréquence d'apparition des indicateurs de la motivation chez les différents élèves. Enfin, nous relevons des scores dans l'ensemble plus élevés pour les indicateurs verbaux en ce qui concerne la motivation et pour les indicateurs non-verbaux en ce qui concerne l'amotivation. Les moyennes établies pour la motivation entre le verbal et le non-verbal sont assez proches alors qu'elles sont plus distantes pour celles de l'amotivation. Le contexte de cette fin d'année scolaire 2020 n'a pu permettre de réaliser les séquences dans leur ensemble. Seulement, deux séances ont pu être réalisées. C'est pourquoi, nous n'avons pu relever la fréquence d'apparition des indicateurs pour la séance finale. Par conséquent il nous est impossible de comparer l'évolution de ces derniers entre les deux séquences établies et de mesurer ainsi les écarts types obtenus. Néanmoins, nous nous appuyons sur les observations faites sur la seconde séance afin de pouvoir entrevoir des évolutions possibles.

Fréquence d'apparition des indicateurs	MOTIVATION				AMOTIVATION			
	non verbal		verbal		non verbal		verbal	
Séance	S1	S2	S1	S2	S1	S2	S1	S2
<b>GROUPE TEST</b>	<b>O1</b>	11		15		1	1	
	<b>T1</b>	20		25		8	1	
	<b>A1</b>	16		12		5	2	
	<b>M1</b>	10		19		11	3	
<b>Moyenne</b>	<b>14,25</b>		<b>17,75</b>		<b>6,25</b>		<b>1,75</b>	
<b>Ecart type</b>								

Doc 10 : Tableau de comparaison de l'évolution des indicateurs verbaux et non-verbaux de la motivation et de l'amotivation du groupe test.

- O1 a su investir l'activité proposée avec calme. Il a échangé de manière régulière avec l'adulte et posé de nombreuses questions concernant le projet. À plusieurs reprises il a expliqué à ses pairs la compréhension des consignes données. Celle-ci pouvait se révéler partielle et conduire à des hésitations.

-T1 a montré dès le début de la séance une grande motivation pour le projet. Il a régulièrement manifesté son plaisir à s'impliquer dans ce projet. Les scores des indicateurs verbaux et non-verbaux de la motivation sont les plus élevés de son groupe. Ils reflètent un investissement important dans les situations de communication proposées ainsi qu'un engagement rapide dans les différentes tâches à effectuer. Cet enthousiasme conduit également à augmenter certains indicateurs de l'amotivation comme celui d'interrompre souvent l'activité et de montrer une certaine agressivité verbale vis-à-vis de ses pairs.

-A1 a investi les situations de langage proposées avec pertinence Il a fait de nombreuses comparaisons avec des connaissances acquises dans son milieu familial. Il a su apprécier particulièrement l'échange direct avec l'adulte et éprouvait davantage de difficultés pour prendre en compte les propositions de ses pairs. L'indicateur principal de l'amotivation se situe au niveau de la performance avec une importante propension à être distrait.

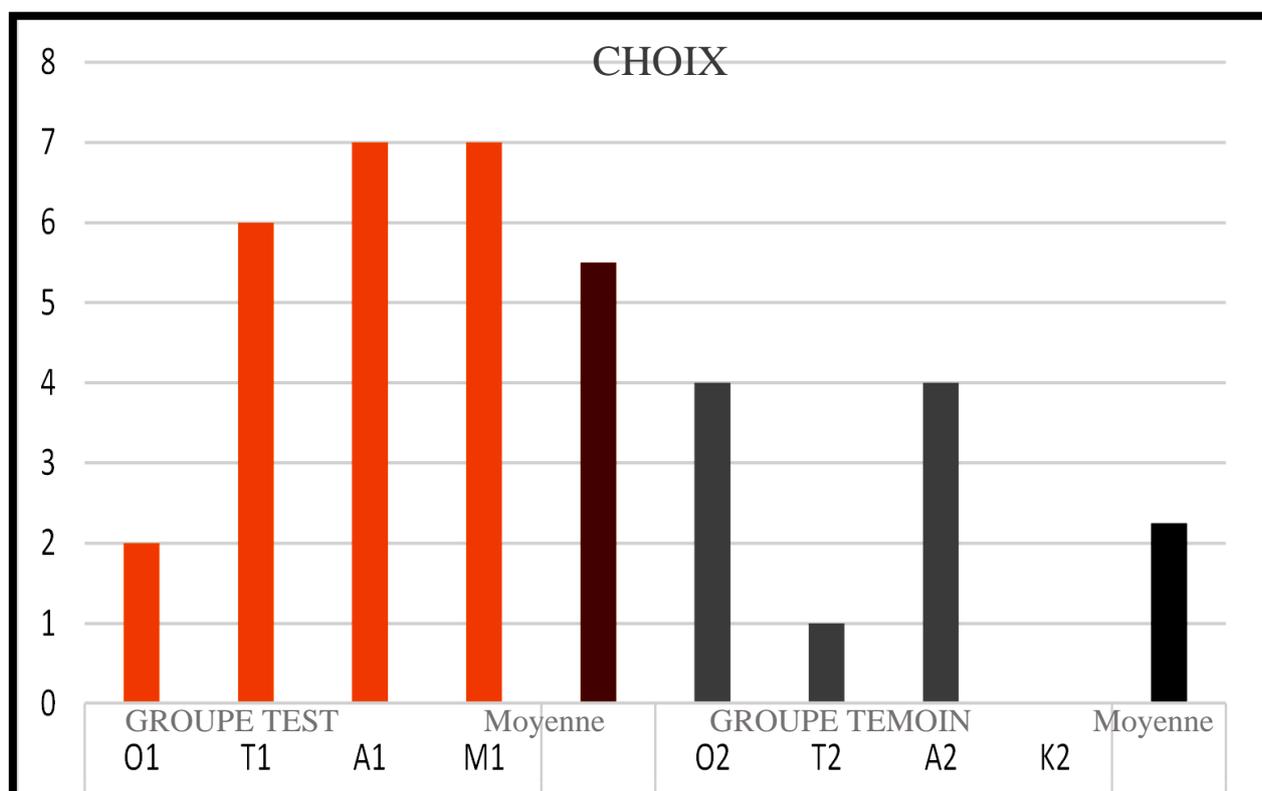
-M1 a participé activement aux échanges verbaux ce qui s'observe par un score relativement élevé de cet indicateur. Elle a su témoigner à de nombreuses reprises de ses préférences concernant les propositions graphiques. Lors de la première séance, elle a posé plusieurs questions en rapport avec les contraintes de l'exercice proposée. Nous rappelons ici que M1 est une enfant qui a rejoint le groupe que très récemment. La relation avec ses pairs est apparue beaucoup plus apaisée qu'au début du suivi relationnel. Les indicateurs principaux de l'amotivation sont ceux de la distraction et de la proposition d'excuses pour éviter la tâche. Lors de la deuxième séance nous avons pu observer une nette amélioration de ces deux indicateurs. Après un investissement personnel en dehors de toute contrainte, elle a commencé à observer peu à peu les réalisations de ses pairs en particulier lors de la construction des prototypes.

