

# Un pont entre grammaire et créativité ?

Directeur de mémoire : Alexandre Buysse

Rion Carole

St-Maurice, le 17 septembre 2007

## **PRÉAMBULE**

### **REMERCIEMENTS**

Je souhaite dire un immense MERCI à toutes les personnes grâce à qui ce travail a pu être possible :

- mon directeur de mémoire, M. Alexandre Buysse, pour ses encouragements, sa disponibilité et son aide ;
- les enseignants qui ont donné de leur temps pour cette recherche,
- mes lecteurs et correcteurs ;
- mes proches qui m'ont guidée et qui ont m'ont toujours soutenue.

### **INFORMATIONS**

Pour l'écriture de ce travail, le « nous » de modestie a été employé, pour remplacer le « je », qui ne concerne que moi-même.

Afin de préserver l'anonymat de chacun, aucun nom, prénom ou lieu n'apparaissent dans ce dossier.

## RÉSUMÉ

La créativité est un terme actuel, présent sur toutes les lèvres. Dans l'enseignement, nous pensons qu'elle a son utilité et sa place. Mais jusqu'où peut-elle aller ? Peut-elle exister dans une matière très cadrée comme la grammaire ?

Les recherches effectuées à ce sujet montrent combien la créativité sert à la résolution de problèmes, essentielle aux élèves dans leurs apprentissages. Des critères favorisant leur créativité personnelle existent : la liberté, le climat, la congruence, le tâtonnement expérimental, l'environnement, le groupe, l'éducation non directive, ou encore le brainstorming. Une certaine liberté est donnée à l'enseignant dans les Plans d'études, au niveau de la manière d'enseigner. La constatation suivante a été faite : une approche inductive sert la créativité lors de résolutions de problèmes.

Avec toutes ces conditions réunies, la créativité des apprenants est maximisée. Alors, que se passe-t-il réellement dans nos classes ? Pour le savoir, nous avons filmé deux classes de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> primaire, lors d'un cours d'introduction de grammaire. A l'aide d'indicateurs permettant de déceler si des conditions pour la créativité étaient mises en place par l'enseignant, une grille d'analyse a été élaborée.

Les résultats suivants ont pu être observés, sans jamais porter de jugement sur les enseignants :

- une méthode inductive est utilisée en classe ;
- la majorité des conditions favorables à la créativité des élèves sont présentes, indépendamment des connaissances de ces facteurs par les enseignants.

Au terme de cette recherche, nous nous sommes rendus compte que beaucoup de questions demeuraient : qu'est-ce qui a réellement influencé les résultats ? La méthode de l'enseignant ? Ses capacités et valeurs personnelles ? Les plans d'études ?

Une affirmation est cependant certaine : des conditions favorisant la créativité sont bien présentes en classe, enseignées instinctivement ou non, et nous devons perdurer dans ce sens afin d'offrir aux élèves des possibilités d'apprentissage encore plus bénéfiques.

## MOTS-CLÉS

- créativité
- didactique du français : grammaire
- résolution de problèmes
- conditions pour la créativité personnelle des élèves

## **SOMMAIRE**

<b>PRÉAMBULE</b> .....	<b>p. 2</b>
Remerciements .....	p. 2
Informations.....	p. 2
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>p. 3</b>
<b>MOTS-CLÉS</b> .....	<b>p. 3</b>
<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>p. 4</b>
<b>1) INTRODUCTION</b> .....	<b>p. 5</b>
<b>2) PARTIE THÉORIQUE</b> .....	<b>p. 7</b>
2.1) Cadre conceptuel.....	p. 7
2.1.1) <i>Conditions pour favoriser la créativité</i> .....	p. 11
2.2) Contexte .....	p. 15
2.3) Problématique .....	p. 17
2.4) Question de recherche et hypothèse .....	p. 20
2.5) Méthodologie .....	p. 21
2.5.1) <i>Dispositif mis en place</i> .....	p. 21
2.5.2) <i>Méthode de retranscription</i> .....	p. 21
2.5.3) <i>Méthode d'analyse</i> .....	p. 22
2.5.4) <i>Population</i> .....	p. 22
2.5.5) <i>Déroulement de l'enregistrement vidéo</i> .....	p. 23
<b>3) PARTIE EMPIRIQUE</b> .....	<b>p. 24</b>
3.1) Analyse des données .....	p. 24
Critère 1.....	p. 25
Critère 2.....	p. 26
Critère 3.....	p. 27
Critère 4.....	p. 28
Critère 5.....	p. 29
Critère 6.....	p. 30
Critère 7.....	p. 30
3.2) Interprétation des résultats .....	p. 31
3.3) Analyse critique .....	p. 35
<b>4) CONCLUSION</b> .....	<b>p. 37</b>
4.1) Apports formatifs.....	p. 37
4.2) Prolongements et perspectives.....	p. 39
<b>5) RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	<b>p. 40</b>
<b>6) LISTE DES ANNEXES ET ANNEXES</b> .....	<b>p. 43</b>
6.1) Annexe I : Objectifs du GRAP (Grammaire, 4P à 6P) .....	p. 44
6.2) Annexe II : Extrait de la grille d'analyse.....	p. 45
6.3) Annexe III : Retranscription des interviews des enseignants .....	p. 46
<b>7) ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ</b> .....	<b>p. 48</b>

## 1) INTRODUCTION

La créativité est un terme souvent entendu et utilisé, que ce soit de la part d'un patron d'entreprise, d'un artiste ou d'un enseignant. En effet, la créativité intrigue, elle devient essentielle dans une société en perpétuel mouvement, où chacun doit avoir des capacités de mobilité. Les pédagogues se demandent et s'interrogent sur la créativité en classe. Quelle place doit lui être accordée ? Comment jongler entre règles, cadre, et espaces libres pour que l'enfant puisse s'exprimer ?

Certains diront que la créativité peut se faire uniquement dans des matières liées aux arts : musique, dessin, etc. Quelques enseignants penseront de même, en disant que pour des cours de mathématique ou de grammaire, la créativité ne peut exister ; que sa place est, par exemple, dans la création de poésie ou la confection d'un bricolage. D'autres s'osent à penser que la créativité devrait être omniprésente en classe, pour un meilleur épanouissement de l'enfant. N'est-il pas imaginatif, curieux et avide de découverte ? Ne s'invente-t-il pas des jeux impensables, n'est-il pas du propre de l'enfant que de laisser son imagination vagabonder au fil de ses idées et envies ? Mais si l'enfant est ainsi, ne devrait-on pas aller dans ce sens pour lui apporter un savoir qui soit proche de son intérêt ?

Ici réside toute la question de savoir quelles méthodes utiliser, quelles approches et théories mettre en œuvre pour instruire les élèves. Chacun est créatif, et utilise ce potentiel pour résoudre les problèmes anodins de tous les jours. Les élèves sont confrontés à des problèmes en classe tout au long de la journée. Ils doivent apprendre et comprendre de nouvelles notions, faire des recherches pour s'approprier un savoir, pour répondre à diverses questions et trouver des solutions, et tout cela dans n'importe quels cours donnés.

La créativité devrait être présente partout en classe, pour permettre à l'enfant de grandir, d'apprendre et de découvrir. L'intérêt pour la créativité en grammaire vient du fait que l'apprentissage de la langue est très important. Elle permet de communiquer avec l'autre, d'exprimer ses sentiments, ses avis et ses idées, de comprendre l'autre et d'être compris. L'apprentissage de la langue française est essentiel pour que l'enfant sache lire, écrire. Dans sa vie future, l'élève devenu adulte devra se confronter à un monde où il faut savoir s'exprimer correctement, autant par écrit que par oral.

Pour apprendre la langue française, l'enseignant donne des séquences d'enseignement/apprentissage portant sur un éventail de matières : grammaire, conjugaison, vocabulaire, expression écrite et orale, etc. Seulement, même si personne ne nie l'importance de connaître ces bases capitales pour la didactique du français, la manière de transmettre ce savoir reste à discuter. Beaucoup pensent que la grammaire équivaut à des règles fixes et à des explications non discutables pour sa compréhension. Elle peut être ainsi carrée et fermée.

Durant divers stages, force est de constater que la grammaire est vécue comme une leçon rarement appréciée par les élèves et par les enseignants. Comment donner un véritable sens à une règle et la faire appliquer ? Lors de ces leçons, les apprenants sont souvent passifs, et l'enseignant leur transmet un savoir « pré-mâché » qu'ils n'ont plus qu'à retenir. Serait-ce envisageable d'aborder cette matière autrement, avec plus d'ouverture pour que les élèves puissent donner un sens réel à cette matière ?

Durant le 3<sup>ème</sup> semestre, lors du thème 8.5 « La pratique réflexive, facteur de congruence et de créativité », l'accent est mis sur l'importance d'une ouverture pour faire face aux changements. Ne serait-il donc pas nécessaire alors de développer sa propre créativité ainsi que celle des élèves ?

Que se passe-t-il réellement en classe, et comment l'enseignement de la grammaire est donné ? Le but n'est pas de porter un jugement sur les enseignants et sur leurs méthodes. L'idée est de savoir s'il est possible de favoriser la créativité dans une branche qui paraît ne laisser aucune place à celle-ci.

En effet, si la créativité peut être associée à la grammaire, alors elle pourrait l'être à toutes les matières, à tous les travaux et activités effectués par les élèves. Ce qui voudrait dire que la créativité sert l'enfant et ses apprentissages, et qu'elle est bénéfique autant pour l'élève que pour l'enseignant. Si les résultats vont dans ce sens, les enseignants seront convaincus par l'importance de développer la créativité au sein de la classe.

Mais quels que soient les résultats de ce travail, cette recherche va approfondir nos connaissances et va nous faire acquérir des compétences supplémentaires non négligeables pour notre future profession.

Ce travail de recherche fait partie de la formation initiale à la Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEPVS) à St-Maurice et à Brigue. Il s'agit d'un mémoire de fin d'études académiques. Ce dernier prend naissance avec la question suivante : « *Est-ce que la grammaire peut être enseignée de manière créative ?* ». Pour répondre à cette interrogation, nous avons lu divers ouvrages portant sur les thèmes de la créativité et de la grammaire, qui nous ont permis de comprendre leur sens et leur utilité.

Pour que la compréhension de la partie théorique se fasse au mieux, nous avons modifié le modèle « classique » de cette partie. Nous pensons qu'il est essentiel de comprendre la notion de créativité en premier lieu. Sinon, les liens avec la problématique se feraient difficilement. Un regard approfondi sur le terme de « créativité », sur son sens et son utilité vont apporter une meilleure vision et compréhension pour la suite de ce travail. Ensuite, nous allons expliquer le contexte de notre recherche, portant sur la grammaire, ses courants et son enseignement. Pour terminer, nous en viendrons à la problématique, qui donne un sens à ce travail, pour comprendre la complexité de l'enseignement d'une grammaire qui pourrait être différente, et plus créative. Dans un deuxième temps, nous glisserons vers l'analyse en vue de trouver des réponses aux questions posées.

## 2) PARTIE THÉORIQUE

### 2.1) CADRE CONCEPTUEL

Afin de comprendre la créativité et son implication dans la grammaire, il nous faut, en premier lieu, définir le concept de créativité.

Lubart (2005) dit que « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste. Cette production peut être, par exemple, une idée, une composition musicale, une histoire ou encore un message publicitaire. » (p. 10). Une première question se pose alors. Est-ce que tout le monde peut être créatif ?

Certains spécialistes concevaient que l'intelligence avait un rôle important à jouer pour être créatif, d'autres pensaient que les émotions permettaient de développer la créativité. Par la suite, plusieurs chercheurs se sont intéressés aux tests de créativité – autant pour enfants que pour adultes – pour savoir qui est créatif, ainsi que pour trouver des méthodes visant à stimuler la créativité.

Pour ne pas continuer à laisser planer un doute au sujet de la question posée ci-dessus, nous affirmons que chaque individu peut être créatif. Rouquette (1973) affirme que « l'on ne doit plus laisser la responsabilité de l'innovation à quelques particuliers doués et chanceux, mais il est possible de l'organiser systématiquement par la stimulation et l'exploitation du potentiel créatif » (p. 11). Lubart (2005) a développé une théorie qui explique que « la créativité requiert une combinaison particulière de facteurs relevant de l'individu, tels que les capacités intellectuelles et les traits de personnalité, et du contexte environnemental. » (p. 12). Pour qu'il y ait un potentiel créatif, que ce soit en art, en science, en littérature ou dans n'importe quel autre domaine, il faut quatre facteurs :

- cognitifs : intelligence, connaissance ;
- conatifs : style, personnalité, motivation ;
- émotionnels ;
- environnementaux.

Chaque personne a son profil particulier, et il pourra correspondre à certaines exigences données dans un domaine précis. « Ainsi, les potentiels de créativité d'un individu dans divers champs d'activité résultent de la combinaison interactive des différents facteurs mis en rapport avec les caractéristiques nécessaires pour un travail créatif dans chaque champ d'activité. » (p. 14). Dès l'enfance et à l'âge adulte, chaque individu est créatif, mais de manière différente, selon les facteurs cités plus haut. En d'autres termes, un individu qui aura de plus grandes capacités cognitives sera autant créatif qu'un second présentant des facteurs émotionnels très développés.

Nous souhaitons à présent expliciter les différentes utilités ainsi que l'importance de la créativité.

Revenons sur la définition de la créativité qui parle de capacité à réaliser une production. Gloton et Clero (1971) rejoignent cette idée en disant que l'activité créatrice peut s'apparenter à des formes variées : découverte, invention, création. La notion de créativité se remarque par un certain type de produit, par un processus spécifique, ou encore par une caractéristique personnelle. De même, Caré (1991) nous dit que la créativité est « une aptitude à imaginer, à inventer, à découvrir, à s'exprimer, à produire,

etc. » (p.116). Nous pouvons soulever ici une première utilité à la créativité : le produit créatif qui en résulte. Grâce à cette aptitude, nous pouvons produire du nouveau.

Une deuxième importance de la créativité est au niveau de l'épanouissement personnel. « Par son œuvre le créateur s'affirme, se réalise en réalisant son projet » (Gloton & Clero, 1971, p. 23). Lorsque nous créons quelque chose qui nous est propre, après avoir passé un certain temps sur notre œuvre, nous éprouvons une grande satisfaction lorsqu'elle est enfin réelle.

Nous aimerions soulever à présent l'importance de la créativité au niveau de la résolution de problèmes. Chaque jour, chaque individu est confronté à divers problèmes de toutes sortes. Nous avons alors deux moyens de trouver des solutions. Dans un premier temps, nous pouvons résoudre les problèmes de la vie courante « avec un ensemble de règles qui ont déjà servi par le passé à résoudre des problèmes analogues » (Mathieu-Batsch, 1983, p. 15). Le résultat : des solutions stéréotypées et automatiques. Nous pouvons ensuite suivre une toute autre direction, celui de l'acte créateur.

