

La place de la pensée créatrice dans l'enseignement des activités créatrices et manuelles

La pensée créatrice : prescriptions et pratiques effectives

Formation primaire

**Mémoire de Bachelor de : Lucie Tschopp
Sous la direction de : Ana-Vanessa Lucena
La Chaux-de-Fonds, avril 2026**

Remerciements

Pour commencer, je souhaite remercier les enseignantes et enseignants qui ont accepté de consacrer du temps pour me présenter et m'expliquer leurs pratiques, et qui ont ainsi rendu ce travail possible.

J'adresse ensuite mes remerciements les plus sincères à ma directrice de mémoire, Madame Ana-Vanessa Lucena, qui m'a accompagnée tout au long de ces semaines de travail. Son soutien, ses conseils ainsi que le temps qu'elle a consacré à me faire des retours ont largement contribué à l'élaboration de ce mémoire, et je lui en suis très reconnaissante.

Je tiens également à remercier mes amis, ma famille et mon conjoint pour leur soutien précieux. Leur patience, leur aide et leur confiance m'ont permis de mener cette recherche jusqu'à son terme.

Et enfin, un merci tout particulier à ma sœur, qui n'y est pas allée de main morte lors de ses relectures, ce qui m'a non seulement fait beaucoup rire, mais m'a surtout grandement aidée à peaufiner et améliorer ce travail.

Résumé

Ce mémoire s'intéresse à la place de la pensée créatrice dans l'enseignement des activités créatrices et manuelles (ACM) au cycle 2. Ces activités visent notamment à favoriser l'expression, l'expérimentation et l'engagement des élèves dans des démarches de création. Toutefois, certaines observations laissent apparaître un décalage possible entre ces intentions et les pratiques effectives des enseignants.

Cette recherche vise ainsi à comprendre comment ces derniers conçoivent et mettent en œuvre cette capacité, ainsi que les facteurs qui influencent leurs choix didactiques.

Les résultats montrent que cette dimension est globalement reconnue par les enseignants, mais qu'elle reste peu explicitement intégrée dans les pratiques. L'enseignement des ACM demeure principalement centré sur la reproduction de modèles et la maîtrise technique, laissant peu de place à un enseignement explicite de cette compétence. Plusieurs facteurs contribuent à cette situation, l'absence de moyens d'enseignement spécifiques, les contraintes organisationnelles et la part de subjectivité associée aux dimensions créatives.

Ce travail met ainsi en évidence la complexité de son intégration dans les pratiques enseignantes et souligne les conditions susceptibles d'en favoriser ou d'en limiter la mise en œuvre.

Cinq mots-clés

Activités créatrices et manuelles, pensée créatrice, pratiques enseignantes, plan d'étude romand, choix didactiques

Liste des tableaux

Tableau 1 : tableau récapitulatif des enseignants	15
---	----

Liste des annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien.....	32
Annexe 2 : Transcription E1	33
Annexe 3 : Transcription E2.....	37
Annexe 4 : Transcription E3.....	40

Sommaire

Introduction	1
1. Problématique	4
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche	4
1.1.1. Raison d'être de l'étude	4
1.1.2. Présentation du problème	4
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche	6
1.2. État des connaissances théoriques	6
1.2.1. Développement des activités créatrices et manuelles en Suisse	6
1.2.2. Les activités créatrices dans le PER	7
1.2.3. La créativité et la pensée créatrice : perspectives cognitive et institutionnelle	8
1.2.4. La pensée créatrice et l'autonomie	9
1.2.5. La pensée créatrice en contexte scolaire et dans les ACM	9
1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche	10
1.3.1. Identification de la question de recherche	10
1.3.2. Objectifs de recherche	10
2. Méthodologie.....	12
2.1. Fondements méthodologiques.....	12
2.1.1. L'approche inductive	12
2.1.2. La recherche qualitative	12
2.1.3. La recherche à visée herméneutique	13
2.1.4. Discours scientifique à fonction descriptive et explicative	13
2.1.5. La finalité scientifique : descriptive et compréhensive	14
2.2. Nature du corpus	14
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données.....	16
3. Présentation et interprétation des résultats	19
3.1. Les conceptions de la pensée créatrice chez les enseignants.....	19
3.1.1. Une notion secondaire	19
3.1.2. De diverses représentations	19
3.1.3. Une tension entre guidage et ouverture	20
3.2. La mise en œuvre de la pensée créatrice dans les activités créatrices et manuelles	21
3.2.1. Des situations d'apprentissages guidées et des productions homogènes	21
3.2.2. Une priorité accordée aux apprentissages techniques	22
3.2.3. Une pensée créatrice peu intégrée dans l'évaluation	22
3.3. Les facteurs influençant les choix didactiques des enseignants.....	23
3.3.1. Manque de repères didactiques et absence de moyens d'enseignement	23
3.3.2. Difficultés de l'évaluation de la pensée créatrice	24
3.3.3. Poids des apprentissages techniques	24
3.3.4. Importance du produit final	25
3.3.5. Contraintes contextuelles	25
3.4. Analyse des résultats	25
3.4.1. Mise en perspective	26
3.4.2. Pistes d'action	26

Conclusion.....	28
Références bibliographiques	30

Introduction

Au cours de ma pratique professionnelle ainsi que de ma formation à la HEP-BEJUNE, j'ai été amenée à m'interroger sur la place accordée aux activités créatrices et manuelles (ACM¹) dans l'enseignement primaire. J'ai souvent pu observer que ces activités pouvaient être mises en œuvre de manière très différente selon les enseignants, certaines laissant une place importante à l'exploration et aux initiatives des élèves, d'autres étant davantage centrées sur des démarches guidées et techniques.

Ces observations ont entraîné un questionnement sur la manière dont la pensée créatrice est comprise par les enseignants. Cela interroge également la manière dont elle est réellement prise en compte et intégrée dans les pratiques effectives, ainsi que sur les conditions et les facteurs qui peuvent favoriser ou limiter son application dans les classes.

La pensée créatrice, tout comme l'autonomie des élèves, apparaît comme un levier important dans les apprentissages. Ces compétences semblent particulièrement pertinentes dans le parcours scolaire, dans la mesure où elles permettent aux élèves de s'engager activement dans leurs réalisations, de faire des choix personnels et de développer une certaine capacité d'adaptation face à des situations nouvelles.

L'enseignement des activités créatrices et manuelles occupe une place particulière à l'école primaire. Contrairement aux disciplines centrées sur des savoirs académiques, ces activités permettent aux élèves de s'engager dans des situations d'apprentissage qui mobilisent à la fois le geste, la réflexion et l'imaginaire. Elles offrent un espace dans lequel les élèves peuvent expérimenter, manipuler et donner forme à leurs idées à travers des productions concrètes.

En ce sens, elles participent au développement global de l'élève, en mobilisant des compétences cognitives, motrices et sensibles. Ces différentes dimensions contribuent également à favoriser l'engagement et le plaisir d'apprendre.

Dans le cadre scolaire, les ACM ne se limitent pas à la fabrication d'objets. Elles permettent aux élèves de découvrir de divers matériaux, d'apprendre à utiliser des outils et de résoudre des problèmes concrets. Elles offrent ainsi des situations dans lesquelles les élèves doivent faire des choix, ajuster leurs actions et réfléchir aux différentes étapes de leurs réalisations. Cette dimension active, concrète et riche de l'apprentissage en fait un domaine particulièrement intéressant pour questionner les pratiques enseignantes.

Dans le Plan d'études romand (PER²), ces activités s'inscrivent dans le domaine des Arts et contribuent au développement de plusieurs compétences, dont la pensée créatrice. Celle-ci est présentée comme une capacité transversale, demandant ainsi à être mobilisée dans différents domaines et contextes d'apprentissage.

Cette notion renvoie notamment au fait de faire preuve d'inventivité, d'envisager différentes solutions et d'aborder une situation de manière originale. Dans le cadre des ACM, cette dimension apparaît particulièrement importante, dans la mesure où les élèves sont amenés à concevoir, expérimenter et réaliser des productions en mobilisant des idées personnelles.

¹ Cet acronyme sera privilégié dans la suite de ce travail.

² Le Plan d'Etude Romand est le curriculum commun définissant les objectifs d'apprentissages et les contenus de la scolarité obligatoire de la 1^{ère} à la 11^e pour les cantons romands. L'acronyme PER sera privilégié dans la suite de cette étude.

Sur le plan théorique, la pensée créatrice repose sur des processus qui impliquent à la fois la production d'idées multiples et leur sélection, leur transformation et leur adaptation au contexte. Elle suppose ainsi un équilibre entre exploration et structuration, ainsi qu'entre liberté et cadrage.

Dans un cadre scolaire, cela demande de proposer des situations d'apprentissage ouvertes, tout en assurant un accompagnement adapté de la part de l'enseignant.

Dans la pratique, mettre en œuvre ces principes peut toutefois se révéler délicat.

D'abord, l'enseignement des activités créatrices et manuelles implique pour les élèves l'acquisition de techniques et l'utilisation d'outils spécifiques, ce qui peut parfois prendre le pas sur la dimension créative.

Ensuite, les enseignants doivent composer avec différentes contraintes, telles que le temps à disposition, le matériel disponible, le niveau d'autonomie des élèves ou encore la gestion de la classe. Ces éléments influencent la manière dont les activités sont construites et orientent les choix didactiques.

De plus, il n'est pas toujours évident de proposer des situations d'apprentissage qui permettent à la fois de guider les élèves et de leur laisser une marge d'initiative suffisante. En effet, certaines prescriptions impliquent de recourir à des démarches structurées, reposant sur des consignes précises et des productions attendues, tandis que d'autres demandent de laisser davantage de place à l'exploration.

La diversité de ces objectifs amène à des mises en œuvre variées et dépendant de nombreux facteurs.

Dans ce contexte, il apparaît pertinent de s'intéresser à la manière dont les enseignants conçoivent la pensée créatrice et à la place qu'ils lui accordent dans leur enseignement. Il s'agit également de mieux comprendre les éléments qui influencent leurs choix didactiques, afin de saisir les logiques qui sous-tendent les pratiques observées.

La question de recherche qui guide ce travail est la suivante : comment les enseignants du primaire dans le canton de Neuchâtel conçoivent-ils et mettent-ils en œuvre la pensée créatrice dans l'enseignement des activités créatrices et manuelles, et quels facteurs influencent leurs choix didactiques ?

Dans le but d'apporter des éléments de réponse à cette question, une démarche qualitative et inductive a été privilégiée. Cette approche permet d'accéder de manière approfondie au point de vue des enseignants et de comprendre les significations qu'ils attribuent à leurs pratiques.

Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enseignants du cycle 2, dans le but de recueillir des données riches et contextualisées.

L'analyse de ces données vise à mettre en évidence les logiques qui orientent les pratiques enseignantes, ainsi que les tensions auxquelles les enseignants peuvent être confrontés lorsqu'ils définissent leurs objectifs d'apprentissage.

Elle permet aussi d'identifier les conditions susceptibles de favoriser ou de limiter la mise en œuvre de la pensée créatrice dans les activités proposées aux élèves.

Ce mémoire est structuré en trois parties principales.

La première est consacrée à la problématique et au cadre théorique. Elle permet de situer la recherche dans son contexte, de définir les concepts centraux et de présenter la question de recherche et les objectifs de l'étude.

La deuxième partie porte sur la méthodologie et décrit la démarche adoptée, les outils de collecte de données ainsi que les modalités d'analyse.

Enfin, la troisième partie est dédiée à la présentation et à l'interprétation des résultats et met en évidence les conceptions des enseignants, les pratiques mises en œuvre ainsi que les facteurs influençant leurs choix didactiques.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

Ce chapitre présente la problématique qui fonde cette recherche. Dans un premier temps, l'objet de recherche et l'intérêt de l'étude sont exposés. Ensuite, un état des connaissances théoriques permet de situer la recherche dans le champ scientifique et de mettre en évidence les principaux concepts mobilisés. Enfin, la question de recherche ainsi que les objectifs de l'étude sont présentés.

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Avant d'intégrer la HEP-BEJUNE, j'ai exercé durant cinq années dans différentes classes et établissements du canton de Neuchâtel. Cette expérience m'a permis d'évoluer dans des contextes d'enseignement variés et de développer un intérêt marqué pour le domaine des Arts, et plus particulièrement pour les activités créatrices et manuelles.

Au fil de ce parcours, j'ai été amenée à observer une diversité de pratiques, de valeurs et de conceptions de l'enseignement. J'ai notamment constaté que les activités créatrices et manuelles pouvaient parfois occuper une place marginale dans l'organisation des apprentissages.

Ces observations amènent à penser que ces activités sont encore fréquemment perçues comme des branches non essentielles dans la scolarité des élèves. Lorsqu'elles sont mises en œuvre, elles sont majoritairement abordées sous un angle technique, basé sur l'acquisition de gestes et de savoirs procéduraux. Les situations proposées reposent alors largement sur des démarches de reproduction, laissant peu de place à l'expression personnelle des élèves et à la mobilisation de la pensée créatrice.

Ces constats m'ont conduite à m'interroger sur la place accordée aux compétences transversales, et plus particulièrement à la pensée créatrice, tant dans les prescriptions institutionnelles que dans les pratiques enseignantes en activités créatrices et manuelles. Ils amènent plus largement à questionner la place des compétences artistiques transversales dans l'enseignement primaire, notamment au regard des orientations du Plan d'études romand.

En effet, il semble y avoir un décalage entre les prescriptions institutionnelles, qui valorisent le développement de la pensée créatrice, et les pratiques effectives des enseignants, qui lui accordent une place plus limitée. Ce décalage constitue le point de départ de la présente recherche.

1.1.2. Présentation du problème

Les activités créatrices et manuelles font partie du domaine des Arts dans le Plan d'études romand (PER), qui comprend également les arts visuels et la musique. L'objectif de ce domaine est de permettre aux élèves d'explorer différents langages visuels, plastiques et sonores, tout en stimulant leurs capacités créatives, aussi bien manuelles que visuelles, et en consolidant leurs bases musicales (Conférence intercantonale de l'instruction publique³ [CIIP], 2010).

³ La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin est l'organe de coordination des politiques éducatives et culturelles des cantons suisses latins et élabore notamment le Plan d'études romand et les moyens d'enseignement communs. L'acronyme CIIP sera privilégié dans la suite de cette étude.

Selon le Plan d'études romand, l'enseignement des activités créatrices et manuelles vise l'acquisition de techniques variées permettant d'enrichir les modes d'expression, de perception et d'interprétation personnels des élèves (CIIP, 2010). Ce domaine concerne l'ensemble des élèves de l'école obligatoire et s'inscrit dans une volonté institutionnelle de développer à la fois des compétences académiques, telles que celles liées à l'enseignement des langues ou des mathématiques, mais également des compétences et des connaissances artistiques et culturelles.

Comme le souligne la Conférence intercantonale de l'instruction publique, l'École publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves et assure la construction de connaissances ainsi que l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale.

Dans cette perspective, l'enseignement primaire vise à développer une culture artistique, en proposant des activités conjuguant la perception, l'expression, la pratique de techniques variées et l'usage de divers matériaux et instruments, ainsi que la sensibilisation aux formes diverses du patrimoine artistique, tant dans les arts plastiques que musicaux (CIIP, 2003).

La CIIP précise aussi que l'École publique vise l'acquisition et le développement de compétences générales, telles que la réflexion, la collaboration, la communication, la démarche critique et la pensée créatrice.

Dans le PER, ces compétences générales sont nommées capacités transversales et désignent des aptitudes fondamentales. On y retrouve notamment que la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la démarche réflexive et la pensée créatrice. Ces dernières visent à soutenir la régulation des apprentissages, le développement de la connaissance de soi et l'adaptation des élèves à différents contextes. Ces dernières se construisent de manière complémentaire au sein de l'ensemble des disciplines et ne constituent pas des objets d'enseignement isolés (CIIP, 2010).

La pensée créatrice, inscrite dans le domaine des capacités transversales, est par ailleurs spécifiquement mobilisée dans le champ des activités créatrices et manuelles, conformément aux orientations du domaine Arts du PER (CIIP, 2010).

