

La collaboration créative à travers un parcours de motricité.

**Les gestes professionnels de l'enseignant qui
étayent la collaboration et la créativité des élèves.**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Jonathan Cantini**

Sous la direction de : **Julien Clénin**

Porrentruy, avril 2016

« Je n'ai pas à être plus fort que l'autre. Je dois être plus fort que moi grâce à l'autre. »

Albert Jacquard

Remerciements

Je tiens à remercier particulièrement mon directeur de mémoire professionnel, Monsieur Clénin, pour son soutien, ses conseils et le temps qu'il m'a consacré pour la réalisation de ce mémoire.

Je souhaite aussi remercier Marcelo Giglio pour m'avoir fait partager son expérience et d'avoir pris du temps pour me donner des pistes utiles.

De même, je tiens à exprimer ma gratitude à Sabine Mamie, Myriam Feigenwinter qui m'ont accueilli dans leur classe et qui ont participé à mon projet, ainsi que ma famille et mes amis qui m'ont encouragé tout au long de ce chemin.

Avant-propos

Le résumé

Mon travail de mémoire vise à examiner une situation d'apprentissage dans laquelle les élèves sont placés dans un contexte collaboratif qui exige d'être créatif. Je n'ai eu que peu de fois l'occasion, lors de mes stages et de mes remplacements, d'avoir des explications sur la façon de mettre en place une telle situation d'apprentissage. Qu'est-ce qui permet de faire émerger au mieux la collaboration créative ? Je souhaiterais mettre en place une intervention et l'analyser en amont comme en aval pour essayer de développer la collaboration créative chez les élèves de manière effective. Ensuite, je transmettrai cette intervention à d'autres enseignants afin qu'ils l'essaient dans leur classe. Cette intervention sera filmée et analysée afin de mettre en évidence les actions de l'enseignant. Cette intervention me permettra de développer les capacités transversales et permettre aux élèves de manipuler le matériel en sport le plus efficacement possible. À travers ce travail, j'espère pouvoir donner une leçon clef en main qui pourra servir à moi-même, mais aussi utilisable par d'autres enseignants.

Les cinq mots-clés

Créativité,

Collaboration,

Etayage,

Geste,

Parcours de motricité.

Liste des tableaux

Tableau 1 : Moments et formes de collaboration créative	13
--	----

Liste des figures

Figure 1 Situation 2 : Les élèves en action.....	28
Figure 2 Situation 3 : Les élèves en action.....	29
Figure 3 Situation 4 : Les élèves en action.....	31
Figure 4 Situation 5 : Les élèves en action.....	32
Figure 5 Situation 6 : Les élèves en action.....	34
Figure 6 Situation 7 : Les élèves en action.....	35
Figure 7 Situation 8 : Les élèves en action.....	40
Figure 8 Situation 9 : Les élèves en action.....	42
Figure 9 Situation 10 : Les élèves en action.....	44
Figure 10 Situation 11 : Les élèves en action.....	49

Liste des tableaux

Tableau 1. Étayages créatifs : gestes de l'enseignant et description des actions.....	51
--	----

Liste des annexes

ANNEXE 1 AIDE MEMOIRE	58
------------------------------------	-----------

Sommaire

INTRODUCTION	6
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE	8
1.1. Importance de l'objet de recherche.....	8
1.2. État des connaissances lié au thème.....	9
1.2.1. La créativité.....	9
1.2.2. La collaboration.....	11
1.2.3 Les moments et formes de collaboration créative.....	12
1.2.4. Une situation scolaire favorisant l'apprentissage créatif et collaboratif.....	13
1.2.5. L'éducation physique et la gestion disciplinaire.....	14
1.2.6. L'étayage ou les gestes professionnelles de l'enseignant.....	15
1.3. Question de recherche et hypothèses de recherche.....	18
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	20
2.1 Types et démarche de recherche.....	20
2.2 Type de paradigme : « processus-produit ».....	20
2.3 Approches méthodologiques.....	21
2.4 Récolte des données.....	21
2.5 Echantillonnage.....	22
2.6 Processus et protocole de recherche.....	22
2.7 Entrevue de planification.....	23
2.8 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données.....	24

CHAPITRE 3.....ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	26
3.1 Gestion disciplinaire à travers la conception d'un parcours de motricité.....	26
3.2 Le travail de groupe à travers la conception d'un parcours de motricité.....	32
3.3 Les gestes de l'enseignant qui permettent de développer la collaboration créative,.,	35
CONCLUSION.....	50
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	53
SITOGRAFIE.....	55

Introduction

Lors de la préparation d'une intervention en sport dans une classe d'école enfantine, j'ai souhaité mettre en place 5 ateliers représentant un parcours imaginaire. Certains de ces ateliers ont nécessité un équipement lourd et dangereux que j'ai été le seul à pouvoir aménager. Je n'ai pas voulu mettre en place les ateliers seul et laisser les élèves sans activité. En effet, il est important que les élèves se familiarisent avec le matériel de sport et laisser les élèves inactifs n'aurait pas été pédagogique. J'ai décidé de donner la responsabilité aux élèves de s'occuper des ateliers dont le matériel n'est pas dangereux. J'ai réalisé deux groupes de 7 élèves et leur ai demandé de créer les 2 ateliers «équilibre» et «lancer et slalom». Le reste des élèves m'ont accompagné pour participer à la construction des 3 autres ateliers.

J'ai demandé aux deux groupes de me présenter les ateliers et la façon dont nous étions supposés réaliser le parcours. À ma grande surprise, les élèves avaient conçu des activités vraiment intéressantes. Les élèves ont fait preuve de créativité et ont pris beaucoup de plaisir.

À l'époque j'avais déjà eu une discussion avec un formateur référent sur les vertus de la collaboration à l'école enfantine. Nous avons parlé du fait qu'il nous semblait qu'en sport la compétition était bien souvent plus présente que la collaboration. Nous étions d'avis que ce serait une belle idée d'essayer de faire en sorte d'inverser la tendance.

D'autre part, j'ai toujours été convaincu de l'utilité des capacités transversales dans la construction des apprentissages des élèves. J'ai regretté de n'avoir que peu développé ces compétences dans mon enfance. Il faut dire que les méthodes ont bien évolué depuis et que lors de ma scolarité l'apprentissage était bien plus transmissif que de nos jours.

Par la suite, j'ai assisté à des interventions de monsieur Giglio sur les formes de collaboration créative et réflexive entre élèves. J'ai donc été tenté d'en apprendre plus sur ce sujet et de me servir de ces connaissances pour développer une intervention didactique en éducation physique pour des élèves de 2^{ème} Harnos.

En plus de cette expérience personnelle, le plan d'étude demande à l'enseignant de favoriser des mises en situation permettant à chaque élève d'exercer la collaboration et la créativité. Ce qui m'a conforté dans l'idée d'approfondir mes recherches.

D'après moi, la collaboration créative en éducation physique peut être plus développée à l'école.

Dès lors, je souhaiterais savoir comment favoriser la collaboration chez les élèves, ce qu'est la créativité et ce qui contribue à son développement et les avantages d'un travail en petits groupes. J'ai aussi cherché à comprendre plus précisément les moments et les formes de collaboration créative. Persuadé que l'on peut développer la collaboration et la créativité des élèves à travers la conception d'un parcours de motricité, j'ai étudié les avantages d'un tel parcours. Ayant le sentiment que la gestion disciplinaire dans le domaine de l'éducation physique n'est pas facile à gérer, j'ai approfondi le sujet. De même, je me suis intéressé à l'étayage et aux différents gestes professionnels de l'enseignant qui permettent aux élèves de réaliser un objet original en échangeant et discutant sur leurs idées.

J'ai expliqué la démarche méthodologique qui m'a amené à filmer des élèves auxquels nous demandons de construire une partie d'un parcours de motricité pour que le reste de la classe puisse le traverser en développant des habiletés sportives.

En analysant les vidéos, j'ai obtenu des résultats intéressants sur la gestion de la discipline, sur les vertus du travail en petits groupes et sur les gestes de l'enseignant qui favorisent la collaboration créative des élèves.

1. La problématique

1.1 Importance de l'objet de recherche

Depuis 2008, l'enseignant doit faire face à un nouveau problème que lui impose le nouveau plan d'étude. En effet, celui-ci prend en compte cinq grands champs de Capacités transversales. Nous pouvons lire dans le PER (2010) que «L'enseignant est appelé à favoriser le plus souvent possible des mises en situation permettant à chaque élève d'exercer et d'élargir ces cinq *Capacités transversales*». De plus, ces capacités transversales ont «des incidences sur l'organisation du travail de la classe, la réalisation d'activités ou la gestion de l'enseignement» (PER, 2010, p. 35). Ces capacités transversales doivent être mobilisées dans diverses situations contextualisées afin d'être développées chez les élèves.

Bissonnette et Richard (1993) expliquent que l'essor des nouvelles technologies de l'information pousse les individus à faire preuve d'une grande capacité d'adaptation. Le temps d'apprentissage ne se limite plus à la période de la vie scolaire. D'où, «l'école se doit de développer chez les élèves les aptitudes et attitudes qui leur permettront de continuer à apprendre par eux-mêmes toute leur vie durant» (Bissonnette et Richard, 1993, introduction p. XIV). La Suisse ainsi que l'Angleterre, l'Australie, la Belgique et le Québec ont révisé leurs programmes d'études pour qu'à la fin de la scolarité les jeunes soient mieux formés aux exigences de la vie professionnelle. Cela passe par un modèle axé sur le développement des compétences. Donc d'étendre chez les élèves des savoir-faire, mais également des savoir-être. Les recherches de Goleman, (1997) confirment que le savoir-faire ainsi que le savoir-être sont essentiels au développement des capacités transversales et mettent en évidence que le savoir-être précède même le savoir-faire. Le traitement de l'information au niveau cérébral se fait d'abord par le cerveau émotionnel, qui gère toute l'affectivité reliée au savoir-être. Goleman, (1997) a prouvé que l'affectif prédomine sur le cognitif, dans les tâches scolaires ainsi que dans celles de la vie quotidienne.

Nous pouvons remarquer que dans la représentation sociale de l'enseignement-apprentissage on ne prend pas assez en compte la créativité de l'élève. Bien souvent l'élève se contente de reproduire les savoirs des maitres et la façon dont les savoirs nouveaux prennent place dans la société n'est pas développée. Pourtant la conjoncture nous demande d'être de plus en plus innovants et de collaborer. L'école se doit de donner aux élèves des outils pour collaborer et être créatif.

Dès lors, l'enseignant ne peut seulement jouer un rôle de transmetteur de savoir. Il se doit d'organiser des tâches créatives et d'accompagner les élèves dans leur démarche pour favoriser l'émergence de la pensée créatrice. S'il semble évident qu'en tant qu'enseignant nous devons de favoriser la collaboration et la pensée créatrice des élèves, rien n'est dit sur la manière dont nous devons nous y prendre pour la fortifier de manière efficace : comment réaliser des activités pour que les élèves développent ces 2 capacités transversales ? Mon étude s'orientera donc vers la conception d'une leçon favorisant la collaboration et la pensée créatrice des élèves.

J'ai pu aussi observer autour de moi que beaucoup d'élèves ne manipulent pas ou peu le matériel de sport. Un parcours de motricité permet de développer beaucoup de compétences que l'on demande de travailler en éducation physique. Quelles sont les actions de l'enseignant qui soutiennent les élèves plongés dans l'exercice de créer une partie d'un parcours de motricité ?

Le principal intérêt est d'offrir quelques pistes pratiques aux personnes désireuses de favoriser la collaboration créative au sein de leur classe. Ce travail de recherche peut être aussi une source d'inspiration pour des enseignants qui souhaitent développer les capacités transversales à travers d'autres activités. Finalement, cette recherche peut permettre aux enseignants, réticents à l'idée de changer leur fonctionnement, de faire les leçons d'éducation physique selon le nouveau curriculum scolaire.

1.2 État des connaissances lié au thème

1.2.1 La créativité

Selon Lubart, Mouchiroud, Torjman et Zenasni (2003), la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois originale, nouvelle (soit pour l'individu, soit pour la société plus largement) et adaptée aux contraintes de l'environnement dans lequel cette production prend place.

Georgsdottir et Lubart (2003) expliquent que dans l'acte créatif certaines capacités intellectuelles sont particulièrement sollicitées. D'une part, la pensée divergente-exploratoire qui correspond à la capacité à rechercher des idées, à chercher dans son environnement et ses connaissances des composants en adéquation avec sa tâche. D'autre part, la pensée

convergente-intégrative qui correspond à la capacité de synthèse, de mise en relation de différents éléments dans le but d'aboutir à une idée aussi unique et complète que possible. Archambault et Vernet (2007) expliquent que Vygotski a aussi mis en évidence que la création d'une production imaginaire est le résultat de deux opérations mentales. Il appelle la première «dissociation», qui représente la séparation des impressions vécues en ses éléments et conservation de certaines parties modifiées. La deuxième opération mentale est l'«association», qui consiste à combiner des éléments altérés qui peuvent réunir des aspects subjectifs et des données objectives afin de se terminer par la création d'un nouveau produit concret.

Afin de favoriser le développement du potentiel créatif des élèves, Beghetto et Kaufman (2010) proposent la perspective «teaching creatively» qui fait en sorte que l'élève évolue dans un environnement physique et social qui le stimule. Nous mettons à disposition de l'enfant différents matériaux avec lesquels il apprend à travers des stratégies différentes qui favorisent sa flexibilité. La flexibilité étant la capacité à faire un va-et-vient entre la pensée divergente-exploratoire et la pensée convergente-intégrative afin de résoudre un problème. Offrir aux élèves la possibilité de manipuler du matériel sportif semble adéquat pour étoffer leur flexibilité.

Giglio (soumis) décrit la compétence à réaliser une tâche créative comme «un ensemble de ressources réelles ou imaginaires qu'un élève est capable de mobiliser en vue d'agir et d'aboutir à la naissance d'une idée nouvelle, à la réalisation d'un objet original ou à la conception d'une pratique plus ou moins innovante dans des champs plus ou moins spécifiques et niveaux plus ou moins complexes d'élaboration» (Giglio, soumis, p. 3). La conception d'un atelier d'un parcours de motricité par les élèves répond à cette définition. En effet, cela leur permettra de développer des capacités psychomotrices et de s'exprimer avec leur corps en exerçant les perceptions sensorielles, la création et la découverte de mouvements (tels que courir, grimper, sauter, tourner, lancer) et le maintien et le déplacement en équilibre à travers le matériel mis à disposition. Il y aura aussi un apprentissage créatif comme Craft (2005) le décrit, c'est-à-dire lorsque les élèves mobilisent leur imagination afin de combiner des éléments pour créer quelque chose de nouveau.

