



HAL
open science

Le sentiment d'appartenance : un possible déclencheur de la créativité ?

Charline Aupaix

► **To cite this version:**

Charline Aupaix. Le sentiment d'appartenance : un possible déclencheur de la créativité ?. Education. 2022. dumas-03800104

HAL Id: dumas-03800104

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03800104>

Submitted on 6 Oct 2022

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

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

Année universitaire 2021-2022

Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

**Le sentiment d'appartenance :
un possible déclencheur de la créativité ?**

Présenté par : Charline Aupaix

Première partie rédigée en collaboration avec Ingrid Lacourbas

Mémoire encadré par : Mr Pagliardini et Mme Greiner Mourez

Table des matières

1. Introduction.....	1
1.1 Exposé du problème.....	1
1.2 Revue de la littérature scientifique.....	2
1.2.1 La créativité.....	2
1.2.1.1 Définitions.....	2
1.2.1.2 Facteurs influençant la créativité.....	4
1.2.1.3 Développer la créativité dans le milieu scolaire.....	8
1.3 Mesurer la créativité.....	10
1.4 Le sentiment d'appartenance	11
1.4.1 Une composante de l'estime de soi.....	11
1.4.2 Lien avec le développement de l'enfant.....	13
1.4.3 Développer le sentiment d'appartenance en milieu scolaire.....	14
1.4.4 Lien avec la créativité.....	16
1.5 Problématique.....	16
2. Méthode.....	18
2.1 Participants ou autres sources de données.....	18
2.2 Matériel	18
2.2.1 Le test de créativité.....	18
2.2.2 La grille d'évaluation du sentiment d'appartenance au groupe.....	20
2.2.3 Les activités.....	20
2.3 Procédure.....	21
3. Résultats.....	24
3.1 Test de l'appartenance au groupe.....	24
3.2 Test de la pensée divergente	25
3.3 Test de la pensée convergente.....	26
4. Discussion et conclusion.....	27
5. Bibliographie.....	32
6. Annexes.....	35

1. Introduction

1.1 Exposé du problème

Depuis le début des années 2000, les organisations internationales et les gouvernements s'intéressent de plus en plus à la créativité dans le cadre de l'éducation. En effet, l'OCDE (L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques), en 2018, cite deux avantages généraux à travailler la créativité en milieu scolaire. Le premier est économique étant donné qu'avec le développement de l'intelligence artificielle, certains emplois vont évoluer. Le second argument donné par l'OCDE est psychologique car la créativité développerait le bien-être personnel. Dès lors, étant donné que L'OCDE met en place le test PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), il est envisagé d'évaluer à terme certaines compétences créatives des enfants en milieu scolaire.

Or, la créativité se définit selon T.Lubart , professeur de psychologie à l'université de Paris Descartes, comme « la capacité à réaliser des productions originales et adaptées aux contraintes d'une situation, d'une tâche ou d'un problème ». On peut dès lors constater que si le mot "créativité" apparaît très peu dans les programmes de l'éducation nationale, le concept de résolution de problème y est en revanche omniprésent et ce, dans presque toutes les disciplines. En l'occurrence, étant donné que la créativité est impliquée dans la résolution de tâches et dans la construction de savoirs, il convient d'en comprendre les mécanismes et d'apprendre à la développer chez les élèves lors de leur scolarité. D'autre part, selon le bulletin officiel spécial n°3 du 5 avril 2018, les élèves français de l'école élémentaire ont des difficultés à résoudre des problèmes notamment en mathématiques.

C'est pour toutes ces raisons que le ministère de l'éducation nationale cherche à valoriser l'aspect créatif en instaurant des dispositifs tel que le parcours artistique et culturel (PEAC) dans lequel la pratique artistique a entre autres comme finalité le développement de la créativité et du sens de l'initiative des élèves. De ce fait, la volonté de former les citoyens de demain qui, comme dit précédemment, devront être créatifs, apparaît donc comme un enjeu de l'École.

Cependant, il est utile de se demander comment, dans le cadre de l'école, le personnel éducatif peut-il agir sur un certain nombre d'éléments pour contribuer au développement ou à l'émergence de cette créativité ? Une réponse apportée se situerait notamment dans le cadre du climat scolaire.

En effet, en instaurant des relations bienveillantes et un esprit de coopération au sein de la classe, l'enseignant peut faire naître un sentiment d'appartenance au groupe classe chez les élèves. Les études en psychologie positive, notamment la théorie PERMA du bien-être de M.Seligman (2011), démontrent que des relations positives permettent aux individus de se sentir en sécurité et valorisés, répondant ainsi à des besoins psychologiques fondamentaux. De ces émotions positives découlerait un élargissement attentionnel qui stimulerait alors les capacités des individus à résoudre des problèmes de manière créative.

Dans ce mémoire, nous chercherons donc à répondre au problème suivant : « Comment les activités liées à la coopération et au sentiment d'appartenance au groupe permettent-elles de développer le potentiel créatif de l'élève? » .

Pour ce faire, nous définirons le concept de créativité et chercherons comment déployer cette dernière et la mesurer. Ensuite, nous ferons un lien entre la créativité et le sentiment d'appartenance à un groupe social. Nous présenterons alors la procédure expérimentale ainsi que le public visé par l'expérimentation. Les résultats seront présentés et pour finir, seront interprétés afin de vérifier leur conformité ou non avec l'hypothèse de départ. Nous pourrions ainsi mesurer l'impact du sentiment d'appartenance sur la créativité.

1.2 Revue de la littérature scientifique

1.2.1 La créativité

1.2.1.1 Définitions

Inspirés par la vision de la créativité de Csikszentmihalyi (2006), les chercheurs Beghetto et Kaufman (2009) élaborent le modèle des "4C" afin de définir la créativité. Premièrement, la "mini-C" émerge dès la petite enfance et désigne les explorations du quotidien face à une expérience nouvelle. Deuxièmement, la "little-C", davantage réfléchi, est souvent construite en lien avec des objectifs personnels, elle amène donc à des productions plus rares et concerne par exemple, les créations artistiques réalisées pour le plaisir.

Cette compétence se développe notamment à l'école, lorsqu'une plus grande liberté est laissée à l'élève dans la réalisation d'une tâche ou en arts visuels dès le cycle 1 si une liberté artistique est

laissée à l'enfant. Troisièmement, la "pro-C" est associée aux activités et productions d'individus experts dans leur domaine professionnel.

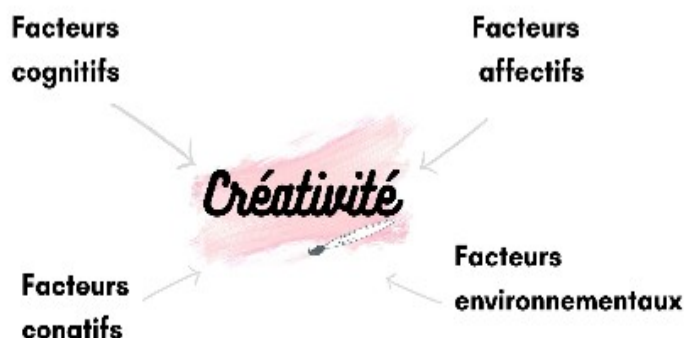
Pour finir, la Créativité (avec un "C" majuscule), se réfère aux idées et productions d'un individu impactant tout un pan de la société et de la culture.

Dans le cadre de ce mémoire et ne pouvant pas traiter de manière exhaustive toutes les recherches ayant été menées sur la créativité, nous allons nous appuyer en grande partie sur les recherches de Besançon et Lubart (2015). Ces derniers envisagent la créativité sous deux angles, le potentiel créatif et l'accomplissement créatif. Le potentiel créatif désigne l'ensemble des capacités cognitives d'une personne en tenant compte de sa personnalité, de sa motivation et de son environnement. Il est évolutif et n'est pas forcément général : un individu peut avoir un fort potentiel créatif dans une discipline mais pas dans une autre. Ce potentiel ne signifie pas qu'il y ait création, c'est une capacité latente qui peut aboutir à un accomplissement créatif selon la motivation de l'individu et son environnement, ce dernier lui permettant plus ou moins d'exprimer ce potentiel. Par exemple, il sera plus aisé pour un individu d'exercer sa créativité au piano s'il dispose de cet instrument chez lui. Dans le cadre scolaire, il est possible de jouer sur ces éléments en instaurant un climat de classe propice et en proposant des activités motivantes et adaptées aux élèves. De même, les moyens matériels impacteront forcément le champ des possibles activités. Quant à l'accomplissement créatif, il correspond aux productions réalisées par l'individu, comme par exemple des œuvres visuelles, musicales, littéraires, des recherches et des résolutions de problème dans un contexte réel.

Enfin, le pouvoir de création d'un individu n'est pas flottant et indépendant de toutes les caractéristiques propres à celui-ci. En effet, la créativité serait, selon certaines approches, dépendante de facteurs spécifiques.

1.2.1.2 Facteurs influençant la créativité

Depuis les années 1980, des chercheurs comme Besançon et Lubart travaillent sur une approche multivariée de la créativité. Cette dernière postule que le potentiel créatif et son accomplissement nécessitent une certaine combinaison spécifique de quatre types de facteurs liés à l'individu et à son contexte environnemental : les facteurs cognitifs, les facteurs conatifs, les facteurs affectifs et les facteurs environnementaux.



Les facteurs influençant la créativité selon Besançon et Lubart

Auteurs: Ingrid Lacourbas et Aupaix Charline sur base des travaux de Besançon et Lubart

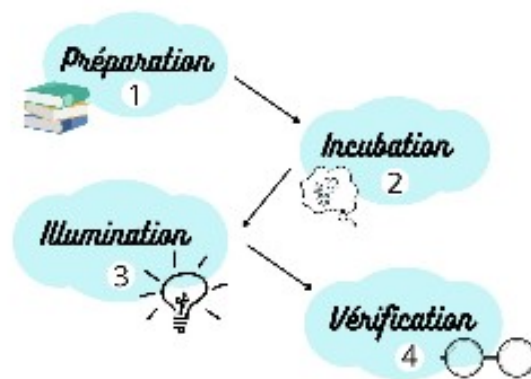
- **Les facteurs cognitifs :**

Ils regroupent plusieurs éléments. Le premier élément est la pensée divergente, correspondant à l'exploration des différentes possibilités permettant de se libérer des limites d'un problème ou d'une tâche et d'élargir le champ de la pensée. Lorsque l'individu fait appel à sa pensée divergente, il est dans une démarche expansive et cherche à découvrir de nouvelles directions. Pour cela, il mobilise de nombreuses capacités parmi lesquelles: l'ouverture, la persévérance, la curiosité, la flexibilité. La flexibilité correspond à l'aptitude à trouver des solutions diversifiées à un problème, à changer de méthode pour le résoudre, et à l'appréhender sous plusieurs angles (Georgsdottir, Lubart, 2003).

Le deuxième élément constituant les facteurs cognitifs est la pensée convergente: processus par lequel l'individu élabore une idée unique en évaluant, sélectionnant et en combinant des éléments et des idées ayant émergé lors de la phase de divergence. Plus ces éléments sont éloignés les uns des autres, plus le fait de les combiner relève de créativité. Par exemple, dans le cas de la construction d'une histoire il sera plus difficile de mettre en lien des éléments très différents les uns des autres (un clown, une navette spatiale et un ver de terre) que des éléments ayant un thème en commun (un plongeur, du corail et l'océan). Les composantes entrant en jeu durant cette phase sont la capacité d'analogie et de

métaphore, la capacité combinatoire, la pensée critique et évaluative, la motivation, la tolérance à l'ambiguïté et l'esprit critique.

A noter que selon I.Puozzo Capron et D.Martin dans leur article *De la pensée créatrice à la pensée créative*, Educateur, 2014, la pensée divergente et la pensée convergente sont présentes durant les quatre phases de la pensée créatrice. Ces quatre phases, définies par G.Wallas en 1926 dans son ouvrage *The Art of Thought* sont les suivantes: préparation (immersion dans un thème, acquisitions de connaissances), incubation (moment pour cerner un problème, orienter la réflexion à travers une démarche intuitive), illumination (moment où l'idée émerge) et vérification (vérification de la validité de la création).



Les phases de la pensée créative selon G.Wallas1926

Auteurs: Lacourbas Ingrid et Aupaix Charline sur base des travaux de G.Wallas (1926)

Le bon fonctionnement de la pensée divergente et de la pensée convergente nécessite le traitement d'informations et de connaissances stockées en mémoire, notamment durant la phase de préparation. L'école a donc une fonction fondamentale dans le développement de la créativité en apportant et en structurant des connaissances tout en les liant les unes aux autres. Par exemple, si l'on demande à un élève d'inventer une histoire ayant pour titre « L'océan et ses habitants », un élève ayant étudié ce milieu dans une séance de science et vie de la terre et ayant également appris les différentes étapes de narration en français aura plus de facilité à construire son histoire qu'un élève n'ayant pas eu accès à ces savoirs.

- **Les facteurs conatifs :**

Ils comprennent les traits de personnalité et les aspects motivationnels. La motivation est un élément majeur dans la mise en œuvre du processus créatif. L'enseignant peut jouer sur cette dernière composante par son attitude et les activités proposées, mais il sera plus complexe d'influencer les traits de personnalité.

Par exemple, il ne pourra en aucun cas forcer un élève timide à être extraverti ou à l'aise à l'oral. Pour encourager un élève timide, l'enseignant pourra par exemple, créer un climat de classe favorable à la prise de parole par la valorisation et la mise en confiance des élèves, autrement dit, motiver son élève à participer à l'activité. Avec le temps, la réserve de l'élève sera éventuellement de moins en moins prononcée. Enfin, Jane Piirto, professeure en éducation a constaté lors d'études portant sur des personnes créatives (2011), qu'au moins cinq attitudes centrales s'inscrivant dans les facteurs conatifs sont à l'œuvre dans la créativité : la naïveté, la prise de risque, l'auto-discipline, la tolérance à l'ambiguïté et la confiance dans le groupe. Ce dernier aspect sera développé dans ce mémoire.