Dans l'axe 21, qui vise à représenter et à exprimer une idée, un imaginaire ou une émotion en s'appuyant sur les particularités de différents langages artistiques, il est en effet recommandé aux enseignants d'organiser le processus créatif et d'y accorder davantage d'importance qu'à la finalité de l'objet (Portail CIIP, s. d.).

Cette orientation met en évidence le lien étroit entre les activités créatrices et manuelles et le développement de la pensée créatrice, dans la mesure où, comme expliqué plus loin, cette discipline accorde une place centrale à l'expérimentation et à l'action concrète.

Il est également important de relever que les ACM ne disposent pas de moyens d'enseignement officiels, ce qui laisse aux enseignants une large autonomie dans la conception et l'organisation de leurs séquences. Cette liberté peut favoriser des pratiques innovantes, mais elle peut aussi entraîner des interprétations différentes des prescriptions institutionnelles et des choix pédagogiques variés. Les enseignants s'appuient alors sur leurs propres pratiques et sur des cadres de référence divers pour planifier et construire leurs séquences.

Dans ce contexte, un écart peut apparaître entre les intentions institutionnelles en faveur du développement de la pensée créatrice et les conditions concrètes de leur mise en œuvre dans les classes. Celles-ci sont notamment marquées par des contraintes organisationnelles, des choix didactiques propres aux enseignants et des conceptions professionnelles variées.

Ce décalage potentiel amène ainsi à s'interroger sur la manière dont la pensée créatrice est effectivement prise en compte dans les pratiques enseignantes, ainsi que sur les facteurs qui influencent sa mise en œuvre.

Ceci constitue le point de départ de cette recherche.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Cette étude vise à analyser les pratiques effectives mises en œuvre par des enseignants neuchâtelois dans le domaine des activités créatrices et manuelles (ACM). Elle a pour objectif d'identifier leurs représentations professionnelles de la pensée créatrice, ainsi que la place qu'ils y accordent dans leur enseignement.

Elle permettra également d'examiner dans quelle mesure les pratiques observées s'articulent avec les prescriptions du Plan d'études romand (PER) et d'analyser les différents facteurs susceptibles d'influencer les choix didactiques des enseignants dans ce domaine.

En mettant en lumière les éventuels écarts entre le prescrit institutionnel et le réel de la classe, cette étude cherche à mieux comprendre la manière dont les enseignants perçoivent et s'approprient les prescriptions du PER, ainsi que les logiques qui orientent la construction de leurs séquences en ACM.

L'intérêt de cette recherche réside dans le fait qu'elle permet de rendre compte de pratiques enseignantes souvent peu documentées dans ce domaine. Elle permet d'interroger la place effective de la pensée créatrice dans les pratiques, au-delà des intentions institutionnelles, et d'examiner dans quelle mesure celle-ci est réellement prise en compte dans l'enseignement des ACM. Elle offre ainsi un éclairage sur les conditions concrètes de sa mise en œuvre en tenant compte des contraintes, des choix didactiques et des contextes d'enseignement.

Enfin, ce travail vise à mettre en évidence les facteurs qui influencent la présence, ou au contraire la place plus limitée, de la pensée créatrice dans les pratiques enseignantes. Il s'agit de mieux comprendre pourquoi cette dimension, bien que valorisée dans les prescriptions, reste parfois difficile à intégrer en classe, en tenant compte de la diversité des contextes scolaires et des réalités du terrain.

1.2. État des connaissances théoriques

Ce chapitre présente les principaux apports théoriques en lien avec la problématique de recherche. Il définit les concepts centraux, tels que la pensée créatrice et les activités créatrices et manuelles et examine les cadres conceptuels qui permettent de les comprendre. La notion de pensée créatrice est d'abord abordée sous un angle cognitif et pédagogique. Sa place dans les prescriptions institutionnelles, notamment dans le Plan d'études romand, est ensuite présentée. Enfin, les enjeux liés à sa mise en œuvre dans les pratiques enseignantes sont discutés, afin de mettre en évidence les tensions et les difficultés relevées dans la littérature.

1.2.1. Développement des activités créatrices et manuelles en Suisse

En Suisse romande, l'enseignement des activités créatrices et manuelles s'inscrit historiquement dans l'héritage des travaux manuels, fondé sur la transmission de gestes techniques précis et rigoureux. La discipline valorise la fabrication d'objets artisanaux fonctionnels visant le développement de l'adresse, de la précision et de l'habileté.

Cette tradition repose sur l'acquisition progressive de savoir-faire techniques, où l'apprentissage par répétition et la maîtrise des gestes constituent le fondement de la formation. L'organisation des séquences d'apprentissage se base sur une planification

anticipée par l'enseignant, qui choisit l'objet à réaliser et en décompose la production en étapes clairement définies. Cette structuration procédurale place fréquemment l'élève dans une posture d'exécutant chargé de réaliser des tâches prescrites, dans une logique d'efficacité et de contrôle de la production (Leuba et al., 2012).

Bien que le concept de créativité ait été introduit dans les plans d'étude dès 1972, son intégration reste en tension avec un héritage disciplinaire centré sur la rigueur technique et la qualité formelle de l'objet produit (Leuba et al., 2012).

L'introduction progressive d'activités de conception créative vise à dépasser la simple reproduction et à engager l'élève dans une démarche plus réflexive. Elle lui permet d'analyser les contraintes, d'anticiper les effets de ses choix et de développer sa pensée inventive. Cette évolution traduit un passage d'une approche principalement artisanale vers une pédagogie qui mobilise davantage la créativité appliquée, dans laquelle l'élève devient concepteur de son projet et participe à la construction de savoirs articulant technique et innovation (Didier, 2017). Cet héritage historique continue d'influencer les pratiques actuelles des enseignants et peut contribuer à expliquer la place limitée accordée à la pensée créatrice.

1.2.2. Les activités créatrices dans le PER

Dans le Plan d'études romand, le domaine Arts a pour intention de développer la créativité, l'expression et la culture artistique des élèves. Il encourage l'exploration des langages visuels, plastiques et sonores, ainsi que la construction de références culturelles (Portail CIIP, s. d.). Il s'organise autour de quatre axes thématiques : l'expression et la représentation, la perception, l'acquisition de techniques et la culture. Ces axes se déclinent dans trois disciplines complémentaires, à savoir les activités créatrices et manuelles (ACM), les arts visuels et la musique.

Les activités créatrices et manuelles occupent une place spécifique dans le domaine des Arts, notamment par leur orientation vers la production en volume à travers des pratiques telles que le modelage, la sculpture, l'assemblage ou encore le travail textile. Elles visent à développer chez les élèves un ensemble de compétences complémentaires, incluant la maîtrise de techniques, l'expression personnelle ainsi que la capacité à analyser et à interpréter des productions artistiques. Dans le PER, ces activités sont conçues comme des situations d'apprentissage permettant d'explorer divers langages plastiques et visuels, tout en mobilisant des dimensions techniques, cognitives et créatives. Elles doivent ainsi favoriser la perception, l'expérimentation et l'expression, en s'appuyant sur l'usage de matériaux variés et en contribuant à la découverte de formes issues du patrimoine artistique (Portail CIIP, s. d.).

Les ACM contribuent ainsi également à la construction d'une culture artistique tout en soutenant le développement des capacités transversales. La pensée créatrice y est particulièrement et explicitement mise en avant, car le domaine des Arts permet à l'élève de se mettre en production. Le lien entre ce domaine et cette compétence s'explique notamment par cette mise en activité, qui confronte l'élève au « faire » et favorise ainsi le développement de la pensée créatrice (Portail CIIP, s. d.).

Dans ce cadre, il apparaît pertinent de s'interroger sur la manière dont ces intentions institutionnelles se traduisent concrètement dans les pratiques enseignantes en ACM, en se centrant sur la place accordée à la pensée créatrice.

1.2.3. La créativité et la pensée créatrice : perspectives cognitive et institutionnelle

Dans la littérature en psychologie, la notion de créativité et de pensée créatrice sont étroitement liées. La créativité est actuellement définie comme la capacité à produire des idées ou des réalisations à la fois originales et adaptées au contexte dans lequel elles s'inscrivent (Bonnardel & Lubart, 2019). Elle peut également être envisagée comme un processus dynamique au cours duquel l'individu élabore, transforme et réorganise des nouvelles significations à partir de son expérience. Dans cette perspective processuelle, la pensée créatrice renvoie à l'ensemble des opérations cognitives mobilisées dans l'activité créative (Lubart et al., 2015).

Plusieurs travaux soulignent que la créativité ne se développe pas de manière spontanée, mais qu'elle est sensible aux conditions éducatives dans lesquelles évoluent les élèves. Dans le contexte scolaire, son développement dépend notamment de la nature des situations d'apprentissage proposées et du degré d'ouverture des tâches. Des auteurs montrent que des dispositifs favorisant l'exploration, l'expérimentation et la recherche de solutions variées contribuent à soutenir l'engagement créatif des élèves et à développer leur capacité à envisager différentes réponses à une même situation (Besançon, Georgsdottir et Lubart, 2005).

Les recherches en psychologie de la créativité distinguent par ailleurs deux modes de pensée complémentaires impliqués dans le processus créatif : la pensée divergente et la pensée convergente. La pensée divergente renvoie à la capacité à générer un ensemble varié d'idées ou de solutions possibles face à une situation donnée, tandis que la pensée convergente intervient dans les phases de sélection, d'évaluation et de structuration des idées produites. La créativité ne repose pas exclusivement sur l'un ou l'autre de ces modes de pensée, mais sur leur articulation dynamique, la pensée divergente permettant l'exploration de pistes nouvelles et la pensée convergente contribuant à l'élaboration de réponses pertinentes et adaptées au contexte (Runco, 2004).

Dans le cadre scolaire romand, on parle de pensée créatrice et non pas de créativité. Cette dernière est, dans le PER, définie comme une capacité transversale à développer dans l'ensemble des domaines d'apprentissage. Elle se caractérise notamment par l'inventivité, la flexibilité et la capacité à aborder les situations de manière originale. Le PER décline cette capacité en plusieurs dimensions complémentaires, incluant l'exploration de nouvelles idées, l'expression de la sensibilité et de l'imaginaire, ainsi que la concrétisation de l'inventivité à travers des productions et des démarches variées⁴ (CIIP, 2010).

Par ailleurs, le développement de la pensée créatrice dépend étroitement des situations d'apprentissage proposées aux élèves. Des environnements favorisant l'expérimentation, la formulation d'hypothèses et la recherche de solutions multiples soutiennent l'activation de la pensée divergente, tout en laissant place à des phases d'évaluation et d'ajustement nécessaires à la concrétisation des idées (Runco, 2004).

Bien que transversale, la pensée créatrice occupe une place particulière dans le domaine des ACM. Les prescriptions institutionnelles soulignent l'importance d'organiser des situations d'apprentissage qui soutiennent le processus créatif, valorisent l'exploration, l'expérimentation et l'appropriation personnelle, plutôt que la simple reproduction d'un modèle ou d'une technique. Les ACM constituent ainsi un domaine privilégié pour mobiliser conjointement la génération d'idées, leur évaluation et leur concrétisation dans des situations d'apprentissage concrètes (CIIP, 2010).

⁴ Dans la suite de ce travail, le terme pensée créatrice renvoie à cette définition.

1.2.4. La pensée créatrice et l'autonomie

La pensée créatrice et l'autonomie sont étroitement liées dans le contexte scolaire, en particulier dans l'enseignement des activités créatrices et manuelles. Sur le plan cognitif, la pensée créatrice ne se limite pas à produire des idées originales. Elle implique aussi de les sélectionner, de les évaluer et de les adapter au contexte.

Ces processus amènent l'élève à prendre des décisions, à ajuster ses stratégies et à exercer un certain contrôle sur ses choix tout au long de l'activité créative (Runco & Acar, 2012). Ils reposent sur un va-et-vient entre exploration et structuration des idées, qui engage activement l'élève dans la conduite de son action.

Du point de vue motivationnel, ces exigences cognitives entrent en résonance avec la notion d'autonomie telle qu'elle est définie dans la théorie de l'autodétermination. L'autonomie renvoie à la possibilité pour l'élève d'agir de manière autodéterminée, en se percevant comme à l'origine de ses choix et responsable de ses actions.

De nombreuses recherches montrent que le soutien à l'autonomie renforce la motivation intrinsèque, l'engagement et la persévérance dans la tâche, en particulier dans des situations d'apprentissage ouvertes et signifiantes (Deci & Ryan, 2000, 2012).

Dans le cadre des ACM, les situations qui offrent aux élèves des marges de manœuvre réelles, notamment dans le choix des matériaux, des techniques et des procédures, favorisent leur engagement dans une activité de conception impliquant des prises de décision et une régulation de l'action. Ces conditions permettent de mobiliser des processus cognitifs propres à l'activité créative, tout en soutenant l'autonomie des élèves, entendue comme leur capacité à agir de manière responsable et réfléchie dans la conduite de leur projet (Didier, 2012 ; Craft, 2005).

1.2.5. La pensée créatrice en contexte scolaire et dans les ACM

Le développement de la pensée créatrice dans les activités créatrices et manuelles dépend étroitement des pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe et des choix didactiques faits par les enseignants. Les travaux en didactique des activités ACM montrent que l'enseignement reste fréquemment centré sur la reproduction de modèles et la maîtrise de gestes techniques prescrits, ce qui peut limiter les occasions offertes aux élèves d'explorer différentes solutions et de mobiliser des processus de pensée créatrice (Didier, 2012). Dans ces configurations, l'attention portée au produit final tend à l'emporter sur le processus de création, réduisant la place accordée à l'expérimentation, à la prise d'initiative et à l'expression personnelle.

Cette focalisation sur la production finale peut entrer en tension avec les prescriptions du PER, qui valorisent explicitement l'exploration, la part sensible de l'élève et la concrétisation de l'inventivité dans l'enseignement des ACM.

Le PER souligne également l'importance d'organiser les situations d'apprentissage de manière à soutenir le processus créatif, en accordant une place centrale à l'expérimentation et à l'appropriation personnelle, plutôt qu'à la simple reproduction d'un modèle.

Toutefois, le PER ne prescrit pas de moyens d'enseignement officiels standardisés pour les ACM, laissant aux enseignants une large autonomie dans la conception et l'organisation de leurs séquences (CIIP, 2010). Cette autonomie peut constituer un levier pour des pratiques favorisant la créativité, mais elle peut également conduire à un recentrage sur les aspects techniques lorsque les enseignants disposent de peu de formation spécifique ou de peu de ressources didactiques pour accompagner des démarches créatives ouvertes (Didier, 2011).

Comme le souligne Runco (2004), la pensée créatrice repose sur l'articulation entre pensée divergente, liée à la production d'idées, et pensée convergente, qui correspond à leur sélection et à leur ajustement. Dans le contexte scolaire, cette articulation peut cependant être difficile à mettre en œuvre, notamment lorsque les situations d'apprentissage sont fortement structurées et orientées vers des résultats attendus.

Craft (2005) souligne que le développement de la créativité à l'école repose sur la mise en place de tâches ouvertes, laissant aux élèves de réelles marges de choix, tout en s'inscrivant dans un cadre pédagogique structuré et accompagné par l'enseignant. L'articulation entre ouverture et cadrage apparaît ainsi comme une condition importante au développement de la pensée créatrice. Dans la pratique, cet équilibre peut toutefois être difficile à atteindre, notamment en raison des contraintes liées au contexte d'enseignement et aux choix didactiques des enseignants.

1.3. Question de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

La formulation de cette question de recherche vise à comprendre la manière dont la pensée créatrice, bien que valorisée dans les prescriptions institutionnelles, est prise en compte dans les pratiques enseignantes en activités créatrices et manuelles.

Les objectifs de recherche qui en découlent permettent d'explorer, de manière complémentaire, les conceptions des enseignants, leurs pratiques effectives ainsi que les facteurs susceptibles d'influencer leurs choix didactiques.

1.3.1. Identification de la question de recherche

Comment les enseignants du primaire dans le canton de Neuchâtel conçoivent-ils et mettent-ils en œuvre la pensée créatrice dans l'enseignement des ACM, et quels facteurs influencent leurs choix didactiques ?