## 2.2 Résultats approfondis à partir des indicateurs principaux de la motivation

Ils sont regroupés en quatre catégories : *choix, cognitif, persévérance et performance* et comprennent à la fois les indicateurs verbaux et non-verbaux de la motivation.

### 2.2.1 Les indicateurs de choix

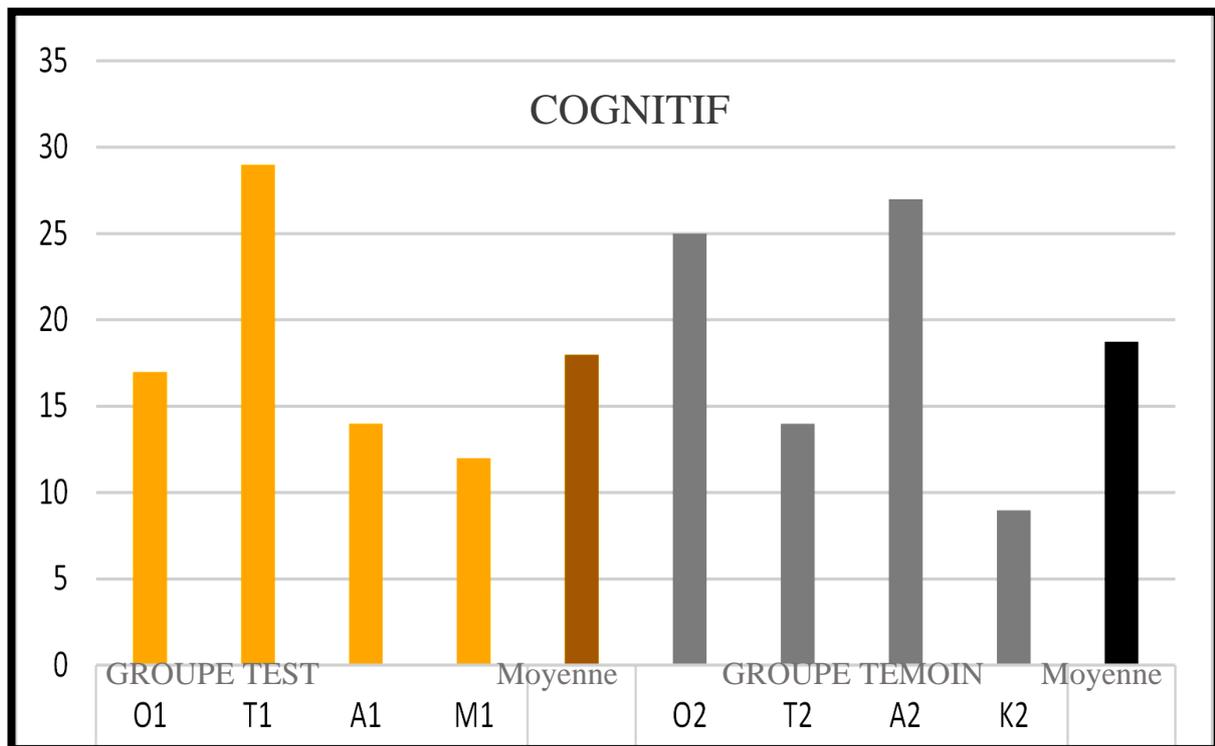
Cette catégorie regroupe qu'un seul item décliné de manière verbale et non-verbale. Les scores varient dans une fourchette allant de 0 à 7. La fréquence d'apparition des indicateurs de choix est en moyenne plus élevée pour le groupe test que pour le groupe témoin. Elle est également relativement homogène pour le groupe test hormis le score de 2 de l'élève O1 et plus hétérogène pour le groupe témoin avec les scores de 2 et 0 pour les élèves T2 et K2.



Doc 11: Histogramme de l'évolution des indicateurs de choix

### 2.2.2 Les indicateurs cognitifs

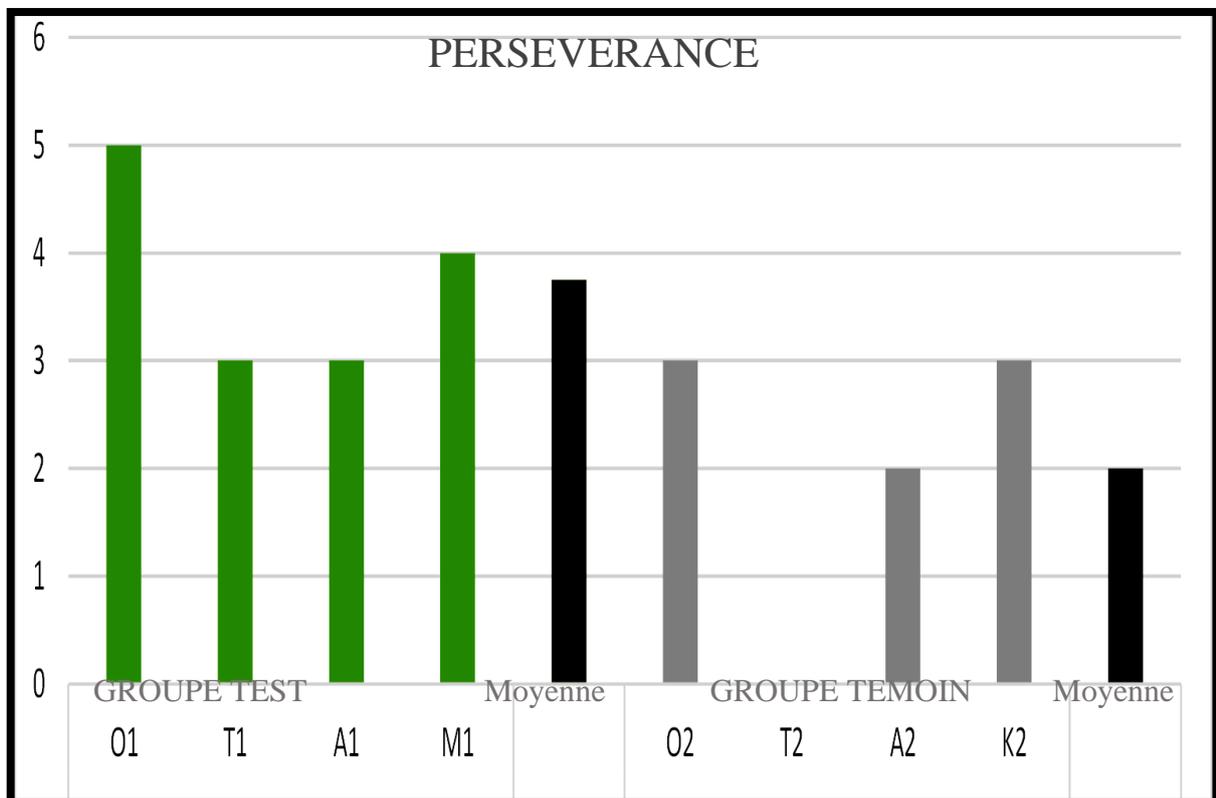
Cette catégorie comporte le plus grand nombre d'indicateurs ( 5 pour le non verbal et 6 pour le verbal ),c'est pourquoi les scores sont plus élevés que pour les autres catégories et varient de 9 à 35. Les moyennes observées sont sensiblement identiques avec 18,75 pour le groupe témoin et 18 pour le groupe test. Les différences entre pairs sont de manière générale moins marquées. Certains indicateurs comme celui de *l'implication dans l'activité* apparaissent de manière similaire entre les deux groupes mais aussi entre les élèves de chacun d'entre eux. D'autres comme *l'échange entre pairs* ou *implication dans le groupe* connaissent des variations plus importantes. Pour le non-verbal, l'indicateur de *réactions émotionnelles positives* est le plus représenté alors que pour le verbal, il s'agit de celui de *l'échange avec l'adulte*.