- **Les facteurs affectifs :**

Les dimensions affectives appartiennent à un champ de recherche relativement récent étudiant l'impact des traits et des états émotionnels sur la pensée créative. La psychologie positive a étudié ce domaine, notamment à travers l'élaboration du modèle PERMA de Seligman qui sera explicité plus bas. Les émotions, selon Abele ,1992 ; Lubart et al., 2015, influencent la créativité de deux façons. Elles peuvent être des “modérateurs motivationnels”, dans ce cas-là, l'individu ressent des émotions négatives et tente de revenir à un état émotionnel neutre en utilisant différentes stratégies. Cette recherche de stratégies peut faire appel à la créativité de l'individu concerné.

Ensuite, l'émotion peut également être un “modérateur cognitif” : les émotions positives encouragent la détente, l'intuition, la flexibilité chez l'individu, créant ainsi un terrain propice à la créativité. L'enseignant peut donc chercher à créer des émotions positives chez les élèves afin de révéler leur potentiel créatif. Bien entendu, l'école aura un impact dans une certaine mesure sur l'état émotionnel de l'élève, le cadre de vie personnel étant la base de la construction affective de l'enfant. Mais le domaine émotionnel est une vraie piste à prendre en compte et à étudier dans le but de d'améliorer la qualité des apprentissages. En effet, en créant chez l'élève un terrain propice à la créativité par le biais d'émotions positives, on favorise le développement de sa capacité de résolution de problèmes conformément à la définition de la créativité de T Lubart. Il sera plus aisé ensuite pour l'élève de participer activement au processus d'apprentissage.

- **Les facteurs environnementaux :**

Ils consistent en l'environnement social et physique de l'individu. Chez l'enfant, l'environnement est constitué par la famille ou un substitut du cadre familial, l'école et mais aussi par le contexte local, régional, national et international (autrement dit, la culture). Selon Lubart (2010), les aspects interculturels ont un impact sur la créativité des individus. Il distingue, par exemple, les conceptions occidentales, basées sur l'esthétique et l'humour, des conceptions orientales davantage orientées vers

les aspects sociaux et moraux. Cet aspect culturel influence la créativité car elle est omniprésente dans la manière dont une communauté accueille la nouveauté et la qualifie de créative ou non.

Par ailleurs, les activités culturelles et locales accessibles aux individus peuvent également influencer leur créativité en éveillant leur curiosité, en élargissant leur champ des possibles et en leur donnant goût à des pratiques nouvelles : musique, cinéma, sport...

En ce qui concerne l'environnement familial, la famille est porteuse de bases cognitives et affectives dans le cadre du développement de diverses capacités chez l'individu, dont la créativité fait partie. Des recherches (Lautrey, 1980 ; Lubart et al., 2015) ont mis en avant trois grands types de structuration familiale et leur impact sur la créativité : l'environnement aux règles rigides(1), l'environnement ayant des règles souples (2) l'environnement ayant des règles faibles ou inexistantes (3). Ces recherches ont mis en lumière l'efficacité des environnements souples (stables mais modifiables selon les situations) dans le développement de la créativité, à l'inverse des deux autres qui auraient un impact négatif sur celle-ci.

Cependant, le personnel éducatif est quasiment impuissant dans le cadre de l'environnement culturel ou familial. L'école peut tout au plus, élargir le champ culturel des élèves en leur présentant des œuvres ou par le biais de sorties scolaires. L'environnement scolaire et les pédagogies choisies pourraient en effet être susceptibles d'avoir une influence sur la créativité des enfants et peuvent être contrôlés. Quatre éléments de l'environnement scolaire sont à étudier dans cette optique.

Premièrement, l'apprenant : les ressources cognitives et conatives de ce dernier influencent le sentiment d'efficacité personnelle lors des premières expériences à l'école et façonnent l'estime de soi. Deuxièmement, les connaissances et le savoir transmis permettent d'accroître les compétences des enfants. Troisièmement, l'attitude de l'enseignant impacte grandement le comportement des élèves, comme Rosenthal et Jacobson (1968) l'ont démontré avec l'effet Pygmalion : le comportement d'un individu est influencé par l'image que son entourage s'en fait et la manière dont lui-même se perçoit. Les attentes du professeur et le regard qu'il porte sur ses élèves aura donc tendance à influencer leurs performances. De même, le professeur peut incarner une figure d'attachement et donc être un modèle pour ses élèves.

Sachant cela, il convient dès lors d'établir de quels outils l'enseignant dispose afin de cultiver la créativité des élèves. En effet, la créativité n'infuse pas de manière systématique et le professeur doit prendre en compte les facteurs cités plus haut s'il souhaite booster le potentiel créatif de sa classe.

1.2.1.3 Développer la créativité dans le milieu scolaire

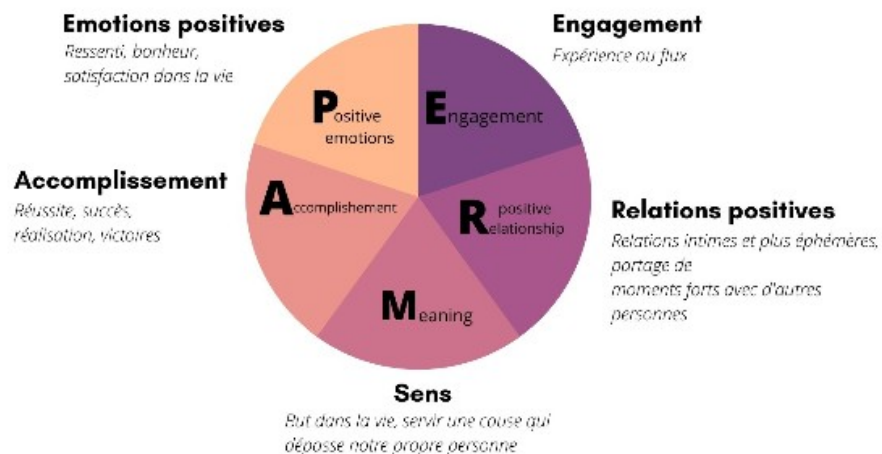
Comme nous l'avons vu plus haut, l'école peut jouer sur certains facteurs favorisant la créativité chez les élèves. Au niveau cognitif, elle a un rôle fondamental dans la transmission et la structuration des savoirs car la pensée convergente nécessite des connaissances préexistantes sur lesquelles s'appuyer. L'école, en tant que garante de la transmission du savoir, fournit les connaissances de base aux élèves. En effet, on peut constater que notre système scolaire convoque beaucoup les composantes de la pensée convergente. L'enseignant peut également jouer sur les facteurs conatifs en cherchant à mettre en place des activités motivantes pour les élèves. Ensuite, il est possible d'avoir un impact sur les facteurs affectifs en apprenant aux élèves à identifier et à gérer leurs émotions tout en instaurant un climat de classe bienveillant. Au niveau de l'environnement, le personnel éducatif n'a d'emprise que sur le milieu scolaire et doit donc se concentrer sur celui-ci.

Il est possible de chercher à impliquer davantage les parents dans l'éducation des enfants ou d'élargir le champ culturel des élèves mais ceci dans une certaine mesure ou avec une efficacité limitée. Le champ d'action de l'enseignant se situe bien entendu dans sa classe et c'est par son comportement, ses attentes et sa pédagogie qu'il impactera le plus les élèves.

De ce fait, selon Besançon, Lubart et Cropley, certains comportements des professeurs stimulent le développement de la créativité chez les élèves : respecter les rythmes d'apprentissages individuels, développer la coopération (pour revue, voir Laustriat (2015b)), motiver les élèves à acquérir les bases du savoir, stimuler la flexibilité, mettre en place l'auto-évaluation, prendre en compte les interventions des élèves, ne pas être dans le jugement, encourager la persévérance malgré le sentiment d'échec, proposer des situations et des supports de travail variés.

De plus, la psychologie positive s'est également intéressée à la question de la créativité et des mécanismes qui pourraient la développer. Cette science étudie " les conditions et les processus contribuant à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions " (Gable et Haidt, 2005). Pendant des années, la psychologie différentielle et clinique s'est essentiellement axée sur les dysfonctionnements et les manifestations de souffrance chez l'individu, mais la psychologie positive cherche à appréhender l'humain sous un autre angle.

Elle se base sur un paradigme de bien-être optimal qui ne se concentre pas sur les symptômes et leur disparition, mais sur l'apparition d'un bien être durable. Le modèle **PERMA**, inventé par Martin Seligman en 2011 (fondateur de la psychologie positive), définit le bien être à travers cinq facteurs : **P**ositive emotion (émotions positives), **E**ngagement (engagement), **P**ositive Relationships (relations positives), **M**eaning (sens), **A**ccomplishment (accomplissement).



Le modèle PERMA du bien-être par Seligman

Auteurs: Lacourbas Ingrid et Aupaix Charline sur base des travaux de Seligman (2011)

Tous ces éléments participent au bien être mais aucun ne pourrait y conduire seul. Premièrement, les émotions positives favoriseraient l'ouverture, la créativité et la persévérance face aux difficultés. L'engagement peut s'apparenter à une sensation de flux ou d'expérience optimale où l'individu est totalement absorbé dans la tâche qu'il réalise, pleinement présent dans l'instant qu'il vit. Durant ce type d'expérience, l'individu n'éprouvant pas d'émotions, il entre dans une dynamique lui permettant d'étendre son intelligence et ses compétences. Ensuite, l'Homme a besoin d'attribuer un sens à sa vie et de se sentir connecté à quelque chose qui le dépasse, quelque chose de plus grand que lui ou la situation dans laquelle il se trouve. Le sentiment d'accomplissement, quant à lui, correspond à un sentiment d'efficacité personnelle. Pour cela, l'individu doit se fixer des buts et faire en sorte de les atteindre. Ce dernier point, mis en lien avec une situation pédagogique, pourrait amener à penser qu'une erreur commise par un élève lors de la réalisation d'une tâche pourrait porter atteinte à son bien-être si ce dernier a une représentation négative de l'erreur. C'est donc à l'enseignant de mettre en exergue l'utilité de l'erreur et de faire comprendre à ses élèves qu'elle est partie intégrante de l'apprentissage afin qu'elle soit acceptée et vécue positivement. N'oublions pas que l'aspect motivationnel est une composante essentielle du processus créatif et de l'apprentissage, et donc que l'étayage du professeur a entre autres, vocation à contrôler la frustration des élèves face à une difficulté. Enfin, les relations positives, les liens authentiques et intimes avec d'autres personnes sont une source de bien-être psychologique indispensable. Ne pouvant pas impacter toutes ces composantes

durant la courte durée de notre stage, c'est sur cette facette du bien être que nous allons nous concentrer lors de notre expérimentation, en proposant des activités coopératives aux élèves, visant à développer leur sentiment d'appartenance au groupe classe, dans un esprit de bienveillance et d'inclusion.

Afin de vérifier l'impact du sentiment d'appartenance au groupe classe sur la créativité, il sera nécessaire de mettre en place une expérimentation dont la procédure visera à développer ce sentiment. Au préalable, la créativité sera mesurée, et les résultats seront comparés avec de nouvelles mesures réalisées après ladite expérimentation.

1.3 Mesurer la créativité

Comme notre procédé expérimental mesurera le potentiel créatif pour les raisons exposées dans la partie méthodologie, nous exposerons donc ici les méthodes de mesures du potentiel créatif (et non pas de l'accomplissement créatif). Ces mesures peuvent se faire via deux approches.

Premièrement, il est possible de mesurer directement les composantes cognitives, affectives et environnementales : ce sont les mesures componentielles. Ces mesures ciblent les éléments psychologiques composant le potentiel créatif. Grâce à ces mesures, il est possible d'isoler des facettes spécifiques de la créativité dans un champ et dans une tâche. Par exemple, la flexibilité mentale est mesurée afin de renseigner en partie sur les capacités cognitives d'un individu. Mais ces éléments étant nombreux, il est difficile de tous les évaluer. La deuxième méthode de mesure du potentiel créatif est une mise en situation cherchant à mesurer le potentiel créatif dans une situation de production similaire à un contexte réel dans lequel l'enfant sera acteur. Cette procédure peut par exemple mettre le sujet dans la peau d'un écrivain et nécessite l'implication des composantes cognitives, conatives et affectives de l'individu. Les outils de mesures explicités ci-dessous entrent dans la catégorie des mises en situation.

Pour rappel, deux processus cognitifs entrent en jeu lors du processus créatif : la pensée divergente (exploratoire) et la pensée convergente (synthétique). Plusieurs chercheurs ont tenté de mesurer la pensée divergente. Par exemple, Guilford propose en 1950 un certain nombre d'épreuves. Entre autres, il met en place le test d'utilisation d'un objet commun : il peut être demandé au sujet de générer le plus grand nombre de possibilités d'utilisation d'une brique. Le chercheur évalue ensuite la fluidité (nombre d'idées), la flexibilité (diversité des idées) et l'originalité (rareté des idées).

Torrance, en 1972 propose un test dans lequel des épreuves sont mises en place afin d'évaluer la capacité de l'individu à produire des idées en partant d'un point simple et dans une durée limitée. Le point de départ peut être une situation hypothétique (" que se passerait-il-si... ?") ou un stimulus graphique. Sont également mesurées la fluidité, la flexibilité et l'originalité. Les résultats sont groupés dans deux catégories : verbale et graphique.

Ensuite, la pensée convergente est le processus par lequel l'individu élabore une idée unique en évaluant, sélectionnant et en combinant des éléments et des idées ayant émergé lors de la phase de divergence.

