

Créativité et professionnalité de l'enseignant : une démarche de recherche-innovation-formation

doi: 10.18162/fp.2016.349

Résumé

Cet article présente et étudie une démarche à la fois de recherche, d'innovation et de formation professionnelle des enseignants. Il s'agit d'une manière d'étudier certains gestes de l'enseignant par une démarche que nous appelons recherche-innovation-formation. Les enseignants participant à cette démarche s'engagent dans les trois rôles complémentaires d'enseignants stagiaires en formation, de chercheurs novices et de contributeurs d'une compréhension des gestes de l'enseignant nécessaires pour conduire une activité créative en classe. Cet article est loin de ne concerner que la créativité à l'école. Cette démarche peut être appliquée à d'autres situations professionnelles de formation.

Mots-clés

Formation des enseignants, construction de savoirs professionnels, recherche-formation, collaboration entre pairs, créativité

Abstract

This article presents and studies an approach to research, innovation and professional training of teachers. Teaching practice in a context of creativity and collaboration between pupils can be clearly differentiated from traditional teaching models and consequently from teacher education. Centred on the thematic range of lessons, several examples show the possible difference between what a student-trainee may predict and what actually happens. This type of activity provides an opportunity to build professional skills while undertaking the three complementary roles of 'student-trainee', 'novice researcher' and contributors on teachers' practices needed to guide a creative classroom activity.

Keywords

Teacher education, professional knowledge-building, collaboration, creativity

Introduction

Cet article est une présentation synthétique et l'illustration d'une démarche à la fois de recherche, d'innovation et de formation professionnelle des enseignants¹. Par la suite, nous analysons les gestes de deux enseignants stagiaires, étudiants du bachelor de la formation des futurs enseignants pour le degré primaire d'une haute école pédagogique (institution tertiaire de formation d'enseignants) en Suisse.

Les programmes de formation d'enseignants peuvent bien lier le curriculum au contexte local et aux aspects socioculturels des enseignants (Snoek et Zogla, 2009). Mais ils peuvent aussi se distancier des nécessités pour les enseignants d'apprendre à innover leurs pratiques et d'acquérir de connaissances enracinées dans le travail, déterminées par le contexte et réinterprétées avec sa classe (Tardif, 2010). Comment développer alors une activité de formation à l'enseignement soucieuse d'un agir à la fois « réflexif », « innovateur » et « formatif » afin d'engager les étudiants, futurs enseignants, dans l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles?

La première partie de cet article présente une synthèse de nos résultats de recherche ainsi que l'approche méthodologique « PAO – prédire, agir, observer » (Giglio et Perret-Clermont, 2012) qui est au centre d'une démarche que nous appelons recherche-innovation-formation. La deuxième partie examine les prédictions et les observations de deux enseignants stagiaires. En effet, les deux enseignants s'engagent dans les trois rôles complémentaires d'« enseignants stagiaires en formation », de « chercheurs » novices et de contributeurs d'une compréhension des gestes de l'enseignant nécessaires pour conduire une activité créative en classe. Cette démarche articule un projet de recherche, un acte de formation et les compétences pratiques et

méthodologiques des acteurs (Charlier et Donnay, 1993). Il s'agit d'une démarche structurante qui sous-tend plusieurs gestes professionnels en tant que ressources de conduites (Clot, Fernandez et Scheller, 2007) qui ne peuvent jamais se considérer comme exhaustifs ni comme facilement transmissibles dans le cadre d'une formation. Les gestes de l'enseignant dépendent de la nature de la tâche créative que les élèves réalisent. Nous approfondissons avec les enseignants stagiaires les genres de gestes déjà étudiés et répertoriés précédemment avec d'autres enseignants chevronnés et novices (Giglio, 2015).

Notre démarche de recherche-innovation-formation ne peut pas se circonscrire aux modèles traditionnels de formation ni de recherche. Certes, nous empruntons la modélisation des recherches collaboratives (Couture, Bednarz et Barry, 2007) et ces démarches nécessitent une médiation entre les cultures pratiques et celles de la recherche. Par conséquent, d'une part, les enseignants stagiaires peuvent construire de nouvelles compétences et, d'autre part, le chercheur peut construire avec eux des savoirs professionnels (Desgagné, 1997, 1998; Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture, 2001). La démarche présentée dans cet article est loin de ne concerner que les activités créatives en classe. Elle peut être appliquée à d'autres situations d'acquisition des pratiques mettant l'innovation au centre de la formation et qui se démarquent des modèles traditionnels de l'enseignement.

