



INSPE Académie de Limoges
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Pratiques et ingénierie de la formation
Formation et Accompagnement des Enseignants

2023/2024

**Etude du lien entre la mise en œuvre
d'une démarche créative en classe et
le bien-être de l'enseignant,
une étude de cas auprès de trois professeurs du second degré.**

Christophe DUVERNET

Titulaire du CAFFA : Non

Mémoire encadré par

Hélène HAGÈGE

Professeur des Universités

Dominique HABELLION

Professeur agrégé de Musique

Membres du jury de soutenance

M. Todd LUBART

Professeur de psychologie

Date de soutenance :

Vendredi 21 Juin 2024



Remerciements

Je tiens à remercier dans un premier temps les enseignants qui ont bien voulu participer à cette étude ainsi que MM. Stoltz et Aubrun, chefs d'établissements des collèges de Bort-Les-Orgues et Neuvic, qui ont accepté l'enregistrement des séances de cours.

De plus, je remercie mes co-directeurs de mémoire, Mme Hagège et M Habellion, pour leur patience, la lecture et relecture ainsi que leurs conseils en méthodologie et bibliographie. Je remercie également Mme Hocmelle pour la relecture de ce mémoire.

J'ajoute à mes remerciements tous les évaluateurs qui ont bien voulu se prêter à cette étude et ont fait preuve d'un grand professionnalisme. De plus, je remercie M Mohammed EL OURMI pour son aide dans le calcul du Kappa de Fleiss et sa disponibilité.

Je remercie également les symphonies de Johannes Brahms, la nuit transfigurée de Arnold Schoenberg, la symphonie n°5 de Gustav Mahler ainsi qu'une pléiade d'artistes qui m'ont accompagné pendant la rédaction de ce mémoire.

Préambule

Initialement, je n'avais pas envisagé de m'inscrire à la formation Pratiques et ingénierie de la formation, Formation et Accompagnement des Enseignants de Master 2, bien que l'idée m'ait effleuré.

Cependant, suite à un séminaire national portant sur la créativité en Education Musicale, mon intérêt pour ce domaine de la créativité et de l'innovation en pédagogie n'a cessé de croître.

En effet, le 9 juin 2022, j'ai assisté à un séminaire au sein de l'Ifé de Lyon (Institut Français de l'Education) ayant pour thème « Développer la créativité des élèves en éducation musicale ». Au cours de cette journée dédiée à la créativité en éducation musicale, j'ai constaté que les recherches dans ce domaine sont récentes et qu'il reste encore de nombreux aspects à explorer, notamment en ce qui concerne la formation initiale des enseignants sur la créativité et les stratégies à mettre en œuvre sur le terrain. Bien que le séminaire ait principalement abordé la créativité dans la discipline que j'enseigne, à savoir l'éducation musicale et le chant choral au quotidien, je me suis interrogé sur la possibilité d'envisager une perspective transdisciplinaire de la créativité. Pourquoi un professeur de mathématiques, par exemple, ne pourrait-il pas encourager la créativité chez ses élèves ou adopter une approche créative en classe ?

C'est ainsi que j'ai décidé de m'engager dans cette formation.

Lors des premiers cours de méthodologie en Master 2, le choix d'un sujet de mémoire et d'une problématique semblaient encore éloignés, car je peinais à déterminer le domaine à explorer. C'est grâce à une rencontre avec Mme Hagège et M. Habellion que le projet de mémoire a commencé à prendre forme, en intégrant des sujets au cœur des préoccupations contemporaines, à savoir la créativité et le bien-être des enseignants et le lien qui pouvait s'établir entre ces deux concepts.

Droits d'auteurs

Mémoire de Master confidentiel.

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

Introduction	12
1. Revue de littérature et cadrage théorique.....	15
1.1. État de la connaissance au sujet de la créativité & du bien-être.....	15
1.1.1. La créativité.....	15
1.1.1.1. Historique de la créativité.....	15
1.1.1.2. Les processus créatifs	17
1.1.1.3. Les microprocessus créatifs.....	19
1.1.1.4. L'approche multivariée	20
1.1.1.5. L'approche systémique.	21
1.1.1.6. Vers d'autres approches théoriques.....	22
1.1.1.7. Contexte de la créativité dans le système éducatif français.....	23
1.1.1.8. Créativité et apprentissage.....	25
1.1.2. Le bien-être	26
1.1.2.1. Le bien-être subjectif.....	27
1.1.2.2. Le bien-être hédoniste	27
1.1.2.3. Le bien-être eudémonique	28
1.1.2.4. Les nouvelles approches.....	28
1.1.2.5. Revue scientifique des différentes échelles du Bien-être.....	29
1.1.2.6. Le bien-être dans le système éducatif français.....	30
1.1.3. Contexte du lien entre la créativité et le bien-être dans les sciences de l'éducation et de la formation.....	34
1.1.3.1. Revue scientifique des études empiriques portant sur le lien entre créativité et le bien-être.....	34
1.2. État de la connaissance concernant les traits de personnalité	35
1.2.1. Apport des traits de personnalité.	35
1.3. Problématique.....	37
2. Méthodologie.....	38
2.1. Méthodologie	38
2.1.1. Démarche de réalisation de l'étude de cas selon Gagnon (2012).....	38
2.1.1.1. Etape 1 : Etablir la pertinence de l'utilisation de l'étude de cas	38
2.1.1.2. Etape 2 : Assurer la véracité des résultats	39
2.1.1.3. Etape 3 : Préparation	39
2.1.1.3.1. Formulation de la question de recherche	39
2.1.1.3.2. Définition du cas	39
2.1.1.3.3. Elaboration du protocole de recherche	40
Critères de sélection des sujets participants à l'étude	40
Méthodes de recueil des données.....	40
2.1.1.4. Etape 4 : Recrutement des sujets	41
2.1.1.5. Etape 5 : Collecte des données.....	41
2.1.1.6. Etape 6 : Traitement des données	42
2.1.1.7. Etape 7 : Interprétation des données	43
2.2. Cadre théorique et méthodologique de la recherche.....	44
2.2.1. Les ancrages théoriques de la créativité et son évaluation.....	44
2.2.2. L'évaluation du bien-être.	45

2.2.2.1. Les gestes professionnels de Dominique Bucheton	45
2.2.2.2. Le bien-être objectivé par un panel.	47
2.2.2.3. Calcul du Kappa de Fleiss.....	49
2.2.3. Les entretiens semi-directif.....	50
2.2.3.1. La trame d'entretien	50
2.2.3.2. La transcription des entretiens enregistrés.....	51
2.2.3.3. Les hypothèses testées lors des entretiens semi-directif.....	51
3. Les résultats.....	52
3.1.1. Les résultats sur la créativité.	52
3.1.1.1. Analyse vidéo de l'enseignant 3 & évaluation de la démarche créative.	52
3.1.2. Les résultats sur le bien-être.	54
3.1.2.1. Résultats complets des vidéos vues par un panel partie bien-être.	54
3.1.2.1.1. Résultats Kappa de Fleiss.	55
3.1.2.2. Analyse des résultats du bien-être de l'enseignant 3.....	55
3.1.2.3. Résultats traits de personnalité et l'échelle WEMWBS de bien-être	60
3.1.2.3.1. Pour l'enseignant 3.....	60
3.1.2.4. Triangulation des résultats enseignant 3	61
3.1.3. Résultats et analyses du lien entre la créativité et le bien-être.....	61
3.1.3.1. Résultats compilés des entretiens semi-directif.....	61
4. Discussions	75
4.1. Discussion des entretiens semi-directif	75
4.2. Discussion de l'évaluation de la démarche créative des enseignants et le lien avec le bien-être.	76
Références bibliographiques	80
Annexes	84

Table des illustrations

Figure 1 : Comparatif de quelques modèles du macroprocessus. Les styles désignent des étapes dans lesquelles, entre différents modèles du processus créatif les tâches réalisées sont communes.....	18
Figure 2 : Approche multivariée.....	20
Figure 3 : Approche systémique revue	21
Figure 4 : Les compétences du XXIe Siècle	23
Figure 5 : Les concours enseignants organisés par le MENJ :	32
Figure 6 : Un multi-agenda de préoccupation enchâssées	46
Figure 7 : Nuage de mots...La démarche créative vue par les enseignants	68
Figure 8 : Analyse tropes mot Démarche créative	69
Figure 9 : Analyse Tropes des connecteurs d'affirmation	69
Figure 10 : Analyse Catégories Fréquentes Subjectif 72.7 %	73
Figure 11 : Tracer sans carreaux.....	89
Figure 12 : Tracer avec carreaux.....	90
Figure 13 : Rédiger un programme de construction.....	90

Table des tableaux

Tableau 1 : Synthèse des approches factorielles de la créativité.....	22
Tableau 2 : Les mots pour le dire dans les programmes, extraits cycle 2, 3 et 4 concernés par ces questions (Analyse dans Tropes) Source : (Tripiet-Mondancin, 2022, p. 8)	24
Tableau 3 : Moyenne des indices de bien-être au travail, selon l'ancienneté au sein de l'éducation nationale. Source : DEPP, Baromètre du bien-être au travail selon l'ancienneté 32	
Tableau 4 : Données sur les enseignants.....	41
Tableau 5 : Approche multivariée des 7 C's	44
Tableau 6 : Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées	46
Tableau 7 : Exemple de document fourni dans le dossier « Mémoire_1A ».....	48
Tableau 8 : Distribution des dossiers vidéo assigné aux observateurs	49
Tableau 9 : Trame de l'entretien semi-directif des enseignants	50
Tableau 10 : Approche multivariée des 7C enseignant 3.....	52
Tableau 11 : résultats complets niveau de bien-être.....	54
Tableau 12 : Les indicateurs.....	55
Tableau 13 : Critères évaluateur 1A / Enseignant 3.....	56
Tableau 14 : Critères évaluateur 1B / Enseignant 3.....	56
Tableau 15 : Critères évaluateur 2A / Enseignant 3.....	56
Tableau 16 : Critères évaluateur 2B / Enseignant 3.....	57
Tableau 17 : Critères évaluateur 3A / Enseignant 3.....	57
Tableau 18 : Critères évaluateur 3B / Enseignant 3.....	57
Tableau 19 : Occurrences des indicateurs dans les critères des évaluateurs pour l'enseignant 3	58
Tableau 20 : Diagramme des occurrences par indicateurs de l'enseignant 3	58
Tableau 21 : Niveaux des indicateurs de l'enseignant 3	59
Tableau 22 : Diagramme du niveau des indicateurs de l'enseignant 3	59
Tableau 23 : Résultats traits de personnalité et score échelle WEMWBS enseignant 3	60
Tableau 24 : Analyse TROPES Références utilisées Satisfaction	65
Tableau 25 : Classification par catégories	138
Tableau 26 : Vidéos par catégories	139
Tableau 27 : Analyse de la démarche créative de l'enseignant 1 selon l'approche multivariée des 7C.....	141
Tableau 28 : Approche multivariée des 7C enseignant 2.....	143
Tableau 29 : Indicateurs communs.....	145

Tableau 30 : Critères évaluateur 1A / enseignant 1	145
Tableau 31 : Critères évaluateur 1B / Enseignant 1	145
Tableau 32 : Critères évaluateur 2A / Enseignant 1	146
Tableau 33 : Critères évaluateur 2B / Enseignant 1	147
Tableau 34 : Critères évaluateur 3A / Enseignant 1	147
Tableau 35 : Critères évaluateur 3B / Enseignant 1	147
Tableau 36 : Occurrences des indicateurs dans les critères des évaluateurs pour l'enseignant 1	148
Tableau 37 : diagramme rapprochement des critères observables en indicateur pour E1 ..	148
Tableau 38 : Niveau des indicateurs pour relation avec le tableau précédent.....	148
Tableau 39 : Diagramme du niveau des indicateurs	149
Tableau 40 : Indicateurs communs.....	150
Tableau 41 : Critères évaluateur 1A / Enseignant 2.....	150
Tableau 42 : Critères évaluateur 2A / Enseignant 2.....	151
Tableau 43 : Critères évaluateur 2A / Enseignant 2.....	151
Tableau 44 : Critères évaluateur 2B / Enseignant 2.....	152
Tableau 45 : Critères évaluateur 3A / Enseignant 2.....	152
Tableau 46 : Critères évaluateur 3B / Enseignant 2.....	153
Tableau 47 : Occurrences des indicateurs dans les critères des évaluateurs pour l'enseignant 2	153
Tableau 48 : Niveau des occurrences des indicateurs.....	154
Tableau 49 : niveau par indicateurs.....	154
Tableau 50 : Niveau des indicateurs de l'enseignant 2.....	155
Tableau 51 : Résultats traits de personnalité et score échelle WEMWBS enseignant 1	156
Tableau 52 : Résultats traits de personnalité et score échelle WEMWBS enseignant 2	157

Table des sigles

INSPé : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation	Page de garde
IFé : Institut Français de l'éducation	p 3, 24
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture	p 12, 24
OMS : Organisation mondiale de la santé	p 12
SPF : Santé publique France	p 12
IH2EF : Institut des hautes études de l'éducation et de la formation	p 13, 33
WEMWBS : Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale	p 13, 30, 42, 50, 60, 61, 78
APA : Association des Psychologues Américain	p 15
OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques	p 23
LSCE : Laboratoire des sciences du climat et de l'environnement	p 25
UNICEF : United International Children's Emergency Fund	p 25
CNTRL : Centre national de ressources textuelles et lexicales	p 26
SWB : Subjective Well-Being	p 27, 28
PWB : Psychologic Well-Being	p 28, 29
ESV : Echelle de satisfaction de vie	p 29
PANAS : Positive and Negative Affect Schedule	p 29
FS : Flourishing Scale	p 29
MFS : Mental Flourishing Scale	p 30
CNESCO : Centre national d'étude des systèmes scolaires	p 31, 77
MENJ : Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse	p 31, 32
AESH : Accompagnant d'élève en situation d'handicap	p 31
AED : Assistant d'éducation	p 31
DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance	p 32, 77
TZR : Titulaire de Zone de Remplacement	p 32
EACNO : Extraversion, Amabilité, Consciencieux, Névrotisme, Ouverture	p 36
TNS : Training Neuro Sensoriel	p 47

Introduction

*« L'artiste commence par une vision –
Une opération créative nécessitant des efforts.*

La créativité demande du courage »

Henri Matisse.

La définition de la créativité proposée par Odile Tripier Montancin¹, basée sur les travaux de Todd Lubart, Baptiste Barbot et Maud Besançon, suggère que la créativité est la capacité à produire quelque chose de nouveau, adapté au problème donné et au contexte, et qu'elle existe potentiellement chez tous les individus, quel que soit le domaine (Tripier-Mondancin, 2022a). Cette vision est soutenue par l'UNESCO, qui affirme que la créativité ne se limite pas aux arts, mais doit être encouragée dans toutes les matières et dans tous les aspects de la vie (Tuck et al., 2014). Dans le cadre de l'Union Européenne, la créativité est considérée comme l'une des cinq compétences essentielles du XXI^e siècle que les élèves devraient acquérir tout au long de leur scolarité (Archiclasse, 2023). Cette approche vise à permettre aux élèves d'acquérir des compétences d'adaptabilité nécessaire pour évoluer en classe et dans leur future carrière professionnelle. Pour les enseignants, cela signifie alors de développer cette aptitude chez les élèves. En 1993, l'organisation mondiale de la santé propose une définition générale de la compétence psychosociale comme étant « la capacité d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne. C'est la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être psychique et à le démontrer par un comportement adapté et positif lors d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement » (OMS, 1993). Il se dégage de ce rapport dix compétences psychosociales dont la pensée créative. Celle-ci selon l'OMS est nécessaire au bien-être. Le rapport de Santé public France 2022 distingue quant à lui les compétences psychosociales en trois catégories « les compétences cognitives, les compétences émotionnelles et les compétences sociales » (SPF, 2022, p 19). Dans ce même rapport, une chronologie des classifications est rappelée et apparaissent, dans la troisième classification des compétences enrichies, les compétences de pensée créative (SPF, 2022, p 21).

Mais qu'en est-il de la créativité chez l'enseignant ? Cette compétence est reconnue comme faisant partie du référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation : « Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité,

¹ Conférencière lors du séminaire sus-cité.

collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées. » (*Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de I-1*, 2013). Cela soulève de nombreuses questions sur la formation initiale des enseignants dans ce domaine, sur la nature de la créativité (est-elle innée ou peut-elle s'acquérir ?) et sur les avantages qu'elle peut apporter à un enseignant.

Au-delà de la créativité, un sujet d'actualité est le bien-être des enseignants en classe, ainsi que celui des élèves. Il existe différentes formes de bien-être, telles que le bien-être hédoniste ou eudémonique (voir plus bas dans l'état des connaissances). De nombreuses études se penchent sur le sujet du bien-être au travail, comme en témoigne une série d'émissions de l'IH2EF (Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation), dont nous pourrions extraire des éléments pertinents pour notre mémoire. Nous pouvons nous demander s'il existe un lien ou une influence entre la démarche créative de l'enseignant et le bien-être en classe.

A cette fin, j'ai opéré certains choix pour mener cette étude. Il m'a semblé pertinent de procéder en quatre temps : la récolte de la conception du scénario pédagogique de la séance, la captation de sa réalisation, un retour d'expérience différé et une évaluation par des tiers.

Dans un premier temps, j'ai sélectionné des enseignants mettant en œuvre une démarche créative dans leur classe.

Les participantes sont :

- une enseignante d'anglais mettant en place un processus de création de chanson collaborative,
- une enseignant d'arts plastiques proposant la création d'une enluminure oxymorique et
- une enseignante de mathématiques ayant développé des activités créatives pour des résolutions de problèmes.

Je leur ai demandé de me fournir le scénario pédagogique de la séance et de m'expliquer pourquoi elles avaient choisi cette didactique créative.

Ensuite, une séance a été filmée puis des questionnaires sur les traits de personnalité et sur l'échelle de bien-être WEMWBS Warwick ont été complétés par les enseignantes. Nous avons réalisé un entretien semi-directif orienté sur la séance filmée et leur vision des concepts de cette étude.

Enfin, des évaluateurs de domaines professionnels variés ont visionné les séances enregistrées afin d'évaluer le bien-être des enseignants par empathie et d'objectiver celui-ci via des critères personnels.

Quant à moi, j'ai détaillé la démarche créative mise en place par les enseignants.

1. Revue de littérature et cadrage théorique

1.1. État de la connaissance au sujet de la créativité & du bien-être

Quel est à l'heure actuelle l'état des connaissances sur la créativité et le bien-être. Dans un premier temps, nous aborderons l'historique de la créativité, les différentes approches qui s'y rapportent, et les mises en œuvre didactiques. Puis nous définirons ce qu'est le bien-être, les différentes échelles qui permettent de mesurer l'état de bien être de quelqu'un. Dans cette recherche, nous avons souhaité introduire également un questionnaire traitant des traits de personnalité, ce test des big five qui peut nous aider à cerner de façon plus pointue les éléments qui participent au bien-être et la créativité d'une personne. Car dans certaines études le lien est établi entre les traits de la personnalité, la créativité et le bien-être. Les traits de personnalités sont constitutifs des facteurs conatif (Bonnardel & Lubart, 2019, p. 86), puis pour le bien-être il nous indique des prédispositions d'un individu à atteindre à cet état (Mann et al., 2021).

Pour le moment, intéressons-nous à la créativité et ses différents champs.

1.1.1. La créativité

La créativité est définie par le centre national de la recherche textuel et lexical comme étant la « capacité, pouvoir qu'a un individu de créer, c'est-à-dire d'imaginer et de réaliser quelque chose de nouveau. Faire preuve de créativité, manquer de créativité. La créativité et l'imagination exigent d'apprendre à se poser des problèmes (B. SCHWARTZ, *Réflex. prospectives*, 1969, p. 15) ou bien en socio-psychologie « Capacité de découvrir une solution nouvelle, originale, à un problème donné. » (« CRÉATIVITÉ : Définition de CRÉATIVITÉ », 2023). Une autre approche avec celle du Larousse « Capacité, faculté d'invention, d'imagination ; pouvoir créateur. » (Larousse, 2023). Mais pour comprendre en détail se recouvre la créativité penchons-nous sur l'historique de ce terme. Dernièrement, le consensus qui semble aboutir pour définir la créativité « la créativité exige à la fois originalité et efficacité » (Runco & Jaeger, 2012, p. 92).

1.1.1.1. Historique de la créativité

On peut définir plusieurs étapes clés qui ont permis d'identifier au niveau historique l'évolution des conceptions de la créativité (Lubart et al., 2015a). En effet, la créativité a ainsi été considérée à l'origine comme étant mystique (Lubart et al., 2015a). A cette époque, on ne parle pas de créativité en tant que telle mais d'inspiration. Le philosophe Platon en fait la captation d'un flux extérieur de pensées, d'idées par l'artiste. Pour lui, l'artiste était choisi par

la muse et en devenait son médium. A travers, cet être choisi des dieux, l'artiste, la pensée de la muse en faisait un être « remarquable ». Pour Aristote disciple de Platon, il n'est pas question d'intervention divine dans ce processus mais plutôt de l'émanation d'une association de représentation mentale d'idées de pensées qui se recourent provenant de son for intérieur. Puis, il faut attendre la période de la Renaissance pour que la créativité réapparaisse au centre des discussions dans les salons mondains portant ces différentes apparitions dans le domaine des arts comme la musique, peinture, sculpture et littérature.

Au XVIIIème siècle, les discussions portent sur le « génie créatif » qui se distingue du « talent », (Bonnardel & Lubart, 2023a) celui-ci ne nécessitant aucune idée ou pensée originale même s'il implique un haut niveau de virtuosité. On pourrait dire que c'est la différence entre le compositeur et l'interprète. Le compositeur doit se renouveler sans cesse avec des mélodies nouvelles, des associations de timbres ou de nouvelles textures sonores alors que le talent de l'interprète réside dans sa justesse à mettre en valeur la partition du compositeur.

Début du XXème siècle, les recherches sur la créativité reprennent dans différents pays. Et notamment avec le psychiatre français Edmond Toulouse, ces études ont porté sur la manifestation de la créativité de grands écrivains en analysant les aspects du fonctionnement psychologique d'Emile Zola ou Henry Poincaré. On peut ajouter les travaux d'Alfred Binet, psychologue et pédagogue, qui insère la créativité dans l'intelligence (Besançon et al., 2011).

En Autriche, à Vienne le médecin et neurologue, père de la psychanalyse Sigmund Freud indique que pour lui la créativité des artistes est la résultante d'une tension entre une réalité consciente et des pulsions inconscientes. Ainsi la créativité permettrait aux artistes ou écrivains l'expression de désirs inconscients par des moyens « culturellement acceptables ».

Le terme de « creativity » apparaît dans les années 1946 aux Etats-Unis d'Amérique et concerne notamment le domaine du marketing, il sera traduit en français par « créativité ». On peut le juxtaposer au terme de Création « *qui est l'acte de créer* », acte consistant à produire et à former un être ou une chose qui n'existait pas auparavant. Exemple : la création du monde » (« CRÉATION : Définition de CRÉATION », 2023) et est d'origine plus ancienne puisque du XIIIème siècle. Les linguistes ont été les premiers à s'emparer de cette notion, la définissant comme la « capacité de comprendre et de produire un nombre indéfini de nouveaux énoncés » (« CRÉATIVITÉ : Définition de CRÉATIVITÉ », 2023). Ils confèrent ainsi la créativité lexicale et, par extension, la créativité musicale, graphique et narrative. Cela pose la question des formes données à ce qui est produit et qui sera estimé comme plus ou moins créatif.

Les pionniers de la recherche dans le domaine de la créativité seront les psychologues. Ils se donneront pour but de découvrir les processus, les mécanismes intrinsèques qui opèrent quand un individu est dans un élan créatif.

1.1.1.2. Les processus créatifs

Il faudra attendre jusqu'en 1926 pour que le psychologue Anglais Graham Wallas se penche sur les processus créatifs et propose son modèle. En effet, il distingue quatre étapes successives que l'on peut nommer macroprocessus. (Wallas, 1926).

- Une étape de préparation mentale, au cours de laquelle des informations sont recherchées lors d'un travail préliminaire et conscient,
- Une phase d'incubation au cours de laquelle des associations inconscientes se forment,
- Une phase d'illumination caractérisée par l'éclosion d'une idée qui apparaît soudainement de façon consciente,
- Une phase de vérification ou d'évaluation permettant de tester l'idée.

Ces étapes sont itératives ou s'intercalent lors d'un travail créatif long. Par conséquent, si la nouvelle idée obtenue après la phase de vérification n'est pas conforme et met en évidence des erreurs, le processus pourra reprendre depuis le départ en prenant en compte le résultat précédent.

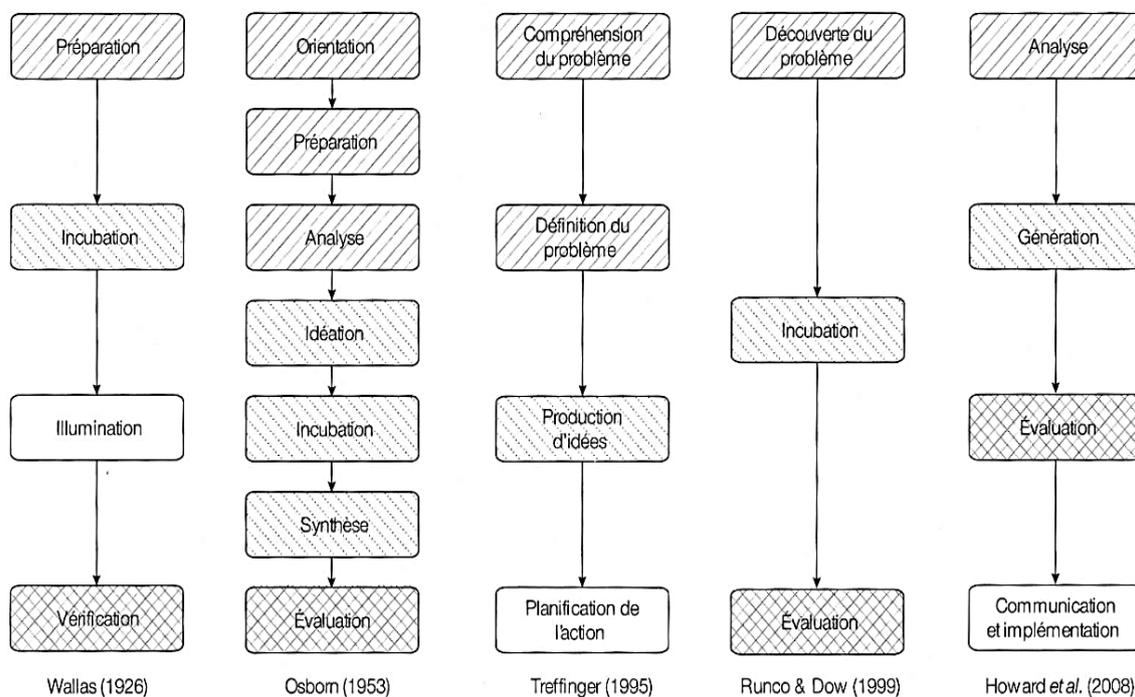
De plus, il faut compter aussi sur les recherches Joy Paul Guilford, psychologue et professeur de psychologie à l'Université de Caroline du Sud (USA) qui lors d'une conférence en 1950 restée célèbre déplorant le manque de recherche sur le domaine de la créativité. Il interpelle ainsi ses collègues de l'APA (Association des Psychologues Américain » en concluant « *By way of summary, it can be said that psychologists have seriously neglected the study of the creative aspect of personality. On the other hand, the social importance of the subject is very great... The factorial conception of personality leads to a new way of thinking about creativity and creative productivity... We also should know enough about the properties of the primary abilities to do something in the way of education to improve them and to increase their utilizations. These ends certainly justify our best efforts* » (Creativity Research Past Present and Future Guilford, 2023). Puis, « *il a proposé sa théorie factorielle de l'intelligence (1956, 1967), puis un modèle situant les opérations mentales dans un processus de résolution de problèmes (Guilford, 1967), dans lequel les situations nécessitant de résoudre de vrais problèmes font appel à de la créativité. Parmi ses apports à la compréhension de la créativité, on trouve tout*

particulièrement un focus portant sur la pensée divergente (i.e. la capacité à trouver un grand nombre d'idées à partir d'un stimulus unique) » (Bonnardel & Lubart, 2023b, p. 42).