Doc 12 : Histogramme de l'évolution des indicateurs cognitifs.

### 2.2.2 Les indicateurs de persévérance

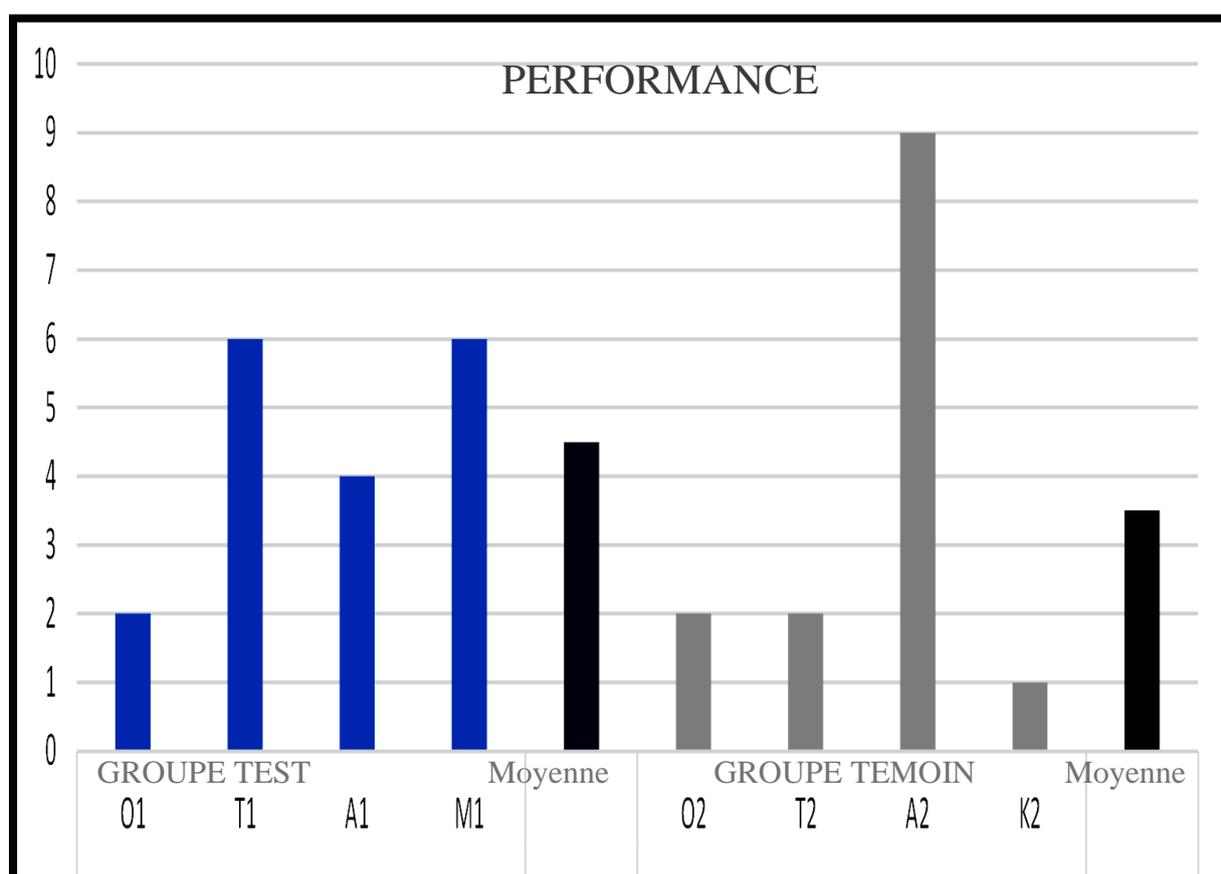
Les indicateurs de persévérance comportent trois items pour le non-verbal et trois pour le verbal. En moyenne, les scores obtenus sont relativement faibles et varient entre 0 et 5. Les indicateurs non-verbaux comme le fait de *prendre en compte les conseils donnés* ou au contraire *d'interrompre souvent l'activité* ont été plus faciles à repérer que les indicateurs verbaux comme *témoigner de sa volonté à surmonter les difficultés* ou *proposer des excuses pour éviter la tâche*. De manière générale, les indicateurs retenus apparaissent moins fréquemment que pour les autres catégories et ceux correspondant au verbal comme *témoigner de sa volonté de surmonter les difficultés* et *demandeur l'aide de ses pairs* impliquent des scores quasi nuls. La moyenne du groupe test est plus élevée que celle du groupe témoin. Les scores sont cependant assez homogènes pour les deux groupes exceptés celui de l'élève T2 du groupe témoin.



Doc 13 : Histogramme de l'évolution des indicateurs de persévérance.