Entre usages habituels et nouvelles compétences pour enseigner

Les nouveaux curricula de différents pays occidentaux confèrent une place importante à la collaboration entre élèves, à la pensée créative et à la réflexion. Ces curricula diversifient les rôles dans lesquels on place l'élève. Pour apprendre, ils peuvent endosser les rôles d'auteurs, de compositeurs, de producteurs de nouvelles idées ou de nouveaux objets. L'action créative de chaque élève et les interactions entre camarades entraînent inmanquablement certains gestes de l'enseignant qui peuvent être déterminants pour l'apprentissage des élèves. Un nouveau geste peut être très difficile à acquérir par un enseignant stagiaire en formation. Effectivement, dans une formation d'enseignants, d'une part, les étudiants reçoivent une partie de savoirs professionnels transmis conformément aux gestes habituels de l'enseignant propres aux contextes scolaires d'où ils se forment, et d'autre part, d'après Cros (2007), ils reçoivent :

une partie de transmission autre que celle de l'imitation, mais bien dans la construction chez l'autre de compétences nouvelles acquises par des voies différentes liées au langage ou à l'écriture sur la pratique, dans des situations d'échanges et d'analyses variées. (p. 8)

Dans ces conditions, comment former des enseignants pour qu'ils puissent être capables de donner aux élèves d'autres rôles que ceux de lecteurs, de récepteurs, d'auditeurs et pour qu'ils aient l'opportunité d'inventer, de rédiger une nouvelle idée, de composer une musique ou de créer un nouveau problème à résoudre? Comment engager les élèves dans une activité fluide, flexible entre plusieurs élèves en négociant et en partageant leurs idées, leurs efforts dans le but d'élaborer un objet créatif, et les rendre actifs dans leurs apprentissages?

Apprendre à guider les élèves dans la production de nouveaux objets en classe

Les caractéristiques des gestes de l'enseignant que nous étudions sont issues de notre intérêt sur les situations didactiques de production d'un objet nouveau créé par plusieurs élèves dans le contexte d'une classe. Par exemple, dans le cadre d'une leçon à l'école primaire, nous pouvons considérer une production comme créative si elle est reconnue comme originale dans son propre contexte (Amabile, 1996; Gardner, 2001; Lubart, 2010), notamment dans celui de la classe. C'est en examinant la créativité dans la perspective socioculturelle de l'éducation de Bruner (1996) que nous pouvons introduire les élèves à une manière de penser et d'agir créative par le biais de la production d'œuvres et les faire réfléchir à l'intérieur d'une communauté d'apprentissages. Dans cette perspective, nous étudions les situations de créativité en groupe et les gestes de l'enseignant pour étayer créativement les élèves dans leurs tâches.

Dans le cadre de cette démarche, nous avons l'objectif initial de sensibiliser les enseignants stagiaires aux travaux scientifiques qui portent sur l'importance des bonnes circonstances pour que les interactions entre élèves puissent faire émerger des discussions constructives (Doise et Mugny, 1981; Howe, 2010; Littleton et Howe, 2010; Littleton et Light, 1999; Perret-Clermont, 1980; Schwarz, Perret-Clermont, Trognon et Marro, 2008).

Cherchant à favoriser ces circonstances pédagogiques, nous avons proposé aux enseignants stagiaires d'engager les élèves dans une collaboration créative pour qu'ils interagissent et qu'ils puissent apprendre à créer et à collaborer entre pairs avant de les « amener » à d'autres types d'activité collaborative et créative pour apprendre certains savoirs spécifiques propres aux disciplines du curriculum scolaire. Nous considérons ici la collaboration créative en tant que construction d'une relation qui s'établit entre les élèves ayant l'objectif commun de créer un objet nouveau, en discutant et en partageant leurs « idées » et une « compréhension commune » (Giglio, 2013; Miell et Littleton, 2004).