En 2011, Lubart, Besançon et Barbot proposent un test permettant de mesurer à la fois la pensée divergente et convergente, contrairement aux tests déjà mis en place : le test EPoC - Evaluation du Potentiel Créatif. Deux domaines d'application sont mesurés : le domaine verbal et le domaine graphique. Les chercheurs souhaitent étendre ces domaines à la musique, aux capacités sociales et au domaine scientifique. Sont proposés deux formes de tests de 30 à 45 minutes espacés d'une semaine. Pour commencer, les élèves sont testés sur leur pensée divergente durant des épreuves évaluant leur aptitude à produire un grand nombre d'idées non élaborées.

Dans le domaine graphique, leur est présenté une forme (abstraite ou figurative) à partir de laquelle l'enfant doit construire le plus de dessins originaux. En ce qui concerne la fluidité verbale, ils devront inventer le maximum de suites à un début d'histoire. Ensuite, ils seront testés sur leur pensée convergente. Dans le domaine graphique, ils devront combiner des éléments graphiques (abstraites ou figuratives) dans une même figure ou réaliser une histoire en intégrant des personnages présentés lors du test dans le domaine verbal. Cette dernière modalité de mesure sera sélectionnée pour l'expérimentation, car elle concerne les deux formes de pensées en œuvre lors du processus créatif. Il conviendra donc de trouver un moyen de l'adapter au groupe expérimental.

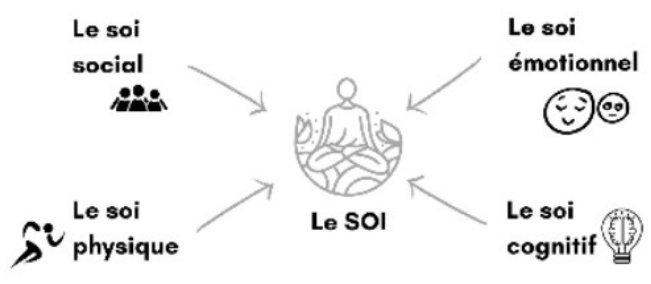
1.4 Le sentiment d'appartenance

1.4.1 Une composante de l'estime de soi

Rénald Legendre, spécialiste des sciences de l'éducation, définit l'estime de soi comme "la valeur qu'un individu s'accorde globalement" (1988) et ajoute qu'"elle fait appel à la confiance fondamentale de l'être humain en son efficacité et en sa valeur." La notion de "valeur" est un terme qui revient souvent dans les définitions.

Selon Duclos Germain, psychoéducateur, orthopédagogue et clinicien québécois, l'estime de soi "permet une perception de ses difficultés et une conscience de ses limites personnelles". Dans cette perspective, elle serait la vision la plus juste qu'un individu serait capable de porter sur ses capacités (1998).

Certains spécialistes, comme l'orthopédagogue Catherine Fiasse, ont cherché à définir le concept du soi. Le "soi" serait divisé en quatre composantes :



Le concept du soi par C.Fiasse

Auteurs : Lacourbas Ingrid et Aupaix Charline sur base des travaux de C. Fiasse (2016)

L'estime de soi s'inscrirait alors dans ces grandes catégories. Dans son ouvrage : "Quand les tout-petits apprennent à s'estimer", Duclos G. rejoint certaines composantes de C. Fiasse en proposant 4 types de pratiques pédagogiques.

D'une part, les activités développant une connaissance de soi qui s'apparentent au soi émotionnel, d'autre part, les activités développant un sentiment de réussite qui peuvent être liées au soi cognitif et enfin, celles développant un sentiment de confiance et d'appartenance qui peuvent s'apparenter au soi social.

Le psychiatre Christophe André complète ces définitions en y ajoutant 3 dimensions qui impactent l'estime de soi (2005). Premièrement, une dimension comportementale qui influence nos capacités d'action et se nourrit en retour de nos succès. Ensuite, une dimension cognitive qui dépend du regard que nous portons sur nous. Et enfin, une dimension affective influencée par notre humeur de base. De plus, C. André met en avant cinq composantes de l'estime de soi chez l'enfant qui sont globalement présentes comme "compétences" dans les échelles de Susan Harter et Pike et qui permettent de mesurer l'estime de soi chez les enfants et les adolescents. On y retrouve l'aspect physique, la réussite scolaire, les compétences athlétiques, la conformité comportementale et enfin la popularité. Cette dernière correspond donc au soi social développé par C. Fiasse et au sentiment d'appartenance expliqué par Duclos G.

Toutes ces définitions mettent donc en avant le besoin d'appartenir à un groupe social comme partie intégrante du concept de l'estime de soi et plus précisément du soi social de C.Fiasse.

1.4.2 Lien avec le développement de l'enfant

Selon Duclos G., l'être humain est donc de nature sociale et il a besoin de sentir qu'il appartient à un réseau relationnel. L'enfant développe ce besoin et ce sentiment d'appartenance au groupe au fur et à mesure qu'il grandit.

Dès la naissance, il vit dans un cocon familial et crée avec celui-ci une relation d'attachement qui sera révélatrice de son estime de soi. Progressivement, l'enfant grandit et se crée un nouveau noyau social et diverses relations en lien avec les milieux qu'il côtoie. C'est également parmi ce nouveau noyau qu'il va acquérir une première conscience de sa valeur. Le sentiment d'appartenance est donc un moyen efficace pour combler le besoin de présence que ressent l'enfant et que les parents ne parviennent plus à satisfaire. Cependant, pour que ce sentiment d'appartenance soit pleinement comblé, il est nécessaire que l'enfant apprenne à coopérer, aider, collaborer et développer d'autres habiletés sociales. Avant 3 ans, étant encore essentiellement centré sur lui-même, ces tâches lui sont difficiles et peu spontanées.

Cet âge est également marqué par des "monologues collectifs" lors desquels l'enfant parle au sein d'un groupe mais sans tenir compte de la présence des autres.

Selon Piaget, un enfant de moins de 7 ans n'est pas capable de se décentrer ou d'avoir des comportements altruistes tant qu'il ne sait pas faire la distinction entre ce qui fait partie de lui ou lui appartient de ce qui est à autrui. Cependant, des études plus récentes, comme celle de Dayan Jacques et Rochette-Guglielmi Joëlle en 2012, ont montré que le bébé humain est très sensible à son environnement et interagit avec sa mère, il développe donc un lien social primitif. Afin d'exploiter ces compétences sociales, il est donc primordial de stimuler l'enfant pour qu'il prenne en compte les besoins et sentiments des autres en plus des siens.

Susan Harter et Duclos G. s'accordent également sur le fait qu'on ne peut parler d'une véritable estime de soi avant 7-8 ans car avant cet âge, la pensée de l'enfant est encore très égocentrée et ses capacités intellectuelles ne lui permettent pas d'analyser ses actions passées de façon séquentielle, causale et logique. Cependant, il possède une image de lui-même associée à un passé très récent c'est-à-dire un concept de soi lié à l'activité qu'il vient de vivre dans un temps récent et un espace précis. Ce concept de soi prépare l'avènement de l'estime de soi. D'où l'importance de développer l'estime de soi chez les enfants de maternelle pour les aider à acquérir une véritable estime d'eux-mêmes vers 7-8 ans.

A cet âge, la pensée logique se développe et l'enfant a la capacité de récupérer des images de soi positives provenant de ses expériences passées.

Enfin, selon le rapport « Regard sur l'éducation » de l'OCDE en 2020, les élèves français passent en moyenne 864 heures par an à l'école. De plus, contrairement à la maison, les élèves sont en grands groupes et peuvent y vivre des expériences sociales plus nombreuses. Le développement du sentiment d'appartenance peut donc être un objectif poursuivi par l'école.

1.4.3 Développer le sentiment d'appartenance en milieu scolaire

Duclos G. mentionne l'impact des attitudes éducatives dans le développement de l'estime de soi des enfants. En effet, la qualité des relations qu'un enfant tisse avec les personnes significatives à ses yeux va influencer l'estime qu'il a de lui-même. Ainsi, un adulte considéré comme figure d'attachement pour un enfant, en ayant des propos favorables à son égard, va contribuer à l'émergence d'une bonne estime de soi chez cet enfant. Mais l'inverse est vrai aussi puisque si cet adulte émet des propos ou des jugements négatifs, il pourrait détruire pour un temps plus ou moins long l'image qu'il avait de lui-même. En milieu scolaire, cet adulte référent est très souvent l'enseignant. De plus, la motivation joue également un rôle primordial puisqu'un enfant n'ayant pas conscience de ses capacités risque de se désengager dans la tâche qui lui est proposée.

D'où l'importance, dans les apprentissages scolaires, de rester dans sa zone proximale de développement et de lui proposer des objectifs réalisables mais nécessitant une certaine recherche de sa part. En s'appuyant sur ses succès passés, l'élève pourra donc anticiper de façon réaliste s'il est capable de réussir le nouvel objectif à atteindre. Pour ce faire, les succès passés doivent être soulignés par l'enseignant sans quoi l'enfant pourrait ne pas en avoir pris conscience. Les feed-backs positifs doivent donc être réguliers et concernent autant les enfants faisant preuve d'habiletés motrices que ceux manifestant une créativité ou une ingéniosité pour résoudre un problème. Les procédés comme les photographies ou les dessins peuvent s'avérer utiles pour remettre en mémoire chez l'enfant ses réussites.

D'un point de vue plus scolaire, Benoît Galand, psychologue et professeur en Sciences de l'éducation précise que les conceptions actuelles s'accordent sur le fait que la confiance en notre capacité à agir efficacement est très importante puisqu'elle influence notre engagement et nos performances. Cependant, cette confiance peut varier d'une matière scolaire à l'autre. De plus, les élèves ayant de manière générale confiance en leurs capacités sont plus enclins à la prise de risque, à se lancer des défis, à se fixer un objectif durablement et à persévérer en cas d'échec. Cette confiance

diminue aussi le stress et l'anxiété scolaire. Finalement, d'un point de vue plus général, l'estime de soi améliore donc la capacité à s'engager efficacement dans l'action, favorise le bien-être émotionnel, protège l'individu de l'adversité et booste sa créativité.

En ce qui concerne, le sentiment d'appartenance, l'adulte doit proposer des jeux aux enfants leur permettant de développer leur coopération en cours d'acquisition et non conscientisée. Le jeu, étant un outil social, permet à l'élève d'apprendre à se décentrer de ses besoins et désirs immédiats afin de poursuivre avec d'autres un objectif commun. Ces activités pro-sociales doivent favoriser la communication et la collaboration entre enfants afin de les préparer à la socialisation. Quant aux activités de partage, elles permettent à l'élève de prendre en compte la sensibilité des autres et doivent donc être vivement mises en avant quand elles ont lieu de façon spontanée. Les projets collectifs développent aussi un sentiment d'appartenance au groupe puisque l'entraide y est souvent vécue. De plus, chacun apporte une contribution personnelle pour réaliser un projet commun.

Le rôle de l'adulte est de montrer l'exemple dans sa communication à l'autre et d'encourager les élèves à rendre service aux autres. Il observe l'autre quand il parle, il écoute, pose des questions quand il n'a pas compris et exprime clairement ses besoins et sentiments de façon acceptable dans le respect d'autrui.

Toutes ces attitudes aident également les enfants lors des conflits relationnels qui sont inévitables en milieu scolaire. Duclos G. propose de régler ces conflits de façon progressive en cherchant d'abord des solutions pour les résoudre, en choisissant ensuite la solution la plus appropriée, en l'appliquant de façon concrète et en évaluant l'efficacité de la solution trouvée. Les stratégies de résolution de conflit ne doivent impliquer aucun gagnant ou perdant afin de promouvoir justice et équité.

Certains signes et attitudes montrent donc que l'enfant vit un sentiment d'appartenance positif au groupe. En général, l'enfant sera capable, le matin, de se séparer de ses parents ou autres figures d'attachement pour rejoindre le groupe classe. De plus, il cherchera la présence des autres et se montrera détendu parmi ceux-ci. Ensuite, il manifestera des capacités de partage, de générosité et d'entraide. L'enfant assumera volontiers de prendre des responsabilités pour le groupe comme la distribution du matériel. Sa communication avec les autres et sa facilité à résoudre des problèmes sociaux sont également des indicateurs fiables.

1.4.4 Lien avec la créativité

L'impact des émotions positives sur l'humain est large tant au niveau cognitif que mental. Les chercheurs Isen, Daubman, et Nowick ont d'abord publié une étude en 1987 montrant, chez l'individu, une pensée créative favorisée grâce aux effets des émotions positives. En effet, ils ont mené quatre expériences durant lesquelles ils stimulaient positivement des individus en leur montrant un film humoristique ou en leur donnant des friandises. Suite à cela, leurs performances pour résoudre des problèmes nécessitant une ingéniosité créative, ont augmenté.

Isen et Moyon en 1991 ont également observé une amélioration sur l'efficacité de l'individu. Une plus grande flexibilité cognitive (Isen & Daubman, 1984) et une influence sur le répertoire de pensées et d'actions ont également été démontrées (Fredrickson & Branigan, 2005). Enfin, tant que l'enfant ne se sent pas accepté par un groupe, il craindra d'exprimer ses opinions, de prendre des initiatives ou de participer à des projets de groupe. Il aura peur de faire rire de lui ou d'être rejeté. (Luneau, 2003, p. 107) Cela étant dit, il aura des difficultés à proposer des solutions pour résoudre un problème donné si sa peur d'être jugé est trop importante.

Étant donné les études préalablement citées, un lien direct entre créativité et sentiment d'appartenance au groupe ne semble pas encore avoir été établi mais plutôt un lien indirect. En effet, le développement du soi social favorise une bonne estime de soi et cette valeur que l'individu se donne va impacter ses émotions de façon plus ou moins positive, celle-ci favorisant donc une pensée créative.