1.3.2. Objectifs de recherche

Afin de répondre à la question de recherche, cette étude s'articule autour de plusieurs objectifs complémentaires, qui permettent d'explorer de manière progressive les différentes dimensions du problème étudié.

1. Comprendre les représentations des enseignants sur la pensée créatrice

Dans un premier temps, cette étude vise à analyser la manière dont les enseignants perçoivent et comprennent la pensée créatrice, ainsi que la place qu'ils estiment lui accorder dans leur enseignement. Cet objectif se justifie par le fait que les représentations professionnelles influencent directement les pratiques pédagogiques. Il s'agit ainsi d'identifier les conceptions sous-jacentes des enseignants et leurs représentations de la pensée créatrice dans les ACM.

2. Analyser les pratiques effectives des enseignants

Dans un second temps, l'étude vise à décrire les pratiques concrètement mises en œuvre dans l'enseignement des ACM, à partir d'entretiens menés auprès d'enseignants neuchâtelois. Cet objectif permet de dépasser le niveau déclaratif des intentions pour s'intéresser aux pratiques effectives en classe. Il s'agit notamment de comprendre comment les orientations du PER se traduisent dans les situations d'enseignement, et d'identifier les éventuels écarts entre le prescrit institutionnel et les pratiques réelles.

3. Examiner les facteurs influençant les choix didactiques

Un troisième objectif consiste à analyser les différents facteurs susceptibles d'influencer les pratiques des enseignants. Il s'agit notamment d'examiner le rôle des représentations professionnelles, des objectifs d'apprentissage, des ressources disponibles ou encore des contraintes organisationnelles. Cet objectif vise à mieux comprendre les logiques qui sous-tendent les choix didactiques, en particulier celles qui conduisent à privilégier certaines approches, comme des tâches fortement guidées, au détriment de démarches plus ouvertes favorisant la pensée créatrice.

4. Mettre en évidence des éléments de réflexion pour soutenir la pensée créatrice

Enfin, dans une volonté de mise en perspective des résultats, cette étude vise à dégager des éléments de réflexion susceptibles de nourrir la compréhension des conditions favorisant le développement de la pensée créatrice chez les élèves en ACM. Il ne s'agit pas de proposer des solutions prescriptives, mais plutôt d'identifier, à partir des résultats obtenus, des points d'attention permettant d'éclairer les pratiques enseignantes, en tenant compte de la diversité des contextes scolaires.

2. Méthodologie

2.1. Fondements méthodologiques

Ce chapitre détaille la stratégie adoptée pour la conduite de cette étude ainsi que les principes méthodologiques qui la constituent. Dans un premier temps, les fondements théoriques et méthodologiques qui permettent de qualifier cette recherche sont présentés. Ensuite, la constitution du corpus est décrite, en précisant les techniques de collecte des données ainsi que les caractéristiques de la population concernée par l'étude. Enfin, les procédures d'analyse des informations recueillies sont exposées afin de clarifier la manière dont les résultats sont interprétés.

2.1.1. L'approche inductive

Pour mener cette étude, j'ai choisi d'adopter une approche inductive, qui consiste à partir des données recueillies sur le terrain afin de comprendre les phénomènes étudiés et les facteurs qui les sous-tendent plutôt que de tester des hypothèses préalablement établies (Maxwell, 1999). Cela permet ainsi de proposer une interprétation contextualisée des pratiques, en lien direct avec la question de recherche et les réalités du terrain.

Dans le cadre de cette recherche portant sur la place de la pensée créatrice dans l'enseignement des ACM, ce choix méthodologique apparaît judicieux car, comme mis en évidence dans la problématique, les ACM ne disposent pas de moyens d'enseignement officiels, laissant aux enseignants une marge importante dans la conception des tâches et l'organisation des situations d'apprentissage. L'approche inductive permet ainsi d'examiner concrètement comment les enseignants conçoivent et mettent en œuvre la pensée créatrice dans leurs pratiques, et d'identifier les choix didactiques qui guident leur enseignement pour ensuite en rendre compte de manière fine et nuancée.

Les données sont récoltées au moyen d'entretiens semi-directifs menés en présentiel, permettant ainsi d'explorer les discours de trois enseignants de manière approfondie. Conformément à l'approche inductive, les catégories d'analyse sont construites progressivement à partir des propos des enseignants.

À partir de l'analyse de ces discours, il devient possible de faire émerger des similitudes dans les pratiques déclarées et d'identifier les facteurs susceptibles d'influencer les choix didactiques des enseignants.

2.1.2. La recherche qualitative

En sciences de l'éducation, la recherche qualitative s'intéresse à un nombre restreint de situations afin de comprendre en profondeur des phénomènes éducatifs dans leur contexte et d'analyser les significations que les acteurs attribuent à leurs pratiques (Miserez-Caperos & Guillaume-Gentil, s. d.).

Ce type de recherche offre ainsi la possibilité d'accéder à des données riches et contextualisées, permettant de mieux comprendre les logiques qui orientent les pratiques enseignantes dans un contexte scolaire spécifique.

Si le recours à un nombre restreint de participants constitue ainsi un choix méthodologique assumé, une telle démarche comporte un risque de généralisation limitée. Toutefois, cette limite est acceptable, puisque l'objectif de cette recherche n'est pas d'établir une réalité

universelle, mais d'analyser les choix didactiques d'un groupe restreint d'enseignants du canton de Neuchâtel. Les observations issues de ces entretiens doivent ainsi être comprises comme des éléments d'éclairage sur certaines pratiques enseignantes, et non comme une représentation exhaustive de l'enseignement des activités créatrices et manuelles.

Dans le cadre de cette étude, le choix d'une telle approche me paraît cohérent car l'analyse approfondie des entretiens permet d'examiner de manière détaillée les choix didactiques des enseignants, de prendre en compte les réalités professionnelles et personnelles qui influencent leurs pratiques, et de décrire plus finement les contextes dans lesquels celles-ci s'inscrivent. Cela privilégie ainsi une compréhension approfondie et contextualisée des pratiques, en lien direct avec la question de recherche, plutôt qu'une visée de généralisation statistique.

2.1.3. La recherche à visée herméneutique

La typologie des recherches en sciences de l'éducation proposée par Astolfi (1993) permet de préciser l'ancrage méthodologique de cette étude. Alors que les recherches pragmatiques s'orientent vers la faisabilité et la production d'outils directement mobilisables dans la pratique et que les recherches nomothétiques visent l'établissement de régularités généralisables, cette recherche s'inscrit dans une visée herméneutique.

La recherche à visée herméneutique privilégie la compréhension des significations construites par les acteurs et l'interprétation des situations éducatives dans leur contexte, en cohérence avec une démarche qualitative et inductive qui part du terrain et des données recueillies pour élaborer progressivement des propositions interprétatives (Astolfi, 1993 ; Miserez-Caperos & Guillaume-Gentil, s. d.).

En effet, l'objectif de cette étude est d'analyser les pratiques effectives des enseignants dans le domaine des ACM en tenant compte de la singularité de chaque situation et des facteurs contextuels et individuels susceptibles d'influencer les choix didactiques. Cette démarche privilégie l'interprétation des pratiques, des représentations professionnelles et des modalités par lesquelles les enseignants accompagnent le développement de la pensée créatrice et de l'autonomie des élèves.

Ainsi, cette recherche ne vise ni la production d'outils prescriptifs ni l'établissement de lois générales, mais la compréhension interprétative des pratiques enseignantes telles qu'elles sont construites et signifiées par les enseignants dans le contexte spécifique des écoles primaires neuchâteloises.

Ce choix de visée apparaît judicieux par rapport à la question de recherche, dans la mesure où il permet d'accéder à la manière dont les enseignants donnent sens à leurs pratiques et construisent leurs choix didactiques en lien avec la pensée créatrice. En privilégiant une approche interprétative, il devient possible de dépasser une simple description des pratiques pour en comprendre les logiques sous-jacentes, en tenant compte du contexte institutionnel et des représentations personnelles et professionnelles des enseignants.

2.1.4 Discours scientifique à fonction descriptive et explicative

Dans le cadre de cette recherche, les données recueillies reposent principalement sur les discours produits par les enseignants lors des entretiens semi-directifs. En sciences de l'éducation, ces discours constituent un matériau central, dans la mesure où le discours scientifique vise avant tout à décrire et à expliquer des situations éducatives situées, plutôt

qu'à établir des lois générales décontextualisées (Van der Maren, 1996). Le discours scientifique mobilisé dans ce travail s'inscrit ainsi dans une fonction descriptive et explicative, en cohérence avec une démarche qualitative et une visée herméneutique.

Selon Van der Maren (2003), les énoncés recueillis auprès des acteurs ne doivent pas être considérés comme de simples reflets objectifs de la réalité, mais comme des constructions discursives porteuses de significations, produites dans un contexte donné et orientées par les intentions de l'énonciateur. Les discours remplissent dès lors différentes fonctions : une fonction descriptive lorsqu'ils rendent compte des pratiques, des dispositifs mis en place et de l'organisation des activités, et une fonction explicative lorsqu'ils visent à justifier des choix, à expliciter des finalités pédagogiques ou à mettre en lumière les contraintes perçues par les acteurs.

Dans cette perspective, l'analyse des entretiens ne cherche pas uniquement à inventorier des pratiques déclarées, mais à comprendre les logiques d'action et les mécanismes de décision qui sous-tendent les choix pédagogiques des enseignants. L'attention portée aux fonctions descriptive et explicative du discours permet ainsi d'interpréter les significations construites par les enseignants à propos de leur pratique en ACM, en tenant compte de leur contexte professionnel et institutionnel (Van der Maren, 2003).

Ce positionnement apparaît particulièrement pertinent pour cette recherche, dans la mesure où il permet d'accéder à la manière dont les enseignants comprennent et justifient leurs choix didactiques, en lien avec la pensée créatrice, plutôt que de se limiter à une description externe de leurs pratiques.

2.1.5 La finalité scientifique : descriptive et compréhensive

La finalité de cette recherche peut être qualifiée de descriptive et compréhensive au sens proposé par Marshall et Rossman. D'une part, elle poursuit un objectif descriptif en cherchant à rendre compte de la manière dont la pensée créatrice est effectivement abordée et mise en œuvre par les enseignants dans les ACM, à partir de leurs pratiques déclarées et observées. D'autre part, elle s'inscrit dans une visée compréhensive, puisqu'il s'agit d'interpréter les significations que les enseignants attribuent à leurs choix didactiques et de saisir les facteurs contextuels qui influencent leur manière d'enseigner.

Cette double finalité s'accorde avec une démarche qualitative et inductive, centrée sur l'exploration du terrain et l'élaboration progressive de catégories interprétatives issues des données recueillies (Miserez-Caperos & Guillaume-Gentil, s. d.).

Elle apparaît ainsi particulièrement pertinente au regard de la question de recherche, dans la mesure où celle-ci vise avant tout à comprendre comment la pensée créatrice est mise en œuvre dans les ACM, ainsi que les pratiques des enseignants et les raisons qui orientent leurs choix didactiques à cet égard. Une telle compréhension nécessite en effet d'accéder aux significations que les enseignants attribuent à leurs pratiques et de prendre en compte le contexte dans lequel elles s'inscrivent, ce qui justifie le recours à une approche descriptive et compréhensive.

2.2. Nature du corpus

Afin de répondre à la question de recherche, une collecte de données a été réalisée à partir d'entretiens semi-directifs. Dans un premier temps, l'échantillon retenu pour la récolte des données sera présenté. Dans un second temps, le déroulement des entretiens ainsi que le guide d'entretien utilisé seront décrits. Enfin, la méthode de l'entretien semi-directif sera définie et explicitée plus en détail dans la section suivante.

2.2.1. Choix de l'échantillon

Pour cette recherche, j'ai choisi d'interviewer des enseignants et enseignantes du cycle 2. Cela permet de réduire l'influence d'une autonomie technique encore limitée chez les élèves, souvent observée au cycle 1. J'ai également sélectionné des enseignants ayant tous des classes de 5e ou 6e, afin de garantir une certaine homogénéité dans les niveaux scolaires concernés.

Afin de limiter les biais liés à des contextes socioculturels très variés, j'ai retenu des enseignants exerçant dans des milieux relativement similaires, en l'occurrence des contextes urbains caractérisés par des populations issues de milieux socio-économiques plutôt modestes. Ce choix vise à ce que les différences observées dans les pratiques ne soient pas principalement liées aux ressources disponibles ou aux caractéristiques des élèves.

Par ailleurs, j'ai choisi de concentrer cette recherche sur des enseignants du canton de Neuchâtel, ce qui permet de m'appuyer sur des conditions de travail comparables, notamment en termes de charge horaire, de ressources matérielles et financières et d'objectifs fixés par le PER. Cette sélection vise ainsi à assurer la cohérence du corpus et à faciliter une analyse contextualisée des pratiques enseignantes.

Ce choix d'échantillon apparaît ainsi pertinent au regard de la question de recherche, dans la mesure où il permet de comparer des pratiques inscrites dans un cadre institutionnel semblable, tout en mettant en évidence les variations liées aux choix didactiques des enseignants.

Tableau 1. *tableau récapitulatif des enseignants*

Enseignants	Années d'expériences	Niveau	Conditions d'enseignement des ACM
1	11	5-6 ^e	Deux périodes par semaines en demi-groupe, échange de demi-groupe au semestre, salle à disposition
2	24	5-6 ^e	Deux périodes par semaines en demi-groupe, échange de demi-groupe au semestre, salle à disposition
3	10	6 ^e	1 période par demi-groupe par semaine, pas de salle à disposition

2.2.2. L'entretien semi-directif

L'entretien constitue une méthode de recueil de données fréquemment mobilisée en recherche qualitative, visant à accéder au point de vue des participants sur leurs expériences. Il se caractérise par une interaction verbale guidée par le chercheur, qui s'appuie sur un cadre plus ou moins structuré afin de favoriser l'expression du participant tout en orientant l'échange vers les thématiques de recherche. Cette méthode permet ainsi de produire des données riches et contextualisées, en donnant accès aux logiques d'action, aux représentations et aux interprétations des acteurs.

Dans cette perspective, l'entretien ne se limite pas à une simple collecte d'informations, mais constitue un espace de coconstruction du sens entre chercheur et participant (Blanchet & Gotman, 1992).

Contrairement à l'entretien directif, centré sur des réponses brèves à partir de variables définies à l'avance, et à l'entretien non directif, qui s'intéresse à l'ensemble du discours du participant, l'entretien semi-directif permet de recueillir principalement des données qualitatives tout en conservant un cadre d'investigation commun. Cette configuration offre ainsi un équilibre entre comparabilité des données et prise en compte de la singularité des discours.

Ce choix méthodologique apparaît ainsi en adéquation avec les objectifs de l'étude, puisqu'il permet d'accéder de manière fine aux conceptions des enseignants et d'aiguiller la discussion pour traiter spécifiquement des raisons justifiant leurs choix didactiques en lien avec la pensée créatrice dans les ACM.

2.2.3. Guide d'entretien

Les entretiens ont été conduits à partir d'un guide d'entretien. En recherche qualitative, le guide d'entretien constitue un outil permettant d'orienter l'échange autour de thématiques définies en amont, tout en laissant au participant la possibilité de développer librement son point de vue et son expérience (Blanchet & Gotman, 2007). Il vise ainsi à structurer l'entretien, sans en rigidifier le déroulement, permettant de recueillir des discours riches, contextualisés et ancrés dans les pratiques des acteurs.

La construction du guide d'entretien s'inscrit en cohérence avec la question de recherche et les objectifs de l'étude. Les questions ont été formulées de manière ouverte afin de susciter des discours à visée descriptive et explicative, permettant aux enseignants d'exposer leurs pratiques, de justifier leurs choix didactiques et d'explicitier les contraintes ou ressources perçues dans l'enseignement des ACM.

Cette orientation correspond à la conception du discours scientifique en sciences de l'éducation décrite par Van der Maren (2003), selon laquelle les discours d'acteurs constituent des données permettant d'analyser les significations attribuées aux pratiques professionnelles.