### 2.2.2 Les indicateurs de performance

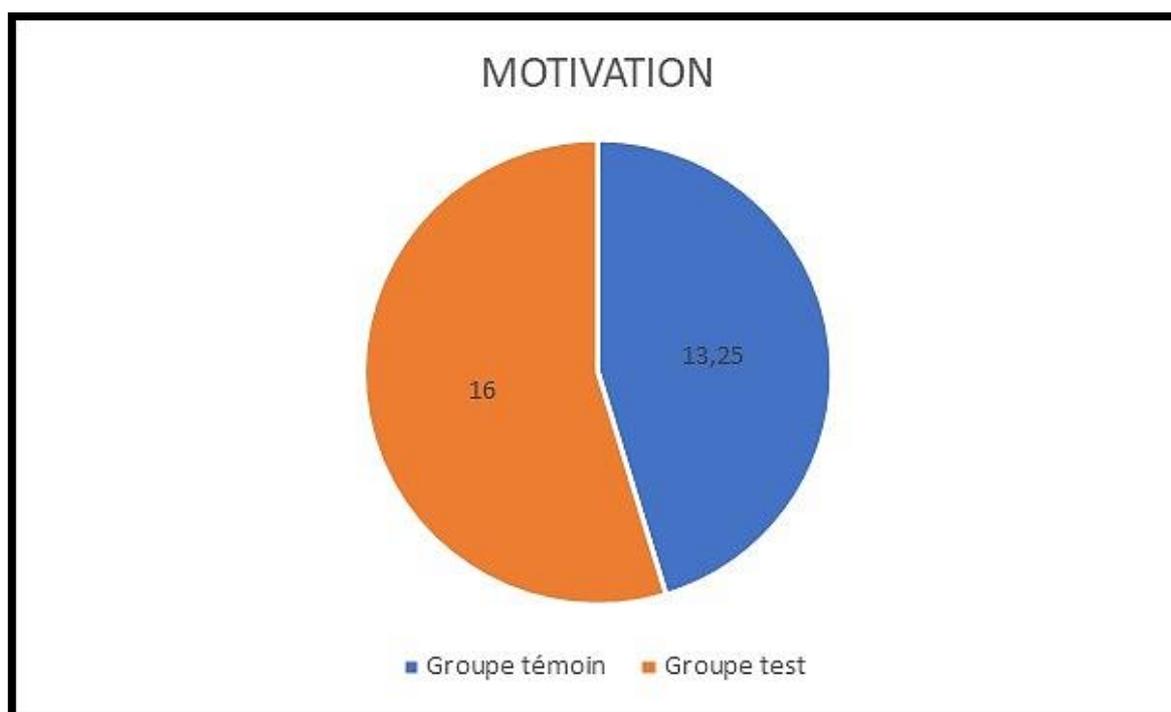
Les indicateurs de performance sont au nombre de deux pour le non-verbal et le verbal. Les scores varient entre 2 et 6 pour le groupe test et entre 1 et 9 pour le groupe témoin ce qui confirme une nouvelle fois l'hétérogénéité des résultats de ce dernier. L'indicateur *de temps consacré à l'activité* est identique pour l'ensemble des élèves. En ce qui concerne celui de *l'expression de la satisfaction à réussir la tâche*, il recueille des scores beaucoup plus hétérogènes avec notamment trois scores nuls pour les élèves O2, T2 et K2 du groupe témoin.



Doc 14 : Histogramme de l'évolution des indicateurs de performance.

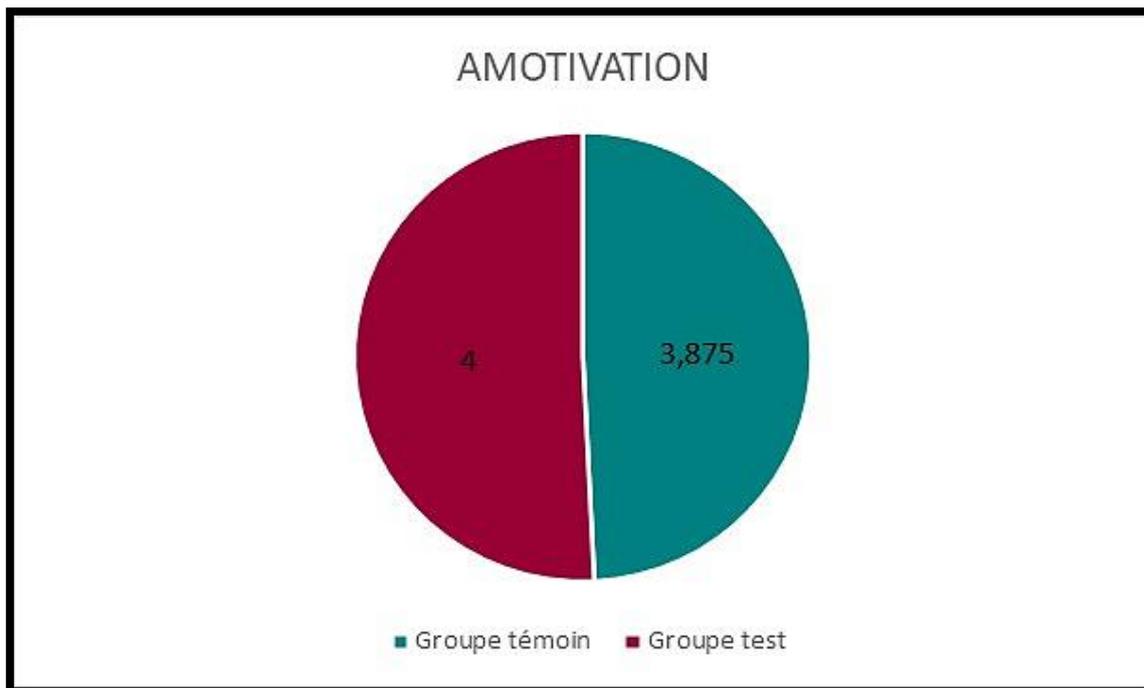
### 2..3 La comparaison des deux groupes

Nous rappelons tout d'abord que les deux groupes formés comportent pour chacun d'entre-eux, quatre enfants. Le groupe témoin est constitué de trois garçons et une fille tous de niveau CP tandis que le groupe test rassemble trois garçons et une fille de niveau CE1. Dans les deux groupes nous avons pu constater des scores en moyenne plus élevés pour les indicateurs de la motivation que pour ceux de l'amotivation. Nous notons également que la fréquence d'apparition des différents indicateurs est plus homogène pour le groupe test que pour le groupe témoin. L'hétérogénéité du groupe témoin s'observe à la fois entre pairs mais également de manière plus spécifique entre verbal et non-verbal. La moyenne des indicateurs verbaux de la motivation est plus faible que celle du groupe test. Concernant ce point, il faut noter les scores très faibles (4 et 6) des élèves T2 et K2 .



*Doc15 : Comparaison de la moyenne des indicateurs de motivation*

En ce qui concerne la moyenne de fréquence d'apparition des indicateurs de la motivation elle est relativement plus élevée pour le groupe test que pour le groupe témoin. Alors que le score est de 16 pour le groupe test, il est seulement de 13,25 pour le groupe témoin ce qui constitue un écart type de 2,75 points soit 9,5% de variabilité.



*Doc16 : Comparaison de la moyenne des indicateurs de l'amotivation*

Les moyennes des fréquences d'apparition des indicateurs de l'amotivation sont quant à elles plus proches. Celle du groupe témoin est de 3,875 tandis que celle du groupe test est de 4 impliquant un écart type relativement faible de 0,125 soit 1,5 % de variabilité. Bien que certaines disparités aient pu apparaître au sein des deux groupes tant au niveau des résultats obtenus entre pairs qu'entre les différents indicateurs, les moyennes observées demeurent proches avec une motivation légèrement plus marquée dès la première séance pour le groupe test.