Ainsi les chercheurs se sont emparés de ce domaine de la créativité (figure 1) avec les différents processus qu'ils ont pu observer. On remarque des similitudes d'approche avec des phases communes à plusieurs processus.

Figure 1 : Comparatif de quelques modèles du macroprocessus. Les styles désignent des étapes dans lesquelles, entre différents modèles du processus créatif les tâches réalisées sont communes.

Source : (Capron Puzzo et al., 2016, p. 37)



Lors des recherches récentes, notamment dans son dernier ouvrage la psychologie de la créativité le chercheur Todd Lubart, nous éclaire en apportant une définition au processus créatif , ainsi « la notion de processus créatif renvoie à la succession de pensées et d'actions qui débouche sur des créations originales et adaptées» (Lubart et al., 2015a, p. 111) et il décrit les étapes du processus de la manière suivante : «

1. Présentation de la tâche :
 - a. Etablissement de la tâche/ relevé les difficultés
2. Préparation
 - a. Collecte d'information
 - b. Analyse initiale
 - c. Travail conscient

3. Incubation
 - a. Repos
 - b. Jeu associatif inconscient
 - c. Oubli des détails
4. Illumination
 - a. Expression « Eurêka »
 - b. Emergence d'idée
5. Vérification
 - a. Examen critique de l'idée
 - b. Finition des détails » (Lubart et al., 2015a, p. 113)

Todd Lubart s'attache à détailler ces macroprocessus qui englobent des processus plus subtils ou que l'on peut nommer « microprocessus créatifs ».

1.1.1.3. Les microprocessus créatifs

On peut s'intéresser aux principaux microprocessus créatifs qui ont été détaillé par Botella, Nelson et Zesnani (2016) dans leurs travaux de recherche avec la pensée divergente, la pensée associative, la pensée convergente. Todd Lubart quant à lui parle de pensée divergente, de « combinaison sélective » (Lubart, 2015, p. 33) et de « pensée convergente synthétique » (Lubart, et al., 2016, p. 32).

La pensée divergente nous renvoie à un flux d'idées qui nous traverse lorsque nous souhaitons résoudre un problème. En effet, ce processus est dit « processus génératif » (Botella, et al., 2016, p. 38) car il prend part à « la construction, la recherche, l'association et la transformation d'idées » (Botella, et al., 2016, p. 28). Runco montre que la pensée divergente participe à « générer des idées nombreuses » dans différentes directions et à partir d'un seul point de départ (Runco M. A., 1991, p 578). La pensée associative ou combinaison sélective contribue à « combiner, regrouper, fusionner, associer deux informations pourtant sémantiquement et/ou conceptuellement distinctes » (Botella et al., 2016, p. 39). Les mêmes auteurs soulignent que plus le nombre d'association est élevé plus la production est créative.

Pour finir, la pensée convergente qui est un « un processus exploratoire » (Botella et al., 2016, p. 39) qui vient réduire les potentialités par une évaluation des idées émises à une seule idée qui vient valider la problématique initiale. Par conséquent, la pensée convergente permet la validation de la production. Pour affiner, celle-ci opère en parallèle de la pensée divergente. et agit en faisant une synthèse. Todd Lubart montre que cette pensée « *correspond à l'aptitude à synthétiser différents éléments en un seul et même système* » (Lubart et al., 2015b, p. 70).

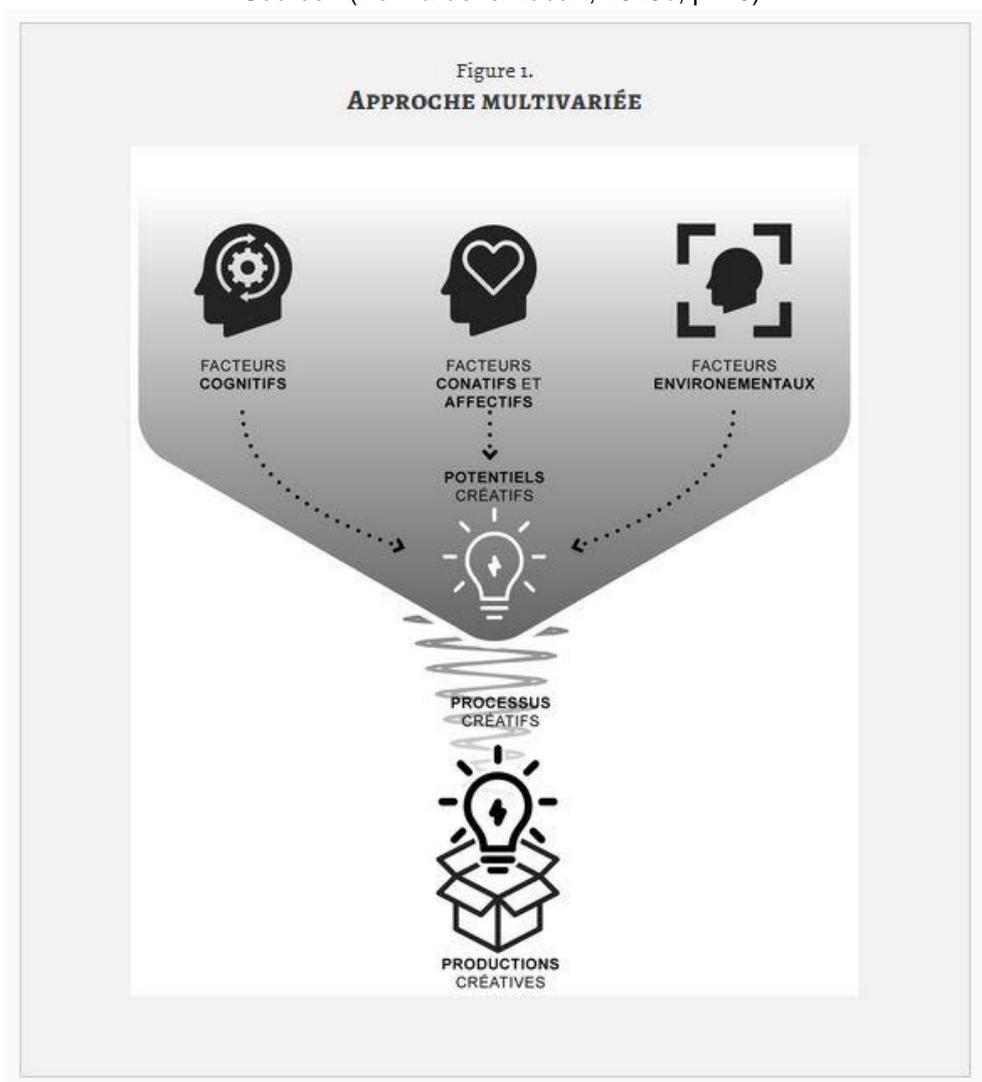
En définitive, cette façon de penser permet d'associer « deux structures complexes » (Lubart et al., 2016, p. 70) en produisant une seule pensée inédite et originale.

1.1.1.4. L'approche multivariée

L'approche multivariée de la créativité (Figure 2) est une autre source pour aborder les processus créatifs. Elle se décline en plusieurs facteurs, facteurs cognitifs (intelligence, connaissance), facteur conatifs (Style, personnalité, motivation, mise en action), facteurs émotionnels, facteurs environnementaux. (Lubart et al., 2015a, p. 26). Dans leur ouvrage « La créativité en situation », Nathalie Bonardel & Todd Lubart résument par ce schéma l'approche multivariée.

Figure 2 : Approche multivariée.

Source : (Bonnardel & Lubart, 2023b, p. 45)



1.1.1.5. L'approche systémique.

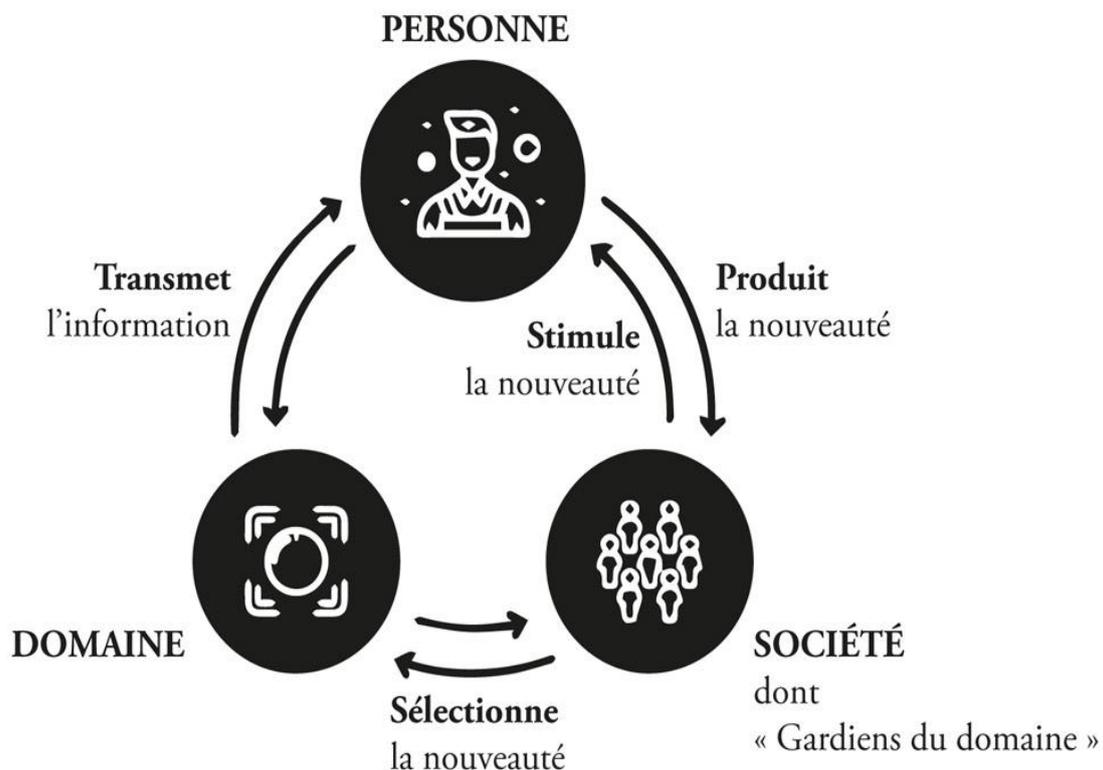
L'approche systémique (Figure 3) développée par le chercheur Csikszentmihalyi, propose que la créativité repose sur une évaluation de l'individu de sa propre créativité. Cet individu s'inscrit également dans une société ou une époque et peut juger de la pertinence de sa créativité. (Csikszentmihályi, 1988 ; Csikszentmihályi & Wolfe, 2014).

Conformément à cette approche, la créativité serait issue d'un système qui comporte : «

- *L'individu ou la personne qui fait preuve de créativité*
- *Du champ au sein de la société, comportant des gatekeepers (traduit dans la figure ci-dessous par « gardiens du domaine »),*
- *Du domaine proprement dit, ce dernier évoluant en fonction des productions qui sont retenues car considérées à la fois comme nouvelles et pertinentes. »* (Bonnardel & Lubart, 2023b)

Figure 3 : Approche systémique revue

Source : (Bonnardel & Lubart, 2023b, p. 46)



1.1.1.6. Vers d'autres approches théoriques

D'autres modèles sont à l'épreuve notamment ceux des « 4P proposée par Rhodes (1961), des 6P de Runco (2020), des 5A's de Glăveanu (2013), et des 7C's de Lubart (2017) » (Bonnardel & Lubart, 2023b). La synthèse des modèles théoriques (Tableau 1) permet d'affiner la compréhension de la créativité, notamment en mettant en relation les différents modèles (Bonnardel & Lubart, 2023a, p. 49) et les macroprocessus, on peut remarquer les points communs entre les différents modèles présentés.

Tableau 1 : Synthèse des approches factorielles de la créativité

4P	6P	5A	7C
Personne	Personne	Actor	Créateurs
Processus	Processus	Action	Créer
Production	Production	Artifact	Créations
Press (environnement)	Press	Audience + Affordance	Contexte
	Persuasion		
	Potentiel		
			Collaboration
			Consommation
			Curricula

1.1.1.7. Contexte de la créativité dans le système éducatif français.

En 2009, l'union européenne consacre toute l'année à la créativité et l'innovation. De plus, un rapport de l'OCDE² portant sur les compétences du nouveau millénaire pour les apprenants a été publié par cette institution (Figure 4). La créativité fait partie des compétences essentielles à développer au XXIème siècle.

Figure 4 : Les compétences du XXIe Siècle
Source : <https://archiclasse.education.fr/Les-competences-du-21e-siecle>



Le rapport indique que dans les curriculums des institutions éducatives, il « existe peu de programmes de formation des maîtres qui ciblent l'enseignement ou le développement des compétences nécessaires au XXIe siècle ». Il suggère également que les disciplines artistiques (arts plastiques, éducation musicale) ne doivent pas être les seules à utiliser la créativité comme processus d'apprentissage.

² OCDE ou OECD : Organisation de coopération et de développement économiques
Christophe DUVERNET | Mémoire de Master MEEF | INSPE Limoges |

De nos jours, les préconisations des différents organes internationaux comme l'OCDE ou l'UNESCO³ mentionnent que les institutions ont introduit la compétence de la créativité ou s'y rapprochant dans les programmes. Notamment, dans une conférence portant sur la créativité en éducation musicale à l'Ifé Odile Tripier (Tableau 2) réalise une analyse des programmes du cycle 1 au cycle 4.

Tableau 2 : Les mots pour le dire dans les programmes, extraits cycle 2, 3 et 4 concernés par ces questions (Analyse dans Tropes⁴) Source :(Tripier-Mondancin, 2022, p. 8)

substantifs		verbes		adjectifs	
création	12	imaginer	12	sonore	15
projet	11	créer	8	musical	12
réalisation	9	réaliser	6	numérique	5
compétence	9	interpréter	5	simple	5
interprétation	8	organiser	5	personnel	4
situation	7	mobiliser	5	préexistant	4
ressource	7	écouter	4	différent	3
cycle	7	travailler	4	graphique	3
travail	6	associer	4	vocal	3
organisation	6	explorer	4	travaillé	3
paramètre	5	élever	3	petit	3
musique	5	inventer	3	corporel	3
élève	5	expérimenter	3	collectif	3
objet	5	commenter	3	caractéristique	3
voix	4			artistique	3
élément	4			adapté	3
timbre	4			court	3
style	4				
outil	4				
activité	4				
connaissance	4				
exemple	4				
son	4				
pièce	4				
oeuvre	4				
hauteur	3				
comparaison	3				
jeu	3				
extrait	3				
domaine	3				
chanson	3				
intensité	3				
technique	3				
succession	3				
durée	3				
aide	3				
représentation_graphique	3				
partition	3				
proposition	3				
fin	3				

O. Tripier-Mondancin

³ UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

⁴ TROPES : est un logiciel d'analyse sémantique de textes utilisé par des chercheurs et de nombreux professionnels

En effet, on constate (Tableau 2) que le mot créativité ou ses acceptions s'y rapprochant apparaissent dans le curriculum de l'éducation nationale et n'est plus exclusif au domaine des Arts.

Cependant, se posent de nombreuses questions comme celle portant sur l'apprentissage en mode créatif, est-ce que les élèves apprennent mieux en étant créatif ? Existe-t-il de bonnes pratiques pédagogiques pour mettre en action l'élève pour qu'il fasse preuve de créativité ? et puis, comment peut-on évaluer cette créativité ?

1.1.1.8. Créativité et apprentissage.

Créativité et apprentissage revêtent un intérêt dans le processus éducatif. Un chercheur en psychologie britannique évoque la créativité en ces termes « C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable de se montrer créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi ».(Winnicott, D.W., 1975, p.76). L'intérêt porté à la créativité de l'individu est qu'il doit permettre une certaine efficacité, un meilleur apprentissage. Les champs connexes à la créativité sont la curiosité, le plaisir de trouver ou comprendre « Eurêka », l'aptitude de déformer de transformer en définitive d'agir sur le réel. Toutefois, même si le potentiel créatif sommeille et demeure en chaque individu comment l'activer dans une démarche d'apprentissage, quels sont les leviers ?

Dans son rapport sur les compétences essentielles, le LSCE⁵ du Moyen-Orient et Afrique du Nord montre le lien entre la créativité et les quatre dimensions d'apprentissage. Il identifie ces quatre dimensions comme étant :

- La dimension cognitive / apprendre à connaître
- La dimension instrumentale / Apprendre à faire
- La dimension personnelle / Apprendre à être
- La dimension sociale / apprendre à vivre ensemble (l'enfance & UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance, 2017).

Le lien entre créativité et apprentissage n'est plus à nier, c'est la raison pour laquelle on parle notamment de pédagogie de la créativité (Beaudot, 1973) qui s'appuie sur les différents processus que l'on a vu précédemment. Dans son étude : « la pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage », Isabelle Puozzo montre que la mise en place de ce dispositif permet une meilleure gestion des émotions. Lorsque les élèves ou étudiants se bloquent ou

⁵ LSCE : Laboratoire des Sciences du Climat et de l'Environnement
Christophe DUVERNET | Mémoire de Master MEEF | INSPE Limoges |

restent bloqués face à une tâche en développant des émotions négatives, changer de modus operandi, s'adapter par une didactique de la créativité palie le blocage « La créativité devient alors la médiatrice entre les savoirs et la production de l'élève favorisant ainsi à la fois l'acquisition de connaissances et de capacités et le développement d'une compétence qui se manifeste par le biais d'une performance dans le sens qu'elle mobilise efficacement ces savoirs et ces capacités » (Puozzo, 2013, p. 37). Elle met en évidence également que le niveau de performance fut bien supérieur à un contexte normal d'apprentissage ne faisant pas intervenir de la créativité. En effet, « les résultats, en termes de note obtenue, montrent néanmoins que, même si toutes les connaissances et capacités ne sont pas encore complètement maîtrisées par tous les élèves, les performances se sont révélées d'une qualité supérieure au niveau des contenus. » (Capron Puzzo, Isabelle et al., 2016, p. 35). Une autre conclusion de cette étude montre le niveau d'implication des élèves à réaliser la tâche seul trois élèves n'ont pas abouti à l'évaluation finale portant sur une présentation en français par des élèves italiens de leur hôtel, ou bar de rêves. On constate qu'en utilisant cette pédagogie les élèves produisent davantage et sont plus enclins, motivés (facteur conatif) à produire. Ainsi se pose l'intérêt d'utiliser en cours davantage de créativité est indéniable, mais les professeurs sont-ils assez formés à cette pédagogie ? Nous laissons cette question en suspens, pour le moment.

L'autre volet de cette étude concerne le bien-être de l'enseignant dans sa classe. Qu'en est-il du bien-être ?

1.1.2. Le bien-être

Le bien-être est un terme polysémique associé à divers concepts tels que le bonheur, l'épanouissement, la qualité de vie, la joie et le fait d'être heureux. Il figure fréquemment en titre de nombreuses couvertures de magazines et dans le nom de certaines publications comme « Le bien-être & Santé ». De ce fait, le bien-être est souvent recherché dans le cadre du développement personnel. Mais qu'est-ce que le bien-être ?

Pour approfondir cette question, nous pouvons examiner les définitions données par des sources reconnues. Selon le Larousse, le bien-être est défini comme un « état agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit » (Larousse, s. d.). Le CNRTL, quant à lui, définit le bien-être comme un « sentiment général d'agrément, d'épanouissement que procure la pleine satisfaction des besoins du corps et/ou de l'esprit » (« BIEN-ÊTRE : Définition de BIEN-ÊTRE », s. d.). Ces définitions montrent que le bien-être est un état multifactoriel, dépendant d'un « état » ou d'un « sentiment ». Les termes « état agréable » renvoient à la psychologie, alors que « sentiment » interpelle nos émotions. Ainsi, qu'est-ce qu'un « état agréable » ? Quand commence-t-il ? Que nous apporte-t-il ? Cet

état est-il permanent ? Ces définitions, bien qu'éclairantes, suscitent plus d'interrogations qu'elles n'en résolvent.

Afin de mieux définir le bien-être, nous nous intéressons aux travaux des psychologues de la fin du siècle dernier. En effet, dès les années 1970, les psychologues ont commencé à porter une attention particulière au bien-être.

1.1.2.1. Le bien-être subjectif

Le psychologue Diener définit le bien-être comme étant « subjectif », plus précisément de « Subjective Well-Being » (Diener, 1984) puisque celui-ci ne peut être perçu que par la personne elle-même. Il indique que ce niveau de bien-être subjectif ou SWB⁶ est le fruit d'une interprétation de sensations positives ou négatives et suivant leurs degrés de satisfaction, le sujet a la capacité d'évaluer son niveau de bien-être. On s'aperçoit que le SWB est multifactoriel puisqu'il dépend de l'environnement social de la personne, du contexte sociétal, de sa culture (*Deci et Ryan - 2008 - Hedonia, eudaimonia, and well-being an introducti.pdf*, s. d., p. 2). En 1999 avec la parution de « Well-Being: The Foundation of Hedonic Psychology » des psychologues Kahneman D., Diener E. et Schwarz N. associent le SWB au bien-être hédoniste qui tire son essence de l'antiquité avec Aristote. D'autres chercheurs définissent le bien-être de différentes façons en distinguant un bien-être hédoniste et un bien-être eudémoniste « *The two approaches to well-being—namely, hedonism and eudaimonism—are founded on different views of human nature.* » (Deci & Ryan, 2008).

1.1.2.2. Le bien-être hédoniste

Le bien-être hédoniste est lié au plaisir. L'hédoniste « *est une personne qui, dans ses actes ou dans sa théorie, pose le plaisir comme le bien suprême* » (Van Riel, 2003b). On distingue deux hédonismes, « *l'hédonisme en acte* » (Van Riel, 2003a) qui correspond à assouvir toutes nos plaisirs sans limite moral et dans la récurrence, mode de vie qui pourrait correspondre de nos jours à l'addiction. Ce mode de vie hédoniste aurait pour conséquence l'isolement et le repli sur soi. On peut l'opposer à « *l'hédonisme philosophique ou théorique* » (Van Riel, 2003a, p. 1) qui envisage le plaisir comme un bien suprême et les activités humaines n'auront comme seul but d'atteindre cette extase. « *Tout plaisir est identique à tout plaisir* » (Van Riel, 2003a), mais son niveau peut varier. Le niveau est basé sur une échelle personnelle du plaisir en regard avec le niveau de douleur.

⁶ SWB : Subjective Well-Being

En définitive, le bien-être hédoniste étant la sensation d'un plaisir lié à une action dans l'instant présent comme savourer une glace, un aria ou une ouverture d'opéra, il est le fruit d'une satisfaction immédiate.

1.1.2.3. Le bien-être eudémonique

Une autre approche du bien-être consiste à expliquer que ce n'est pas parce que vous êtes dans un état de plaisir que votre niveau de bien-être est optimal. Le bien-être eudémoniste se construit sur un temps plus long et met en jeu des mécanismes sur la durée comme ceux d'avoir travaillé pour réussir un examen, un concours et d'en éprouver de la satisfaction. Ainsi « cette conceptualisation soutient que le bien-être n'est pas tant un résultat ou un état final qu'un processus d'accomplissement ou de réalisation de son daimon ou de sa vraie nature, c'est-à-dire de l'accomplissement de ses potentiels vertueux et de la vie telle qu'elle est intrinsèquement destinée à être vécue » (Deci & Ryan, 2008, p 2). Par conséquent, la vision hédoniste et eudémonique du bien-être sont divergentes car elles ont une « *conception différentes de la nature humaine* » (Deci & Ryan, 2008, p 3). En effet, car elles ne considèrent pas l'être humain de la même façon. L'approche hédoniste estime que « l'organisme l'humain est pratiquement vide donc malléable » (Deci & Ryan, 2008, p 3) et se construit au regard des normes sociales, conjoncturelles. Au contraire l'approche eudémonique « *attribue un contenu à la nature humaine et s'efforce de découvrir ce contenu et de comprendre les conditions qui le facilitent ou le diminuent* » (Deci & Ryan, 2008, p 3).

1.1.2.4. Les nouvelles approches

Il y a des approches multiples du bien-être « *Par exemple, Diener et ses collègues ont défini le bien-être subjectif comme une combinaison d'émotions positives et de combien on apprécie et est satisfait de sa vie. Pendant ce temps, Ryff et ses collègues ont contesté la perspective hédonique du bien-être subjectif de Diener en proposant l'idée alternative du bien-être psychologique. Contrairement au bien-être subjectif, le bien-être psychologique est mesuré à l'aide de six concepts liés à la réalisation de soi : l'autonomie, la croissance personnelle, le but dans la vie, l'acceptation de soi, la maîtrise et les liens positifs avec les autres* » (Quelle est la différence entre le bonheur eudémonique et hédonique ?, 2020).

Le bien-être subjectif (SWB)⁷ est associé au bien-être hédonique alors que le bien-être eudémonique quant à lui est associé au bien-être psychologique (PWB)⁸. Le PWB s'appuie sur un équilibre « entre les affects positifs et négatif » (Villieux et al., 2016) du fonctionnement

⁷ SWB: Subjective Well-being

⁸ PWB: Psychologic Well-being

psychologique. Ce model distingue six dimensions au bien-être : « l'autonomie, la maitrise de l'environnement, le développement personnel, les relations positives avec les autres, le but de la vie, l'acceptation de soi avec les autres, le but de la vie et l' acceptation de soi » (Villieux et al., 2016).

Une des nouvelles approches est de montrer que le bien-être hédoniste et eudémonique « opèrent en tandem, de manière synergique » (Henderson & Knight, 2012, p. 201). L'auteur Seligman dans son ouvrage « Flourish : a visionary new understanding of happiness and well-being », associe les deux aspects du bien-être en désignant un état « d'épanouissement » ou « Flourishing ». Dans son article de 2016 (Villieux et al., 2016), Villieux et les auteurs ont mis en relation une échelle de l'épanouissement (FS)⁹ avec les traits de personnalité. De nombreuses études ont mis en relation les traits de personnalité, comme le caractère consciencieux et l'agréabilité, qui génèrent le plus souvent un SWB. Des études récentes montrent le lien entre traits de personnalité et PWB (Kokko et al., 2013). Les chercheurs, indiquent que globalement les traits de personnalité prédisent de manière plus optimal le bien-être psychologique d'un individu que le bien-être subjectif.

Après toutes ces acceptions du bien-être, qu'en est -il de sa mesure ?