On déplace son attention vers un objet qui passait inaperçu jusque-là, on le regarde autrement, on se prête aux analogies, on perçoit une idée ou une situation par rapport à deux plans de référence dont chacun a sa logique interne mais qui sont habituellement considérés comme incompatibles (Mathieu-Batsch, 1983, p. 15).

De là apparaissent des solutions nouvelles. L'utilité de la créativité se fait sentir dans notre société en perpétuel mouvement, où les progrès scientifiques et techniques bouleversent rapidement les modes de vie, les métiers et les outils.

Pour Torrance, la créativité est « un processus permettant d'abord d'être réceptif aux problèmes, d'identifier des difficultés, de poser puis de tester des hypothèses afin de communiquer les résultats » (Irani, 1998, p. 106). Il nous montre dans sa définition qu'un créateur a une approche différente du problème. L'élève se trouve continuellement face à divers problèmes en classe. L'enseignant utilise souvent l'apprentissage par problèmes. Pourquoi et dans quels buts ?

Un problème est « une situation qui offre à l'individu l'occasion d'élaborer sa propre procédure pour trouver une solution » (Irani, 1998, p. 165). Durant toute sa scolarité, l'apprenant va sans cesse être confronté à des activités cognitives pour résoudre divers problèmes. Il devra comprendre, raisonner et évaluer, cela au sens large et dans tous les domaines. Pour comprendre, l'élève devra se représenter la situation et la tâche à accomplir. Pour construire de nouvelles connaissances, il devra modifier ses représentations. Il pourra soit, « comprendre pour apprendre, c'est-à-dire construire un réseau de relations pour le stocker en mémoire en vue de le restituer ou encore pour modifier un réseau de connaissances existant », soit « comprendre pour agir, c'est-à-dire construire un programme d'actions pour obtenir un résultat donné » (Richard, 1990, p. 17). Dans un deuxième temps, l'enfant raisonnera pour construire des interprétations, ou encore pour définir des plans d'actions. Selon les éléments d'informations que l'apprenant aura, il utilisera ces derniers pour former des hypothèses et se rapprocher vers la meilleure solution. Puis, l'élève décidera des critères afin d'évaluer le produit. (Richard, 1990)

Pour résoudre un problème, chaque individu a sa propre manière d'aborder le sujet. Une personne ne verra que certains aspects, tandis que d'autres aborderont le problème sous tous les angles possibles. Dans ce sens, la créativité nous aide à avoir une vision plus globale des choses et à trouver des solutions nouvelles.



Pour exemplifier cela, nous allons nous pencher sur quatre capacités importantes, développées grâce à la créativité :

- 1) la redéfinition du problème,
  - 2) l'encodage sélectif,
  - 3) la pensée divergente,
  - 4) la flexibilité.
- 1) « Les capacités à **identifier** et à **définir un problème** sont importantes pour la créativité » (Lubart, 2005, p. 16). Les problèmes ne sont pas toujours compris de façon évidente pour tout le monde, ni de la même manière. Grâce à la créativité, nous pouvons résoudre un problème d'une manière différente, par une meilleure reformulation. Nous pouvons alors envisager les questions sous un autre angle, puis **redéfinir** le problème pour trouver une solution créative. (Lubart, 2005)
  - 2) « La capacité d'**encodage sélectif** concerne la possibilité de relever dans l'environnement une information en rapport avec le problème à résoudre. » (Lubart, 2005, p. 17). Grâce à cette aptitude, nous pouvons voir ce que les autres ne voient pas. Dans un problème, si nous nous concentrons uniquement sur une petite partie de celui-ci, sans nous préoccuper du reste, lorsqu'une erreur va survenir, nous devons tout recommencer. Alors que nous pourrions reprendre une information qui paraissait erronée pour en faire une solution nouvelle.
  - 3) « La **pensée divergente** est un processus permettant de rechercher de manière pluridirectionnelle de nombreuses idées ou réponses à partir d'un simple point de départ. » (Lubart, 2005, p. 19). De même, Guilford (1950) – qui a fait plusieurs recherches à propos de la pensée créatrice – met en évidence deux processus de pensée : convergente et divergente.

Dans la pensée convergente, il y a généralement une conclusion ou une réponse qui est considérée comme unique et la pensée est canalisée en direction de cette réponse. Dans la pensée divergente, d'autre part, il y a une recherche qui va dans différentes directions. Ceci est particulièrement évident quand il n'y a pas de conclusion unique. (Beaudot, 1980, p. 23-24).

Grâce à la pensée divergente, nous pouvons imaginer un très grand nombre de solutions à un problème donné. En lien avec la pensée divergente, il y a la *fluidité*. Cette capacité permet d'énoncer « une grande quantité de propositions ; cela ne signifie pas que celles-ci aient de la valeur mais cela montre que le sujet ne censure pas ce qui lui vient à l'esprit, qu'il vide son sac d'idées volontiers sans contrôle ou tri » (Mathieu-Batsch, 1983, p. 44).

- 4) « Par **flexibilité**, nous entendons l'aptitude à appréhender un seul objet, une seule idée, sous des angles différents, la sensibilité au changement ainsi que la capacité à se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles pistes. » (Lubart, 2005, p. 22). Grâce à elle, nous avons une plus grande mobilité de la pensée. Nous pouvons alors varier les idées et changer de point de vue sur un problème.

Par ces quatre capacités décrites ci-dessus, nous pouvons constater que la créativité est indispensable à la résolution de problèmes. De plus, elle donne à l'erreur, qui intervient dans chaque processus de résolution de problèmes et dans chaque apprentissage, un statut différent :

L'étude des heuristiques rencontre en particulier le problème du « statut de l'erreur ». En effet, si, dans une connaissance de type représentatif, l'erreur n'a pas un rôle fonctionnel important, elle joue un rôle dans les heuristiques à titre de « possible » parmi d'autres. Comme l'écrit Piaget, « du point de vue de l'invention, une erreur corrigée peut être plus féconde qu'une réussite immédiate, parce que la comparaison de l'hypothèse fautive et de ses conséquences fournit de nouvelles connaissances et que la comparaison entre des erreurs donne de nouvelles idées. » (Inhelder & de Caprona, 1992, p. 42-43)

Grâce à la créativité, nous pouvons identifier un problème et le redéfinir sous un autre angle. De même, nous pouvons prendre une information qui, à première vue, n'a aucune importance, pour trouver de nouvelles solutions. La pensée divergente nous permet de chercher et de trouver plusieurs réponses possibles, avant de choisir la ou les meilleures. Et pour terminer, la flexibilité nous garantit de voir un problème sous divers angles possibles.

Pour comprendre d'une manière différente comment nous pouvons résoudre des problèmes et avoir des idées créatives, nous souhaitons expliciter le modèle classique du processus créatif de Wallas (1926) :

Le point de départ de cette théorie est venue lorsqu'on se rendit compte que « des idées heureuses arrivaient sans effort, comme une illumination » (Lubart, 2005, p. 85). Des recherches se firent alors pour comprendre comment, en partant d'un travail conscient, il était possible d' « abandonner » ses idées, de ne plus y penser, pour qu'elles reviennent subitement quelques temps plus tard, avec des solutions limpides. Wallas se basa sur ce genre d'évidence pour établir un modèle de processus créatif en quatre étapes : a) Préparation, b) Phase d'incubation, c) Illumination, d) Vérification.

a) La *préparation* sert à poser le problème, à le définir. Des analyses préliminaires sont nécessaires pour cela. Ce travail est conscient, et il faut avoir des connaissances sur le problème. (Lubart, 2005)

b) S'ensuit la *phase d'incubation*. A ce moment-là, il n'y a aucun travail conscient sur le problème. Nous pouvons faire des activités complètement contradictoires avec le problème à résoudre, et sans aucun lien particulier. « Le cerveau continue alors à travailler inconsciemment, en formant des associations. » (Lubart, 2005, p. 86). Plusieurs idées différentes viennent alors. (Lubart, 2005)

c) Cette phase représente l'idée qui devient consciente. « L'*illumination* peut se définir par un flash, une illumination soudaine. » (Lubart, 2005, p. 86-87). L'émergence d'idées se fait soudainement, de manière inattendue, mais peut-être intuitive. (Lubart, 2005)

d) « Après l'illumination, arrive une phase de travail conscient appelée *vérification* qui nécessite d'évaluer, de redéfinir et de développer l'idée. » (Lubart, 2005, p. 87). Si à cette phase, nous trouvons que l'idée n'est pas optimale, nous pouvons revenir aux premières phases pour découvrir un autre aspect du problème. (Lubart, 2005)

Le processus créatif peut prendre diverses formes, mais la structure de base reste le plus souvent identique. Ce travail se fait lorsque nous cherchons des solutions, lorsque nous souhaitons résoudre un problème.

Nous le rappelons ici, nous avons cherché à comprendre l'utilité et l'importance de la créativité. Nous nous sommes penchés sur plusieurs raisons, comme l'épanouissement personnel ou encore le produit créatif lui-même. Nous avons ensuite voulu développer plus profondément la résolution de problèmes, qui se trouve être en lien direct avec l'école. En effet, les élèves sont tous les jours mis en situation d'apprentissage sous forme de problèmes. Ils doivent en résoudre, de toutes sortes, que ce soit en français, en mathématiques ou en sciences. Mais aussi, l'enfant est toujours « curieux, avide de découvrir, avide de connaître, avide de résoudre des problèmes » (Rogers, 1976, p.130). La créativité sert donc à résoudre ceux-ci de manière plus aisée, en laissant l'apprenant choisir une manière qui lui est propre.

La créativité, définie pour ce travail de recherche, est personnelle – dans le sens d'une capacité qui réside en chaque individu –, qui rejoint ce que dit Lubart (2005) : elle est « une capacité à la source même de la culture et de l'humanité » (p. 1). De même, la créativité est présente dans toute résolution de problèmes et dans tout apprentissage, et peut « jouer un rôle positif dans la vie quotidienne de chacun, en aidant par exemple à résoudre les problèmes relationnels que l'on est amené à rencontrer dans sa vie affective ou professionnelle » (Lubart, 2005, p. 1).

### **2.1.1) Conditions pour favoriser la créativité**

Après avoir explicité l'apport de la créativité et son évidente importance principalement au niveau de la résolution de problèmes, nous devons savoir à présent les conditions pour que cette dernière soit opérationnelle. Nous allons essayer de comprendre et de ressortir « qui peut faire quoi » pour que la créativité puisse exister au sein d'une classe.

Dans un premier temps, nous allons nommer et expliciter les conditions pour la créativité, d'un point de vue général, mais plus centrées sur l'enfant :

#### **1) La liberté**

La liberté développe l'épanouissement personnel des individus. C'est un besoin fondamental que de se sentir libre.

Carl Rogers ajoute que :

L'individu est capable de se diriger lui-même parce que, d'une part, il se poursuit sans cesse des fins qui lui sont propres de manière à se conserver et à s'enrichir et, d'autre part, parce qu'il est capable de modifier lui-même son système de valeurs en fonction de ses expériences propres et de ses besoins (Gloton & Clero, 1971, p. 27).

L'enfant a un besoin naturel de s'exprimer, pour lui-même et pour les autres, de dire ce qu'il pense, ce qu'il ressent. Il libère son monde intérieur par les modes d'expression qu'il a à disposition. Il faut l'encourager et tenir compte très sérieusement de ses initiatives et de ses créations.

Une première condition pour la créativité est que, si nous nous sentons libres, nous sommes plus créatifs.

#### **2) Le climat**

Pour créer, nous avons besoin des autres, nous avons besoin de communiquer notre projet, de le partager. Cependant, « l'activité créatrice ne peut s'exercer pleinement

que dans un climat ouvert et libéral, dans l'indépendance à l'égard des contraintes extérieures, matérielles ou morales » (Gloton & Clero, 1971, p. 23).

Pour que l'enfant puisse créer, il faut qu'il soit en confiance avec l'autre. Il doit être encouragé dans son activité. De même, il doit pouvoir dire ce qu'il ressent ou pense dès qu'il le désire, sans aucun jugement en retour. « Pour se comprendre lui-même, il faut d'abord que l'enfant se sente compris, accepté inconditionnellement, ... » (Gloton & Clero, 1971, p. 51). Nous devons avoir foi dans la capacité des individus à développer leurs propres potentialités, pour leur permettre de choisir leur propre voie.

Le climat de confiance établi avec les autres est primordial pour exprimer et communiquer notre créativité.

### **3) La congruence**

En tant qu'enseignant ou éducateur, et pour favoriser sa créativité ainsi que celles des enfants, il faut être congruent. Il faut être conscient de ses sentiments et les accepter. Être congruent, c'est aussi être empathique : accepter l'autre avec ses difficultés et ses émotions. (Gloton & Clero, 1971). Pour être une personne vraie et authentique, il ne faut pas porter de masque avec l'autre, mais être « une personne vivante, qui a des convictions personnelles, ... » (Rogers, 1976, p. 105). Cette congruence doit être visible.

Pour transmettre la créativité, il faut être congruent avec soi-même en premier lieu, mais aussi avec les autres. Être vrai, laisser parler ses émotions, et permettre à notre entourage de faire de même.

Dans un deuxième temps, nous voulons nous pencher sur des conditions plus spécifiques en classe :

### **4) Le tâtonnement expérimental**

Le tâtonnement expérimental est le fait de :

Amener le sujet à un emploi de plus en plus efficace des matériaux qu'il utilise, à des gestes de mieux en mieux adaptés et plus économiques, d'où une richesse de savoir pratique et de savoir-faire qu'il serait impossible d'acquérir et de conserver par la simple exécution de consignes didactiques (Gloton & Clero, 1971, p. 79-80).

Pour apprendre, l'enfant a besoin de découvrir par lui-même, de faire des essais et des erreurs qui vont le conduire au déséquilibre. Mais cela a pour but de « se détruire pour s'améliorer » (Landry, 1992). Cela rejoint la pédagogie de Freinet, qui a voulu démontrer qu'un enfant, pour apprendre, doit être stimulé intérieurement et doit trouver du sens et de l'utilité à ce qu'il fait. « C'est en tâtonnant, en essayant, en revenant pour le rectifier sur l'essai infructueux que l'enfant et l'homme apprennent véritablement » (Legrand, 1993, p. 407-423).

L'enfant doit pouvoir essayer, et ne pas simplement reprendre des règles à la lettre. Il doit être actif, sentir et comprendre le besoin d'apprendre. Il faut aider l'élève à agir seul, et il n'en sera que plus créatif.