Nous allons désormais pouvoir analyser les données recueillies en les confrontant à l'hypothèse principale envisagée selon laquelle le fait de promouvoir une pédagogie de projet axée sur le développement de la créativité permet de renforcer la motivation scolaire. Nous nous intéresserons donc dans un premier temps à leur analyse dans le cadre de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan et de la perception du contrôle sur l'activité de R Viau. Puis nous les mettrons en perspective avec les travaux de T Lubart sur la pensée divergente et le renforcement de la perception de la valeur de l'activité de R Viau. Enfin, nous les rapprocherons des objectifs de la pédagogie de la créativité de M Besançon et de la perception de compétence de l'élève de R Viau. Nous avons bien conscience que concernant cette partie, nos données sont lacunaires du fait de l'impossibilité de la mise en œuvre des séquences

retenues. Nous essayerons néanmoins d'établir des corrélations entre les différents principes établis ci-dessus en nous appuyant sur les données de la première séance et les observations faites sur la deuxième séance.

## ***2.2 L'analyse des données et la perception de contrôle sur l'activité.***

Nous avons remarqué précédemment que les scores des indicateurs de la motivation étaient plutôt homogènes entre les deux groupes pour cette séance initiale. Il est vrai que se situant en début de séquence les séances sont moins divergentes concernant leurs modalités respectives. Ce constat permet d'établir un point de comparaison à partir duquel l'évaluation des deux séquences distinctes aurait été possible. Nous avons également noté une fréquence plus élevée des marqueurs de la motivation à celle de l'amotivation. Nous rapprochons cette remarque du fait qu'il s'agisse d'une séance initiale nous situant au commencement du projet ce qui par conséquent nécessite une persévérance dans la tâche moins importante et conduit à moins d'opposition. Nous rappelons ici que la notion de persévérance selon R. Viau consiste à réaliser un effort mental qui puisse s'inscrire dans la durée. D'autre part, nous avons relevé des moyennes assez faibles (5,5 et 2,25) de fréquence d'apparition des indicateurs de choix. Le contrôle sur l'activité ne semble donc pas encore établi pour l'ensemble des élèves. De manière plus subjective nous avons pu remarquer une évolution significative de ce critère lors de la deuxième séance bien que cette observation n'ait pu se faire à partir de relevés filmés. En effet, les élèves ont pu davantage se représenter le projet dans son ensemble. Ainsi, ils ont pu apprécier le fait que les choix effectués avaient une incidence sur le projet. Cette observation était d'ailleurs plus évidente pour le groupe test que pour le groupe témoin. La deuxième séance étant consacré à la mise en œuvre d'un brainstorming, le groupe test a décidé de se lancer directement dans la réalisation de prototypes pour pouvoir établir le choix de la réalisation. Cette spontanéité a permis de créer une émulation entre pairs. Le groupe témoin à quant à lui participé à un brainstorming dans un cadre plus restreint. La mise en commun effectuée en fin de séance a permis de générer un conflit socio-cognitif dans le but de déterminer le thème commun de la réalisation plastique. Les oppositions ont été moins constructives que pour le groupe test impliquant une dynamique de groupe plus fragile.

### ***2.3 L'analyse des données et la perception de valeur de l'activité.***

Le recueil des données a permis de constater pour les deux groupes un score élevé des indicateurs de l'engagement cognitif. Nous avons déjà mentionné précédemment le fait que cette remarque était en corrélation avec un nombre d'items plus important pour cette caractéristique. Certains indicateurs comme celui de *l'implication dans l'activité* apparaissaient avec la même fréquence entre les deux groupes mais aussi entre les élèves de chacun d'eux tandis que d'autres comme *l'échange entre pairs* ou *implication dans le groupe* connaissaient des variations plus importantes. La correspondance entre l'évolution de ces deux derniers indicateurs laisse à penser l'existence d'un lien fort entre les capacités langagières et l'implication dans le groupe. En effet les élèves présentant une aisance dans ce domaine avaient tendance à s'investir davantage dans la dynamique du projet à l'exception toutefois d'O1. Les difficultés rencontrées par ces élèves s'appliquaient essentiellement aux caractéristiques morpho-syntaxiques de la langue sans pour autant affecter les capacités communicationnelles. L'indicateur marquant *l'échange avec l'adulte* est apparu également de manière fréquente pour l'ensemble des élèves des deux groupes. Cette observation peut être interprétée comme le fait qu'il s'agissait d'une séance initiale ayant pour but de présenter les différents projets. Les élèves ont donc été amenés à poser des questions afin de mieux comprendre les enjeux des deux propositions. En ce qui concerne le non-verbal, l'indicateur de *réactions émotionnelles positives* est apparu de manière assez homogène pour l'ensemble des élèves des deux groupes exceptés pour l'élève O1 du groupe test. Ce dernier manque d'assurance sans doute liée à une compréhension partielle des consignes, c'est pourquoi il ne peut totalement exprimer son aisance. Nous pouvons également émettre l'hypothèse selon laquelle l'origine culturelle de cet enfant implique un profond respect pour les adultes qui passe par un contrôle excessif des émotions.

Les indicateurs cognitifs apparaissent comme des indices révélateurs de la perception de la valeur de l'activité. L'élève T1 du groupe test avec un score de 29 et K2 du groupe témoin avec un score de 9 offrent deux perceptions diamétralement opposées. Le premier s'implique dans l'activité et dans le groupe et manifeste de nombreuses réactions émotionnelles positives qu'il communique à l'adulte et à ses pairs. Il a su rapidement percevoir l'intérêt de l'activité bien qu'une aide à la planification de ses actions soit nécessaire. Dès la première séance, T1 a su percevoir l'intérêt de l'activité et a ainsi pu ressentir un plaisir intrinsèque à sa réalisation. Il a également proposé des réalisations concrètes comme celle de fabriquer une cabane en papier

pour pouvoir jouer entre amis à la récréation. Celle-ci serait installée dans le hall d'entrée pour pouvoir jouer en petit groupe. À travers cette proposition, T1 percevait l'utilité de la tâche à mener et plus particulièrement la reconnaissance par ses pairs que cela impliquait. Par opposition K2 manifestait peu d'intérêt pour le projet présenté. Il se contentait bien souvent de suivre les propositions de ses pairs sans pour autant mettre en œuvre de stratégie personnalisée. La notion d'utilité apparaissait donc comme une réponse à apporter aux besoins éducatifs particuliers de cet enfant. En effet, après de nombreux entretiens avec la maman, l'école semblait vécue comme une contrainte à laquelle il fallait se soumettre sans pouvoir pour autant en tirer de bénéfices en ce qui concerne la reconnaissance sociale. L'impossibilité de la réalisation des séquences envisagées n'a pas permis d'évaluer l'évolution de ce critère. Néanmoins, nous avons pu constater que le degré de liberté plus important accordé aux élèves du groupe test semblait influencer de manière positive la perception de la valeur de l'activité. En effet, lors de la deuxième séance, nous avons pu observer pour ce groupe une gestion plus autonome du matériel et de l'espace. Le produit final n'étant pas déterminé à l'avance, les élèves ont dû émettre davantage d'hypothèses valorisant ainsi la pensée divergente. L'adhésion au projet se faisait nettement ressentir par un engagement cognitif plus important pour le groupe test alors que ce critère était comparable à celui du groupe témoin lors de la première séance.