Giglio explique que «l'interdépendance de la créativité avec d'autres descripteurs proposés dans les programmes, tels que la collaboration, ... , devient dès lors fondamentale dans cette organisation. (Giglio, soumis, p.2)».

1.2.2 La collaboration

Une des références concernant les apprentissages coopératifs est le psychologue Lev Vygotsky qui est un des précurseurs du modèle socioconstructiviste. Il affirme que «... les connaissances se construisent au travers d'interactions entre les personnes au sein d'une société» (Baudrit, 2007a, p.16). Il développe le concept de zone proximale de développement. Il s'agit de «l'écart existant entre ce que l'enfant est capable de faire seul et ce qu'il est susceptible de réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus compétent» (Vygotski, 1978) (cité par Baudrit, 2007a, p.16). Les élèves peuvent donc avancer dans cette zone proximale de développement grâce aux interactions sociales. Qu'en est-il donc du travail en petit groupe ?

D'après Reide, Forrestal et Cook (1993), il semble que l'apprentissage en petits groupes offre de nombreux avantages. Travailler en petits groupes favorise l'occasion de s'exprimer et de contribuer à développer le langage des élèves, levier important de l'apprentissage. Cela offre plus d'intimité et l'occasion de réagir aux interventions des autres élèves, ce qui favorise le développement des habiletés d'écoute. Les petits groupes permettent aux élèves d'optimiser le temps d'apprentissage en classe. «Dans un environnement coopératif, les élèves s'expriment plus ouvertement que dans une classe traditionnelle. Ils peuvent réaliser que leurs propres pensées et leur propre expérience sont valables dans l'apprentissage d'une nouvelle notion». De plus, «ils peuvent apprendre des autres et montrer aux autres, en expliquant, questionnant, rappelant et imaginant, au moyen des modèles d'interaction avec lesquels ils sont les plus familiers». (Reide, Forrestal et Cook, 1993, p. 20).

Intéressons-nous donc à la collaboration. L'apprentissage collaboratif, selon Dillenbourg (2009), se définit à travers les notions de situation et d'interaction. Il explique qu'une situation peut être qualifiée de collaborative à partir du moment où des personnes de même niveau cognitif, dont les statuts sont équivalents, sont capables de travailler ensemble dans un but commun. Par contre, «le flou de l'autonomie inhérente à l'apprentissage collaboratif peut amener les élèves à prendre des responsabilités de façon disproportionnée, à s'investir inégalement dans leur travail groupal» (Baudrit, 2007b, p.117). Mais il précise qu'il ne faut pas oublier les points forts de cette méthode. En effet, l'avantage est de «réunir pour travailler ensemble ceci afin d'œuvrer dans le sens de réalisations collectives». (Baudrit, 2007b, p.118). Il ajoute que cela «permet d'approfondir le raisonnement, de découvrir de nouvelles idées, de résoudre des problèmes à plusieurs».

Le plan d'étude romand nous demande maintenant de développer chez les élèves ce genre de compétence. L'idée de mettre en place une activité et d'observer l'action de l'enseignant semble donc prendre tout son sens.

Comment les enseignants peuvent engager les élèves dans ce type de tâche et les accompagner dans l'apprentissage ? Giglio (2015) nous explique qu'il faut considérer des situations scolaires favorisant l'apprentissage créatif et collaboratif des élèves.

1.2.3 Les moments et formes de collaboration créative

Je me propose d'étudier la création d'une partie d'un parcours de motricité par les élèves pour favoriser la collaboration créative. Selon Giglio (2015) la collaboration créative est un processus d'individus (ou d'élèves dans une classe) qui «partagent un même effort et une compréhension commune de ce qu'ils produisent en négociant leurs idées de manière fluide et flexible et dans le but d'élaborer un objet créatif dans un champ spécifique disciplinaire ou pluridisciplinaire» (Giglio, soumis, p. 4-5). Voyons les derniers résultats des travaux de recherche menés par Giglio entre 2007 et 2009 concernant les moments et formes de collaboration créative. Voici un tableau descriptif :

Tableau 1 : Moments et formes de collaboration créative

Collaboration créative	
Moments	Formes
Se distribuer le travail	de manière implicite (sans discuter sur qui fait quoi) de manière explicite (en discutant sur qui fait quoi)
Se centrer sur le travail créatif	d'un seul élève (un élève produit et les autres aident) du groupe d'élèves (tous produisent)
Gérer les idées émises	avec des ententes avec des conflits
Rendre tangible l'objet (écrit, composition, dessin, image, sons, matériau)	pendant le processus de création après le processus de création, une fois l'objet imaginé
Achever la production	en manifestant du plaisir de l'avoir terminé en partageant quelques techniques ou savoirs en s'organisant et en répétant pour présenter la production aux camarades

Ces différents moments et formes de collaboration créative peuvent aider les élèves à développer leur rôle créatif dans la conception d'une partie d'un parcours de motricité. Voyons cela plus en détail.

1.2.4. Une situation scolaire favorisant l'apprentissage créatif et collaboratif

D'après Pointreau, conseiller pédagogique en éducation physique, le parcours de motricité est un « ensemble structuré et cohérent d'ateliers, de modules mettant en jeu des habiletés motrices particulières, définies et variées. Il s'agit de faire vivre à l'élève des situations diverses où il mettra en jeu ses capacités motrices pour en développer de nouvelles » (Matthieu Pointreau, voir sitographie).

La manipulation, d'engins offre de « nombreuses expériences motrices, sociales et cognitives et avant tout la joie que les enfants éprouvent un utilisant ces engins, justifient le surplus de temps et de patience indispensable au début » (Baumann H., 2003, p. 27). Laisser les élèves travailler en collaboration créative sur la conception d'un parcours de motricité me semble pédagogique. Baumann me donne raison lorsqu'il dit qu'il « est bon de laisser du temps aux enfants et de se ménager soi-même le moyen de moissonner des expériences de montage, de démontage et

d'assemblage d'engins ». Il rajoute qu'il « importe aussi d'essayer personnellement les possibilités de mouvement ainsi offertes ».

Granville et Collet (2014) précisent que les parcours de motricité offrent des explorations spatiales, sensorielles et corporelles inhabituelles. Ce type d'activité sportive permet à l'enfant de développer des sensations nouvelles, de tester et renforcer le tonus, l'équilibre, les ancrages au sol et améliore les capacités à se repérer dans l'espace et à positionner son corps. "Aujourd'hui, rien n'est plus connu ni plus exploité pour développer les ressources motrices des jeunes élèves au sein des locaux de l'école maternelle que le parcours d'activités motrices" (Grandville et Collet, 2014, p. 5). En effet, "aucun autre dispositif ne porte autant l'espoir d'un développement moteur des élèves qui soit à la fois progressif pour tous, adapté à chacun et en réponse à des besoins déjà acquis et ceux qui nécessitent d'être prolongés et consolidés". (Grandville et Collet, 2014, p. 5). En France, le programme de l'école maternelle indique que «les activités proposées à l'école maternelle doivent offrir de multiples occasions d'expériences sensorielles et motrices en totale sécurité» (Bulletin officiel programme de l'école maternelle, 2008, voir sitographie). Une des visées prioritaires du PER en éducation physique est de «développer ses ressources physiques et motrices, ainsi que des modes d'activités et d'expression corporelles » (PER, 2012, p. 24).

La création d'un parcours de motricité par les élèves semble donc être une situation propice pour favoriser la collaboration créative et pour répondre aux principaux objectifs en éducation physique. Cela dit, l'éducation physique est une matière particulière.

1.2.5 L'éducation physique et la gestion disciplinaire

J'ai pu observer que la gestion de la discipline en éducation physique peut s'avérer délicate. Dans le cadre du plan national de développement du sport scolaire, Petrynka explique que le sport n'échappe pas aux autres secteurs de l'activité humaine où les hommes trichent, hurlent contre l'autorité, empruntent des chemins interdits. Il s'avère qu'il est même «peut-être plus exposé à ces problèmes, car il touche au domaine de l'affectif et peut donc, tout à la fois, permettre les plus grands exploits et les plus grandes aventures collectives, mais aussi engendrer des comportements les plus excessifs» (Petrynka, 2014, p. 9). Dès lors, on est amené à se demander comment la gestion disciplinaire se passe en éducation physique.

Steiger (2005) nous éclaire sur la manière de conduire les activités pédagogiques en éducation physique en reprenant la théorie X-Y de McGregor. On peut concevoir les choses de deux manières :

- Théorie X : Cela consiste à partir du principe que nos élèves n'aiment pas le sport et qu'il faut donc un encadrement très serré et pointilleux, avec beaucoup de contrôle, de règles et «peu de place pour la créativité». Cela induit «un comportement attentiste et passif, un refus des responsabilités et une absence d'initiative» de la part des élèves.
- Théorie Y : À l'inverse, il s'agit de considérer que «la plupart des élèves sont motivés et disposés à la performance». On leur donne «beaucoup de liberté» en misant sur «l'autocontrôle». La résultante est que les «élèves font preuve d'initiative, de motivation, de créativité et d'un sens des responsabilités accru» (Steiger, 2005, p. 8).

Laisser les élèves créer leur propre atelier d'un parcours de motricité c'est leur donner de la liberté et miser sur leur autocontrôle. Cela devrait donc favoriser chez les élèves l'initiative, la motivation, la créativité et le sens des responsabilités.

Giglio (2015) précise qu'il nous faut ensuite mettre en exergue certains gestes professionnels de l'enseignant qui peuvent favoriser le développement de l'imagination et de la créativité des élèves.

1.2.6. L'étayage ou les gestes professionnels de l'enseignant

«L'étayage est la raison d'être de l'enseignant tout comme le codage celle du programmeur» (Bucheton, 2011, p. 262). Que représente l'étayage ? D'après Bruner (1966), «il s'agit des moyens grâce auxquels un adulte (ou un spécialiste) vient en aide à une personne moins adulte (ou moins spécialiste que lui). ». Il s'agit donc de rendre l'apprenti capable de résoudre un problème, de mener une tâche, d'atteindre un but qui, sans assistance, aurait été au-delà de ses possibilités.

Bruner ajoute que le processus d'étayage implique six fonctions :

1) l'enrôlement correspond aux comportements du tuteur (adulte ou enfant) par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son (ou ses) partenaire(s) envers les exigences de

la tâche. En somme, il s'agit d'éveiller l'intérêt de l'enfant, de faire en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser.

2) la réduction des degrés de liberté correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. Autrement dit, le tuteur décompose l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parviendra aisément à atteindre.

3) le maintien de l'orientation consiste à éviter que le novice ne s'écarte du but assigné par la tâche. Il s'agit de maintenir l'intérêt de l'enfant, sa motivation, son attention de manière à ce qu'il poursuive un objectif défini.

4) la signalisation des caractéristiques déterminantes suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes, déterminantes pour son exécution.

5) le contrôle de la frustration a pour finalité d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec et pire, en résignation. En d'autres termes, faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas éprouvante pour l'enfant, qu'il vive bien ses erreurs.

6) la démonstration ou présentation de modèles consiste en la présentation d'un modèle par l'adulte, d'un essai de solution. L'élève peut alors l'imiter et parachever sa réalisation.

L'étayage peut se qualifier en d'autres termes comme guidance, gestes professionnels, ajustements, pilotages, tissages ou postures. Giglio, (2015) décrit le concept d'étayage lors de situations de collaboration créative en mettant en évidence que ce concept exige des genres de gestes de la part de l'enseignant qui se distinguent des situations de résolution de problème en classe.

Il qualifie ce genre de geste par la métaphore d'«étayages créatifs», car ils soutiennent la collaboration créative des élèves :

- en orientant l'attention des élèves vers la tâche créative : l'enseignant dirige l'attention de son élève vers la tâche qu'il doit réaliser (la composition musicale, la rédaction ...) et vers la façon dont il doit l'accomplir (en collaboration avec les membres de son groupe) pour qu'ensemble, ils puissent réussir leur tâche créative.

- en annonçant le temps qu'il reste pour terminer la tâche : l'enseignant interrompt la tâche de tous les groupes de la classe avec l'intention d'annoncer la quantité de temps qu'il reste. Cela peut s'observer juste après le début de la tâche, mais aussi lorsque la tâche touche à sa fin.

- en engageant les élèves à la construction de nouvelles idées (voire leur transformation) et à leur matérialisation (les écrire, les expliquer, les composer, les dessiner, les fabriquer, ...): L'enseignant pose quelques questions aux élèves pour qu'ils puissent concevoir et expliciter une nouvelle idée ou pour la matérialiser, par la construction, par l'écriture, par la verbalisation ou par d'autres codes d'externalisation. Ce geste aide à engager les élèves à construire une nouvelle idée, par exemple à imaginer un nouveau jeu et à le matérialiser.

- en vérifiant que les élèves comprennent ce qui est attendu : l'enseignant examine s'il existe dans le groupe une compréhension de ce qu'il faut produire et, si nécessaire, il récapitule la consigne sans proposer une idée comme exemple. Par ce geste, l'enseignant s'assure que les élèves comprennent ce qui est attendu comme tâche créative et collaborative.

- en observant comment les élèves collaborent et créent sans intervenir et sans les interrompre : à certains moments, l'enseignant observe comment ses élèves travaillent en groupe. Sans parler, l'enseignant passe par chaque groupe et s'arrête pour observer sans interrompre leur travail même s'il doit s'efforcer de ne pas intervenir. Les observations des enseignants servent à vérifier que les élèves progressent dans la tâche. Cela peut aider l'enseignant à comprendre pourquoi certains élèves éprouvent des difficultés.

- en indiquant que les élèves doivent se mettre d'accord par la coconstruction d'un consensus créatif (gestion autonome des ententes et des conflits) : lorsque les élèves demandent à l'enseignant de prendre des décisions à leur place, l'enseignant les encourage à parvenir à un accord entre eux.