Dans l'approche vygotkienne de l'étude du développement de l'enfant, la créativité est une activité de transformation au cours d'un processus qui comprend le jeu, l'imagination, la fantaisie, l'émotion, le sens et des symboles cognitifs (John-Steiner, Connery et Marjanovic-Shane, 2010). Pour Vygotski (1931/1994), l'imagination est une activité de transformation créatrice qui peut être transférée, en particulier chez les jeunes, d'une forme concrète à l'autre et qui est seulement possible à l'aide de l'abstraction. Comment former les enseignants à conduire des situations de créativité à l'école si, du point de vue de Vygotski (1925/1971, 1930/2004), la créativité ne peut pas s'enseigner, mais les enseignants peuvent aborder une forme d'enseignement complètement différente pour essayer de l'encourager chez les élèves?

En ce qui concerne les élèves, dans le cadre de nos études préalables (Giglio, 2010a, 2010b, 2013), nous avons identifié certaines formes de collaboration entre eux lors des leçons de musique données par des enseignants de plusieurs pays : Argentine, Brésil, Canada et Suisse. Nous nous sommes inspirés de la représentation triadique de la théorie de l'activité (Engeström, 1987; Engeström, Miettinen et Punamäki, 1999) pour analyser et développer différentes activités qui placent la créativité des élèves au centre de l'enseignement. Une fois ces leçons améliorées et consolidées étape par étape avec plusieurs enseignants des pays mentionnés, nous les avons mises dans les mains des enseignants stagiaires et des enseignants chevronnés pour qu'ils puissent les mener à bien au cours de leçons de musique avec leurs

élèves de 11 à 13 ans (Giglio, 2010a, 2013) puis au cours de leçons pluridisciplinaires avec leurs élèves de 6 à 10 ans (Giglio, 2012; Giglio, Matthey et Melfi, 2014; Giglio et Perret-Clermont, 2011a, 2011b). D'après nos analyses (Giglio, 2010a, 2013, 2015), ce type d'activité créative exige de la part des élèves une série de stratégies pour se répartir des tâches de manière implicite ou explicite, pour se centrer sur le travail créatif individuel ou sur le travail créatif commun, pour gérer les idées du groupe par des ententes ou des conflits, pour se centrer sur l'écriture de la pièce pendant qu'elle se crée ou après, une fois produite ou pour partager des techniques et souvent partager le plaisir d'avoir fini.

En ce qui concerne les enseignants, nous avons observé qu'ils sont contraints de développer certains gestes pour pouvoir prendre en compte les réactions créatives et relationnelles des élèves et leur part d'inconnu tant dans leur planification que pendant leur acte d'enseignement. En nous inspirant de la métaphore de l'« étayage » (*scaffolding*) (Fernandez, Wegerif, Mercer et Rojas-Drummond, 2001; Wood, Bruner et Ross, 1976), nous avons étudié ces limites en situation de créativité dans un contexte scolaire. Ainsi, nous avons identifié certains gestes de l'enseignant (Giglio, 2016) nécessaires pour étayer une activité créative et collaborative en classe :

- en orientant l'attention des élèves vers la tâche créative attendue;
- en annonçant le temps qu'il reste pour terminer la tâche;
- en engageant les élèves à la construction de nouvelles idées (voire leur transformation) et à leur matérialisation (les écrire, les expliquer, les composer, les dessiner, les fabriquer...);
- en vérifiant que les élèves comprennent ce qui est attendu par l'enseignant;
- en observant comment les élèves collaborent et créent sans interruption non nécessaire de la part de l'enseignant;
- en indiquant aux élèves qu'ils doivent se mettre d'accord par la coconstruction d'un consensus créatif (gestion autonome des ententes et des conflits);
- en confirmant que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu;
- en apportant certaines connaissances nécessaires au moment propice et sans réaliser la tâche à la place des élèves.

Dans le cadre de leur formation, nous rendons les enseignants stagiaires attentifs à ces formes de collaboration créative et à l'étayage créatif (Giglio, 2010a, 2013, 2015, 2016) nécessaires de leur part pour qu'ils puissent préparer leurs leçons en les prenant en compte.

La démarche de *recherche-innovation-formation*

En plus de conduire différents types de situations pédagogiques, nous proposons aux enseignants stagiaires d'explorer une innovation pédagogique pour se former à de nouveaux gestes d'enseignement. Les données qui sont présentées dans cet article correspondent à l'une de ces démarches de recherche-innovation-formation. Dans cette situation créative de formation, les enseignants stagiaires explorent, étudient et construisent des compétences professionnelles nouvelles par la voie d'une pratique de recherche en explorant des innovations et analysent leurs propres manières de penser et d'agir professionnel (voir Figure 1).