#### ***2.4 L'analyse des données et la perception de compétence de l'élève.***

Les scores correspondant aux indicateurs de persévérance et performance sont sensiblement identiques entre les deux groupes tant pour ceux concernant la motivation que ceux en rapport avec l'amotivation. Ils sont relativement faibles et évoluent dans une moyenne comprise entre 1,5 et 4,5. Il y a également peu de disparités entre les résultats des différents élèves. L'observation portant essentiellement sur la séance initiale des deux séquences nous plaçait dans la phase exploratoire des projets. Ceci impliquait peu de contraintes rendant difficile l'évaluation du jugement qu'un élève portait sur sa compétence à réussir l'activité. D'une part, la possibilité de mener à terme les projets présentés aurait permis d'observer l'évolution des indicateurs non verbaux de la persévérance et de la performance. Le fait de favoriser la pensée divergente et d'offrir un espace de liberté plus important aux élèves dans lequel l'enseignant s'implique de manière ludique aurait pu être mis en relation avec une évolution de ces indicateurs. D'autre part, un entretien plus individualisé avec les élèves aurait certainement permis d'évaluer de manière plus précise la perception de leurs compétences.

## ***2.5 L'analyse des données et la réponse à la problématique.***

La problématique retenue pour cette étude a été la suivante : *La mise en œuvre d'activités créatives permet-elle de développer la motivation des élèves à besoin éducatifs particuliers ?*

L'analyse des résultats basés uniquement sur la première séance ne nous permet pas de répondre objectivement à cette problématique. En effet, même si certaines disparités peuvent apparaître entre les résultats de la séance test et ceux de la séance témoin, dans l'ensemble ces derniers sont plutôt homogènes. La possibilité de filmer seulement la première séance a empêché la comparaison de l'évolution des différents indicateurs de la motivation. De même, le fait que les deux séquences font référence à une pédagogie de projet, les modalités d'intervention sont apparues par conséquent peu distinctes. Néanmoins, certaines observations plus subjectives menées lors de la deuxième séance laissent à penser que la mise en œuvre d'une pédagogie de la créativité influence de manière positive la dynamique motivationnelle des élèves.

## **3. Discussion**

### ***3.1 La réponse à la problématique.***

La problématique retenue pour cette étude a été la suivante : *La mise en œuvre d'activités créatives permet-elle de développer la motivation des élèves à besoin éducatifs particuliers ?*

L'analyse des résultats basés uniquement sur la première séance ne nous permet pas de répondre objectivement à cette problématique. En effet, même si certaines disparités peuvent apparaître entre les résultats de la séance test et ceux de la séance témoin, dans l'ensemble ces derniers sont plutôt homogènes. La possibilité de filmer seulement la première séance a empêché la comparaison de l'évolution des différents indicateurs de la motivation. De même, le fait que les deux séquences font référence à une pédagogie de projet, les modalités d'intervention sont apparues par conséquent peu distinctes. Néanmoins, certaines observations plus subjectives menées lors de la deuxième séance laissent à penser que la mise en œuvre d'une pédagogie de la créativité influence de manière positive la dynamique motivationnelle des élèves.

### 3.2 La validation des hypothèses

**H1** : Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle, s'investir dans une démarche de pédagogie de la créativité confère à l'élève un *degré de liberté d'action plus important* que pour un projet classique. Lors de la deuxième séance nous avons pu observer le rôle central qu'occupait **l'autodétermination** (Deci et Ryan 2000). Les élèves du groupe test ont défini davantage les étapes à suivre et ont investi le matériel mis à disposition de manière plus autonome. Cela a eu pour effet de renforcer la *perception de contrôle sur l'activité* (R Viau 2004)) impliquant une motivation partagée.

**H2** : Nous avons également supposé qu'en choisissant ce type d'approche, la *pensée divergente* (T Lubart 2003), serait davantage favorisée. Nous avons pu observer que la pédagogie de la créativité avait une incidence sur la *dimension affective* que l'élève accorde au projet. Cela a été particulièrement vrai pour l'élève M1 du groupe test. Du fait de l'encouragement à générer des idées variées, M1 a peu à peu appris à contrôler ses émotions ce qui a permis de renforcer sa *perception de la valeur de l'activité* (R Viau 2004).

**H3** : Enfin, nous avons cherché à montrer que la pédagogie de la créativité était une *vision optimiste* (M Besançon 2015) qui permettait de prendre en considération les compétences de chacun. La deuxième séance du groupe test a permis de susciter davantage l'innovation et la proposition de la réalisation des prototypes en est l'illustration. *La prise de risque et la flexibilité* ont davantage été sollicités que pour le groupe témoin. Toutefois, la démarche suivie n'a pas permis d'évaluer avec précision, la *perception de compétence de l'élève*. (R Viau 2004)

### 3.3 Discussion à propos de la méthodologie

Dans cette étude nous avons cherché à savoir si la mise en œuvre d'activités créatives permet de développer la motivation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Deux groupes de quatre élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ont été constitués. Le premier groupe nommé test devait bénéficier d'une séquence pédagogique axée sur la créativité et le deuxième nommé témoin devait quant à lui suivre une séquence plus classique de pédagogie de projet. Les deux groupes devaient être filmés sur deux séances de 45 min en début et fin de séquence afin de pouvoir être analysées au regard d'une grille d'observation constituée à partir

d'indicateurs de la motivation et de l'amotivation. Ce protocole a été retenu essentiellement pour sa facilité de mise en œuvre ce qui a été le cas concernant la première partie de cette étude. La continuité du suivi accordé à ces élèves à besoins éducatifs particuliers n'a pas été gêné par la mise en place de cette étude. Les séances initiales filmées ont été par conséquent de réelles situations authentiques et le fait de filmer n'a pas perturbé les séances prévues. Bien au contraire, cela a permis un échange avec les élèves sur le projet en cours et une analyse personnelle des pratiques pédagogiques proposées. De ce fait, nous avons pu constater qu'une certaine directivité demeurait dans la gestion de groupe. Elle pouvait parfois gêner l'émergence de conflits sociocognitifs. Cette étude a été l'occasion de repenser la gestion du débat d'idées afin de pouvoir valoriser davantage les échanges verbaux. D'autre part, l'utilisation d'un matériel simple comme celui d'une feuille de papier grand format s'est révélée pertinente. De ce fait, les élèves ont pu rapidement effectuer des expériences. Cependant, le fait de n'avoir pu mener les séquences à leur terme a limité fortement l'objectivité de cette étude.