Le guide d'entretien est structuré en plusieurs thématiques, abordant successivement le contexte professionnel des enseignants, leurs pratiques, leur rapport aux capacités transversales et aux attentes du PER ainsi que leurs choix didactiques et les modalités d'évaluation. Cette organisation thématique vise à garantir une cohérence entre les entretiens tout en respectant la singularité des discours recueillis, conformément aux principes de la recherche qualitative. Le guide d'entretien est présenté en annexe du mémoire.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Cette section présente les étapes et les principes méthodologiques retenus pour l'analyse des données recueillies lors des entretiens semi-directifs. L'analyse s'inscrit dans une démarche qualitative, inductive et compréhensive, visant à interpréter les discours des enseignants afin de saisir les significations qu'ils attribuent à leurs pratiques professionnelles, en lien avec la pensée créatrice et l'autonomie dans les activités créatrices et manuelles.

2.3.1. Considérations éthiques et déontologiques

La conduite de cette recherche respecte les principes éthiques définis par le Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques. Les enseignants participant à l'étude

ont été informés des objectifs de la recherche, du cadre académique dans lequel elle s'inscrit ainsi que de l'utilisation strictement scientifique des données recueillies. Leur participation repose sur le volontariat et ils ont été informés de la possibilité de se retirer de la recherche à tout moment. Un contrat de participation a également été présenté et signé par les participants afin de formaliser leur consentement éclairé et les conditions de leur participation à la recherche.

La confidentialité des données a été garantie par l'anonymisation des personnes ayant participé aux entretiens. Les noms des participants, des établissements et toute information permettant une identification ont été supprimés ou modifiés et les données recueillies sont utilisées exclusivement dans le cadre de ce mémoire.

Ces précautions visent à protéger les participants et à instaurer un climat de confiance, condition essentielle à la production de données qualitatives exploitables (CDHEP, 2002).

Ce cadre éthique apparaît ainsi indispensable dans cette recherche, car il permet de favoriser et d'encourager l'expression libre et authentique des enseignants lors des entretiens, condition nécessaire pour accéder à des discours riches et exploitables.

2.3.2. Transcription des entretiens

Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dispositif audio afin de permettre une restitution fidèle des propos tenus par les participants. L'enregistrement constitue une condition préalable à une transcription rigoureuse et permet de revenir précisément sur le discours lors des différentes étapes de l'analyse.

Les entretiens ont ensuite été intégralement transcrits afin de constituer un corpus écrit servant de base à l'analyse. La transcription vise à transformer le discours oral en matériau textuel tout en conservant la richesse et la précision des propos recueillis, ce qui constitue une étape essentielle du traitement des données qualitatives (Blanchet & Gotman, 1992).

La transcription a été réalisée selon des conventions inspirées du système de Jefferson, telles que présentées dans les supports de cours de méthodologie de la recherche. Ces conventions permettent de rendre compte fidèlement du contenu verbal du discours et de certains phénomènes de l'oral jugés pertinents pour l'analyse, tels que les hésitations, les reformulations ou les interruptions. En revanche, certains éléments propres à une analyse conversationnelle fine, tels que l'intonation, la durée exacte des pauses ou les phénomènes paralinguistiques (rires, soupirs), n'ont pas été systématiquement retranscrits, n'étant pas centraux au regard des objectifs de cette recherche.

Afin de faciliter le repérage précis des extraits lors de l'analyse et de la présentation des résultats, les lignes des transcriptions ont été numérotées. Cela permet de référencer de manière rigoureuse les passages cités et d'assurer la traçabilité des données tout au long du processus d'analyse.

Ce dispositif de transcription apparaît ainsi particulièrement pertinent pour cette recherche, dans la mesure où il permet de disposer d'un matériau fidèle, structuré et exploitable, facilitant l'analyse des discours des enseignants et la mise en évidence des éléments en lien avec leurs pratiques et leurs choix didactiques.

Les participants ont été anonymisés et désignés par des lettres (E1, E2, E3), tandis que la chercheuse est identifiée par une autre convention distincte (I). Ce système de codage, conforme aux normes de transcription en recherche qualitative, vise à garantir la confidentialité des participants tout en assurant la lisibilité et la cohérence du corpus.

Ce système permet de préserver l'anonymat des participants tout en rendant les extraits facilement repérables et identifiables dans l'analyse.

2.3.3. Analyse qualitative des données

L'analyse des données repose sur une analyse qualitative inductive des discours transcrits. Les transcriptions ont fait l'objet de lectures répétées afin de permettre une appropriation progressive du corpus et d'identifier des unités de sens en lien avec la question de recherche. Ces unités de sens correspondent à des segments du discours portant sur les pratiques enseignantes en activités créatrices et manuelles, la place accordée à la pensée créatrice, l'autonomie des élèves ainsi que les facteurs influençant les choix pédagogiques.

Les unités de sens repérées ont été progressivement regroupées en catégories thématiques construites à partir des données elles-mêmes, sans recours à une grille d'analyse prédéfinie. Cette démarche inductive permet de respecter la singularité des discours tout en mettant en évidence des similitudes ou des divergences entre les pratiques et les représentations des enseignants.

L'interprétation des données s'inscrit dans une perspective compréhensive. Les discours des enseignants sont considérés comme des productions de sens permettant d'analyser les significations qu'ils attribuent à leurs pratiques professionnelles. Conformément à la conception de la recherche appliquée en pédagogie développée par Van der Maren (2003), l'analyse vise à proposer une compréhension contextualisée et argumentée des pratiques observées, sans prétendre à une généralisation statistique.

Ce choix d'analyse apparaît ainsi adéquat pour cette recherche, dans la mesure où il permet de faire émerger des catégories directement issues du terrain et d'interpréter les pratiques enseignantes en lien étroit avec la question de recherche, en tenant compte de la complexité des contextes et des choix didactiques.

3. Présentation et interprétation des résultats

3.1. Les conceptions de la pensée créatrice chez les enseignants

Cette première partie présente les différents aspects des représentations des enseignants concernant la pensée créatrice. Elle décrit d'abord la place secondaire qui lui est accordée, puis les différentes manières dont elle est perçue, avant d'aborder la tension entre des démarches guidées et des démarches ouvertes.

3.1.1 Une notion secondaire

L'analyse des entretiens met en évidence que la pensée créatrice est une notion globalement connue des enseignants, mais dont les contours restent flous. Les discours révèlent qu'ils en ont déjà entendu parler et reconnaissent son importance, mais peinent à la définir clairement. Cette tension apparaît de manière récurrente dans les entretiens et constitue un premier élément central pour comprendre les représentations des enseignants quant à la pensée créatrice en ACM.

Un premier élément significatif concerne le fait que la pensée créatrice n'est pas spontanément évoquée par les enseignants lorsqu'ils décrivent leur enseignement. En effet, lorsqu'il leur est demandé de citer les éléments et compétences importants à enseigner en ACM, aucun des participants ne la mentionne directement. Il en est de même lorsqu'ils doivent établir des liens avec d'autres domaines du PER, puisqu'aucun ne cite les capacités transversales. Même après une relance spécifique sur ce point, les enseignantes évoquent d'abord des liens avec la collaboration ou la communication. La pensée créatrice n'est finalement abordée qu'à la suite de relances ciblées, ce qui montre qu'elle n'occupe pas une place importante dans leurs conceptions initiales des ACM, y compris dans sa dimension transversale.

Lorsque la notion est évoquée, elle est néanmoins reconnue, notamment en lien avec les prescriptions institutionnelles. E3 déclare, en réponse à la question de son intégration dans les ACM : « oui je connais (...) et on devrait », avant d'ajouter : « mais j'avoue que je le fais pas vraiment. Enfin (...) je sais pas ».

Cette formulation hésitante met en évidence une connaissance déclarative de la notion, ainsi qu'une reconnaissance de son lien avec l'enseignement des ACM, sans que son importance soit réellement comprise. Cette capacité n'est pas traduite en objectifs ou en pratiques concrètes, et les enseignants interrogés reconnaissent eux-mêmes qu'elle est peu travaillée et qu'elle ne constitue pas un élément central de leur enseignement des ACM. E1 explique par exemple que les élèves peuvent créer librement « quand ils ont fini » une activité imposée et guidée.

Ces éléments confirment que la pensée créatrice, reconnue sur le plan institutionnel, reste peu intégrée dans les conceptions des enseignants et n'occupe qu'une place secondaire dans leur manière de penser l'enseignement des ACM.

3.1.2 De diverses représentations

Suite à l'analyse des discours, il ressort que les représentations des enseignants concernant la pensée créatrice sont variées et parfois floues.

Un premier élément concerne la tendance à considérer cette capacité comme une manière de penser plutôt que comme une compétence à développer. E2 souligne par exemple que « c'est hyper dur (...) de savoir jusqu'où ils peuvent aller dans leur pensée ».

Certains discours l'associent aussi à des dispositions individuelles innées. E2 mentionne ainsi que « t'as toujours deux ou trois élèves (...) qui ont cette fibre artistique », suggérant une vision de la créativité comme une caractéristique propre à certains élèves, plutôt que comme une compétence à développer chez tous.

Par ailleurs, la pensée créatrice est souvent associée à des situations de liberté laissée aux élèves. E1 évoque des moments où les élèves « inventent eux quelque chose » ou « font ce qu'ils veulent », tandis que E3 mentionne des activités où ils peuvent « faire les formes qu'ils voulaient et décorer avec du matériel libre ».

Cependant, cette liberté reste le plus souvent limitée. E2 indique par exemple que les élèves peuvent choisir certains éléments, comme le thème de leurs productions, mais à partir d'une base commune imposée, telle qu'une structure identique pour tous. Dans d'autres cas, la marge de liberté se réduit à des éléments plus superficiels, comme le choix des couleurs ou de certains détails, tandis que le processus de création et le produit final restent similaires pour l'ensemble des élèves.

Dans certaines situations, la liberté se limite même à choisir entre plusieurs options proposées. E3 précise ainsi que « à part le choix de la couleur (...) tout le monde avait la même chose ». La pensée créatrice est alors envisagée comme une simple possibilité de faire des choix, sans réelle prise en compte du degré d'ouverture des situations ni de l'engagement cognitif nécessaire pour les effectuer.

Les discours montrent ainsi que la pensée créatrice est principalement envisagée à travers des moments de liberté laissés aux élèves. Toutefois, cette liberté reste souvent encadrée et ne suffit pas à favoriser le développement de la pensée créatrice telle qu'elle est définie dans le PER. Elle est ainsi davantage réduite à une possibilité de personnalisation limitée qu'à une véritable démarche de recherche et de conception.

Ces résultats montrent que la pensée créatrice reste une notion floue dans les conceptions des enseignants. Bien qu'elle soit reconnue comme une attente institutionnelle, elle ne constitue pas un repère clairement défini dans leurs discours.

3.1.3 Une tension entre guidage et ouverture

Les entretiens mettent en évidence une tension importante entre la volonté de laisser une certaine liberté aux élèves et le sentiment de devoir les guider dans leurs apprentissages.

E2 explique par exemple que la pensée créatrice n'est « pas vraiment » travaillée et insiste sur le fait que les élèves doivent avant tout être « guidés dans la démarche ». De même, E3 aborde la difficulté de concevoir des projets qui ne soient « ni trop faciles ni trop dirigés ».

Ces discours montrent que les enseignants estiment nécessaire et important de cadrer et de guider les élèves de manière explicite.

Ce besoin de guidage peut en partie s'expliquer par les objectifs techniques propres aux ACM. Les enseignants doivent transmettre des gestes et des savoir-faire, tout en respectant certaines contraintes, notamment liées à la sécurité. Le fait de proposer des étapes à suivre ou des consignes précises apparaît alors comme un moyen de structurer les apprentissages.

De plus, les enseignants voient un lien entre le fait de guider les élèves et l'autonomie dont ils sont capables de faire preuve. Ils considèrent que le recours à des marches à suivre ou à des exemples permet aux élèves de se repérer dans l'activité et de travailler de manière plus autonome.

Dans ce contexte, les enseignants privilégient des tâches plus guidées, perçues comme plus sécurisantes, car elles permettent de mieux anticiper les résultats attendus et de garder un certain contrôle sur la production des élèves.

3.2. La mise en œuvre de la pensée créatrice dans les activités créatrices et manuelles

Cette partie présente la manière dont la pensée créatrice est concrètement mise en œuvre dans l'enseignement des ACM. Elle explique d'abord les situations guidées qui sont proposées par les enseignants ainsi que le résultat obtenu sur les productions, puis la place de la pensée créatrice par rapport aux apprentissages techniques et enfin sa prise en compte dans l'évaluation.

3.2.1 Des situations d'apprentissages guidées et des productions homogènes

Les pratiques décrites par les enseignants montrent que la pensée créatrice occupe une place limitée dans l'enseignement des ACM. Si elle apparaît de manière ponctuelle, elle ne constitue pas un élément clé dans la planification et l'organisation des séquences. Les activités reposent surtout sur des modèles à reproduire et des marches à suivre imposées.

E3 explique ainsi que « on arrive assez souvent à : “je vous montre un truc et vous faites” », tandis que E2 précise que « le travail doit être comme c'est montré ». De son côté, E1 indique qu'elle présente fréquemment « le projet fini » afin que les élèves sachent « à quoi ça va ressembler ».

Cette forte structuration des tâches peut être vue comme une manière pour les enseignants de sécuriser le déroulement de l'activité. En proposant un modèle à reproduire, ils réduisent les incertitudes liées à la tâche en anticipant les gestes, les techniques et les matériaux à utiliser. Les élèves ont ainsi un cadre clair, autant pour comprendre les consignes que pour savoir ce qui est attendu. De cette manière, les enseignants guident le travail de l'élève du début jusqu'à la production finale.

Cependant, cette organisation limite l'engagement des élèves dans un processus de conception, puisqu'ils ne sont pas amenés à formuler leurs propres intentions ni à explorer différentes solutions. L'activité est donc orientée vers la réalisation conforme d'un objet imposé et montré.

Cela se voit aussi dans les productions, qui sont souvent similaires, avec peu de marge de créativité pour les élèves. E3 souligne que « tous les élèves se retrouvent avec le même objet à la fin » et précise que, dans certaines activités, « à part le choix de la couleur (...) tout le monde avait la même chose ».

Finalement, les élèves sont surtout amenés à reproduire un modèle, avec peu d'espace pour développer leurs propres idées.

3.2.2 Une priorité accordée aux apprentissages techniques

Dans les discours des enseignants, on observe que les objectifs opérationnels visés dans les séquences qu'ils décrivent sont majoritairement centrés sur des apprentissages techniques. E3 mentionne par exemple des objectifs tels que « mesurer correctement (...) découper correctement à la scie (...) le ponçage », tandis que E2 insiste sur « la tenue du cutter (.) la sécurité » comme « un gros travail en début de 5e ».

Ces éléments montrent que la maîtrise des gestes techniques est un élément important pour les enseignants, qui construisent leur enseignement à partir de ceux-ci. Cela les amène à structurer fortement les activités et à reléguer le développement de la pensée créatrice au second plan.

Lorsque des situations d'apprentissage laissant plus de liberté sont proposées, cela se fait généralement de manière ponctuelle, par exemple lorsque certains élèves ont terminé le projet obligatoire. E1 évoque ainsi que les moments où les élèves peuvent « inventer eux quelque chose » sont en réalité « un projet tampon (...) entre deux séquences ».

La pensée créatrice apparaît ici comme une dimension secondaire, qui intervient en complément d'activités préalables. Elle n'est d'ailleurs pas proposée à tous les élèves, puisqu'il s'agit plutôt d'un prolongement. Elle est ainsi associée à des moments spécifiques, qui répondent davantage à l'organisation de l'enseignement qu'à un réel objectif d'apprentissage pour les élèves.

3.2.3 Une pensée créatrice peu intégrée dans l'évaluation

La place limitée accordée à la pensée créatrice est également observable à travers les pratiques d'évaluation. Les enseignants expliquent en effet que leur évaluation repose principalement sur la qualité du produit final et sur le respect des critères imposés afin d'obtenir un résultat conforme à ce qui était attendu.

Ils évaluent surtout les gestes techniques et accordent de l'importance à l'utilisation des outils. La précision du travail, la qualité de la réalisation ou encore la bonne utilisation du matériel constituent les principaux éléments pris en compte. E3 indique par exemple que son évaluation est « très souvent axée sur la technique ».