1.5 Problématique

La créativité est donc une compétence complexe qui mérite d'être développée chez l'enfant, tant pour son avenir professionnel que pour son développement personnel. De nombreux facteurs entrent en jeu lors du processus créatif, facteurs qui peuvent être influencés par le cadre scolaire ou non. Parmi toutes ces composantes de la créativité, nous avons choisi de cibler notre recherche sur les relations positives telles qu'elles sont décrites en psychologie positive (voir modèle PERMA de Seligman) et sur les liens entre créativité et estime de soi (Luneau, 2003, p. 107), car il est possible de jouer sur ces dernières lors du temps scolaire. Nous souhaitons donc axer notre recherche sur le développement du sentiment d'appartenance des élèves au groupe à travers la mise en place d'activités de coopération . Rappelons que le sentiment d'appartenance est une composante de l'estime de soi. Notre postulat de départ est qu'un environnement développant le sentiment d'appartenance au groupe chez les élèves favoriserait une bonne estime de soi et donc augmenterait le potentiel créatif des élèves. Par conséquent, nous chercherons un moyen de mettre les élèves en situation pour tester leur potentiel

créatif en cherchant à répondre à cette question de recherche : Le sentiment d'appartenance des élèves au groupe permet-il effectivement de développer leur potentiel créatif et si oui comment ?

La problématique qui en découle est la suivante : « Comment les activités liées à la coopération et au sentiment d'appartenance au groupe permettent-elles de développer le potentiel créatif de l'élève? » .

Pour répondre à cette problématique, nous avons émis plusieurs hypothèses dans le cadre d'une classe de Grande Section:

- La mise en place d'activités basées sur la coopération, l'entraide et la résolution de conflits permet de développer le sentiment d'appartenance des élèves au groupe.
- L'augmentation du sentiment d'appartenance chez les élèves permet de développer leur potentiel créatif.
- La mise en place d'activités basées sur la coopération, l'entraide et la résolution de conflits permet de développer le potentiel créatif des élèves.

Pour vérifier ces hypothèses, nous chercherons à observer et développer le sentiment d'appartenance de l'élève au groupe classe à travers des activités tournées vers la compréhension de l'autre, l'empathie et la coopération. Ainsi, nous espérons installer une atmosphère de classe propice au bien-être et au développement de l'esprit créatif. Pour commencer, nous testerons le potentiel créatif des élèves dans notre groupe expérimental et dans un groupe témoin, et nous proposerons ensuite des activités favorisant des relations sociales positives chez les enfants . Une fois toutes les activités réalisées, nous testerons de nouveau le potentiel créatif des élèves. Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous avons décidé de nous inspirer du test EPoC, très complet et basé sur les travaux de chercheurs existants, pour construire notre propre test lors de l'expérimentation. Nous chercherons à l'adapter du mieux possible afin qu'il soit compatible avec notre niveau de classe et aux conditions du stage. De même, nous demanderons aux enseignantes de remplir une grille d'évaluation du sentiment d'appartenance au groupe de leurs élèves, grille d'évaluation tirée de l'ouvrage de G.Duclos et d'une équipe d'éducatrices dirigée par D.Bertrand , *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer*, CHU Sainte-Justine, 1997. Cette grille sera remplie pour les deux groupes, avant et après l'expérimentation afin de comparer l'évolution des résultats.

2. Méthode

2.1 Participants ou autres sources de données

L'expérimentation de l'impact du sentiment d'appartenance au groupe classe sur le potentiel créatif aura lieu dans une classe de GS dans une école maternelle située en Drôme.

Il s'agit d'une classe de 18 élèves, composée de 6 filles et de 12 garçons. L'école est située dans une zone QPV (Quartiers Prioritaires de la Ville). Les QPV sont des territoires où la ville applique une politique visant à compenser les écarts de niveau de vie avec le reste du territoire, et sont donc les quartiers où les revenus sont les plus faibles.

Les élèves sont pour la plupart issus de familles en difficultés économiques et sociales, pouvant impacter les apprentissages en milieu scolaire. L'enseignante a fait une demande RASED pour la totalité de la classe, estimant que le confinement de l'année scolaire (2019-2020) lié à la crise sanitaire a fortement freiné les apprentissages. La classe comprend un élève vivant en foyer et un autre diagnostiqué TDAH suivi par une AESH. Nous avons pu constater, par nos observations et par le témoignage de la professeure des écoles, des comportements conflictuels entre élèves et parfois un esprit de compétition.

L'enseignante étant dans une dynamique d'éducation bienveillante et cherchant à bannir les mots comme "gagner/perdre" au profit de "réussir/ ne pas encore réussir", il nous a semblé intéressant de continuer dans cette lancée et de tenter de souder davantage les élèves entre eux en leur faisant comprendre leur qualité de groupe et en leur faisant vivre les bénéfices de la coopération entre pairs.

Pour que l'expérimentation soit valide, nous nous appuierons sur la comparaison de notre classe (groupe expérimental) avec un groupe témoin : une classe de GS dans l'école. Nous testerons donc le potentiel créatif des deux groupes et demanderons aux enseignantes d'évaluer le sentiment d'appartenance des élèves au groupe dans leur classe respective . L'expérimentation basée sur la mise en place d'une séquence d'activités de coopération sera seulement dispensée au groupe expérimental.

2.2 Matériel

2.2.1 Le test de créativité

Nous avons choisi de mesurer le potentiel créatif et non pas l'accomplissement créatif lors de l'expérimentation car il serait difficilement faisable de tester les élèves sur des productions créatives réalisées au préalable et de mesurer l'évolution de ces supposées productions après la mise en place de nos activités, ou encore de juger l'évolution de leur comportement sur un laps de temps aussi court que

le stage. De même, un questionnaire d'auto-évaluation serait peu pertinent dans une classe de GS. Ce potentiel créatif sera mesuré lors d'une situation de production similaire à un contexte réel dans lequel l'enfant sera acteur : nous avons écarté les mesures componentielles car les composantes cognitives, affectives et environnementales étant trop nombreuses, il est difficile de toutes les évaluer. De plus, nous disposons d'un temps limité pour notre expérimentation et nous ne pouvons pas intervenir sur un temps de classe trop conséquent afin de ne pas perturber les apprentissages des élèves.

Nous nous sommes inspirées du test EPoC, évaluant ainsi le potentiel créatif par mise en situation. Ce type de test permet de recueillir des données précises lors d'une mise en situation de courte durée : nous pourrons ainsi évaluer les élèves avant et après l'expérimentation sur un même type de tâche mais en utilisant des supports différents .

Nous testerons la pensée divergente et la pensée convergente des enfants pour se faire une idée de leur potentiel créatif. Le test EPoC teste ces deux facettes du processus créatif dans le domaine verbal et graphique. Etant donné le temps de classe disponible, nous avons trouvé plus pertinent de ne choisir qu'un des deux domaines : le domaine graphique. Les élèves de la classe étudiée éprouvent pour la plupart des résistances à se concentrer longtemps étant donné leur âge et les difficultés scolaires de certains. Il convenait donc d'adapter ce test à notre public. Le test sera réalisé une première fois avant la mise en place des activités et une seconde fois après le déroulement de ces dernières. Nous saisissons ainsi l'évolution du potentiel créatif.

- ***Test de la pensée divergente***

Rappel : La pensée divergente est l'exploration des différentes possibilités permettant de se libérer des limites d'un problème ou d'une tâche et d'élargir le champ de la pensée. Dans le test EPoC, les élèves sont testés sur leur pensée divergente durant des épreuves évaluant leur capacité à produire un grand nombre d'idées non élaborées. Dans le cadre de notre étude, chaque élève recevra une feuille A4 divisée en 6 parties. Dans chacune de ces parties sera dessinée une forme. Lors du premier test, cette forme sera un cercle mais changera pour un carré lors du second test afin de ne pas induire de biais de répétition . Les élèves auront comme consigne de produire le plus de dessins différents possibles à partir de ce motif, et cela en 5 minutes. Nous leur distribuerons des feuilles supplémentaires si nécessaire. Nous évaluerons

ensuite la flexibilité (nombre d'items dessinés), la fluidité (nombre d'idées différentes parmi les items) et l'originalité des idées (fréquence des idées dans la classe).

- ***Test de la pensée convergente***

Rappel : La pensée convergente est le processus par lequel l'individu élabore une idée unique en évaluant, sélectionnant et en combinant des éléments et des idées ayant émergé lors de la phase de divergence. Dans le test EPoC, les élèves doivent combiner des éléments graphiques (abstraites ou figuratifs) dans une même figure .

Dans le cadre de notre étude, chaque élève recevra une feuille A4 sur laquelle trois formes abstraites seront dessinées. La consigne sera de produire un dessin formant un tout cohérent à partir de ces formes graphiques. Les formes ne seront pas les mêmes lors du premier test et du second. Ici, nous évaluerons la capacité des élèves à relier les formes entre elles afin de composer un dessin cohérent selon plusieurs critères définis par le test EPoC.

2.2.2 La grille d'évaluation du sentiment d'appartenance au groupe

Comme mentionnée précédemment, cette grille (cf. *annexe 1*), est tirée de l'ouvrage de G.Duclos et d'une équipe d'éducatrices dirigée par D.Bertrand , *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer*, CHU Sainte-Justine, 2015. Les critères d'évaluation sont basés sur des comportements observables d'appartenance au groupe.

2.2.3 Les activités

Les séances (cf. annexes 2, 3 et 4) ont été mises en place durant trois mois à raison de deux fois par semaine environ. D'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020, les programmes d'enseignement de l'école maternelle recommandent que l'enfant vive des “ expériences corporelles “ ayant pour objectif de “développer la coopération” et “d'établir des rapports constructifs à l'autre, dans le respect des différences”. Elles contribuent ainsi à la socialisation.

De plus, G. Duclos, propose dans son ouvrage des activités davantage tournées vers le domaine du langage afin que l'enfant puisse réfléchir avec ses pairs sur l'entraide et l'amitié. Les activités qui suivent ont donc été créées selon ces recommandations et ont pour visée principale de développer le sentiment d'appartenance au groupe classe. Les objectifs plus spécifiques sont d'amener l'enfant à prendre conscience de l'importance d'un groupe et de son importance personnelle dans ce groupe. Enfin, elles permettront aux élèves d'adopter des attitudes pro-sociales de générosité, de partage et d'entraide.

Les activités du domaine : “Agir, s’exprimer, comprendre à travers l’activité physique” (cf. Annexe 3)

Trois activités de coopération seront développées durant les séances de motricité : la banquise, le parachute, les déménageurs. Elles ont lieu tous les lundis matin et selon le schéma suivant :

- Une ronde ou un jeu chanté qui permettent aux élèves de coordonner leurs gestes et déplacements avec ceux des autres. Ceci constituant un attendu de fin de cycle 1.
- Un jeu coopératif constitué de nombreuses variantes et éléments de progressivité. Il sera donc répété plusieurs fois en complexifiant les règles induisant chez les élèves de nouvelles stratégies pour apprendre à collaborer et coopérer. (*Voir annexes*)
- Un retour au calme individuel ou par binôme impliquant un respect des autres et de leurs besoins.

Les activités du domaine : “Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions” (cf. Annexe 4)

Deux activités sont proposées dans le cadre “ Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions” : J’aide un ami et J’apprends à gérer mes conflits.

2.3 Procédure

Le 22 février 2021, nous avons testé la créativité dans les deux classes de GS. Le groupe expérimental comportait 18 élèves et le groupe témoin comportait 14 élèves. Pour ce faire, dans chaque groupe, nous avons regroupé les élèves en collectif, nous leur avons présenté le test de la pensée divergente sous forme de jeu, sans préciser qu’il s’agissait d’un test . Chaque élève est allé s’asseoir à sa place. Nous les avons espacés afin qu’ils ne puissent pas reproduire le dessin d’un autre élève, évitant ainsi un biais lié à l’influence des autres. Nous leur avons imparti un temps de 10 minutes pour chaque test. Tous les élèves, et ce, dans chaque groupe, se sont impliqués dans la réalisation de cette activité. Nous avons mis en place la même procédure pour la pensée convergente. Nous n’avons pas souhaité faire un retour groupé sur l’activité car le fait que les élèves expliquent leur procédure pourrait influencer les tests réalisés à la fin de l’expérimentation. Les enseignantes ont également complété le tableau de Duclos G. afin d’évaluer le sentiment d’appartenance de leurs élèves (*voir Annexes*).

Le 1er mars 2021 , nous avons entamé les activités de coopération par la ronde « La danse des esquimaux ». Nous avons commencé par leur expliquer que les rondes nécessitaient une coordination

et une cohésion du groupe entier. Ensuite, nous les avons disposés en cercle et avons montré les gestes du refrain et de chaque couplet. Les élèves ont procédé par imitation et ont réalisé un premier essai. Les élèves n'étant pas coordonnés, nous avons entamé un bref retour langagier sur l'importance de la coordination pour faire fonctionner une ronde dansée.

Nous leur avons ensuite expliqué le jeu de la banquise en insistant sur le principe d'un jeu coopératif et l'importance de s'entraider pour gagner ensemble sans quoi la partie est perdue pour tous les joueurs. Il n'y a donc aucune élimination prévue durant toutes les parties. Le jeu de la banquise consiste à "transformer" les élèves en pingouins et à mettre de la musique. Lorsque la musique est coupée, les pingouins doivent trouver un morceau de banquise représenté par des cerceaux. Tous doivent se trouver une place, si l'un d'eux n'a pas de banquise, il sera nécessaire de mobiliser des stratégies pour l'inclure. Quelques cerceaux sont enlevés au fur et à mesure pour que les enfants coopèrent davantage. La partie est arrêtée lorsqu'il reste trop peu de place pour inclure chaque enfant.