- en confirmant que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu : L'enseignant fait comprendre aux élèves par un signe ou par des mots que ce qu'ils sont en train de faire correspond à ce qui leur a été proposé de réaliser. Cette action peut avoir lieu après l'observation silencieuse de l'enseignant ou lorsque les élèves présentent leurs idées ou l'état de leur production.

- en apportant certaines connaissances nécessaires au moment propice et sans réaliser la tâche à la place des élèves : L'enseignant apporte aux élèves certaines informations ou connaissances qui lui paraissent nécessaires pour continuer, soit parce qu'ils n'ont pas encore compris, soit parce qu'ils ont oublié ou négligé. Il utilise des questions guidées, des indications, des négations, des explications, d'autres exemples ou des affirmations.

Giglio (soumis) souligne que l'enseignant peut rencontrer des difficultés par exemple lorsqu'il manque «une compréhension commune entre l'enseignant et les élèves sur ce qu'ils font,

quand l'enseignant organise les idées à leur place ou quand il corrige ou il réalise une partie de la production créative à la place de ses élèves» (Giglio, soumis, p. 7).

Il apparaît donc que pour faire émerger au mieux la créativité chez les élèves, les enseignants se doivent de mettre en place de bonnes conditions. Il faudra tenir compte de tous ces gestes qui peuvent influencer positivement ou négativement la collaboration créative lors de l'intervention.

1.3 Question de recherche et hypothèses de recherche

Certains enseignants semblent avoir des réticences vis-à-vis de l'organisation de situations visant à développer les capacités créatives des élèves aux dépens d'autres disciplines. J'ai le sentiment que la compétitivité entre les élèves est plus favorisée, au sein de certaines classes, que la collaboration. La mise en place de parcours de motricité a toujours été une réussite dans mes stages. Mes recherches montrent à quel point ce genre de parcours participe aux apprentissages et au développement des compétences motrices chez les élèves. De plus, ces derniers ne manipulent pas forcément beaucoup l'équipement en éducation physique. Le nouveau plan d'étude demande aux enseignants de favoriser le plus souvent possible des mises en situation permettant à chaque élève d'exercer et d'élargir la collaboration et la pensée créatrice. Comment contribuer à développer la collaboration créative à travers la conception d'un atelier d'un parcours de motricité chez les élèves ? «L'étayage est sans doute la préoccupation centrale et organisatrice de l'agir de l'enseignant et de l'éducateur» (Bucheton, 2011, p. 262). Mon objectif est donc de mettre en place une leçon pensée et analysée pour être d'une grande efficacité pédagogique. En m'inspirant de la démarche pédagogique de Giglio (2013), je vais tenter de répondre à la question de la recherche suivante :

«Quels sont les gestes de l'enseignant qui permettent de développer la collaboration créative chez les élèves de 2^{ème} Harnos à travers la conception d'une partie d'un parcours de motricité ?»

Voici quelques hypothèses de recherche que je souhaite vérifier au cours de mon travail :

- Est-ce que laisser beaucoup d'autonomie et de liberté aux élèves à travers la conception d'un parcours de motricité permet de stimuler l'initiative, la motivation, la créativité et le sens des responsabilités ?

- Est-ce que le travail de groupe que réalisent les élèves lors de la conception d'un parcours de motricité permet le développement de compétences en communication verbale et d'accroître la capacité d'écoute ?

2. La méthodologie

2.1 Types et démarche de recherche

Fortin (2010) explique que nous utilisons une recherche d'ordre qualitatif lorsque nous souhaitons insister sur la compréhension approfondie et élargie d'un phénomène peu connu. Il s'agit d'une recherche qui se préoccupe de la complexité d'un phénomène. Je m'intéresse à la relation entre l'enseignant et ses élèves durant des séquences didactiques. Je souhaite vérifier que les genres de gestes décrits par Giglio (2015) pour soutenir la collaboration créative (étayage créatif) se retrouvent lors de la conception d'une partie d'un parcours de motricité par les élèves. J'essaie de mettre en évidence de nouveaux gestes de l'enseignant qui favorisent la collaboration créative à travers cette séquence didactique. Il ne s'agit donc pas d'une approche quantitative qui cherche à extraire des données chiffrées du phénomène étudié. En effet, Olivier Martin (2010) montre que l'analyse quantitative détermine des informations chiffrées (pourcentages, probabilités, effectifs, ratios, classifications, indicateurs de liaison...). Ma recherche implique un contact personnel avec les sujets de la recherche. Justement, d'après Paillé et Mucchielli, 2012, p.6) la recherche qualitative est : «[...] la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche [...]». La récolte des données ainsi que les analyses que je fais sont élaborées dans le but d' «extraire le sens». Je n'ai pas comme but de mesurer un phénomène, mais de le comprendre. J'ai donc opté pour une recherche basée sur une approche qualitative.

2.2 Type de paradigme : «processus-produit»

Dans ce type de paradigme, la pratique enseignante est réduite aux comportements (effectifs ou déclarés) de l'enseignant en classe.

Ses caractéristiques et ses comportements en classe (les processus) représentent les variables qui vont servir à expliquer les variations de résultats des élèves (les produits) (Altet, 2003). En raison de la relation processus-produit qui peut être rapprochée de l'association stimulus-réponse, ce paradigme est souvent associé au courant théorique béhavioriste. Il ne s'agit pas de recherches avec un dispositif expérimental dans lequel une variable indépendante est manipulée, mais plutôt de recherches descriptives à tendance explicative (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, Ropé, 1989). Le but est d'établir une relation de cause à effet (causalité

linéaire) entre les comportements des enseignants et les résultats des élèves afin d'identifier les comportements efficaces. À l'aide de cette méthodologie, je vais pouvoir perfectionner une activité pédagogique en découvrant des savoirs nouveaux sur une situation pédagogique ainsi que les pratiques d'enseignement.

Mon attention se porte sur un aspect de la réalité pédagogique : «Le geste de l'enseignant lors d'une intervention». Grâce à cette méthode, je travaillerai à perfectionner mon savoir professionnel. Cette méthodologie m'offre l'opportunité de m'ouvrir et d'apprendre des décisions pédagogiques d'autres enseignants. De même, j'observe l'activité pédagogique «depuis l'extérieur» grâce à l'analyse vidéo. En saisissant à vif les processus d'enseignement. Ce qui me permet d'avoir une analyse fine des gestes qui favorisent la collaboration créative.

Cette méthodologie permet à l'enseignant de faire évoluer ses compétences pédagogiques, ce qui l'a rend formative. De plus, elle cherche à développer des ressources pédagogiques et à améliorer les compétences professionnelles : elle se veut donc scientifique.

2.3 Approches méthodologiques

Pour cette recherche j'ai adopté deux approches méthodologiques. Tout d'abord, j'ai eu une approche à visée heuristique, car j'ai cherché à découvrir et développer des connaissances sur les pratiques enseignantes. De plus, je souhaitais améliorer ma pratique enseignante. Je voulais être capable d'accompagner efficacement les élèves afin qu'ils développent des capacités collaboratives et créatives. J'ai donc aussi eu une approche à visée pratique puisque celle-ci cherche à transformer les pratiques enseignantes tout en les étudiant.

2.4 Récolte des données

Pour effectuer ma collecte des données, j'ai utilisé comme moyen l'enregistrement vidéo. La vidéo est un outil qui permet une analyse fine de ce que l'on souhaite observer. Je vais utiliser cet outil pour filmer les séquences et les analyser a posteriori. Je reprends chaque intervention et les regarde une fois en entier en notant systématiquement lorsque l'enseignant intervient sur un atelier. J'observe le comportement des élèves pour analyser la manière dont ils se conduisent lorsque nous leur laissons beaucoup de liberté. De plus, je regarde si le travail de groupe développe leur capacité à communiquer verbalement et leur capacité d'écoute. Puis, je visionne chaque passage plusieurs fois afin d'identifier les gestes qui émergent. Dès que je

trouve un geste déjà mis en évidence dans le passé, un nouveau geste ou un enchaînement de gestes, je retranscris l'extrait et je décris ce que nous pouvons observer. Chaque moment pédagogique est entièrement enregistré avec une caméra vidéo fixe dans chaque atelier et à proximité des élèves. J'ai utilisé une autre caméra pour suivre l'enseignant tout au long de l'intervention. Comme personne ne pouvait me filmer lors de mon intervention, j'ai placé deux caméras pour chaque atelier. Une était à proximité des élèves, l'autre était éloigné pour avoir une vision globale.

2.5 Échantillonnage

D'après Lamoureux (2000), l'échantillonnage est «l'ensemble de la population de référence à laquelle le chercheur souhaite s'intéresser». (Cité par Pasche Gossin, 2014)

Il faut respecter quatre phases pour déterminer le choix de l'échantillonnage. La première phase consiste à sélectionner la population de référence. La deuxième phase vise à définir les critères de sélection (sexe, âge, nombre de personnes, etc.). La troisième phase va m'emmener à définir quel type d'échantillonnage je souhaite choisir. La dernière phase est celle du recrutement concret des personnes qui participeront à la recherche.

Puisque mon but est de déterminer les gestes de l'enseignant, la population de référence sera les enseignants. Le travail qui sera demandé aux enseignants participants à cette recherche demande un investissement en temps assez conséquents. De plus, ma recherche est basée sur une approche qualitative. Le nombre de trois enseignants me semble cohérent. J'ai aussi décidé d'effectuer cette leçon et de me filmer. Mes critères de sélection ont donc été, moi-même ainsi que deux autres enseignants. L'âge et le sexe n'étaient pas un critère d'importance à mes yeux.

J'ai choisi le type d'échantillonnage sur la base du volontariat et j'ai donc pris contact avec des enseignants que je connaissais.

2.6 Processus et protocole de recherche

J'ai décidé de préparer une intervention pédagogique en complétant l'aide-mémoire (Annexe I) conçu par Giglio (2011) pour son projet sur *l'impact des réformes éducatives dans la formation*

des enseignants. J'ai pris directement contact avec une enseignante que je connaissais pour lui demander d'intervenir dans sa classe. J'ai réalisé cette intervention dans une classe d'école enfantine à la Neuveville.

Voici les phases, adaptées à ma leçon, que j'ai mises en place :

1. Mettre à disposition un espace pour que chaque groupe d'élèves puisse créer une partie d'un parcours de motricité à l'aide du matériel mis à disposition.
2. Déterminer des temps d'enseignement adapté à cette activité de production de la part des élèves.
3. Me représenter l'intervention pédagogique.
4. Réaliser un enregistrement vidéo de la leçon.

Ce qui est particulièrement intéressant c'est que je peux analyser la démarche de ma propre pratique ainsi que celle d'enseignantes qui acceptent d'essayer ma leçon dans leurs classes.

J'ai donc mis à disposition cette leçon à des enseignantes. Pour cela, je les ai contactées par mail, j'ai clarifié mes attentes et j'ai défini une date pour filmer la leçon et une autre, deux jours avant, pour faire une entrevue de planification. Ensuite, j'ai effectué l'entrevue et j'ai filmé l'intervention didactique.

2.7 Entrevue de planification

Il ne s'agit pas d'une séquence didactique que les enseignants ont l'habitude de dispenser dans leur classe. Pour les enseignants qui participent à ma recherche, cette séquence didactique est quelque chose de nouveau. Ils n'ont pas l'habitude de mettre les élèves dans une telle situation, ni d'être encadrés par un équipement vidéo analysant leurs faits et gestes. Il est important de préciser la façon dont cela va se dérouler la leçon. Il faut donc une entente commune entre moi et les enseignants pour que le cadre soit clair.

La mise en place d'une telle intervention filmée nécessite un grand investissement de temps pour moi comme pour les enseignantes concernées. J'ai voulu stimuler les enseignantes pour qu'elles essaient au maximum de soutenir la collaboration créative des élèves à travers divers gestes qui leur sont propres. J'ai donc opté pour une entrevue de planification. Celle-ci a eu lieu

deux jours avant la mise en œuvre de la séquence didactique afin que les enseignants gardent toutes les informations en mémoire et s'engage bien dans l'intervention.

J'ai préparé une série de trois questions pour la fin de l'entrevue, susceptible d'inviter les enseignantes à participer pleinement à la leçon. Ces questions ne doivent pas influencer leurs gestes, car je souhaite que les gestes qui émergent lors de l'intervention soient issus de leur propre savoir. J'ai donc demandé : *comment vous y prendriez-vous pour favoriser la collaboration créative chez les élèves ? Que pensez-vous dire aux élèves qui pourraient stimuler la collaboration créative ? Pensez-vous rencontrer des difficultés ?*

Voici les différentes étapes que j'ai respectées pour l'entrevue :

- Se mettre d'accord sur le déroulement de toute la matinée.
- Savoir quand je peux installer les caméras, etc.
- Énumérer le matériel mis à disposition des élèves pour effectuer la tâche.
- Donner une idée de l'espace disponible pour chaque atelier et du temps mis à disposition.
- Stimuler la participation des enseignants à travers 3 questions.
- Demander si l'enseignante a des questions.
- Préciser que je me tiens à sa disposition par un appel téléphonique ou par courriel pour répondre à des questions qui pourraient venir.

2.8 Méthodes et techniques d'analyse des données

Après avoir récolté les données, il faut les exploiter. Selon Giroux (1998), la phase d'analyse est la section du rapport de recherche où le chercheur scrute les particularités de l'ensemble des données recueillies, établit des liens avec les données de recherche antérieures mentionnées dans la section problématique et, à la lumière des nouvelles informations qu'il a recueillies, pose un regard critique sur l'ensemble des explications offertes dans la documentation. L'analyse des données se fait en trois temps qui sont le traitement, la présentation et l'interprétation des données.

Pour le traitement des données, je visionne les vidéos en m'arrêtant systématiquement lorsque l'enseignant intervient dans un atelier. Je note minutieusement le minutage de chaque intervention pour pouvoir revenir rapidement sur chacune d'elles par la suite. Une fois cette

étape terminée, je scrute les vidéos en me focalisant sur trois points. Premièrement, je cherche à vérifier qu'en mettant un cadre large aux élèves et en leur laissant beaucoup d'autonomie cela favorisera leur prise d'initiative, leur motivation, leur créativité et leur sens des responsabilités. Deuxièmement, j'essaie de mettre en évidence que dans un contexte collaboratif les élèves auront tendance à communiquer et donc à développer leurs compétences en communication verbale et leurs capacités d'écoute. Troisièmement, je me focalise sur le geste de l'enseignant. Lorsque celui-ci est un geste que je juge intéressant, je retranscris l'extrait en question. Puis, je fais la description de ce qui se passe. Pour finir, j'interprète les observations. Pour présenter mes analyses, je donne un titre à chaque extrait expliquant quel geste a été observé. Je reprends toutes ces données et les intègre dans un tableau dans lequel je reprends le titre de l'extrait et je décris l'action observée. Finalement, je résume toutes les interprétations réalisées dans chaque extrait et je développe le sens que je donne à cette analyse.