La pensée créatrice n'apparaît pas, en revanche, comme un élément évalué en tant que tel. Les enseignants ne mentionnent pas de critères spécifiques permettant d'évaluer les idées des élèves, leur démarche ou leur capacité à proposer des solutions différentes. Dans ce cadre, l'évaluation se concentre davantage sur le résultat final et sur les aspects techniques que sur les processus créatifs ou les choix effectués par les élèves.

Par ailleurs, les enseignants ne décrivent pas toujours de manière précise les critères utilisés, ni les outils mobilisés pour évaluer. Certains expliquent poser leurs objectifs au début de la séquence, tandis que d'autres évaluent en cours d'activité ou à la fin, en fonction des réussites des élèves et des éléments qu'ils jugent pertinents. E1 mentionne par exemple une évaluation reposant sur l'observation, en expliquant qu'elle note « ce que je vois de positif ». L'évaluation semble ainsi reposer en grande partie sur des critères implicites.

Ces pratiques d'évaluation confirment que la pensée créatrice reste peu considérée, au profit d'éléments plus concrets et techniques.

3.3. Les facteurs influençant les choix didactiques des enseignants

Cette partie identifie et analyse les principaux facteurs pouvant expliquer les choix didactiques des enseignants en lien avec la mise en œuvre de la pensée créatrice. Elle met en évidence le manque de repères, les difficultés liées à l'évaluation, le poids des apprentissages techniques, l'importance accordée au produit final ainsi que les contraintes contextuelles.

3.3.1 Manque de repères didactiques et absence de moyens d'enseignement

Un des premiers facteurs émergeant de l'analyse des discours est le manque de repères pour mettre en œuvre la pensée créatrice dans l'enseignement des ACM.

Pour commencer, les enseignants expriment des difficultés quant à la définition de cette capacité. Leurs représentations sont diverses, et ils ne sont pas vraiment capables de se la représenter ni d'en comprendre les enjeux. La notion étant floue, il est ainsi difficile de concevoir des situations d'apprentissage permettant de la développer.

De plus, comme explicité dans la première partie des résultats, les enseignants visualisent davantage la pensée créatrice comme la simple aptitude d'avoir des idées et de faire des choix, plutôt que comme un réel processus pouvant être développé. Il devient alors difficile d'en percevoir l'intérêt et, par conséquent, de saisir l'importance de l'intégrer dans les pratiques.

Bien que le PER valorise le développement de la pensée créatrice comme compétence transversale et préconise de la mobiliser spécifiquement dans le domaine des ACM, il ne propose pas d'indications concrètes sur sa mise en œuvre. Cela peut contribuer aux difficultés rencontrées par les enseignants.

Par ailleurs, comme présenté dans la problématique, la pensée créatrice ne se limite pas à produire des idées, mais implique également leur sélection et leur adaptation au contexte (Runco, 2004). Si le PER va dans ce sens, cette dimension apparaît peu dans les discours des enseignants, où la pensée créatrice est plutôt réduite à une aptitude personnelle. Ce décalage entre les apports théoriques et les représentations des enseignants contribue au manque de repères observé et peut expliquer le fait qu'ils ne l'intègrent pas réellement dans leur enseignement.

Ensuite, les enseignants mettent également en avant le manque de moyens officiels pour la discipline des ACM. Ne disposant pas de documents didactiques sur lesquels s'appuyer, ils construisent leurs séquences en fonction de leurs propres repères, de leurs représentations et de leurs convictions.

Dans le PER, plusieurs progressions d'apprentissage visent pourtant le développement du processus créatif. Il est par exemple prescrit de travailler le processus créatif ou d'exprimer des idées par la création d'un objet en volume. Toutefois, les indications quant à la mise en œuvre restent peu précises et peuvent être difficiles à s'approprier pour les enseignants, qui manquent d'outils pour les mettre en place.

Il en ressort aussi une dimension de subjectivité, évoquée dans les discours et associée à la créativité, notamment en ce qui concerne son évaluation.

Dans ce contexte, les enseignants tendent à privilégier des éléments qu'ils jugent plus concrets et observables, comme les gestes techniques ou la qualité de réalisation.

Finalement, l'absence de repères clairs et de moyens d'enseignement conduit les enseignants à s'appuyer sur ce qu'ils maîtrisent, au détriment de la pensée créatrice.

3.3.2 Difficultés de l'évaluation de la pensée créatrice

Toujours en lien avec la subjectivité évoquée dans la partie précédente, l'évaluation de la pensée créatrice constitue un facteur à prendre en compte.

E3 affirme clairement que « la créativité (...) c'est subjectif pour moi (.) donc pas vraiment évaluable » et ajoute « je suis clairement pas assez outillé pour ça ». En raison de cette subjectivité attribuée à la notion, les enseignants tendent à concentrer leur évaluation sur d'autres critères.

L'évaluation joue un rôle clé dans les pratiques enseignantes, dans la mesure où elle détermine en partie les objets d'enseignement. Éprouvant des difficultés à définir la pensée créatrice, les enseignants sont également limités lorsqu'ils doivent identifier des indicateurs d'évaluation observables et objectifs.

La pensée créatrice n'apparaît donc pas comme un critère explicite d'évaluation, ce qui contribue à limiter sa prise en compte dans les apprentissages.

3.3.3 Poids des apprentissages techniques

Un autre facteur important qui émerge suite à l'analyse des discours est l'importance accordée par les enseignants à la maîtrise des gestes techniques. Comme vu dans la partie traitant de la mise en œuvre, ils se focalisent davantage sur ces éléments que sur le développement de la pensée créatrice. Le PER accorde une place aux apprentissages techniques et au développement de la créativité, mais les pratiques observées montrent un écart et une forte prédominance des aspects techniques.

Dans les pratiques enseignantes décrites, ces derniers prennent une place centrale dans la planification et l'organisation des activités. Les tâches proposées aux élèves sont fortement guidées et visent à leur faire maîtriser des gestes précis, tout en produisant des objets conformes aux consignes données. Les dimensions plus ouvertes, permettant de développer le processus créatif, sont dès lors peu présentes.

Cela peut s'expliquer par le fait que la maîtrise de certains gestes et de certaines techniques est nécessaire pour produire des objets, que ce soit de manière libre ou guidée. Ces éléments ont d'ailleurs déjà été abordés dans la problématique. En effet, dans ses travaux, Didier (2012) explique que l'enseignement des ACM s'inscrit dans un héritage marqué par une approche artisanale, centrée sur la maîtrise des gestes et accordant une grande importance à la qualité de l'objet produit.

Dans cette perspective, les apprentissages techniques sont considérés comme des prérequis nécessaires, ce qui peut amener à privilégier des tâches guidées au détriment de celles permettant davantage d'exploration.

Cela peut également être lié au caractère objectivable et observable des compétences techniques. Les enseignants s'appuient ainsi sur des éléments qu'ils peuvent plus facilement enseigner, suivre et évaluer.

Ces éléments montrent que la place centrale accordée aux apprentissages techniques limite les possibilités de développement de la pensée créatrice.

3.3.4 Importance du produit final

Comme expliqué précédemment, les travaux de Didier (2012) montrent que l'enseignement des ACM accorde traditionnellement une grande importance à la qualité de l'objet final.

Dans les discours, il est par ailleurs possible d'observer que cet aspect constitue effectivement un facteur important pour les enseignants interrogés. E2 explique par exemple qu'elle « aime quand même que l'objet qui rentre à la maison soit un peu esthétique ».

Cette attention portée à la qualité des créations réalisées en classe peut être liée à des attentes implicites de la part des enseignants. Ces derniers peuvent chercher à évaluer la qualité du travail fourni, mais aussi à garantir un certain niveau de qualité, notamment vis-à-vis des parents.

Toutefois, cette volonté peut limiter la mise en œuvre de la pensée créatrice dans l'enseignement. En effet, proposer des situations d'apprentissage plus ouvertes ne permet pas toujours d'anticiper le résultat final, ni d'en garantir la qualité esthétique, ce qui peut amener certains enseignants à privilégier des activités plus guidées.

3.3.5 Contraintes contextuelles

Enfin, un des facteurs pouvant expliquer la faible mise en œuvre de la pensée créatrice est la présence de nombreuses contraintes avec lesquelles les enseignants doivent composer. Pour commencer, ils mettent en avant les difficultés de gestion de classe et d'autonomie qu'ils peuvent rencontrer lorsque les tâches sont trop ouvertes. E2 explique que « si on leur donne trop d'autonomie (.) ils se satisfont de résultats pas assez poussés », tandis que E1 relève que certains élèves ont « un manque total de motricité fine », ce qui rend les activités plus ouvertes plus difficiles à gérer.

Les enseignants doivent ainsi travailler avec des élèves aux compétences hétérogènes et des attitudes parfois inadéquates. Cela peut les amener à proposer des activités plus cadrées, afin de garantir le bon déroulement des leçons.

Ensuite, les conditions matérielles et organisationnelles jouent également un rôle. E3 mentionne par exemple le manque de temps avec « quarante-cinq minutes par semaine (.) on n'avance pas beaucoup », tandis que E1 évoque « le budget (...) assez limité ».

Ces contraintes logistiques ont inévitablement une influence sur les choix didactiques des enseignants, qui doivent composer avec le temps, le budget ou encore les locaux à disposition. Leurs pratiques s'inscrivent dans un cadre institutionnel et organisationnel qui peut restreindre certaines possibilités.

Le manque de temps rend notamment plus difficile la mise en place de situations d'apprentissage nécessitant des phases d'exploration, d'essais et d'ajustements.

Dans l'ensemble, les contraintes du terrain contribuent également à freiner la mise en œuvre de la pensée créatrice.

3.4. Analyse des résultats

Cette partie propose une analyse transversale des résultats présentés, en mettant en évidence les liens entre les conceptions des enseignants, leurs pratiques et les facteurs qui influencent leurs choix didactiques. Elle propose également des pistes de réflexion à partir des constats réalisés.

3.4.1 Mise en perspective

Les résultats présentés dans les parties précédentes montrent des liens étroits entre les conceptions des enseignants, leurs pratiques et les facteurs qui influencent leurs choix didactiques. Ces trois dimensions doivent ainsi être comprises de manière articulée.

Tout d'abord, les conceptions des enseignants jouent un rôle important. La pensée créatrice est une notion reconnue, mais qui reste floue dans leurs discours.

Ce manque de clarté a des conséquences directes sur sa mise en œuvre. Ne disposant pas d'une définition précise, les enseignants rencontrent des difficultés à identifier ce que recouvre réellement cette capacité et, par conséquent, à concevoir des situations d'apprentissage permettant de la développer.

Cette incompréhension influence aussi l'évaluation : la pensée créatrice est souvent perçue comme une dimension subjective, difficile à mesurer. Pourtant, il est possible d'évaluer certains aspects du processus créatif à partir d'indicateurs observables, comme les démarches mises en place, les choix effectués ou la capacité à ajuster ses idées.

Par ailleurs, les représentations des enseignants étant variées et peu stabilisées, ces derniers ont tendance à s'appuyer sur ce qu'ils connaissent et maîtrisent déjà. Ils privilégient ainsi des pratiques centrées sur les apprentissages techniques ou sur des tâches guidées, qui leur offrent davantage de repères.

Cette tendance est renforcée par l'absence de moyens d'enseignement spécifiques et par l'ensemble des facteurs identifiés précédemment, qui limitent ainsi la mise en œuvre de la pensée créatrice.

3.4.2 Pistes d'action

Dans les résultats présentés, certains facteurs apparaissent comme plus difficiles à modifier que d'autres, notamment les contraintes contextuelles liées au temps, au matériel ou à la gestion de classe. En revanche, d'autres éléments peuvent faire l'objet de pistes d'amélioration concrètes.

Tout d'abord, une première piste concerne la formation des enseignants. Les résultats montrent que la pensée créatrice reste une notion floue et peu maîtrisée. Proposer des formations spécifiques permettrait ainsi de mieux définir cette capacité, de clarifier ses enjeux et de donner des outils concrets pour l'intégrer dans les pratiques.

Ensuite, l'utilisation de modèles didactiques peut constituer un appui intéressant. À ce titre, le modèle « Conception – Réalisation – Socialisation » proposé par Didier permet de structurer les activités en intégrant explicitement le processus créatif. Ce modèle met en évidence différentes phases, dont une phase de conception centrée sur la recherche, la génération d'idées et l'anticipation, avant la réalisation et la présentation du produit. Il permet ainsi de donner une place plus importante aux démarches de réflexion et d'exploration, tout en conservant un cadre structurant pour les élèves (Didier, 2020).

Enfin, la question des moyens d'enseignement mérite également d'être soulevée. L'absence de ressources officielles en ACM laisse les enseignants seuls face à la conception de leurs séquences, ce qui peut renforcer les pratiques centrées sur ce qu'ils maîtrisent déjà. Le développement de supports didactiques, proposant par exemple des situations

d'apprentissage favorisant la pensée créatrice, pourrait constituer un levier important pour accompagner les enseignants et diversifier les pratiques.

Dans l'ensemble, ces pistes montrent qu'il est possible d'agir sur certains facteurs identifiés, notamment en renforçant les repères didactiques et les outils à disposition des enseignants.

Conclusion

Cette recherche a pour objectif de mieux comprendre la manière dont les enseignants du primaire conçoivent et mettent en œuvre la pensée créatrice dans l'enseignement des activités créatrices et manuelles, ainsi que les facteurs susceptibles d'influencer leurs choix didactiques. À partir de l'analyse des entretiens réalisés, plusieurs éléments significatifs peuvent être mis en évidence et permettent d'apporter des réponses nuancées à la question de recherche.

Tout d'abord, les résultats montrent que la pensée créatrice est une notion globalement connue des enseignants, notamment en lien avec les prescriptions du PER. Elle est reconnue comme importante, mais reste difficile à définir précisément. Cette absence de repères clairs contribue à expliquer pourquoi elle n'apparaît pas comme un objectif d'enseignement central, mais plutôt comme une intention générale, peu observée dans les pratiques.

Dans un second temps, l'analyse met en évidence des situations d'apprentissage majoritairement guidées, centrées sur la reproduction de modèles et la maîtrise technique. Les activités proposées laissent généralement peu de place à une véritable démarche de conception. La pensée créatrice apparaît surtout à travers des choix limités, comme la couleur ou certains éléments décoratifs, sans être réellement intégrée comme un objectif d'apprentissage. Elle reste donc présente de manière ponctuelle, mais peu structurée.

Les résultats montrent également une tension importante entre la volonté de laisser une certaine liberté aux élèves et le besoin de les encadrer. Les enseignants expriment des difficultés à trouver un équilibre entre ouverture et guidage, ce qui les amène souvent à privilégier des activités plus sécurisées, permettant de mieux gérer la classe et d'anticiper les résultats attendus.

Par ailleurs, plusieurs facteurs permettent d'expliquer ces pratiques. Le manque de repères didactiques et l'absence de moyens d'enseignement spécifiques jouent un rôle important, tout comme les représentations des enseignants, qui associent parfois la pensée créatrice à des dispositions individuelles ou à une dimension difficile à cerner. La difficulté à évaluer cette capacité, qui est généralement perçue comme subjective, contribue également à sa mise en œuvre difficile.

Enfin, les contraintes liées au contexte d'enseignement, telles que le temps, les ressources matérielles ou la gestion de la classe, influencent fortement les choix didactiques.

Dans l'ensemble, ces résultats montrent que la pensée créatrice, bien que reconnue, occupe une place limitée, implicite et peu structurée dans l'enseignement des ACM. Les objectifs de la recherche sont atteints, dans la mesure où cette étude a permis de mieux comprendre les conceptions des enseignants, de décrire leurs pratiques et d'identifier les facteurs qui influencent leurs choix.

Cette recherche comporte toutefois certaines limites. Le nombre restreint d'enseignants interrogés ne permet pas de généraliser les résultats, qui restent liés à un contexte spécifique.