Le 8 mars 2021, la ronde des esquimaux est reprise et nous observons une réelle coordination des élèves suite au retour langagier effectué la semaine précédente. Ensuite, des variantes du jeu de la banquise sont introduites comme le mode de déplacement ou les objets symbolisant la banquise. Celles-ci mobilisent des stratégies différentes qui seront verbalisées en fin de partie par les élèves : se serrer, prendre un cerceau plus grand ou encore, se porter. Étant donné l'importance du regard de l'adulte mis en avant par G.Duclos pour l'enfant de cet âge, nous veillerons également à verbaliser les réussites des élèves, à les encourager et à être bienveillantes dans notre relation avec eux.

Le 15 mars 2022, nous avons entamé l'activité « J'aide un ami » avec la lecture de l'album « Deux amis l'un pour l'autre » de J.Tourlonias. Celui-ci permet une première analyse de ce qu'est l'amitié pour les élèves. Les élèves s'expriment librement au sujet de la lecture: « Le hérisson a aidé le lapin parce qu'il était malade » « Le lapin a plein d'amis » . Cet album a pour but de faire émerger chez les enfants l'aspect positif de l'entraide et les différents moyens pour y parvenir. La suite de la séance s'effectue en demi-groupe pour aider les "petits parleurs" à prendre la parole. Nous mimons ensuite une petite scène pour montrer que nous avons besoin d'aide : se brûler le doigt et demander de l'aide. Les enfants trouvent ensemble ou individuellement des moyens de porter secours: Un élève propose de passer sous l'eau froide la blessure, un autre propose d'aller voir un adulte ou de faire un

câlin au blessé. Les enfants sont également invités à mimer les scènes suivantes : tomber et ne pas pouvoir se relever, être trop petit pour attraper un objet en hauteur, tomber malade. Les élèves proposent ces trois solutions récurrentes : consoler, aller voir l'adulte et prendre une initiative personnelle sans aide de l'adulte. Une dernière discussion est entamée sur les propositions les plus adéquates selon la gravité de la situation.

Le 22 Mars 2021, nous avons mis en place la séance du parachute en motricité. Les élèves ont découvert ce nouveau matériel qui inclut tout le groupe classe : le parachute. Nous avons expliqué les consignes aux élèves : les élèves devaient se coordonner ensemble pour réaliser diverses actions avec le parachute : créer des mouvements de bas en haut pour mimer une mer agitée, créer un abri pour toute la classe, s'organiser ensemble pour que la balle ne sorte pas de l'espace prévu par le parachute et enfin, faire une ronde en tenant les poignées. Il était très important, pour réaliser certaines « figures » que les élèves soient parfaitement coordonnés, comme par exemple, pour la création d'un abri pour toute la classe. Toutefois, nous avons laissé une phase de découverte assez longue pour cette première séance, phase indispensable aux élèves de cet âge durant laquelle ils peuvent expérimenter l'incidence de leur mouvement sur des objets variés. A nouveau, le rôle de l'adulte est primordial et consiste à faire verbaliser aux élèves les stratégies pour coopérer et à mettre en avant les comportements positifs de chacun. Le 29 Mars, nous avons de nouveau mis en place une séance avec cette activité, en intégrant plusieurs variantes.

Le 26 avril 2021, nous rappelons aux enfants le principe d'un jeu coopératif et expliquons les règles du jeu des déménageurs. Deux maisons sont disposées de part et d'autre de la salle. Sous le parachute qui constitue la première maison, se trouvent toutes les affaires à déménager dans la seconde. Les élèves ont le droit de transporter un objet à la fois. Parfois, cet objet est lourd et imposant. Des stratégies doivent être trouvées pour le transporter à plusieurs. Un sablier indique le temps dont les enfants disposent à titre indicatif mais le but étant de les motiver à trouver des solutions de façon rapide et efficace.

Le 27 avril, comme pour la séance de langage précédente, nous avons sélectionné un album issu de la littérature jeunesse pour démarrer les entretiens langagiers. Cette lecture est celle de Norbert

Landa et Tim Warnes intitulée : « La dispute ». Diverses questions sont posées aux enfants ensuite : « Les deux personnages de l'histoire sont-ils amis ? » « Pourquoi ? », « Que pourrions-nous faire pour régler la situation ? », « Pourrions-nous dire ou faire quelque chose ? », . Voici les réponses des élèves: « Une dispute, c'est quand on se crie dessus », « C'est quand on fait la bagarre », « C'est un coup de poing dans le ventre », « Se chamailler ». Les élèves émettent des hypothèses sur la façon dont nous pourrions résoudre ce conflit et sur les émotions qu'ils ressentent dans ce type de situations: « Demander pardon », « Faire un bisou », « Faire un câlin », « Se pardonner », « Arrêter ». Ensuite, le groupe est à nouveau séparé en deux afin de favoriser la prise de parole de chacun. Nous mimons la scène suivante : Une personne prend le jouet d'un autre qui aussitôt se fâche. Les enfants rejouent la scène et tentent de trouver une solution pour résoudre le conflit. Nous concluons chaque séance en relevant de manière positive les différents moyens trouvés pour résoudre les conflits.

Le 4 mai, l'activité des déménageurs est reprise avec des variantes concernant les objets à déplacer puisque leur masse et leur circonférence impactera obligatoirement les procédures des élèves qui devront porter à plusieurs un même objet. De plus, le mode de déplacement à l'aveugle, guidé par un autre, ou deux par deux, permet également de trouver de nouvelles stratégies coopératives. Pour terminer, les élèves rangent ensemble le matériel et un retour langagier sur les différents comportements observés est mis en place.

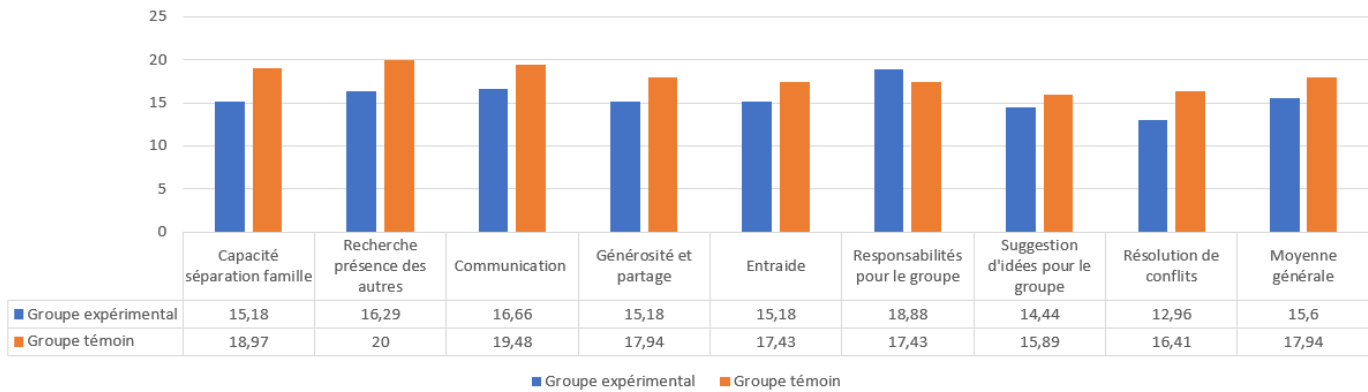
3. Résultats

3.1 Test de l'appartenance au groupe

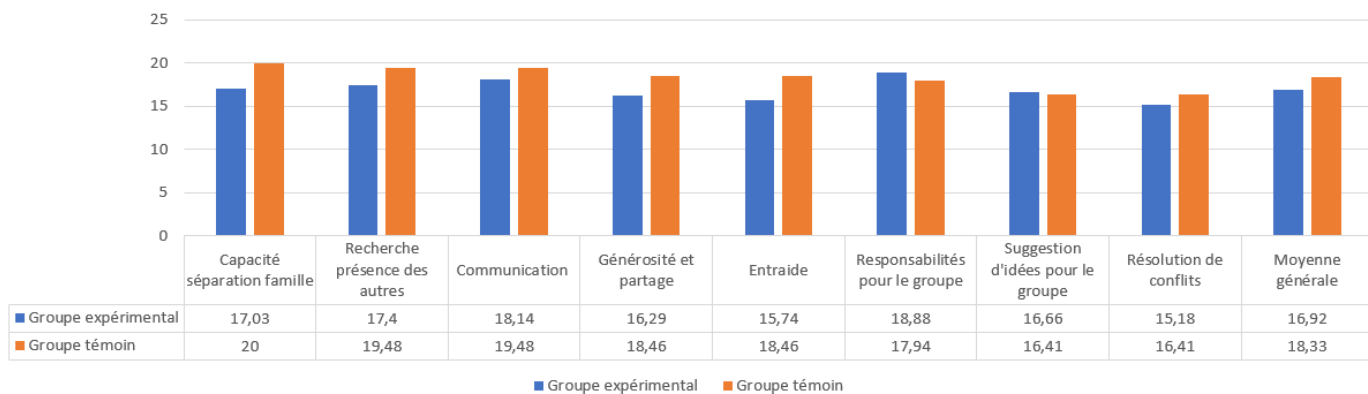
Nous avons obtenu les résultats présentés ci-dessous à partir de la grille d'observation de G.Duclos. N'étant pas sur les deux classes à temps plein, nous avons demandé aux enseignantes de remplir cette grille pour leurs élèves respectifs, avant et après expérimentation. Pour chaque critère, les enseignantes ont dû attribuer une note de 1 à 3 à chaque élève de leur classe. 1 correspond à « Non acquis », 2 correspond à « En cours d'acquisition » et 3 correspond à « Acquis ». Nous avons fait la moyenne de tous ces critères pour chaque élève, puis pour la classe entière et nous avons mis ces résultats sur 20 points afin de pouvoir les comparer graphiquement aux résultats du potentiel créatif, sur 20 lui aussi. Les résultats ont été mis sous forme de graphiques afin d'être plus facilement comparables.

Voici les graphiques illustrant les résultats concernant l'appartenance au groupe avant expérimentation (22/02/2021) et après expérimentation (05/05/2021) :

Sentiment d'appartenance au groupe
Avant expérimentation (note sur 20)



Sentiment d'appartenance au groupe
Après expérimentation (note sur 20)



3.2 Test de la pensée divergente

Nous avons conçu le test mentionné et obtenu ces résultats en nous inspirant du test EPoC. La pensée divergente est mesurée selon trois critères: la fluidité, la flexibilité et l'originalité.

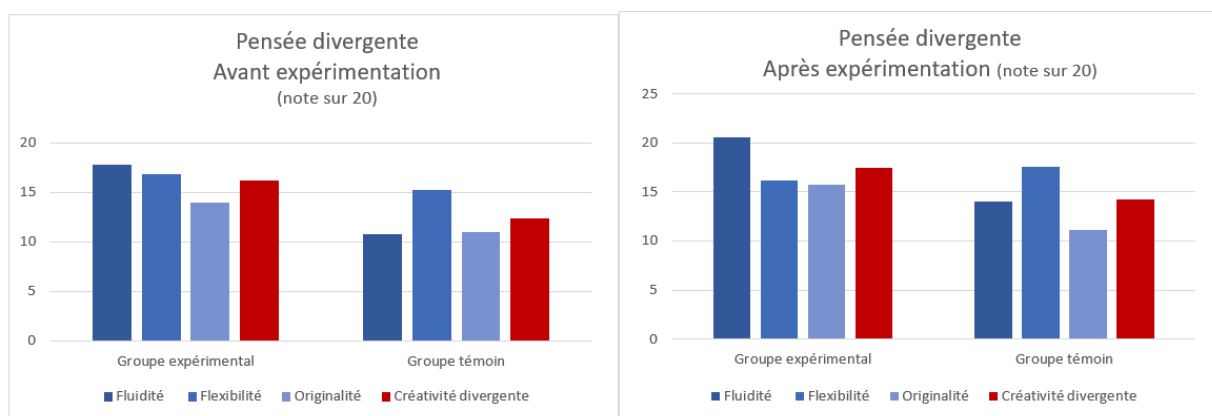
La fluidité correspond au nombre d'items dont les enfants se sont servis pour dessiner sur les 6 proposés (six ronds, six triangles...). Si des élèves souhaitent faire plus de figures, nous leur distribuons une autre feuille mais la note sera toujours sur 6 afin de pouvoir aisément comparer les résultats.

La flexibilité correspond au nombre de dessins différents sur le nombre de dessins réalisés par l'enfant (par exemple, l'enfant peut avoir dessiné 3 soleils à partir du rond, un bonhomme et des lunettes. Dans ce cas on considère qu'il a une note de flexibilité de $\frac{3}{5}$).

L'originalité a été plus complexe à mesurer. Les points d'originalité correspondent à la fréquence à laquelle le dessin revient dans la classe. Par exemple, si le soleil est revenu dans la production de 10 élèves sur 20 dans une classe, la fréquence du soleil dans cette classe est de 50%. Selon ces pourcentages, nous avons attribué un nombre de points de fréquence. allant de 1 à 6 points (voir annexe) afin de rendre les résultats des critères cohérents entre eux (la fluidité et la flexibilité

étant notées sur 6 points). Plus l'idée est rare, donc originale, plus les élèves ont de points pour cette idée.

Nous faisons ensuite la moyenne des trois critères et transformons l'écriture mathématique du résultat de manière à ce que la note finale soit sur 20 points, en vue d'une meilleure lisibilité et dans l'idée de pouvoir comparer ces résultats avec les autres (sentiment d'appartenance au groupe et pensée convergente). Voici les graphiques illustrant les résultats concernant la pensée divergente avant expérimentation (22/02/2021) et après expérimentation (05/05/2021) :



3.3 Test de la pensée convergente

Nous avons conçu le test mentionné et obtenu ces résultats en nous inspirant du test EPoC.