## 5) L'environnement

L'enfant est curieux. Il aime découvrir de nouvelles choses et il apprend de celles-ci. « Un jeune enfant peut manipuler indéfiniment un objet, le palper en tous sens avec une activité et une attention passionnée pendant des heures et des heures ; il apprend, par cette expérimentation, quantité de notions indispensables à son développement » (Landry, 1992, p. 39). Pour continuer à éveiller cet intérêt, l'enseignant doit avoir divers matériels, outils et informations à disposition de l'élève.

L'environnement de l'élève doit être riche pour qu'il puisse expérimenter et découvrir, afin que ses expériences personnelles soient formatrices. Nous devons être à sa disposition, mais l'enfant doit avoir le choix de ces expériences, grâce à divers supports didactiques mis à sa disposition. De là, il pourra être créatif et trouver des solutions nouvelles. « Si l'enfant est créateur et s'il aime inventer, tout doit être mis en œuvre pour favoriser ses possibilités de création. » (Gloton & Clero, 1971, p. 36)

## 6) Le groupe

Dans une classe, l'enfant interagit sans cesse avec autrui. Il communique, il échange, et c'est de cette manière qu'il alimente ses ressources pour être plus créatif. Les enfants doivent « parler entre eux, échanger librement des idées en exprimant ce qu'ils pensent vraiment et non ce qu'ils croient que le maître attend qu'ils disent, même si cela n'est pas jugé orthodoxe, organiser des discussions même si cela fait du bruit, car la vie des enfants n'est jamais silencieuse ... » (Gloton & Clero, 1971, p. 88). De même, chaque fois qu'un enfant propose une idée, cette dernière a un effet stimulant sur le reste du groupe : chaque individu génère alors de nouvelles idées très diverses. (Rouquette, 1973)

La créativité peut s'exprimer seule, mais elle est contagieuse. Avec le groupe, elle s'étend donc de plus en plus.

## 7) L'éducation non-directive

L'enfant a évidemment besoin de l'adulte et besoin des autres enfants. Mais il a aussi besoin de s'épanouir par lui-même, d'où la notion de non-directivité. Si nous appliquons cette méthode, nous ne devons pas imposer des modèles à imiter. De plus, nous ne devons pas considérer l'enfant comme un être imparfait à améliorer. Il faut le prendre et l'accepter tel qu'il est. Notre tâche est d'essayer de le comprendre, sans porter de jugement de valeur. Pour avoir une attitude non-directive, il faut être authentique et disponible.

Si nous désirons vraiment voir se réaliser un type d'hommes autonomes, capables de se déterminer librement et de s'engager avec lucidité, capables de penser par eux-mêmes et de créer par eux-mêmes, nous optons pour un type de relations humaines où chacun pourra être lui-même et sera reçu de même, dans une authenticité partagée. (Gloton & Clero, 1971, p. 91).

L'éducation non-directive « suppose beaucoup de sincérité et de sensibilité, beaucoup d'humilité et de tendresse pour l'enfant, ... » (Gloton & Clero, 1971, p. 94).

Pour ne pas freiner la créativité, il ne faut pas cadrer inutilement l'enfant, ni lui soumettre une autorité répressive. L'enfant doit pouvoir être spontané, dirigé par ses motivations, et savoir que l'enseignant est toujours là pour le guider et l'aider.

## 8) Le brainstorming

« Le brainstorming constitue une méthode qui vise à encourager les gens à utiliser la pensée divergente et à prendre des risques dans la recherche d'idées novatrices. » (Lubart, 2005, p. 21). Comme nous l'avons expliqué plus haut, la pensée divergente est une aptitude servant à trouver des solutions nouvelles lors de résolution de problèmes. Pour que l'enseignant développe cette capacité, il peut utiliser la méthode du brainstorming. Lorsque les élèves croient qu'il n'existe aucune solution à un problème, ou lorsqu'ils sont découragés, le brainstorming sert à trouver, en groupe, un nombre important d'idées. Le but est de trouver le plus d'idées possible. « Plus il y a d'idées, plus la probabilité de trouver une idée créative est élevée. » (Lubart, 2005, p. 21). Il est important que l'enseignant accepte toutes les idées, même les plus folles, sans porter de jugement critique.

Grâce au brainstorming, dirigé par l'enseignant, ce dernier pourra développer la capacité à utiliser la pensée divergente en vue de trouver des solutions nouvelles et applicables.

L'éducation veut développer l'épanouissement personnel des enfants pour qu'ils puissent être autonomes dans leur vie future. Pour qu'ils puissent le devenir, ils doivent pouvoir faire face aux divers problèmes quotidiens. Pour cela, la créativité est un atout précieux à développer dès l'enfance. L'enseignant doit, dans sa classe, se servir de la créativité pour que les élèves aient des capacités à résoudre différents problèmes.

Avec les facteurs décrits plus haut, l'enseignant peut créer un climat propice à la créativité au sein de sa classe. En premier lieu, il faut qu'il instaure un climat de liberté et de confiance entre lui et les élèves. Il faut que les élèves puissent exprimer leurs sentiments sans peur de jugements ou de contraintes. Et pour que les enfants arrivent à communiquer sans crainte, l'enseignant doit être vrai, congruent. De ce fait, les élèves ne se retrouveront pas en face d'une machine qui sait tout, mais devant un être humain, qui a des faiblesses, mais qui les reconnaît et qui est là pour aider les apprenants.

La deuxième liste des conditions pour la créativité peut être liée à la grammaire, ainsi qu'à n'importe quelle autre matière. Dans un premier temps, l'éducation non-directive rejoint l'idée qu'il ne suffit pas d'enseigner les règles, mais qu'il faut aussi les mettre en pratique sans les subir. Les élèves doivent être actifs et comprendre l'utilité et le sens des activités. Cette notion rejoint le tâtonnement expérimental. De même, « l'enfant devrait être autant que possible, l'acteur de l'observation et de l'analyse... » (Léon, 1992, p. 52).

De plus, l'environnement peut être aménagé pour que toute matière puisse être apprise de manière optimale : mise à disposition de matériels attractifs facilitant et élargissant les processus d'apprentissage, variation des méthodes d'enseignement (brainstorming, non directivité, etc.).

Ainsi, l'enseignant pourra suivre un programme tout en enseignant à sa manière, créant des conditions favorables à la créativité.

## 2.2) CONTEXTE

A présent, puisque nous avons développé et détaillé le terme de « créativité », nous pouvons nous pencher sur la notion de « grammaire », que nous souhaitons mettre en lien avec le concept défini préalablement.

Pour comprendre l'évolution du français, ainsi que de sa grammaire et sa complexité, nous trouvons important de développer ici quelques notions historiques.

Le latin fut introduit avec la conquête de César. A cette époque, il existait de nombreuses différences entre la langue classique écrite et orale. Au V<sup>e</sup> siècle, avec l'incursion des Germains, un nouveau nom fut donné au langage parlé : le roman. Sa ressemblance avec le latin, autant pour son lexique que pour sa grammaire, était très lointaine. Plusieurs grands dialectes en découlèrent, dont le gallo-roman. Le français, un dérivé du gallo-roman, fut parlé à partir du IX<sup>e</sup> siècle. Les clercs conformèrent ce français aux modèles du latin, car cette dernière n'était plus comprise par ses fidèles. (Wagner & Pinchon, 1962)

« En grammaire, sans plier le français à des constructions qui n'étaient plus les siennes, ils surent, par une adaptation intelligente, lui donner une régularité classique. » (Wagner & Pinchon, 1962, p. 11). Une langue commune ne se forma qu'à partir du XVI<sup>e</sup> siècle par les grammairiens soucieux de cette unité. (Wagner & Pinchon, 1962)

Après ce bref retour dans le temps, le constat est le suivant : à ce moment-là déjà, la grammaire posait des difficultés de compréhension, d'unité et d'explicitation.

Pour poursuivre, un survol des principaux courants didactiques de la grammaire est important. Trois mouvements essentiels ont marqué l'enseignement dans la langue maternelle française :

- A) *La grammaire traditionnelle* : elle fut élaborée vers le XIX<sup>e</sup> siècle, en même temps que la mise en place de l'école publique. Son but était principalement l'apprentissage de l'orthographe et de ses règles.
- B) *La grammaire structurale* : elle s'est développée au début des années 1970. L'orthographe perdit de son importance et l'accent fut mis sur la syntaxe de la phrase, avec les groupes fonctionnels (groupe nominal, verbal, etc.).
- C) *La grammaire de discours ou de texte* : au cours des années 1980, un second mouvement de rénovation aboutit. On se penche alors sur les textes et les discours pour sensibiliser les élèves aux mécanismes grammaticaux, en vue de comprendre son sens et sa valeur dans des situations de communication. (Simard, 1999)

Pour mieux cerner comment le français, ainsi que sa grammaire, s'enseigne en classe, nous souhaitons, à présent, parler du plan de rénovation de l'enseignement du français, dit plan Rouchette, publié en 1971 dans sa version originale. Le but de cette rénovation était d'évoluer en même tant que les institutions et les théories.

Dans ce plan, il est écrit que le français « consiste à mettre l'enfant en possession de sa langue maternelle, en lui donnant la possibilité d'en utiliser toutes les ressources. Il s'agit de lui faire acquérir la maîtrise de la langue française contemporaine, orale et écrite, par l'entraînement à la communication et à l'expression » (Rouchette, 1971, p. 5). La

langue française permet à l'enfant de s'exprimer de manière orale et écrite, ainsi que de comprendre ce qui est dit et écrit. L'apprentissage du français se fonde sur :

- le fonctionnement de la langue dans des situations de communication motivée,
- une action pédagogique continue, reposant essentiellement sur l'imprégnation de la langue de l'enfant par une langue adulte élaborée,
- sur une grammaire et une étude du vocabulaire, intuitives d'abord, et progressivement réflexives » (Rouchette, 1971, p. 10).

Cette rénovation a produit de nombreux changements dans l'enseignement du français. En Suisse, en 1979, une méthodologie qui s'intitule « Maîtrise du français » a été élaborée. L'accent est fortement mis sur la communication, ainsi que sur les situations à mettre en place pour la susciter. Deux mots clés ressortent : « libération de la parole » et « structuration de la langue ».

La langue est à la fois liberté et contrainte. Liberté, dans la mesure où elle permet à chaque individu de s'exprimer, de s'affirmer, d'avoir prise sur le monde. Contrainte, dans la mesure où tout code est, par définition, contraignant : pour communiquer, émetteur et récepteur acceptent de respecter un ensemble de règles, de conventions. (Besson, 1979, p.4).

En grammaire, le but est que les élèves « manipulent » les phrases pour comprendre le mécanisme de la langue et ses nombreuses possibilités. Dans une optique de prise de conscience du fonctionnement du français, cette méthodologie veut permettre à l'élève de s'exprimer à l'oral et à l'écrit, et de comprendre les messages qu'il reçoit. De même, pour comprendre la grammaire, il est écrit qu'il faut partir de la phrase, en étudier sa structure – découpée en divers groupes – pour agencer différemment ses constituants. (Besson, 1979)

Parlons à présent de ce qui est actuellement en vigueur en Valais. Au niveau de la didactique du français, il existe plusieurs rubriques : grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire. Dans le Plan d'études romand datant de 1989 (GRAP), il est écrit que ces notions sont au service de l'expression écrite. C'est pourquoi il est essentiel de remettre la langue au centre des apprentissages, avec la lecture et l'écriture, pour permettre aux élèves de vivre cette branche d'enseignement dans sa globalité. Car s'ils perdent le sens, la cohérence et la finalité de l'ensemble, ils perdront leur motivation. Dans ce même Plan d'études, on précise également que « la connaissance grammaticale est essentiellement implicite. La compréhension de certaines formes et structures grammaticales s'acquiert par les activités de communication » (GRAP, 1989, p.58). Ainsi, l'élève découvrira « progressivement les lois et régularités régissant la langue » et réutilisera « des formes et des structures entendues » (GRAP, 1989, p. 58).

Les enseignants valaisans ont à leur disposition divers outils et méthodes pour enseigner la didactique du français en langue I. Par exemple, il existe des fiches de l'élève, portant sur la grammaire, l'orthographe, le vocabulaire, la conjugaison et partiellement sur la lecture, accompagnées d'un classeur méthodologique. Il y a encore des ouvrages sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer pour donner leur cours : le « MEMENTO » ou encore « S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit ». Tous deux ont été conçus par la Commission romande des moyens d'enseignement (Corome). De même, un ouvrage destiné aux 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> primaire, s'intitulant « A la découverte de la Grammaire nouvelle », est un outil contenant divers exercices avec, pour chaque chapitre, un résumé des règles principales. Ces moyens romands sont mis à disposition de chaque maître, mais ils ne sont pas obligatoires. Tant



que les enseignants suivent les objectifs fixés par le GRAP, ils bénéficient d'une certaine liberté au niveau du contenu et de la démarche.

Dans les divers ouvrages mentionnés plus haut, il n'y a pas un « mode d'emploi » unique sur la manière de les utiliser. Le MEMENTO est un livre qui regroupe des règles de grammaire et d'orthographe. Son but est « d'aboutir à l'édition d'un moyen qui, tout en garantissant une coordination de cet enseignement, offre des souplesses d'utilisation assurant le respect des spécificités cantonales et permettant aux enseignants de jouer pleinement leur rôle » (Fumeaux, 1990, p. 3). L'ouvrage « S'exprimer en français » est une aide pour enseigner l'expression écrite et orale. En travaillant sur divers textes, l'élève s'approprie peu à peu les connaissances portant sur l'écriture, ainsi que celles de la syntaxe, de l'orthographe et de la grammaire. En ce qui concerne cette dernière, il est dit que « il est essentiel de réserver du temps à un enseignement grammatical spécifique, dans lequel l'objet principal sur lequel portent les tâches d'observation et de manipulation est le fonctionnement de la langue » (Corome, 2001, p. 16).

Pour transmettre ce savoir, l'enseignant a plusieurs choix, dont celui d'enseigner la grammaire de manière déductive ou inductive :

- La grammaire déductive est un enseignement de la grammaire qui part des règles pour aller aux exemples.
- La grammaire inductive est donc l'inverse, soit la découverte d'une règle à partir de différentes phrases.

Nous pouvons faire un lien entre le déductif et le behaviorisme, puis entre l'inductif et le constructivisme. En effet, le constructivisme présume que les connaissances de chaque individu ne sont pas seulement une « copie » de la réalité ou d'informations reçues, mais une « construction », voire une « reconstruction » de celles-ci. L'enfant construit ses connaissances par l'action. Lorsqu'il est confronté à une situation nouvelle, il réorganise ses structures mentales par une équilibration des structures cognitives (Piaget, 1998).