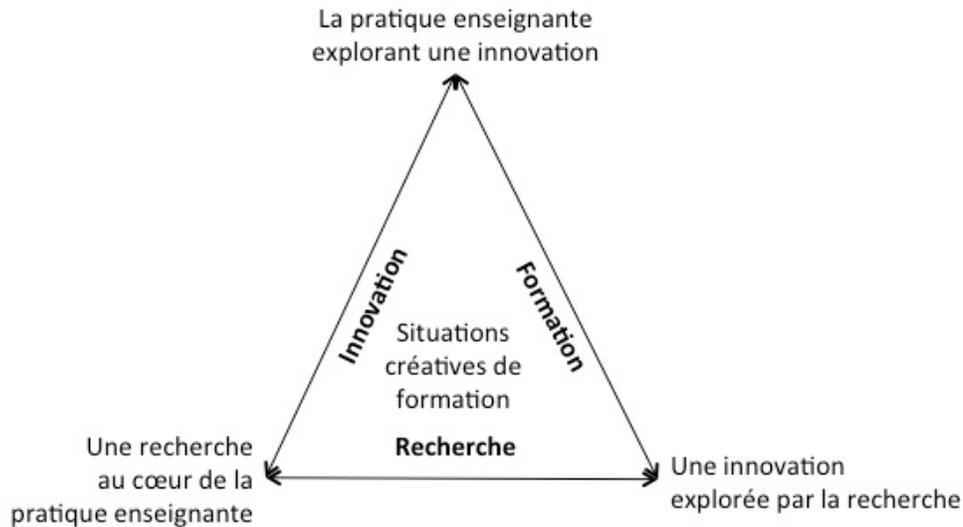


Figure 1.

Démarche de situations créatives de formation d'enseignants

Dans le cadre de la pratique professionnelle (stage dans les écoles), nous proposons aux enseignants stagiaires d'engager les élèves à écrire, interpréter et écouter de la musique ou à écrire l'énoncé d'un problème très facile à résoudre. De plus, ils doivent engager les élèves dans une discussion réflexive avec toute la classe. Nous leur demandons de prédire, d'agir et d'observer (Giglio et Perret-Clermont, 2012) les gestes de l'enseignant nécessaires pour étayer un groupe d'élèves lors d'une activité créative. En effet, les enseignants stagiaires observent ces interactions sociales dans la classe en prédisant ce qui va se passer et en comparant ce qui a été prédit et ce qui a été réalisé et observé. Ainsi, nous utilisons l'approche méthodologique « PAO » (prédire, agir, observer) (Giglio et Perret-Clermont, 2012) en plusieurs étapes et en les répétant : 1) préparer les leçons; 2) imaginer son déroulement et prédire ce qui se passera; 3) conduire la leçon en prenant soin de la filmer; 4) observer son déroulement et ses résultats en les confrontant avec les prédictions.

Après chaque leçon, en dyade, les enseignants stagiaires analysent certains de leurs gestes et conduites et planifient la leçon suivante en conséquence. Nous sommes conscients que les connaissances des enseignants nécessitent d'être réinterprétées en fonction des contraintes spécifiques à leur travail et notamment en débat dans un contexte de mutation (Tardif, 2010). Nous pensons que cette articulation « recherche – acte de formation » nous permet d'identifier certains gestes professionnels, mais aussi de donner la possibilité aux enseignants stagiaires de construire des compétences professionnelles nouvelles enracinées dans leurs pratiques.

Un exemple de cette approche méthodologique essayée par une dyade d'enseignants stagiaires

Nous illustrons ici le travail de deux enseignants stagiaires réalisé dans le cadre de cette démarche de *recherche-innovation-formation*. Les enseignants stagiaires² ont planifié une leçon et cette leçon a été conduite par chacun dans leur classe de stage avec des élèves de 9-10 ans : Fransiska dans une classe de 18 élèves et Julien dans une autre classe de 20 élèves. Comme indiqué précédemment, ils ont prédit ce qui allait se passer lors de chaque leçon en ce qui concerne les gestes de l'enseignant pour conduire une activité de collaboration créative en groupe de 3 ou 4 élèves. Nous illustrons ici le scénario pédagogique choisi en commun, mis en œuvre séparément et analysé en dyade par les enseignants stagiaires (voir Tableau 1).