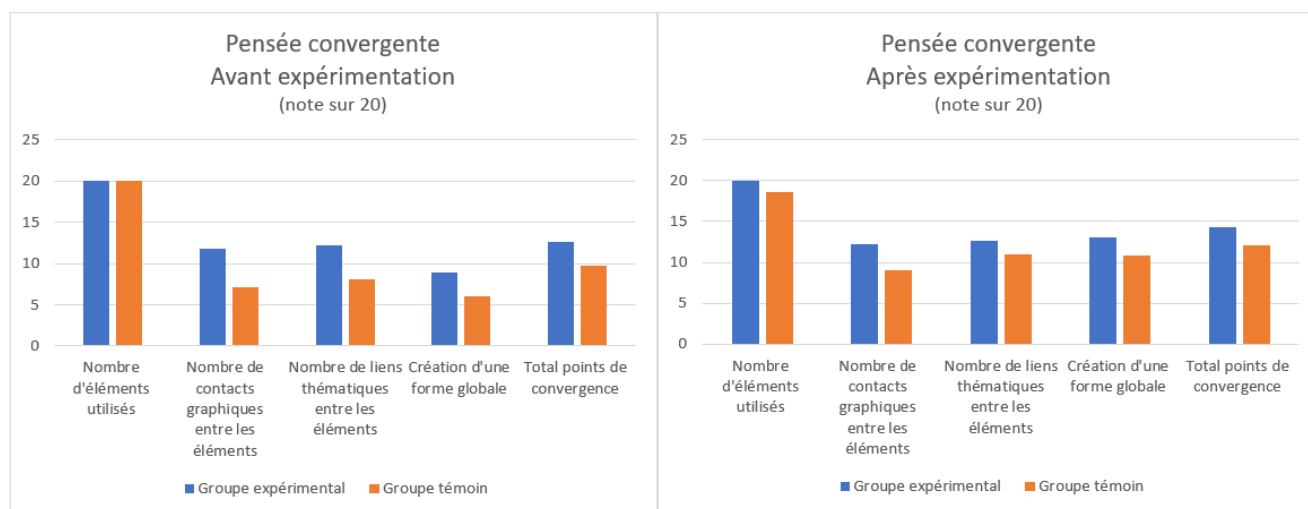
Premièrement, nous avons évalué le nombre d'éléments utilisés par les élèves (sur les trois éléments présents sur la feuille : note sur 3).

Deuxièmement, nous avons compté le nombre de contacts graphiques entre les éléments, autrement dit, combien de figures sont reliées entre elles sur les trois figures (: note sur 3).

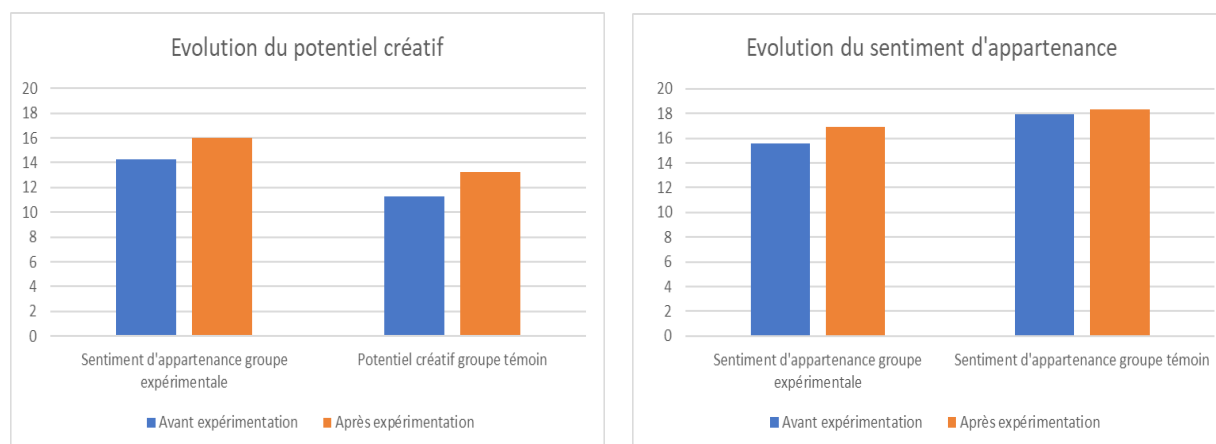
Troisièmement, nous avons évalué le nombre de liens thématiques entre les éléments. Par exemple, si l'enfant a créé un paysage marin à partir des formes proposées : il y a un poisson, des vagues et une algue. Dans ce cas, nous lui attribuerons trois points car il aura intégré les trois éléments à une grande thématique (: note sur 3). Par contre, si l'enfant a dessiné une casserole, un singe et un escalier, sans pouvoir expliquer pourquoi, on considérera qu'il n'a pas fait de lien thématique et nous ne lui attribuerons pas de points.

Quatrièmement, sera laissée à notre appréciation la capacité à créer une forme globale. Nous avons attribué une note sur 5 pour ce dernier critère. Nous avons additionné tous les points, obtenant une note sur 14 dans laquelle le dernier critère a le plus gros coefficient. Nous avons mis ensuite ces notes sur 20 pour une meilleure lisibilité et pour faciliter la comparaison.

Et enfin, voici les graphiques illustrant les résultats concernant la pensée convergente avant expérimentation (22/02/2021) et après expérimentation (05/05/2021) :



Pour finir, nous faisons la moyenne des deux résultats (pensée convergente et divergente) pour obtenir une note finale du potentiel créatif, sur 20 points. Nous pouvons ainsi comparer cette évolution avec celle du sentiment d'appartenance au groupe :



4. Discussion et conclusion

Afin de résumer les objectifs de cette étude, nous rappelons que la problématique de départ était la suivante :

« Comment les activités liées à la coopération et au sentiment d'appartenance au groupe permettent-elles de développer le potentiel créatif de l'élève? » .

Afin de répondre à cette problématique, nous avons donc émis plusieurs hypothèses dans le cadre d'une classe de Grande Section:

- La mise en place d'activités basées sur la coopération, l'entraide et la résolution de conflits permet de développer le sentiment d'appartenance des élèves au groupe.
- L'augmentation du sentiment d'appartenance chez les élèves permet de développer leur potentiel créatif.
- La mise en place d'activités basées sur la coopération, l'entraide et la résolution de conflits permet de développer le potentiel créatif des élèves.

Ensuite, afin de vérifier la validité de nos hypothèses, nous nous sommes donc appuyées sur le test Epc de Lubart, Besançon et Barbot (2011) nous permettant de tester le potentiel créatif des élèves avant et après notre expérimentation et ce, dans le groupe témoin et dans le groupe expérimental. En parallèle, les enseignantes de chaque groupe ont complété le tableau de G. Duclos afin d'évaluer le sentiment d'appartenance des élèves avant et après l'expérimentation.

Pour rappel, l'expérimentation a consisté en la mise en place de différentes séquences et séances avec pour objectif global, le développement de la coopération entre les élèves.

Au regard des résultats recueillis à la fin de l'expérimentation, nous pouvons donc effectuer la moyenne des résultats obtenus pour chaque groupe et constater que le sentiment d'appartenance augmente en moyenne de 0,33 points pour le groupe témoin et de 1,33 points pour le groupe expérimental. Cependant, la première hypothèse : « La mise en place d'activités basées sur la coopération, l'entraide et la résolution de conflits permet de développer le sentiment d'appartenance des élèves au groupe » ne peut être validée sur ces simples données puisque nous observons une augmentation dans les deux groupes et que certains biais peuvent venir expliquer ces résultats.

En ce qui concerne la seconde hypothèse : « L'augmentation du sentiment d'appartenance chez les élèves permet de développer leur potentiel créatif. », en effectuant la moyenne des points obtenus pour la pensée divergente et la créativité divergente, nous pouvons observer une hausse de la pensée convergente de 2,5 points pour le groupe expérimental et de 2 points pour le groupe témoin. De plus, pour la pensée divergente, nous pouvons observer une hausse de 1,5 points pour le groupe expérimental et de 2 points pour le groupe témoin. Ces résultats ne montrent donc aucune différence significative entre les deux groupes puisque ceux-ci ont en moyenne augmenté leur potentiel créatif de 2 points avec une légère différence pour chaque groupe en ce qui concerne le type de pensée. A nouveau, ces résultats peuvent être analysés de façon descriptive mais il est nécessaire d'écarter certains biais présents dans cette étude qui seront explicités ci-dessous.

Enfin, concernant la dernière hypothèse : « La mise en place d'activités basées sur la coopération, l'entraide et la résolution de conflits permet de développer le potentiel créatif des élèves. », nous ne pouvons pas la valider étant donné que le potentiel créatif a augmenté de 2 points en moyenne pour chaque groupe. La pensée convergente ayant augmenté uniquement dans le groupe témoin, il pourrait être intéressant de prolonger ce travail en émettant l'hypothèse suivante : « La mise en place d'activités basées sur la coopération, l'entraide et la résolution de conflits permet de développer la pensée convergente des élèves. ». Cependant, comme cela a été évoqué, il sera nécessaire de prendre en compte et d'exclure les biais explicités ci-dessous.

D'une part, le biais principal est le biais d'échantillonnage puisque le groupe témoin et le groupe expérimental ne constituent pas un nombre suffisamment élevé pour être représentatifs de la population générale et les deux groupes ne sont pas identiques. Cependant, une attention a été portée sur l'âge des deux groupes et sur l'école afin de réduire ce biais au maximum. Ensuite, d'autres facteurs peuvent venir affecter l'exploitation des résultats. En effet, étant donné l'aspect social de ce mémoire, nous pouvons relever une part de subjectivité humaine lorsque les questionnaires sont complétés ce qui peut engendrer des biais cognitifs tels que le biais « stéréotype » si le professeur a une image stéréotypée de l'élève qu'il évalue. De plus, un autre facteur en jeu constitue la durée de cette étude qui n'a pu être réalisée que deux fois par semaine durant 3 mois. Enfin, l'expérimentation comporte également d'autres limites puisque comme nous l'avons développé dans l'état de l'art, il existe de nombreux types de créativité et le test Epop est un test graphique donc la créativité n'y est pas évaluée dans sa globalité. En effet, seul le potentiel créatif est donc évalué lors de cette expérimentation et dans un domaine ciblé alors qu'il existe de nombreux autres domaines pour lesquels la créativité rentre en jeu : la cuisine, le langage, la construction, etc. Cependant, le test Epop nous a semblé approprié dans ce travail puisqu'il permettait de nous appuyer sur un travail de recherche pré-existant et permettait de réduire le biais de subjectivité évoqué précédemment.

Nous pouvons tout de même conclure à un effet bénéfique sur le groupe puisque dans tous les tests effectués, il y a une augmentation des résultats mais ne nous pouvons donc pas établir de corrélation significative sans exclure les biais mentionnés précédemment. En effet, Dans ce type d'étude, il n'est pas éthique et scientifiquement possible d'obtenir deux groupes témoins totalement identiques, c'est donc un biais qui persistera. Cependant, afin d'améliorer et de prolonger ce travail de recherche, il serait donc intéressant de le prolonger pour réaliser une étude longitudinale tout en effectuant cette expérimentation sur un échantillonnage plus important.

Malgré le fait que les résultats sur le potentiel créatif ne puissent pas être exploités d'avantage, il convient de soulever les apports de ce travail de recherche dans un milieu éducatif puisque toutes les

activités proposées dans ce mémoire peuvent être utilisées soit, pour palier à un manque de cohésion et de coopération dans le groupe classe soit, pour tenter d'améliorer l'estime de soi des élèves et leur permettre de prendre conscience de leur place au sein d'un groupe. Ce travail peut donc être perçu comme un recueil de pistes d'activités et de ressources pour les enseignants qui chercheraient des outils concrets sur le développement de la coopération, du sentiment d'appartenance et de l'entraide dans leur classe.

C'est pourquoi, afin de palier au biais temporel et dans la continuité de ce travail, il nous a été possible de réitérer des activités basées sur la coopération et la confiance en soi dans une classe de GS/CP et ce, pendant toute une année scolaire. Dès septembre 2022, certaines observations ont été effectuées chez quelques élèves de la classe :

Élèves	Observations
Élève 1 : J	Ne regarde pas l'adulte dans les yeux Refuse de m'adresser la parole Refuse de participer aux activités collectives
Élève 2 : R	N'ose pas participer aux activités musicales avec l'intervenant. Pleure si l'intervenant demande sa participation.
Élève 3 : A.	Baisse la tête lorsqu'il s'adresse au groupe et augmente son débit de parole.
Élève 4 : L.	Refuse de s'asseoir à côté de certains élèves.
Groupe dans son ensemble	Les prénoms des élèves ne sont pas connus de tous. Un intérêt pour les animaux et pour l'art est exprimé par de nombreux élèves.

Suite à ces quelques observations, voici une liste de certaines activités qui ont été mises en place :

Discipline	Description
Questionner/Explorer le monde	Projets d'élevages : étant donné leur intérêt pour les animaux, nous avons mis en place un élevage d'escargots en automne et un élevage de poussins au printemps.
Arts plastiques	Projet sur le portrait : lecture de l'album « Tous différents ! » de Todd Parr et réalisation d'un portrait chinois et d'un portraits individuel. Jeu lors duquel les élèves ont essayé de deviner à quel élève de la classe appartenait le portrait chinois.