### ***3.4 Discussion à propos des résultats***

Nous avons précédemment constaté une certaine homogénéité entre les résultats des deux groupes. Cette constatation aurait pu permettre de comparer plus aisément l'évolution de chacun des deux groupes ce qui aurait été un avantage dans la réponse à apporter à notre problématique. En ce qui concerne les indicateurs retenus, nous avons déjà mentionné le fait qu'une répartition plus équilibrée des différentes catégories (choix, engagement cognitif, persévérance, performance) aurait permis une analyse plus juste. D'autre part, nous avons choisi de retenir la fréquence d'apparition des différents indicateurs afin d'établir un score de la motivation et de l'amotivation. Certains d'entre eux, comme le fait de *s'impliquer dans le groupe* appelaient à quantifier de manière binaire alors que d'autres comme *poser des questions* permettaient de quantifier de manière multiple. Cette disparité a rendu inéquitable la valeur même de chaque indicateur. De plus, ceux concernant l'amotivation ont été globalement sous-représentés du fait que seule la séance initiale ait pu être menée. Il aurait été judicieux de compléter cette étude par un entretien avec chaque élève. La proposition d'un questionnaire individualisé aurait permis de mesurer de manière plus diversifiée les manifestations d'une même attitude. De même le fait de mesurer le temps d'activité effectif aurait contribué à une évaluation plus précise. Celui-ci aurait pu être rapporté au temps global de la séance et présenté sous forme de pourcentage. Bien que cette solution soit envisageable avec les données

recueillies nous avons fait le choix ici d'établir des comparaisons à partir de scores. Le recours au pourcentages effectifs de certains indicateurs n'a pas été retenu afin de ne pas ajouter d'autres formes d'évaluation. Enfin, les résultats étant relatifs à la première séance ils n'ont pu permettre de répondre de manière objective à la problématique de cette étude. Cependant, les observations effectuées à la suite de cette première séance invitent à penser que le fait de s'inscrire dans une pédagogie de la créativité permet de développer la motivation en augmentant la perception de contrôle exercée sur l'activité et la perception de sa valeur.

### ***3.5 Les limites de notre étude***

Nous avons bien conscience que cette étude implique de nombreuses limites tant du point de vue de la méthodologie employée que de la généralisation des résultats obtenus. Tout d'abord, elle s'est adressée à un groupe restreint d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans un contexte d'éducation en zone prioritaire. Même si les besoins recensés peuvent être les mêmes que ceux rencontrés en classe ordinaire, ils étaient ici très spécifiques. C'est pourquoi, la poursuite du projet avec l'ensemble d'un groupe classe aurait pu être une réponse appropriée. Concernant la constitution des deux groupes, le fait que le groupe test appartenait à un niveau supérieur (CE1) au groupe témoin (CP) limite fortement les conclusions avancées par cette étude du fait notamment de disparités majeures au niveau des capacités langagières.

D'autre part, nous avons pu voir que la grille d'observation a été un outil à la fois pertinent mais également incomplet. Certains indicateurs sont apparus peu précis et la relativité de la valeur de chacun d'entre eux n'a pas toujours été établie de manière équilibrée. L'utilisation d'outils complémentaires comme un questionnaire individualisé auraient permis une analyse plus précise.

Enfin, cette étude a été menée au troisième trimestre de l'année scolaire et la durée sur laquelle elle s'est effectuée a été relativement courte. Les deux séquences prévues pour pouvoir répondre à notre problématique n'ont pu être mises en place dans leur totalité. Seules deux séances ont pu être menées. Se situant dans la phase de présentation des deux projets, elles offraient par conséquent peu de différences observables dans les modalités d'intervention. Cette contrainte apparaît comme l'une des limites essentielles à notre démarche. L'ensemble de ces différentes remarques nous invite donc à rester très prudent quant aux conclusions avancées.

## 4. Conclusion

Cette étude répond au désir de nous interroger sur les moyens de susciter la motivation à l'école. Le cadre de l'école inclusive et l'exercice nouveau de l'aide relationnelle nous invitait à repenser cette question centrale que constitue le désir d'apprendre. Pour cela, nous avons fait le choix de retenir la créativité comme réponse possible.

La partie théorique a été le moyen de nous interroger sur les mécanismes qui régissent la motivation à l'école. L'approche proposée par Deci et Ryan a fourni un cadre à cette étude détaillant ainsi les notions de motivation intrinsèque, extrinsèque et amotivation. Celle de R Viau concernant la dynamique motivationnelle a été l'occasion de s'intéresser aux sources telles que la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence, la perception de contrôlabilité mais aussi à ses manifestations que sont l'engagement cognitif, la persévérance et l'apprentissage. Les facteurs pouvant influencer la motivation ont également fait l'objet de notre attention. De la même manière, la créativité a été étudiée à travers l'approche multivariée proposée par T Lubart et M Besançon présentant les caractéristiques de cette notion. Cela nous a conduit à mener une réflexion ayant pour sujet la mise en œuvre d'une pédagogie motivante et créative à partir d'une méthodologie appelée *Design thinking*.

Nous avons donc cherché par la suite à évaluer la pertinence d'une démarche pédagogique axée sur la créativité, à destination d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Nous avons donc émis l'hypothèse selon laquelle le fait de promouvoir ce type de pédagogie permettrait de renforcer la motivation scolaire. Tout d'abord, parce qu'un degré de liberté plus important pourrait impliquer une meilleure perception de contrôle sur l'activité. Puis le fait de favoriser la pensée divergente serait également susceptible de renforcer la perception de valeur de l'activité. Enfin, parce que l'encouragement à la prise de risques et à la flexibilité pourrait agir de manière positive sur la perception de compétence de l'élève.

Afin de pouvoir répondre à la problématique retenue nous avons fait le choix de comparer deux groupes de quatre élèves à BEP. Un groupe test suivant une séquence pédagogique axée sur la créativité et un groupe témoin suivant une pédagogie de projet plus classique. Une grille d'observation à partir d'indicateurs de la motivation et de l'amotivation a été élaborée afin d'évaluer d'éventuelles variations entre les deux séquences. Seules deux séances ont pu être menées dont l'initiale filmée. Cette contrainte associée aux limites de la méthodologie employée a rendu notre étude peu objective. Néanmoins, nous avons pu observer que la

pédagogie de la créativité semblait conférer à l'élève un *degré de liberté d'action plus important* que pour un projet classique du fait de la place laissée à *l'autodétermination* (Deci et Ryan 2000), renforçant par la même occasion la *perception de contrôle sur l'activité* (R Viau 2004). D'autre part, nous avons noté une plus forte sollicitation de la *pensée divergente* (T Lubart 2003) permettant d'agir sur la *dimension affective* accordée au projet et semblant renforcer *la perception de la valeur de l'activité* (R Viau 2004). Enfin, nous avons relevé le fait que la pédagogie de la créativité s'accorde avec une *vision optimiste* qui favorise *la prise de risque et la flexibilité* sans toutefois réussir à évaluer son impact sur *la perception de compétence de l'élève* (R VIAU 2004). Pour ce faire, il aurait été judicieux de mener des entretiens individuels afin de pouvoir recueillir des informations plus précises à ce sujet.