3. Analyse et interprétation des résultats

Pour des raisons de confidentialité, le prénom des élèves a été remplacé.

3.1 Gestion disciplinaire à travers la conception d'un parcours de motricité

Revenons à la théorie de McGregor reprise par Steiger (2005) à travers la gestion disciplinaire en sport. Selon ce dernier, avec un cadre large où l'on laisse beaucoup de liberté, les élèves seront responsables et créatifs. A contrario, en partant du postulat que la majorité des élèves n'aiment pas le sport, qu'ils ne sont pas stimulés et enclin à la performance et en leur laissant peu d'autonomie, ceux-ci s'impliqueront moins. Un travail de conception d'un parcours de motricité par des élèves leur offre beaucoup d'autonomie et de liberté. Pour voir si cette hypothèse se vérifie nous allons choisir des extraits parmi les 6 groupes d'élèves ayant dû réaliser cette activité.

« Leçon 1 – atelier 1 » (1:50)

Extrait 1 :

(après avoir présenté le matériel aux élèves, je réparties les 2 groupes dans leur atelier respectif)

1. Moi : Et donc ici ça va être le groupe de Swan, Enzo et Valérianne. *(Je laisse le premier groupe dans leur atelier et accompagne le second groupe pour leur montrer où ils vont travailler)*. Et le groupe de Florian, Naomi et Gaspard vous allez vous trouver là. Et est-ce qu'il y a des questions ?

2. Naomi et Gaspard : Non !

3. Moi : Pas de question ? Donc maintenant vous avez dix minutes, un quart d'heure. Vous faites ce que vous voulez en groupe. Allez c'est à votre tour ! *(à cet instant les élèves se ruent sur le matériel)*

4. Florian : On fait quoi ? Un chemin ?

5. Gaspard : Ok !

6. Florian : On va faire un chemin ! *(Il s'adresse ici à Naomi)*

7. Naomi : Oui !

8. Florian : Ah je sais ! *(Florian va commencer à déplacer le matériel, Gaspard va l'aider et Naomi va récupérer une corde et commencer à la manipuler)*

Nous pouvons observer qu'à partir du moment où j'autorise les élèves à créer leur parcours, ceux-ci vont tout de suite se mettre en action autour du matériel. Deux d'entre eux prennent un piquet tout en observant le matériel à disposition. Ils regardent partout et mettent en évidence leur désir de créer le parcours. Un élève va chercher à organiser le groupe. Cela met en évidence l'intérêt qu'il porte à réaliser la tâche qui lui est demandée et qu'il prend des responsabilités. La réponse rapide de sa camarade *(oui !)* montre qu'elle est engagée et semble motivée.

« Leçon 1 – atelier 2 » (2:45)

Extrait 2 :

(Après avoir précisé les consignes, je laisse un groupe travailler seul et je me déplace vers les autres élèves. Swan soulève un cerceau, Enzo prend un piquet et Lucie se dirige vers un deuxième piquet)

1. Lucie : Alors ça, on commence à les mettre entre les... *(Swan, qui écoute attentivement Lucie et la voit se rapprocher de lui avec le piquet, soulève un cerceau pour la laisser mettre le piquet à l'intérieur).*

2. Swan : On peut faire... On met comme ça !

3. Lucie : On accroche...

4. Swan : Puis on attache avec le... Euh... la corde ! *(Swan complète l'idée émise par Lucie, qui récupère une corde pour accrocher le cerceau avec 2 piquets). Enzo tu mets le... dedans ! (Enzo attentif à ce que font ses camarades va chercher le piquet) Ici là ! (Alors qu'il a les deux mains occupées Swan montre avec sa tête et son pied l'endroit où poser le troisième piquet)*

5. Enzo : Là ?

6. Swan : Ouai ! Voilà comme ça !

7. Lucie : Mais alors tu accroches comme ça ? *(Lucie prend le bout de la corde et commence à le faire passer dans le cerceau)*

8. Swan : Attends !

9. Lucie : J'accroche comme ça !



Situation 2 : Les élèves en action

Nous observons les élèves construire ensemble le parcours. Ils collaborent et sont à l'écoute les uns des autres. Après avoir aidé à mettre en place l'idée d'un élève, un autre élève va compléter celle-ci et va, à son tour, se faire épauler par ses deux camarades. Les élèves prennent des initiatives et des responsabilités. Ils communiquent entre eux et montre de l'enthousiasme et de la concentration. Ils sont attentifs aux différentes propositions émises par le groupe. Ils n'hésitent pas à développer ce qui a été entrepris par leurs camarades.

« Leçon 2 – atelier 1 » (6:10)

Extrait 3 :

Les élèves ont déjà commencé à construire leur parcours. Ils ont rencontré un souci et l'enseignante met en évidence la difficulté qu'ils ont à accrocher les cerceaux aux piquets.

1. Enseignante : Essayez de réfléchir comment on pourrait mettre pour que ça tienne. Hein ! Ces cordes on pourrait les utiliser comment ? *(L'enseignante s'en va et laisse les élèves travailler sur la conception du parcours. Les enfants se dirigent chacun vers un piquet et essaient d'y accrocher un cerceau avec une corde).*

2. Mohamed : On pourrait mettre un truc comme ça. *(Mohamed enroule une corde autour du cerceau)*

3. Luna : Hey j'ai une idée *(les trois élèves continuent chacun de leur côté à expérimenter les différentes manières de positionner les cerceaux, les piquets et les cordes. Gabriel va ensuite essayer de trouver une façon d'utiliser la balle en tentant de la lancer entre deux cerceaux à la fois. Pendant 4 minutes et 20 secondes les élèves vont manipuler le matériel chacun de leur côté sans arrêter de mettre en place des idées avec l'ensemble de l'équipement à disposition).*



Situation 3 : Les élèves en action

Une fois de plus, dès que l'enseignante va laisser les élèves libres de créer ce qu'ils souhaitent, ceux-ci vont se plonger dans l'activité sans faire acte d'indiscipline. Ils prennent des initiatives et en expérimentant différentes manières de concevoir le parcours.

« Leçon 3 – atelier 1 » (4:40)

Extrait 4 :

L'enseignante vient d'essayer de stimuler de différentes manières les élèves. Elle les laisse travailler seul sur la conception de leur parcours.

1. Enseignante : Essayez de discuter entre vous, puis vous regardez. Moi je vais voir les filles un petit coup. Faites ! *(l'enseignante s'en va. Justin récupère une corde et la relie à une autre corde. Alexandre tourne autour des trois piquets en inventant une façon créative de les parcourir)*

2. Julien : Moi je sais *(Julien tire le tapis de sol pour le positionner d'une certaine manière et rejoint Justin)*

3. Hey j'ai une idée ! On fait comme ça !

(Le groupe est tout excité. On voit les élèves manipuler le matériel et inventer de multiples manières de faire le parcours)



Situation 4 : Les élèves en action

Dès l'instant où l'enseignante laisse libre les élèves de créer l'atelier, ceux-ci traversent de différentes manières le matériel qu'ils ont installé précédemment. De manière autonome ils prennent la décision de placer à différents endroits l'équipement mis à disposition.

« Leçon 3 – atelier 2 » (1:39)

Extrait 5 :

1. Enseignante : Je vous laisse un petit coup ! Je vais là et je reviens vers vous ! (*l'enseignante laisse les élèves concevoir le parcours. Estelle commence à accrocher le bout d'une corde au sommet d'un piquet*)

2. Alexiane : Alors là ! Voilà ! (*Alexiane prend un piquet et le positionne à un certain endroit, puis ramasse un cerceau*). Moi j'aime bien le rond comme ça ! (*Alexiane prend le cerceau. Camille qui a observé jusqu'à présent va l'aider à soulever le cerceau, puis rapproche un piquet d'un autre pour mettre le cerceau au-dessus d'elles*).

3. Estelle : Ah mais j'ai une idée ! (*Estelle a fini d'accrocher un bout de la corde à un piquet. Elle prend l'autre bout et le rapproche de l'installation que font ses deux camarades*).

4. Camille : oui d'accord ! (*Camille récupère le bout de corde et aide Estelle*)



Situation 5 : Les élèves en action

Nous observons l'émergence d'idées entre les filles ainsi qu'une collaboration forte entre elles pour concevoir le parcours. Certaines prennent des initiatives et d'autres créent à partir des idées déjà émises. Les trois élèves se parlent beaucoup et ils sont tous investis pour mettre en place le départ du parcours.

À la lumière de ces quatre extraits, nous nous apercevons qu'en réalisant, en sport, une intervention qui laisse la liberté aux élèves de créer par eux-mêmes un parcours de motricité cela favorisera de leur part une prise d'initiative et stimulera leur motivation, leur créativité et leur sens des responsabilités.

3.2 Le travail de groupe à travers la conception d'un parcours de motricité

Lors du développement de ma problématique, j'ai parlé de l'analyse de Reide, Forrestal et Cook (1993) qui nous expliquent que le travail en groupe avait pour avantage de développer le langage et des habiletés d'écoute de la part des élèves.

Comme je l'ai cité précédemment, dans un environnement collaboratif « les élèves peuvent apprendre des autres et montrer aux autres, en expliquant, questionnant, rappelant et imaginant, au moyen des modèles d'interaction avec lesquels ils sont les plus familiers ». (Reide, Forrestal et Cook, 1993, p. 20). À de nombreuses reprises, nous pouvons observer, lors de la conception du parcours de motricité, les élèves communiquaient verbalement de manière soutenue. Les élèves s'expriment sur leurs idées, demandent de l'aide à leurs camarades ou encore débattent et expriment leurs opinions. Nous avons pu déjà nous apercevoir lors des extraits précédents qu'il semble que cette hypothèse est avérée. Voici d'autres extraits qui mettent en évidence ce constat :

« Leçon 1 – atelier 1 » (5:09)

Extrait 6 :

1. Florian : Prends le cerceau et mets le là (*Noémie prend le cerceau et le positionne à l'endroit indiqué par Florian*)

2. Florian : Maintenant. Maintenant mettre la corde et la remonter. On passe. On a la balle là, extra. On prend la balle, on la porte, on passe comme ça et puis on doit essayer de la lancer là-dedans. Après on la reprend. Après on la met là. Après on doit marcher là sur la corde. Vous êtes d'acc là ? Comme ça vous êtes d'acc ?

3. Noémie : Attends ! (*Noémie va positionner la balle au point de départ et reproduit ce qu'expliquait Florian en lançant simplement la balle à un autre endroit. Puis Florian va une nouvelle fois faire le parcours en entier en reprenant le changement apporté par Noémie*)

Quelques secondes plus tard, alors que Florian réalise le parcours, Enzo qui observe depuis un petit moment va préciser à Florian que l'on doit réaliser un saut sur le tapis (consigne qui semble avoir été oublié par Florian). Florian va alors rajouter un saut.

4. Enzo : Vous savez que Jonathan a dit que dans les ateliers on doit sauter. On doit faire un truc pour sauter. (*Florian va s'arrêter et écouter Enzo. Puis il va reprendre la traversée du parcours en y incorporant un saut*)



Situation 6 : Les élèves en action

Nous constatons qu'un élève exprime plusieurs idées. Une élève va refaire exactement ce qu'a expliqué son camarade en modifiant une petite partie. Cela montre qu'elle a écouté attentivement les explications. Puis, le troisième élève constate qu'une partie de la consigne n'est pas respectée et explique ce qui a été omis. Cela montre qu'il a écouté tout ce que ces camarades ont énoncé auparavant. Finalement, l'élève qui a présenté son idée au départ va modifier sa proposition en intégrant la consigne qu'il avait oubliée.

« Leçon 3 – atelier 2 » (10:56)

Extrait 7 :

(Les trois élèves manipulent le matériel et Alexiane demande l'attention des 2 autres enfants)

1. Alexiane : Tu peux tenir ici. *(Camille va tenir la corde qu'Alexiane lui demande de tenir)*. Je vais vous montrer. *(Alexiane se place au début du parcours)*. Hop tu lances la balle. C'est pas grave si elle va là-bas. Et ensuite, tu dois passer dessous.

2. Camille : Là, tu fais un saut par-dessus. *(Alexiane fait un saut)*. Oh tu l'as fait.

3. Alexiane : Et ensuite tu ramènes la balle. Et ensuite. Ensuite, c'est à Estelle. Attends tiens encore (*Alexiane s'adresse à Estelle puis va poser la balle au début du parcours*). Ensuite, je mets la balle ici et voilà.

4. Camille : Tu peux chercher la balle Estelle. (*Camille pointe du doigt le début du parcours avec la balle et Estelle va traverser le parcours comme Alexiane l'a montré*)

5. Alexiane : On fait chacun son tour



Situation 7 : Les élèves en action

Une élève exprime son idée et demande à ses camarades de l'écouter pour qu'elle puisse leur faire une démonstration (*Tu peux tenir ici. Je vais vous montrer.*). Alors qu'elle fait la démonstration, une autre élève va lui faire une proposition (*Là, tu fais un saut par-dessus.*). Cette idée sera prise en compte ce qui montre que les élèves s'écoutent attentivement.

Dans ces extraits on peut voir que les élèves développent leur langage ainsi que leur capacité d'écoute. En effet, il y a une interaction entre les élèves. Ils communiquent, collaborent, donnent des explications et construisent de la sorte leur parcours. Nous pouvons constater que dans chaque groupe les élèves développent leur langage et leur habileté d'écoute.

3.3 Les gestes de l'enseignant qui permettent de développer la collaboration créative

Intéressons-nous maintenant aux types d'interactions entre les enseignants et les élèves qui contribuent à réaliser de manière créative et en collaboration avec le groupe une partie d'un parcours de motricité.