La méthode inductive part du même principe, que l'élève est acteur de sa démarche de connaissances : son apprentissage s'élabore à partir de son vécu et de ses propres expériences. Dans les deux cas, il y a une réappropriation personnelle du savoir. Par contre, le courant behavioriste parle d'un processus de conditionnement et de savoir programmé prédécoupé (Altet, 1994). Comme dans la méthode déductive, l'apprenant ne se pose pas de questions, mais l'enseignant lui apporte un savoir qu'il ne fera que répéter et non s'approprier.

Malgré les méthodes et les moyens à disposition de l'enseignant, ce dernier est laissé face à un choix dans la construction de ses séquences d'enseignement/apprentissage. Nous souhaitons alors, par ce travail de recherche, savoir ce qu'il en est réellement dans nos classes.

### 2.3) PROBLÉMATIQUE

La grammaire en classe est souvent problématique : les professeurs la trouvent difficile à transmettre et peu attrayante. L'enseignement de la grammaire est considéré comme rigide, laissant peu de place à l'élève pour sa découverte.

En effet, la plupart du temps, les enseignants font étudier la grammaire dans une description rigoureuse avec peu de réflexions personnelles et d'esprit critique ; ou alors, ils font faire aux élèves des analyses trop complexes et abstraites. Pour maîtriser la langue, le fonctionnement n'est pas purement intellectuel et mécanique. Certes, il faut passer par une réflexion logique, mais dans un deuxième temps, ne pas oublier l'intuition et la sensibilité. Il faut, pour cela, prendre une approche plurielle :

Prenons l'exemple de la phrase. Une phrase, c'est une structure, un assemblage composé de différents groupes. C'est aussi une forme signifiante, une unité sémantique. Et c'est aussi une musique. La ligne mélodique, plus couramment appelée intonation, est un élément essentiel de la communication orale et de la lecture à voix haute. Si l'on veut que les enfants intègrent réellement la notion de phrase et ses répercussions sur la ponctuation, il faut prendre en compte cette triple réalité et ménager une approche plurielle, à la fois réflexive, sémantique et auditive. (Léon, 1998, p. 67).

Il ne faut pas oublier que la grammaire sert le français. Elle permet de s'exprimer, de communiquer avec l'autre. Et le petit enfant parle avec une grammaire même s'il n'en connaît pas réellement le sens. L'élève peut parler plus ou moins correctement et former des phrases correctes sans pour autant en ressortir la règle qui convient.

Selon Martin et Gervais (1992), la rénovation faite en français n'est pas satisfaisante. La place accordée à l'élève pour comprendre le processus de la langue n'est pas suffisante. Il est donné trop de place à la grammaire « pure », en laissant de côté la production des élèves. Ils rajoutent que même si la méthode inductive favorise l'observation de la langue par l'élève, les situations qui lui sont proposées ne sont pas problématiques. Si l'élève n'est pas en situations-problèmes, il ne pourra pas s'approprier le savoir demandé. Ils critiquent la méthode déductive, car ils pensent qu'il ne sert à rien de donner des règles toutes faites pour que les élèves les appliquent ensuite, sans une vraie compréhension.

Lubart (2005) rejoint cette idée en affirmant que :

Le système éducatif s'efforce d'apprendre aux écoliers et aux étudiants à résoudre les problèmes suivant des procédures préétablies et bien définies, au détriment d'apprentissages qui permettraient à l'individu d'appréhender de façon créative des problèmes moins bien circonscrits, et de rechercher des solutions plus adaptées (p. 2).

Nous pouvons constater que, majoritairement, la grammaire déductive est enseignée en classe : observation, règle, application de la règle. Mais l'enseignement de la grammaire ne peut se réduire à un ensemble de règles à mémoriser. « La démarche de l'enseignement grammatical ne doit pas se fonder sur la réception passive par l'enfant de connaissances transmises par le maître, mais sur la découverte par un élève actif guidé par un maître attentif, du fonctionnement de sa langue maternelle » (Rouchette, 1971, p. 37). L'élève ne devrait pas « observer puis apprendre », mais « pratiquer puis découvrir, c'est-à-dire s'approprier la connaissance au lieu de subir » (Rouchette, 1971, p. 37). Bouchard et Pétaut-Bouchard (1997) pensent aussi que la grammaire devrait

s'enseigner autrement : « ... on passe sans cesse d'une activité à une autre, sans qu'elles aient de lien entre elles, ou d'une notion de grammaire à une autre, sans qu'on voie en quoi elles concourent à donner du sens aux textes. » (p. 109). Le problème, selon Léon (1998) est que : « le surdosage de la grammaire tend à la faire passer comme la discipline prioritaire, ce qu'elle n'est pas. La grammaire n'est pas une fin, mais un moyen au service de la prise de sens et de l'expression. » (p. 27).

Une solution pourrait être : « Si l'on veut que les élèves se sentent concernés par ce qu'on leur propose, il faut commencer par casser l'image scolaire, sinon scolastique d'une grammaire poussiéreuse et étrangère à la réalité du dehors » (Léon, 1992, p. 64). Pour éviter cela, il faut varier les supports. Il nous faut sortir des manuels, et utiliser des textes, des bandes sonores, des histoires et des mots qui parlent aux enfants. Ensuite, un projet de groupe peut devenir une véritable motivation pour les élèves : un théâtre, une BD, une poésie, etc. Partager le plaisir de la langue pour comprendre et apprendre la grammaire. (Léon, 1992)

Si nous ressortons une idée prédominante à propos de l'enseignement de la grammaire, relevons le fait qu'elle doit être comprise et découverte par l'élève. Ce dernier doit comprendre le fonctionnement de la langue par des situations-problèmes que l'enseignant lui soumet. L'élève doit être actif, s'approprié lui-même ce savoir pour qu'il puisse le réutiliser dans d'autres contextes. Pour cela, il doit construire son apprentissage. L'erreur aura une place essentielle dans ce cheminement. Comme le dit Astolfi dans son ouvrage sur « L'erreur, un outil pour enseigner » (1997), « apprendre, c'est toujours prendre le risque de se tromper » (p. 22). Pour construire de nouvelles phrases, il devra se risquer à utiliser une autre syntaxe que celle déjà maîtrisée. Trop souvent en grammaire, les enseignants acceptent uniquement « la méthode-type » et la réponse attendue. « Au lieu de juger erronées de telles stratégies, mieux vaut leur permettre de les exprimer collectivement, les étonner par une diversité qu'ils n'imaginent pas et proposer à toute la classe d'appliquer successivement plusieurs des idées émises » (Astolfi, 1997, p. 82). De ce fait, l'erreur est créatrice :

Bien des erreurs commises en situation didactique doivent être pensées comme des moments créatifs de la part des élèves, simplement décalés d'une norme qui n'est pas encore intégrée. Faute d'accepter de prendre ce risque, on cantonnerait les enfants dans des activités répétitives, à l'abri des imprévus mais aussi du progrès. » (Astolfi, 1997, p. 27).

La créativité, au sens de résolution de problèmes, est donc étroitement liée à la grammaire et elle est même indispensable pour cela. Comme l'enseignement de la grammaire devrait se faire dans cette optique, du moins si l'on admet qu'elle doit s'inscrire dans le paradigme du constructivisme ou du cognitivisme, la créativité devrait être développée et utilisée pour apprendre et enseigner cette matière en classe.

Nous pouvons relever ici que cette branche scolaire doit être plus que des règles à mémoriser et à appliquer dans des situations fermées. Il y a un réel malaise face à cela. Les méthodologies nous parlent de situations de communication, de liberté, d'expression, de partir du monde et du vécu des élèves pour donner du sens aux textes, etc. De même, certaines méthodes proposent de partir de situations-problèmes pour que les apprenants comprennent la langue et son fonctionnement. Alors que se passe-t-il réellement en classe ? Comment l'enseignant peut-il transmettre de manière créative une grammaire normative ? Parvient-il à mettre en place les conditions nécessaires à la créativité des élèves afin de favoriser leurs démarches inductives ?

## 2.4) QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSE

De nos jours, nous connaissons les conditions favorisant la créativité en classe, et celles-ci peuvent être mises en place dans toutes les matières. Ces conditions seraient d'autant plus bénéfiques si la grammaire était considérée comme pouvant faire l'objet d'une approche inductive, mais aussi si elle répondait au besoin d'effectuer des résolutions de problèmes. Le lien entre la créativité et la résolution de problèmes étant clairement établi, ainsi que leurs apports favorisant les apprentissages des élèves par la transmission du savoir, nous nous demandons si les conditions favorables à la créativité sont réellement mises en place lors de cours de grammaire.

Nous cherchons avant tout à observer une situation réelle, et non pas à introduire un dispositif expérimental.

Notre question de recherche est donc : « *Dans quelle mesure l'enseignant met en place les conditions nécessaires à la créativité personnelle des élèves dans un cours d'introduction de grammaire sur les constituants du groupe nominal ?* ».

Nous émettons l'hypothèse que *les enseignants travaillent à partir de situations-problèmes, dans une approche inductive, et qu'ils mettent en place une partie significative des conditions favorables à la créativité des élèves, au moins dans la phase d'introduction de la matière et jusqu'à l'institutionnalisation de la notion.*

Afin de tenter de répondre à notre question de recherche, nous nous posons les questions opérationnelles suivantes, basées sur les conditions favorables à la créativité telles que mentionnées dans la partie conceptuelle de notre mémoire :

**1** : L'enseignant construit-il son cours à travers une approche inductive, et, de ce fait, propose-t-il des situations-problèmes ?

**2** : L'enseignant instaure-t-il des travaux de groupe pour favoriser l'interaction entre les élèves ?

**3** : L'enseignant utilise-t-il la méthode du brainstorming où les élèves pourront exprimer librement leurs idées, sans critique, ni jugement ?

**4** : L'enseignant est-il non-directif ; laisse-t-il aux élèves de l'autonomie dans leurs activités ?

**5** : Un climat de bonne humeur et de confiance est-il établi dans la classe ; les élèves sont-ils encouragés ?

**6** : Les élèves peuvent-ils expérimenter eux-mêmes, par tâtonnement expérimental ; l'erreur est-elle jugée positive et constructive ?

**7** : L'enseignant met-il à disposition un environnement riche avec des supports didactiques variés ?

Nous tenterons de répondre à chacune de ces questions opérationnelles grâce à l'observation d'indicateurs reliés à chacune d'entre elles.

## **2.5) MÉTHODOLOGIE**

Comme méthodologie, nous avons choisi d'utiliser l'observation directe, puis l'analyse de contenu. En effet, selon la recherche que nous allons mener, les deux sont complémentaires.

L'observation directe est « une observation visuelle » qui « capte les comportements au moment où ils se produisent sans l'intermédiaire d'un document ou d'un témoignage » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p. 177). Dans un premier temps, nous allons utiliser cette méthode pour observer, sur le terrain, une classe en situation réelle. Notre rôle sera celui d'observateur à découvert et connu de tous les acteurs. Pour recueillir les informations, nous utiliserons comme instrument l'enregistrement vidéo. (Arborio & Fournier, 1999).

Dans un deuxième temps, nous allons employer la méthode de l'analyse de contenu, et plus précisément l'analyse catégorielle : « elle consiste à calculer et à comparer les fréquences de certaines caractéristiques (le plus souvent les thèmes évoqués) préalablement regroupées en catégories significatives (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, p. 203). Nous allons retranscrire fidèlement les propos des élèves et de l'enseignant grâce à l'enregistrement vidéo, puis nous allons élaborer une grille d'analyse pour interpréter les résultats. Dans le but d'avoir une « appréciation » ou de dégager des « fréquences d'apparition », nous allons traiter les informations qualitativement et quantitativement. (Fierz, 2004)

### **2.5.1) Dispositif mis en place**

Nous allons, en premier lieu, filmer sur le terrain une séquence d'enseignement/apprentissage portant sur l'introduction d'une leçon en grammaire. Le but de cette démarche est de voir ce qui se met en place en classe, au niveau de l'enseignant, pour développer la créativité des élèves. Nous avons choisi une introduction de thème, car nous pensons important, pour que l'enfant soit en phase de résolution de problème optimum, qu'il découvre un savoir nouveau, et non qu'il reprenne une matière déjà apprise et acquise. De ce fait, nous allons demander aux enseignants de prendre un objectif du Plan d'études, portant sur les constituants du groupe nominal. La notion s'avère totalement nouvelle pour les élèves de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> primaire. Nous filmerons le déroulement d'une leçon de 45 minutes environ.

### **2.5.2) Méthode de retranscription**

Lors de la retranscription à partir de la vidéo filmée dans les deux classes, nous allons choisir de réécrire cette dernière de manière partielle, en nous basant principalement sur les paroles des élèves et de l'enseignant. Quelques réactions et expressions seront relevées, celles que nous aurons trouvées plus pertinentes et en lien avec notre sujet de recherche.

### 2.5.3) Méthode d'analyse

La grille d'analyse sera élaborée à l'aide d'indicateurs découlant des conditions favorisant la créativité, et proposées précédemment telles que le *groupe*, le *brainstorming*, la *non-directivité*, le *climat* et la *liberté*, le *tâtonnement expérimental*, ou encore l'*environnement*. Des indicateurs quantitatifs et qualitatifs seront utilisés, selon le caractère de ce qui sera observé.

#### 1) *Approche inductive*

- 1.1) Les élèves découvrent par eux-mêmes la matière du cours.
- 1.2) Les élèves sont confrontés à une ou des situations-problèmes en vue de trouver des solutions aidant à la compréhension de la matière à apprendre.

#### 2) *Groupe*

- 2.1) Les élèves travaillent en groupe.
- 2.2) Les élèves interagissent entre eux, communiquent à l'intérieur du groupe.

#### 3) *Brainstorming*

- 3.1) Les idées et les réponses sont acceptées par l'enseignant.
- 3.2) Chacun peut exprimer ses idées librement, sans critique, ni jugement ou moquerie.

#### 4) *Non-directivité*

- 4.1) Les élèves travaillent en autonomie.
- 4.2) L'enseignant n'impose pas ses idées mais guide l'élève.

#### 5) *Climat / Liberté*

- 5.1) L'élève est encouragé dans ses activités et idées.
- 5.2) L'ambiance est décontractée (humour, rires, etc.).

#### 6) *Tâtonnement expérimental*

- 6.1) L'erreur est jugée positive et constructive.
- 6.2) L'élève découvre par lui-même.

#### 7) *Environnement*

- 7.1) Divers supports didactiques sont mis à la disposition de l'élève.
- 7.2) L'élève a le choix devant diverses activités proposées.

### 2.5.4) Population

L'échantillon sera hétérogène au niveau des élèves qui composera la classe, mais homogène au niveau du choix du degré et du thème à enseigner.