Tableau 1

Scénario pédagogique : collaborer pour concevoir un énoncé de problème à résoudre

Phase 1	(5 minutes). L'enseignant présente aux élèves l'activité à mener à bien : par exemple, l'élaboration d'un problème à résoudre en utilisant certains savoirs travaillés en classe.
Phase 2	(env. 10–15 minutes). Chaque groupe de trois élèves élabore un problème à résoudre sur une affiche.
Phase 3	(env. 5 minutes). Affichage et exposition de la production par les différents groupes. L'enseignant guide cette exposition.
Phase 4	(env. 5 minutes). Discussion en cercle avec l'ensemble de la classe : l'enseignant invite les élèves à parler de leurs productions et à réfléchir à leur méthode de travail et leur utilisation des ressources et savoirs déjà en leur possession. Ces propos sont enregistrés en audio.
Phase 5	(env. 5–15 minutes). Reproduction et écoute en cercle de la discussion enregistrée. L'enseignant (voire les élèves) note quelques mots-clés, éléments ou aspects importants. Il exploite certains aspects de cette écoute (manières de faire) pour enrichir les productions et reformuler les méthodes de travail ou les prises de conscience des élèves.
Phase 6 =	Phase 1 L'enseignant propose de corriger, d'ajuster, d'améliorer les productions ou propose une nouvelle activité en tirant profit de l'expérience et des nouveaux savoirs acquis lors de l'activité réalisée.

Ces prédictions ont été écrites avant la leçon. L'activité de création d'un énoncé de problème à résoudre était inspirée du Plan d'étude romand (Suisse). Chaque enseignant a adapté sa leçon puis l'a enregistrée en vidéo et audio avec l'aide de deux caméras. Par la suite, à travers plusieurs visualisations, ils ont comparé, de manière individuelle et en duo, leurs observations avec leur prédiction écrite avant la leçon. Nous analysons ces notes en considérant leur manière d'orienter l'attention des élèves vers l'activité, d'encadrer et d'annoncer le temps imparti aux diverses phases de l'activité, d'observer le travail créatif des élèves sans les interrompre, de ne pas agir ou créer à la place de l'élève (rester l'enseignant), de soutenir une gestion autonome des ententes et des conflits, de confirmer que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu, d'apporter certaines connaissances au moment propice.

Analyses : décalages entre les prédictions et les observations des enseignants stagiaires

Nous présentons quelques extraits écrits par la dyade d'enseignants stagiaires thématiques selon les gestes de l'enseignant pour conduire des activités de collaboration créative. Pour les deux enseignants stagiaires, donner une consigne de collaboration créative pour la première fois dans la classe n'est pas facile. Quant à la difficulté d'orienter l'attention des élèves vers l'activité créative et collaborative, Julien écrit : « J'ai le sentiment d'avoir orienté les élèves sur l'activité à réaliser, néanmoins, j'ai vu que certains élèves ont dû être recentrés sur la consigne de l'activité, sans doute, n'ai-je pas été assez clair et précis lors de mon explication. »

Quant à Fransiska, elle écrit :

Je pensais avoir bien lancé la leçon en faisant un bref « brainstorming » des idées tournant autour du thème du printemps, mais les élèves ont posé plusieurs questions et lors de l'activité, certains ont oublié le thème central, que j'avais pourtant écrit au tableau... Je ne sais pas trop d'où viennent les diverses erreurs, elles sont probablement dues à des lacunes dans l'explication.

Quant à l'encadrement et à l'annonce du temps imparti à la tâche créative, Julien a rencontré des difficultés pour lancer l'activité :

l'activité que nous avons mise en place était nouvelle pour eux. À cela s'ajoute le fait que c'était la première fois pour moi que je menais ce type d'activité et donc mon estimation de temps était basée sur mon intuition et mon vécu dans d'autres leçons. (Julien)

Fransiska écrit :

J'ai beaucoup profité du « Time Timer » durant ma leçon, c'est un outil très utile autant pour les élèves que pour moi. Pour chaque partie de l'activité, je mettais le temps. Cela a, à mon avis, aidé les élèves dans la réalisation du travail dans les temps, mais m'a aussi permis de ne pas déborder. [...] les élèves ont eu de la facilité à entrer dans l'activité. Ceci était peut-être dû au fait qu'ils en avaient mené une similaire la semaine précédente. (Fransiska)

Au début de ce type de leçon, comme pour Julien et Fransiska, la plupart des enseignants stagiaires ont des difficultés à encadrer le temps nécessaire d'une tâche créative. Petit à petit, une fois que ces situations créatives ne sont plus nouvelles ni pour les élèves ni pour les enseignants, elles prennent moins de temps, car les élèves s'y habituent.