De plus, les données reposent uniquement sur des entretiens, ce qui donne accès à des pratiques décrites par les enseignants eux-mêmes, sans permettre d'observer directement leur mise en œuvre en classe. Un écart peut donc exister entre les discours et les pratiques effectives. Par ailleurs, il est important de garder à l'esprit que toute interprétation dépend du regard de la personne qui analyse les données. L'analyse reste ainsi située dans un contexte précis et influencée par les conditions dans lesquelles elle est réalisée.

Malgré ces limites, ce travail permet de mieux comprendre la complexité des pratiques enseignantes en ACM. Il met en évidence que les choix didactiques ne dépendent pas uniquement des préférences des enseignants, mais qu'ils s'inscrivent dans un ensemble de contraintes, de représentations et de conditions de travail.

Sur le plan personnel, cette recherche m'a amenée à questionner ma propre manière de concevoir l'enseignement des ACM. Elle m'a permis de prendre conscience de l'importance de proposer des situations qui laissent une place réelle à la réflexion et aux choix des élèves, tout en maintenant un cadre suffisamment structurant. Elle souligne également la nécessité de trouver des indicateurs objectifs lors de l'enseignement et de l'évaluation des compétences et des capacités transversales.

Les résultats de cette recherche ouvrent par ailleurs des pistes intéressantes pour la pratique et la formation. Il apparaît notamment nécessaire de proposer davantage de repères aux enseignants pour les aider à intégrer la pensée créatrice dans leurs séquences. Cela peut passer par des formations spécifiques, mais aussi par la mise à disposition de ressources didactiques adaptées aux ACM.

Dans cette perspective, certains modèles issus de la didactique peuvent constituer des appuis intéressants. Le modèle « Conception – Réalisation – Socialisation » proposé par John Didier offre par exemple un cadre permettant de structurer les activités en accordant une place plus importante au processus de création, et pas uniquement au résultat final. Il peut ainsi aider à penser des situations dans lesquelles les élèves sont réellement amenés à chercher, tester et ajuster leurs idées.

Plus largement, cette recherche met en évidence l'importance de mieux accompagner les enseignants dans ce domaine, afin de leur permettre de dépasser certaines difficultés liées au manque de repères ou à la question de l'évaluation.

Elle invite également à considérer la pensée créatrice non pas comme un élément secondaire, mais comme une dimension à part entière des apprentissages.

Enfin, il serait intéressant de poursuivre ce travail en s'appuyant sur des observations en classe, afin de mieux comprendre comment ces pratiques se traduisent concrètement.

D'autres futurs travaux pourraient également s'intéresser aux effets de dispositifs favorisant la pensée créatrice sur les apprentissages des élèves.

Références bibliographiques

Barblan, Y. M. J. (2024). La pensée créatrice en arts plastiques et visuels : processus de transposition dans des activités de productions graphiques et picturales en classe. In Y.

Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat, & C. Marlot (Éds.), *Actes du 6e colloque international de l'ARCD* (Vol. 4, pp. 5–16). Association pour la recherche en didactique des disciplines.

Besançon, M., Georgsdottir, A. S., & Lubart, T. I. (2005). La créativité, son développement et l'école. *Diversité*, (140), 47–54.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (2e éd.). Armand Colin.

Bonnardel, N., & Lubart, T. (2019). La créativité : approches et méthodes en psychologie et en ergonomie. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 37(4), 79–98. <https://doi.org/10.3917/rimhe.037.0079>

CDHEP. (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques*. Conférence des directeurs des Hautes Écoles pédagogiques.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2003, 30 janvier). *Déclaration relative aux finalités et objectifs de l'École publique*.

https://www.ciip.ch/files/1086/Documents/Documents-officiels/2003/Declaration_CIIP_Finalites-objectifs_ecole_2003-01-30%20.pdf

Conférence intercantonale de l'instruction publique. (2010). *Plan d'études romand*. <https://www.plandetudes.ch>

Conférence intercantonale de l'instruction publique. (s. d.). *Activités créatrices et manuelles* [Plan d'études romand].

<https://portail.ciip.ch/per/disciplines/13>

OpenAI. (2026). ChatGPT(version GPT-5.3) [Modèle de langage IA]. <https://openai.com/>

Craft, A. (2005). *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. Routledge.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Didier, J. (2011). Les activités créatrices et manuelles à l'école : entre héritage des travaux manuels et enjeux didactiques. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 33(2), 247–266.

Didier, J. (2012). La conception comme activité d'apprentissage en activités créatrices et manuelles. In J. Didier & D. Leuba (Éds.), *Didactique de la conception* (pp. 11–32). Presses universitaires romandes.

Didier, J. (2017). Culture technique et culture de l'innovation : réconcilier ce tandem par le biais de la conception. *Technologie et innovation*, 17(4).

<https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2017.0161>

Didier, J., & Bonnardel, N. (Éds.). (2020). *Didactique de la conception*. Université de technologie de Belfort-Montbéliard / HEP Vaud.

Leuba, D., Didier, J., Perrin, N., Puozzo, I., & Vanini de Carlo, K. (2012). Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser : mise en place d'un dispositif de Learning Study dans la formation des enseignants. *Éducation et francophonie*, 40(2), 177–193.

<https://doi.org/10.7202/1013821ar>

Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité* (2e éd.). Armand Colin.

Maxwell, J. A. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative : une approche interactive*. De Boeck.

Miserez-Caperos, C., & Guillaume-Gentil, N. (s. d.). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse (cours 4 à 7)* [Présentations PowerPoint]. Haute école pédagogique BEJUNE.

Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502>

Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652929>

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. De Boeck.

Annexe 1. Guide d'entretien

Thématiques	Questions	Discours attendu / relance
Thème 1 Constitution des facteurs de situation personnelle	1. Pouvez-vous présenter votre parcours dans l'enseignement ? 2. Quel est votre lien avec l'enseignement des ACM ?	- Durée d'enseignement - Degré d'enseignement pour les ACM
Thème 2 Conditions d'enseignement	3. Quelles sont les conditions d'enseignement des ACVM pour votre classe en termes d'organisation à l'horaire	- Locaux mis à disposition, description du matériel - Charge horaire, classe entière ou demi-groupes
Thème 3 Réflexion personnelle et posture enseignante	4. Appréciez-vous enseigner les ACM ?	Relance : Pouvez-vous justifier votre réponse, en donnant les éléments que vous appréciez et ceux que vous n'appréciez pas ?
Thème 4 Les domaines du PER et les capacités transversales	5. Voyez-vous des liens entre les ACM et d'autres domaines du PER ? 6. Intégrez-vous des capacités transversales dans vos objectifs d'ACM ?	Relances : • Lesquelles ? Comment ? Pourquoi ? • Quels sont pour vous les objectifs principaux visés par l'enseignement des ACM ? • Quelles compétences ce domaine permet-il, selon vous, aux élèves d'acquérir ? • Connaissez-vous la pensée créatrice ? Vos élèves la travaillent-ils ? • A votre avis, y-a-t-il une compétence ou un point clé à développer dans ce domaine spécifiquement ?
Thème 5 Planification de l'enseignement	7. Pouvez-vous me décrire la séquence que vous menez actuellement ou une séquence que vous avez menée et me montrer une production d'élève ?	Relances : • Sur quoi vous basez-vous pour créer et imaginer vos séquences d'enseignement ? • Comment planifiez-vous votre enseignement dans ce domaine ? • Comment décririez-vous une séquence type en ACM ? • Rencontrez-vous des obstacles dans l'enseignement des ACM ? Si oui, lesquels ?
Thème 6 L'évaluation	8. Comment procédez-vous pour évaluer les élèves ?	Relances : • À quels moments ? • Sous quelle forme ? • Quels objets ?

Annexe 2. Transcription E1

- 1 I : Parfait. Alors pour commencer, est-ce que tu peux te présenter rapidement en tant
2 qu'enseignante? C'est à dire expliquer ton parcours d'enseignante et ton lien avec ce collège
3 et l'enseignement des ACM.
- 4 E1 : Ok, alors du coup, j'enseigne depuis onze ans (.) et j'enseigne depuis onze ans dans le
5 même collège (.) directement après la HEP. Avant j'ai fait d'autres remplacements longue
6 durée pendant que j'étais à l'uni (.) mais rien de très fixe (.) et puis sinon, depuis onze ans
7 j'enseigne ici (.) j'ai commencé d'abord en 3-4 et ça fait maintenant sept ans que j'enseigne
8 aussi en 5-6. J'enseigne les ACM depuis cinq ans (.) Parce qu'avant j'enseignais pas, c'était
9 ma collègue qui enseignait les ACM.
- 10 I : D'accord, génial (.) Maintenant est-ce que tu peux décrire les conditions d'enseignement
11 des ACM, en termes d'organisation à l'horaire, de locaux, de moyens ?
- 12 E1 : Oui, alors c'est deux périodes par semaine en demi-groupe (.) donc il y a la moitié de la
13 classe qui est avec moi pour les travaux manuels et puis l'autre moitié qui fait couture, ACT.
14 Et du coup, dans cette classe, ça correspond à sept élèves (.) puisqu'on a une petite classe
15 de quatorze (.) donc c'est sept élèves en ACM (.) c'est assez cool.
- 16 I : Ok, et vous n'avez pas de locaux particuliers ou de matériel ailleurs que vous pouvez utiliser
17 ?
- 18 E1 : Oui, on a toujours pendant les deux périodes qui sont attribuées à l'horaire (.) on a la salle
19 de bois en bas qui est dispo (.) parce qu'en fait l'autre salle c'est la salle de couture (.) donc la
20 maîtresse de couture est toujours dans l'autre salle (.) et nous on a la possibilité soit d'être en
21 classe, soit d'être dans la salle de bois (.) et on change au semestre parce qu'il y a des collègues
22 où ils font une semaine sur deux (.) Nous c'est vraiment pendant un demi semestre, enfin
23 pendant un semestre, six mois tout à la suite (.)
- 24 I : Oke, d'accord. Ensuite, est-ce que toi tu apprécies enseigner les ACM?
- 25 E1 : Oui je ne changerais pour rien au monde (.) c'est mega cool!
- 26 I : Et c'est quoi que tu apprécies? Ou est-ce qu'il y a des points que tu apprécies moins?
- 27 E1 : Alors ce que j'apprécie déjà c'est d'être en demi-groupe (.) parce qu'en fait c'est le seul
28 moment en cinq-six où on les a en demi-groupes (.) parce que c'est pas comme les 3-4
29 justement où tu les as un moment dans la semaine (.) là, ils sont tout le temps en classe entière
30 (.) donc c'est le seul moment qu'on peut partager avec eux qui est plus sympa quand même
31 (.) on peut discuter, on peut (.) moi j'aime bien pendant les ACM aussi justement les laisser
32 plus libres au niveau de la discipline (.) ils peuvent changer de place, ils peuvent se mettre
33 avec qui ils veulent, ils peuvent se déplacer pendant la leçon (.) et puis c'est de leur faire
34 découvrir différentes matières, différents matériaux, différentes techniques (.) enfin je trouve
35 que c'est vraiment hyper cool (.) et puis bah ça les intéresse toujours aussi un max quoi de
36 pouvoir découvrir des choses, ramener des choses à la maison (.) ils sont hyper contents (.)
37 des fois je fais aussi pas mal de projets, ça ils aiment bien aussi pouvoir, eux, créer des choses
38 (.) et puis typiquement, en 5-6 moi j'ai introduit le bois (.) c'est un matériau que j'adore quoi (.)
39 ils découvrent vraiment ça, ils ont l'impression d'entrer dans la démarche de grands parce que
40 justement, voilà, c'est ça les choses sérieuses (.) donc ouais, c'est assez chouette (.) après,
41 ce qui est un peu le point négatif, c'est le budget (.) c'est de devoir hyper bien contrôler au
42 niveau du budget, bien séparé pour les deux semestres, pour que les deux groupes aient aussi
43 un budget (.) le budget est assez limité (.) ouais (.) et puis l'autre point négatif, c'est
44 typiquement pour tous les cadeaux, Noël, fête des mères, tout ce genre de choses (.) en fait,
45 ben soit l'enseignante de couture profite de faire aussi quelque chose dans sa discipline et
46 nous dans les ACM (.) mais c'est pas le cas chez nous (.) ça veut dire qu'en fait on doit prendre
47 du temps en dehors des heures d'école pour faire les cadeaux (.) sinon, il y a un de mes
48 groupes de la classe qui a un cadeau.
- 49 I : Oui ok parfait merci (.) ensuite est-ce que tu vois entre l'enseignement des ACM, des liens
50 avec des domaines, des d'autres domaines du PER?

E1 : Surtout les maths (.) les maths et le français (.) en fait ça dépend. Surtout les maths, parce qu'il y a très souvent par exemple dans le bois (.) moi je leur fais très souvent mesurer des choses, tracer par exemple (.) typiquement si on construit heu, on a construit une boîte, par exemple, vraiment un petit coffre (.) ils doivent faire les angles droits avec les équerres (.) on a toutes les équerres en bas (.) angle droit (.) mesurer, souvent moi, je leur mets les croquis au tableau et puis ils doivent après eux créer les pièces qu'ils doivent fabriquer et je les laisse vraiment autonomes (.) donc des fois ça ressemble à rien, mais ils doivent essayer de faire quelque chose qui fonctionne (.) ou bien, ben ça c'est plutôt dans les maths (.) et puis français, si c'est des fois je leur fais des activités guidées (.) ils ont vraiment la marche à suivre et ils doivent se débrouiller avec ça, lire les consignes et puis effectuer ce qui est demandé (.) puis on regarde ce que ça donne à la fin.

I : Tu as un exemple d'objet de ce genre-là où tu avais une marche à suivre?

E1 : Qu'est-ce qu'on a fait? Ah bah c'est quand tu fais la cuisine par exemple (.) mais parce que je mets aussi la cuisine dans les ACM en général (.) la cuisine, je les laisse en général quasi autonomes et c'est un guide avec des instructions et ils doivent effectuer telle action dans tel ordre, avec les quantités (.) ou bien on a fait aussi la pâte à modeler maison et pareil, ils ont une marche à suivre, ils ont les quantités et ils doivent se débrouiller (.) et après ça donne ce que ça donne (.) ben oui forcément (.) donc c'est surtout ces deux domaines là (.) après on a fait un petit peu des liens avec les sciences (.) ça m'est arrivé de sortir, chercher par exemple des bois, des choses comme ça dans la forêt, tester différents bois, chercher différents types d'arbres et puis construire des choses avec ça, avec du bois flotté, des choses comme ça (.) mais je fais pas ça chaque année, ça dépend les groupes (.)

I : Et est-ce que dans le PER tu vois aussi un lien avec certaines capacités transversales? Et est-ce qu'il y en a certaines que tu intègres ou que tu travailles spécifiquement dans les ACM?

E1 : La collaboration essentiellement oui (.) en fait très souvent ils font des projets ensemble et puis surtout, ils doivent s'aider (.) si je prends un exemple typiquement pour le bois, il y a beaucoup de choses (.) par exemple, la perceuse, c'est quand même une perceuse qui n'est pas une perceuse pour enfant, c'est une vraie perceuse (.) ils doivent (.) voilà, il y en a un qui tient, l'autre qui perce, ils s'aident comme ça (.) pour la scie aussi, on a des scies, électriques, ils s'aident aussi, ils tiennent la scie et puis ils font donc beaucoup de collaboration énormément(.)

I : D'accord. Dans les capacités transversales il y a la pensée créatrice aussi (.) Est-ce que c'est quelque chose qui te parle et que parfois les élèves travaillent en ACM ?

E1 : Oui, alors ça dépend dans quel domaine (.) oui, quand c'est des projets, plutôt dans les projets libres (.) typiquement quand ils ont fini, très souvent, ce que je fais, c'est quand ils ont fini une activité que moi je leur propose avec vraiment une marche à suivre ou quelque chose (.) il y a toujours une part de pensée créatrice parce que ils ont toujours des choses à adapter, mais ensuite ils doivent toujours faire quelque chose de manière autonome (.) ça veut dire ils inventent eux quelque chose, par exemple en bois (.) je leur dis maintenant vous inventez un objet ou ils font, ou vous faites un porte-clés, mais c'est vous qui faites ce que vous voulez, comme vous voulez, puis ils doivent vraiment faire ce qu'ils veulent (.)