1.1.2.5. Revue scientifique des différentes échelles du Bien-être.

Les psychologues au commencement de la recherche sur le bien-être ont mis au point des échelles pour le mesurer. La première échelle est celle d'Edouard Diener ou Echelle de satisfaction de vie (ESV) qui comporte trois composantes (Pecoul, 2016b) : les émotions positive, les émotions négatives et l'évaluation cognitive de sa vie. Elle est constituée de 5 énoncés évaluées selon une échelle de 1 (fortement en désaccord) à 7 (fortement en accord).

Puis l'échelle dites PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) (Pecoul, 2016) est développée par Watson, Clark et Tellegen dans les années 1980, cette échelle évalue à la fois les aspects positifs et négatifs de l'humeur et des émotions d'une personne et peut compléter les résultats à L'EVS. Il s'agit d'un questionnaire en auto-évaluation qui comprend deux segments l'un qui mesure les émotions positives et l'autre les émotion négatives. Cette échelle permet de mesurer l'état d'une personne à un moment donné. Elle sert également pour mettre en évidence les changements d'humeur.

L'échelle de Cantril (Zeidan, 2012, p. 38), également connue sous le nom d'échelle d'évaluation de la vie de Cantril est un outil pratique mais puissant utilisé pour mesurer le bien-

⁹ FS : Flourishing scale

être subjectif ou la satisfaction de vie. Elle a été développée par l'économiste Hadley Cantril dans les années 1960.

L'échelle de Cantril demande aux participants de visualiser une échelle verticale représentant le cours de leur vie, souvent représentée par une échelle de 0 à 10. Les participants sont ensuite invités à placer un marqueur sur cette échelle pour indiquer à quel niveau ils estiment se situer actuellement dans leur vie et à quel niveau ils se situeraient idéalement dans le futur.

Cette échelle est basée sur la théorie de l'évaluation cognitive, qui suggère que les individus évaluent leur bien-être en comparant leur situation actuelle à un standard ou une norme personnelle. Elle permet de capturer à la fois le bien-être actuel et les aspirations pour le futur.

L'échelle de Cantril est utilisée dans une variété de contextes, notamment en recherche sociale, en économie du bien-être, en psychologie et en sciences politiques. Elle fournit une mesure simple mais significative du bien-être subjectif, qui peut être utilisée pour évaluer le progrès social, le niveau de satisfaction de vie dans une population donnée, ou encore pour évaluer l'efficacité des interventions visant à améliorer le bien-être.

Échelle de Bien-Être Psychologique (PWB) (Pecoul, 2016b) : Développée par Carol Ryff dans les années 1980, cette échelle mesure le bien-être psychologique à travers six dimensions : l'autonomie, les relations positives avec autrui, la croissance personnelle, l'environnement maîtrisé, le but dans la vie et la réalisation de soi

Échelle de Flourishing Mental (MFS) : Cette échelle, développée par Keyes, mesure le bien-être mental à travers trois dimensions : l'émotion positive, l'épanouissement psychologique et le fonctionnement social. La relation entre les traits de personnalité et le FS est aussi évoqué dans l'étude de Villieux (Villieux et al., 2016)

L'échelle WEMWBS (Doré & Caron, 2017, p 134) est une échelle auto-administrée qui évalue le bien-être mental sur une période de deux semaines. Elle se compose de 14 items couvrant différents aspects du bien-être, tels que le sentiment d'optimisme, la relaxation, l'énergie positive, la pensée claire, etc. Les répondants évaluent chaque item sur une échelle à 5 points, allant de "jamais" à "presque toujours". Cette échelle est largement utilisée dans la recherche et l'évaluation du bien-être mental dans diverses populations et contextes, y compris dans le domaine de la santé publique, de la santé mentale et du bien-être au travail. Elle offre une mesure concise et fiable du bien-être mental, ce qui en fait un outil précieux pour les chercheurs et les praticiens.

1.1.2.6. Le bien-être dans le système éducatif français

On constate que le bien-être au travail devient l'un des sujets majeurs pour l'un des acteurs de la formation qu'est l'éducation nationale. De manière plus générale l'institution s'intéresse

au bien-être à l'école. Lors de la dernière conférence du CNESEO¹⁰ un état des lieux montre que pour le MENJ¹¹ le bien-être est un enjeu fort pour l'éducation du XXI^{ème} Siècle. On remarque que cet enjeu est plutôt récent puisqu'il n'apparaît qu'à partir des années 2012 sous les termes de bien-être ou « qualité de vie ».

D'un point de vue légal depuis 2013, plusieurs dispositions en faveur du bien-être des élèves et personnels sont mentionnées dans la loi.

- Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République¹²: de nouvelles dispositions mettent l'accent sur le bien-être et la santé à l'école, en particulier à travers la mise en place d'actions de promotion de la santé des élèves dans le cadre de la parcours de santé.
- Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance : différentes dispositions s'inscrivent en faveur du bien-être et de la santé des élèves et des personnels, comme le renforcement de l'attention au respect des personnels par les élèves et leur famille, le renforcement de l'attention à la santé physique et mentale des élèves (suivi médical de jeune enfant, prise en compte des conséquences du harcèlement scolaire sur la santé des élèves et du lien entre harcèlement, bien-être et climat scolaire) et le renforcement de l'école inclusive.
- Loi n°2022-299 du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire : le Code de l'éducation est modifié par la création de la loi visant à combattre le harcèlement scolaire. Le harcèlement exercé sur un élève devient un délit.

À travers la promulgation de ces nouvelles lois, l'institution prouve sa bonne volonté quant à l'amélioration du bien-être des élèves et de ses personnels. Afin de clarifier certaines situations, elle adopte de nouvelles dispositions pour améliorer le statut, les fonctions et les missions de certains personnels comme les directrices et directeurs d'école, les psychologues de l'éducation nationale, les AESH « Accompagnant d'élève en situation de handicap » et AED « assistant d'éducation ».

Différents colloques sont centrés autour de la problématique du bien-être des personnels et des élèves comme le Grenelle de l'éducation de 2020-2021, la conférence du CNESEO du 21 & 22 novembre 2023 ou plus éloignés de nous la revue Education & Formation n°88-89 décembre 2015 ayant entre autres comme sujet le climat scolaire. On y trouve dans ce numéro une échelle multidimensionnelle permettant de mesurer le bien-être des élèves à l'école et au collège. Cette revue est publiée par le ministère, ce qui démontre que l'enjeu est

¹⁰ CNESEO : Centre National d'Etude des Systèmes Scolaires

¹¹ MENJ : Ministère de L'Education Nationale et de la Jeunesse

¹² <https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000026973437>

Christophe DUVERNET | Mémoire de Master MEEF | INSPE Limoges |

crucial. Des enquêtes de la DEPP¹³ interrogent régulièrement les enseignants sur le climat scolaire notamment en 2019 et 2022.

Un enjeu primordial car l'érosion des candidatures au concours n'est plus un phénomène épisodique mais montre que le métier d'enseignant n'attire plus comme on peut le constater avec le tableau (Figure 5) issu du rapport de février 2023 de la cour des comptes.

Figure 5 : Les concours enseignants organisés par le MENJ :
Évolution des postes proposés, des candidats présents et admis

Source : <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2023-10/20230201-devenir-enseignant-recrutement-formation-initiale-enseignants.pdf>

	2017	2018	2019	2020	2021	Evol. 2021/2017
<i>Postes</i>	32 448	28 195	27 954	28 695	26 784	- 17 %
<i>Présents</i>	116 447	117 614	113 828	108 886	105 321	- 10 %
<i>Admis</i>	30 113	27 122	26 240	27 658	25 525	- 15 %

Selon certaines enquêtes du ministère, 46 % des personnels se déclarent capables d'exercer le même métier jusqu'à la retraite. Le métier manque d'attractivité, et les chefs d'établissement ont de la peine à recruter des personnels afin de combler les absences de longue durée. Le vivier des TZR n'est plus pourvu, car ces personnels sont en poste dès le début de l'année scolaire, ce qui aboutit au recours à des enseignants contractuels.

On remarque que le bien-être (Tableau 3) des enseignants est une donnée multifactorielle.

Tableau 3 : Moyenne des indices de bien-être au travail, selon l'ancienneté au sein de l'éducation nationale. Source : DEPP, Baromètre du bien-être au travail selon l'ancienneté

		Ancienneté au sein de l'éducation nationale			
		1 an (2 % des répondants)	[2 ans ; 5 ans] (10 % des répondants)	[6 ans ; 15 ans] (27 % des répondants)	Plus de 15 ans (61 % des répondants)
Indices du bien-être au travail	Sens donné au travail	+ 79	+ 40	- 2	- 9
	Soutien social	+ 55	+ 24	+ 6	- 8
	Culture professionnelle partagée	+ 50	+ 22	0	- 6
	Autonomie	+ 34	+ 18	+ 3	- 5
	Respect	+ 33	+ 8	0	- 3
	Formation et accompagnement	- 11	- 12	- 5	+ 5
	Soutien organisationnel	+ 33	+ 10	- 1	- 2
	Rémunération	+ 21	+ 11	- 7	+ 1
	Environnement matériel de travail	+ 22	+ 1	- 7	+ 2
	Confiance	+ 15	0	- 3	+ 1
	Perspectives de progression	+ 4	- 10	- 15	+ 8
	Collaboration	+ 2	+ 4	+ 1	- 1
	Sentiment de sécurité	+ 1	- 5	- 1	+ 1
	Équilibre entre vie privée et vie professionnelle	+ 5	+ 2	- 6	+ 2

¹³ DEPP : Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance
Christophe DUVERNET | Mémoire de Master MEEF | INSPE Limoges |

En conclusion de cette note d'information de la DEPP, les leviers à améliorer pour accroître le bien-être des personnels dépendent de leur ancienneté dans le métier. En effet, les demandes diffèrent, pour les néo-titulaires, ils demandent davantage « d'accompagnement en début de carrière ou à la prise de poste, la préparation au métier » (Bechichi & Blouet, 2023) alors que pour les personnels ayant une ancienneté supérieure à 5 ans la demande est quant à elle différente avec un regain de temps de concertation et de formation professionnelle.

Une série d'émissions sous forme de podcast de l'IH2EF¹⁴ portent également sur ce sujet. L'IH2EF est l'organisme qui participe à la formation des cadres de l'éducation nationale notamment les chefs d'établissement et les inspecteurs académique régionale. Il s'agit du film annuel « Le bien-être des élèves et des personnels » (*Les podcasts du film annuel - le bien-être des élèves et des personnels*, 2023)¹⁵ qui se divise en plusieurs podcasts de six émissions et qui réunit des professionnels de la formation, des membres du corps d'inspection, une enseignante chercheuse en sciences de l'éducation et un principal adjoint de collège. Il est mentionné par Christophe Marsollier que « le bien-être est une des trois priorités du ministère mais pas une finalité de l'école par contre c'est un objectif et c'est surtout une condition pour que les élèves disposent des meilleures chances pour réussir et des meilleures dispositions pour réussir.... Une aspiration à envisager l'avenir dans les meilleures conditions » et les enjeux pour les personnels qui rentrent dans une relation plus horizontale. Il évoque cinq réciprocity :

- La confiance : création de parler de manière plus authentique
- Le respect : dans tous les moments
- L'engagement : responsabiliser l'élève
- L'écoute : réciproque, disponibilité des deux, relation spiralaire
- Le droit à l'erreur : des deux côtés

A travers son témoignage lors des podcasts, il définit également les quatre piliers du bien-être :

1. La qualité de la relation
2. La pratique coopérative
3. L'espace de parole
4. La pratique de l'activité physique

¹⁴ IH2EF : institut des hautes Etudes de L'Education et de la Formation

¹⁵ Lien du podcast : <https://www.ih2ef.gouv.fr/les-podcasts-du-film-annuel-le-bien-etre-des-eleves-et-des-personnels>

Une émission est consacrée aux compétences psychosociales. L'ensemble des intervenants s'accordent sur leurs importances et le développement de celles-ci pour les personnels et les élèves.

1.1.3. Contexte du lien entre la créativité et le bien-être dans les sciences de l'éducation et de la formation.

Nous allons approfondir la mise en relation entre la créativité et le bien-être, en commençant par une revue de la littérature scientifique portant sur l'interaction entre ces deux domaines de recherche.

1.1.3.1. Revue scientifique des études empiriques portant sur le lien entre créativité et le bien-être.

Dans le journal du réseau d'avancement de la formation des enseignants en éducation de l'université de Columbia, Walter Humes nous propose de faire le lien entre la créativité et le bien-être découlant du processus créatif. *“The relationship between the two concepts is not usually addressed explicitly, though there is often an unstated assumption that pupils' motivation will increase if 'creative' approaches to teaching and learning are adopted and this, in turn, will enhance their sense of personal 'wellbeing'”* (Humes, 2011). Il propose une analyse de la créativité et du bien-être à travers le filtre d'un questionnement dont il s'est servi dans une précédente étude. Il montre que la créativité ne doit pas être exclusive au domaine artistique et que le système éducatif écossais s'en est saisi en posant la question *« what is creativity ? »* (Humes, 2011, p.3). Et puis en énonçant différentes compétences découlant du processus créatif qu'ont vécu les élèves. Il a aussi une approche nuancée voire sceptique en montrant que la pensée divergente est acceptée jusqu'à un certain point d'où une certaine ambivalence jusqu'où le professeur, le système éducatif était-il prêt à aller alors que la société nécessite de l'innovation.

La créativité comporte un rôle particulier dans la réalisation du bien-être psychologique, « un rôle dans la capacité à abandonner les modes de pensée stéréotype (Guilford, 1968), une compétence de survie qui devrait être façonnée dans une variété de contexte (Lima Soriano De Alencar & Freire De Oliveira, 2016, p 555-560), les nouveautés, l'efficacité et l'éthique (Cropley, 2001), etc. Comme l'ont noté Weston (2006) et Weisberg (2006), tous les individus sont capable de pensée créative... » (Androschuk et al., 2020)¹⁶.

¹⁶ « *A special role in achieving psychological well-being is played by creativity which can be seen as a unique creative ability, the ability to abandon stereotypical ways of thinking (Gilford, 1968); a survival skill that should be shaped in a variety of contexts (Alencar & Oliveira, 2016, 555–560); novelty, efficiency and ethics (Cropley, 2001). As noted by Weston (2007) and Weisberg (2006), all people are capable of creative thinking...*

D'autres scientifiques, Sawyer (2012) et Schmid (2005), estiment que le manque de créativité ou l'absence de possibilité de réaliser la créativité réduit l'état de santé et le niveau de bien-être.

Une autre recherche dans le domaine de la psychologie du Travail et des Organisation montre le lien entre bien-être et créativité ou plus exactement la présence attentive et la créativité. La présence attentive ou « *mindfulness* » est un concept issu de la philosophie bouddhiste celle-ci réduit le stress et augmente le bien-être, corrélant à l'auto-efficacité créative ou créativité. Il a été montré dans la recherche que le bien-être, auto-efficacité créative et créativité au travail sont liées. L'auto-efficacité créative prend pour référence la croyance personnelle en sa capacité à produire des résultats créatifs au travail. (Tierney & Farmer, 2004) (Tierney & Farmer, 2002).

Au regard des dernières recherches concernant le lien entre la démarche créative et le bien-être, il nous a semblé pertinent de compléter ce mémoire d'initiation à la recherche avec un volet portant sur les traits de la personnalité.

1.2. État de la connaissance concernant les traits de personnalité

1.2.1. Apport des traits de personnalité.

Un trait de personnalité « est une tendance (disposition) à penser et se comporter de manière relativement cohérente et stable dans le temps et entre les situations » (« Définition », 2014) ou plus précisément : « on observe dans les conduites humaines des régularités, des noyaux relativement cohérents de cognitions, d'émotions et de comportements, qui manifestent une stabilité temporelle et une cohérence trans-situationnelle relatives. La psychologie différentielle, dont ces conduites sont l'un des objets d'étude, dénomme ces noyaux cohérents : *traits ou dimensions de personnalité*. » (Rolland, 2004). Dans son ouvrage Rolland synthétise les différentes approches des traits de personnalités en évoquant qu'ils peuvent être « comme des configurations de conduites (cognitions, affects, comportements) (Rolland, 2004) manifestant une relative *cohérence intra-individuelle et une relative stabilité temporelle*, ce sont des *prédispositions* à se comporter (cognitions, affects, comportements) de manière identifiable en réponse aux exigences de la situation, qui caractérisent une personne, permettent de la différencier d'autres personnes et en font une personne unique (*unicité inter-individuelle*). Ainsi, l'on se rend compte que l'apport des traits de personnalités dans cette recherche nous permet d'ajouter des hypothèses concernant la disposition au bien-être des enseignants hors de la classe et dans la classe. La première hypothèse : est-ce que l'environnement de la classe influe sur la disposition au bien-être de l'enseignant, puis est-ce que la démarche créative participe à mettre l'enseignant dans un

disposition de bien-être ? A cette fin, nous nous servirons du test des Big Five du site de psychologie de Genève¹⁷.

« Il existe cinq grandes dimensions de la personnalité que l'on peut répliquer et qui peuvent se résumer par un concept large de EACNO connu sous le nom de : Extraversion, Agréabilité, Conscience, émotions Négatives (Névrosisme), Ouverture » (Plaisant et al., 2010, p. 17).

Voici ce qu'il nous propose pour définir l'acronyme EACNO ou OCEAN : «

- **(E°) Extraversion** : évalue la sociabilité, l'action, l'affirmation de soi et les émotions positives
- **(A) Agréabilité** : est une dimension relative aux relations interpersonnelles, est l'orientation prosociale et collaborative à l'égard des autres
- **(C) Conscience** : décrit comment l'individu contrôle, régule et dirige ses impulsions. La conscience évalue la planification, l'organisation et la mise à exécution des tâches.
- **(N) Le névrosisme** évalue l'adaptation ou la stabilité émotionnelle. Le névrosisme oppose une stabilité émotionnelle, est une tendance à avoir une humeur avec des émotions négatives.
- **(O) L'ouverture** décrit la largeur, la profondeur, l'originalité et la complexité de la vie mentale et des expériences de l'individu. L'ouverture évalue l'imagination, la curiosité intellectuelle et la sensibilité esthétique. »(Psychologie Genève: Évaluez-vous, Tests gratuits d'autoévaluation psychologique, s. d.)

L'approche multivariée de la créativité « présente l'intérêt de prendre en compte des aspects individuels et des aspects environnementaux qui influencent la créativité » (Bonnardel & Lubart, 2019, p. 86). Ainsi les trois facteurs isolés actuellement sont les facteurs cognitifs, les facteurs conatifs et affectifs et les facteurs environnementaux (Bonnardel & Lubart, 2019, p. 87). En détail, les facteurs cognitifs comportent l'intelligence et les connaissances, les facteurs conatifs associant les traits de personnalité et la motivation, les facteurs environnementaux liés au contexte géographique et social de l'individu. De plus, dans une étude récente publiée dans The journal of personality (Mann et al., 2021) montre l'impact de certains traits de personnalité sur le bien-être des individus. Les chercheurs se sont appuyés sur le modèle OCEAN précédemment introduit. Il se dégage de cette étude des traits dominants qui « prédisent » le bien-être des personnes. Il émerge cinq traits « qui prédisent le bien-être :

¹⁷ http://www.psychologie-ge.ch/Test_Personnalite_bfi.html
Christophe DUVERNET | Mémoire de Master MEEF | INSPE Limoges |

l'enthousiasme, la faible tendance au retrait, l'ardeur au travail, la compassion et la curiosité intellectuelle » (*Le bien être au travers des traits de la personnalité*, 2017), puis ceux qui « prédisent modérément le bien-être : l'affirmation de soi, l'ouverture créative » (*Le bien être au travers des traits de la personnalité*, 2017). Et ceux qui n'y contribuent pas « la politesse, l'ordre, la volatilité » (*Le bien être au travers des traits de la personnalité*, 2017). De plus, l'étude de Villieux montre également le lien entre les deux (Villieux et al., 2016).

On a précédemment dans la partie 1.1.3 démontré que le lien entre créativité et bien-être est bien établi. De plus, nous constatons que les traits de la personnalité d'un individu contribuent, participent également aux différents aspects de sa créativité et de son bien-être, mais qu'en est-il dans le système éducatif français : « L'éducation nationale » ?

1.3. Problématique

Peu d'études ont donc été menées sur le lien entre bien-être et créativité des enseignants au sein de leur classe.

Ainsi, ma réflexion a abouti à la problématique suivante :

Dans quelle mesure la démarche créative influence-t-elle le bien-être de l'enseignant dans sa classe ?

2. Méthodologie

2.1. Méthodologie

Ayant posé la problématique, pour répondre au mieux à cette question, j'envisage une étude de cas, auprès de trois enseignants du second degré, qui suit la démarche de réalisation selon Gagnon (2012), voir infra.

Il s'agit de suivre également la classification des études de cas de Yin (2018) concernant des cas multiples pour lesquels il y a « réplication » de la procédure de recherche.

2.1.1. Démarche de réalisation de l'étude de cas selon Gagnon (2012)

En effet, cette démarche suit une procédure en huit étapes permettant de valider la pertinence de l'étude de cas. Nous aborderons cette recherche sous l'angle de la méthode qualitative dans une perspective constructiviste. Nous privilégierons une stratégie de recherche idiographique c'est-à-dire permettant « *de comprendre le phénomène dans son contexte* » (Gagnon, 2011, p.14).

2.1.1.1. Etape 1 : Etablir la pertinence de l'utilisation de l'étude de cas

La question de recherche dans le présent mémoire associe l'influence de la démarche créative et du bien-être (*objet d'étude*) de l'enseignant dans sa salle de classe (*contexte*). La problématique est de type « *empirique brut* » (Gagnon, 2011) car je n'ai pas d'a priori quant à cette étude. Nous avons pu remarquer lors de la partie précédente 1.1.3 le lien entre la démarche créative et bien-être de l'enseignant. Ce nouveau champ de recherche comporte peu d'études à l'heure actuelle. Afin de valider cette première étape, il est utile de répondre aux quatre questions proposées par Benbasat et coll. (1983, p.372) :

- Tout d'abord, le phénomène qui est l'objet d'intérêt doit-il être étudié dans son contexte naturel pour être vraiment compris ?

La réponse est affirmative. La problématique établit le lien entre le phénomène et son contexte naturel. Ces deux éléments sont donc indissociables

- Ensuite, faut-il mettre l'accent sur les événements contemporains dans l'étude de cette problématique ?

La démarche créative et le bien-être, apparaissant comme étant les compétences du XXI^e siècle, sont au cœur des enjeux actuels de l'éducation nationale.

- De plus, la connaissance du phénomène peut-elle être acquise sans avoir à contrôler ou à manipuler les sujets ou les événements en cause ?

Nous avons juste à constater ce qui se passe en classe et analyser la situation. Aucune intervention de notre part n'est nécessaire. Le seul biais possible est la présence de l'observateur dans la salle de classe.

- Enfin, la base théorique qui existe au sujet de la problématique sous étude comporte-t-elle des éléments non expliqués ? (Gagnon, 2011)

Cette question de recherche est peu documentée dans la littérature scientifique. Il existe des recherches sur la démarche créative, sur le bien-être mais peu d'études sur la corrélation, le lien, ou l'influence de l'un sur l'autre chez l'enseignant et aucun dans le contexte de la salle de classe.

2.1.1.2. Etape 2 : Assurer la véracité des résultats

Comment peut-on assurer la « véracité des résultats », comme le souligne Gagnon (2011, p 30) ? « *[La] validité interne est sans doute la principale force de l'étude de cas* ». Il existe plusieurs stratégies pour valider, assurer la rigueur de la recherche que nous détaillerons au moment de l'analyse des résultats :

- validité interne, externe, de construit
- fiabilité interne et externe

L'objectif est donc de donner les résultats et d'avoir l'honnêteté dans l'approche formelle et contextuelle.

2.1.1.3. Etape 3 : Préparation

Cette étape implique trois sous-étapes : la question de recherche, la définition du cas et l'élaboration du protocole de recherche. (Gagnon, 2012).

2.1.1.3.1. Formulation de la question de recherche

Notre question de recherche est : « Dans quelle mesure la démarche créative influence-t-elle le bien-être de l'enseignant dans sa classe ? ».

2.1.1.3.2. Définition du cas

Le cas dans notre étude est celui d'un enseignant qui dans sa pratique, de la préparation de son cours à sa réalisation, adopte une démarche créative. Nous étudierons si cette activité lui

procure du bien-être, le favorise ou l'influence. Pour cela, le lieu de l'expérience sera la salle de classe, comme finalité de sa démarche. Une séance sera enregistrée, puis analysée.

Les limites du cas sont le nombre de cas présents dans cette étude puisqu'ils ne sont que trois. Il s'agit cependant d'une étude de cas multiples (Yin, 2018).

Les trois enseignantes ont été sélectionnées en fonction de plusieurs critères : le projet mené, la diversité des disciplines, la volonté affichée de s'inscrire dans une démarche didactique créative et, évidemment, leur souhait de participer à cette étude.

2.1.1.3.3. Elaboration du protocole de recherche

Critères de sélection des sujets participants à l'étude

- Être enseignant (contractuel, stagiaire, titulaire, certifié, agrégé)
- Toutes les disciplines enseignées au collège sont susceptibles de participer à l'étude
- Pas de cours magistraux
- Ludification des apprentissages
 - « Le jeu et la joie sont essentiels dans le flux de la pensée créatrice et nous ne devons pas craindre de laisser nos élèves jouer avec les idées » (Tuck et al., 2014).
 - Serious game, escape game
- Autonomisation dans l'apprentissage des élèves
- Création de support par les élèves
- Travail en îlot
 - Activités créatives (identifié par les processus décrits en amont), défi
 - Résolution de problèmes

Méthodes de recueil des données

J'ai tout d'abord contacté plusieurs enseignants avec lesquels j'enseigne afin de leur présenter l'étude et de savoir s'ils souhaitaient s'engager dans ce projet.

Plusieurs échanges par mails, puis en échanges directs ont été réalisés, entre début janvier et fin février 2023.

J'ai convenu d'un rendez-vous afin d'évoquer la préparation de la séance, de l'enregistrer, de répondre à plusieurs questionnaires avant la réalisation d'un entretien semi-directif.

Puis un panel d'évaluateurs a été mobilisé pour évaluer par empathie le bien-être des enseignants, grâce aux vidéos des séances, avec un retour par écrit.

2.1.1.4. Etape 4 : Recrutement des sujets

Pour cette étude, les cas choisis sont des collègues qui enseignent dans des établissements en service partagé ou service complet. Ce sont également mes collègues que je croise et côtoie régulièrement. Lorsque je leur ai proposé de faire partie de l'étude, de nombreuses questions ont été soulevées : dans quel but ? pourquoi cette étude ? La première crainte était l'entretien, il ne s'agit pas d'une inspection ou visite conseil, c'est le principal biais que j'ai pu noter.

Je les ai sécurisés en apportant une caution morale et éthique afin de garantir l'anonymat (Tableau 4) et leur ai assuré que les entretiens ne seraient partagés, seules les vidéos anonymées seraient transmises au panel d'évaluateurs. A ces conditions, les enseignants ont bien voulu s'engager dans l'étude. Les trois cas recrutés ont entièrement suivi le processus de l'étude, aucun n'a abandonné.