Je vais présenter ici différents gestes identifiés par les travaux de recherche de Giglio pour renforcer la collaboration créative. J'ai retrouvé de nombreuses fois les gestes identifiés par Giglio (2013, 2015). Parfois, j'observe des moments où l'enseignant utilise seulement un geste mis en évidence lors des précédentes recherches, à d'autres moments je m'aperçois que les gestes s'enchaînent. Voyons tout d'abord des extraits mettant en évidence un seul geste connu.

« Leçon 1 – atelier 2 » (2:10)

Extrait 8. « En orientant l'attention des élèves vers la tâche créative »

1. Lucie : On va faire ça. On va prendre le cerceau. On va le mettre en hauteur.
2. Enzo : Il faut d'abord enlever les cordes autour.
3. Swan : ouai ! (rire)
4. Lucie : Puis après on met toujours les cerceaux comme ça. (*J'arrive à ce moment-là*).
5. Lucie : Monsieur, on n'a pas assez de corde pour accrocher. C'est ça le truc.
6. Moi : Alors le but c'est de faire un parcours. Il s'agit de tout répartir. Vous avez jusqu'au bout là-bas. (*Je montre tout l'espace à disposition des élèves pour faire l'atelier*). Vous pouvez faire ce que vous voulez. Il faut faire un parcours.
7. Lucie : Mais alors on peut, par exemple, aller jusque-là ? (*à partir de ce moment, les enfants vont changer le matériel de place et ne vont pas continuer la première construction qu'ils étaient en train de mettre en place*)

Dans l'extrait 8, je me dirige vers le groupe pour observer le travail. Les élèves sont en train de monter une partie du parcours. Lucie m'interpelle (*on n'a pas assez de corde pour accrocher*). À

cet instant je profite de cette remarque pour orienter les élèves en rappelant les consignes, car je n'avais pas bien précisé l'espace dans lequel ils devaient travailler (*alors le but c'est de faire un parcours. Il s'agit de tout répartir. Vous avez jusqu'au bout là-bas. Vous pouvez faire ce que vous voulez*). Cette remarque rappelant les consignes va permettre à Lucie de réaliser l'étendue de l'espace à disposition pour créer le parcours (*mais alors on peut, par exemple, aller jusque-là ?*).

« Leçon 3 – atelier 1 » (10:23)

Extrait 9. « En annonçant le temps qu'il reste pour terminer la tâche »

Les élèves modifient leur parcours pendant que l'enseignante se trouve avec l'autre groupe. L'enseignante arrive et constate les faits.

1. Enseignante : Vous avez tout enlevé ! Vous avez tout changé !

2. Alexandre : Ouais !

3. Justin : On a voulu faire un labyrinthe !

4. Enseignante : Un labyrinthe ? Dans la rivière ?

N'oubliez pas que vous êtes proches d'une rivière, hein les gars ? (*Alexandre dit quelque chose de peu compréhensible*). Comment Alexandre ?

2. Alexandre : Ya des huitres !

3. Enseignante : Ya des huitres dans la rivière ! D'accord ! Alors maintenant il faut gentiment penser à finir votre poste parce que les autres vont venir et il faudra le faire. Alors là on y va !

Dans cet extrait les élèves oublient d'utiliser tout le matériel à disposition alors que le temps imparti est bientôt fini. On observe un geste de la part de l'enseignante qui est nécessaire pour que les élèves finissent la tâche. Elle annonce qu'il ne reste plus beaucoup de temps (*alors maintenant il faut gentiment penser à finir votre poste parce que les autres vont venir et il faudra le faire. Alors là on y va.*).

Il s'agit d'un geste déjà mis en évidence par Giglio qui permet aux élèves de finir à temps l'activité.

« Leçon 1 – atelier 2 » (7:48)

Extrait 10. « En annonçant le temps qu'il reste pour terminer la tâche »

Je remarque que ça fait plus de 7 minutes que les élèves travaillent et ils semblent fixés sur une partie du parcours. Pour permettre aux élèves de terminer à temps je leur dis que c'est bientôt la fin.

Moi : Là il faut juste se presser un peu ! On a plus beaucoup de temps ! Il faut rapidement que vous terminiez ce parcours ! Faites comment vous voulez !

De même, dans cet extrait nous pouvons constater que pour assurer la réalisation de la tâche par les élèves dans le temps imparti, j'annonce qu'il ne reste plus beaucoup de temps.

« Leçon 3 – atelier 2 » (8:28)

Extrait 11. « En engageant les élèves à la construction de nouvelles idées (voire leur transformation) et à leur matérialisation. »

Alexiane flâne avec une corde à la main.

1. Enseignante : Puis Alexiane, tu fais quoi ? Il faut un petit peu donner des idées aux autres filles. Tu voulais faire quoi avec la corde ? Peut-être qu'elles peuvent t'aider !

2. Alexiane : Ben ! Euh ! Au piquet ici ! *(Alexiane montre qu'elle souhaite accrocher la corde sur un piquet)*

3. Enseignante : Pour faire quoi après ?

4. Alexiane : Ben ! Pour... euh !

5. Camille : Peut-être, si on baisse un petit peu ça ! *(Camille abaisse une autre corde qui était déjà accrochée aux piquets et Alexiane l'aide)*. Comme ça on peut faire comme ça et puis se baisser pour essayer de traverser. Puis passer de nouveau comme ça. *(Camille fait une démonstration)*

6. Enseignante : Ah ouai ! D'accord.

7. Alexiane : Ouai, c'est ce que j'allai faire.

Nous constatons que l'enseignante voit une élève qui ne participe pas beaucoup. Elle va l'enrôler dans l'activité en lui demandant ce qu'elle fait et en l'incitant à donner des idées (*puis Alexiane, tu fais quoi ? Il faut un petit peu donner des idées aux autres filles*). Cela va permettre à l'élève d'exprimer une idée à l'ensemble du groupe. Finalement, une autre élève va venir collaborer avec elle et participer à la conception de son idée. Pour engager cette élève dans la construction de nouvelles idées, l'enseignante propose à un ou des élèves en retrait par rapport au groupe de participer à la construction du parcours.

« Leçon 1 – atelier 1 » (9:09)

Extrait 12. « En observant comment les élèves collaborent et créent sans intervenir et sans les interrompre »

Je viens juste d'arriver et je réalise que les élèves font faces à une difficulté. Je me contente d'observer.

Gaspar : Mais comment tu veux qu'on fasse un slalom avec un piquet ? (*Florian vient de proposer de faire un slalom avec le dernier piquet*)

Naomi : Comme ça ! (*Naomi dénoue les cordes accrochées aux piquets*)

Florian : Mais comme ça ! C'est tout fac (*Florian souhaite dire « facile »*) ! // En fait c'est difficile ! Ah ouai, comme ça ! (*Florian va faire une démonstration de la façon dont il traverserait une partie du parcours*)



Situation 8 : Les élèves en action

Dans ce passage, j'observe le groupe discuter pour se sortir d'un obstacle. Les élèves souhaitent faire un petit slalom, mais il ne leur reste plus qu'un piquet. J'ai souhaité intervenir pour donner mon avis, mais j'ai finalement préféré laisser les élèves dépasser tout seul cette difficulté. Les élèves finiront par trouver tout seul des solutions.

Il est donc possible de s'arrêter et d'écouter sans interrompre l'interaction entre les élèves pour ne pas les couper dans l'élaboration de leur parcours.

Voyons maintenant des extraits mettant en évidence des enchainements de gestes professionnels favorisant la collaboration créative des élèves.

« Leçon 1 – atelier 2 » (7:53)

Extrait 13. « En observant comment les élèves collaborent et créent sans intervenir et sans les interrompre, en orientant l'attention des élèves vers la tâche créative et en engageant les élèves à la construction de nouvelles idées »

J'observe les élèves et essaie de comprendre ce qu'ils font.

1. Swan : Tu fais un petit peu un slalom (*Swan parle à ses deux camarades qui traversent entre les piquets*).

Enseignant : Faut rapidement que vous terminiez le parcours, mais faites comment vous voulez.

2. Enseignant : Vous avez déjà inventé le départ ? Avec le tapis ? Le saut ?

3. Swan : Oui !

4. Enseignant : Ça c'est déjà inventé ?

5. Lucie : On pourrait mettre le tapis là ! (*Lucie a réalisé que le groupe n'a toujours pas utilisé le tapis de sol. Elle se dirige vers le tapis pour le déplacer*)

6. Swan : (*les élèves se répartissent les tâches*). Vous vous préparez le saut moi je prépare ça.

7. Lucie : On peut mettre le tapis là (*elle se dirige vers le tapis et s'adresse à Enzo qui prend un cerceau pour le placer à un endroit*).



Situation 9 : Les élèves en action

Je vais poser des questions pour vérifier que les élèves utiliseront tout le matériel à disposition (*vous avez déjà inventé le départ ? Avec le tapis ? Le saut ?*). Cela permet d'une part d'orienter les élèves et d'autre part d'engager les élèves à chercher une nouvelle idée avec le matériel qu'ils n'utilisent pas. Par la suite les élèves se distribuent les tâches (*vous, vous préparez le saut moi je prépare ça*). Swan se concentre sur la création avec les piquets et Lucie se met à imaginer une façon d'utiliser le tapis de sol.

Nous constatons qu'à travers des questions ciblées nous pouvons orienter l'attention des élèves vers l'utilisation du tapis et la réalisation du saut pour achever la tâche dans le temps imparti. De plus, nous pouvons aussi engager les élèves à chercher une nouvelle idée. Cet enchaînement de gestes va permettre aux élèves d'exercer leur compétence créative.

« Leçon 3 – atelier 2 » (1:18)

Extrait 14. « En orientant l'attention des élèves vers la tâche créative, en engageant les élèves vers la tâche créative, puis en confirmant la bonne direction de leur travail »

L'enseignante vient de terminer de donner les consignes.

1. Enseignante : Alors y a des cerceaux, y a des cordes. Puis vous allez faire un poste. Imaginez ce qu'on peut faire. Avec les piquets par exemple, qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Ça pourrait être quoi ?

2. Camille : Des arbres

3. Enseignante : Par exemple ! Ouai ! // Je vous laisse un petit bout. Je vais là, puis je reviens vers vous.

Après avoir donné les consignes, l'enseignante se dirige vers un groupe. Elle énumère une partie du matériel à disposition et elle rappelle qu'il faut créer un poste (*alors y a des cerceaux, y a des cordes. Puis vous allez faire un poste.*). Elle sollicite l'imagination des élèves (*imaginez ce qu'on peut faire*) et focalise leur attention sur les piquets (*avec les piquets par exemple, qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Ça pourrait être quoi ?*). Elle stimule les élèves en leur demandant ce qu'ils pourraient faire avec ces piquets. Ceci génère une idée chez une des élèves. L'enseignante va alors confirmer que c'est une possibilité (*par exemple ! Ouai !*). Elle laisse les élèves qui se mettent tout de suite à commencer la création du parcours.

« Leçon 2 – atelier 1 » (6:10)

Extrait 15. En observant comment les élèves collaborent et créent sans intervenir et sans les interrompre et en engageant les élèves à la construction de nouvelles idées (voire leur transformation) et à leur matérialisation

L'enseignante observe sans intervenir les élèves qui essaient de fixer des cerceaux aux piquets.

1. Gabriel : Il faut pas mettre les cordes après ça ne tient pas !

2. Enseignante : Vous avez entendu ce qu'il a dit Gabriel. Luna tu as entendu ? Il a dit quelque chose d'intéressant. Il a dit, si tu tires avec les cordes ça tombe, qu'il faut pas mettre les cordes. Alors peut-être qu'il y a une autre manière qu'on peut mettre les cordes. Essayez de réfléchir comment on pourrait mettre pour que ça tienne. Hein ?! Ces cordes, on pourrait les utiliser comment ?

3. Mohamed : On pourrait mettre un truc comme ça.



Situation 10 : Les élèves en action

Dans cet extrait les élèves essaient de faire tenir en équilibre les cerceaux sur les piquets. L'enseignante observe les élèves en action. Les élèves font face à un obstacle technique. Les cerceaux ne sont pas stables, car les élèves tentent d'accrocher les cordes entre les cerceaux. Gabriel remarque cela (*Il faut pas mettre les cordes après ça ne tient pas !*) Pour que les élèves trouvent une solution par rapport à cette difficulté l'enseignante attire leur attention sur le problème afin que tous les élèves du groupe prennent en compte cet obstacle. Elle va reprendre ce que dit Gabriel (*vous avez entendu ce qu'il a dit Gabriel. Luna tu as entendu ? Il a dit quelque chose d'intéressant. Il a dit, si tu tires avec les cordes ça tombe, qu'il faut pas mettre les cordes. Peut-être qu'il y a une autre manière qu'on peut mettre les cordes. Essayez de réfléchir comment on pourrait mettre pour que ça tienne. Hein ?! Ces cordes, on pourrait les utiliser comment ?*). Par la suite, nous observons que Luna va trouver une solution pour accrocher les cerceaux aux piquets.

Nous avons vu dans l'étude de Giglio, (2013, 2015), que l'enseignante peut assurer l'avancée de la collaboration créative « en apportant certaines connaissances nécessaires au moment

propice et sans réaliser la tâche à la place des élèves ». Cet extrait met en évidence que les élèves peuvent faire face à un problème technique pour lequel il n'est pas obligatoire d'apporter directement la connaissance nécessaire pour avancer. En effet, nous avons la possibilité d'impliquer tout le groupe pour résoudre le problème. Ce geste complète celui mis en évidence lors des précédentes recherches de Giglio.

« Leçon 1 – atelier 2 » (7:28)

Extrait 16. En engageant les élèves à la construction de nouvelles idées et à leur matérialisation, en vérifiant que les élèves comprennent ce qui est attendu et en confirmant que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu

1. Moi : Vous savez déjà ce que vous allez faire comme parcours ?
2. Swan : On fait une forêt. On va faire comme ça.
3. Moi : D'accord.
4. Swan : Puis après on attache.
5. Moi : D'accord.
6. Swan : Puis après comme ça. Et puis après on met les cerceaux, euh.
7. Moi : Après les cerceaux, d'accord.
8. Swan : Là c'est un petit peu instable. Après on fait un slalom.

Dans cet extrait je vérifie si les consignes ont bien été comprises en questionnant les élèves (*vous savez déjà ce que vous voulez faire comme parcours ?*). Par ce biais j'engage les élèves à la construction de nouvelles idées. Il s'agit d'un geste qui va permettre à l'élève d'explicitier ce qu'il crée. Par la même occasion cette remarque me permet de vérifier que l'élève a bien compris le travail demandé.