I : Et dans l'idée, ça vient après ce que toi tu as introduit ?

E1 : Du coup, oui, c'est souvent le projet, le projet tampon, un peu entre deux séquences (.) oui, très souvent (.)

I : ok, et du coup, est-ce que tu peux me décrire une séquence que tu as menée qui pour toi représente bien l'enseignement des ACM, ou ta manière de procéder ?

E1 : Alors d'abord, très souvent quand même, je leur montre le projet fini parce qu'ils ont besoin de voir à quoi ça va ressembler, plus ou moins (.) et puis ça dépend justement si je leur laisse une marge de pensée créatrice ou pas (.) parce que sinon, ben voilà, ils ont l'exemple, ils ont tendance à beaucoup se rapprocher de l'exemple (.) donc sinon, je leur donne pas mal d'exemples différents aussi, pas mal de photos comme ça, pour qu'ils voient un peu où on va aller (.) et puis ensuite ils doivent préparer eux-mêmes leurs pièce ou leurs éléments (.) en fait, je leur donne les dimensions ou les choses comme ça, et eux doivent construire leurs différentes pièces (.) ou par exemple, si c'est dans le bois, on va prendre le bois (.) donc

d'abord ils prennent leur bois qu'ils ont besoin, le bon bois surtout parce qu'ils doivent choisir les bonnes quantités en limitant les pertes au maximum (.) oui, créer leur chablon tout ça (.) et puis faire ses pièces, scier, limer, poncer tout ça, assembler, peindre, assembler et puis voilà.

I : Ok, et comment est-ce que tu choisis sur quoi tu travailles? Parce que les ACM c'est un domaine sans moyens officiels donc comment est-ce que toi tu t'inspires?

E1 : Alors je commence toujours par en 5-6, toujours par une séquence sur le bois (.) ok, c'est toujours sur l'année, enfin sur ma planification parce que c'est ce qui les intéresse le plus (.) et puis c'est ils se réjouissent vraiment chaque fois de ça (.) donc je commence toujours avec ça (.) ensuite, j'essaie de varier vraiment les différents matériaux (.) je fais une fois du bois, après je fais du carton, après je fais du plâtre en général (.) là on a fait du cartonnage par exemple (.) mais c'est vrai que après je fais toujours un peu de cuisine, enfin j'essaie de tourner, puis je refais du bois après (.) enfin je fais vraiment qu'ils ne fassent pas toujours la même chose (.) et puis c'est Pinterest qui surtout donne les inspirations de départ (.) ou alors un peu inspi personnelle (.) par exemple, là on a créé des raquettes de ping-pong (.) ok (.) tout d'un coup, en fait, j'étais chez des amis, j'ai vu les raquettes, je me suis dit ah ouais, ça, ça pourrait être un projet (.) et puis c'est vrai que j'ai créé tout le matériel quoi (.) c'est-à-dire j'ai créé les chablon, j'ai créé tout ça (.) et puis en fait, ils ont fait leurs raquettes de ping-pong.

I : Ok, donc ça, c'était un enseignement par projet où chacun a fait sa raquette ?

E1 : Ouais. Exactement (.) et après l'idée en fait, c'était vraiment même d'intégrer ça (.) on a dans l'idée de faire installer une table de ping-pong dans la cour et puis qu'en fait, chaque année, les cinq ou les six fassent leurs raquettes pour qu'après ils puissent les avoir pour jouer (.)

I : Ok, magnifique (.) ensuite, au niveau de l'évaluation, comment est-ce que tu procèdes?

E1 : Alors c'est vrai que je suis un peu la mauvaise élève de l'évaluation en ACM (.) non, en fait, j'ai beaucoup de peine à anticiper à l'avance ce que je vais évaluer (.) en fait, c'est très souvent sur le moment (.) et je suis assez mauvaise élève parce que j'évalue en général ce que je vois de positif (.) c'est-à-dire que je vais leur demander de faire un projet et tout d'un coup je vois qu'il y en a un qui se débrouille super bien à la scie, qui est hyper autonome (.) je vais mettre dans mon agenda autonomie plus plus, je vais le noter (.)

I : Donc une évaluation par compétences plutôt que tu détermènes pendant la séquence.

E1 : Plutôt comme ça (.) après, il y a quand même certains projets où par exemple (.) ben voilà, des choses types (.) là je fais un jeu par exemple en bois, c'est un montage comme ça, un jeu (.) où là vraiment, le but c'est de scier droit pour eux et puis de vraiment faire ses pièces le plus droit possible, scier droit le plus, le mieux, poncé pour que ça rentre le mieux possible dans le jeu (.) là, typiquement, je sais que quand je fais ce projet, je vais évaluer justement la manière d'arriver à scier droit, s'ils se débrouillent pour faire le montage (.) ces compétences-là. Donc souvent je pars d'un objet que je vais leur faire créer, pis je regarde quels objectifs sont travaillés et ensuite je peux les évaluer.

I : Ouais ok, très bien (.) et est-ce que tu as un exemple sous la main ou une idée d'exemples d'objet faits par les élèves ?

E1 : Alors, on avait fait un projet, c'était un calendrier perpétuel, que tu tournes chaque fois (.) Donc en fait tu as la boîte de base comme ça et puis en fait tu as deux cubes, qu'ils ont dû couper avec une grosse scie puis graver avec les dates, donc là, il y avait aussi la compétence de gravure (.) on a on a acheté des fers à graver, fer à souder et puis en fait, ben ils peuvent le tourner (.) et en fait, ben là ils avaient (.) du mesurer pour que ce soit la bonne taille là, puis peindre les pièces (.) enfin, ils avaient dû coller, il y avait pas mal de compétences là.

Et sinon, j'ai pas l'exemple, mais en plâtre on a fait (.) j'aime bien faire ça chaque année aussi avec eux (.) c'est un bol en fait (.) ils ont des bandes de plâtre (.) ils doivent modeler en fait un bol sur un bol (.) Ils doivent faire le modèle d'un bol pour accueillir des bijoux, des choses comme ça (.) puis ils doivent en fait le rendre le plus solide possible (.) après, le rendre stylé en faisant les bords (.) enfin ça ils gèrent comme ils veulent en fait (.) ils ont chacun des bols différents (.) Ah oui en bois aussi, on avait fait un renard. En lien avec l'automne. On fait aussi souvent des projets en lien avec la saison ou les fêtes, comme halloween, ou l'hiver. Et là ben

c'était en bois justement (.) en fait, ils devaient faire une dizaine de formes différentes et après on les colle les unes sur les autres, ça donne un renard un peu en relief (.) ok, j'ai pas l'exemple ça (.) mais en gros ils avaient les chablon et ils devaient découper les formes pour ensuite les assembler et ça faisait le renard. Sans chablon, c'est compliqué (.) Typiquement là pour Halloween on a fait un squelette avec des assiettes en carton, ils avaient pas de chablon ben c'était difficile et ça a pris du temps et j'ai du beaucoup aider.

I : D'accord. Et sinon est-ce que tu as d'autres informations ou des précisions que tu voudrais donner?

E1 : Ben une autre difficulté en ACM c'est tout ce qui est en lien avec la différenciation (.) le problème des ACM, c'est que ben voilà, tu as la part créatrice des enfants (.) et puis c'est cool de leur laisser cette marge (.) et puis tu as des enfants qui sont en manque total de motricité fine et où c'est très très compliqué (.) moi j'ai eu des élèves déjà, soit où quand tu exposes des objets (.) typiquement parce que nous des fois on fait des expositions, on les met dans le corridor comme ça (.) et ben c'est vrai qu'on se pose toujours la question, par exemple est-ce qu'on expose tous les éléments? (.) parce que quand tu as des choses qui ne ressemblent pas du tout à ce que tu as prévu, tu as dix projets extras et puis tu en as un qui sort complètement du lot (.) parce que c'est un élève qui n'arrive pas à manipuler les choses (.) qu'est-ce que tu fais de ce projet? Est-ce que tu le présentes ou pas? (.) est-ce que tu l'aides ou pas? (.) moi j'avais un élève l'année passée et il travaillait dix minutes, puis après il travaillait plus, mais il travaillait que si je l'aidais (.) du coup est-ce que tu fais avec lui tout son projet? Ou est-ce que tu essayes de l'aider un peu pour que ça ressemble quand même plus ou moins à quelque chose et qu'il soit content de ramener à la maison? (.) ou bien différencier dans ces cas-là, c'est pas facile (.) soit tu fais des plus petits projets, mais les enfants ils sont hyper déçus, ils veulent pas, ils veulent faire comme les autres (.) moi ça m'est arrivé de quasi scier toutes les pièces d'un enfant, mais je disais au moins toi tu les dessines, moi je les scies (.) toi tu les ponce parce que, ça tu es capable de faire (.) puis après on les colle ensemble (.) voilà (.) je trouve qu'au niveau de la différenciation, c'est (.) c'est compliqué (.) c'est plus difficile que dans certaines autres branches

I : du coup, est-ce que ça change ta manière de prévoir ton enseignement (.) style tu serais plus du genre à le cadrer davantage ou à donner plus quelque chose de guidé que quelque chose de plus ouvert (.)

E1 : ouais, ça crée quand même ça. Et puis ben la discipline quoi (.) alors quand tu es en classe comme ça, ça va (.) mais c'est vrai que dès que t'es dans la salle, typiquement une salle de bois où il y a des outils partout où tu utilises la scie où il faut (.) bah moi, je leur donne vraiment des règles de sécurité hyper strictes (.) c'est un enfant par scie, les autres sont assis à leur place (.) en général, je fais un tournus, je leur donne des numéros et ils tournent dans l'ordre mais tu dois tout le temps les occuper (.) s'ils n'ont rien à faire, ben en fait ça part en sucette derrière toi, mais toi, tu es en train d'aider les autres à la scie (.) ouais (.) du coup, toujours prévoir un peu (.) Je trouve qu'avec la différenciation, c'est aussi les différences de rythme qui sont difficiles à gérer. J'ai des élèves, ils finissent un projet en deux périodes et puis les autres il leur en faut six (.) donc il faut toujours avoir déjà dans sa manche quelque chose à leur donner (.) d'où les projets tampons par exemple.

I : Ok, oui je vois. Et bien je crois que j'ai tout ce qu'il me faut, merci beaucoup pour le temps que tu m'as accordé. Je te souhaite une belle continuation !

E1 : Avec plaisir et à la prochaine !

Annexe 3. Transcription E2

1 I : Alors (.) j'ai six questions que je vais te poser. C'est semi-directif (.) donc en gros tu réponds
2 librement. Peut-être que je t'en poserai d'autres selon comment la discussion vient (.) et si tu
3 vois d'autres choses où tu te dis "ah (.) ça serait intéressant", tu peux évidemment ajouter des
4 éléments à la conversation comme tu veux.
5 Pour commencer est-ce que tu peux te décrire en tant qu'enseignante et ton lien avec
6 l'enseignement des ACM ?
7 E2 : Alors ben (.) je m'appelle A. F. (.) j'ai eu mon papier en 2002.
8 J'ai travaillé à La Chaux-de-Fonds jusqu'en 2010 (.) avec des petits de euh de 3 à 7 ans (.)
9 dans des classes différentes.
10 Après je suis venue à Boudry (.) j'ai travaillé deux ans chez les 7e. Et là (.) ça fait treize ans
11 (.) je pense (.) que j'ai des 5-6.
12 Pendant quatre ans (.) j'ai enseigné les ACM une année sur deux (.) parce qu'on intervertissait
13 avec ma collègue. On échangeait gym et ACM (.) pour qu'on ait chacune un peu des branches
14 secondaires. Et là (.) depuis je pense sept ou huit ans (.) j'ai les ACM chaque année (.) donc
15 je donne deux périodes par semaine.
16 I : Parfait (.) et du coup (.) au niveau de l'enseignement des ACM (.) la réalité de ton terrain à
17 toi (.) c'est quoi (.) en termes d'effectif de classe (.) de locaux (.) d'organisation à l'horaire ?
18 E2 : Alors on a toujours entre dix-huit et vingt-deux élèves (.) mais on travaille en demi-groupe
19 (.) donc avec entre neuf et douze élèves.
20 Pour les ACM (.) on a une salle spécifique qui est assez bien achalandée (.) avec le matériel
21 pour travailler sur le bois et tout ça.
22 Donc euh (.) on se déplace en salle (.) mais pas depuis le début de l'année.
23 En fait (.) au début (.) je fais plutôt un truc déco de classe et tout ça (.) et on fait ça ici et puis
24 après (.) quand on commence le travail spécifique ACM (.) on monte.
25 I : OK (.) et c'est un semestre par demi-groupe (.) ou une semaine sur deux ?
26 E2 : Non (.) c'est un semestre ACM (.) et au semestre (.) on change avec la couture.
27 I : Et est-ce que toi personnellement (.) tu apprécies enseigner les ACM ?
28 E2 : Ben (.) moi (.) une fois que j'ai trouvé mes idées (.) je l'enseigne avec plaisir.
29 Je trouve que c'est bien au niveau de la motricité (.) mais surtout (.) c'est bien de voir les
30 élèves un peu différemment.
31 Je trouve qu'on peut créer aussi un lien pendant les ACM (.) on discute aussi un peu d'autres
32 choses (.) et puis ça nous donne un lien un peu affectif différent (.) qu'on n'a pas quand on a
33 le groupe-classe en entier.
34 Donc autant c'est bien d'avoir un demi-groupe au niveau motricité et activités (.) on les
35 découvre aussi différemment (.) mais autant (.) tout le lien est différent et ça (.) je trouve que
36 c'est vraiment un gros point positif.
37 I : Trop bien (.) et est-ce que tu vois ensuite des liens entre les ACM et d'autres domaines du
38 PER ?
39 E2 : Alors (.) je trouve qu'on voit beaucoup de liens entre la manière d'écrire et la manière de
40 faire les ACM.
41 Ça veut dire que les enfants qui ont des problèmes de graphomotricité (.) ou des enfants qui
42 ont des problèmes de motricité fine (.) souvent c'est les mêmes.
43 Après (.) ce qui est très intéressant (.) c'est qu'il y a aussi beaucoup d'enfants qui ont des
44 difficultés en français (.) maths (.) allemand (.) dans les branches principales (.) mais qui du
45 coup s'épanouissent en ACM et ça (.) c'est un gros point positif sur lequel s'appuyer.
46 Mais souvent (.) ceux qui ont des problèmes d'écriture ou de graphisme (.) ben c'est le même
47 problème en ACM.
48 I : OK (.) et est-ce que dans ton enseignement des ACM (.) tu intègres des capacités
49 transversales (.) ou t'as l'impression qu'elles sont plutôt intégrées par la force des choses ?
50 E2 : Je pense que toutes les capacités transversales sont pas mal utilisées en ACM (.) il y a
51 beaucoup de choses.

52 Mais après (.) il y a aussi toute la manière de suivre une démarche (.) savoir être autonome
53 (.) des choses comme ça (.) ben ça se ressent aussi beaucoup dans les ACM.

54 I : D'accord (.) du coup (.) est-ce que tu pourrais me décrire une séquence que tu mènes
55 maintenant (.) ou une séquence qui représente bien ta manière d'enseigner les ACM ?

56 E2 : Ouais (.) ben je veux bien décrire celle de maintenant.
57 En 5e (.) généralement (.) je fais du carton (.) et en 6e (.) du bois.
58 Et donc là (.) on est en train de faire un arbre d'automne (.) un arbre d'automne en 3D.
59 Ils ont fait un patron en papier (.) découpé le patron (.) posé sur le carton et travaillé au cutter.
60 C'est un gros travail en début de 5e hein (.) la tenue du cutter (.) la sécurité (.) le fait de travailler
61 debout (.) de bien utiliser le sous-main.
62 C'est un gros travail de début (.) mais porteur (.) parce qu'après (.) quand on refait du carton
63 en 6e (.) il y a beaucoup moins besoin d'expliquer.
64 Et donc (.) ça nous fait un truc en 3D (.) et ils décorent avec du papier crépon en boule (.) ça
65 fait un arbre d'automne.
66 Ce qui me permet (.) avec le deuxième groupe (.) de faire l'arbre du printemps.
67 Donc le premier groupe fait l'objet version automne (.) et le deuxième (.) version printemps.
68 Ce qui nous permet cette année de travailler notre thème de classe (.) les quatre saisons.