Tableau 4 : Données sur les enseignants

Enseignants / Caractéristiques	Discipline	Niveau	Sexe (F/M)	Tranche d'âge	Ancienneté
Enseignant 1	Arts plastiques	4 ^{ème}	F	42	20 ans
Enseignant 2	Anglais	3 ^{ème}	F	46	8 ans
Enseignant 3	Mathématiques	5 ^{ème}	F	30	7 ans

2.1.1.5. Etape 5 : Collecte des données

Pour cette étape connaître le milieu, l'environnement est important « *Le chercheur doit savoir se faire accepter dans chacun des sites étudiés. Il faut qu'il devienne rapidement crédible et développe une relation de confiance avec les participants. Cela est extrêmement important s'il veut que les gens lui confient ce qu'ils pensent réellement.* » (Gagnon, 2011). J'exerce dans les deux collèges où ont été collectées les données et j'ai eu l'autorisation hiérarchique des chefs d'établissement afin de réaliser cette étude.

Un premier entretien a permis à l'enseignant sélectionné de présenter sa démarche créative dans la préparation de la séance, avec son scénario pédagogique et la justification de ses choix et « innovations »¹⁸.

Ensuite, une séance de cours a été captée, avec un téléphone portable sur trépied. Le cours d'arts plastiques a eu lieu un mardi après-midi de 15h à 16h. Le cours d'anglais s'est déroulé un lundi de 15h à 16h dans un autre collège. Le cours de mathématiques a eu lieu un mercredi matin, de 8h25 à 9h20. Au début de la séance, nous avons présenté l'objectif de la captation aux élèves, en leur expliquant qu'ils n'étaient en aucun cas l'objet de cette étude.

L'entretien semi-directif s'est déroulé dans les mêmes salles de cours, directement après la séance observée et captée. Au début de celui-ci, les enseignants ont répondu à différents questionnaires, l'un papier et l'autre numérique. Pour ce dernier, une capture d'écran a été réalisée. L'entretien a été enregistré avec un dictaphone, puis retranscrit à l'aide du MediaServer de l'Université et corrigé par nos soins.

Pour l'observation des vidéos captées par un panel, un lien vers les trois vidéos anonymées a été transmis ainsi qu'un document comportant une présentation de l'étude, les attendus et un tableau à compléter. Ce document m'a ensuite été renvoyé par mail.

Dans une étude de cas multiples, la collecte de donnée provenant de plusieurs sources est reconnue comme étant de meilleure qualité (Yin,2009 ; Yin et coll., 1983). Il est évident que la manipulation de ces données et leurs analyses requiert de la part du chercheur une grande rigueur et méticulosité.

Cette étude s'inscrit dans cette démarche car pour sa mise en œuvre nous avons recouru à différentes techniques comme la captation, l'entretien semi-directif, le questionnaire des traits de personnalité, le WEMWBS et le panel d'évaluateurs.

2.1.1.6. Etape 6 : Traitement des données

Pour le traitement des données, il s'est agi d'épurer dans un premier temps les données collectées. Tout d'abord, il a fallu transcrire les entretiens semi-directif en passant du format audio au format textuel, tapuscrite, sans les éléments d'oralité. Pour faciliter l'analyse des données, il a été nécessaire de trouver les points communs. La trame de l'entretien semi-directif a permis de les mettre en exergue.

La réussite de notre étude repose en grande partie sur notre capacité à identifier avec précision les composantes clés de la démarche créative et du bien-être. En effet, si nous ne parvenons pas à définir de manière exhaustive ce que nous entendons par "démarche créative

¹⁸ Voir annexe 2

de l'enseignant", nous risquons de compromettre la validité de nos conclusions sur son lien éventuel avec le bien-être. Ainsi, notre priorité est de clarifier et d'articuler ces éléments dès le départ, afin d'orienter efficacement notre collecte et notre analyse de données. Cette approche méthodologique nous permet de poser des bases solides pour notre recherche et d'assurer la pertinence de notre problématique.

Une fois que la démarche créative de l'enseignant aura été validée, nous pourrons alors nous appuyer sur les observations d'un panel composé de six participants. Ce panel visionnera trois vidéos et attribuera une note au bien-être perçu, sur une échelle de 0 à 10.

De plus, les participants rempliront un tableau en y insérant leurs propres critères. Chaque critère sera évalué de 0 à 10 afin d'objectiver le bien-être de l'enseignant dans sa classe. Ces données nous permettront d'approfondir notre compréhension du lien entre la démarche créative de l'enseignant et son bien-être en classe.

De plus, l'utilisation du logiciel TROPES permettra d'affiner et de trouver des points de convergence ou divergence pour établir un lien de causalité. Puis la rédaction de chaque étude de cas « *prend assise sur les conclusions de l'analyse des données, eu égard à la problématique et à la question de recherche* » (Gagnon, 2011). Un plan commun de rédaction pour chaque étude de cas permettra de faciliter la lecture et d'en trouver les points saillants utilisés pour l'interprétation des données.

Nous aurons ainsi différents points de vue d'un même objet d'étude qui nous permettra de trianguler les données. La méthodologie qui se rapporte à cette manière de faire est la triangulation méthodologique qui consiste en « le fait d'appréhender un objet de recherche d'au moins deux points de vue différents » (Caillaud & Flick, 2016).

2.1.1.7. Etape 7 : Interprétation des données

Cette étape viendra valider ou invalider les hypothèses émises ou en suscitera de nouvelles. En effet « *à l'étape de l'interprétation des données, le chercheur laisse aller sa créativité, son imagination et concrétise ses intuitions par rapport à l'explication du phénomène étudié. Pour ce faire, il réexamine ses données à un niveau plus élevé d'abstraction. Il fait ressortir le sens profond et induit des explications à partir des tendances constatées à l'analyse des données* » (Gagnon, 2011). Deux moyens seront mobilisés pour générer ou valider les hypothèses. Le premier est de revenir à la problématique émise lors de l'étude et d'identifier les indicateurs, « *raffiner les concepts et ces construits* » (Gagnon, 2011). Le deuxième étant « *de faire appel à son imagination* » (Gagnon, 2011). Ainsi dans cette étape, on devra respecter le processus explicatif suivant :

- Générer les explications du phénomène

- Comparaison avec les concepts théoriques, revue de littérature
- Vérification des hypothèses

2.2. Cadre théorique et méthodologique de la recherche

2.2.1. Les ancrages théoriques de la créativité et son évaluation

Afin d'évaluer la démarche créative de l'enseignant dans les dispositifs proposés aux élèves, nous pouvons utiliser soit l'approche multivariée des 7C de Todd Lubart, qui est très précise, soit celle de Wallas, qui comporte moins d'étapes et permet une analyse plus facile de la démarche créative de l'enseignant. Commençons néanmoins par l'approche de Todd Lubart (Tableau4), qui se décline en plusieurs étapes. De plus, nous devons nous appuyer également sur le scénario pédagogique de la séance fournis en amont par l'enseignant pour valider celle-ci.

Tableau 5 : Approche multivariée des 7 C's

Créateurs : fait référence aux individus qui sont engagés dans la production d'un contenu original, ils peuvent être des enfants, des adolescents.
Créer ou action de créer s'appuie sur le processus créatif, à la séquence d'étapes, le cheminement du créateur.
Les collaborations : ce sont les différents échanges entre le créateur et ses collaborateurs, ou plus largement renvoient « à l'implication des autres dans le processus créatif. » (Bonnardel & Lubart, 2019, p. 85)
Contexte ou les contextes : prend attache au monde physique et social « dans lequel les créateurs s'engagent dans un processus créatif » (Bonnardel & Lubart, 2019, p. 85)
Les créations : production et évaluation de celle-ci. La production pouvant prendre plusieurs formes « tangible ou intangible, et peuvent consister en une idée abstraite ou en un « produit » entier ou complet.(Bonnardel & Lubart, 2019, p. 85)
Consommation : « renvoient à l'adoption des idées créatives et des productions. » (Bonnardel & Lubart, 2019, p. 85). C'est-à-dire la prise en compte des réactions des personnes qui seront confrontées au produit créatif avec son adoption ou son rejet.

Curricula : la formation favorisant la créativité. « Il s'agit ainsi de s'intéresser à l'impact des programmes d'éducation ou de techniques visant à stimuler la créativité » (Bonnardel & Lubart, 2019, p. 85)

L'approche de Todd Lubart regroupe les 7 thèmes principaux en lien avec la créativité. Le modèle de Wallas, nous l'avons décrit au 2.1.1.2 sur les processus créatifs.

2.2.2. L'évaluation du bien-être.

L'évaluation du bien-être de l'enseignant dans sa classe est une tâche complexe qui nécessite une approche méthodique et objective. Après avoir effectué une recherche approfondie dans la littérature scientifique, il est apparu que les critères précis pour évaluer le bien-être de l'enseignant dans sa classe ne sont pas clairement définis.

Par conséquent, afin de procéder à cette évaluation, nous avons opté pour une méthode qui implique un panel d'évaluateurs. Ces évaluateurs seront chargés d'objectiver le bien-être de l'enseignant en classe en se basant sur leurs propres critères. Cette approche permettra d'apporter une perspective externe et impartiale à l'évaluation du bien-être de l'enseignant.

Les résultats de ce panel seront passés au prisme du Kappa de Fleiss afin de valider les mesures des évaluateurs.

Une fois les données collectées, nous envisageons de les relier à un cadre théorique pour une meilleure compréhension et interprétation. Le modèle théorique des gestes professionnels de Dominique Bucheton a été identifié comme un cadre potentiellement approprié pour cette évaluation. Ce modèle offre une structure conceptuelle solide qui pourrait aider à contextualiser et à interpréter les observations recueillies.

2.2.2.1. Les gestes professionnels de Dominique Bucheton

Dans leur étude (Bucheton & Soulé, 2009a), Dominique Bucheton et son équipe ont identifié cinq piliers (Figure 6) qui sous-tendent les gestes professionnels de l'enseignant. Le premier de ces piliers est celui des objets de savoirs ou des techniques, autour duquel s'articulent les quatre autres. Ainsi, les gestes d'atmosphère, de pilotage de la leçon, de tissage et d'étayage sont tous orientés vers les savoirs à acquérir.

Les gestes d'atmosphère englobent toutes les actions qui créent ou maintiennent un espace de dialogue, comme la mise en place de la confiance, l'acceptation de l'erreur et l'encouragement des élèves. Les gestes de pilotage de la leçon visent à organiser la séance de cours dans le temps, en donnant un début et une fin à chaque activité, et en structurant

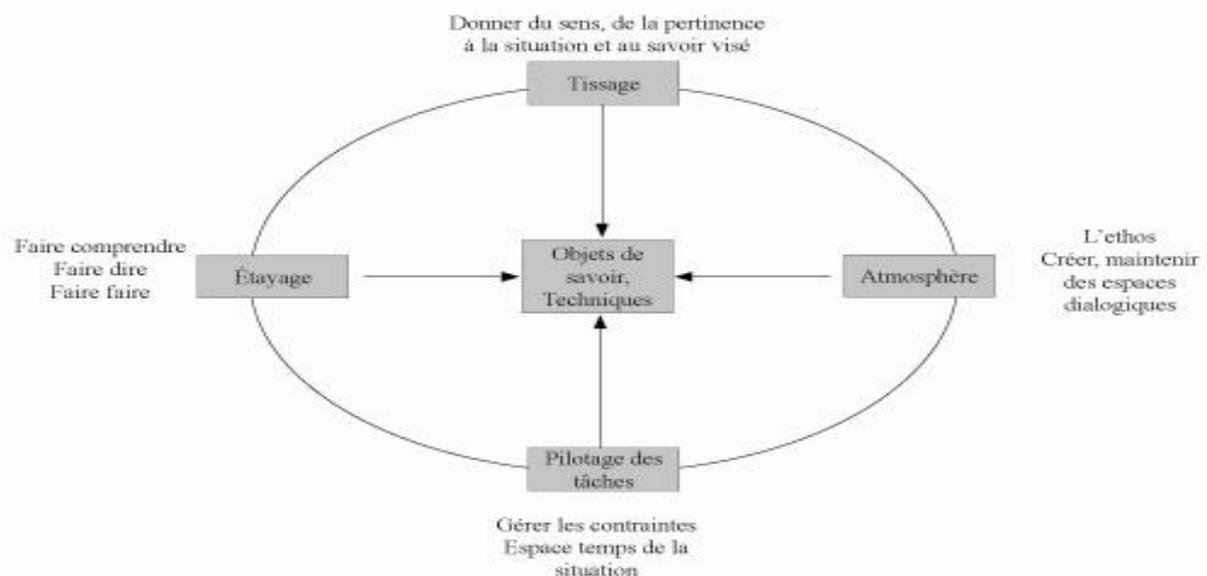
l'espace de temps de la situation dans laquelle l'enseignant induit une temporalité aux tâches que doivent réaliser les élèves.

Les gestes de tissage sont ceux qui établissent le lien entre les différentes activités, réveillant ainsi des traces déjà présentes pour construire le milieu d'une séance. Enfin, les gestes d'étayage désignent toutes les formes d'aide apportée par l'enseignant aux élèves dans la réalisation de leurs tâches.

Cette approche des gestes professionnels de l'enseignant met en lumière la complexité de son rôle, qui va bien au-delà de la simple transmission des connaissances. En intégrant ces différents piliers dans sa pratique, l'enseignant contribue à créer un environnement d'apprentissage stimulant et soutenant pour ses élèves.

Figure 6 : Un multi-agenda de préoccupation enchâssées

Source : (Bucheton & Soulé, 2009a, p. 33)



De plus, on peut le constater (Tableau 5), cette approche des gestes professionnels contribuera à nous aider pour classer, analyser les données recueillies par notre panel.

Tableau 6 : Les postures d'étayage : une organisation modulaire de gestes et leurs visées

Source : (Bucheton & Soulé, 2009b, p. 41)

Posture d'étayage	Pilotage	Atmosphère	Tissage	Objets de savoir	Tâche élèves postures
-------------------	----------	------------	---------	------------------	-----------------------

de l'enseignant					
Accompagnement	Souple et ouvert	Détendue et collaborative	Très important Multi directif	Dévolution Émergence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Synchronique Très serré	Tendue et hiérarchique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Confiance, Refus d'intervention du maître	Laissé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptualisation	Le choix du bon moment	Concentrée, très attentive	Liens entre les tâches Retour sur	Nommés	Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation)
Magicien	Théâtralisation, mystère, révélation	Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation	Aucun	Peu nommés	Manipulations, Jeu : posture ludique

2.2.2.2. Le bien-être objectivé par un panel.

J'ai constitué un panel d'évaluateurs qui comporte des profils différents de l'enseignant chercheur à une opticienne ou thérapeute. Le panel est constitué de six personnes.

Voici les métiers exercés par les membres du panel :

- Opticienne
- Thérapeute Méthode Quertans TNS
- Directeur des ventes nationales
- Enseignant chercheur
- Professeur de Français / Formatrice académique
- Professeur d'Anglais / Formatrice académique CPS & sciences cognitives

Le rôle de chacun est de visionner les vidéos de cours de manière individuelle et de répondre sur un document :

- Le niveau de bien-être sur échelle allant de 0 à 10.
- D'objectiver ce ressenti par l'élaboration d'un tableau où figure leurs critères qui objective le bien-être.

Voici l'exemple d'un document (Tableau 6) qui renvoie à la vidéo 3 :

Tableau 7 : Exemple de document fournit dans le dossier « Mémoire_1A »

Madame, Monsieur,

Vous avez été choisi dans le cadre de cette recherche afin de mobiliser votre empathie pour objectiver le bien-être des enseignants qui ont été enregistrés en situation de classe.

D'un point de vue éthique, les enseignants ne sont pas nommés et ils ont été avertis du visionnage des vidéos par un panel et ils m'ont donné leur accord.

Voici le lien de la vidéo 3 :

https://drive.google.com/file/d/1laB5izt-Hm4A6iekDPsiJYAdM70gI1vD/view?usp=drive_link

Vous devez vous baser sur vos impressions, votre ressenti.

Après avoir regardé une vidéo.

A quel niveau de bien-être moyen ressentez-vous l'enseignant observé dans cette séance ?

De 0 (aucun bien-être) à 10 (bien-être total) :

A posteriori, sauriez-vous dire sur quoi vous vous êtes basé, éventuellement implicitement, pour évaluer ce niveau de bien-être ? Pourriez-vous svp essayer d'objectiver vos critères ou indicateurs implicites et donner une note entre 0 et 10 par critère. ? Un exemple est donné en première ligne

Vous pouvez indiquer les critères et évaluer leur niveau de 0 à 10 ci-après.

Critères	Vidéo 3
<i>Sourire du prof</i>	5

Merci pour le temps que vous avez accordé à cette étude.
 Bien cordialement,
 Ch DUVERNET

Dans un premier temps, j'ai importé sur un drive les vidéos de cours que j'ai renommé de manière aléatoire afin de ne donner aucune information en amont du visionnage. Ensuite, j'ai envoyé un mail contenant un lien vers un dossier partagé nommé : « Mémoire_1A » pour l'évaluateur qui se prénomme Vivien. Ce dossier comprenait trois documents texte (Tableau 6) avec un lien qui renvoyait à une vidéo. J'ai suivi le protocole (Tableau 7) de telle sorte que les évaluateurs n'ont jamais eu les vidéos dans le même ordre :

Tableau 8 : Distribution des dossiers vidéo assigné aux observateurs

Évaluateurs	Vidéo de l'enseignant 1	Vidéo de l'enseignant 2	Vidéo de l'enseignant 3
Vivien (Mémoire_1A)	Vidéo 1	Vidéo 2	Vidéo 3
Cynthia (Mémoire_1B)	Vidéo 1	Vidéo 3	Vidéo 2
Hugo (Mémoire_2A)	Vidéo 2	Vidéo 1	Vidéo 3
Béatrice (Mémoire_2B)	Vidéo 2	Vidéo 3	Vidéo 1
Florence (Mémoire_3A)	Vidéo 3	Vidéo 1	Vidéo 2
Sandrine (Mémoire_3B)	Vidéo 3	Vidéo 2	Vidéo 1

2.2.2.3. Calcul du Kappa de Fleiss.

Le kappa de Fleiss « est une mesure de concordance inter-évaluateur qui étend le Kappa de Cohen pour évaluer le niveau de concordance entre deux ou plusieurs évaluateurs, lorsque la méthode d'évaluation est mesurée sur une échelle catégorielle. Il exprime à quel degré la proportion d'accords observée entre les évaluateurs dépasse ce à quoi on pourrait s'attendre si tous les évaluateurs faisaient leurs évaluations de façon complètement aléatoire. »

Dans un premier temps, nous devons catégoriser les notes des évaluateurs. Les évaluateurs donneront une note comprise entre 0 et 10. Il se dégage quatre catégories :

Catégorie 1 : Notes de 0 à 3

Catégorie 2 : Notes de 4 à 6

Catégorie 3 : Notes de 7 à 8

Catégorie 4 : Notes de 9 à 10

Ainsi, nous pourrions convertir les notes dans les catégories correspondantes puis construire la matrice de confusion. Et enfin calculer la proportion d'accords observés pour chaque vidéo.

2.2.3. Les entretiens semi-directif

2.2.3.1. La trame d'entretien

La trame d'entretien (Tableau 8) pour les enseignants a été élaborée en amont de la prise des vidéos. Ces entretiens se sont déroulés à l'issue de la captation de leurs cours. J'ai choisi un cours où les enseignants mettaient en place une démarche créative ou la poursuivaient. Le corpus des questions n'était pas systématiquement posé lorsque les réponses couvraient partiellement ou entièrement certaines questions. J'ai décidé de vouvoyer mes collègues au départ pour apporter de la solennité, mais le tutoiement est rapidement réapparu. Je les ai rassurés en précisant qu'il ne s'agissait pas d'un entretien formel comme après une inspection.

Tableau 9 : Trame de l'entretien semi-directif des enseignants

Trame de l'entretien semi directif des enseignants
1. Introduction : présentation rappel du contexte de la recherche
2. Partie Questionnaire
a. Questionnaire WEMWBS, questionnaire des traits de personnalité
3. Partie Bien-être
a. Comment définiriez-vous le bien-être ?
b. As-tu tes propres indicateurs de Bien-être ?
4. Comment pourrais-tu définir la démarche créative ?
5. Dans la classe quand vous faites créer vos élèves : (contexte)
a. Ressentez vous plus de bien-être que lors du séance de cours magistral
6. Conclusion

2.2.3.2. La transcription des entretiens enregistrés

Les données orales enregistrés des entretiens ont été transcrite à l'aide du média serveur de l'université de Limoges. Je n'ai pas utilisé de codage pour ces entretiens. Puis ces entretiens devront être passés traitées dans le logiciel TROPES qui est un logiciel d'analyse de texte afin de trouver des occurrences et familles lexicales se rapportant soit au bien-être ou à la créativité.

2.2.3.3. Les hypothèses testées lors des entretiens semi-directif

Afin de répondre à ma problématique, j'ai envisagé les hypothèses suivantes :

- L'enseignant éprouve davantage de plaisir à envisager et tester plus souvent de nouvelles approches didactiques en faisant de sa classe un laboratoire de l'innovation pédagogique.
- L'enseignant prépare de manière beaucoup plus méticuleuse ses cours.
- L'enseignant est peu stressé.
- L'enseignant estime qu'il est plus présent et moins dans des automatismes
- L'enseignant ressent que ses élèves apprennent davantage et progressent
- L'enseignant réalise qu'il sanctionne moins ses élèves, que la climat de classe est plus apaisé.

3. Les résultats.

Dans cette partie, nous détaillerons les résultats pour un seul enseignant, de l'enseignant 3 en particulier, renvoyant le lecteur aux annexes pour découvrir le résultat des deux autres cas.

3.1.1. Les résultats sur la créativité.

3.1.1.1. Analyse vidéo de l'enseignant 3 & évaluation de la démarche créative.

Dans cette captation vidéo, nous assistons à une séance de mathématiques destinée à une classe de cinquième. J'explique au préalable la raison pour laquelle je filme cette séance. Les élèves sont rapidement répartis en groupes, affichés au tableau, et prennent leur place dans le calme pendant l'appel.

Un ancien élève stagiaire de fin de seconde prend en charge la présentation du nouveau chapitre, centré sur la transformation. L'enseignante utilise le logiciel GéoGébra¹⁹ pour expliquer le concept de symétrie centrale, en observant diverses figures afin de déterminer une loi empirique et de différencier la symétrie axiale de la symétrie centrale. Les élèves sont ensuite invités à réaliser des exercices dans leur cahier, en faisant une figure de leur choix et en visualisant puis réalisant la symétrie à main levée.

L'enseignante circule pour valider les exercices et propose ensuite diverses activités, dont certaines sont des problèmes de résolution nécessitant de la créativité. Les exercices sont divisés en deux catégories : les activités obligatoires et les bonus, avec un concours sur la symétrie centrale pour les élèves les plus avancés.

À travers cette séance, nous utilisons le modèle de Todd Lubart (Tableau 8) pour analyser la démarche créative de l'enseignant lors de cette séance est stimulée et exploitée dans le cadre de l'apprentissage des mathématiques.

Tableau 10 : Approche multivariée des 7C enseignant 3

Facteur	Observations
Créateur	L'enseignant crée une situation pédagogique créative centrée sur la résolution de problème en expliquant les activités. Principe d'îlot.

¹⁹ GéoGébra : Logiciel pédagogique pour tracer des figures géométriques en mathématiques
Christophe DUVERNET | Mémoire de Master MEEF | INSPE Limoges |

	Tous les élèves sont impliqués en prenant connaissance du cours, les élèves sont tous en activité.
Créer	L'enseignant à créer des activités graduées afin de stimuler l'ensemble des élèves. Deux modalités les élèves réalisent toutes les activités obligatoires, certains réalisent les activités bonus.
Collaboration	Des échanges entre pairs et/ou avec l'enseignant selon les problèmes rencontrés. Les élèves sont disposés en îlot, l'enseignant circulent et dialogue avec les différents groupes ainsi que le stagiaire.
Contexte	La salle de classe, dans une disposition en îlot. De plus, la classe est décorée, plusieurs espaces sont envisagés. Il y a des plantes, des jeux de cartes...
Les créations	Le but est que les élèves réalisent les activités afin d'acquérir les compétences et puissent maîtriser la symétrie centrale.
Consommation	A l'issue du cours, il est prévu un concours de symétrie avec une mise en concurrence des élèves d'un même niveau en l'occurrence les 5èmes.
Curricula	Ce cours fait partie du programme en mathématiques.

Effectivement, la démarche créative dans ce cours de mathématiques est étroitement liée à la résolution de problèmes. Les élèves commencent par appliquer les concepts abordés en cours à travers des activités graduellement plus complexes. Cette progression leur permet de

consolider leur compréhension et leurs compétences dans le domaine de la transformation géométrique.

La prochaine séance portera sur un concours où les élèves doivent réaliser une figure géométrique complexe, mettant ainsi en pratique toutes les notions étudiées et développant leur capacité à résoudre des problèmes de manière créative. Cette approche encourage les élèves à explorer différentes solutions, à faire preuve d'ingéniosité et à développer leur esprit critique tout en renforçant leurs compétences mathématiques.

La vidéo correspond au scénario pédagogique fourni par l'enseignant.

3.1.2. Les résultats sur le bien-être.

Dans cette partie des résultats concernant le bien-être des enseignants, nous allons présenter les résultats complets dans un premier temps, puis, par manque de place, les résultats du bien-être pour un seul enseignant. Les résultats des deux autres enseignants sont consultables en annexe.

3.1.2.1. Résultats complets des vidéos vues par un panel partie bien-être.

Les résultats du bien-être par la mobilisation de l'empathie des évaluateurs sont présentés (Tableau 11) puis nous affinerons les résultats par enseignants afin de déterminer si dans la phase d'objectivation avec la grille critériée nous obtenons des critères identiques.

Voici les résultats concernant le bien-être des enseignants par l'observation des vidéos par les participants. La note est comprise entre 0 et 10. La note de 0 suggérant une absence de bien-être et 10 un niveau de bien-être optimal.

Tableau 11 : résultats complets niveau de bien-être

Évaluateurs	Vidéo de l'enseignant 1	Vidéo de l'enseignant 2	Vidéo de l'enseignant 3
Eva-1A	5	8	7
Eva-1B	8	8	8
Eva-2A	8	8	10
Eva-2B	5	9	8,5
Eva-3A	9	5	9
Eva-3B	9	7	6
Moyenne	7,33	7,5	8,5
écart-type	1,86	1,37	1

On peut noter que les enseignants sont dans un état de bien-être assez élevés se situant entre 7 et 8,5 sur notre échelle. L'Eva-1A ajoute à ces notes sur l'évaluation un commentaire :

E1	5 (bien être moyen, donne le sentiment d'être un peu dépassée)
E2	8 (plutôt bien être malgré une certaine fixité en début de cours).
E3	7 (un peu d'anxiété transparait mais un plaisir dans les explications est communiqué).

Seuls l'Eva-1A et l'Eva-2B attribuent la note de 5 à l'E1, sinon les notes sont comprises entre 8 et 9.

En compilant les données, je me suis aperçu qu'en se servant des gestes professionnels de Dominique Bucheton on pouvait compiler les critères en plusieurs catégories ou indicateur. Certains rapprochements ne sont pas envisageables car trop éloignés du modèle ou d'autre n'apparaissent pas dans la nomenclature.

3.1.2.1.1. Résultats Kappa de Fleiss.

Afin de calculer le coefficient Kappa, un ancien doctorant de Mme Hagège m'a apporté son aide. Le résultat du $K=0,106^{20}$ montre aucun accord au-delà de ce qui serait attendu par hasard. Le calcul par catégorisation²¹ est toujours très faible ce qui renforce l'idée que les évaluations des évaluateurs ne sont pas cohérentes.