De plus, je répète et j'acquiesce la dernière remarque de l'élève (*après les cerceaux, d'accord*) afin de lui confirmer que l'idée est recevable et qu'elle répond bien à ce que je lui demande de faire.

Une fois de plus je remarque dans cet extrait un enchaînement de trois gestes qui vont permettre de soutenir les élèves dans leur édification du parcours.

« Leçon 2 – atelier 2 » (10:40)

Extrait 17. En orientant l'attention des élèves vers la tâche créative, en confirmant que le travail va dans le sens de ce qui est attendu, puis en engageant les élèves à la construction de nouvelles idées (voire leur transformation) et à leur matérialisation

1. Alaa : Moi je vais faire de la corde à sauter. *(Alaa prend la corde à sauter et commence à jouer avec)*

2. Enseignante : Alors, est-ce que c'est créer lorsqu'on fait de la corde à sauter ?

3. Alaa : Ouai !

4. Enseignante : Regarde il la faut pour ton parcours, les élèves ils en ont besoin. // Alors comment tu pourrais la mettre, la corde ? Regardez ! Vous avez encore toute cette place ici ! *(L'enseignante se dirige vers l'espace dont les élèves ne se sont pas servis jusqu'à présent).*

5. Alaa : Ben moi je veux faire un bateau ! J'ai trouvé on pourrait faire un bateau !

6. Enseignante : Un bateau ! Comment on pourrait faire un bateau ? C'est une bonne idée ! Jeannette tu as une idée comment on pourrait faire un bateau ? // Oscar, tu as une idée comment faire ? *(Alaa commence à placer 2 cerceaux l'un à côté de l'autre)* Oscar ça te donne des idées si elle met comme ça, comment on pourrait faire pour que ça tienne comme ça ?

La maitresse va orienter les élèves en prenant un objet, utilisé à d'autres fins que la création du parcours, pour aider les élèves à concevoir une nouvelle idée à partir de ce même objet. Alaa va proposer une idée *(Ben moi je veux faire un bateau ! J'ai trouvé on pourrait faire un bateau !)*. Ensuite, la maitresse va l'inciter à matérialiser son idée en posant une question ouverte *(comment on pourrait faire un bateau ?)* et orienter les élèves, une nouvelle fois, en mettant en évidence l'espace dans lequel ils peuvent réaliser leur parcours *(regardez ! Vous avez encore toute cette place ici !)*. Puis, l'enseignante va confirmer que le travail va bien dans la direction de la tâche demandée *(c'est une bonne idée !)*. Finalement, elle va engager les élèves à collaborer en essayant de convier Jeannette et Oscar à participer à la construction de

l'idée d'Alaa (*Jeannette tu as une idée comment on pourrait faire un bateau ? // Oscar, tu as une idée comment faire ?*). Cet extrait complète le geste « engager les élèves à la construction de nouvelles idées et leur matérialisation » déjà mis en évidence par Giglio. Effectivement, pour engager les élèves il est possible de demander à un ou des élèves de travailler sur une idée émise par une élève.

Il peut arriver qu'un enseignant aperçoive un élève en train de jouer avec le matériel au lieu de s'atteler à la tâche demandée. Il a la possibilité d'orienter l'élève à la tâche créative en l'invitant à trouver une idée avec ce matériel. Il est possible de répéter une partie de la consigne pour orienter la tâche en même temps. Il peut engager les élèves à la concrétisation d'une idée émise par un autre élève.

« Leçon 2 – atelier 1 » (5:28)

Extrait 18. En orientant l'attention des élèves vers la tâche créative, en confirmant que leur travail va dans le bon sens et engageant les élèves à la construction de nouvelles idées (voire leur transformation) et leur matérialisation

1. Enseignante : Alors là vous vous souvenez ça. Il faudra traverser ici. Hein ! Faire un grand saut. Traverser le tapis.
2. Jeannette : Ok ! On attache !
3. Enseignante : Alors imaginez aussi des choses avant ou après ! Ah elle a une idée là. Jeannette !
4. Jeannette : On attache ou quoi ? (*Jeannette souhaite attacher un cerceau à un piquet et semble avoir des difficultés à faire le nœud*)
5. Enseignante : Tu sais comment attacher ? C'est une bonne idée ! Tu peux demander ! Peut-être Alaa qu'elle sait comment. Alaa tu sais comment attacher ?
6. Alaa : Oui !
7. Enseignante : Ben aide ta copine ! (*Alaa se dirige vers Jeannette, prend le cerceau et la corde et commence à faire le nœud*)

Dans cet extrait, l'enseignante oriente l'attention des élèves sur le fait qu'il faut traverser le tapis en faisant un saut (*Alors là vous vous souvenez ça. Il faudra traverser ici. Hein ! Faire un grand saut. Traverser le tapis.*). Ensuite Jeannette a une idée (*OK ! On attache !*). L'enseignante va alors confirmer que l'idée d'accrocher le cerceau au piquet va dans le sens de la tâche demandée (*c'est une bonne idée !*). Pour finir, elle va engager Alaa pour aider Jeannette à résoudre cet obstacle (*tu peux demander ! Peut-être Alaa qu'elle sait comment. Alaa, tu sais comment attacher ?*). Alaa va alors prendre part au projet de Jeannette et aider celle-ci à matérialiser l'idée émise.

« Leçon 3 – atelier 1 » (3:15)

Extrait 19 « en rassemblant les élèves dans un petit périmètre, en les orientant vers la tâche créative et en confirmant que le travail va dans le sens de ce qui est attendu »

1. Enseignante : C'est quoi Alexandre ? (*Alexandre tourne autour des piquets sans prêter attention à la maitresse*) Qu'est-ce t'as installé toi ? C'est quoi ? (*Alexandre et les autres élèves continuent à déambuler autour du matériel*) Pensez que vous êtes proche d'une rivière. // Venez voir ! (*l'enseignante prend les élèves et les met côte à côte*). Pensez que vous êtes proche d'une rivière. Vous devez représenter une rivière. Qu'est-ce qu'on peut faire d'une rivière ? Avec une rivière ?
2. Justin : On marche sur le tronc d'arbre.
3. Enseignante : On marche sur des troncs d'arbre, bien joué ouai ! Ensuite !
4. Julien : On marche sur des cailloux. Comme ça (*Julien fait une démonstration sur place*)
5. Enseignante : Ils sont où les cailloux ?
6. Julien : Là ! (*Julien montre du doigt les cerceaux posés au sol, puis saute d'un cerceau à l'autre en changeant de pied à chaque saut*)
7. Enseignante : D'accord ! Ok ! Ensuite il reste encore une corde, le tapis et puis les trois piquets.
8. Justin : Et la balle !



Situation 11 : Les élèves en action

Les élèves ont positionné les piquets, les cerceaux et une corde. Ils s'amuse chacun de leur côté à parcourir ce début de poste. L'enseignante essaie de leur poser des questions pour comprendre ce que les élèves font (*c'est quoi Alexandre ? Qu'est-ce t'as installé toi ? C'est quoi ? Pensez que vous êtes proche d'une rivière*). Les élèves ne lui répondent pas malgré plusieurs tentatives de la part de l'enseignante (*venez voir !*). Cette dernière va donc les appeler et les rassembler à proximité les uns des autres. Elle va orienter les élèves en demandant ce qu'il est possible de faire pour représenter une rivière (*pensez que vous êtes proche d'une rivière. Vous devez représenter une rivière. Qu'est-ce qu'on peut faire d'une rivière ? Avec une rivière ?*). Elle va confirmer que le travail va dans la direction de ce qui est demandé.

En rassemblant les élèves dans un petit périmètre, en les orientant vers la tâche créative et en confirmant que le travail va dans le sens de ce qui est attendu, l'enseignante va créer de bonnes conditions pour que les élèves puissent mené à bien leur tâche. Il apparait donc qu'avec la combinaison des trois gestes mis en évidence, un enseignant favorise chez l'élève

des habilités à collaborer et à construire des compétences créatrices. Le premier geste observé (rassembler les élèves dans un petit périmètre) est un geste qui n'a pas été mis en évidence lors des recherches antérieures.

Tableau 1. Étayages créatifs : gestes de l'enseignant et description des actions

Gestes de l'enseignant	Description de l'action
En orientant l'attention des élèves vers la tâche créative.	L'enseignant rappelle les consignes pour permettre aux élèves de réaliser l'activité.
En observant comment les élèves collaborent et créent sans intervenir et sans les interrompre	L'enseignant observe le groupe discuter pour se sortir d'un obstacle. Les élèves souhaitent faire un petit slalom, mais il ne leur reste plus qu'un piquet. L'enseignant préfère laisser les élèves dépasser tout seul cette difficulté.
En engageant les élèves à la construction de nouvelles idées (voire leur transformation) et à leur matérialisation.	L'enseignante voit une élève qui ne participe pas beaucoup. Elle va l'enrôler dans l'activité en lui demandant ce qu'elle fait et en l'incitant à donner des idées.
En annonçant le temps qu'il reste pour terminer la tâche.	Pour assurer que les élèves mènent l'activité à bien l'enseignante dit le temps qu'il reste à disposition aux élèves.
En rassemblant les élèves dans un petit périmètre, en orientant l'attention des élèves vers la tâche créative et en confirmant que le travail va dans le sens de ce qui est attendu	L'enseignante appelle les élèves et les rassemble à proximité les uns des autres. Puis, elle les oriente en demandant ce qu'il est possible de faire pour représenter une rivière à l'aide du matériel à disposition.

	<p>Enfin, elle va valider les propositions que lui font les élèves en répétant les propositions émises par ces derniers.</p>
<p>En observant comment les élèves collaborent et créent sans intervenir et sans les interrompre, puis en orientant l'attention des élèves vers la tâche créative, en engageant les élèves à la construction de nouvelles idées (voire leur transformation) et en apportant quelques questions puis en confirmant la bonne direction de leur travail.</p>	<p>L'enseignant observe les élèves pour comprendre ce qu'ils font. Un moment plus tard, il pose des questions pour vérifier que les élèves utiliseront tout le matériel à disposition et s'engagent bien dans la tâche.</p>
<p>En observant comment les élèves collaborent et créent sans intervenir et sans les interrompre et en engageant les élèves à la construction de nouvelles idées (voire leur transformation) et à leur matérialisation.</p>	<p>L'enseignante observe les élèves qui essaient de faire tenir en équilibre les cerceaux sur les piquets. Elle attire leur attention sur le problème afin que tous les élèves du groupe prennent en compte cet obstacle.</p>
<p>En engageant les élèves à la construction de nouvelles idées (voire leur transformation) et à leur matérialisation, en vérifiant que les élèves comprennent ce qui est attendu et en confirmant que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu.</p>	<p>L'enseignant pose une question qui oriente les élèves et permet de vérifier si les consignes ont bien été comprises. Ensuite, il acquiesce la dernière remarque faite par un élève pour lui faire comprendre qu'il va dans le sens de ce qui est attendu.</p>
<p>En orientant l'attention des élèves vers la tâche créative, en confirmant que leur travail va dans le bon sens et en engageant les élèves à la construction de nouvelles idées (voire leur transformation) et leur</p>	<p>L'enseignante prend un objet, qui est utilisé par une élève à d'autres fins que la création du parcours, pour aider les élèves à concevoir</p>

<p>matérialisation.</p>	<p>une nouvelle idée à partir de ce même objet. De plus, elle met en évidence l'espace à disposition. Elle confirme le bon déroulement du travail en disant que l'élève a eu une bonne idée. Pour finir, elle convie les autres élèves à participer à la construction de cette idée.</p>
<p>En orientant l'attention des élèves vers la tâche créative, en engageant les élèves vers la tâche créative, puis en confirmant la bonne direction de leur travail.</p>	<p>L'enseignante énumère une partie du matériel à disposition et elle rappelle qu'il faut créer un poste. Elle sollicite l'imagination des élèves et focalise leur attention sur les piquets. Elle stimule les élèves en leur demandant ce qu'ils pourraient faire avec ces piquets. Une élève exprime alors une idée. L'enseignante confirme que c'est une possibilité.</p>
<p>En engageant les élèves à la construction de nouvelles idées (voire leur transformation) et à leur matérialisation.</p>	<p>L'enseignante voit une élève qui ne participe pas beaucoup. Elle va l'enrôler dans l'activité en lui demandant ce qu'elle fait et en l'incitant à donner des idées.</p>
<p>En orientant l'attention des élèves vers la tâche créative, en confirmant que leur travail va dans le bon sens et en engageant les élèves à la construction de nouvelles idées (voire leur transformation) et leur matérialisation</p>	<p>L'enseignante rappelle une consigne importante pour réaliser l'activité. L'enseignante confirme que l'idée d'une élève va dans le sens de la tâche demandée. Finalement, l'enseignante demande à une autre élève de l'aider.</p>

Conclusion

Au début de cette recherche, je souhaitais confirmer qu'en laissant beaucoup de liberté aux élèves en sport, cela permettait une bonne gestion de la discipline et incitait les élèves à s'investir dans l'activité. De plus, je m'interrogeais sur les bénéfices d'un tel travail de groupe sur la communication verbale et l'écoute des élèves. Pour finir, je désirais repérer les gestes de l'enseignant qui favorisent la collaboration créative chez les élèves.

J'ai pu constater que ce qu'avancent Giglio, Steiger ainsi que Reide, Forrestal et Cook se retrouvait bien dans la situation de travail que j'ai mis en place dans le cadre de ma recherche.

Effectivement, en proposant aux élèves une intervention didactique leur laissant la liberté de créer comme ils le souhaitent une partie d'un parcours de motricité, j'ai misé sur leur autocontrôle. Ma recherche a mis en évidence que les élèves font véritablement preuve d'initiative, de motivation, de créativité et d'un sens des responsabilités lorsqu'ils ont la possibilité de concevoir une partie d'un parcours de motricité. Lorsque j'enseigne le sport aux enfants, je ne suis pas complètement rassuré et je reste sur le qui-vive. En effet, j'ai toujours eu le sentiment que cette discipline se prête plus facilement qu'une autre à l'indiscipline. Il faut dire que mon expérience m'a permis d'assister à pas mal de débordement en sport. En développant la partie théorique de mon mémoire, j'ai aimé avoir la confirmation de Petrynka qui, comme je l'ai cité précédemment, explique que le sport peut « engendrer des comportements les plus excessifs » (Petrynka, 2014, p. 9). Je n'avais pas conscience qu'en appliquant un cadre souple qui permet aux élèves d'exprimer leur créativité cela engendrerait une implication plus grande de leur part. Cela va influencer ma façon d'enseigner en sport, car je veillerai plus qu'avant à laisser plus d'autonomie et de pouvoir aux élèves, mais bien sûr dans un cadre structuré. Finalement, je me rends compte que cette intervention est un outil pratique pour tout enseignant souhaitant développer la pensée créatrice et la collaboration.