Nous avons pris contact avec des Directions des Ecoles, ainsi qu'avec des inspecteurs scolaires pour obtenir leurs accords. Par la suite, nous avons contacté divers enseignants par téléphone, disponibles et désireux de partager cette expérience. Notre choix s'est porté sur deux enseignants de 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> primaire, classe à deux degrés. Comme nous souhaitons une introduction de thème, afin que la place de la créativité puisse être plus importante, nous voulions soit des 4<sup>ème</sup> primaire, soit des 5<sup>ème</sup> primaire. Par la suite, nous avons vérifié que les classes étaient le plus hétérogène possible, à tous les niveaux. Nous avons ensuite soumis notre demande de proposer un cours portant sur l'introduction d'un nouveau thème en grammaire. Après discussions, nous nous sommes

mis d'accord sur l'objectif suivant : « identifier le GPrép dans le GN » (GRAP, 1989, p. 23).

Les résultats de ce travail de recherche ne pourront pas être généralisés, du fait que l'échantillon repose sur deux classes uniquement. Le choix de deux classes n'a pas pour but de les comparer. En effet, nous voulions avoir au moins une seconde classe pour éviter que l'observation ne soit basée sur un seul enseignant.

### **2.5.5) Déroulement de l'enregistrement vidéo**

Pour réaliser au mieux cet enregistrement, nous avons tout d'abord rencontré les enseignants dans leur classe respective, et nous nous sommes mis d'accord sur le rôle de chacun. Notre but était uniquement d'observer, sans aucune intervention. Nous avons filmé les séquences d'enseignement/apprentissage le jeudi 19 octobre 2006 de 09h00 à 09h45 dans la première classe, et le même jour de 15h00 à 15h45 dans la deuxième classe.

Nous nous sommes présentés à la classe et nous avons expliqué le but de notre présence et de la caméra. Préalablement, nous avons demandé l'autorisation écrite aux parents afin de filmer leurs enfants. Aucun refus n'a été communiqué.

### 3) PARTIE EMPIRIQUE

#### 3.1) ANALYSE DES DONNÉES

Pour analyser les données, nous avons choisi deux méthodes, qui se trouvaient être complémentaires pour ce travail de recherche : l'observation directe dans un premier temps, puis l'analyse de contenu.

L'observation directe a été essentielle pour « figer » une situation réelle en classe. « Aller voir sur place, être physiquement présent dans la situation, la regarder se dérouler en temps réel pour en rendre compte, ... » (Arborio & Fournier, 1999, p. 5). Grâce à cette méthode, nous avons pu récolter des informations qui ont été retranscrites et qui ont permis de partir de données tangibles.

Selon Arborio & Fournier (1999), les différentes étapes pour une observation directe sont les suivantes :

- Choix du terrain à observer (délimitation et pertinence pratique),
- Choix du mode d'observation (rôle de l'observateur),
- Préparation de l'entrée sur le terrain,
- Choix du matériel d'observation.

Dans un second temps, l'analyse de contenu a été la méthode retenue pour poursuivre. Cette dernière « participe à l'histoire d'un processus d'investigation engagé à un moment donné par des acteurs sociaux. Elle n'est qu'une partie de ce processus qui la dépasse et la surdétermine ; lui conférant ainsi ses critères de pertinence. » (Ghiglione, Beauvois, Chabrol & Trognon, 1980, p. 5).

Les principales phases de l'analyse de contenu sont les suivantes, selon Robert & Bouillaguet (1997) :

- 1) *Définition de la problématique* : établir l'objet de la recherche.
- 2) *Pré-analyse* : renoncer à certains documents avec des critères de faisabilité (tri), puis, au terme de cela, définir un corpus, un recueil de documents spécifiques sur lesquels va se baser l'analyse.
- 3) *Catégorisation* : établir une grille de catégories pour classer les éléments du corpus par thèmes. Ces catégories doivent être objectives, exhaustives, pertinentes et exclusives.
- 4) *Codage et comptage* : délimiter des unités de découpage ; et choisir la manière de compter (nombre, minute, etc.).
- 5) *Interprétation* : évaluer le dispositif et « lire » le corpus étudié. Justifier « la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en administrant la preuve. » (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 33).

Suite à la partie d'observation, une grille d'analyse a été élaborée. Les critères sont les conditions à respecter pour favoriser la créativité, et explicités en détail lors de la méthode d'analyse. Deux grilles ont été remplies, séparément pour la classe A et la classe B. La retranscription complète de l'observation en classe a servi de support d'analyse. En effet, selon les informations relevées, nous avons pu quantifier les données,



soit selon les fréquences d'apparition, soit selon sa durée établie en minutes. Pour certains critères, leurs contraires ont été ajoutés (fréquence négative) afin de pouvoir comparer au mieux les résultats. Pour simplifier les tableaux ci-dessous, nous n'allons pas inscrire la fréquence négative, mais noter la fréquence positive sur son nombre total. De plus, pour valider chaque critère, un « barème » a été établi, pour expliquer pourquoi et comment certains ont été jugés acquis ou non.

Pour ne pas alourdir ce dossier, voici la reprise de chaque critère avec ses résultats :

**CRITÈRE 1 : L'enseignant construit-il son cours à travers une approche inductive, et, de ce fait, propose-t-il des situations-problèmes ?**

Nous avons pu observer dans la classe A que durant les 20 premières minutes, les élèves ont découvert par eux-mêmes la matière à apprendre. L'enseignant n'a pas donné d'explications préalables sur le sujet, mais a laissé les élèves deviner et chercher. De plus, ils ont été confrontés à des situations-problèmes durant 41 minutes.

Dans la classe B, les élèves ont aussi découvert par eux-mêmes la matière du cours, durant 20 minutes. Durant 27 minutes, ils ont dû trouver des solutions à des situations-problèmes proposées par l'enseignant.

<b>Classe A</b>		<b>Classe B</b>	
<i>Minutes</i>	<i>Minutes</i>	<i>Minutes</i>	<i>Minutes</i>
1.1) Les élèves découvrent par eux-mêmes la matière du cours.	1.2) Les élèves sont confrontés à une ou des situations-problèmes.	1.1) Les élèves découvrent par eux-mêmes la matière du cours.	1.2) Les élèves sont confrontés à une ou des situations-problèmes.
<b>20'</b>	<b>41'</b>	<b>20'</b>	<b>27'</b>

Tableau 1 : Temps consacré à l'approche déductive et aux situations-problèmes, 2007.

Barème : à partir de 1/3 du temps, soit 15 minutes, une partie conséquente a été laissée à la découverte et aux situations-problèmes. Ce temps a été jugé en fonction de la durée du cours.

Les conditions pour une approche inductive sont réunies pour les classes A et B, et selon les deux indicateurs présentés.

### **CRITÈRE 2 : L'enseignant instaure-t-il des travaux de groupe pour favoriser l'interaction entre les élèves ?**

Nous constatons que, pour la classe A, les élèves ont travaillé en groupe durant la totalité du cours (44 minutes), soit en groupe-classe, soit en petites groupes de deux ou trois élèves. Ces derniers ont communiqué entre eux 15 fois.

*Exemple (2 élèves en dyade) :*

- Le clown au col blanc a mal aux...
- Aux dents.
- Le clown rigolo...
- Et ensuite on met, est dans le grenier.
- E, S, T.
- Ouais c'est bon.
- Va-y appuie.

En ce qui concerne la classe B, les élèves ont travaillé en groupe-classe 26 minutes, et 12 minutes en dyade. Mais ils ont également effectué des travaux seul. Ils ont interagi entre eux 14 fois.

*Classe B (groupe classe) :*

- Combien tu en as trouvé ?
- Six.
- Moi huit !
- Et moi dix !
- Ooooooh !

<b>Classe A</b>		<b>Classe B</b>	
<i>Minutes</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Minutes</i>	<i>Fréquence</i>
2.1) Les élèves travaillent en groupe.	2.2) Les élèves interagissent entre eux, communiquent à l'intérieur du groupe.	2.1) Les élèves travaillent en groupe.	2.2) Les élèves interagissent entre eux, communiquent à l'intérieur du groupe.
<b>Groupe classe : 26'</b> <b>Petits groupes : 18'</b>	<b>15 fois</b>	<b>Groupe classe : 26'</b> <b>Dyade : 12'</b>	<b>14 fois</b>

*Tableau 2 : Temps consacré aux travaux de groupe et interactions entre les élèves, 2007.*

Barème : à partir de 1/3 du temps, soit 15 minutes, une partie importante a été consacrée aux travaux de groupe. A partir de 15 fois, nous estimons que les élèves ont pu interagir à l'intérieur du groupe.

Pour la classe A, le critère concernant le groupe est acquis.

Pour la classe B, l'indicateur du 2.1 décèle que le barème n'a pas été atteint pour le temps consacré aux dyades, ainsi que pour l'indicateur 2.2. Les conditions ne sont donc pas réunies.

**CRITÈRE 3 : L'enseignant utilise-t-il la méthode du brainstorming où les élèves pourront exprimer librement leurs idées, sans critique, ni jugement ?**

Voici nos observations :

- Dans la classe A, les idées sont majoritairement acceptées par l'enseignant : 45 fois sur un total de 58 propositions. Les réponses des élèves sont très rarement critiquées ou contestées (seulement 3 fois sur un total de 70 idées exprimées).
- Dans la classe B, 72 idées et réponses sont acceptées par l'enseignant sur un total de 87 propositions. La plupart du temps, les élèves peuvent exprimer leurs idées librement, mais 9 fois certaines ont été contestées, sur 104 propositions émises.

Pour les deux classes, les quelques moqueries provenaient des rires des élèves. Les jugements ou critiques venaient de l'enseignant trouvant qu'une réponse n'était pas adéquate.

<b>Classe A</b>		<b>Classe B</b>	
<i>Fréquence</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Fréquence</i>
3.1) Les idées et réponses sont acceptées par l'enseignant.	3.2) Chacun peut exprimer ses idées librement, sans critique, ni jugement ou moquerie.	3.1) Les idées et réponses sont acceptées par l'enseignant.	3.2) Chacun peut exprimer ses idées librement, sans critique, ni jugement ou moquerie.
<b>45 / 58</b>	<b>67 / 70</b>	<b>72 / 87</b>	<b>95 / 104</b>

Tableau 3 : Nombre d'idées émises et acceptées sans jugement, 2007.

Barème : à partir de 40 questions ou idées émises, acceptées par l'enseignant et non critiquées ; ainsi qu'avec un écart entre la fréquence positive et la fréquence totale de moins de 10, nous considérons que le critère est acquis. Avec une vingtaine d'élèves par classe, 2 idées ou réponses par enfant nous semble le minimum.

L'indicateur 3.1, autant pour la classe A que pour la classe B, n'a pas atteint le barème exigé.

Pour les deux classes, l'indicateur 3.2 montre que les conditions d'un brainstorming efficace sont présentes.

#### **CRITÈRE 4 : L'enseignant est-il non directif ; laisse-t-il aux élèves de l'autonomie dans leurs activités ?**

Dans la classe A, les élèves ont travaillé en autonomie durant 18 minutes. De même, l'enseignant n'a pas imposé ses idées 14 fois sur 16, ce qui a permis à l'élève de chercher lui-même des réponses.

*Exemple pour découvrir le groupe prépositionnel dans le GN :*

Enseignant : « Bon, maintenant, on va faire encore un petit truc. Je te donne ça. Viens devant là. Je te donne ça, viens devant. Voilà. (Il a donné une même photo du clown à deux enfants). Comment vous allez faire pour les différencier maintenant, ces deux clowns ? »

Dans la classe B, les apprenants se sont trouvés en autonomie durant 12 minutes. L'enseignant a imposé 16 fois ses idées, et seulement 5 fois il a guidé les élèves.

*Exemple :*

Un élève propose : « Le petit garçon dans ma voiture. »

L'enseignant répond : « Non. Ça ça va pas tellement bien, hein. Le petit garçon dans ma voiture, le petit garçon de... mon... »

Un autre élève propose : « De ma voisine ! »

L'enseignant dit : « Par exemple, de mon quartier. Le petit garçon gentil de mon quartier. »

<b>Classe A</b>		<b>Classe B</b>	
<i>Minutes</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Minutes</i>	<i>Fréquence</i>
4.1) Les élèves travaillent en autonomie.	4.2) L'enseignant n'impose pas ses idées mais guide l'élève.	4.1) Les élèves travaillent en autonomie.	4.2) L'enseignant n'impose pas ses idées mais guide l'élève.
<b>18'</b>	<b>14 / 16</b>	<b>12'</b>	<b>5 / 16</b>

*Tableau 4 : Temps consacré à l'autonomie des élèves et fréquence des idées non imposées, 2007.*

Barème : à partir de 1/3 du temps, soit 15 minutes, l'autonomie des élèves est considérée comme conséquente. L'écart pour l'indicateur 4.2 doit être inférieur à 5 pour établir que l'enseignant guide l'élève.

Dans la classe A, selon les deux indicateurs, nous pouvons dire que le critère de non-directivité est atteint.

Pour la classe B, les deux indicateurs montrent que les critères pour la non-directivité ne sont pas réunis.

**CRITÈRE 5 : Un climat de bonne humeur et de confiance est-il établi dans la classe ; les élèves sont-ils encouragés ?**

Nos constats sont les suivants :

- Dans la classe A, l'élève est encouragé 14 fois sur 20 idées émises. Ces encouragements sont démontrés par les réponses des élèves retenues par l'enseignant et écrites au tableau noir. L'ambiance est décontractée, et cela se traduit principalement par l'humour de l'enseignant.

*Exemple :* « Le clown musicien, d'accord. Musicien, « musichien », voilà. »

- Dans la classe B, sur 13 activités ou idées faites par les élèves, 9 encouragements sont venus de l'enseignant, se traduisant par des « bravos » ou « très bien ». L'ambiance est aussi détendue, avec la bonne humeur de l'enseignant.

*Exemple :* « On peut déjà dire quand même que ceux qui ont trouvé 25 mots, ils se sont trompés hein. Puisqu'en a dix hein ! »

<b>Classe A</b>		<b>Classe B</b>	
<i>Fréquence</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Fréquence</i>
5.1) L'élève est encouragé dans ses activités et idées.	5.2) L'ambiance est décontractée (humour, rires)	5.1) L'élève est encouragé dans ses activités et idées.	5.2) L'ambiance est décontractée (humour, rires)
<b>14 / 20</b>	<b>20</b>	<b>9 / 13</b>	<b>18</b>

Tableau 5 : Nombre d'idées encouragées et appréciation du climat de classe, 2007.

Barème : à partir de 10 encouragements et un écart entre la fréquence positive et sa fréquence totale de moins de 5, nous pouvons dire que les élèves sont encouragés dans leurs activités et idées. L'indicateur 5.2 doit être supérieur à 10.