3.1.2.2. Analyse des résultats du bien-être de l'enseignant 3

Voici les tableaux (Tableau 13 à 18) des évaluateurs avec leur critères concernant l'enseignant 3 que j'ai colorié avec le code (Tableau 12). Certains participants ont ajouté des commentaires à leur critère afin de mieux comprendre ce qui avait été observé.

On remarque que les évaluateurs sont sensibles aux gestes professionnels de l'enseignant notamment à ceux d'atmosphère et de pilotage mais également à sa communication non verbale, paraverbale et méta verbale. J'ai pu rapprocher certains critères observables et définir des indicateurs. Ci-dessous les indicateurs communs extraient des données des tableaux observateurs, avec un code couleur.

Tableau 12 : Les indicateurs

Pilotage du cours
La voix
Langage corporel
Implication/relation positive
Posture
Sentiments perçus

²⁰ Voir en annexe 6 le calcul complet

²¹ Voir en annexe 6 le calcul complet

Dans ces tableaux successifs, les évaluateurs ont indiqué leurs critères dans la colonne critère et le niveau de ce critère dans la colonne vidéo.

Tableau 13 : Critères évaluateur 1A / Enseignant 3

Critères	Vidéo 3
Regard à l'écoute des élèves (bien être)	7
Gestuelle souple et ample (didactique, phases d'explication) (bien être)	8
Tensions dans le haut du visage (sourcils, rides du front, yeux écarquillés) (gêne)	9
Gestes répétés (gêne) (ex. mains sur les reins, frotter les mains, épaules verrouillées)	9

Tableau 14 : Critères évaluateur 1B / Enseignant 3

Critères	Vidéo 2
Sourire du prof	10
Voix	8
Langage corporel / posture	6 - 7
Regard	7

L'Eva-1B ajoute au tableau les commentaires suivants :

- Voix : dynamique et de l'impulsion, échanges avec élèves très naturels
- Langage corporel / gestes : sourires, gestes larges, beaucoup de gestes, balancement de jambes, main sur la hanche, de côté
- Posture : droite, dynamique, ancrée
- Regard : concentrée dans les échanges avec les enfants
- Sourit et rigole beaucoup
- Déplacements fluides

Tableau 15 : Critères évaluateur 2A / Enseignant 3

Critères	Vidéo 3
Sourire du prof dans la relation à l'élève	5
Marche énergique	5
Voix adaptée aux situations	5
Volonté d'être attentive à chacun...	5
... ce qui demande une dépense forte	5

Tableau 16 : Critères évaluateur 2B / Enseignant 3

Critères	Vidéo 1
Sourire du prof	10
Butte sur les mots peu	9
Utilisation des mots à répétition "donc, alors"	8
Débit de la parole rapide puis se pose	9
Déplacements dans la classe / aisance physique	10
Humour	7
Implication des élèves	9

Tableau 17 : Critères évaluateur 3A / Enseignant 3

Critères	Vidéo 2
Souriante, fait de l'humour, rigole	9
Détendue, à l'aise dans ses déplacements	9
Dynamique et vive	9
Se déplace avec vivacité	9
Semble heureuse et épanouie	9
Beaucoup d'échanges et d'interaction avec ses élèves	9

L'Eva-3A ajoute ceci :

- Passe beaucoup de temps à se déplacer de groupes en groupes pour donner des explications, aider les élèves ou vérifier leur travail.
- Elle est toujours active et ne s'assoit pas.
- Elle est à la fois vive et calme.
- Son ton est posé et suffisamment appuyé pour rester maître de sa classe.

Tableau 18 : Critères évaluateur 3B / Enseignant 3

Critères	Vidéo 1
Mains jointes (indicateur émotionnel)	5
Intonation	5
Explicitation des consignes	5
Mains sur les hanches et sourire	8

Conseils personnalisés pendant les travaux de groupes	8
Expressions (émotionnelles) du visage	8

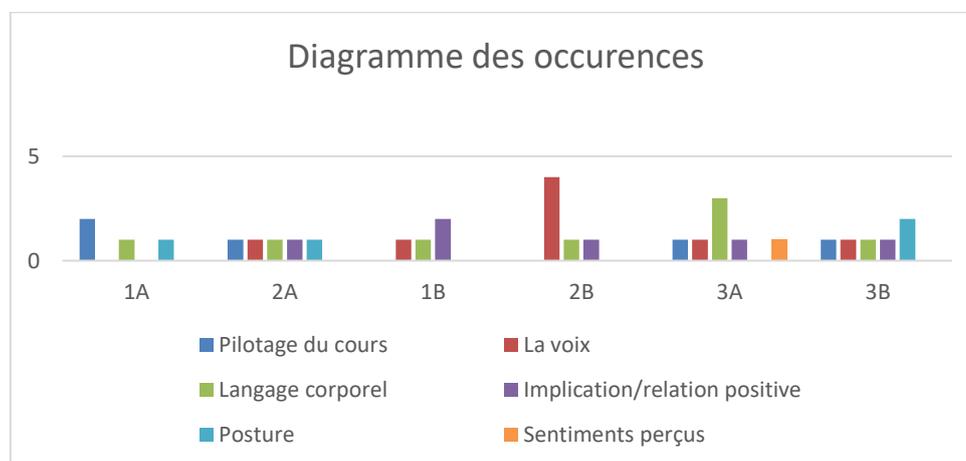
A l'aide de ces indicateurs, j'ai pu établir deux diagrammes, le premier (Tableau 20) qui montrent l'occurrence de ces indicateurs dans le tableau de chaque évaluateur et dans un second diagramme (Tableau 21) le niveau de ces indicateurs. Sachant que la valeur des critères varie entre 0 et 10 ainsi s'il apparaît deux fois pour un même évaluateurs le niveau aura son maximum à 20.

Il se dégage les résultats (Tableau 19) suivants en termes d'indicateurs :

Tableau 19 : Occurrences des indicateurs dans les critères des évaluateurs pour l'enseignant 3

Indicateurs/ Evaluateurs	1A	2A	1B	2B	3A	3B
Pilotage du cours	2	1	0	0	1	1
La voix	0	1	1	4	1	1
Langage corporel	1	1	1	1	3	1
Implication/relation positive	0	1	2	1	1	1
Posture	1	1	0	0	0	2
Sentiments perçus	0	0	0	0	1	0

Tableau 20 : Diagramme des occurrences par indicateurs de l'enseignant 3

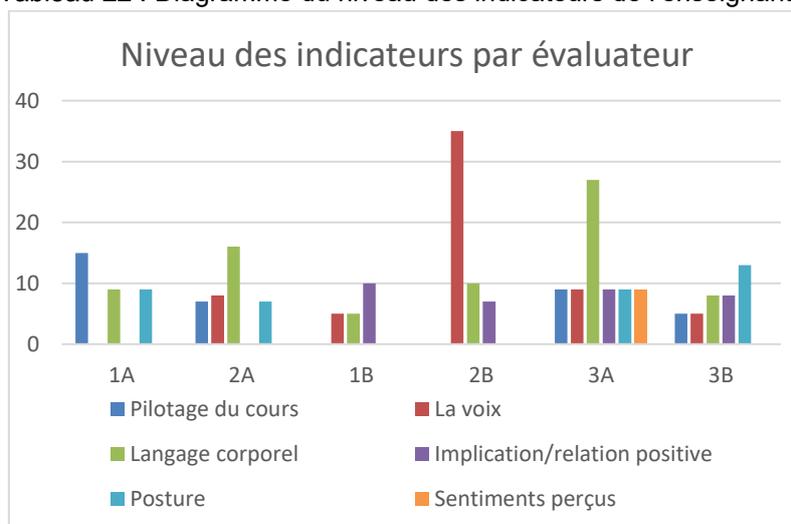


Puis le niveau de ces indicateurs (Tableau 21) issus des observations avec les notes attribuées à chaque critère par les évaluateurs.

Tableau 21 : Niveaux des indicateurs de l'enseignant 3

Indicateurs / Evaluateurs	1A	2A	1B	2B	3A	3B
Pilotage du cours	15	7	0	0	9	5
La voix	0	8	5	35	9	5
Langage corporel	9	16	5	10	27	8
Implication/relation positive	0	0	10	7	9	8
Posture	9	7	0	0	9	13
Sentiments perçus	0	0	0	0	9	0

Tableau 22 : Diagramme du niveau des indicateurs de l'enseignant 3



Pour l'enseignant 3, les évaluateurs sont unanimes et reconnaissent son niveau de bien-être. L'évaluateur 3A, en particulier, ressent les sentiments qui émanent de cette personne, notant son épanouissement et son dynamisme. Comme le souligne l'évaluateur 2A, la volonté d'être à l'écoute de chacun de ses élèves et de se déplacer de manière dynamique dans toute la salle demande énormément d'énergie. En effet, lors de son entretien semi-directif, l'enseignant 3 a confirmé que ce type de cours n'est possible qu'avec un état de forme optimal. De plus, il se dégage de lui une bonne humeur et une envie de partager très communicatives pour les élèves et les évaluateurs. Nombreux sont ceux qui ont noté le sourire constant de l'enseignant, avec des scores maxima à chaque fois. La majorité du panel évoque un pilotage de la classe sans heurts, sans chahut, et avec des consignes claires. Il obtient le niveau de bien-être le plus élevé, avec un score de 8,5, ce qui se traduit par des indicateurs de gestes d'atmosphère également à des niveaux élevés.

3.1.2.3. Résultats traits de personnalité et l'échelle WEMWBS de bien-être

3.1.2.3.1. Pour l'enseignant 3

Tableau 23 : Résultats traits de personnalité et score échelle WEMWBS enseignant 3

	Résultats
Votre résultat (E)	Score très élevé (Extraversion): tendance à être sociable, amical, bavard, et à aimer s'amuser.
Votre résultat (A)	Score très élevé (Agréabilité): tendance à être de bonne humeur, sympathique, tolérant et courtois.
Votre résultat (C)	. Score très élevé (Caractère consciencieux): tendance à être fiable, bien organisé, discipliné, attentif et soigneux.
Votre résultat (N)	(Stabilité émotionnelle): tendance à être plutôt calme, détendu, sûr et stable.
Votre résultat (O)	(Ouverture) : tendance à être plutôt original, créatif, curieux et compliqué.
WEMWBS	59

Globalement, ces résultats indiquent une personnalité équilibrée et positive, avec des tendances vers la sociabilité, la bienveillance, la fiabilité, la stabilité émotionnelle et la créativité. Cela suggère que l'enseignant 3 est probablement quelqu'un d'agréable à côtoyer, de confiance dans les relations interpersonnelles, et ouvert aux nouvelles expériences et idées.

Un score de 59/70 sur l'échelle WEMWBS serait considéré comme un excellent niveau de bien-être mental. Cela suggère que la personne évaluée rapporte des niveaux très élevés de satisfaction et de bien-être dans divers aspects de sa vie émotionnelle et mentale.

Avec un score aussi élevé, la personne pourrait se sentir profondément heureuse, épanouie et satisfaite dans sa vie. Elle pourrait avoir un fort sentiment d'optimisme, de confiance en soi et de résilience face aux défis. Ses relations sociales pourraient être particulièrement positives et enrichissantes, contribuant à son sentiment général de bien-être. De plus, elle pourrait avoir une capacité exceptionnelle à gérer le stress, à se détendre efficacement et à maintenir un équilibre émotionnel stable.

Cependant, il est important de noter que même avec un score élevé sur l'échelle WEMWBS, il est possible que la personne rencontre encore des défis émotionnels ou des moments de difficulté. Le bien-être mental est un continuum et peut varier en fonction de divers facteurs internes et externes. Toutefois, un score de 59 indique généralement un niveau de bien-être mental très positif et robuste.

3.1.2.4. Triangulation des résultats enseignant 3

La triangulation des résultats pour l'enseignant 3 montre qu'en termes de bien-être, ils donnent tous le même résultat : un état de bien-être élevé. Le panel des évaluateurs donne en une moyenne de 8,5/10 (Tableau 10) soit catégorie 4²², le niveau des indicateurs qui en découlent également, l'échelle WEMWBS de 59/70 et le test des traits de personnalité plutôt orientés vers une personnalité équilibrée et positive. L'ensemble vient corroborer les études en cours sur le bien-être (Villieux et al., 2016) avec des traits de personnalité en adéquation avec le niveau de bien-être ressenti.

3.1.3. Résultats et analyses du lien entre la créativité et le bien-être.

3.1.3.1. Résultats compilés des entretiens semi-directif.

Pour cette partie, j'ai réalisé une synthèse par enseignant concernant les hypothèses et j'ai pu isoler plusieurs thématiques.

- Qu'est ce que pour vous le bien-être ?
- Le bien-être dans la classe ?
- La démarche créative?
- Faire de votre classe un laboratoire d'expérience pédagogique
- Le lien entre démarche créative et bien-être ?

Après avoir filtré les entretiens semi-directif voici les textes auxquelles je suis arrivé.

Sur la définition du bien-être dans la vie quotidienne voici ce qu'ils nous disent :

Enseignant 1 : « J'ai changé plein de fois de de perception dans ma vie ? Qu'est-ce que c'est que le bien être tu vois ? (Je m'aperçois que je n'ai pas laissé l'enseignant 1 définir le bien-être comme les autres enseignants. J'ai ainsi réalisé un autre entretien afin de pallier ce manque) »

²² cf Le calcul du Kappa de Fleiss en annexe 6

Enseignant 1 : « J'ai noté que pour moi le bien-être c'est le point de confluence entre l'énergie que l'on déploie et celle que l'on perçoit. C'est-à-dire une espèce de rencontre dans une temporalité qui convient à ce moment - là. Entre ce qu'on est à l'intérieur de nous -même, il y a bien ETRE, donc être c'est bien être présent. Il y a quand la question du temps présent dans le bien-être. Et je dirai que c'est dans la présence à ce que l'on est dégagé de toutes perspectives angoissantes, stressante.

Alors je pense que c'est une question de ce qu'on met derrière les mots aussi. Euh c'est-à-dire que je pense que plus on mûrit peut-être. En fait, en tout cas moi. Plus le bien-être est associé à une temporalité plus dilatée. Je pense que la jeunesse, la pulsion, les pulsions de jeunesse. Tout ce qui est dans la vitesse, dans l'envie de découvrir, il y a un enchaînement quand on est jeune. Tout ça, le bien être est peut-être (blanc - réflexion) est raccord à la question du désir, du plaisir immédiat, plus rapide.

Je dirai que c'est plutôt une question de satisfaction que de réponse à un désir. En fait on peut être satisfait sans répondre à un désir. C'est ça que je veux dire Je peux ajouter également que le bien-être c'est quand s'aligne le corps, le cœur, l'esprit. Sans interférer les uns avec les autres pour le coup toujours une temporalité raccord qui nous constitue. »

Enseignant 2 : « C'est plus une disposition d'esprit. Évidemment. Un environnement subit. S'il est vraiment néfaste et hostile, il ne va pas t'apporter le bien-être. »

Enseignant 3 : « Je pense que le fait de voir positif, de voir le verre à moitié plein ou à moitié vide, ça aide vraiment beaucoup. C'est à dire que face à une même situation, essayer de voir ce qui est positif dans la situation et ce qui est négatif, comment on pourrait l'améliorer plutôt que de rester à ça ne va pas ça c'est nul et de pas trouver comment faire pour que ça aille mieux en fait, d'essayer de tout ramener positivement.

C'est à dire qu'il y a deux ou trois trucs qui ne vont pas, mais quand ça ne va pas, je cherche comment ça peut faire pour que ça aille mieux. Il y a des choses où on ne peut rien y faire, la santé, les choses comme ça, mais faut faire avec, ça fait partie de la vie. »

A partir des entretiens des trois enseignants, plusieurs éléments saillants et thématiques communes s'imposent et émergent concernant leur conception du bien-être.

Pour L'E1²³ c'est avant tout une temporalité une perception de son état émotionnel du moment présent et un alignement du corps, du cœur, de l'esprit dépourvue de toutes perspectives angoissante ou stressante. Cette définition rejoint celle de l'E2²⁴ quand il nous dit que « c'est une disposition d'esprit » fortement influencé pour l'environnement direct. Un environnement

²³ E1 : Enseignant 1

²⁴ E2 : Enseignant 2

hostile et néfaste peut entraver le bien-être, soulignant l'importance des conditions extérieures à la perception intérieure sur l'état d'esprit.

Alors que l'E3²⁵ a une nature plus optimiste en mettant l'accent de voir le verre à moitié plein. En effet, il prône de trouver des aspects positifs ou les solutions pour améliorer des situations difficiles. Etant de nature plus résiliente en acceptant les aspects de la vie sur lesquels on n'a pas de contrôle.

Sous l'angle du bien-être hédoniste ou eudémonique, les approches divergent. Seul l'Enseignant 1 évoque les deux aspects du bien-être, en faisant référence à la temporalité et à la maturité qui apporte son lot de surprises et de recul sur ses propres désirs et sur son état émotionnel interne.

En résumé, bien que les approches varient, un thème commun est l'importance d'une disposition positive et proactive, l'adaptation à l'environnement, et l'alignement interne pour atteindre un bien-être. Chaque enseignant met en lumière différents aspects du bien-être, qu'il s'agisse de la présence à l'instant, de l'influence de l'environnement ou de la résilience face aux difficultés.

Puis j'ai mis de côté les réponses qui se référaient au bien-être dans la classe.

Enseignant 1 : « Des rapports de groupe harmonieux. Être attentive à ce que chacun trouve sa place = très important. Qu'aucun gamin se sente délaissé ou mis sur le côté...

Ouvrir sur des choses nouvelles pour stimuler l'imaginaire des enfants qui aujourd'hui est compliqué.

En fait aller les chercher eux et pas ce qu'ils ont déjà vu reproduire, recopier des trucs, aller chercher ce qu'eux vraiment ils peuvent exprimer. Ça c'est hyper important.

Le plaisir à faire cours s'installe, si les conditions sont réunies (harmonie des rapports, communication, échanges, ouverture). J'ai plaisir à bricoler avec eux, plaisir à les regarder s'émerveiller sur un truc ou avoir une idée. Les enfants m'envoient tellement de bonne énergie la plupart du temps. Je peux même dire que le travail dans plusieurs situations de ma vie m'a permises de tenir le coup. Le bien-être c'est toujours l'échange. C'est quand les gamins vont débattre ou participer à l'oral parce que justement ils donnent des réponses qui sont toujours surprenantes. C'est à dire que l'un fait l'autre »

Enseignant 2 : « Quand, déjà quand je suis en forme, que j'ai de l'énergie. Le sentiment de bien-être qui est lié à un sentiment d'efficacité. Je sens une atmosphère de classe peut être

²⁵ E3 : Enseignant 3

un petit éparpillement de la part des élèves, une lenteur que je peux sentir de ma part aussi, une certaine tendance à me trouver fouillis ou avoir l'impression que ça remonte moins vite, je le sens en moi quand même... Je sens quand ça passe avec les élèves, je sens quand ça passe moins bien. Je sens quand je les ai avec moi. C'est une énergie assez particulière. Un peu, Ça me fait penser à ces musiciens ou ces chanteurs qui disent avoir le public avec eux. Je pense que c'est. Oui, oui, c'est. Ça en fait. C'est à dire que tu sens plus le temps passé, en fait. Et là je suis dans le bien être. Parce que oui, parce que j'ai les élèves avec moi. Et ils sont réactifs, ils sont intéressés, ils sont, ils produisent des choses intéressantes. Du coup ils. Sont actifs et produisent des choses intéressantes. »

Enseignant 3 : « C'est tout ce qui est, comment dire aux contraintes en fait. Nous, on a quand même un métier où on peut le faire comme on veut. Enfin quand même. Globalement, dans notre classe, on est vraiment libre, donc on a un cahier des charges à respecter sur le contenu. Par contre la forme, on est vraiment libre et donc essayer de faire une forme qui nous convient à nous à un instant T'et à un moment donné où on a envie plutôt de faire des activités ludiques et un autre où on n'aura pas envie de ça, on aura envie de faire un cours classique et de faire ce qui nous correspond. Parce qu'en fait, si on va bien, les élèves y vont bien et le cours se passe bien en général.

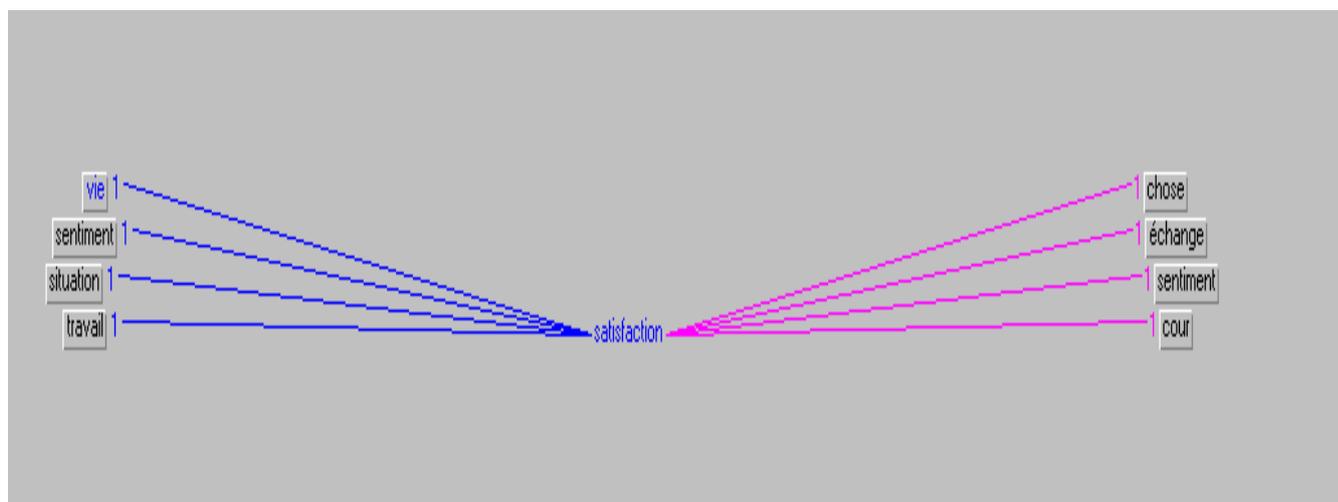
En fait, le cours ludique demande beaucoup plus d'énergie. Donc le jour où je suis très fatigué, je vais faire un cours classique parce que je n'aurais pas l'énergie à faire un cours entre guillemets, ludique, avec des activités qu'il faut encadrer, courir partout. Si je suis fatigué, je ne vais pas bien vivre donc je ne vais pas le faire. Et le cours classique, il est un peu plus ennuyant. Par contre il demande beaucoup moins d'énergie.

La préparation de cours, ludique en activité, ça demande énormément de préparation. Donc si je suis très fatiguée, je ne pourrais pas avant, j'aurais du mal à bien les préparer comme il faut. Et le cours classique il demande beaucoup moins d'efforts. »

En exploitant ces phrases dans le logiciel TROPES, on note que le terme de bien-être est associé à trois occurrences qui sont les sentiments, la vie et l'échange. Comme l'exprime les enseignants afin que s'installe le bien-être des conditions sont requises.

En ce qui concerne la dimension des sentiments, l'E1 prend plaisir à bricoler avec ces élèves et faire en sorte que les élèves ne se sentent pas délaissés. Dans une certaine mesure c'est ce que peut ressentir l'E2 quand il dit que le temps ne s'écoule plus de la même façon car un lien s'est créé avec les élèves et qu'il est plus efficace. Alors que L'E3 se sent libre dans sa pratique tout en respectant le cadre d'exercice du métier. Le sentiment qui sera lié à la satisfaction comme on peut le noter sur cette analyse issue de TROPES (Tableau 24).

Tableau 24 : Analyse TROPES Références utilisées Satisfaction



On note aussi que le bien-être est lié à la vie de l'enseignant personnel comme le mentionne l'E1 son métier l'a aidé dans sa vie, il s'en est servie en quelque sorte de bouée. On remarque avec les témoignages de l'E2 et L'E3 le même lien avec un certain état d'humeur, d'entrain ou les tracas de la vie quotidienne qui ne doivent pas rejaillir dans l'exercice du métier comme le remarque l'E3 « si on va bien, les élèves vont bien et le cours se passe bien en générale. » Pour ce qui est des échanges, ils doivent être harmonieux, respectueux comme le souligne l'E1 avec cette phrase « l'un fait l'autre », afin que le lien s'établisse comme le remarque l'E2 avec un lien énergétique entre lui et les élèves. En particulier « des rapports harmonieux, une bonne énergie, une communication, de l'ouverture », une fois le climat propice certains enseignants ressentent qu'ils ont fédéré les élèves et sont en quasi-osmose avec eux. Ainsi l'enseignant est dans un état de bien-être subjectif.

Pour résumé, les enseignants expriment un plaisir tangible dans leur pratique, comme en témoigne l'E1 qui évoque son plaisir à bricoler avec les élèves et à observer leur émerveillement face à de nouvelles idées. Ces moments de connexion et de découverte contribuent à leur bien-être et à leur satisfaction professionnelle, renforçant ainsi le lien entre le plaisir dans l'enseignement et le sentiment de bien-être subjectif. Alors que pour l'E2 le bien-être sera plutôt objectivé par une donnée subjective, un ressenti, un lien énergétique entre lui et les élèves. Il prend pour exemple le musicien en connexion avec son public où en quelque sorte l'espace-temps se dilate et n'est plus perçu ou s'écoulant différemment. Alors que l'E3 adaptera son cours à son état émotionnel et énergétique. En effet, l'enseignant a la liberté pédagogique. Ainsi en fonction de son niveau de forme il optera pour un cours classique, magistrale ou un dispositif plus ludique.

Qu'en est-il de la démarche créative ? Lors des entretiens voici les réponses que j'ai pu filtrer par rapport cet autre volet de l'étude de cas.

E1 : « Ce n'est pas le cours à la manière de. Mais je me souviens très bien des cours d'arts plastiques quand j'étais moi-même collégienne. C'était bien, vous allez tous me reproduire et on verra bien si tu fais mieux quoi. Donc tu laisses pas de possibilité à l'écart, tu laisses pas de possibilité à l'élève de justement d'être à l'origine, de s'approprier. La démarche créative c'est rechercher la zone de réussite de l'élève. L'idée est d'individualiser les représentations et faire que l'élève soit acteur en les incitant à réfléchir. Tu les incites à réfléchir à des choses qui vont faire l'image différemment dans la tête de chacun en laissant un truc suffisamment ouvert avec quand même quelques contraintes. La contrainte c'est ça va nous amener à réfléchir sur vraiment le truc qu'on veut leur faire travailler. Tu vas les chercher.