Cette recherche m'a permis de mettre en évidence que le travail en petits groupes que je demande aux élèves de réaliser leur permet de s'exprimer et aide à développer le langage des élèves. En fait, travailler dans un groupe de trois élèves sur la conception d'une partie d'un parcours de motricité offre un contexte favorable pour découvrir à travers les autres, échanger des idées, se questionner, stimuler l'imagination et agir ensemble. « La capacité à communiquer est axée sur la mobilisation des informations et des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages, en tenant compte du contexte » (PER, 2012, p.

35). Même si je savais que le développement du langage était une notion importante dans l'enseignement, je n'ai pas visé particulièrement le développement de cette capacité transversale au départ de ma recherche. Je suis ravi de constater que cette activité tend à améliorer une troisième capacité transversale.

Concernant les gestes de l'enseignant et pour reprendre ma question de recherche, il apparaît que nous retrouvons l'étayage créatif mis en évidence dans les apports théoriques, et ce dans un contexte différent. Effectivement, les recherches menées par Giglio dans le passé ne se sont jamais intéressées à des élèves de 2^{ème} Harnos. La recherche que j'ai menée m'a permis de vérifier que les différents gestes qui soutiennent la collaboration créative mis en évidence par Giglio se retrouvent avec des élèves de 2^{ème} Harnos. De plus, les précédentes recherches n'ont pas été menées dans le domaine de l'éducation physique. Une nouvelle fois, il est intéressant de s'apercevoir que dans cette discipline il est possible de stimuler la collaboration créative des élèves. Nous avons aussi constaté que certains gestes sont apparus de manière successive.

Par ailleurs, j'ai identifié un nouveau geste pour stimuler la collaboration créative. En rassemblant les élèves dans un petit périmètre un enseignant peut favoriser chez l'élève des habilités à collaborer et à construire des compétences créatrices.

Tous les groupes ont fini par proposer un résultat. Une fois de plus j'ai été stupéfié par la créativité des enfants. Parfois, les mouvements que les élèves intégraient dans le parcours étaient complexes. Traverser le parcours comme les élèves l'avaient prévu, exigent quelquefois un bon équilibre, une bonne coordination et de la dextérité selon les parcours. J'ai observé différentes manières de se déplacer (courir, sauter, tourner,...) et les enfants ont su utiliser le matériel de manière diversifiée. Tous les groupes ont coordonné des actions et des enchaînements intéressants. Cela me confirme la plus-value d'une telle activité.

J'ai pris beaucoup de plaisir à analyser les vidéos. Ce n'est pas un exercice facile pour moi, car il demande une part de subjectivité et j'ai appris à oser donner mon interprétation. Parfois, certains détails nous échappent lorsque nous visionnons pour la première fois une vidéo. En effet, en examinant plusieurs fois une vidéo nous pouvons découvrir des comportements de la part des élèves que nous n'avions pas remarqués au départ. Grâce à ce travail, je pense que j'appliquerai certains gestes qui reviendront instinctivement lors de mes futures situations d'enseignement. Cela m'incitera aussi à remettre plus facilement en cause ma façon de me comporter. Je penserai plus mes gestes et je serai plus attentif à la réaction de certains élèves.

Je pense que cela dépasse même cette intervention. Effectivement, il y a d'autres situations en classe où les élèves développent la collaboration, la pensée créatrice et la collaboration.

J'ai le sentiment que je pourrais pousser cette recherche plus loin en demandant à d'autres enseignants de mettre en place cette intervention avec leur classe. Je suis convaincu qu'il existe encore de nombreux gestes à mettre en évidence tant la façon dont les enseignants exercent leur métier est diverse et singulière.

En visionnant les vidéos, j'ai le sentiment que ce travail optimise le temps d'apprentissage des élèves. Il me semble qu'en l'espace de dix à quinze minutes les enfants exercent beaucoup de compétences, notamment en ce qui concerne le savoir-être. Ce qui nous permet de répondre aux nouvelles attentes du plan d'étude.

Pour conclure, il pourrait être intéressant pour nous, enseignant, de donner des interventions où nous laissons une certaine autonomie à l'élève et de croire en la capacité de celui-ci à se responsabiliser. Effectuer des activités en petits groupes. Prendre le temps pour développer le savoir-être, indispensable dans la société actuelle. Intéressons-nous aux gestes du quotidien qui permettent d'épauler les élèves à atteindre l'objectif que nous lui avons fixé. N'hésitons pas à nous inspirer de cet exemple, des gestes favorisant l'apprentissage de la pensée créatrice, la collaboration et la communication. Finalement, il faudrait oser mettre en place cette intervention dans nos classes et avoir toujours une posture réflexive sur les tenants et les aboutissants de nos gestes professionnels sur nos élèves.

Références bibliographiques

Altet, M. (2003) *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France

Archambault, A. et Venet, M. (2007). *Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotski : d'un acte spontané à une activité consciente*. Revue des sciences de l'éducation. Vol. 33, n°1, p. 15.

Baudrit, A. (2007a). *L'apprentissage collaboratif: plus qu'une méthode collective?* Bruxelles : De Boeck Université.

Baudrit, A (2007b). *Apprentissage coopératif/collaborative : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique*. Caen: CERSE. p. 115-136

Baumann, H. (2003) *Courageux c'est mieux !*, Herzogenbuchsee : Ingold

Beghetto, R. A. et Kaufman, J.C. (2010). *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bissonette, S. et Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*, Montréal : Chenelière/McGraw-Hill

Bruner, J. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harward University Press.

Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant. savoir faire, savoir dire*". PUF. p. 277-278.

Bucheton, D. (2011). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Villematier : Octares

Craft, A. (2005). *Creativity in schools. Tensions and dilemmas*. New York: Routledge. p. 48

Dillenbourg P. (2009) [et al.]. *Interactive artifacts and furniture supporting collaborative work and learning*. Collection Computer-supported collaborative learning ; Vol. 10. New York : Springer

Duboscq J. et Clot Y., «L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés», *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2010/2 Vol 4, n° 2, p. 255-286.

Fortin, M. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation inc.

Gagné, G. Lazure, R. Sprenger-Charolles et L. Ropé, F. (1989). *Répertoire bibliographique*. Bruxelles : De Boeck Université

Georgsdottir, A. S. et Lubart, T. I. (2003). *La flexibilité cognitive et la créativité: Une approche développementale, différentielle et expérimentale*. *Psychologie Française*, 48(3), 29-40.

Giglio, M. et Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir, observer. *Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels*. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant-e-s*, 14, 127-140. (Accès en ligne: http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/14_files/09_giglio.pdf)

Giglio, M. (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar*. Santander : Publicaciones Universidad Cantabria.

Giglio, M. (2015). *Creative Collaboration in Teaching*. Basingstoke, Hampshire : Palgrave MacMillan

Giglio, M. (soumis). *Étayages créatifs. Gestes des enseignants pour soutenir une collaboration creative entre élèves*. In P. Nom (Ed.), *Titre du livre*. Bruxelles: De Boeck

Giroux, S. (1998). *Méthodologie des sciences humaines*. Québec : Editions du Renouveau Pédagogique.

Granville, V. et Collet, G (2014). *Les parcours de motricité à l'école maternelle*. Montligeon : Canopé-CNDP.

Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris : Robert Laffont, p. 108.

Lubart, T., Mouchiroud, C., Torjman S., et Zenasni, F., (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.

Pasche Gossin, F. (2013). *Glossaire en méthodologie de recherche*. Documents de cours. HEP BEJUNE.

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

PER (2010). *Capacités transversales, formation générale, [Plan d'étude romand, version 20, cycle 1]*. Fribourg : CIIP.

PER (2012). *Aperçu des contenus, [Plan d'étude romand, version 20, cycle 1]*. Fribourg : CIIP.

Petrynka, L. (2014). *Ethique et sport scolaire*. Livret réalisé par la commission éthique de l'UNSS dans le cadre du plan national de développement du sport scolaire : Éditions EP&S pour l'UNSS.

Reide, J., Forrestal, P. et Cook, J. (1993). *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*. Laval : Beauchemin.

Steiger, R. (2005). *Entre perception et interprétation*. Mobile, 5, 8-11.

Sitographie

Martin, O. (2010) «*Analyse quantitative*», Consulté le 22 août 2015 dans : <http://sociologie.revues.org/1204>.

Pointreau, M. *Les parcours de motricité à la maternelle.(s.d.)*. Consulté le 20 mai 2015 dans : http://matthieupointreau.free.fr/IMG/pdf/parcours_document_a_donner_aux_enseignants.pdf

Programme de l'école maternelle – petite section, moyenne section, grande section. (2008).
Bulletin officiel-hors-série n° 3 du 19 juin. Consulté le 10 aout 2015 dans :
http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

Annexe 1 AIDE MÉMOIRE

Séquence pédagogique

a. Projection de leçon à l'école

Fiche 1. Leçon qui porte sur des compétences disciplinaires et transversales

Phase 3 et 4 (8 à 10 min): Présentation de la consigne aux élèves : *la création d'une partie d'un parcours de motricité permettant l'expérimentation du mouvement « sauter », « lancer » et « courir », l'utilisation de matériel varié ainsi que l'expérimentation et le renforcement de l'équilibre.*

Phase 5 (10 à 15 min): *petite tâche de création en groupes de 3 élèves.*

Phase 6 (5 à 10 min) : *présentation par les groupes de la production en expliquant et en montrant le parcours créé.*

Phase 8 (2 à 5 min): *discussion réflexive (enregistrée par MP3) avec « toute » la classe sur ce qui a été produit (réfléchir sur comment, quel type de collaboration, quelles stratégies, manières de communiquer, mais aussi quels apprentissages et comment ils ont appris).*

Fiche 3. Prédire, observer et confronter chaque phase (étapes) de la séquence (activité) professionnelle

Collaboration créative d'un atelier d'un parcours de motricité.

Phase 1 (5 min): *Décrire le fonctionnement de la leçon.*

Phase 2 (5 – 10 min): *Regroupement et explication du parcours de motricité*

Phase 3 (5 min) : *1ère partie des consignes : « tapis de sol »*

Phase 4 (3 min): *2ème partie des consignes : « cerceaux, piquets, cordes de différentes tailles et une balle de tennis »*

Phase 5 (10 – 15 min): *Tâche de création par les élèves*

Phase 6 (5- 10 min): *Présentation par les groupes de la production en expliquant et en montrant le parcours créé.*

Phase 7 (45 min): *Les élèves effectuent le parcours + retour au calme »*

Phase 8 (2 – 5 min): *Discussion réflexive avec les 2 groupes.*

Fiche pour les prédictions et l'observation de la leçon (de l'activité)

Collaboration créative d'un atelier d'un parcours de motricité.

Phase 1 : Décrire le fonctionnement de la leçon.

Objet	AVANT : prédictions
a. But b. L'apprentissage attendu c. La tâche à réaliser	a. Expliquer que les élèves vont être séparés en plusieurs groupes. Certains feront les ateliers déjà en place et 2 groupes de 3 élèves créeront un atelier du parcours d'agilité. b. Compréhension des consignes. c. Les élèves se séparent selon les groupes.
d. Actions de l'enseignant	d. Faire les groupes, donner les consignes et répartir les différents groupes.
e. Elèves (ind, petit groupe, classe...) f. La division des rôles (implicite ou explicite)	e. En petit groupe. f. Certains élèves feront les ateliers déjà en place et 2 groupes de 3 élèves créeront chacun un atelier du parcours de motricité.

g. La division du travail (implicite ou explicite)	g. Pas de division du travail.
h. Les outils	
i. Les règles	<p>i. « Nous allons faire un parcours que l'on appellera « le parcours de l'île aux pirates ». Hier soir nous nous sommes endormis et aujourd'hui nous nous réveillons au beau milieu d'une île. Sur cette île vivent des pirates. Il nous faut leur échapper au plus vite. Pour cela nous allons traverser des obstacles. Il faudra être capable de grimper , de sauter , de ramper, de se maintenir en équilibre et plus encore. Il y a 5 parties à traverser. Il y a 5 parties à traverser. Je vais vous en expliquer trois d'entre elles. Les 2 autres parties seront fabriquées par 2 groupes de 3 élèves. Dans le groupe 1 il y aura « Luc, Paul et Sylvie » et dans le groupe 2 il y aura « Lucie, Julie et Jean » (noms fictifs). Est-ce qu'il y a des questions ?</p> <p>On écoute et on lève la main si on a des questions.</p>
Autres	<p>Je pense qu'à cet âge le fait de plonger les élèves dans une histoire dans laquelle ils se retrouveront dans une aventure stimulera la créativité des élèves qui créeront les ateliers.</p> <p>→ Les 2 groupes de 3 élèves restent avec moi et les autres élèves retournent en classe.</p>

Phase 2 : Regroupement et explication du parcours de motricité

Objet	AVANT : prédictions
a. But	Regroupement dans un espace réservé (toujours le même) et explication du parcours de motricité ainsi que des ateliers déjà présents.
b. L'apprentissage attendu	b. Connaître l'espace de regroupement, les principes du parcours de motricité (décrit sous forme de parcours de l'île aux pirates) et les ateliers déjà présents.
c. La tâche à réaliser	c. Comprendre les consignes.
d. Actions de l'enseignant	d. Expliquer le fonctionnement du regroupement (deux coups de tambourin et on se rassemble dans l'espace donné). Décrire le parcours de motricité, l'histoire et les ateliers en place.
e. Elèves (ind, petit groupe, classe...)	e. Classe entière.
f. La division des rôles (implicite ou explicite)	f. Pas de division des rôles.
g. La division du travail (implicite ou explicite)	g. Pas de division du travail.