Éducation musicale	Reprise des chants d'ensemble vus avec l'intervenant. Construction d'un cahier de comptine individuel et d'un recueil collectif. Projet avec intervenant : réalisation d'un paysage sonore.
Éducation physique et sportive	Reprise des jeux de coopération réalisés lors de l'expérimentation.
Français	Reprise des activités langagières et des lectures d'albums réalisés lors de l'expérimentation.
Éducation morale et civique	Les règles de la classe ont été établies au début de l'année, tous les élèves ont participé à leur élaboration : dictée à l'adulte + illustration.

De nombreux projets ont donc émergé afin de donner des responsabilités aux élèves et qu'ils puissent avoir un place définie dans le groupe et de nouvelles observations ont été effectuées en avril 2022 :

Élèves	Observations
Élève 1 : J	Regarde l'adulte dans les yeux Accepte de prendre la parole en grand groupe soit en chuchotant dans mon oreille soit en parlant devant le groupe classe. Accepte de participer aux projets de la classe.
Élève 2 : R	Chante lors des activités musicales avec et sans intervenant.
Élève 3 : A.	Pas d'évolution au niveau du débit de parole mais ose de plus en plus s'exprimer en grand groupe de façon spontanée.
Élève 4 : L.	Se réfère énormément aux règles de la classe et s'appuie sur ces règles pour accepter les autres élèves.
Groupe dans son ensemble	Les prénoms des élèves sont connus de tous suite aux nombreux jeux et à certains chants réalisés. Les élèves acceptent d'échanger de partenaires lors des jeux collectifs et reprennent les jeux qu'ils ont appris lors des temps de récréation.

En se basant simplement sur ces quelques observations, il serait donc intéressant de compléter le travail de recherche effectué tout au long de ce mémoire en l'axant d'avantage sur les effets bénéfiques des activités de coopération au sein d'une classe étant donné les difficultés que nous avons rencontrées pour évaluer objectivement la créativité d'un groupe.

En conclusion, ce travail a permis lors de l'état de l'art, de regrouper les différentes définitions qui gravitent autour du mot « créativité » et de mettre en valeur l'utilité du test Epoc de Lubart, Besançon et Barbot (2011) pour évaluer le potentiel créatif des élèves au niveau graphique. Ensuite, l'estime de soi et le sentiment d'appartenance au groupe ont pu être définis et ont également permis la mise en valeur d'une grille d'observation de G. Duclos (2015). Cette grille peut être utile aux enseignants qui désirent évaluer le sentiment d'appartenance aux groupes de leurs élèves. Ensuite, ce travail de recherche n'a pas mis en évidence une corrélation entre la créativité et le sentiment d'appartenance étant donné tous les aspects qui gravitent autour du mot « créativité » et l'échantillonnage de cette étude qui devrait être étoffé ainsi que les biais cognitifs qui sont présents. Cependant, ce travail de recherche est un outil possible pour tous les enseignants qui souhaitent trouver des ressources sourcées ainsi que des activités concrètes pour tenter d'améliorer la coopération, l'entraide et l'estime de soi de leurs élèves. En effet, le groupe expérimental a pu voir son sentiment d'appartenance augmenter et les observations faites dans la classe de GS/CP durant l'année scolaire 2021-2022 ont permis de montrer une efficacité sur du plus long terme.

5. Bibliographie

Livres :

Lamri, J. (2018). *Les compétences du 21^e siècle. Comment faire la différence?* Dunod.

Duclos, G., & Bertrand, D. (2015). *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer - guide théorique et recueil d'activités pour favoriser l'estime de soi des enfants de 3 à 6 ans.* STE JUSTINE.

Filliozat, I. (2013). *L'intelligence du coeur : Confiance en soi, créativité, relations, autonomie.* Poche Marabout.

Filliozat, I., Riefolo, V., Rojzman, C., & Laprun, A. (2017). *La Confiance en soi (Filliozat cahiers) (French Edition).* NATHAN.

Luneau, S. (2003). *Construire l'estime de soi au primaire: Deuxième cycle, Vol 1. Vivre un sentiment d'appartenance à un groupe.* Montréal: Editions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Shankland, R. (2018). *Mettre en place un programme de psychologie positive.* Dunod.
<https://www.dunod.com/sites/default/files/atoms/files/9782100782994/Feuilleage.pdf>

Ouvrages et articles théoriques:

Besançon, M. & Lubart, T. (2015). Introduction. Dans : , M. Besançon & T. Lubart (Dir), *La créativité de l'enfant: Évaluation et développement* (pp. 7-10). Wavre, Belgique: Mardaga.

Lubart, T. (2014). Favoriser la créativité des élèves par une approche multivariée. *Maud Besançon*. Published. https://www.le-ser.ch/sites/default/files/2014.02.dos_.3-5.pdf

De Boeck. (2018, 22 mars). *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Hep. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/79>

La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques. (2016). *Capron Puozzo*. Published.

Dayan Jacques, Rochette-Guglielmi Joëlle, « La fonction imitante chez le bébé : de Mimesis à Cupidon [1] », *Le Carnet PSY*, 2012/5 (N° 163), p. 50-53. DOI : 10.3917/lcp.163.0050. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-carnet-psy-2012-5-page-50.htm>

Universalis, E. (s. d.). *PSYCHOLOGIE DE LA CRÉATIVITÉ, Processus de création*. Encyclopædia Universalis. Consulté le 1 février 2021, à l'adresse <https://www.universalis.fr/encyclopedie/psychologie-de-la-creativite/3-processus-de-creation/>

Besançon, M., Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant: Évaluation et développement*. Wavre, Belgique: Mardaga.

Côté, R. L. (1998). Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF éditeur. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 438. <https://doi.org/10.7202/502035ar>

Besançon, M., Guignard, J. & Lubart, T. (2006). Haut potentiel, créativité chez l'enfant et éducation. *Bulletin de psychologie*, 5(5), 491-504. <https://doi.org/10.3917/bupsy.485.0491>

Sites internet:

Le parcours citoyen. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté le 1 avril 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-citoyen-5993>

Développer la créativité et l'esprit critique des élèves : Des actions concrètes pour l'école | fr |

OCDE. (s. d.). OCDE. Consulté le 6 mai 2021, à l'adresse

<https://www.oecd.org/fr/education/developper-la-creativite-et-l-esprit-critique-des-eleves-8ec65f18-fr.htm>

Regards sur l'éducation - OCDE. (s. d.). OCDE. Consulté le 6 mai 2021, à l'adresse

<https://www.oecd.org/fr/education/regards-sur-education/>

Pour aller plus loin sur la notion de compétences. (s. d.). Eduscol. Consulté le 1 mai 2021, à l'adresse

<https://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/t1.pdf>

Textes officiels:

Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°31 du 30 juillet 2020

6. Annexes

Table des matières

1. Annexe 1 : Grille d'observation issue de l'ouvrage de G.Duclos.....	1
2. Annexe 2 : Séquence sur la coopération, l'entraide et le sentiment d'appartenance au groupe.....	2
3. Annexe 3 : Les activités du domaine : “Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique”.....	3
4. Annexe 4 : Les activités du domaine : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ».....	6
5. Annexe 5 : Barème originalité selon la fréquence des idées dans la classe.....	8

1. Annexe 1 : Grille d'observation issue de l'ouvrage de G.Duclos :

Prénoms Comportements observables d'appartenance au groupe* :					
Il/elle est capable le matin de se séparer facilement de ses parents/tuteurs pour rejoindre le groupe					
Il/elle cherche activement la présence des autres					
Il/elle communique facilement avec les autres					
Il/elle est capable de générosité et de partage					
Il/elle est capable d'entraide					
Il/elle assume de petites responsabilités pour le groupe					
Il/elle suggère à l'occasion des idées pour le groupe					
Il/elle est capable d'appliquer des stratégies de résolution de problèmes sociaux					

2. Annexe 2 : Séquence sur la coopération, l'entraide et le sentiment d'appartenance au groupe :

Séquence : La coopération


Domaines : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions/ Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique

Cycle/Niveau : Cycle 1/ Grande Section

Durée : 5 séances répétées plusieurs fois selon les variables indiquées et étalées sur environ 8 semaines	Compétence visée : Apprendre à collaborer et coopérer afin de développer un sentiment d'appartenance au groupe.
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	
Séance 1 : J'aide un ami	Objectifs spécifiques : - S'exprimer verbalement sur les différentes façons d'aider une personne en difficulté. - S'exprimer verbalement sur ses émotions.
Séance 2 : J'apprends à régler mes conflits	Objectifs spécifiques : - S'exprimer verbalement sur les différents moyens pour régler un conflit. - S'exprimer verbalement sur ses émotions.
Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique	
Séance 1 : La banquise	Objectifs spécifiques : - Découvrir les règles d'un jeu de coopération. - Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de rondes et jeux chantés. - Trouver des stratégies ensemble pour faire de la place à tous les élèves dans des espaces restreints.
Séance 2 : Le parachute	Objectifs spécifiques : - Découvrir un nouveau matériel : le parachute - Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de rondes et jeux chantés. - Coordonner ses mouvements et élaborer des stratégies pour viser un effet commun.
Séance 3 : Les déménageurs	Objectifs spécifiques : - Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de rondes et jeux chantés. - Coordonner ses mouvements et élaborer des stratégies pour viser un but commun : déplacer tous les objets avant la fin du signal d'un point A à un point B.

Annexe 3 : Les activités du domaine : “Agir, s’exprimer, comprendre à travers l’activité physique”

Séance 1 : la banquise

N°	durée	Coll/Ind/Gp	Scénario de la séance (déroulement)	Activités du PE consignées	Activités des élèves	Matériel/ documents
1	10 min	Collectif	Phase d'échauffement : 1) ronde « La danse des esquimaux » 2) échauffement du corps	1) Demande aux élèves de faire un cercle. Lance le départ de la ronde et montre les geste. Phase 1 : sur place Phase 2 : en tournant 2) Le PE propose d'échauffer certaines parties du corps (poignets, nuque, bassin) et invite les enfants à proposer d'autres parties du corps à échauffer.	1) Les enfants imitent les gestes de l'enseignante : lever les bras, avancer en se tenant la main, reculer en se tenant la main. 2) Les enfants échauffent les parties du corps désignées par l'enseignant et proposent d'autres parties à échauffer.	Chanson : « la danse des esquimaux »
2	15 min	Collectif	Phase de jeu coopératif : « Jeu de la banquise »	1) dispose 18 cerceaux au sol 2) Explique les consignes : - « Nous allons faire un jeu coopératif, c'est un jeu où tous les joueurs s'aident pour gagner tous ensemble. Si un joueur perd la partie, tous les autres aussi. » - « Vous êtes transformés en pingouins et vous allez tous chercher un morceau de banquise (désigne les cerceaux). » - « Je vais mettre la musique en route, c'est le signal qui signifie que les pingouins peuvent aller nager et sortir de la banquise. Mais attention, quand la musique s'arrête, TOUS les pingouins doivent trouver un morceau de banquise, si un pingouin n'a pas de banquise, il faut l'aider, se serrer et lui faire une place. 3) L'enseignante lance la musique et enlève des cerceaux au fur et à mesure des parties pour que les élèves	Les élèves écoutent les consignes et posent des questions. Un élève peut reformuler les règles du jeu si nécessaire. Les élèves coopèrent pour que	18 Cerceaux de tailles diverses 
				coopèrent. 4) L'enseignante arrête le jeu quand il reste environ 4 cerceaux et félicite les élèves sur base de leur comportement. 5) PE range le matériel avec les enfants.	chacun soit dans un cerceau quand la musique s'arrête. Différentes stratégies : se serrer, prendre un cerceau plus grand, se porter, ... Les enfants rangent le matériel avec l'enseignante.	
3	5 min	Collectif	Phase de retour langagier	L'enseignante invite les élèves à verbaliser les différentes stratégies mises en place pour coopérer.	Les enfants s'expriment verbalement au sujet des stratégies.	
4	5 min	Individuel	Phase de retour au calme : Yoga « Le dragon rouge »	Elle demande aux élèves de se disperser dans la salle et leur explique qu'ils vont apprendre une chanson pour se relaxer.	Les élèves écoutent la musique et suivent les indications données dans la chanson : respirer, lever les main, souffler, serrer les poings, relâcher.	CD de Yoga issu du livre « Mon premier livre de Yoga » éditions Nathan.

Discipline/niveau de la classe : EPS/Grande Section

titre de la séquence (rappel) : La coopération

Séance n° 1

Connaissance(s) ou compétence(s) visé(es) par la séquence (rappel) : Apprendre à collaborer et coopérer afin de développer un sentiment d'appartenance au groupe.


Objectif spécifique de la séance :

- Découvrir les règles d'un jeu de coopération.
- Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de rondes et jeux chantés.
- Trouver des stratégies ensemble pour faire de la place à tous les élèves dans des espaces restreints.