Jeune Prof : contrôle absolu, balisage, manque de réaction car cela ne se passait jamais comme prévu. Hyper stressé. Beaucoup de mal à s'adapter, les réponses sortaient du cadre établi, d'où la réponse attendue était celle du prof et non celle de l'élève. Apporter du contenu suivant le profil de chaque élève afin qu'il puisse dépasser sa zone de confort ou rendre autonome l'élève. »

E2 : « ça peut être quelque chose de purement de personnel c'est l'enseignant qui a une idée et qui à partir de cette idée, va la développer. Des façons de la transmettre. Ça, c'est une démarche créative pour moi, ne serait-ce qu'une préparation de cours, pour moi, c'est une démarche créative, par exemple. Mais aussi il y a du créatif, et ça, je l'ai constaté. Je constate de plus en plus souvent avec les enfants. Parce qu'ils produisent des choses, parce qu'ils ont des idées auxquelles je n'ai pas pensé. J'aime cette spontanéité. Moi, j'aime bien rebondir quand un enfant me dit Ah oui, on pourrait voir ça là, telle vidéo, il peut sortir une idée, même si c'est pas forcément l'idée à laquelle j'avais pensé, ou même ça peut être complètement à côté de la plaque, mais ça peut faire sens aussi quand tu y cherches la logique. Et j'aime bien cette spontanéité-là. Moi j'aime bien rebondir sur la spontanéité. »

E3 : « Et j'associe beaucoup quand même, créative avec ludique. Pas que, mais ma façon à moi de le faire, elle est plutôt comme ça et il n'y a pas que le ludique. Et aussi l'investissement par exemple, les élèves j'aime bien. Toutes les semaines ils passent à l'oral, ils créent leur exercice de maths. Moi c'est des maths, mais en fait comme c'est eux qui créent, ils vont faire. Par exemple ici (cf au collège), il y en a beaucoup qui sont sur des tracteurs, ils font sur des tracteurs et sur quand ils font les champs qui font les bottes de foin. Donc ils sont rigolos, ils ont leur taille de champ et suivant la largeur que le tracteur il a derrière lui. Je ne connais pas d'emploi et combien d'allers retours il faut qu'ils fassent dans le champ, Enfin des choses comme ça. Donc ce sera intéressant. Mathématiquement oui. Et eux ils trouvent ça sympa

parce qu'en fait c'est un sujet qui leur parle alors que ça reste des maths. Dans un livre, on pourrait trouver le même exercice. Alors oui, oui, oui, oui. Qu'est-ce que c'est vrai que j'associe beaucoup la créativité. En fait c'est involontaire, mais à la prise de sa propre initiative. Et donc la résolution problème est très liée à la démarche créative en général. »

A travers les propos des enseignants, on remarque que chacun à sa propre définition de la démarche créative. Tous les enseignants ont une définition correcte de la créativité même si elle est partielle. En associant les différentes réponses, il est possible de trouver les différentes phases qui concourt à une démarche créative avec les processus et produits créatif. L'E2 l'associe cependant davantage à la pensée divergente comme il le souligne en nous évoquant la phase où les élèves émettent des idées originales auxquelles il n'avait pas pensé. Comme l'émission d'idées saugrenues qui semblent hors de propos mais qui ont leur propre logique de la part des élèves. L'idée ici étant de trouver la logique et ce qui fait sens pour l'élève. Pour l'E1 la démarche créative correspond plutôt à la création d'un espace mental par la mise en action de microprocessus créatif avec l'aspect conatif, ainsi l'élève s'engage dans la tâche. L'E3 associe davantage la démarche créative à l'aspect ludique et comme l'E1 celle-ci participe à un « investissement » des élèves en cours. De plus, les enseignants définissent la démarche créative comme étant un outil d'apprentissage qui aide les élèves à découvrir un champ des possibles et permettant de tenter de dépasser leur horizon d'attente. En effet, l'E1, nous dit que la démarche créative est un outil d'apprentissage qui permet à l'élève de trouver « sa zone de réussite », zone lui permettant de s'approprier, d'être à l'origine de ses propres représentations. L'E3 également montre l'intérêt pédagogique de la démarche créative en s'appuyant sur un contexte géographique qui fait sens pour les élèves car les élèves vont créer leur exercice de mathématiques en relation avec leur quotidien. Alors que pour l'E2, il remarque qu'elle suscite un foisonnement d'idées, une vivacité d'esprit et de la spontanéité chez les élèves. De plus, la démarche créative permet de développer l'esprit critique, de forger ses représentations et d'analyser les œuvres de manière différente comme le mentionne l'E1 « Tu les incites à réfléchir à des choses qui vont faire l'image différemment dans la tête de chacun en laissant un truc suffisamment ouvert avec quand même quelques contraintes ». Ainsi chacun peut être à l'origine de son savoir, chacun devient prescripteur de ses représentations et est acteur. L'E2 nous interpelle sur l'aspect spontanée sur l'ouverture qu'elle suscite par exemple dans l'analyse de vidéo. Pour lui, elle participe à trouver un sens à la réflexion à la logique qui a permis l'émission d'idée qui sont « à côté de la plaque » ou une idée à laquelle l'enseignant n'avait pas pensé. Cette somme d'idée participe à l'analyse, à l'esprit critique même si certaines débordent du cadre. Mais même si elles défient la logique, ces idées saugrenues permettent aux professeurs d'expliquer pourquoi elles dénotent et aux élèves de clarifier certaines notions et/ou d'envisager d'aller plus loin et de renforcer leurs

savoirs. Comme le souligne également l'E1 « Apporter du contenu suivant le profil de chaque élève afin qu'il puisse dépasser sa zone de confort ou rendre autonome l'élève », elle favorise l'autonomie des élèves et la réflexion.

La démarche créative de l'enseignant lors de sa préparation est une phase importante car l'enseignant par d'une idée et la développe, trouve les moyens didactiques pour la transmettre, mettre en place une stratégie, opter pour tel ou tel dispositif. Cette phase demande une profonde réflexion et mobilise beaucoup d'énergie comme le souligne l'E3 « Par contre, c'est ça le problème. C'est à dire qu'il faut avoir le temps. J'y passe un temps monstrueux, mais ça me plaît. Mais par contre, j'y passe mes weekends et vacances, je fais tout le temps quand il faut, il faut beaucoup plus travailler je pense pour faire ça par contre. Quand on fait des activités où les enfants tournent, ça veut dire que pendant 1 h, on prépare cinq activités. Oui, donc ça demande beaucoup plus de préparation Une fois le scénario pédagogique établi la mise en action ne fonctionne pas toujours comme on le pensait. ».

L'aboutissement de cette réflexion donnera corps au scénario pédagogique de la séance ou séquence suivant la discipline.

La phase de mise en action, nécessite une adaptation, une sorte d'improvisation de la part de l'enseignant et une certaine ouverture d'esprit. Pour l'E1, « Jeune prof : contrôle absolu, balisage, manque de réaction car cela ne se passait jamais comme prévu. Hyper stressé. Beaucoup de mal à s'adapter, les réponses sortaient du cadre établi, d'où la réponse attendue était celle du prof et non celle de l'élève » il a changé sa manière de procéder au cours de sa carrière en ayant un cadre pédagogique plus large et moins balisé donnant la place à l'inattendu, l'Euréka de survenir et de surprendre.

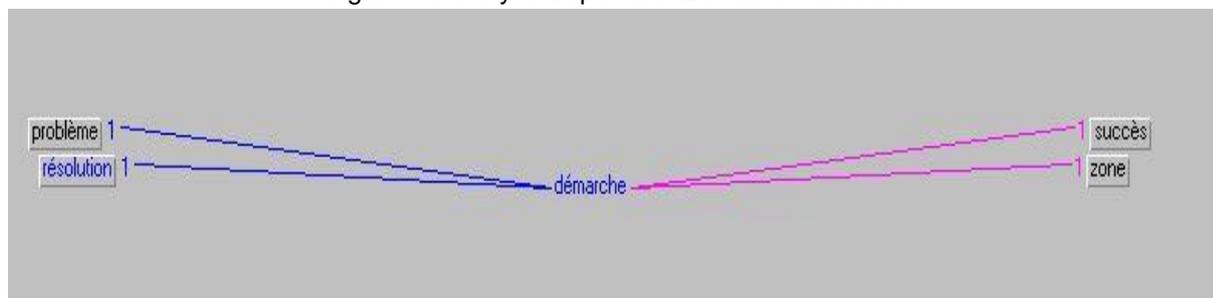
Voici (Figure 7) un nuage de mots représentant la démarche créative chez les enseignants.

Figure 7 : Nuage de mots...La démarche créative vue par les enseignants



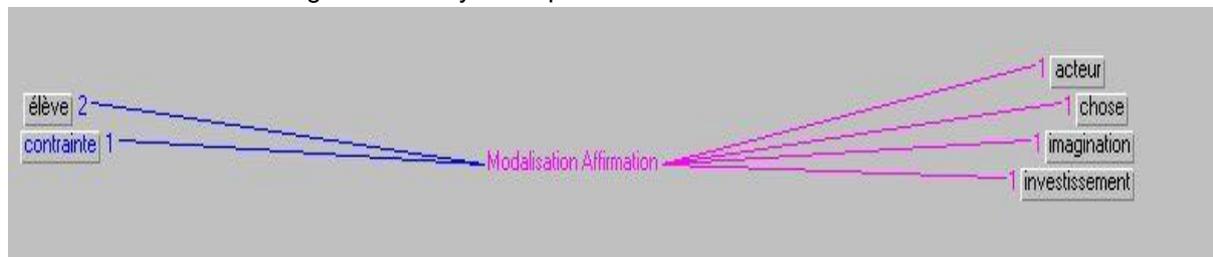
L'analyse (Figure 8) à l'aide de logiciel TROPE participe aux constats émis précédemment sur le diagramme suivant qui montre les liens de causalité avec le mot démarche avec « problème » « résolution » qui débouche sur mots « zones » et « succès »

Figure 8 : Analyse tropes mot Démarche créative



Le diagramme (Figure 9) suivant avec des connecteurs d'affirmations montre également la situation. Le problème posé avec une contrainte, le cadre de la démarche suscite chez l'élève de l'engagement, de l'imagination, d'inventer des choses et de l'investissement. La démarche implique, suscite des changements d'habitus et engagement dans les tâches.

Figure 9 : Analyse Tropes des connecteurs d'affirmation



Maintenant, intéressons-nous au lieu, la classe où est mis en place la pédagogie de l'enseignant. J'ai filtré les propos des enseignants et me suis focalisé sur les réponses qui ont été donné par rapport à « faites-vous de votre classe un laboratoire ? »

E1 : « Pour moi c'est expérimental à chaque fois en fait. Oui, carrément oui, bien oui, complètement. Pour moi c'est expérimental à chaque fois en fait. Même si bon, maintenant, il y a quand même des réponses auxquelles je m'attends et ça fait assez longtemps que j'enseigne pour anticiper deux, trois trucs...Apporter du contenu suivant le profil de chaque élève afin qu'il puisse dépasser sa zone de confort ou rendre autonome l'élève »

E2 : « Mais rétrospectivement, oui, je te dis, on mélange des ingrédients, on ne sait pas trop ce qu'il en sort et le résultat peut être très intéressant. Donc oui, et ce que j'aime bien aussi,

c'est expérimenter une séquence d'une année à l'autre parce que c'est jamais, c'est jamais la même chose. Et une élève me le disait, me disait mais ça vous embête pas parfois de refaire la même séquence ? Je leur dis non. Bon déjà parce que je la trafique un peu. Oui, bien sûr. Il y a des choses qui peuvent être. Différentes ou des choses que j'enlève, des choses que je rajoute. Enfin sois-je l'adapte toujours un peu, mais d'une classe à l'autre c'est jamais tout à fait la même. Et je suis parfois surprise de me dire ah ça je sais pas trop si ça va passer avec cette classe, mais bon, il faut le faire et ça passe très bien et avec d'autres classes avec laquelle je pense que ça va passer sans difficulté. Ben je m'ennuie. Parfois des élèves s'ennuient. Ah oui, c'est la classe qui est le laboratoire. Oui, c'est la classe. Oui, la salle de classe, pas spécialement. Forcément, c'est le Contenu qui m'intéresse. »

E3 : « Oui, mais là, ça ne se voit pas bien. Je commence à ranger, c'est la fin de l'année, mais j'ai des jeux, j'ai des jeux qui créent les élèves que je crée et auxquels ils ont accès des fois en fait. Et là je suis en train de tout défaire. Comme je pars, j'ai plein de choses normalement dans ma salle il y a des jeux, il y a le six qui prend, je ne sais pas si tu connais un jeu de société que j'ai revisité version math des trucs comme ça. »

On distingue au regard de ces témoignages plusieurs niveaux. Les trois témoignages montrent qu'on peut envisager plusieurs strates soit :

- Le fond ou le cadre de référence : la salle de classe
- La forme : le cours
- L'objet : La classe qui prend le cours

Les témoignages dénotent de leur point de vue soit s'appuyant davantage sur la forme que prend le cours, ou sur le fond en évoquant l'environnement classe et en dernier la classe qui prend le cours. On constate que les réponses montrent que la question n'est peut-être pas assez contextualisée ou mal comprise car soit les enseignants indiquent soit la salle de classe comme environnement didactique ou un cours expérimental mais encore la classe comme terreau d'expérience. En effet, cette question même si elle est mal comprise, elle nous fait aborder également le volet du bien-être de l'enseignant ainsi que sa créativité.

Chaque enseignant exprime à travers cette question sa sensibilité et la comprend en fonction de ses représentations qu'il se fait d'un cours. Pour l'E1 « le cours est expérimental » avec des réponses inattendues et d'autres plus conventionnels. La focale étant d'apporter du contenu différencié à chaque élève pour qu'il réussisse. Dans un même ordre d'idée pour l'E2 dans un cours qu'il a déjà fait les années précédentes, il y apporte des modifications, « mélange les ingrédients », « trafique un peu son cours » pour expérimenter et éviter l'ennuie qu'il a pu ressentir de manière réflexive ou celle de ses élèves. Mais il attache néanmoins beaucoup de soin au contenu comme il le souligne « c'est le contenu qui m'intéresse ». Pour

l'E1 et l'E2 c'est la classe qui est le laboratoire. Et non la salle de classe contrairement à l'E3 pour qui le cadre de référence participe également à « l'expérience²⁶ ».

Pour l'E3, c'est la salle de classe qui participe et devient « un terrain de jeu » en effet, il m'a confié que la professeure documentaliste était « jalouse » de la décoration intérieure car il a aménagé son espace pour le rendre moins scolaire et plus personnalisé se démarquant de certaine salle plus impersonnelle. En aparté il me confiait que cela répondait à un besoin d'être dans un lieu plus humanisé avec des plantes, car il me disait passer beaucoup de temps au collège et préparer également ses cours dans sa salle. Il avait besoin que celle-ci soit comme chez lui, « un cadre de vie ». Dans le même temps, il a fait de son lieu d'exercice un cadre propice aux apprentissages pour les élèves. L'accent portait sur l'environnement de la classe n'a été abordé que par l'E3.

Néanmoins, on remarque que chaque enseignant fait preuve de créativité soit en cours ou en amont du cours pour éviter l'ennui, se renouveler, adapter ses pratiques en fonction d'une classe ou les règles d'un jeu pour en faire une version mathématique. On note que les interroger avec cet angle, nous donne un début de piste à nos hypothèses. Il est prégnant également que le lien entre créativité de l'enseignant et bien-être de celui-ci est corrélé.

A la suite de l'entretien, j'ai interrogé les enseignants, s'ils estimaient qu'il y avait un lien entre bien-être et la démarche créative.

Voici le verbatim filtré au regard de cette problématique. Lien entre bien-être et démarche créative :

E1 : « Très peu de sanction mais une recherche du pourquoi l'élève fait du chahut. Qu'est ce qui se passe tu fais du bruit ? Ça me dérange et tout. Et là, je vois qu'en fait, il essayait tant bien que mal de dessiner un arbre qu'il avait très envie de dessiner, mais il n'y arrivait pas. Donc en fait, tout simplement, il a été frustré d'un bon moment de frustration et il me dit mais je n'y arrive pas à son crayon, Non, non. Il me dit en plus j'ai pas de modèle mais je lui dis tu peux me demander d'aller chercher un modèle, il y a aucun souci. Et là oui c'est bien, mais merde, en fait je peux trouver un problème, simplement une solution simple à mon problème. Oui, oui. Il est allé chercher son modèle, ça c'était fini. L'état émotionnel du moment peut faire varier la décision. »

E2 : « ils y ont passé du temps (en parlant d'un exposé sur le seigneur des anneaux), ils m'ont fait des images. Et là on est là dans une disposition de. Et là, j'étais dans une disposition de bien-être et je me suis dit c'est ça l'idée à poursuivre. Le Seigneur des Anneaux, j'avais jamais fait. Je l'aurais pas cru parce que c'est un film qui commence à vieillir. Le Seigneur des

²⁶ Expérience : dans le sens de la salle de classe comme un laboratoire
Christophe DUVERNET | Mémoire de Master MEEF | INSPE Limoges |

anneaux, un peu plus de 20 ans maintenant. Oui, mais ce sont des bouquins un peu longs. Toi, tu t'attends pas à ce que des troisièmes, notamment cette classe en l'occurrence, je n'attendais pas. Et là j'ai été très agréablement surpris. Des fois ce sont des petites surprises aussi parfois qui te saisissent en fait. Je peux éprouver un énorme bien être à exprimer un point de grammaire. Déjà parce que je m'en amuse. Je leur fais du théâtre, je leur trouve des exemples, je m'amuse, tu vois. »

CH D : A propos de la séance observée :

E2 : « Là, c'était une démarche créative qui était davantage stressante parce que l'écriture collaborative, c'est quelque chose que je fais peu. Parce que je suis extrêmement perfectionniste et je n'entre pas dans une démarche créative sans stress. Oui, à la démarche créative, tu es dans le présent à 100 %. Oui. De toute façon quand je fais classe, je suis dans le présent à 100 %. Mais dans la démarche créative, quelle qu'elle soit, oui, le temps s'arrête.

Ça dépend des élèves. Selon les retours que j'ai, certaines élèves ont besoin du cours classique d'être très accompagnés dans un cours classique. Ça, je l'ai constaté. D'autres apprécient la démarche créative, d'autres ont besoin des deux que de la démarche créative. Au bout d'un moment, on fait encore ça parce que c'est peut-être un peu toujours pareil aussi.

Un mélange ou un petit mélange des deux. Et puis certains sont moins à l'aise avec. Après, à partir du moment tu leur demandes malgré tout une petite production, il y a un petit peu de Création. »

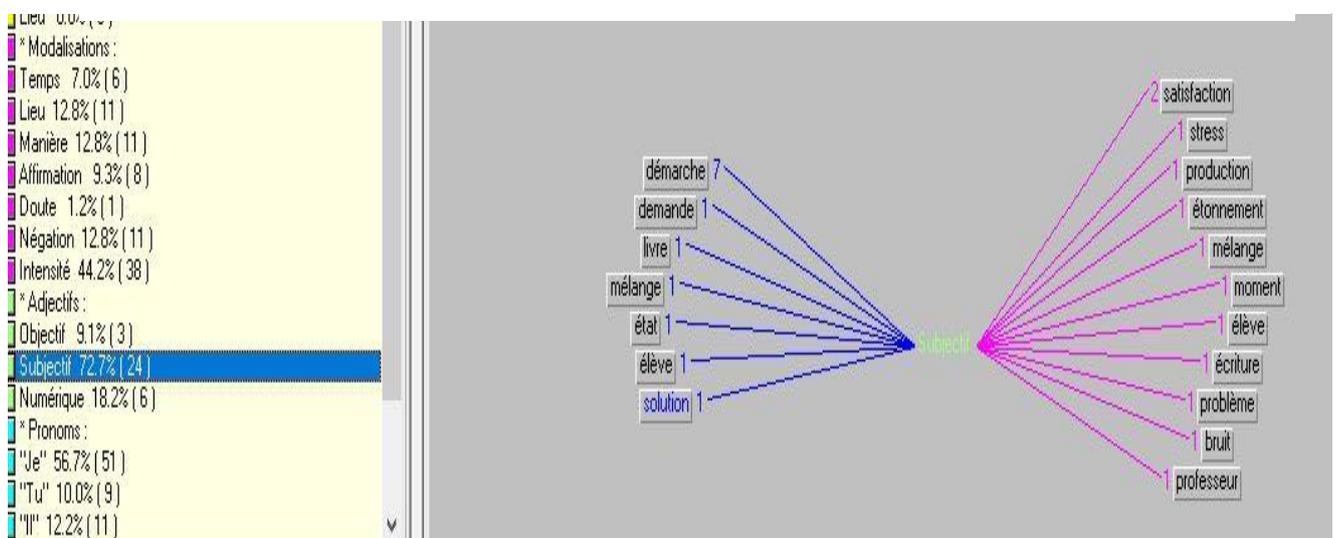
E3 : « On va dire que si je suis en forme, je vais beaucoup plus m'amuser. Il y a ça, cela demande plus d'énergie et donc je m'ennuie moins. Parce qu'on a un cours classique. Je m'ennuie pendant que les élèves vont copier le cours, je m'ennuie. Alors cependant, il n'y a pas de bruit, c'est beaucoup plus calme. Donc quand je suis fatiguée, c'est mieux. Par contre, je m'ennuie alors que dans un cours ludique, on réfléchit vachement aux activités, on regarde comment ça marche parce qu'on ne les a pas encore faits avec eux. Donc c'est intéressant de voir comment ils y arrivent, on court partout, parce qu'ils ont besoin d'aide. Donc je m'ennuie moins. Cependant, ça demande, il faut que je sois en forme. Comme je l'adapte, c'est plutôt si je vais bien, je sors quelque chose de créatif, donc je vais bien le vivre. Je pense que des activités en groupe dans lesquelles forcément il y a plus de bruit, si on est fatigué, on supporte moins le bruit et on vit mal la séance. Là, on crée une relation différente avec chaque élève, ce qui est agréable justement en tant que prof. C'est très stimulant. »

D'une manière synthétique, on peut dire que les enseignants abordent cette question différemment et certains se nourrissent d'anecdote ou de leur expérience professionnelle afin d'y apporter une réponse constructive.

Il se dégage dans un premier temps une analyse réflexive à partir d'anecdote de cours.

L'E1 lors d'une séance elle s'aperçoit qu'un élève gigote, faisait de bruit et plutôt de le sanctionner directement elle s'est demandé qu'elle était le problème et s'est aperçu que celui-ci avait un problème pour dessiner un arbre car n'ayant pas de modèle. Cette approche révèle une analyse basée sur des faits empiriques, soulignant la nécessité de comprendre les émotions et les besoins des élèves pour mieux gérer la classe. Pour L'E2, la surprise viendra d'un exposé sur « Le seigneur des anneaux » qui surprend l'enseignant positivement. Il nous dit éprouver du plaisir à enseigner la grammaire en utilisant une manière plus théâtrale en suggérant des images mentales. En revenant sur la séance observée en cours, il admet que cette situation est stressante, lorsqu'il s'agit d'activité collaborative. Ainsi le point commun pour les deux enseignants est qu'ils se nourrissent d'une analyse réflexive tirant des leçons de leur observations pour adapter leur méthode en fonction des réactions des élèves et des situations spécifiques. L'E3, en revanche, met davantage l'accent sur l'aspect émotionnel de l'enseignement. Il explique que son énergie et son état de forme influencent la manière dont il conduit ses cours. Lorsqu'il est en forme, il préfère des cours ludiques et créatifs, trouvant ces activités stimulantes et moins ennuyeuses. Cependant, il reconnaît que ces méthodes demandent plus d'énergie et peuvent être difficiles à gérer en cas de fatigue. Les cours classiques, bien que plus calmes, peuvent devenir ennuyeux pour lui. E3 insiste sur le fait que son bien-être et son état émotionnel sont cruciaux pour la qualité de son enseignement et pour la relation qu'il établit avec ses élèves. L'analyse dans TROPES (Figure 10) dans l'image suivante montre les liens de subjectivité qui corrobore l'analyse précédente.

Figure 10 : Analyse Catégories Fréquentes Subjectif 72.7 %



L'analyse transversale des témoignages met en exergue également des thématiques communes. En effet, l'E1 se concentre sur la compréhension des comportements des élèves, tandis que E2 observe et adapte ses méthodes en fonction des réactions des élèves et de ses propres observations. Chacun des enseignants fait preuve de créativité selon la situation. L'E1 en cherchant des solutions pratiques pour désamorcer une situation et fait preuve d'empathie à l'égard d'un élève. L'E2 utilise sa créativité pour rendre ses cours plus engageantes mais trouve cette démarche parfois stressante. Quant à l'E3, il préfère les méthodes créatives et ludiques lorsqu'il est en forme, trouvant ces activités stimulantes et enrichissantes. De plus, au niveau du bien-être l'E1 analyse les comportements des élèves pour prendre des décisions pédagogiques, l'E2 éprouve du bien-être grâce à des surprises positives et à des méthodes créatives et l'E3 souligne l'importance de son propre bien-être émotionnel et physique pour la qualité de l'enseignement.

Les témoignages des enseignants montrent une forte interconnexion entre la réflexion pédagogique, la créativité et le bien-être. E1 et E2 adoptent une approche réflexive basée sur des anecdotes et des faits empiriques, ce qui leur permet d'adapter leurs méthodes en fonction des besoins des élèves. En revanche, E3 met l'accent sur l'importance de son état émotionnel et physique, soulignant comment cela influence ses choix pédagogiques et son engagement en classe. Tous trois illustrent la nécessité de trouver un équilibre entre méthode traditionnelle et créativité pour répondre aux besoins variés des élèves tout en préservant leur propre bien-être.

4. Discussions

4.1. Discussion des entretiens semi-directif

Au regard des hypothèses pour rappel en voici la teneur :

- L'enseignant éprouve beaucoup de plaisir à envisager et tester plus souvent de nouvelles approches didactiques en faisant de sa classe un laboratoire de l'innovation pédagogique. (H1)
- L'enseignant prépare de manière beaucoup plus méticuleuse ses cours. (H2)
- L'enseignant est peu stressé. (H3)
- L'enseignant estime qu'il est davantage présent et n'est pas dans des automatismes (H4)
- L'enseignant ressent que ses élèves apprennent davantage et progressent. (H5)
- L'enseignant réalise qu'il sanctionne moins ses élèves, que le climat de classe est plus apaisé. (H6)

Au regard des témoignages, les enseignants valident certaines hypothèses. Pour l'H1 on note que l'enseignant à plaisir à innover, à moduler son cours afin que lui ne s'ennuie pas, que rétrospectivement il engage les élèves dans les tâches et ne s'ennuient pas également. Cette stratégie favorise également son bien-être dans sa classe.

Quant à la préparation de cours, elle est décrite comme chronophage (cf E3), et suscite de la créativité de l'imagination (cf E2) de la part de l'enseignant. Cependant une préparation aussi méticuleuse qu'elle soit ne peut envisager toutes les possibilités. Elle n'engage que la vision du professeur, car il est difficile d'anticiper toutes les réactions des élèves.

A cet égard, on peut faire le lien entre la préparation du cours et le stress qu'il pourrait générer en situation et ainsi influencer son bien-être. Concernant le stress, lié à l'H3 cela dépend des enseignants et de leur expérience dans le métier (cf E1). En effet, le contraste est saisissant dans le témoignage de cet enseignant, en disant que jeune prof tout était balisé et était dans un état de stress si la réponse des élèves ne convenait pas à ce qu'il avait anticipé. Plus expérimenté, sa pratique a évolué passant de l'anticipation (cadre rigide) à l'improvisation ou un certain lâcher-prise.

La démarche créative est également abordée comme source de stress pour certains enseignants, surtout ceux moins expérimentés. Cependant, pour d'autres, elle est plutôt perçue comme fatigante mais stimulante.

Dans cette étude de cas, aucun des enseignants ne semble être dans des automatismes (H5) et sont au contraire dans une empathie avec les élèves. Ils sont présents, à l'écoute des élèves. La démarche créative les oblige à s'inscrire dans le présent, d'être proactif.

Enfin, concernant la tolérance au chahut et aux comportements perturbateurs (H6), les enseignants semblent privilégier une approche patiente et compréhensive, n'optant pour la sanction qu'en dernier recours.