69 I : Et tu as dit qu'ils avaient un patron (.) c'est eux qui le font ou tu donnes des modèles ?

70 E2 : Ben j'ai donné le modèle (.) pour que ça s'imbrique comme il faut (.) parce qu'il faut
71 vraiment couper au bon endroit pour que ça tienne droit (.) sinon ça tient pas.

72 I : Très bien (.) du coup sur quoi tu te bases pour planifier ? Là tu cites ton thème (.) mais tu
73 fais aussi probablement autre chose ?

74 E2 : Ben en fait (.) tout au début (.) je fais vraiment mon thème de classe.
75 Des décors pour le corridor (.) généralement (.) on finit ou on peaufine.
76 Après (.) en début de 5e (.) je fais un travail sur les couleurs et les mélanges de couleur (.)
77 mais là (.) c'est plutôt théorique.
78 Donc on met en pratique (.) ça veut dire qu'on mélange le jaune et le rouge pour faire de
79 l'orange (.) par exemple.

80 I : Est-ce que c'est plutôt AVI (.) ça ?

81 E2 : Oui (.) c'est plutôt AVI (.) mais je le mets dans les ACM au début (.) pour qu'après on
82 puisse réutiliser les couleurs durant l'année.
83 Après (.) je fais un travail d'automne ou de printemps (.) et ensuite (.) un cadeau de Noël.

84 I : OK (.) donc ça (.) c'est intégré dans tes périodes d'ACM ?

85 E2 : Oui (.) dans mes ACM (.) je fais le cadeau de Noël (.) et l'autre groupe fait un cadeau de
86 Noël en couture.
87 Et quand on échange (.) ben c'est le cadeau de la fête des mères.
88 Donc là (.) je cherche plutôt un cadeau en 3D (.) joli (.) qui fasse un cadeau pour les parents.

89 I : D'accord (.) et est-ce que t'as un autre exemple (.) une autre séquence ?

90 E2 : Oui (.) par exemple (.) en 6e (.) sur le thème du bois (.) on a fait le jeu du morpion.
91 Ils doivent travailler le ponçage (.) la mesure des cases (.) choisir la couleur (.) et ensuite faire
92 les pièces en terre.
93 Et du coup (.) chacun fait ses pièces sur un thème comme il veut.
94 Par exemple (.) il y en a qui font les fantômes contre les sorcières (.) d'autres les tranches de
95 pizza contre les frites (.) ça c'est hyper libre.
96 Ils choisissent leur thème (.) doivent me présenter un petit projet (.) et après on fait un sac
97 pour ranger les pièces.

98 I : Magnifique (.) tu parles de projet (.) est-ce que l'enseignement par projet en ACM (.) c'est
99 quelque chose que tu fais ? Que les élèves aient des projets personnels à élaborer ?

100 E2 : En fait (.) j'essaie de varier à chaque fois que je commence une séquence.
101 Des fois (.) je leur montre une petite vidéo de ce qu'il faut faire (.) et ils ont le droit d'aller la
102 revoir autant de fois qu'ils veulent (.) mais le travail doit être comme c'est montré.
103 Donc parfois (.) chacun a un peu son projet différent (.) et parfois non (.) il faut suivre la
104 démarche et être précis.

105 I : Quand ils ont des projets différents (.) c'est dans le sens du morpion où les pions sont
106 différents (.) ou des projets vraiment distincts avec des productions variées ?

107 E2 : Non (.) c'est toujours un peu guidé.
108 Par exemple (.) une année (.) on a fait sur le thème des monstres.
109 La base (.) c'était une boîte de mouchoirs (.) et à partir de ça (.) ils pouvaient construire le
110 monstre qu'ils voulaient.
111 On a obtenu des monstres plus ou moins différents (.) mais avec une base commune.
112 Mais après (.) oui (.) parfois je mets tout le matériel sur la table (.) et ils font ce qu'ils veulent
113 (.) mais pas souvent.
114 Moi j'aime quand même que l'objet qui rentre à la maison soit un peu esthétique.

115 I : Oui (.) je comprends. Et du coup (.) comment tu procèdes à l'évaluation ? Qu'est-ce que tu
116 évalues (.) comment (.) à quel moment ?

117 E2 : Ben j'évalue surtout s'ils suivent la démarche de manière autonome (.) la motricité aussi.
118 Et après (.) j'évalue les idées (.) s'ils développent quelque chose d'intéressant (.) ou si au
119 contraire (.) ils mettent juste un pompon sur leur objet (.) donc un peu la démarche créatrice.
120 Et puis j'évalue aussi le soin (.) s'ils sont capables de peindre comme demandé (.) de mesurer
121 correctement (.) tout ça.
122 J'ajoute souvent une photo dans le recueil de traces.
123 Au début (.) je mettais la photo de la production seule (.) et maintenant (.) je mets aussi une
124 photo de groupe (.) pour que les parents voient un peu la diversité.
125 Parce que je trouve que c'est dur d'évaluer sans dire "c'est joli ou pas joli" (.) et du coup (.) ça
126 aide à contextualiser.

127 I : D'accord (.) et au niveau des objectifs (.) c'est plutôt au début de la séquence (.) ou à la fin
128 que tu les fixes ?

129 E2 : Généralement (.) je les fixe au début (.) et j'en rajoute souvent un ou deux à la fin.
130 J'essaie aussi de les choisir selon ce que j'ai travaillé avant (.) ou ce que les élèves ont eu de
131 la peine à faire.
132 Par exemple (.) s'ils ont pas trop travaillé la démarche créative dans l'objet précédent (.)
133 j'essaie de la retravailler ensuite.

134 I : En parlant de démarche créative (.) dans le PER (.) il y a une capacité transversale qui est
135 la pensée créatrice. Est-ce que c'est quelque chose que tu leur fais travailler ?

136 E2 : Heu pas vraiment.
137 En fait (.) je trouve qu'en 5e (.) ils doivent encore vraiment être guidés dans la démarche.
138 Si on leur donne trop d'autonomie (.) ils se satisfont de résultats pas assez poussés (.) je
139 trouve.
140 Donc je vais quand même (.) leur dire un peu le niveau attendu.
141 C'est hyper dur (.) en début de cycle 2 (.) de savoir jusqu'où ils peuvent aller dans leur pensée.
142 Après bien sûr (.) t'as toujours deux ou trois élèves par année qui ont cette fibre artistique (.)
143 et là (.) on le souligne (.) plutôt dans le code de fin d'année.
144 Mais sinon (.) non (.) c'est souvent une démarche à suivre.

145 I : D'accord (.) merci (.) je crois que j'ai tout ce qu'il me faut (.) et je te remercie infiniment pour
146 le temps accordé pour cet entretien. Je te souhaite une excellente continuation.

147 E2 : De rien (.) et excellente continuation à toi aussi !

Annexe 4. Transcription E3

1 I : Pour commencer (.) pourriez-vous vous présenter brièvement ?

2 E3 : Oui bien sûr (.) alors je m'appelle F.G. (.) j'enseigne en 5e à La Chaux-de-Fonds depuis
3 2016. J'ai eu mon papier en 2015 (.) donc ça fait maintenant presque dix ans que j'enseigne.
4 J'enseigne les ACM depuis le début de ma carrière (.) donc aussi une dizaine d'années.

5 I : Et (.) pouvez-vous me décrire les conditions d'enseignement des ACM pour votre classe ?

6 E3 : Oui (.) alors on a une petite salle d'activités créatrices (.) avec deux établis qui peuvent
7 accueillir chacun cinq élèves. La salle est vraiment petite (.) et on a une armoire à outils dans
8 laquelle il y a surtout des outils que j'ai récupérés un peu à droite à gauche.
9 Avant on avait une vraie salle d'ACM (.) mais on a dû ouvrir une classe supplémentaire (.) et
10 donc elle a été prise pour ça. Du coup je fais surtout les ACM en classe.
11 J'ai une période d'ACM par semaine (.) par demi-groupe. La moitié de la classe va à la couture
12 et l'autre moitié reste avec moi pour les ACM (.) et on change pour la leçon d'après. C'est plus
13 pratique pour le suivi des projets (.) mais ça laisse peu de temps pour faire des projets qui
14 évoluent dans le temps. Avec quarante-cinq minutes par semaine (.) on n'avance pas
15 beaucoup.

16 I : D'accord (.) merci. Est-ce que vous appréciez enseigner les ACM ?

17 E3 : Oui et non (.) j'aime bien parce que les élèves sont souvent autonomes et motivés (.)
18 surtout quand c'est sous forme de projet. Ça leur plaît bien parce qu'ils ont une certaine liberté.
19 Mais euh (.) le plus difficile c'est de trouver des projets qui soient réalisables pour les élèves.
20 Je sais pas comment dire (.) dans le sens où ça doit pas être trop facile ni trop dirigé (.) qu'ils
21 aient quand même un minimum de choix et pas que ce soit juste des marches à suivre où tout
22 le monde fait la même chose.
23 Mais du coup on arrive assez souvent à : *"je vous montre un truc et vous faites"*. Et je sais pas
24 trop comment faire pour leur permettre d'exprimer leur créativité.
25 Et je me rends bien compte que c'est pas en adéquation avec le PER (.) qui demande quand
26 même d'amener les élèves à être créatifs.
27 Mais souvent les idées viennent des catalogues ou de supports dont on s'inspire (.) et donc
28 tous les élèves se retrouvent avec le même objet à la fin.
29 Par exemple (.) on a fait la dernière fois un tangram en bois : à part le choix de la couleur (.)
30 tout le monde avait la même chose. Et en couture (.) c'est pareil : ils reviennent tous avec la
31 même chose (.) ou c'est juste le tissu qui change.

32 I : Oui je vois (.) et du coup (.) en parlant du PER (.) est-ce que vous voyez des liens entre les
33 ACM et d'autres domaines du PER ?

34 E3 : Heu oui (.) souvent dans la collaboration. Suivant le projet qu'on a à faire (.) si par exemple
35 c'est un projet commun en ACM (.) comme le décor pour le spectacle de fin d'année (.) les
36 élèves doivent collaborer et communiquer. Donc plutôt les capacités transversales.
37 Et dans ce genre de contexte (.) ils sont hyper motivés.
38 On avait aussi (.) par exemple (.) fait un panneau sur le lynx (.) en lien avec les sciences. Ils
39 avaient bien aimé et ils s'étaient donné beaucoup de peine.
40 En fait (.) je les sens plus motivés quand ils ont un objectif final où il y a du sens (.) alors que
41 quand je propose des projets "en ACM pour faire de l'ACM" (.) ça leur parle moins.

42 I : Pour vous (.) les capacités transversales sont travaillées de manière secondaire (.) par la
43 force des choses (.) ou c'est un objectif que vous visez ?

44 E3 : Heu (.) oui (.) j'utilise les ACM pour travailler la collaboration (.) c'est un bon contexte pour
45 le faire.
46 C'est aussi une ambiance plus détendue que dans certaines autres branches.
47 La communication (.) par contre (.) c'est plus par la force des choses.

48 I : Et est-ce que vous connaissez la pensée créatrice (.) qui est aussi dans les capacités
49 transversales ? Est-ce que vos élèves la travaillent en ACM ?

50 E3 : Oui je connais (.) et on devrait (.) mais j'avoue que je le fais pas vraiment. Enfin (.) je sais
51 pas.

52 L'année passée par exemple (.) on avait fait un projet dans lequel ils avaient pour consigne
 53 de réaliser un panneau d'affichage en utilisant du liège et du bois.
 54 On avait déjà travaillé le découpage du bois (.) et ensuite ils devaient conceptualiser : ils
 55 avaient une feuille où ils devaient réfléchir à leur objet et à la manière dont ils allaient faire.
 56 La seule consigne (.) c'était que le liège devait être collé sur le bois.
 57 Mais ils pouvaient faire les formes qu'ils voulaient et décorer avec du matériel libre (.) à choix.
 58 J'avais laissé libre accès au galetas (.) où il y a plein de trucs.
 59 Et du coup (.) ils ont parfois dû modifier un peu ce qu'ils avaient prévu (.) parce que c'était trop
 60 difficile par exemple.
 61 J'avais un élève qui avait pris une forme trop compliquée à découper (.) donc il a changé et
 62 modifié sa première idée pour que ça fonctionne mieux.
 63 Mais sinon (.) quand c'est guidé et qu'ils font tous un peu le même objet (.) comme le tangram
 64 par exemple (.) ils n'utilisent pas vraiment la pensée créatrice (.) parce qu'il n'y a pas de
 65 questions à se poser ou d'ajustements à faire (.) comme c'est un produit final à obtenir.
 66 I : Ok (.) merci. Et du coup (.) pour planifier et imaginer votre enseignement (.) comment
 67 procédez-vous ?
 68 E3 : Alors (.) ben c'est difficile de planifier (.) n'ayant pas de moyens officiels (.) et comme le
 69 PER est tellement large sur les techniques à découvrir (.) c'est difficile de se dire qu'on va
 70 pouvoir tout toucher en une année.
 71 Du coup (.) je planifie en fonction des fêtes imposées ou des différents projets de classe à
 72 faire pendant l'année (.) comme les sous-mains ou ce genre de choses.
 73 Et entre ces fêtes qui donnent un cadre (.) je réalise différents objets qui font utiliser différentes
 74 techniques (.) mais surtout du bois parce que le rendu est plus sympa je trouve (.) et que c'est
 75 un matériel intéressant à travailler.
 76 I : Ça c'est pour la planification (.) comment trouvez-vous vos idées du coup (.) hors fêtes ou
 77 événements particuliers ?
 78 E3 : On a quelques magazines de bricolage qu'on reçoit à l'école (.) ou sinon ben j'utilise
 79 Pinterest (.) pour chercher des idées.
 80 Ou bien j'ai acheté des livres aussi (.) qui proposent des objets finaux avec les marches à
 81 suivre et le matériel à utiliser.
 82 Le problème avec les magazines ou internet (.) c'est qu'on a très souvent des objets finis (.)
 83 mais très peu de pistes sur quelles techniques utiliser dans quels contextes.
 84 Ce serait plus intéressant qu'on ait des propositions d'activités qui amènent les élèves à
 85 travailler des techniques mais aussi à faire des choix (.) pas seulement des objets à obtenir.
 86 En fait (.) il faudrait un moyen d'enseignement avec des suggestions d'idées ou de manières
 87 de travailler telle ou telle technique (.) et un moyen fait par des didacticiens.
 88 Parce que quand on n'a pas trop d'idées pour transposer ça (.) ou pour laisser les élèves libres
 89 sans que ce soit n'importe quoi (.) ben c'est difficile.
 90 I : Et pour l'évaluation ?
 91 E3 : Ben souvent (.) je choisis mes objectifs au début de la séquence.
 92 Par exemple (.) pour le tangram (.) ce sera mesurer correctement les différentes pièces (.)
 93 réussir à les reporter sur une planche et les découper correctement à la scie.
 94 Et après (.) il y a le ponçage (.) le choix des peintures et la mise en couleur.
 95 Et ça (.) je le sais depuis le début.
 96 Mais parfois je change aussi pendant la séquence (.) j'en rajoute s'il y a des trucs que j'avais
 97 pas anticipés et que je vois pendant la réalisation.
 98 Ensuite (.) pour évaluer (.) je fais une photo de l'objet et je la mets dans le classeur blanc (.)
 99 avec une grille critériée (.) mais c'est très souvent axé sur la technique.
 100 La créativité (.) c'est subjectif pour moi (.) donc pas vraiment évaluable.
 101 I : Et la pensée créatrice ?
 102 E3 : Ben (.) en fait (.) il me manque des exemples d'évaluation de la pensée créatrice. Je suis
 103 clairement pas assez outillé pour ça.
 104 I : D'accord (.) et y a-t-il d'autres éléments que vous souhaiteriez ajouter ?
 105 E3 : Non (.) je crois pas.

106 I : Alors c'est tout pour moi (.) merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à mes
107 questions (.) et je vous souhaite une excellente continuation.
108 **E3** : Avec plaisir