Pour la classe A, l'indicateur 5.1 montre que le critère de climat et liberté n'est pas atteint. Cependant, le deuxième indicateur a atteint le barème. La moitié des conditions pour le critère « climat et liberté » sont donc réunies.

Pour la classe B, en tenant compte des deux indicateurs, nous pouvons observer que les conditions pour un bon climat de liberté sont établies.

**CRITÈRE 6 : Les élèves peuvent-ils expérimenter eux-mêmes, par tâtonnement expérimental ; l'erreur est-elle jugée positive et constructive ?**

Nous observons que dans la classe A, l'erreur est jugée 4 fois sur 6 positivement. L'élève découvre par lui-même durant 33 minutes, pratiquement la totalité du cours.

*Exemple pour la classe A d'une réponse jugée constructive par l'enseignant :*

« Ah toi tu dirais, puisque ça montre quelque chose, j'invente un nouveau mot qui s'appelle un groupe démonstratif... Je comprends ce que tu veux dire, tu veux dire que ça montre comment est le clown donc c'est un groupe démonstratif pour toi. Ça s'appelle pas comme ça. Mais c'est une bonne idée. »

Pour la classe B, l'erreur est considérée positive une seule fois, et 7 fois elle n'est pas constructive. Les élèves découvrent durant 29 minutes par eux-mêmes : ils cherchent eux-mêmes les réponses et les démarches.

Classe A		Classe B	
Fréquence	Minutes	Fréquence	Minutes
6.1) L'erreur est jugée positive et constructive.	6.2) L'élève découvre par lui-même.	6.1) L'erreur est jugée positive et constructive.	6.2) L'élève découvre par lui-même.
4 / 6	33'	1 / 7	29'

Tableau 6 : Nombre d'erreurs jugées positives et durée de découverte par l'élève, 2007.

Barème : avec un écart entre la fréquence positive et la fréquence totale de moins de 5, l'erreur est jugée constructive. A partir de 1/3 du temps, soit 15 minutes, une grande partie est consacrée à la découverte.

Pour la classe A, selon les deux indicateurs nous pouvons dire que les critères pour un tâtonnement expérimental efficace sont réunies.

Pour la classe B, l'indicateur 6.1 décèle que le critère n'est pas entièrement atteint.

**CRITÈRE 7 : L'enseignant met-il à disposition un environnement riche avec des supports didactiques variés ?**

Les constats suivants peuvent être notés :

- Dans la classe A, 6 supports didactiques différents sont mis à la disposition des élèves. Cependant, l'enseignant n'a jamais proposé plusieurs activités pour que l'élève puisse décider de celle qui lui conviendrait le mieux.

Comme supports didactiques, l'enseignant avait créé un site où les élèves pouvaient inventer des poèmes.

- Dans la classe B, 4 supports sont utilisés par les apprenants. Une seule fois, l'élève a pu avoir le choix devant une activité.

Pour cette classe, l'enseignant travaillait avec du matériel plus simple, comme des pancartes ou des étiquettes fabriquées par lui-même.

Classe A		Classe B	
Fréquence	Fréquence	Fréquence	Fréquence
7.1) Divers supports didactiques sont mis à la disposition de l'élève.	7.2) L'élève a le choix face à diverses activités proposées.	7.1) Divers supports didactiques sont mis à la disposition de l'élève.	7.2) L'élève a le choix face à diverses activités proposées.
6	0	4	1

Tableau 7 : Nombre de supports didactiques et d'activités proposées, 2007.

Barème : à partir de 5 supports didactiques et de 5 activités proposées laissées au choix de l'élève, nous pensons que le critère est atteint.

Pour la classe A, seul l'indicateur 7.1 atteint le barème établi. Le critère « environnement » n'est donc atteint que partiellement.

Pour la classe B, aucun des indicateurs ne remplissent les conditions nécessaires. Les conditions ne sont donc pas réunies pour un environnement riche et varié.

La présentation de ces résultats d'analyse va, à présent, permettre d'établir un retour sur le cadre conceptuel, la question de recherche, ainsi que les hypothèses énoncées dans la partie théorique. En effet, nous allons pouvoir interpréter ces données pour les comprendre et en tirer des conclusions.

### 3.2) INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Afin de synthétiser les résultats trouvés dans la partie d'analyse, une description de la classe A, puis de la classe B, sera présentée. Dans un deuxième temps, nous allons établir un profil réunissant les deux classes.

Pour la classe A, les élèves ont été confrontés à des situations-problèmes durant pratiquement la totalité du cours. Vingt minutes ont été consacrées à la découverte de la matière par l'élève. Les apprenants ont travaillé en groupe, et ont pu interagir entre eux et beaucoup d'idées ont été émises. Cependant, malgré très peu de critiques et de jugements, l'enseignant a censuré un certain nombre de réponses. Un peu moins de la moitié du cours a été laissé à un travail en autonomie. De même, l'enseignant a su guider les élèves plutôt que les diriger. L'ambiance était décontractée, mais les enfants ont parfois été découragés dans leurs activités. Au niveau du traitement de l'erreur, elle était jugée positive la plupart du temps. Pour terminer, plusieurs supports didactiques ont été

mis en place, mais l'élève n'a pas été face à diverses activités pour établir un choix selon ses critères ou envies.

En ce qui concerne la classe B, une partie conséquente du cours a été consacrée à la découverte et aux situations-problèmes. Les élèves ont travaillé en groupe, mais peu de temps en dyade. Les interactions n'ont pas été très fructueuses. Parfois, ils ont travaillé seul. L'enseignant a beaucoup imposé ses idées. Beaucoup de réponses ont été émises par les apprenants, et très peu de moqueries sont survenues. Néanmoins, certains points de vue n'ont pas été acceptés par l'enseignant. Certaines réponses proposées par les élèves n'ont pas été admises par ce dernier et il n'a pas toujours guidé l'enfant, préférant choisir ses propres représentations. En lien avec cela, une seule fois l'erreur a été jugée positive et constructive. Dans les autres cas, la réponse de l'apprenant a été considérée comme fautive, et l'enseignant préférait demander à un autre élève la « bonne » réponse. L'ambiance était cependant décontractée et l'enfant était majoritairement encouragé dans ses activités. Trop peu de supports didactiques ont été mis à disposition. En outre, à une reprise, l'élève a pu avoir le choix devant deux activités proposées.

Le constat réunissant ces deux classes est le suivant : les élèves ont travaillé en groupe durant pratiquement toute la séquence d'enseignement/apprentissage et ils ont été confrontés à des situations-problèmes. Cependant, lors de la première partie du cours, en groupe-classe, les apprenants interagissaient principalement avec l'enseignant dans un dialogue de questions-réponses. La deuxième partie de la leçon, lors de l'activité en petits groupes, les élèves communiquaient entre eux avec beaucoup plus d'échanges. La qualité de ces derniers était évidente, avec de réelles discussions et des partages d'idées, mais pas en grande quantité.

Lors de cette même activité en groupe-classe, les élèves pouvaient exprimer leurs points de vue, mais certaines réponses n'ont pas été acceptées par les enseignants. Quelques refus ou moqueries ont été décelés, mais toujours dans un respect de l'autre et sans aucune remarque blessante ou insultante.

L'ambiance décontractée a été jugée selon les rires des élèves et l'humour de l'enseignant. Nous ne prétendons pas que cela image le climat de classe. Mais nous pouvons voir l'effort des enseignants pour créer un climat plus détendu, visant à mettre les élèves en confiance. De même, ils ont essayé au mieux d'encourager l'enfant dans son activité et dans ses idées. Durant la deuxième partie du cours, en petits groupes, les élèves ont pu travailler en autonomie. Les enseignants étaient là pour aider les élèves.

Des moyens ont été mis en œuvre pour que l'enfant ait un environnement varié et riche. Cependant, les élèves n'ont pas vraiment eu le choix devant diverses activités proposées. Ils ont dû effectuer le travail demandé par les enseignants.

Les différences entre les deux classes se sont faites sentir au niveau du traitement des erreurs. Pour la classe A, elles ont été presque toutes considérées comme positives. L'enseignant prenait les réponses des élèves pour rebondir, puis faire découvrir au mieux la matière ; cela durant plus de la moitié du cours. L'enseignant était là pour guider les élèves, pour leur faire découvrir la nouvelle matière. Il les a laissés chercher, en imposant ses idées uniquement lorsque les apprenants étaient en difficulté. Tandis que pour la classe B, une seule fois l'erreur a été jugée constructive. L'enseignant a souvent dirigé la classe et a rarement guidé les élèves.



Les conditions ont donc été réunies par les deux classes pour les critères suivants :

- l'approche inductive ;
- le brainstorming, partiellement ;
- le climat (partiellement pour la classe A)
- l'environnement (partiellement pour la classe A).

Les critères concernant le groupe, la non-directivité et le tâtonnement expérimental ont été entièrement atteints par la classe A uniquement.

Reprenons à présent les questions opérationnelles afin de les mettre en lien avec le cadre conceptuel, principalement avec les conditions favorisant la créativité personnelle des élèves.

- ❖ **Question 1 :** L'enseignant construit-il son cours à travers une approche inductive, et, de ce fait, propose-t-il des situations-problèmes ?

L'approche inductive, à partir de situations-problèmes, permet à l'enfant de s'approprier le savoir de manière personnelle. Il devra donc chercher et inventer des stratégies et des démarches nouvelles pour trouver des solutions adéquates. Grâce à cette approche, l'élève pourra développer et entretenir sa créativité.

- ❖ **Question 2 :** L'enseignant instaure-t-il des travaux de groupe pour favoriser l'interaction entre les élèves ?

Grâce aux divers travaux de groupe, les apprenants peuvent interagir entre eux et échanger leurs idées. Ils peuvent être stimulés par les réponses émises par leurs pairs, en s'enrichissant de ce partage. La créativité en groupe est bénéfique pour « contaminer » les autres de celle-ci.

- ❖ **Question 3 :** L'enseignant utilise-t-il la méthode du brainstorming où les élèves pourront exprimer librement leurs idées, sans critique, ni jugement ?

Avec la pensée divergente utilisée dans la méthode du brainstorming, les élèves pourront proposer des idées novatrices. Ce moyen est essentiel pour résoudre des problèmes et trouver des solutions nouvelles.

- ❖ **Question 4 :** L'enseignant est-il non directif ; laisse-t-il aux élèves de l'autonomie dans leurs activités ?

Si l'enseignant impose ses idées et ses méthodes, l'apprenant aura du mal à s'approprier personnellement le savoir. Si l'enfant se sent accompagné et guidé, il sera plus motivé et il n'aura pas peur d'être créatif et d'exprimer ses idées.

- ❖ **Question 5 :** Un climat de bonne humeur et de confiance est-il établi dans la classe ; les élèves sont-ils encouragés ?

Pour que l'élève ose créer et dire ce qu'il pense et ressent, il a besoin d'un climat de confiance et de liberté. De plus, s'il se sent encouragé dans ses activités, sans jugement de la part de l'autre, il pourra développer ses propres potentialités sans crainte.

- ❖ **Question 6** : Les élèves peuvent-ils expérimenter eux-mêmes, par tâtonnement expérimental ; l'erreur est-elle jugée positive et constructive ?

Un enfant aime découvrir par lui-même, tester. De ce fait, il pourra, par essai et par erreur, apprendre en étant actif et créatif. Ses apprentissages n'en seront que plus bénéfiques et il fera ainsi plusieurs expériences avant de comprendre et de retenir.

- ❖ **Question 7** : L'enseignant met-il à disposition un environnement riche avec des supports didactiques variés ?

Plus l'apprenant aura devant lui une multitude de choix, d'objets, de matériels, de supports didactiques, plus il y aura de chance d'éveiller son intérêt. Il pourra alors expérimenter à sa guise et ses expériences seront formatrices. S'il est libre de choisir la méthode et le support qui lui conviennent le mieux, il sera plus créatif pour trouver des solutions.

Le constat a été fait que, dans les classes A et B, les enseignants ont construit leurs cours à travers une approche inductive et des situations-problèmes, mais aussi avec une majorité des critères favorisant la créativité – principalement dans la classe A –. Tout cela a permis aux enfants de s'approprier le savoir de manière personnelle. Ils pourront donc chercher et inventer des stratégies et des démarches nouvelles pour trouver des solutions adéquates. Grâce à cette approche, les élèves pourront développer et entretenir leur créativité.

En lien avec ces questions opérationnelles, l'hypothèse suivante avait été formulée : *les enseignants travaillent à partir de situations-problèmes, dans une approche inductive, et mettent en place une partie significative des conditions favorables à la créativité des élèves, au moins dans la phase d'introduction de la matière et jusqu'à l'institutionnalisation de la notion.*

A présent, nous pouvons affirmer que les enseignants travaillent dans une approche inductive à partir de situations-problèmes. De même, une grande partie des conditions favorables à la créativité des élèves sont présentes en classe, du moins dans la partie d'introduction de la matière.

Pour revenir à la question de recherche qui était « *Dans quelle mesure l'enseignant met en place les conditions nécessaires à la créativité personnelle des élèves dans un cours d'introduction de grammaire sur les constituants du groupe nominal ?* », une réponse peut être formulée.

Les questions opérationnelles reliées au cadre conceptuel nous prouvent combien ces conditions sont importantes pour développer la créativité des élèves. Avec l'analyse présentée plus haut, le constat a été fait que la majorité de ces questions ont été répondues par l'affirmative. Nous pouvons donc dire que, majoritairement, un climat favorable à la créativité personnelle des élèves a été instauré en classe, permettant une réelle application d'une didactique inductive.

La méthode inductive sert l'apprentissage des élèves. Elle leur permet, selon Gloton et Clero (1971), de découvrir, de libérer l'inspiration pour avoir des expériences constructives. Ils disent même que « l'enfant est par nature créateur » (Gloton & Clero, 1971, p. 36). L'apprenant devra utiliser les capacités suivantes, développées grâce à la créativité, pour résoudre les problèmes : redéfinition du problème, encodage sélectif, pensée divergente et flexibilité (Lubart, 2005).

Comme dit précédemment, cette analyse n'a aucunement été là pour porter un jugement sur les enseignants. Nous pouvons cependant relever que certains facteurs favorisant la créativité sont mis en place plus instinctivement: établir des travaux de groupe ou en autonomie, favoriser une bonne ambiance de classe ou encore laisser s'exprimer librement les enfants. Même si les enseignants méconnaissent parfois le sujet de la créativité (voir annexe III), ils pensent qu'un minimum de celle-ci est important pour l'apprentissage des enfants. Ils favorisent ainsi les conditions favorables à la créativité personnelle des apprenants.