Variables :

- 1° Matériel symbolisant la banquise : planches, pas japonais, coussins, ...
- 2° Déplacement selon le rythme imposé par la musique
- 3° Déplacement imposé par l'enseignante : à quatre pattes, par deux,

Séance 2 : le parachute

N°	durée	Coll/Ind/Gp	Scénario de la séance (déroulement)	Activités du PE consignées	Activités des élèves	Matériel/documents
1	10 min	Collectif	Phase d'échauffement : 1) ronde : « la ronde des légumes » 2) échauffement du corps	1) Demande aux élèves de faire un cercle. Lance le départ de la ronde et montre les geste. Phase 1 : sur place Phase 2 : en tournant 2) Le PE propose d'échauffer certaines parties du corps (poignets, nuque, bassin) et invite les enfants à proposer d'autres parties du corps à échauffer.	1) Les enfants imitent les gestes de l'enseignante : sauter sur place, tourner en rond, s'abaisser, valser. 2) Les enfants échauffent les parties du corps désignées par l'enseignant et proposent d'autres parties à échauffer.	Chanson : « la ronde des légumes»
2	15 min	Collectif	Phase de jeu coopératif : « Jeu du parachute»	1) dispose le parachute au sol 2) L'enseignante demande aux élèves d'attraper une poignée et donne diverses consignes selon les parties: - La mer est agitée (PE agite le parachute), la mer se calme. - se créer un abri avec le parachute, tous le monde doit être sous le parachute. - Se créer un abri fermé. - un bateau est sur la mer (ballon), essayons tous ensemble qu'il reste dans la mer. 4) L'enseignante arrête le jeu et félicite les élèves sur base de leur comportement. 5) PE range le matériel avec les enfants.	- Les élèves tiennent le parachute et le balance de bas en haut. - Les élèves se coordonnent pour que chacun soit sous le parachute : en un mouvement, bras tendus au dessus de la tête. Tout en tenant, s'asseoir au sol. - Ils coopèrent pour que le ballon reste au sein du parachute. Les enfants rangent le matériel avec l'enseignante.	1 toile résistante circulaire  1 ballon
3	5 min	Collectif	Phase de retour langagier	L'enseignante invite les élèves à verbaliser les différentes stratégies mises en place pour coopérer.	Les enfants s'expriment verbalement au sujet des stratégies.	
4	5 min	Individuel	Phase de retour au calme : la plume	Elle demande aux élèves de se disperser dans la salle et leur explique qu'ils vont recevoir une plume qui va les aider à se détendre. Les élèves sont invités à s'asseoir ou se coucher s'ils le souhaitent. Sur une musique douce, l'enseignante leur donne divers endroits du corps à toucher avec la plume : le visage, les bras, les cheveux, le cou,...	Les élèves écoutent la musique et suivent les indications données par l'enseignante.	Musique de Yann Tiersen

Discipline/niveau de la classe : EPS/Grande Section

titre de la séquence (rappel) : La coopération

Séance n° 2

Connaissance(s) ou compétence(s) visé(es) par la séquence (rappel) : Apprendre à **collaborer et coopérer** afin de développer un sentiment d'appartenance au groupe.


Objectif spécifique de la séance :

- Découvrir un nouveau matériel : le parachute
- Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de rondes et jeux chantés.
- Coordonner ses mouvements et élaborer des stratégies pour viser un effet commun.

Variables :

- 1° Amplitudes et intensité des actions à effectuer avec le parachute.
- 2° Se servir du parachute pour fixer la place des élèves lors de la ronde et tourner en chantant la ronde.
- 3° Se coordonner pour faire passer le ballon par le trou central.
- 4° Le parachute sert de dépôt ou ramassage des objets pour le jeu suivant : les déménageurs.

Séance 3 : les déménageurs

N°	durée	Coll/Ind/Gp	Scénario de la séance (déroulement)	Activités du PE consignées	Activités des élèves	Matériel/ documents
1	10 min	Collectif	Phase d'échauffement : 1) ronde : « Jean Petit qui danse » 2) échauffement du corps	1) Demande aux élèves de faire un cercle. Lance le départ de la ronde et montre les geste. Phase 1 : sur place Phase 2 : en tournant 2) Le PE propose d'échauffer certaines parties du corps (poignets, nuque, bassin) et invite les enfants à proposer d'autres parties du corps à échauffer.	1) Les enfants imitent les gestes de l'enseignante : balancer le doigts, le pied, la jambe, ... 2) Les enfants échauffent les parties du corps désignées par l'enseignant et proposent d'autres parties à échauffer.	Chanson : « Jean Petit qui danse »
2	15 min	Collectif	Phase de jeu coopératif : « Jeu des déménageurs »	1) L'enseignante demande à un élève de rappeler en quoi consiste un jeu coopératif. 2) Elle explique le nouveau jeu : « Les déménageurs ». Elle présente les deux zones délimitées qui sont les maisons et explique « Au signal, vous allez ramasser un objet pour le transporter sur la zone délimitée par le parachute. Tous les objets doivent être ramassés avant la fin du sablier. » 3) Elle félicite les enfants selon les comportements observés. 4) PE range le matériel avec les enfants.	Les enfants coopèrent selon la taille de l'objet à transporter et le transporte d'un point A (tapis) à un point B (parachute). Les enfants rangent le matériel avec l'enseignante.	Tapis (Maison A) Minimum 40 objets : sacs de riz, cônes, blocs, ballons, ... 1 toile résistante circulaire (Maison B)  Un sablier
3	5 min	Collectif	Phase de retour langagier	L'enseignante invite les élèves à verbaliser les différentes stratégies mises en place pour coopérer.	Les enfants s'expriment verbalement au sujet des stratégies.	

4	5 min	Individuel	Phase de retour au calme : Massage conté par binôme : « le lutin dans la forêt »	Elle demande aux élèves de se disperser deux par deux dans la salle et leur explique qu'ils vont raconter une histoire sur le dos de leur camarade . L'enseignante montre les gestes à effectuer au fur et à mesure qu'elle raconte : C'est l'histoire d'un petit lutin qui décide d'aller se promener dans la forêt pour planter des graines. Il y a du vent : frotter doucement avec la paume de la main. Il pleut : tapoter le dos avec les doigts. Il y a des éclairs : dessiner des lignes brisées sur le dos. Le lutin court se réfugier dans une grotte : la main se promène jusque sur la tête. Il attend que le soleil revienne : tourner doucement dans les cheveux. Le soleil est revenu, le lutin peut aller planter ses graines, il creuse et déposer une graine dans chaque trou : tapoter avec un doigt. Il remet la terre et arrose : tapoter avec tous les doigts. Il peut rentrer chez lui et attendre que ses graines poussent. Les binômes s'échangent et l'histoire est reprise.	Les élèves écoutent la musique et suivent les indications données par l'enseignante.	Musique avec bruits de la nature
---	-------	------------	---	--	--	----------------------------------

Discipline/niveau de la classe : EPS/Grande Section

titre de la séquence (rappel) : La coopération

Séance n° 3

Connaissance(s) ou compétence(s) visé(es) par la séquence (rappel) : Apprendre à **collaborer et coopérer** afin de développer un sentiment d'appartenance au groupe.

Objectif spécifique de la séance :

- Coordonner ses gestes et ses déplacements avec ceux des autres, lors de rondes et jeux chantés.

- Coordonner ses mouvements et élaborer des stratégies pour viser un but commun : déplacer tous les objets avant la fin du signal d'un point A à un point B.

Variables :

1° Associer couleur d'objets à couleur du parachute

2° Mettre des caisses à la place du parachute et associer collection d'objets dans une même caisse

3° Mettre des obstacles à franchir entre les deux maisons

4° Utiliser des gros objets afin que les enfants coopèrent pour les déplacer (blocs mousse, cartons, tapis individuels, chaises...)

5° Le déplacement : à l'aveugle, deux par deux,...

Annexe 4 : Les activités du domaine : “Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions”

Séance 1 : J’aide un ami

N°	durée	Coll/Ind/Gp	Scénario de la séance (déroulement)	Activités du PE consignés	Activités des élèves	Matériel/documents
1	10 min	Collectif	Mise en situation	Lecture de l’album « Deux amis l’un pour l’autre »	Écoute de l’histoire	Livre : « Deux amis l’un pour l’autre » de Joëlle Turlonias
2	5 min	Demi-groupes	Entretien langagier	Par diverses questions, l’enseignante amène les enfants à s’exprimer sur les besoins des autres : « Les deux personnages de l’histoire sont-ils amis ? » « Pourquoi ? » « Que peux-tu faire pour aider un ami ? » « Pourquoi est-ce important d’aider les autres ? » « Comment te sens-tu quand tu as aidé un ami ? »	Les élèves émettent des hypothèses et des suggestions pour répondre aux questions de l’enseignante.	Bâton de la parole
3	10 min	Demi-groupes	Phase de mimes	L’enseignante comme par mimer une petite scène pour montrer qu’elle a besoin d’aide. Exemple : tomber et ne pas pouvoir se relever, être trop petit pour attraper un objet en hauteur, ne pas parvenir à ouvrir un sachet, pleurer, ...	Les enfants trouvent ensemble ou individuellement des moyens de porter secours. Les enfants sont invités à mimer les scènes suivantes s’ils le souhaitent.	
	5 min	Collectif	Conclusion	L’enseignante relève de manière positive les différents moyens trouvés pour aider les autres.		

Discipline/niveau de la classe : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions /Grande Section **titre de la séquence (rappel) :** La coopération

Séance n° 1

Connaissance(s)ou compétence(s) visé(es) par la séquence (rappel) : Apprendre à **collaborer et coopérer** afin de développer un sentiment d’appartenance au groupe.

Objectif spécifique de la séance :

- S’exprimer verbalement sur les différentes façons d’aider une personne en difficulté.
- S’exprimer verbalement sur ses émotions.

Autres lectures sur ce thème :

- « Mon ami » d’Astrid Desbordes et Pauline Martin.
- « Veux-tu être mon ami » d’Eric Battut
- « Cherche amis » d’Audrey Poussier
- « Coco Panache » de Catharina Valckx

Séance 2 : J'aide un ami

N°	durée	Coll/Ind/Gp	Scénario de la séance (déroulement)	Activités du PE consignées	Activités des élèves	Matériel/documents
1	10 min	Collectif	Mise en situation	Lecture de l'album « La dispute » de Norbert Landa et Tim Warnes	Écoute de l'histoire	Livre : « La dispute » de Norbert Landa et Tim Warnes, éd. Mijade
2	5 min	Demi-groupes	Entretien langagier	Par diverses questions, l'enseignante amène les enfants à s'exprimer sur les moyens possibles pour régler un conflit : « Les deux personnages de l'histoire sont-ils amis ? » « Pourquoi ? » « Que puis-je faire pour régler la situation ? » « Est-ce que je frappe ? » « Est-ce que je peux dire quelque chose ? » « Comment te sens-tu quand tu t'es disputé avec un ami ? »	Les élèves émettent des hypothèses et des suggestions pour répondre aux questions de l'enseignante.	Bâton de la parole
3	10 min	Demi-groupes	Phase de mimes	L'enseignante commence par mimer avec quelqu'un la scène suivante : Une personne prend le jouet d'un autre qui aussitôt se fâche.	Les enfants rejouent la scène et tentent de trouver un règlement, une solution pour résoudre le conflit.	
	5 min	Collectif	Conclusion	L'enseignante relève de manière positive les différents moyens trouvés pour résoudre les conflits.		

Discipline/niveau de la classe : Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions /Grande Section **titre de la séquence (rappel) :** La coopération

Séance n° 1

Connaissance(s)ou compétence(s) visé(es) par la séquence (rappel) : Apprendre à **collaborer et coopérer** afin de développer un sentiment d'appartenance au groupe.

Objectif spécifique de la séance :

- S'exprimer verbalement sur les différentes façons d'aider une personne en difficulté.
- S'exprimer verbalement sur ses émotions.

Autres lectures sur ce thème :

- « La brouille » de Claude Boujon
- « C'est ma carotte ! » de Clémentine Collinet et Pascale Tortel
- « La dispute » d'Edouard Manceau
- « Les deux maisons » de Didier Kowarsky et Samuel Ribeyron.

Annexe 5 : Barème originalité selon la fréquence des idées dans la classe :

Fréquence	F < 10% Très Original	10% < F < 20% Original	20% < F < 30% Moyennement fréquent	30% < F < 40% Fréquent	40% < F < 50% Très fréquent	F > 50% Quasi systématique
Points d'originalité	6	5	4	3	2	1

Année universitaire 2021-2022

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Premier degré

Titre du mémoire : Le sentiment d'appartenance, un possible déclencheur de la créativité ?
Auteur : Charline Aupaix

Résumé : La créativité et l'estime de soi sont des éléments qui tendent à être développés en milieu scolaire. L'estime de soi peut notamment être développée en améliorant le sentiment d'appartenance au groupe des élèves. C'est pourquoi ce mémoire définit les différentes notions qui gravitent autour du mot créativité et fournit des outils théoriques et pratiques pour développer le sentiment d'appartenance des élèves. Un autre objectif consiste à chercher les liens qui subsistent entre le potentiel créatif de l'élève et son sentiment d'appartenance au groupe. La procédure consiste donc à tester le potentiel créatif et le sentiment d'appartenance de 18 élèves de Grande Section. L'expérimentation contient des activités ayant pour but le développement de la coopération, l'entraide et l'estime de soi. Les résultats sont mis en lien avec un groupe témoin du même âge et il apparaît que le sentiment d'appartenance augmente davantage chez le groupe expérimental au bout de trois mois. Cependant, le potentiel créatif des élèves se voit augmenter dans les deux groupes donc aucune corrélation ne peut être établie entre les deux notions. Ce travail peut dès lors être prolongé et son utilité peut également être vérifiée auprès d'enseignants qui souhaitent créer un climat de classe favorable aux apprentissages à l'aide des activités proposées.

Mots-clés : *Estime de soi, potentiel créatif, coopération, maternelle, école*

Abstract : Creativity and self-esteem are elements that tend to be developed in the school environment. Self-esteem can be developed in particular by improving students' sense of belonging to the group. This is why this work defines the different notions that revolve around the word creativity and provides theoretical and practical tools to develop students' sense of belonging. Another objective is to look for the links that remain between the student's creative potential and his sense of belonging to the group. The procedure therefore consists of testing the creative potential and sense of belonging of 18 Grande Section students. The experiment contains activities aimed at developing cooperation, mutual help and self-esteem. The results are linked to a control group of the same age and it appears that the feeling of belonging increases more in the experimental group after three months. However, the creative potential of the students is increased in both groups so no correlation can be established between the two notions. This work can therefore be extended and its usefulness can also be verified with teachers who wish to create a classroom climate conducive to learning using the proposed activities.

Keywords : *Self-esteem, creative potential, cooperation, kindergarten, school*