L'extrait suivant traite de l'observation du travail créatif des élèves : « J'ai le sentiment de ne pas avoir interrompu leur élan créatif et d'avoir agi seulement en cas de nécessité, dans le cas où la direction de leur création ne prenait pas l'orientation souhaitée. » (Julien) « J'avais prévu de ne pas aider les élèves, mais sans m'en rendre compte j'interromps les élèves [...] Je ne m'en rends pas compte durant les leçons, ce n'est qu'après en y réfléchissant que je réalise... » (Fransiska)

Fransiska semble prendre conscience de sa manière d'envisager l'observation du travail des élèves en essayant d'éviter une interruption lorsqu'elle n'est pas nécessaire. Dans le cas de Julien, dans son analyse, il se rend compte qu'il a agi uniquement en cas de nécessité.

Concernant l'équilibre entre l'intervention de l'enseignant et laisser agir aux élèves sans créer à leur place, Julien écrit :

Je n'ai pas l'impression d'avoir agi à la place des élèves. Lorsque certains groupes étaient confrontés à des difficultés ou ne savaient pas comment faire, je leur donnais des exemples dans d'autres domaines afin d'éviter que les élèves reprennent mes exemples.

Par contre, d'après Fransiska : « Après la leçon, je me suis rendu compte que j'avais beaucoup aidé les élèves. À plusieurs reprises, j'ai [...] dit qu'il fallait que le calcul soit possible... » (Fransiska).

Les deux enseignants stagiaires semblent avoir des manières différentes d'aborder leurs gestes face aux mêmes groupes d'élèves. Pour Julien, il était nécessaire de donner des exemples qui concernent d'autres aspects ou des thèmes bien différents à ceux proposés dans le cadre de la création des élèves. Par contre, Fransiska prend conscience qu'« à plusieurs reprises » la tâche et la production la préoccupaient davantage que ce que les élèves devaient apprendre lors de ces leçons : à collaborer pour créer un énoncé de problème à résoudre.

Pour soutenir une gestion autonome des ententes et des conflits, Julien déclare : « Je suis rarement intervenu dans les groupes pour gérer des conflits. J'ai cependant dû intervenir dans un groupe, car un des élèves perturbait le bon fonctionnement de l'activité au sein du groupe. »

Puis, pour Fransiska :

J'ai essayé d'éviter d'intervenir dans les groupes, mais dans un groupe, les élèves ne sont pas arrivés à trouver un terrain d'entente, j'ai donc séparé le groupe afin de résoudre le problème. Je ne pense pas que c'était la bonne solution, car j'avais un objectif de collaboration et ceci va à l'encontre de celui-ci. Au début, je leur ai demandé de trouver une solution par eux-mêmes, mais comme ils n'y sont pas arrivés, j'ai divisé le groupe en deux.

Lors d'une collaboration créative, les élèves peuvent avoir des ententes ou des conflits. Serait-il plus facile pour un enseignant stagiaire d'accepter une entente entre élèves sans un échange fluide d'idées? Ou alors d'accepter un conflit entre élèves lorsqu'ils négocient leurs idées dans un effort commun de créativité? D'après Julien et Fransiska, il semble difficile de donner quelques clés aux élèves quand un des groupes ne semble pas fonctionner comme l'enseignant le souhaiterait. Nonobstant, l'un des apprentissages attendus est celui de savoir construire une collaboration entre élèves en partageant une compréhension commune ainsi que leurs idées. Pour Fransiska, cet objectif n'a pas pu être atteint.

Sous le thème « confirmer que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu », Julien affirme : « Malgré mes prédictions, je n'ai pas l'impression d'avoir réellement confirmé aux divers groupes le fait que leur travail allait dans le sens demandé. »

Par contre, Fransiska écrit : « Pour les groupes qui se dirigeaient dans la bonne direction, je ne manquais pas de leur dire un “c’est bien”, “oui, bien continuez comme ça” afin qu’ils continuent. »

Comme pour Julien, beaucoup d’enseignants stagiaires se rendent compte qu’ils n’ont pas confirmé aux élèves que leur travail allait dans le sens de ce qui a été demandé. Il existe pour lui un décalage entre sa prédiction (*je vais confirmer aux élèves que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu*) et son constat qu’il ne l’a pas fait. Pour Fransiska, cela n’a pas été le cas.