### **3.3) ANALYSE CRITIQUE**

Ce travail étant presque terminé, une analyse critique est indispensable afin de combler les lacunes de cette toute première expérience de recherche. Nous voulons y revenir, pour que nos « erreurs » soient constructives.

En premier lieu, il n'a pas été aisé de se lancer dans la partie théorique, en conservant une direction prioritaire. La créativité étant un terme tellement large, il fut difficile d'en ressortir l'essentiel et de choisir les liens directs avec notre travail de recherche. De nombreuses lectures furent nécessaires pour savoir dans quelles directions progresser. De plus, il s'est avéré délicat de trouver l'axe que nous souhaitions développer en détail, en lien avec l'enseignement.

La partie sur l'aspect historique du français, dans « contexte », nous paraît peut-être trop floue ou pas assez précise. Notre but était d'essayer de comprendre pourquoi et comment le français, ainsi que sa grammaire, était arrivé de cette manière dans nos classes. Nous voulions faire ressortir le fait que des règles ont été établies il y a bien longtemps, et que même si parfois le véritable sens est perdu, une raison valable a été établie auparavant.

Les conditions favorisant la créativité ont été choisies en fonction de nos lectures. Elles ont toutes été explicitées, mais pas forcément retenues pour les critères et les questions opérationnelles. En effet, la condition sur la congruence n'a pas été relevée. Nous pensions que ce facteur était trop difficile à vérifier en classe et qu'il faudrait plus qu'un simple enregistrement pour en saisir sa véritable implication au niveau de l'enseignant.

Concernant la grille d'analyse, nous sommes conscients que certains critères n'étaient pas toujours aisés à examiner. Nous avons tâché d'être objectif, en établissant des indicateurs observables, et en les analysant le plus judicieusement possible, selon nos connaissances et nos capacités. Pour cette analyse de contenu, nous avons choisi de prendre toute la retranscription et non uniquement des passages, pour être le plus représentatif possible.

Pour le barème établi après chaque critère présenté, des lacunes persistent encore. Il a été formulé selon notre logique et nos représentations. Nous n'avons pas mis à l'appui des textes et des théories tirés d'auteurs pour démontrer nos choix. L'objectivité a été notre principal souci, et nous avons essayé de faire au mieux.

La méthode choisie aurait pu être l'expérimentation, mais cela aurait changé notre travail et notre question de recherche. En effet, nous aurions pu établir une séquence

d'enseignement/apprentissage s'approchant de l'idéal à atteindre pour favoriser au maximum la créativité des élèves. Nous aurions pu imposer cette méthode sur un thème précis à deux enseignants, puis la comparer à deux autres enseignants avec le même thème mais sans connaissance de la méthode sur la créativité. Une comparaison aurait pu avoir lieu pour savoir comment se passent les apprentissages des élèves et dans quelle mesure certains seraient plus bénéfiques. Nous aurions pu alors tester notre modèle favorisant la créativité des apprenants et voir les différences et les lacunes.

Notre travail de mémoire a été uniquement un constat de ce qui se déroulait dans deux classes. Arrivé à ce stade, plusieurs questions apparaissent. Est-ce que deux classes étaient suffisantes pour avoir un résultat objectif ? Peut-être quatre classes auraient pu nous faire découvrir des différences plus marquées entre les manières d'enseigner et nous aurions conclu à d'autres généralités. De même, nous n'avons vu qu'un cours d'introduction ; est-il bénéfique d'instaurer les conditions pour la créativité au maximum pour chaque phase de l'enseignement d'un thème ? Il est possible que certaines phases demandent plus de théorisations et d'explications que de découvertes.

A ce stade, et avec cette recherche, nous n'avons pas éclairci complètement ce qui a fait que la majorité des conditions favorables à la créativité ont été mises en place. Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, les enseignants n'étaient pas renseignés au sujet de la créativité et de ses méthodes. Alors, qu'est-ce qui a fait pencher les résultats ? Les méthodologies d'enseignement permettent-elles, en les suivant, de donner une séquence d'enseignement/apprentissage de manière créative ? Peut-être est-ce uniquement les enseignants, de par leur personne, qui ont permis d'utiliser la créativité dans cette leçon ? Se sachant filmés, ont-ils proposé une leçon pas nécessairement représentative de la réalité ?

En conclusion, beaucoup de questions restent encore ouvertes au niveau de la créativité en classe. Cependant, comme nous avons pu le constater à travers ce mémoire, des conditions pour favoriser la créativité des élèves en classe existent, aidant à la résolution de problèmes. Il serait important de les développer et de partager ces connaissances afin que chacun s'en serve au mieux.

Personnellement, cette expérience, avec ses questionnements, ses remises en question et ses recherches, nous a permis de nous rendre compte de l'importance de la créativité dans n'importe quel acte de l'enseignement. A l'avenir, il représentera une clé essentielle permettant d'ouvrir quelques portes du monde de la pédagogie... et les clés à trouver sont certainement encore nombreuses.

## 4) CONCLUSION

Au début de ce travail de mémoire, notre but était de répondre à cette question très vaste qui nous intéressait et qui nous interrogeait beaucoup : « *Est-ce que la grammaire peut être enseignée de manière créative ?* ». Des recherches approfondies ont donc été faites, pour nous documenter sur la créativité, et plus précisément sur ses apports dans l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Creusant encore pour savoir ce qui était en place dans nos écoles au niveau de la didactique du français et de sa grammaire, nous avons voulu, dans un deuxième temps, constater ce qui se passait réellement en classe.

Après une analyse détaillée selon des indicateurs découlant des conditions favorisant la créativité, le résultat suivant a été obtenu : les enseignants mettent en place un climat propice à la créativité des élèves.

### 4.1) APPORTS FORMATIFS

Grâce à ce travail de mémoire, de nombreuses compétences, apports formatifs, professionnels et personnels, ont pu être développés et acquis.

En tout premier lieu, de nombreuses connaissances sur le sujet et les différents thèmes abordés ont été découvertes ou approfondies. En effet, la notion de créativité étant vaguement familière, nous avons pu comprendre plus en profondeur ce terme. Avec ces documentations et ces lectures, une appropriation de ce concept a été faite. Preuve est qu'une grille d'analyse à l'aide de critères et d'indicateurs a été élaborée. La composante 10.1 « S'approprier des outils de recherche pour faire évoluer sa pratique » (HEP, 2004, p. 5) a donc été acquise.

L'apport de la créativité dans l'enseignement était déjà approuvé et testé quelque peu dans notre pratique et expérience professionnelle. Cependant, après un tel travail, de nouvelles portes se sont ouvertes, avec plus de bagages. Nous savons, à présent, comment procéder pour favoriser la créativité en classe. De plus, nous en connaissons les conditions pour cela et la mise en œuvre dans notre enseignement quotidien. Nous voulons et allons essayer de rendre ce constat opérationnel et concret dans notre future profession. Toutes ces méthodes permettront à l'enfant d'être plus créatif, mais également pour l'être davantage nous-mêmes.

En terme de compétences, la suivante a été développée durant tout le parcours effectué ces derniers mois : « Utiliser la recherche pour faire évoluer sa pratique » (HEP, 2004, p. 5). Après ce travail de longue haleine, le chemin parcouru nous a permis de faire évoluer notre pratique. Nous avons acquis des connaissances importantes au sujet de la créativité dans l'enseignement, de la didactique du français et de la grammaire. Avec tout cela, notre enseignement sera différent. Diverses stratégies pourront être mises en place pour continuer dans ce sens et en cherchant toujours à optimiser l'apprentissage des élèves. La composante 10.2 « Utiliser la démarche de recherche pour comprendre la réalité dans un processus d'auto-formation » (HEP, 2004, p. 5) a été acquise. La démarche qui a été menée permettra de développer nos acquis pour le futur.

A partant de questions qui nous interpellaient au sujet de l'enseignement, des recherches dans divers ouvrages ont été effectuées, afin de trouver des réponses à tout cela. Dès lors, la composante 10.3 « Elaborer un questionnement en lien avec la pratique professionnelle à l'aide de référentiels théoriques » (HEP, 2004, p. 5) a commencé à se développer.

Lors de la partie d'analyse, nous avons voulu constater ce qui se faisait réellement en classe. Nous avons donc usé de stratégies et de discernements pour trouver les méthodes appropriées afin de comprendre et d'analyser ce qui se passait sur le terrain. La composante 10.4 « Construire une méthodologie adéquate pour appréhender la réalité » (HEP, 2004, p. 5) a, de ce fait, été acquise.

Pour pouvoir interpréter les informations, nous avons dû utiliser la composante 10.5 « Savoir lire les résultats de recherche pour actualiser ses connaissances » (HEP, 2004, p. 5). L'élaboration d'une grille d'analyse et des tableaux récapitulatifs a permis de tirer des constats. Grâce à cela, nous avons pris conscience de ce qui se passait réellement dans nos classes et de changer nos « a priori » sur le sujet. Dans ce sens, la composante 10.6 « Rompre avec les évidences du sens commun » (HEP, 2004, p. 5) a été développée et comprise. Avec les recherches effectuées et les résultats obtenus, force a été de constater qu'il était possible qu'un postulat ne soit pas nécessairement ce qu'il prétendait être. La grammaire, avec ses règles fixes et contraignantes, n'est pas, en définitive, une matière fermée où aucune créativité ne peut être mise en place. Au contraire, créativité et grammaire peuvent être côte à côte, sans s'exclure l'une de l'autre.

Au début de ce travail, nous pensions ne pas être de taille à le réaliser. Plusieurs choix et difficultés étaient devant nous : comment les surmonter ? Mais à présent, devant cette « œuvre personnelle » presque achevée, le constat suivant s'impose : nous pouvons « Mener à bien un projet de manière autonome » (compétence 10.7) (HEP, 2004, p. 5).

L'écriture de ce mémoire fut parfois laborieuse. Néanmoins, nous en tirons la fierté d'avoir mené à terme un dossier qui, nous l'espérons, pourra aider certains enseignants à mieux percevoir la créativité, voire à essayer de mettre en place, dans leurs classes, les conditions favorisant l'apprentissage des élèves. La composante 10.8 « Construire un savoir professionnel à travers l'acte d'écriture » (HEP, 2004, p. 5) nous montre qu'il est important de passer par la démarche de l'écrit pour construire autour d'un sujet professionnel et de se l'approprier.

Les apports d'un tel cheminement sont indéniables et nous poussent à continuer dans cette voie : ouvrir d'autres portes, se poser d'autres questions et s'enrichir tout au long de son parcours car nous sommes en perpétuelle formation.

Dans un avenir plus proche, nous souhaitons continuer à développer la composante 3.5 « Intégrer la créativité des élèves dans la construction des situations d'enseignement/apprentissage » (HEP, 2004, p. 2). Les enfants ont cette facilité d'être plus créatifs. L'enseignant doit aller dans ce sens, en étant lui-même créatif et en construisant des leçons qui aideront l'apprenant à développer cette capacité à travers leurs apprentissages.

Avec tous ces savoirs acquis, nous n'allons certainement pas les « ranger dans un tiroir ». Nous voulons « Inscrire la créativité dans son champ d'action » (composante 9.5) (HEP, 2004, p. 5), en nous servant de ce que nous avons appris pour le mettre en œuvre en classe, ainsi que faire découvrir aux autres les résultats de ces recherches.

## **4.2) PROLONGEMENTS ET PERSPECTIVES**

Comme mentionné précédemment, ce travail de mémoire est un constat. A présent, nous savons ce qui se passe dans deux classes, au niveau de la didactique du français et de sa grammaire. Nous avons observé qu'une approche inductive était mise en œuvre, ainsi que des conditions favorisant la créativité des élèves.

En outre, plusieurs questions sur ce sujet demeurent. De nombreuses recherches menant dans des directions complémentaires pourraient être réalisées. Nous avons choisi d'en explorer une, nous rendant bien compte que le travail n'est pas complètement abouti.

Le prolongement logique serait d'expérimenter cette méthode de créativité pour voir à quel moment du programme il serait plus judicieux de maximiser les conditions de créativité. Mais aussi, tester les apprentissages des élèves, en comparant cette méthode avec des classes qui ne l'utiliseraient pas.

Un second prolongement serait d'analyser les méthodes d'enseignement beaucoup plus en détail. La nouvelle méthodologie de mathématiques est très satisfaisante, et on pourrait dire qu'elle abonde dans le sens de la créativité et de la résolution de problèmes. Est-ce vraiment le cas ? Si oui, quelles autres méthodologies le sont aussi ? Comme perspectives à ces recherches, nous pourrions voir beaucoup plus loin en trouvant des pistes pour une modification de certaines méthodes et moyens d'enseignement qui seraient plus bénéfiques pour l'apprentissage des élèves.

Après toutes ces bonnes résolutions et ces envies d'optimiser l'apprentissage des apprenants – car leur bien-être est prioritaire –, la question sur les élèves en difficultés est essentielle. Un approfondissement à ce sujet devrait se faire. En effet, si dans une classe standard les conditions pour la créativité sont bénéfiques pour les apprenants, se peut-il qu'elle ne le soit pas autant pour les élèves en difficultés ? Il faudrait tenir compte de ces paramètres pour pouvoir mettre en place un climat favorable à tous.

De nombreuses perspectives sont possibles et de nombreux prolongements pourraient être faits. Nous avons, à notre niveau, essayé de comprendre et d'analyser une petite partie de tout cela.

A présent, nous laissons toutes ces portes ouvertes à d'autres personnes créatives pour reprendre le flambeau.

## 5) RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.

Arborio, A.-M. & Fournier, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Paris : Nathan Université.

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Beaudot, A. (1973). *La créativité : recherches américaines*. Paris : Dunod.

Beaudot, A. (1980). *La créativité à l'école*. Paris : PUF.

Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactiques des langues*. Paris : Hatier.

Bouchard, P. & Petaut-Bouchard, M. (1997). *La grammaire est un jeu d'enfant*. France : Calmann-Lévy.

Caré, J.-M. (1991). *Jeu, langage et créativité*. Paris : Hachette.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck.

Fierz, S. (2004). *Thème 8.8 Méthodes de recherche*. [notes de cours] Saint-Maurice : Haute Ecole Pédagogique du Valais.

Enseignement de la ville de Liège. (2007). *Quand la philosophie du respect et de la solidarité devient pédagogie...Freinet* [version électronique]. Consulté le 10 juillet 2007 dans

<http://www.ecl.be/pages/nouv/freinet.htm>

Fumeaux, M. (1990). *MEMENTO*. Neuchâtel : Corome.

Ghiglione, R., Beauvois, J.-L., Chabrol, C. & Trognon, A. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris : Armand Colin.

Gloton, R. & Clero, C. (1971). *L'activité créatrice chez l'enfant*. Belgique : Casterman.



- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- GRAP. (1989). *Plan d'études romand pour les classes de 1<sup>ère</sup> à 6<sup>ème</sup> année*. Suisse.
- Guntern, G. (2001). *Les 7 règles d'or de la créativité*. Paris : Editions Village Mondial.
- Haute Ecole Pédagogique du Valais. (2004). *Référentiel de compétences*. St-Maurice : HEPVS.
- Inhelder, B. & de Caprona, D. (1992). Vers le constructivisme psychologique : Structures ? Procédures ? Les deux indissociables. In *Le cheminement des découvertes de l'enfant* (pp. 19-50). Neuchâtel : Delachiaux et Niestlé.
- Irani, F. (1998). « Créativité et aspect ludique dans l'enseignement du français » (contexte indien) : *Analyse d'un essai*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Koltz, F. & Rothen, M. (2003). *A la découverte de la Grammaire nouvelle*. Sierre : Editions à la Carte SA.
- Landry, M.-C. (1992). *La créativité des enfants : malgré ou grâce à l'éducation ?*. Montréal : Ed. Logiques inc.
- Léon, R. (1998). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école*. Paris : Hachette.
- Lubart, T. (2005). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Mathieu-Batsch, C. (1983). *Invitation à la créativité*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Rouquette, M.-L. (1973). *La créativité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Martin, D. & Gervais, Ph. (1992). *La grammaire de l'élève*. Lausanne : CVRP.
- Pelgrims, G. (2001). *Références bibliographiques* (2<sup>e</sup> éd., cahiers de la section des sciences de l'éducation). Université de Genève.
- Piaget, J. (1976b). Le possible, l'impossible et le nécessaire : Les recherches en cours ou projetées au Centre international d'épistémologie génétique. *Archives de psychologie*, 44 (172), 281-299.

Piaget, J. (1998). *De la pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.

Quivy, R. & Van Campenhout, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (3<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod.

Ramognino, N. & Vergès, P. (2005). *Le français hier et aujourd'hui : Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.

Robert, A. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre ?*. Paris : Bordas.

Rouchette, M. (1971). *Le Plan Rouchette*. France : Département de la Recherche Pédagogique.

Rouchette, M. (1971). *Le Plan Rouchette* [version électronique]. Consulté le 15 juin 2006 dans

<http://s.huet.free.fr/paideia/semiof/rouchet1.htm>

Simard, C. (1999). Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue. *Québec français*, 1 (6), 6-7.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Eaglewood Cliffs : Prentice Hall.

Wagner, R. L. & Pinchon, J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Paris : Hachette.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York : Harcourt.

## **6) LISTE DES ANNEXES ET ANNEXES**

Annexe I : Objectifs du GRAP (Grammaire, 4P à 6P)

Annexe II : Extrait de la grille d'analyse

Annexe III : Retranscription des interviews enregistrés des enseignants de la classe A et B.

**6.1) ANNEXE I : OBJECTIFS DU GRAP (GRAMMAIRE, 4P À 6P)**

SAVOIRS:		(F)		(S)		(F)		(S)		(F)		(S)	
(F)	(S)	Complément de phrase		Groupe verbal		Groupe nominal		Types et formes		Etude de la phrase			
		- opposer le GN complément de phrase au GN suite de verbe et au GNS		- identifier le GPrép complément de phrase - mettre en évidence l'opposition entre le GPrép complément de phrase et le GPrép suite de verbe - reconnaître les nuances sémantiques apportées par les compléments de phrases		- reconnaître le sens des compléments de phrase (temps, lieu, manière) - identifier le GPrép complément de phrase		- identifier les compléments de phrase (phrase, GN, GPrép, adverbe)		F: Fundamentum S: Sensibilisation		4P	
		- reconnaître et produire les différentes suites de verbes à l'exception des doubles suites		- reconnaître et produire les différentes suites de verbes (le, lui, eux) - pronominaliser des suites de verbes (le, lui, eux) - identifier les suites de verbes (GPrép, GN + GPrép, adverbe) - reconnaître les différents GV à l'intérieur d'une phrase (sub. exclue) - reconnaître et produire les différentes suites de verbes, à l'exception des doubles suites		- reconnaître et produire des suites de verbes (en, y) - identifier l'adjectif attribut suite de être		- reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives		- développer l'intuition linguistique - manipuler les différents groupes de la phrase pour les reconnaître - utiliser l'adverbe - distinguer une phrase P d'une phrase transformée - distinguer le groupe prépositionnel dans la phrase - établir la liaison GNe-GV		5P	
		- reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives		- reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives		- reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives		- reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives		- reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives		6P	
		- reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives		- reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives		- reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives		- reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives		- reconnaître et produire des phrases de types déclaratif, interrogatif, exclamatif, aux formes positives et négatives		GRAMMAIRE	

**6.2) ANNEXE II : EXTRAIT DE LA GRILLE D'ANALYSE**

	Classe A	1) Groupe		2) Brainstorming
		Minutes	Fréquence	Fréquence
		1.1 Les élèves travaillent en groupe.	1.2 Les élèves interagissent entre eux, communiquent à l'intérieur du groupe.	2.1 Les idées et les réponses sont acceptées par l'enseignant.
		Groupe-classe : 26' Petits groupes: 18'	15	45
	Enseignant : C'est un clown. Alors. Je vais juste euh...	Début (groupe-classe)		
	Enseignant montre un grand tableau d'un clown			
	Ens. : Il est joli ce clown			
	Enseignant montre photo d'un 2 <sup>ème</sup> clown			
	Elèves rigolent			
	Ens : Bon vous êtes d'accord, on va parler de clown.			
	Toute la classe : Oui, ouais !			
	Ens : D'accord. Alors on va marquer logiquement « le clown ». (au tableau noir). Alors, qu'est-ce qu'on peut dire de celui-là. Ouais ?			
1'	Elève 1 : Ben, il est marrant.			
	Ens : Il est marrant, d'accord. Mais par rapport à l'autre ?			1
	Garçon1 : Ben il est aussi marrant.			
	Ens : D'accord, marrants, les deux sont semblables. Moi j'aimerais voir des différences.			1
	E : Je sais !			
	Ens : Oui c'est une peinture, hein. Tandis que l'autre c'est une photo. (Il remet la photo sur le tableau). D'accord. Alors un il a ceci et l'autre il a ça. Moi j'aimerais savoir ce qu'ils font.			1
	G6 : Ben y en a un y fait du violon et pis l'autre ben il en fait pas.			1
2'	Ens : D'accord. Maintenant j'aimerais bien savoir, sans qu'on regarde au tableau, j'aimerais savoir duquel on parle.			1

### 6.3) ANNEXE III : RETRANSCRIPTION DES INTERVIEWS DES ENSEIGNANTS DE LA CLASSE A ET B

#### **Enseignant A**

*Interviewer : Pour vous, qu'est-ce que la créativité ? Pouvez-vous me donner une définition ?*

**Enseignant :** « La définition de la créativité. C'est quand on crée quelque chose, c'est quand on arrive à faire quelque chose de neuf, d'original. »

*I : Est-ce que tout le monde peut être créatif ?*

**E :** « Oui je pense que tout le monde peut être créatif. »

*I : Quel est l'importance de la créativité dans l'enseignement ?*

**E :** « Elle a une importance, bon au niveau du prof parce que, ça peut être intéressant pour lui d'être créatif, de donner de nouveaux cours. Et puis au niveau des élèves également pour qu'ils puissent réinvestir ce qu'ils savent ou ce qu'ils ont appris, car la créativité je pense que, elle se base quand même sur ce que l'on a, sur le bagage qu'on a. Elle part pas de rien du tout quoi. Donc pour le prof c'est très bien parce qu'il peut être créatif, ça peut être intéressant d'être créatif car ça peut être aussi un moteur et puis pour les élèves, ce qu'il fait lui, s'il est créatif, il peut aussi motiver ses élèves, pis dans l'autre sens les élèves eux, être créatif c'est aussi une manière de réinvestir ce que le prof leur a permis d'être créatif. Même là. Voilà. »

*I : Est-ce qu'il y a certaines branches, certains matières qui permettent d'être plus créatif ?*

**E :** « Je pense qu'on peut être créatif dans, je crois que en math on peut être créatif, en français on peut être créatif. Bon tout ce qui est art c'est plutôt ce qui est demandé. Mais je crois qu'y a pas de matières où on ne peut pas être créatif. »

*I : Est-ce que l'enseignant doit développer la créativité des élèves ? Est-ce son rôle ?*

**E :** « Oui, ou bien de la garder, plus ou moins. Parce quand on, y me semble que les petits enfants, les enfantines quand ils sont petits ont une très grande créativité, et puis après il y a le côté norme qui devient intéressant pour eux, à se référer aux normes qu'on leur donne, c'est une nouvelle voie, une nouvelle découverte. Et puis y'a des choses des fois qui se ferment au niveau de la créativité car on veut être conforme à ce qu'on attend. Donc le prof en même temps il doit faire des gens qui soient conformes à ce qu'on demande des élèves, pis d'un autre côté la société a aussi besoin de gens qui sont créatifs. C'est entre les deux quoi. Tu dois vraiment être, tu dois un moment faire des choses qui sont très conformismes et puis d'un autre côté faire que la créativité des élèves s'exprime aussi. Donc c'est un peu... on doit jongler. Je pense que l'enseignant doit jongler entre les deux choses quoi. »

*I : Vous êtes-vous déjà informés sur la créativité, par des articles, des séances d'information, des cours de formation continue ? Si non, aimeriez-vous le faire ?*

**E :** « Des cours de créativité non, je n'ai pas fait. Des bouquins sur la créativité, je pense plus du côté art, dessin, peinture. Oui ça, j'ai eu fouiné. Et puis d'un autre côté même dans les nouvelles méthodologies de math, y a cette dimension de recherches, d'essayer d'inventer des solutions par rapport à un problème, je pense qu'elles ont quelque chose à voir avec la créativité parce que tu permets aux enfants d'avoir plusieurs stratégies pour arriver aux buts. Et donc tu demandes aux élèves, mêmes pour résoudre un problème d'être créatif, de trouver, de fabriquer quelque chose, d'utiliser du matériel pour arriver à une solution. Donc ça, rien que dans la méthodologie j'ai senti qui avait ça. Je parle de la méthodologie de mathématiques car c'est la dernière qui a été renouvelée, dans les grandes méthodologies. Avant c'est sûr qu'en français y'a beaucoup de choses qui font appel à la créativité mais là je donnais l'exemple des maths pour ceci. »

*I : Aimeriez-vous plus vous renseigner à ce sujet ? Trouvez-vous, en tant qu'enseignant, que vous êtes assez informés au niveau de la créativité ou est-ce suffisant ?*

**E :** « Non j'ai pas vraiment l'envie de faire un cours de créativité. Parce que bon, la créativité est intéressante, maintenant si dans un... dans le job qu'on fait on est tout le temps créatif, tu peux pas avoir que ce pôle-là. Un c'est épuisant, ça demande beaucoup de remises en questions qui est de chaque instant, c'est pas possible non plus. Faut cibler les choses. Donc là pour l'instant je me

contente de ce que je sais, de ce que... par contre bon je garde un esprit ouvert, je pense que dans la classe y'a aussi, un moment où y'a des réponses des enfants qui partent vers quelque chose de nouveau, qui sont créatives, c'est aussi à ce moment-là qu'on peut susciter auprès des enfants, leur dire que l'on trouve très bien ce geste nouveau qu'ils ont inventé ou bien qu'ils disent. Je trouve que c'est aussi là que c'est important d'être attentif à ça. Mais maintenant est-ce qu'il faut penser à codifier la créativité pis à faire des cours vraiment spécifiques pour ça, je... moi je vois qu'on peut être créatif partout. Donc c'est toujours par rapport à un support, pis arriver à détacher des règles de créativité me semble un petit peu artificiel disons. Alors c'est pour ça que je me suis pas vraiment intéressé à des cours qui parlerait que de créativité. Par contre dans les cours, soit dans le recyclage, des cours comme ça, y'a cette dimension-là qui est également donnée. Mais pas un cours de créativité en tant que cours de créativité. Voilà. »

## **Enseignant B**

**Interviewer :** *Pour vous, qu'est-ce que la créativité ? Pouvez-vous me donner une définition ?*

**Enseignant :** « La créativité, ben c'est trouver des pistes, des idées. Ouais je pense que c'est ça. Trouver des pistes et des idées par rapport à un sujet donné quoi. »

**I :** *Est-ce que tout le monde peut être créatif ?*

**E :** « Absolument. Pour moi. »

**I :** *Quel est l'importance de la créativité dans l'enseignement ?*

**E :** « Je pense pas dans toutes les branches. Y'a des branches où c'est de la pure technique mais je pense quand même de plus en plus on donne pas mal d'importance à la créativité en classe. »

**I :** *Est-ce qu'il y a certaines branches, certains matières qui permettent d'être plus créatif ?*

**E :** « Notre but à nous c'est d'essayer d'en mettre un petit peu partout je pense. Même dans un truc purement théorique quoi. Mais je pense qu'on peut trouver de la créativité partout. »

**I :** *Est-ce que l'enseignant doit développer la créativité des élèves ? Est-ce son rôle ?*

**E :** « Absolument je pense. Je pense que c'est même un truc pour réussir dans la vie c'est d'être créatif il me semble. Plus que de savoir des règles par cœur. »

**I :** *Vous êtes-vous déjà informés sur la créativité, par des articles, des séances d'information, des cours de formation continue ?*

**E :** « Non pas spécialement non. »

**I :** *Aimeriez-vous le faire ?*

**E :** « Euh pourquoi pas, oui, si y'a des ouvertures, absolument oui. »

**I :** *Trouvez-vous, en tant qu'enseignant, que vous êtes assez informés à ce sujet ?*

**E :** « Ben je pense que c'est une option au départ. Donc après qu'on soit, qu'y est des cours où pas je pense que c'est pas important, c'est peut-être tous les jours que ça se passe. En faisant la classe tous les jours. Qu'il y ait des cours ou pas en dehors... bon ça peut nous apporter quelque chose mais... je pense que c'est une option au départ quoi. »

**I :** *Que peut faire l'enseignant pour rendre les élèves plus créatifs ?*

**E :** « Il faudrait qu'il soit créatif lui-même déjà. Bon, pis valoriser tout ce qui est création. Mettre en avant ses exposés, mettre en avant, discuter, parler de... favoriser la création à chaque fois que c'est possible. »

**I :** *Pensez-vous être créatif ?*

**E :** « Bonne question. Je sais pas. J'essaie. Je sais pas vraiment si je suis créatif mais j'essaie de varier les... la manière d'approcher les cours quoi. »

## **7) ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ**

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

Granges, le

Signature :