En somme, cette étude a permis de redéfinir les concepts clés qui agissent sur la motivation de l'élève tout en les rapprochant de ceux de la créativité. Les recherches concernant ce sujet sont nombreuses mais bien souvent en devenir et cette incertitude caractérise également la démarche présentée. Mais bien que nous n'ayons pu apporter de résultats précis pouvant valider de manière catégorique nos hypothèses, nous avons pu entrevoir les relations susceptibles de s'établir entre ces deux notions. Ce sont ces liens qu'il serait judicieux de mettre davantage en lumière afin de pouvoir élaborer une pédagogie respectueuse de ces dynamiques complémentaires. Cela constitue une invitation à poursuivre nos investigations tant au niveau de la compréhension des mécanismes cognitifs ou émotionnels qui interagissent que de celui de leur mise en relation avec une pratique professionnelle effective. Il serait intéressant de pouvoir évaluer de manière plus précise l'impact de la pédagogie de la créativité sur la motivation scolaire de l'élève, en mettant en œuvre un protocole plus rigoureux. Une attention toute particulière pourrait être accordée au lien établi entre le recours à cette pédagogie et la perception que l'élève a de sa compétence.

## Bibliographie

- Baudrit A. (2007), *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles : De Boeck Université, coll. « Pédagogies en développement ».
- Besançon, M., Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant : Évaluation et développement*. Wavre, Belgique : Mardaga.
- Boimare, S. (2016). *Ces enfants empêchés de penser*. Paris : Dunod.
- Capron Puozzo, I. (2016). Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie. *Revue française de pédagogie*, 197(4), 5-12.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris, France : Dunod.
- Fürst, G. (2016). Créativité, apprentissage, intelligence et personnalité. *Revue française de pédagogie*, 197(4), 23-34
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., et Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Masmoudi, S. & Naceur, A. (2010). *Du percept à la décision : Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur
- Laustriat D, Besançon M, *La créativité chez l'enfant : fondements et leviers*. (2017). Consulté à l'adresse <https://syn-lab.fr/publications-scientifiques/>
- Laustriat D, Connac S, *Coopérer au sein d'un groupe : vers un environnement d'apprentissage optimal*. (2017). Consulté à l'adresse <https://syn-lab.fr/publications-scientifiques/>
- Perrenoud Philippe (2002). « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? » *Éducateur*, n° 14, décembre, p. 6-11.
- Torrance, E. P. (1976). *Les tests de pensée créative*. Paris : Les Éditions du Centre de psychologie appliquée
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Viau R. (1997), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck.

## Annexes

		Indicateurs non-verbaux		O1	T1	A1	M1	O 2	T 2	A2	K2
MOTIVATION	C	Effectue des choix	1	3	4	3	3	3	1	3	0
	cognitif	S'implique dans l'activité	1	3	2	1	3	3	3	3	1
		S'implique dans le groupe	0	3	0	0	2	1	0	0	
		Planifie ses actions	1	0	1	0	1	1	1	0	
		Manifeste des réactions émotionnelles positives	1	4	3	2	3	2	6	2	
		Gère le matériel de manière autonome	3	3	1	0	3	3	3	1	
	pers	Poursuit l'activité malgré les difficultés	1	1	1	1	1	1	1	1	0
		Intensifie ses efforts lorsqu'on le complimente	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		Prend en compte les conseils donnés	1	0	1	0	0	2	0	1	
	perf	Consacre du temps à l'activité	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Poursuit l'activité au-delà de ce qui est demandé		0	1	1	1	1	1	1	1	0	
		Indicateurs verbaux		O1	T1	A1	M1	O 2	T 2	A2	K2
MOTIVATION	C	Témoigne de ses préférences	1	3	3	4	1	0	1	0	
	cognitif	Exprime son intérêt à effectuer l'activité	0	1	1	1	1	0	1	0	
		Explique ses stratégies	1	1	1	0	1	0	1	0	
		Pose des questions	1	3	1	3	3	1	5	0	
		Echange avec ses pairs	3	2	0	0	3	0	1	3	
		Echange avec l'adulte	5	8	3	5	4	2	5	1	
	S'auto-évalue	1	1	1	0	1	1	1	1		
	pers	Témoigne de sa volonté à surmonter les difficultés	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Demande l'aide de ses pairs	0	0	0	0	0	0	0	1	
		Demande l'aide de l'enseignant	2	1	0	2	0	0	0	0	
perf	Témoigne de sa capacité à effectuer la tâche	0	1	1	1	0	0	1	0		
	Exprime sa satisfaction à réussir la tâche	1	3	1	3	0	0	3	0		
		Indicateurs non-verbaux		O1	T1	A1	M1	O 2	T 2	A2	K2
AMOTIVATION	C	Ne prend pas de décision	0	0	0	0	0	0	1	0	3
	cognitif	Ne prend pas en compte les conseils	0	0	1	3	0	0	0	2	0
		Fuit le regard de ses pairs	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Fuit le regard de l'adulte	0	0	0	0	0	1	0	0	
		Manifeste des réactions émotionnelles négatives	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Interrompt souvent son activité	0	5	0	2	2	0	4	0	
	pers	Ne finit pas ce qu'il commence	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Remet son travail à plus tard	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Effectue les tâches avec lenteur	1	0	1	0	0	1	0	1	
	perf	Est souvent distrait	0	3	3	6	1	0	6	3	
Ne consacre pas de temps pour effectuer l'activité		0	0	0	0	0	0	0	1		
		Indicateurs verbaux		O1	T1	A1	M1	O 2	T 2	A2	K2
AMOTIVATION	C	Témoigne de son indifférence à effectuer des choix	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	cognitif	Témoigne de son manque d'intérêt pour l'activité	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Témoigne de son refus d'effectuer l'activité	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Agresse verbalement ses pairs	0	1	0	0	0	0	0	0	
		Agresse verbalement l'adulte	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Est mutique	0	0	1	0	0	1	0	1	
	pers	Témoigne de son incapacité à surmonter les difficultés	0	0	0	0	1	0	0	0	
		Propose des excuses pour éviter la tâche	0	0	1	2	0	0	0	0	
		Témoigne de sa volonté à ne pas fournir d'efforts	0	0	0	1	0	0	0	0	
	perf	Témoigne de son incapacité à effectuer la tâche	0	0	0	0	0	0	0	0	
Témoigne de la non compréhension de la consigne		1	0	0	0	1	0	0	0		

A1: Tableau de recueil des données