En résumé, bien que les résultats varient d'un enseignant à l'autre, on observe une tendance générale à l'adaptabilité, à l'empathie et à la créativité dans leur pratique pédagogique, soutenant ainsi l'idée d'une évolution constante et réactive dans leur approche éducative.

4.2. Discussion de l'évaluation de la démarche créative des enseignants et le lien avec le bien-être.

On constate que les trois enseignants ont intégré une démarche créative en amont de leurs cours respectifs. Bien que je n'aie pas pu assister à l'intégralité de la mise en place d'une démarche créative, ma présence m'a permis d'observer certaines constantes, qui semblent s'aligner en partie sur le modèle de Wallas (Wallas, 1926) en quatre étapes, bien qu'une approche multivariée (Bonnardel & Lubart, 2023b) comme celle de Todd Lubart puisse également s'appliquer.

Dans chaque cours, on remarque une phase de préparation, essentielle pour fournir les bases nécessaires à la création. Cette phase varie selon le domaine : dans les cours d'arts plastiques et d'anglais, elle est suivie par une phase de pensées divergentes, où les élèves sont encouragés à explorer différentes idées et perspectives. En revanche, pour les mathématiques, cette phase semble se transformer en une application directe des concepts étudiés.

La phase d'illumination, quant à elle, semble être favorisée par la coopération et la collaboration entre les élèves, ainsi que par l'intervention de l'enseignant pour proposer des solutions aux blocages éventuels. De plus, le temps écoulé entre les séances semble jouer un rôle crucial dans cette phase, permettant aux idées de mûrir et aux solutions de se développer.

Enfin, la dernière phase de vérification est évaluée à travers diverses manifestations concrètes, telles que les phrases choisies pour la chanson en anglais, les créations exposées lors de l'exposition d'arts plastiques, ou encore les figures gagnantes au concours de mathématiques.

Cependant, un point faible réside dans la manière d'évaluer la démarche créative de l'enseignant. Il semble manquer un modèle spécifique pour évaluer cette dimension, bien que les élèves montrent un fort engagement dans les activités créatives. De plus, le temps alloué

à la création du texte en anglais semble un peu court et aurait peut-être mérité d'être prolongé pour permettre un développement plus approfondi des idées.

En somme, bien que chaque cours présente des caractéristiques spécifiques, la mise en œuvre par l'enseignant d'une séance pédagogique issue de sa démarche créative. Elle semble susciter un engouement chez les élèves, favorise leur implication dans les apprentissages et mériterait une attention particulière dans l'évaluation des pratiques pédagogiques.

Dans cette étude de cas, nous avons souhaité mettre en évidence un lien entre la démarche créative et le bien-être de l'enseignant dans sa classe. Cette dimension contextuelle, avec comme cadre de référence la salle de classe, est peu explorée dans la littérature. Les recherches sur le bien-être de l'enseignant se concentrent le plus souvent sur le contexte de l'établissement, comme le souligne le dernier rapport du CNET. L'échelle multidimensionnelle de Guimard aurait pu être exploitée (Guimard et al., 2015) dans cette étude mais elle est centrée sur le bien-être de l'élève de l'établissement et non dans sa classe. Notre méthodologie s'appuie sur l'étude de cas (Gagnon, 2011). Dans la note d'information de la DEPP qui étudie le bien-être des enseignants au prisme de différents facteurs comme l'ancienneté, le cadre professionnel, le lien avec la hiérarchie avec l'administration, le niveau de satisfaction de la relation avec les élèves ou des collègues. On constate qu'à aucun endroit de cette note n'est mentionnée le niveau de bien-être de l'enseignant dans sa classe, ou le lien avec la didactique mise en place par l'enseignant et son niveau de bien-être. La charge de travail est un des domaines d'améliorations qui est pointée. On a vu que la démarche créative chez l'enseignant peut être chronophage mais elle lui permet en retour d'envisager des sources de satisfactions et d'accroître son bien-être dans sa classe. Cette modalité n'est pas envisagée dans la note.

Les trois enseignants de cette étude exercent dans le second degré. Les principaux résultats montrent qu'il semble bien exister un lien entre la démarche créative et le bien-être. Cependant, certains enseignants peuvent également éprouver du bien-être dans un cours dit « magistral » en le rendant plus ludique. Il apparaît que certains enseignants confondent la démarche créative avec l'aspect ludique. Dans notre étude, un enseignant a ainsi associé ludique à créatif. La démarche créative peut être source de stress, que seule l'expérience peut pallier. Nous constatons que l'enseignant le plus expérimenté est celui qui laisse le plus de place à l'expérimentation. Les différents tests passés par les enseignants montrent également un lien cohérent avec nos observations. La formation initiale des enseignants ne comporte pas de module sur la créativité. Il a fallu que je suive ce master pour avoir un cours sur la créativité. La démarche créative ne s'improvise pas et répond à des modèles comme on a pu le

constater ; encore faut-il que l'institution s'en saisisse afin de pallier le manque cruel de formation dans ce domaine.

Grâce à l'analyse des vidéos par des évaluateurs, à l'étude des traits de personnalité et à l'utilisation de l'échelle WEMWBS, nous avons pu mieux cerner les enseignants. Les entretiens semi-directifs ont apporté des éclaircissements sur certains critères relevés par les observateurs. Cette étude montre de manière satisfaisante le lien entre bien-être et créativité, rejoignant ainsi les conclusions des études de Humes (Humes, 2011) et d'Androshchuk (Androshchuk et al., 2020).

Nous avons pu vérifier certaines hypothèses lors des entretiens semi-directifs, amplifiés par l'analyse des vidéos par les évaluateurs. Le plaisir d'innover pour rendre ses élèves créatifs, et par la même occasion de l'être aussi, ressort clairement. Cette démarche créative peut être stimulante, fatigante et chronophage en termes de préparation, mais doit laisser de la place également à l'improvisation.

J'ai été particulièrement surpris de constater le lien entre les gestes professionnels de Bucheton et le bien-être des enseignants. En effet, le panel comportait trois enseignants, une ancienne enseignante devenue thérapeute et deux cadres du secteur privé. Les critères relevés appartenaient en grande partie aux gestes d'atmosphère.

L'une des limites de cette recherche est que la définition de la démarche créative n'était pas connue des enseignants participants et je n'ai pas assez pris le temps pour la détailler. Après lecture de divers articles, je me suis aperçu que lors de ces études, les enseignants avaient eu des rencontres préalables avec le chercheur et que les scénarios pédagogiques avaient été définis, peaufinés ensemble. Nous avons eu des rencontres mais j'avoue ne pas m'être assez penché sur la préparation du cours et du scénario pédagogique.

Dans notre étude, j'ai sélectionné les enseignants en fonction de ce critère mais j'avoue que n'est pas assez détailler le scénario pédagogique. Néanmoins, nous avons pu relier les différents scénarios à l'approche multivariée (Bonnardel & Lubart, 2023b) et plus largement au modèle des macroprocessus de Wallas (Wallas, 1926).

Cette étude détailler de la démarche créative aurait pu nous permettre au moment du traitement des vidéos de découper les séances en plusieurs phases et de demander aux évaluateurs le niveau de bien-être sur chaque phase. Car le Kappa de Fleiss était faible également par le faible nombre de vidéo.

Toutefois, le faible niveau de cohérence du Kappa de Fleiss montre également que le bien-être est un ressenti et que chaque évaluateur a sa propre définition du bien-être et l'évalue

selon ce qu'il est. La gradation de 0 à 10 n'est peut-être pas la bonne mesure pour répondre, peut-être envisager une réponse par oui ou non aurait montré niveau moins faible.

Le bien-être de l'enseignant est au cœur des problématiques de l'éducation nationale. Pourquoi ne pas introduire davantage de créativité dans les cursus de formation initiale des enseignants ?

Les perspectives de recherche sur cette problématique nécessitent un protocole enrichi et méticuleux. Mon étude, avec son échantillon limité, ne peut suffire à valider les hypothèses, mais elle ouvre un champ prometteur pour des recherches futures.

Références bibliographiques

- Androshchuk, I., Balakhtar, V., Balakhtar, K., & Oleshko, P. (2020). Creativity as a Factor in the Psychological Well-being of Teachers of Higher Educational Institutions. *The New Educational Review*, 60(2), 191-202.
- Anthony Weston. (2006). *Creativity for critical thinkers*. Oxford University Press.
<http://archive.org/details/creativityforcri00west>
- Beaudot, A. (1973). *Vers une pédagogie de la créativité*. Les Éditions ESF.
https://books.google.fr/books?id=m_iMGAAACAAJ
- Bechichi, N & Blouet, L. (2023). *Les leviers du bien-être au travail des enseignants du second degré—Les enseignements du Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'éducation nationale* (Note d'information 23.42). Education Nationale DEPP.
<https://doi.org/10.48464/ni-23-42>
- Besançon, M., Barbot, B., & Lubart, T. (2011). Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant de Binet à nos jours. *Recherches & éducations*, 5, Article 5.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.840>
- BIEN-ÊTRE : Définition de BIEN-ÊTRE. (s. d.). In *CNTRL*. Consulté 21 avril 2024, à l'adresse <https://www.cnrtl.fr/definition/bien-%C3%AAtre>
- Bonnardel, N., & Lubart, T. (2019). La créativité : Approches et méthodes en psychologie et en ergonomie. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 37, 8(4), 79-98. <https://doi.org/10.3917/rimhe.037.0079>
- Bonnardel, N., & Lubart, T. (2023a). Chapitre 2. Conceptions et théories de la créativité. In *La créativité en situations* (p. 40-51). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.bonna.2023.01.0040>
- Bonnardel, N., & Lubart, T. (2023b). Chapitre 2. Conceptions et théories de la créativité: In *La créativité en situations* (p. 40-51). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.bonna.2023.01.0040>
- Botella, M., Zesnani, F., & Nelson. (2016). Les macro et microprocessus créatifs. In *La créativité en éducation et formation : Perspectives théoriques et pratiques*. (deBoeck Supérieur, p. 192).
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009a). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, Article 3-3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009b). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, Article 3-3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). *Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche*.
- Capron Puzzo, Isabelle, Botella, Marion, Nelson, Julien, Zenasni, Franck, Piccardo, Enrica, Lubart, Todd, Barbot, Baptiste, Clerc-Georgy, Anne, Sofia, Gabriele, Aden, Joëlle, Chainé,

Francine, Giglio, Marcelo, Borter, Silna, Nyffeler, Nathalie, & Bonnardel, Nathalie. (2016). *La créativité en éducation et formation : Perspectives théoriques et pratiques*. (première). De Boeck Supérieur s.a.

CRÉATION : Définition de CRÉATION. (2023). In *CNTRL*.
<https://www.cnrtl.fr/definition/cr%C3%A9ation>

CRÉATIVITÉ : Définition de CRÉATIVITÉ. (2023). In *CNTRL*.
<https://www.cnrtl.fr/definition/cr%C3%A9ativit%C3%A9>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being : An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>

Deci et Ryan—2008—Hedonia, eudaimonia, and well-being an introducti.pdf. (s. d.).

Consulté 19 novembre 2022, à l'adresse

http://www.prepheday.com/uploads/1/2/0/0/120050120/hedonia_eudaimonia_and_well-being.pdf

Définition : Trait de personnalité. (2014). In *Psychomédia*.
<https://www.psychomedia.qc.ca/lexique/definition/trait>

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

Doré, I., & Caron, J. (2017). Santé mentale : Concepts, mesures et déterminants. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 125-145. <https://doi.org/10.7202/1040247ar>

Gagnon, Y.-C. (2011). *L'étude de cas comme méthode de recherche Ed. 2*. Presses de l'Université du Québec. <https://univ.scholarvox.com/book/88806210>

Guilford, J.P. (1968). *Intelligence, Creativity, and Their Educational Implications*. (Vol. 29). SAGE Publications Inc. <https://api-istex-fr.ezproxy.unilim.fr/ark:/67375/M70-8NCFBSNH-0/fulltext.pdf?auth=ip%2Cfede&sid=ebsco%2Cistex-view>

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. T. (2015). *Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles*. 23.

Henderson, L., & Knight, T. (2012). *Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing*.
<https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.3>

Humes, W. (2011). *Creativity and Wellbeing in Education : Possibilities, Tensions and Personal Journeys*. 19.

Kokko, K., Tolvanen, A., & Pulkkinen, L. (2013). Associations between personality traits and psychological well-being across time in middle adulthood. *Journal of Research in Personality*, 47(6), 748-756. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.07.002>

Larousse, É. (s. d.). Définitions : Bien-être - Dictionnaire de français Larousse. In *Larousse*. Consulté 21 avril 2024, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bien-%C3%Aatre/9159>

Larousse, É. (2023). Définitions : Créativité - Dictionnaire de français Larousse. In *Larousse*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/cr%C3%A9ativit%C3%A9/20301>

Le bien être au travers des traits de la personnalité. (2017, octobre 14). École d'Hypnose Francophone. <https://www.ecole-hypnose-francophone.fr/hypnose/hypnose-developpement-personnel/>

l'enfance, U. : F. des N. unies pour, & UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance. (2017). *Les douze compétences de vie essentielles.* UNICEF. Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord.

Les podcasts du film annuel—Le bien-être des élèves et des personnels. (2023). IH2EF. <https://www.ih2ef.gouv.fr/les-podcasts-du-film-annuel-le-bien-etre-des-eleves-et-des-personnels>

Lima Soriano De Alencar, E. M., & Freire De Oliveira, Z. M. (2016). Creativity in Higher Education According to Graduate Programs' Professors. *Universal Journal of Educational Research*, 4(3), 555-560. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040312>

Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2015a). *Psychologie de la créativité* (2^{ème} Edition). Colin.

Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2015b). *Psychologie de la créativité* (2^{ème} Edition). Colin.

Mann, F. D., DeYoung, C. G., Tiberius, V., & Krueger, R. F. (2021). Stability and well-being : Associations among the Big Five domains, metatraits, and three kinds of well-being in a large sample. *Journal of Personality*, 89(4), 720-737. <https://doi.org/10.1111/jopy.12611>

(PDF) Creativity Research Past Present and Future Guilford. (2023, juillet 21).

ResearchGate.

https://www.researchgate.net/publication/372482749_Creativity_Research_Past_Present_and_Future_Guilford

Pecoul, delphine. (2016a, février 17). *Questionnaire PANAS.* IFEMDR. <https://www.ifemdr.fr/questionnaire-panas/>

Pecoul, delphine. (2016b, mars 2). *Echelle de satisfaction de vie.* IFEMDR. <https://www.ifemdr.fr/echelle-de-satisfaction-de-vie/>

pecoul, delphine. (2016, octobre 19). *Échelle de mesure des manifestations du bien-être psychologique.* IFEMDR. <https://www.ifemdr.fr/echelle-de-mesure-des-manifestations-du-bien-etre-psychologique/>

Plaisant, O., Guertault, J., Courtois, R., Réveillère, C., Mendelsohn, G. A., & John, O. P. (2010). Histoire des « Big Five » : OCEAN des cinq grands facteurs de la personnalité. Introduction du Big Five Inventory français ou BFI-Fr. *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 168(7), 481-486. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2009.04.016>

Psychologie Genève : Évaluez-vous, Tests gratuits d'autoévaluation psychologique. (s. d.). Consulté 21 avril 2024, à l'adresse <http://www.psychologie-ge.ch/Tests4.html#bfi>

Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : De l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 33, Article 33. <https://doi.org/10.4000/edso.174>

Quelle est la différence entre le bonheur eudémonique et hédonique ? (2020, février 14). Quelle est la différence entre le bonheur eudémonique et hédonique ?

<https://www.greelane.com/fr/science-technologie-mathematiques/sciences-sociales/eudaimonic-and-hedonic-happiness-4783750>

Christophe DUVERNET | Mémoire de Master MEEF | INSPE Limoges |

- Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de I-1. (2013, juillet 25).
https://cache.media.education.gouv.fr/file/formation_initiale/93/8/ref_comp_467938.pdf
- Rolland, J.-P. (2004). Chapitre 1. Définitions, quelques rappels. In *L'évaluation de la personnalité* (p. 15-41). Mardaga. <https://www.cairn.info/l-evaluation-de-la-personnalite--9782870098431-p-15.htm>
- Runco M. A. (1991). *Divergent thinking*. (Ablex Publishing).
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity : The science of human innovation, 2nd ed* (p. xi, 555). Oxford University Press.
- Schmid, T. (2005). *Promoting health through creativity : For professionals in health, arts and education*. Whurr Publishers.
- SPF. (2022). *Les compétences psychosociales : État des connaissances scientifiques et théoriques* (p. 135). <https://www.santepubliquefrance.fr/import/les-competences-psycho-sociales-etat-des-connaissances-scientifiques-et-theoriques>
- Tierney, P., & Farmer, S. M. (2004). The Pygmalion Process and Employee Creativity. *Journal of Management*, 30(3), 413-432. <https://doi.org/10.1016/j.jm.2002.12.001>
- Tripier-Mondancin, O. (2022, juin 9). *Développer la créativité des adolescents : Apports de la psychologie*.
- Tuck, V., Fabian, J., Gardner, H., Stobie, T., & Braddeley, M. (2014). *Principes directeurs sur l'apprentissage au 21e siècle* (Vol. 1).
- van Riel, G. (2003a). Aristote : Bonheur et vertu. In *Bonheur et plaisir. Aristote est-il un hédoniste ?* (PUF, p. 175-192). Pierre Destrée éd. <https://doi-org.ezproxy.unilim.fr/10.3917/puf.destr.2003.01.0175>
- van Riel, G. (2003b). Bonheur et plaisir. Aristote est-il un hédoniste ? In *Aristote* (p. 175-192). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.destr.2003.01.0175>
- Villieux, A., Sovet, L., Jung, S.-C., & Guilbert, L. (2016). Psychological flourishing : Validation of the French version of the Flourishing Scale and exploration of its relationships with personality traits. *Personality and Individual Differences*, 88, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.027>
- Wallas, G. (1926). *The art of thought* (p. Pp. 320). London.
- Weisberg, R. W. (2006). *Creativity : Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts*. John Wiley & Sons.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. (Gallimard,). <https://archive.org/details/jeuetrealitelesp0000winn/page/n5/mode/2up>
- Zeidan, J. (2012). Les différentes mesures du bien-être subjectif. *Revue française d'économie*, XXVII(3), 35-70. <https://doi.org/10.3917/rfe.123.0035>

Annexes

Annexe 1. Séminaire national	85
Annexe 2. Scénario pédagogique	86
Annexe 2.1. Scénario pédagogique enseignant 1	86
Annexe 2.2. Scénario pédagogique enseignant 2	87
Annexe 2.3. Scénario pédagogique enseignant 3	88
Annexe 3. Fiche des échelles WEMWBS.....	96
Annexe 3.1. Echelle WEMWBS de l'enseignant 1	96
Annexe 3.2 Echelle WEMWBS de l'enseignant 2	97
Annexe 3.3 Echelle WEMWBS de l'enseignant 3	98
Annexe 4. Les traits de personnalité	99
Annexe 4.1. Traits de personnalité de l'enseignant 1	99
Annexe 4.2. Traits de personnalité de l'enseignant 2	100
Annexe 4.3. Traits de personnalité de l'enseignant 3	101
Annexe 5. Verbatim des entretiens semi-directif des enseignants.....	102
Annexe 5.1. Verbatim de l'entretien semi-directif de l'enseignant 1	102
Annexe 5.2. Verbatim deuxième entretien de l'enseignant 1	114
Annexe 5.3. Verbatim de l'entretien semi-directif de l'enseignant 2	115
Annexe 5.4. Verbatim de l'entretien semi-directif de l'enseignant 3	128
Annexe 6. Calcul du Kappa de Fleiss	138
Annexe 7. Résultats enseignants démarche créative.....	141
Annexe 7.1. Analyse vidéo de l'enseignant 1 & évaluation de la démarche créative ...	141
Annexe 7.2. Analyse vidéo de l'enseignant 2 & évaluation de la démarche créative. ..	143
Annexe 8. Résultats enseignants bien-être.....	145
Annexe 8.1. Enseignant 1	145
Annexe 8.2. Enseignant 2	150
Annexe 9. Résultats traits de personnalité et l'échelle WEMWBS de bien-être.....	156
Annexe 9.1. Pour l'enseignant 1	156
Annexe 9.2. Pour l'enseignant 2.....	157
Annexe 10. Triangulation des résultats	159
Annexe 10.1. Pour l'enseignant 1.....	159
Annexe 10.2. Pour l'enseignant 2.....	159

Annexe 1. Séminaire national

SÉMINAIRE NATIONAL

Développer la créativité des élèves en éducation musicale

Jeudi 9 juin 2022	
8H45	Accueil Café
9h15 - 9h30	Accueil Institutionnel
9h30 - 9h45	Présentation et genèse du séminaire et du LéA <ul style="list-style-type: none">○ Dominique Terry : IA IPR éducation musicale○ Alexis Vachon : Chargé d'étude IFÉ
9h45 – 10h15	Conférence : La créativité, un phénomène anthropologique inadapté au monde scolaire ? <ul style="list-style-type: none">○ Jean-Paul Filiod : MCF HDR Université Lyon 1
10H15- 11h00	Cartographie de pratiques créatives en éducation musicale (n=17) : premières analyses <ul style="list-style-type: none">○ Frédéric Maizières, MCF HDR Université Toulouse-Jean Jaurès
11H00	Pause
11H15- 12h15	Atelier : Freins et leviers dans la pratique créative des enseignants <ul style="list-style-type: none">○ Frédéric Maizières, MCF HDR Université Toulouse-Jean Jaurès○ Odile Tripier-Mondancin, MCF Université Toulouse-Jean Jaurès○ Alexis Vachon : Chargé d'étude IFÉ
Buffet	
13h30- 14h00	Conférence : Développer la créativité des adolescents, apport de la psychologie (Partie 1) <ul style="list-style-type: none">○ Odile Tripier-Mondancin, MCF Université Toulouse- Jean Jaurès
14h-14H45	Retour d'expérience sur les impacts et les enjeux éducatifs de la créativité pour l'élève avec Cécile Barouillet, Sébastien Blanquart, Sandrine Liogier Animé par Dominique Terry : IA IPR éducation musicale
14H45	Pause
15H-15H30	Conférence : Etapes du processus créatif (Partie 2) <ul style="list-style-type: none">○ Odile Tripier-Mondancin, MCF Université Toulouse-Jean Jaurès
15H30-16H20	Table ronde : La créativité, quels enjeux pour la formation initiale et continue Animé par Alexis Vachon, Chargé d'études IFÉ
16H20	Clôture du séminaire <ul style="list-style-type: none">○ Vincent Maestracci : Inspecteur Général

Annexe 2. Scénario pédagogique

Annexe 2.1. Scénario pédagogique enseignant 1

Titre de la séquence	Esprit de contradiction
Accueil	Réactivation des attentes
Objectifs	<ul style="list-style-type: none">• Le lien image/langage, les figures de style,• les différentes façons de faire image,• le pouvoir expressif et• la symbolique des matières,• couleurs,• symboles et motifs dans notre culture et dans l'imaginaire de chacun
Rappel	Réactivation des mots choisis et des attentes du projet.
Accompagnement	Passer voir les élèves et les faire verbaliser Aider si besoin

Annexe 2.2. Scénario pédagogique enseignant 2

Titre de la séquence	Création de chanson
Accueil	<ul style="list-style-type: none">• Appel• Objectif de la séance
Objectifs	<ul style="list-style-type: none">• Chanson qui s'insère dans le projet Shinig light on our futur
Analyse d'une vidéo	<ul style="list-style-type: none">• .I have a dream de Martin Luther King devant le lincoln Memorial
Verbalisation	<ul style="list-style-type: none">• Par les élèves de sujets importants, genre écologie, la paix, l'économie, les découvertes contre les maladies.... pour les années avenir• Formuler des phrases commençant par I have a dream

Annexe 2.3. Scénario pédagogique enseignant 3

Titre de la séquence	Autonomie
Accueil	<ul style="list-style-type: none"> • Appel • Objectif de la séance
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Activité en autonomie autour de la symétrie centrale
Activités	<ul style="list-style-type: none"> • Centre de symétrie • Concours • Méthode avec carreaux • Méthode sans carreaux • Programme rédiger • Programme à suivre • Propriété • Scratch •
Accompagnement	<ul style="list-style-type: none"> • Passer à chaque îlot • Aider les élèves si besoin

Exemple d'activités :

Fiche aide : Propriétés

Propriété :

Si a Alors

A et A' sont symétriques par rapport au point B .

B est le milieu de $[AA']$ OU $AB = BA'$ et A, B et A' sont alignés

Propriétés :

Si Deux cercles sont symétriques par rapport à un point Alors :

- leur centre sont symétriques par rapport à ce point
- ils ont le même rayon

Propriété :

Si deux figures sont symétriques par rapport à un point Alors elles ont

- les mêmes longueurs
- les mêmes périmètres
- les mêmes aires
- les mêmes angles

Propriété :

Si deux droites sont symétriques par rapport à un point Alors elles sont parallèles.