h. Les outils	Un tambourin.
i. Les règles	<p>i. - Pendant toute la leçon, il y a une règle importante . Lorsque je frappe 2 fois sur le tambourin, nous nous regroupons tous ensemble au milieu. Maintenant, je vous présente les 3 autres parties. Avez-vous des questions ?</p> <p>- On écoute et on lève la main si on a des questions.</p>
Autres	

Phase 3 : 1^{ère} partie des consignes : « tapis de sol »

Objet	AVANT : prédictions
<p>a. But</p> <p>b. L'apprentissage attendu</p> <p>c. La tâche à réaliser</p>	<p>a. Présenter le tapis de sol en expliquant que j'attends des élèves qu'ils conçoivent d'eux-mêmes la façon dont ils doivent les traverser. Il doit y avoir un moment où l'on doit sauter lors de la traversée (au minimum une fois).</p> <p>b. Imaginer les actions qu'il est possible de réaliser en traversant le tapis de sol. Voir une diversité de manière de sauter.</p> <p>c. Comprendre la consigne et se représenter différentes façons de sauter.</p>

<p>d. Actions de l'enseignant</p>	<p>d. Donner des consignes claires en insistant sur la liberté pour les élèves de créer ce qu'ils souhaitent. Donner une définition de « sauter » (quitter le contact avec un sol ou une surface). Montrer plusieurs façons de sauter (sauter haut, sauter loin, sur place, en avançant, les pieds joints, à cloche-pied, en levant les mains au ciel, en montant les genoux à la poitrine, en faisant un 180° ou un 360°, en claquant des mains, en fermant les yeux, etc.).</p>
<p>e. Elèves (ind, petit groupe, classe...) f. La division des rôles (implicite ou explicite) g. La division du travail (implicite ou explicite)</p>	<p>e. 2 groupes de 3 élèves. f. Les élèves ont pour consignes de collaborer pour concevoir le parcours. Ils sont libres de donner le rôle qu'ils souhaitent donner à chacun d'entre eux. Cela leur est dit explicitement. g. Les élèves ont pour consignes de collaborer pour concevoir le parcours. Ils sont libres de diviser le travail comme ils le souhaitent. Cela leur est dit explicitement.</p>
<p>h. Les outils</p>	<p>h. un tapis de sol.</p>
<p>i. Les règles</p>	<p>i.. => « Voici quelques façons de sauter (démonstration de la part de l'enseignant). Maintenant, vous devez imaginer comment traverser le tapis de sol de la manière dont vous voulez. C'est à vous d'imaginer comment on pourrait traverser ce tapis de sol pour compléter notre parcours. Il faut juste faire un saut lors de la traversée. Il peut y avoir plusieurs sauts et d'autres mouvements. Qu'est-ce qu'un saut ? (question ouverte posée aux élèves). Réponse de</p>

	<p>l'enseignant : un saut est lorsqu'on quitte le contact avec un sol ou une surface. Donc c'est facile il faut juste que vos pieds ne touchent plus le sol pendant un moment. Vous pouvez en faire plusieurs et vous pouvez inventer votre propre saut. Vous pouvez rajouter ce que vous voulez, à vous de faire ce que vous voulez ensemble, en travaillant en groupe. »</p> <p>=> Les élèves doivent être attentifs, écouter les consignes et lever la main s'il y a des questions.</p>
Autres	<p>Il se peut que certains élèves ne comprennent pas les consignes et qu'ils n'osent pas le dire. Dans ce cas, ils ne seront donc pas dans les meilleures conditions pour collaborer de manière créative => il faudra donc que je répète 2 fois les consignes en donnant du dynamisme. De plus, il faudra que j'insiste sur le fait qu'aucune idée n'est fautive pourvu que l'on retrouve le mouvement sauter. Je répèterai, en mimant qu'il suffit de « traverser et inventer un saut ».</p>

Phase 4 : 2ème partie des consignes : « cerceaux, piquets, cordes de différentes tailles et une balle de tennis »

Objet	AVANT : prédictions
a. But	a. Les élèves doivent comprendre les objectifs que l'on attend d'eux.
b. L'apprentissage attendu	b. Intégration des consignes.
c. La tâche à réaliser	c. Comprendre les consignes et commencer à réfléchir à la façon dont ils vont créer l'atelier.

d. Actions de l'enseignant	d. Présente les consignes aux élèves.
e. Elèves (ind, petit groupe, classe...) f. La division des rôles (implicite ou explicite) g. La division du travail (implicite ou explicite)	e. 2 groupes de 3 élèves. f. Un élève va certainement prendre un rôle de meneur. Certains élèves donneront leurs avis et modifieront voir voudront faire un parcours différent. g. Les élèves doivent travailler en collaboration afin de créer un parcours d'agilité. Il n'y a donc aucune division du travail imposée.
h. Les outils	3 cerceaux, 3 piquets, 2 cordes de différentes tailles et une balle de tennis.
i. Les règles	i. => « Voici 3 cerceaux, 3 piquets, 2 cordes de différentes tailles et une balle de tennis. Vous devez inventer un parcours à la suite du tapis de sol. Il faut utiliser tous les objets. Il faut que vous travailliez tous ensemble, en groupe. Imaginer le parcours comme vous aimeriez qu'il soit. » => Les élèves doivent être attentifs, écouter les consignes et lever la main s'il y a des questions.
Autres	

--	--

Phase 5 : « Tâche de création par les élèves »

Objet	AVANT : prédictions
a. But b. L'apprentissage attendu c. La tâche à réaliser	<p>a. Engager les élèves dans une situation dans laquelle ils créent une partie d'un parcours de motricité en collaborant. Les élèves sont amenés à s'engager dans de nouvelles idées et participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix.</p> <p>b. Prise de conscience de la façon dont on crée en collaboration avec ses camarades.</p> <p>c. Réaliser une partie d'un parcours de motricité permettant l'expérimentation du mouvement « sauter », « lancer » et « courir », l'utilisation de matériel varié ainsi que l'expérimentation et le renforcement de l'équilibre.</p>
d. Actions de l'enseignant	<p>Pour favoriser la collaboration, le contrôle de l'enseignant devra être faible, car pour favoriser la collaboration il faut que les élèves soient autonomes. Il faudra observer le travail des élèves en ne les interrompant que lorsque les points suivants apparaîtront.</p> <p>Lors de la création, les élèves se trouveront devant des obstacles → l'enseignant devra réduire les obstacles en facilitant la tâche.</p> <p>Les élèves se démotiveront peut-être en pensant que la tâche est trop difficile → Il faudra que l'enseignant encourage</p>

	<p>les élèves. Par exemple , en orientant les élèves à travailler sur un objet après l'autre.</p> <p>Les élèves seront peut-être frustrés et auront le sentiment de ne pas pouvoir arriver à créer l'atelier → si cette frustration se fait ressentir par l'enseignant il faudra dire que « rien n'est faux et qu'ils sont libres de choisir ce qu'ils souhaitent.</p> <p>L'enseignant pourra dire qu'il est intéressant de proposer des idées et que les élèves en discutent ensuite ensemble.</p> <p>Les élèves s'éloigneront peut-être de la tâche demandée → l'enseignant devra réorienter l'attention sur l'activité demandée en demandant : « quelle est la consigne que je vous ai donnée ? »</p> <p>L'enseignant devra veiller, même s'il intervient pour favoriser la collaboration créative, à ne pas agir à la place des élèves. L'enseignant pourrait être tenté de donner des exemples de ce que l'on peut faire. Il ne faudra pas le faire pour éviter de créer à la place des élèves.</p> <p>En cas de conflit il ne faudra pas essayer de le résoudre, mais plutôt inciter les élèves à le régler ensemble.</p> <p>Si les élèves travaillent dans le bon sens, il faudra confirmer que c'est exactement ce que l'on attend d'eux.</p> <p>Il faudra annoncer le temps.</p> <p>Il faudra confirmer lorsque le travail va dans le bon sens.</p>
<p>e. Elèves (ind, petit groupe, classe...)</p> <p>f. La division des rôles (implicite ou explicite)</p> <p>g. La division du travail</p>	<p>e. 2 groupes de 3 élèves.</p> <p>f. La division des rôles que feront les élèves au sein du groupe sera vraisemblablement peu équitable, car le groupe est libre de s'organiser comme il le souhaite.</p> <p>g. Il n'y a aucune division du travail imposée.</p>

(implicite ou explicite)	
h. Les outils	Tapis de sol, 3 cerceaux, 3 piquets, 2 cordes de différentes tailles et une balle de tennis. (fois 2) 4 Caméras + 2 MP3
i. Les règles	i. Il faut que vous travailliez tous ensemble, en groupe. Imaginer le parcours comme vous aimeriez qu'il soit. »
Autres	➔ si les 2 groupes se retrouvent à proximité il se peut que les élèves regardent l'autre groupe et reproduisent ce que l'autre groupe créer. Remédiation : Il faudra veiller à ce que les groupes soient relativement séparés.

Phase 6 : « *Présentation par les groupes de la production en expliquant et en montrant le parcours créé.* »

Objet	AVANT : prédictions
a. But	Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire en organisant et en restituant logiquement des propos en adaptant sa prise de parole à la situation de communication.
b. L'apprentissage attendu	b. Utilisation de mots de grande fréquence en lien avec la vie de la classe.
c. La tâche à réaliser	c. Utilise un vocabulaire approprié et les bons gestes pour expliquer le déroulement de l'atelier.

d. Actions de l'enseignant	d. - Écoute la production des élèves. - Questionne les élèves. - Reformule les explications des élèves.
e. Elèves (ind, petit groupe, classe...) f. La division des rôles (implicite ou explicite) g. La division du travail (implicite ou explicite)	e. 2 groupes de 3 élèves. f. Un élève va certainement prendre un rôle de meneur. Certains élèves donneront leurs avis et modifieront voir voudront faire un parcours différent. g. Il n'y a aucune division du travail imposée.
h. Les outils	4 Caméras + 2 MP3
i. Les règles	« Vous allez maintenant nous décrire la partie du parcours que vous avez inventé. »
Autres	

Phase 7 : *Les élèves effectuent le parcours + retour au calme* »

Objet	AVANT : prédictions
a. But	a. Acquérir des habiletés motrices en découvrant des mouvements fondamentaux et en expérimentant des familles de mouvements.
b. L'apprentissage attendu	b. - Découverte de mouvements (courir, grimper, sauter, tourner, lancer, glisser,...) dans des situations variées (postes, circuits, parcours, jardins d'agrès,...) identifier et apprécier les éléments originaux d'une création.
c. La tâche à réaliser	- Expérimentation et renforcement de l'équilibre statique et dynamique au travers d'activités variées (se maintenir et se déplacer en équilibre) . c. - Effectue une rotation à différents engins et/ou au sol. - Se maintient et/ou se déplace en équilibre en avant, en arrière, de côté. - Grimpe à différents engins de diverses manières.
d. Actions de l'enseignant	d. Répartir les élèves sur les différents postes. Surveiller les élèves, annoncer les rotations des élèves aux différents ateliers. Assure la sécurité active. Fais le retour au calme.

<p>e. Elèves (ind, petit groupe, classe...)</p> <p>f. La division des rôles (implicite ou explicite)</p> <p>g. La division du travail (implicite ou explicite)</p>	<p>e. Classe au complet.</p> <p>f. Pas de division des rôles spécifique.</p> <p>g. Pas de division du travail spécifique.</p>
<p>h. Les outils</p>	<p>Tambourin, sifflet et chronomètre.</p>
<p>i. Les règles</p>	<p>« Vous allez faire maintenant le parcours de motricité. Vous allez pouvoir faire chaque atelier 2 fois. À chaque fois que je siffle, vous allez au prochain atelier. »</p> <p>=> Répartir les groupes sur les différents ateliers.</p> <p>=> 4 min par atelier (2tours) + 5 min de retour au calme.</p>
<p>Autres</p>	

Phase 8 : « Discussion réflexive sur ce qui a été produit »

Objet	AVANT : prédictions
a. But	a. Réfléchir sur comment, quel type de collaboration, quelles stratégies, manières de communiquer, mais aussi quels apprentissages et comment ils ont appris.
b. L'apprentissage attendu	b. Prendre du recul sur les faits et les informations et sur ses propres actions.
c. La tâche à réaliser	c. Expliquer le déroulement de l'acte créatif et collaboratif qu'ils viennent de réaliser.
d. Actions de l'enseignant	<p>d. L'enseignant sollicite une métareflexion de la part des élèves en les questionnant sur l'acte créatif et collaboratif qu'ils viennent de réaliser.</p> <p>Pour l'enseignant l'étayage sera important afin de favoriser la collaboration créative :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il faudra veiller à répondre aux élèves pour confirmer ce qu'ils disent, à répéter leurs propos et à reformuler leurs affirmations. - Il faudra récapituler littéralement et en reconstruisant la scène décrite par les élèves. - Il faudra prêter attention à ne pas répondre directement à la place des élèves. - Il est possible qu'un élève prenne le monopole de la parole. Il faudra soutenir la réflexion de tous les élèves. - Pour favoriser l'émergence d'idées, il faudra répéter les mots clefs des explications données par les élèves et répéter la fin des phrases. - Il faudra éviter de décrire l'activité au lieu des formes d'agir et de penser la collaboration créative des élèves.

	<p>- Il faudra poser des questions ouvertes à l'aide d'adverbes interrogatifs par exemple :</p> <p>« Comment les idées sont venues ? »</p> <p>« Quelles ont été vos techniques ? »</p> <p>« Comment vous vous êtes mis d'accord ? »</p> <p>« Que conseillerez-vous à un copain qui doit faire la même chose ? »</p>
<p>e. Elèves (ind, petit groupe, classe...)</p> <p>f. La division des rôles (implicite ou explicite)</p> <p>g. La division du travail (implicite ou explicite)</p>	<p>e. Classe au complet.</p> <p>f. Il est dit explicitement que les élèves doivent exprimer comment ils ont vécu la collaboration créative.</p> <p>g. Pas de division du travail spécifique.</p>
h. Les outils	Caméras + MP3
i. Les règles	<p>« Nous allons avoir une discussion pour savoir comment s'est passée cette activité. Vous allez décrire comment vous avez vécu cette activité de groupe. »</p> <p>➔ Donner la parole à chaque élève à tour de rôle.</p>
Autres	