Conclusions : construction de compétences nouvelles par une démarche de recherche-innovation-formation

Les exemples illustrés dans cet article montrent le décalage qui peut exister entre les prédictions réalisées avant le réel de l’action et les observations de ce qui s’est passé réellement lors d’une activité créative et collaborative. L’analyse de ces exemples illustre comment ces décalages entre les prédictions et les observations permettent aux enseignants stagiaires de prendre conscience de certaines manières d’envisager leurs gestes professionnels pour soutenir l’élan créatif des élèves sans le briser : par exemple, en observant leur travail créatif sans l’interrompre lorsque cela n’est pas nécessaire.

Pour que les enseignants stagiaires puissent apprendre certains usages inhabituels et innovants du contexte scolaire, il semble nécessaire de proposer des situations de formation moins traditionnelles et plus créatives. En effet, c’est à travers un espace de recherche comme celui présenté dans cet article que les enseignants stagiaires peuvent accéder à une construction de compétences professionnelles nouvelles en assumant une posture d’« enseignants innovants » plus que celle d’« enseignants novices ». En plus de certaines pratiques traditionnelles, ils ont besoin d’autres types de pratique qui se démarquent des formes traditionnelles tant de recherche que de formation d’enseignants. L’approche méthodologique PAO « prédire, agir, observer » (Giglio et Perret-Clermont, 2012) a permis aux étudiants de faire des aller-retour entre les questions issues de leur pratique et celles que posent les études scientifiques. De plus, ils ont pu soumettre de nouvelles pratiques créatives en classe et proposer des réponses à tester sur le terrain dans le cadre de leur stage professionnel.

Cette expérience nous a permis de considérer les bénéfices de ce type de situation créative de formation d’enseignants : l’opportunité de conjuguer trois pratiques distinctes chez les enseignants, c’est-à-dire une pratique enseignante en explorant une pratique d’innovation explorée par des pratiques de R et D (recherche et développement) mise au centre de la formation professionnelle (voir Figure 1).

Cette démarche peut permettre non seulement d’apprendre la profession de manière réflexive, mais aussi d’entreprendre des innovations éducatives avec quelques outils de recherche, dans un processus créatif et continu de développement de la profession enseignante en constante évolution.

Références

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO : Westview Press.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Charlier, E. et Donnay, J. (1993). Anticiper des situations de formation, Recherche pratique et formation. Dans R. Viau (dir.), *La planification de l'enseignement : deux approches, deux visions* (p. 111-145). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Clot, Y., Fernandez, G. et Scheller, L. (2007). Le geste de métier : problèmes de la transmission. *Psychologie de l'interaction*, (23-24), 109-138.
- Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative : une lecture transversale. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative : multiples regards* (p. 205-221). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Cros, F. (2007). *L'agir innovatif. Entre créativité et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
<http://dx.doi.org/10.7202/031921ar>
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
<http://dx.doi.org/10.7202/000305ar>
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding : An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki : Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., Miettinen, R. et Punamäki, R.-L. (dir.) (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Fernandez, M., Wegerif, R., Mercer, N. et Rojas-Drummond, S. (2001). Reconceptualizing 'scaffolding' and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36/37(2/1), 40-54.
- Gardner, H. (2001). *Les formes de la créativité : Einstein, Picasso, Gandhi* (traduit par C. Larssonneur et A. Botz). Paris : Odile Jacob.
- Giglio, M. (2010a). *Actividad creativa en contextos escolares de educación musical : formas de colaboración entre alumnos y acciones del docente. Desarrollo de secuencias pedagógicas y observaciones* (Thèse de doctorat inédite). Université de Neuchâtel.
- Giglio, M. (2010b). Activité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale : formes de collaboration entre les élèves et actions de l'enseignant. Développer des séquences pédagogiques et les observer. *Cahiers de psychologie et éducation*, (46), 5-7. Repéré à
<http://www2.unine.ch/files/content/sites/psy/files/shared/documents/publications/cahiers/Cahier46.pdf>
- Giglio, M. (2012). Creating a 'space' for class discussion about collaborative creativity : the point of view of teachers. *Proceedings of the Twenty-fourth International Seminar on Research in Music Education* (p. 81-87). Repéré à
http://issuu.com/official_isme/docs/2012_research_proceedings/82
- Giglio, M. (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar : desarrollo y observación de una propuesta pedagógica desde la educación musical*. Santander : Publicaciones Universidad Cantabria.
- Giglio, M. (2015). *Creative collaboration in teaching*. New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Giglio, M. (2016). Étayages créatifs. Gestes des enseignants pour soutenir une collaboration créative entre élèves. Dans I. Capron Puozzo (dir.), *La créativité en éducation et en formation* (p. 133-152). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Giglio, M., Matthey, M.-P. et Melfi, G. (2014). *Réactions des formateurs d'enseignants à des réformes des curricula*. Bienne : HEP-BEJUNE.

- Giglio, M. et Perret-Clermont, A.-N. (2011a, novembre). *Creative research for creative teaching*. Communication présentée à EAPRIL 2011 Conference, Nijmegen, Pays-Bas.
- Giglio, M. et Perret-Clermont, A.-N. (2011b, juin). *Comment développer certaines « capacités transversales » proposées dans le plan d'études romand?* Communication présentée au Congrès annuel 2011 de la SSRE, de la SSFE et de la SSS : Réformes de l'éducation et critique des réformes, Université de Bâle, Suisse.
- Giglio, M. et Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir, observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (14), 127-140. Repéré à http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/14_files/09_giglio.pdf
- Howe, C. (2010). *Peer groups and children's development*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- John-Steiner, V. P., Connery M. C. et Marjanovic-Shane, A. (2010). Dancing with the muses, a cultural-historical approach to play, meaning making and creativity. Dans M. A. Connery, V. P. John-Steiner et A. Marjanovic-Shane (dir.), *Vygotsky and creativity. A cultural-historical approach to play, meaning making, and the arts*, (p. 3-15). New York, NY : Peter Lang.
- Littleton, K. et Howe, C. (dir.) (2010). *Educational dialogues : Understanding and promoting productive interaction*. Londres : Routledge.
- Littleton, K. et Light, P. (dir.) (1999). *Learning with computer. Analysing productive interaction*. Londres : Routledge.
- Lubart, T. (2010). *Psychologie de la créativité* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Miell, D. et Littleton, K. (dir.) (2004). *Collaborative creativity : Contemporary perspectives*. Londres : Free Association Books.
- Perret-Clermont, A.-N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. New York, NY : Academic Press.
- Perret-Clermont, A.-N., Gossen, M., Nicolet, M. et Schubauer-Leoni, M. L. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Schwarz, B., Perret-Clermont, A.-N., Trognon, A. et Marro, P. (2008). Emergent learning in successive activities : learning in interaction in a laboratory context. *Pragmatics and Cognition*, 16(1), 57-87. <http://dx.doi.org/10.1075/p&c.16.1.05sch>
- Snoek, M. et Zogla, I. (2009). Teacher education in Europe, main characteristics and developments. Dans A. Swennen et M. van der Klink (dir.), *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*, (p. 11-27). Amsterdam : Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-8874-2_2
- Tardif, M. (2010). *Los conocimientos y la formación docente* (4^e éd.). Barcelone : Editora Narcea.
- Vygotski, L. S. (1925/1971). *The psychology of art*. Cambridge : M.I.T. Press.
- Vygotski, L. S. (1930/2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Vygotski, L. S. (1931/1994). Imagination and creativity of the adolescent. Dans R. Van Der Veer et J. Valsiner (dir.), *The Vygotsky Reader* (p. 266-288). Oxford : Blackwell.
- Wood, D., Bruner, J. S. et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Notes

- 1 Pour faciliter la lecture de cet article, le masculin est utilisé pour désigner les deux genres : filles et garçons, étudiantes et étudiants ainsi qu'enseignantes et enseignants.
- 2 Les prénoms utilisés pour les deux enseignants sont fictifs.

Pour citer cet article

Giglio, M. (2016). Créativité et professionnalité de l'enseignant : une démarche de recherche-innovation-formation. *Formation et profession*, 24(2), 45-55. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.349>