Très souvent, on peut utiliser cette phrase :

Comme ... et sont symétriques par rapport à

Alors : =

Figure 11 : Tracer sans carreaux

Fiche aide : Tracer sans carreaux

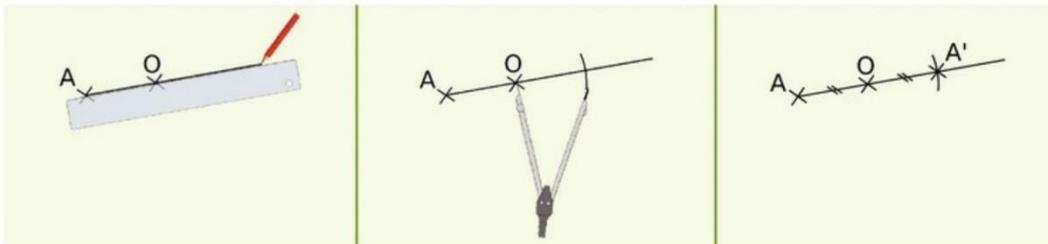


Figure 12 : Tracer avec carreaux

Fiche aide : Tracer avec carreaux

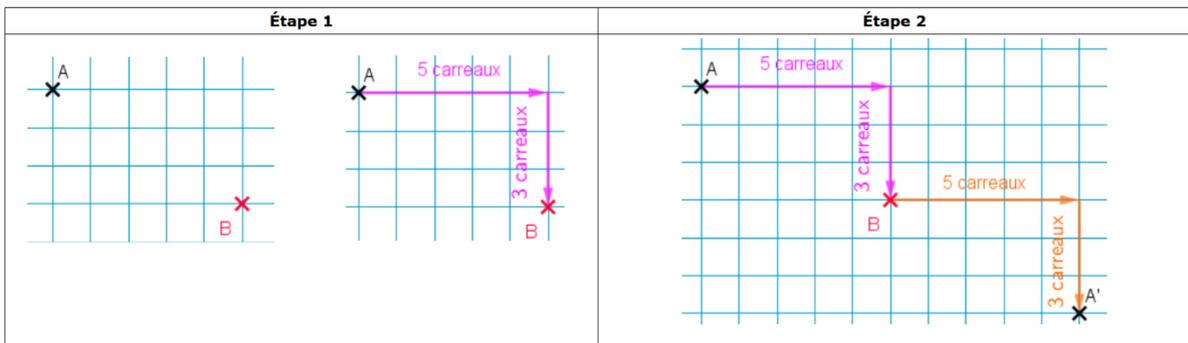
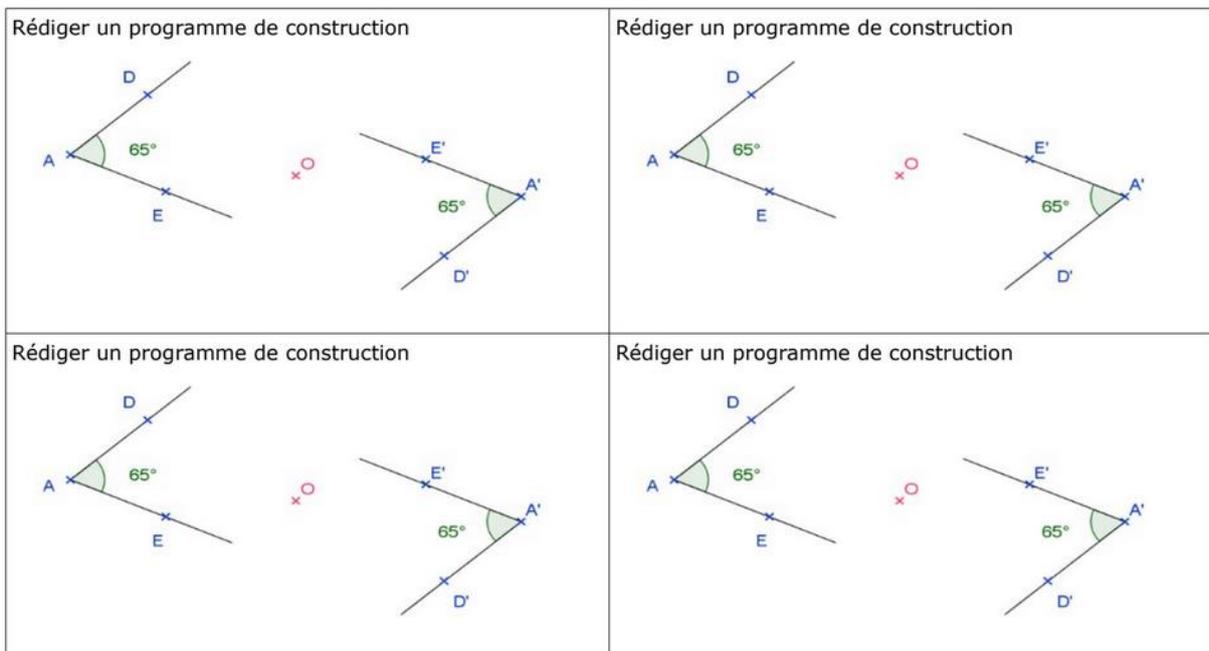
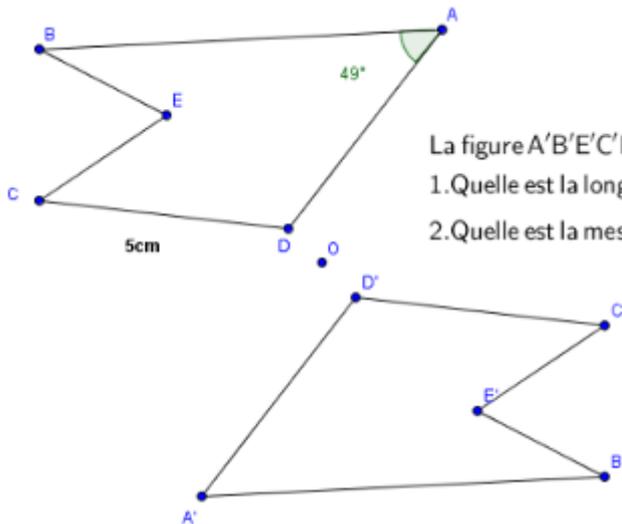


Figure 13 : Rédiger un programme de construction





La figure $A'B'E'C'D'$ est le symétrique de la figure $ABECD$.

1. Quelle est la longueur du segment $[C'D']$? Justifier

2. Quelle est la mesure de l'angle $\widehat{B'A'D'}$? Justifier

1)

Comme $ABCD$ et $A'B'C'D'$ sont symétriques par rapport à A

Alors

- $B'C' = BC = 5 \text{ cm}$
- $C'D' = CD = 3 \text{ cm}$
- $D'A = DA' = DA = 3 \text{ cm}$
- $BB' = B'B = BA + AB = 17 \text{ cm}$

2)

Comme (BC) et $(B'C')$ sont symétriques par rapport à A

Alors elles sont parallèles.

Comme A est le centre de symétrie

Alors $A = A'$

Donc $(AB') = (A'B')$

$(D'A) = (D'A')$

Comme

- (AB) et (DA) sont symétriques par rapport à A

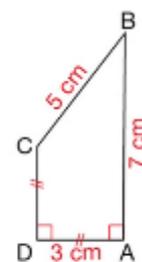
Louise doit construire les points B' , C' et D' symétriques respectifs des points B , C et D par rapport au point A .

1. Donner, en justifiant, chaque longueur :

- | | |
|-----------|-----------|
| a. $B'C'$ | b. $C'D'$ |
| c. $D'A$ | d. BB' |

2. Que peut-on dire des droites :

- (BC) et $(B'C')$?
- (AB') et $(D'A)$?



- (AB) et (DA) sont perpendiculaires

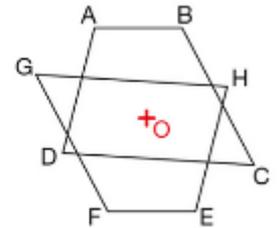
Alors (A'B') et (D'A') sont perpendiculaires.

Comme ABCD et EFGH sont symétriques par rapport à A

Alors (AC) et (EG) sont symétriques par rapport à A

Donc (AC) // (EG)

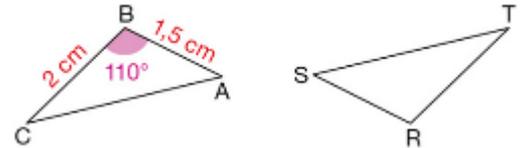
Les quadrilatères ABCD et EFGH sont symétriques par rapport au point O.
Que peut-on dire des droites (AC) et (EG) ? Expliquer.



Comme ABC et SRT sont symétriques par rapport à A

Alors

Ces deux triangles sont symétriques par rapport à un point O.



Donner trois renseignements sur le triangle RST.

1)

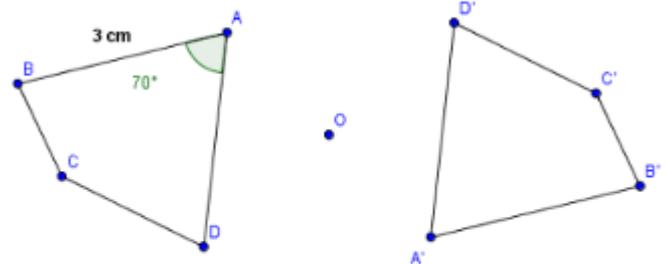
Comme ABCD et A'B'C'D' sont symétriques par rapport à O

Alors $A'B' = AB = 3 \text{ cm}$.

2)

Comme ABCD et A'B'C'D' sont symétriques par rapport à O

Alors $\angle A'B'C' = 70^\circ$



La figure A'B'C'D' est le symétrique de la figure ABCD.

1. Quelle est la longueur du segment [A'B']? Justifier
2. Quelle est la mesure de l'angle $\widehat{A'B'C'}$? Justifier

1. Tracer un triangle IJK et placer un point R sur le côté [IK].

Le point O est le milieu du segment [JR].

Construire les points S et T qui sont les symétriques respectifs des points I et K par rapport au point O.

2. Prouver que les droites (TI) et (KS) sont parallèles et que les longueurs TI et KS sont égales.

3. Prouver que les mesures des angles \widehat{OIR} et \widehat{OSI} sont égales.

4. Prouver que les points S, J et T sont alignés.

2)

Comme O est le milieu de [IS]

Alors I et S sont symétriques par rapport à O

Comme I et T sont les symétriques respectifs de S et K par rapport à O

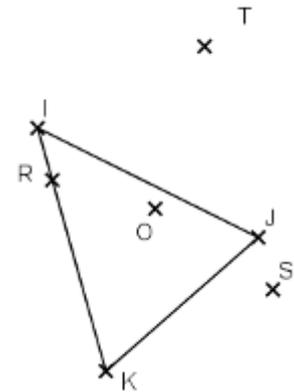
Alors (IT) et (SK) sont symétriques par rapport à A

Donc

- (IT) // (SK)
- TI = SK

Comme I et T sont les symétriques respectifs de S et K par rapport à O

Alors (IT) et (SK) sont symétriques par rapport à A



3)

Comme O, I et R sont les symétriques respectifs de O, S et I par rapport à O

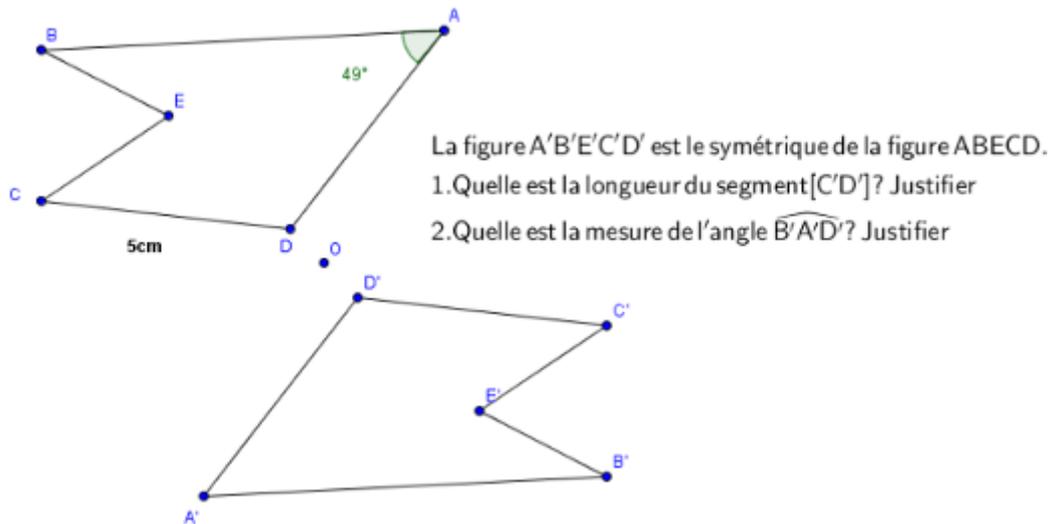
Alors

3)

Comme

- S, J et T sont les symétriques respectifs de I, R et T par rapport à O
- I, R et T sont alignés

Alors S, J et T sont alignés.



Comme $ABECD$ et $A'B'E'C'D'$ sont symétriques par rapport à O

Alors

- $C'D' = CD = 5 \text{ cm}$.
- $\widehat{B'A'D'} = 49^\circ$

Annexe 3. Fiche des échelles WEMWBS

Annexe 3.1. Echelle WEMWBS de l'enseignant 1

Echelle de bien-être mental de Warwick-Edinburgh (WEMWBS)

© NHS Health Scotland, University of Warwick and University of Edinburgh (2006)
et Nicolas Franck (2013) pour la traduction, tous droits réservés

Les affirmations ci-dessous concernent vos sensations et vos pensées. Cochez
la case qui correspond le mieux à votre vécu durant les deux dernières semaines.

Date 27/06/2023

VECU	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Tout le temps
Je me suis senti(e) optimiste quant à l'avenir			X		
Je me suis senti(e) utile	1	2	3	X	5
Je me suis senti(e) détendu(e)			X		
Je me suis senti(e) intéressé(e) par les autres	1	2	3	X	5
J'ai eu de l'énergie à dépenser			X		
J'ai bien résolu les problèmes auxquels j'ai été confronté	1	2	3	X	5
Ma pensée était claire			X		
J'ai eu une bonne image de moi	1	2	3	X	5
Je me suis senti(e) proche des autres				X	
Je me suis senti(e) confiant(e)	1	2	3	X	5
J'ai été capable de prendre mes propres décisions					X
Je me suis senti(e) aimé(e)	1	2	3	X	5
Je me suis senti(e) intéressé(e) par de nouvelles choses					X
Je me suis senti(e) joyeux(se)	1	2	3	X	5

Annexe 3.2 Echelle WEMWBS de l'enseignant 2

Echelle de bien-être mental de Warwick-Edinburgh (WEMWBS)

© NHS Health Scotland, University of Warwick and University of Edinburgh (2006)
et Nicolas Franck (2013) pour la traduction, tous droits réservés

Les affirmations ci-dessous concernent vos sensations et vos pensées. Cochez la case qui correspond le mieux à votre vécu durant les deux dernières semaines.

Nom _____

Date 28/06/2023

VECU	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Tout le temps
Je me suis senti(e) optimiste quant à l'avenir				4	
Je me suis senti(e) utile	1	2	3	4	5
Je me suis senti(e) détendu(e)		2			
Je me suis senti(e) intéressé(e) par les autres	1	2	3	4	5
J'ai eu de l'énergie à dépenser				0	
J'ai bien résolu les problèmes auxquels j'ai été confronté	1	2	3	4	5
Ma pensée était claire					0
J'ai eu une bonne image de moi	1	2	3	4	5
Je me suis senti(e) proche des autres				0	
Je me suis senti(e) confiant(e)	1	2	3	4	5
J'ai été capable de prendre mes propres décisions					0
Je me suis senti(e) aimé(e)	1	2	3	4	5
Je me suis senti(e) intéressé(e) par de nouvelles choses				0	
Je me suis senti(e) joyeux(se)	1	2	3	4	5

Annexe 3.3 Echelle WEMWBS de l'enseignant 3

Echelle de bien-être mental de Warwick-Edinburgh (WEMWBS)

© NHS Health Scotland, University of Warwick and University of Edinburgh (2006)
et Nicolas Franck (2013) pour la traduction, tous droits réservés

Les affirmations ci-dessous concernent vos sensations et vos pensées. Cochez
la case qui correspond le mieux à votre vécu durant les deux dernières semaines.

Nom _____

Date 28/06/23

VECU	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Tout le temps
Je me suis senti(e) optimiste quant à l'avenir				X	
Je me suis senti(e) utile				X	
Je me suis senti(e) détendu(e)					X
Je me suis senti(e) intéressé(e) par les autres				X	
J'ai eu de l'énergie à dépenser					X
J'ai bien résolu les problèmes auxquels j'ai été confronté				X	
Ma pensée était claire				X	
J'ai eu une bonne image de moi					X
Je me suis senti(e) proche des autres				X	
Je me suis senti(e) confiant(e)				X	
J'ai été capable de prendre mes propres décisions				X	
Je me suis senti(e) aimé(e)				X	
Je me suis senti(e) intéressé(e) par de nouvelles choses				X	
Je me suis senti(e) joyeux(se)				X	

Annexe 4. Les traits de personnalité

Annexe 4.1. Traits de personnalité de l'enseignant 1

BFI

Votre résultat EACNO

Genre: Féminin

Âge: 42

E (Extraversion, Énergie, Enthousiasme)

L'extraversion implique une manière énergétique d'aborder le monde social et matériel incluant des traits comme la sociabilité, l'action, l'affirmation de soi et les émotions positives. Les personnes extraverties ont la tendance à chercher la stimulation et la compagnie des autres, aiment parler, s'affirmer et attirer l'attention à soi.

À l'opposé, l'introversion à une approche passive. L'introverti a besoin de moins de stimulation que l'extraverti. Les personnes introverties sont plutôt calmes, effacés, et moins dépendants de la vie sociale.

Votre résultat (E):

Vous n'êtes pas particulièrement extraverti ni introverti.

A (Agréabilité, Altruisme, Affection)

Agréabilité (amabilité) ou caractère agréable est l'orientation prosociale et collaborative à l'égard des autres. Les personnes agréables ont la tendance à être compatissant et coopératif envers les autres et ont une vision optimiste de la nature humaine.

À l'opposé, un sujet désagréable est soupçonneux et antagonique envers les autres. Les personnes non 'agréables' mettent leur intérêt personnel avant la cohésion avec autrui.

Votre résultat (A):

Score très élevé (Agréabilité): tendance à être de bonne humeur, sympathique, tolérant et courtois.

C (Conscience, Contrôle, Contrainte)

La conscience décrit comment l'individu contrôle, régule et dirige ses impulsions. Le caractère consciencieux décrit la maîtrise et contrôle des impulsions qui facilite l'exécution de tâches et comportements axés sur les buts. Les personnes consciencieuses évitent les ennuis et planifient, organisent et priorisent les tâches pour attendre leurs objectifs. À l'opposé, l'impulsivité désigne une difficulté à patienter pour obtenir quelque chose. Les personnes impulsives ont une manque de préméditation et persévérance. Les sujets impulsifs ont la tendance à rechercher des activités excitantes, de nouvelles expériences.

Votre résultat (C):

Vous n'êtes pas particulièrement consciencieux ni impulsif.

N (Émotions Négatives, Névrosisme, Nervosité)

Le névrosisme oppose une stabilité émotionnelle, est une tendance à avoir une humeur avec des émotions négatives. Les personnes avec névrosisme sont émotionnellement réactives : éprouvent facilement un sentiment négatif comme l'anxiété, la colère ou la dépression.

À l'opposé, la stabilité émotionnelle désigne des personnes calmes, émotionnellement stables, qui n'éprouvent pas d'humeur négative de manière persistante.

Votre résultat (N):

(Stabilité émotionnelle): tendance à être plutôt calme, détendu, sûr et stable.

O (Ouverture, Originalité, Ouverture d'esprit)

L'ouverture décrit la largeur, la profondeur, l'originalité et la complexité de la vie mentale et des expériences de l'individu.

L'ouverture à l'expérience décrit les personnes, imaginatives et créatives. Une personne « ouverte » est curieuse intellectuellement, apprécie l'art et est sensible à la beauté.

À l'opposé, une personne peu « ouverte » a des intérêts restreints et communs. Elle préfère le simple, le direct, l'évident au complexe, la familiarité à la nouveauté. Elle est conservatrice, pratique et hostile au changement.

Votre résultat (O):

Score très élevé (Ouverture): tendance à être original, créatif, curieux et compliqué.

Annexe 4.2. Traits de personnalité de l'enseignant 2

BFI

Votre résultat EACNO

Genre: Féminin

Âge: 46

E (Extraversion, Énergie, Enthousiasme)

L'extraversion implique une manière énergique d'aborder le monde social et matériel incluant des traits comme la sociabilité, l'action, l'affirmation de soi et les émotions positives. Les personnes extraverties ont la tendance à chercher la stimulation et la compagnie des autres, aiment parler, s'affirmer et attirer l'attention à soi.

À l'opposé, l'introversion à une approche passive. L'introverti a besoin de moins de stimulation que l'extraverti. Les personnes introverties sont plutôt calmes, effacés, et moins dépendants de la vie sociale.

Votre résultat (E):

(Introversion): tendance à être plutôt introverti, réservé et inhibé.

A (Agréabilité, Altruisme, Affection)

Agréabilité (amabilité) ou caractère agréable est l'orientation prosociale et collaborative à l'égard des autres. Les personnes agréables ont la tendance à être compatissant et coopératif envers les autres et ont une vision optimiste de la nature humaine.

À l'opposé, un sujet désagréable est soupçonneux et antagonique envers les autres. Les personnes non 'agréables' mettent leur intérêt personnel avant la cohésion avec autrui.

Votre résultat (A):

(Agréabilité): tendance à être plutôt de bonne humeur, sympathique, tolérant et courtois.

C (Conscience, Contrôle, Contrainte)

La conscience décrit comment l'individu contrôle, régule et dirige ses impulsions. Le caractère consciencieux décrit la maîtrise et contrôle des impulsions qui facilite l'exécution de tâches et comportements axés sur les buts. Les personnes consciencieuses évitent les ennuis et planifient, organisent et priorisent les tâches pour attendre leurs objectifs.

À l'opposé, l'impulsivité désigne une difficulté à patienter pour obtenir quelque chose. Les personnes impulsives ont une manque de préméditation et persévérance. Les sujets impulsifs ont la tendance à rechercher des activités excitantes, de nouvelles expériences.

Votre résultat (C):

(Caractère consciencieux): tendance à être plutôt fiable, bien organisé, discipliné, attentif et soigneux.

N (Émotions Négatives, Névrosisme, Nervosité)

Le névrosisme oppose une stabilité émotionnelle, est une tendance à avoir une humeur avec des émotions négatives. Les personnes avec névrosisme sont émotionnellement réactives : éprouvent facilement un sentiment négatif comme l'anxiété, la colère ou la dépression.

À l'opposé, la stabilité émotionnelle désigne des personnes calmes, émotionnellement stables, qui n'éprouvent pas d'humeur négative de manière persistante.

Votre résultat (N):

(Névrosisme): tendance à être plutôt nerveux, déprimé, tendu, anxieux et inquiet.

O (Ouverture, Originalité, Ouverture d'esprit)

L'ouverture décrit la largeur, la profondeur, l'originalité et la complexité de la vie mentale et des expériences de l'individu.

L'ouverture à l'expérience décrit les personnes, imaginatives et créatives. Une personne

« ouverte » est curieuse intellectuellement, apprécie l'art et est sensible à la beauté.

À l'opposé, une personne peu « ouverte » a des intérêts restreints et communs. Elle préfère le simple, le direct, l'évident au complexe, la familiarité à la nouveauté. Elle est conservatrice, pratique et hostile au changement.

Votre résultat (O):

(Ouverture): tendance à être plutôt original, créatif, curieux et compliqué.

Annexe 4.3. Traits de personnalité de l'enseignant 3

Votre résultat EACNO

Genre: Féminin

Âge: 30

<p>E (Extraversion, Énergie, Enthousiasme)</p> <p>L'extraversion implique une manière énergétiquement d'aborder le monde social et matériel incluant des traits comme la sociabilité, l'action, l'affirmation de soi et les émotions positives. Les personnes extraverties ont la tendance à chercher la stimulation et la compagnie des autres, aiment parler, s'affirmer et attirer l'attention à soi.</p> <p>À l'opposé, l'introversion à une approche passive. L'introverti a besoin de moins de stimulation que l'extraverti. Les personnes introverties sont plutôt calmes, effacés, et moins dépendants de la vie sociale.</p> <p>Votre résultat (E): Score très élevé (Extraversion): tendance à être sociable, amical, bavard, et à aimer s'amuser.</p>
<p>A (Agréabilité, Altruisme, Affection)</p> <p>Agréabilité (amabilité) ou caractère agréable est l'orientation prosociale et collaborative à l'égard des autres. Les personnes agréables ont la tendance à être compatissant et coopératif envers les autres et ont une vision optimiste de la nature humaine.</p> <p>À l'opposé, un sujet désagréable est soupçonneux et antagonique envers les autres. Les personnes non 'agréables' mettent leur intérêt personnel avant la cohésion avec autrui.</p> <p>Votre résultat (A): Score très élevé (Agréabilité): tendance à être de bonne humeur, sympathique, tolérant et courtois.</p>
<p>C (Conscience, Contrôle, Contrainte)</p> <p>La conscience décrit comment l'individu contrôle, régule et dirige ses impulsions. Le caractère consciencieux décrit la maîtrise et contrôle des impulsions qui facilite l'exécution de tâches et comportements axés sur les buts. Les personnes consciencieuses évitent les ennuis et planifient, organisent et priorisent les tâches pour atteindre leurs objectifs.</p> <p>À l'opposé, l'impulsivité désigne une difficulté à patienter pour obtenir quelque chose. Les personnes impulsives ont une manque de préméditation et persévérance. Les sujets impulsifs ont la tendance à rechercher des activités excitantes, de nouvelles expériences.</p> <p>Votre résultat (C): Score très élevé (Caractère consciencieux): tendance à être fiable, bien organisé, discipliné, attentif et soigneux.</p>
<p>N (Émotions Négatives, Névrosisme, Nervosité)</p> <p>Le névrosisme oppose une stabilité émotionnelle, est une tendance à avoir une humeur avec des émotions négatives. Les personnes avec névrosisme sont émotionnellement réactives : éprouvent facilement un sentiment négatif comme l'anxiété, la colère ou la dépression.</p> <p>À l'opposé, la stabilité émotionnelle désigne des personnes calmes, émotionnellement stables, qui n'éprouvent pas d'humeur négative de manière persistante.</p> <p>Votre résultat (N): (Stabilité émotionnelle): tendance à être plutôt calme, détendu, sûr et stable.</p>
<p>O (Ouverture, Originalité, Ouverture d'esprit)</p> <p>L'ouverture décrit la largeur, la profondeur, l'originalité et la complexité de la vie mentale et des expériences de l'individu.</p>

L'ouverture à l'expérience décrit les personnes, imaginatives et créatives. Une personne « ouverte » est curieuse intellectuellement, apprécie l'art et est sensible à la beauté.

À l'opposé, une personne peu « ouverte » a des intérêts restreints et communs. Elle préfère le simple, le direct, l'évident au complexe, la familiarité à la nouveauté. Elle est conservatrice, pratique et hostile au changement.

Votre résultat (O):
(Ouverture): tendance à être plutôt original, créatif, curieux et compliqué.

Annexe 5. Verbatim des entretiens semi-directif des enseignants

Annexe 5.1. Verbatim de l'entretien semi-directif de l'enseignant 1

RG : Vous, par exemple, accepteriez-vous d'être quelqu'un qui aime passer du temps avec les autres ? Écrivez devant chaque affirmation le chiffre indiquant J'appelle que je pensais être. Je me concentrais à mort.

Ch D : Alooors d'abord oui.

Alors, bonjour, Je suis avec Rosa qui a participé à l'entretien et qui a participé à la captation d'une vidéo sur mon mémoire de recherche. Donc nous sommes dans la partie entretien semi-directifs. Donc dans un premier temps, je demandé à Rosa de remplir le petit test de personnalité des big five de l'Université de Genève, de psychologie de Genève. Voilà pour. Voir un peu sa personnalité.

RG : Ils sont forts ces suisses. On peut personnaliser. Son idée, c'est ici. Déjà dit, Je vais avoir beaucoup de mal à cocher des cases sans explication, mais je vais me forcer. Je ne vais cocher qu'une case, mais ça va être difficile. Oui,

Ch D : je comprends. Alors comment tu bouges ? Je Euh.

RG : Je peux appuyer ça ? Tu peux ? Alors on va dire que j'ai 42 ans, Je n'y ai pas encore, mais ça va arriver. Voilà. Féminin. Jusqu'à preuve du contraire, c'est comme ça. Alors je me vois comme quelqu'un qui est bavard. Oui, ça dépend vraiment des situations. Je mets trois entre les deux, je peux me taire quand même. On a tendance à critiquer les autres, ça je pense pas par contre. Donc je pense pas que je critique les autres. Je désapprouve fortement. Je travaille consciencieusement : autant que je peux. Mais on peut toujours s'améliorer. Donc je vais mettre un approuve peu. Et déprimé, cafardeux de nature ? Absolument pas. Donc je suis une optimiste contrariée mais il n'y a pas la case.

CH D : Est-ce que tu veux boire ?

RG : Tu as un coca sans sucre. Donc désapprouve fortement et créatif plein d'idées originales. Ça dépend des jours aussi, mais on peut toujours s'améliorer, donc 4. Est réservé. Là aussi, ça dépend des heures. Et serviable. On n'est pas égoïste avec les autres. A coca sans sucre elle n'a pas. Bah un Perrier citron alors. Un perrier Citron. En fait, chaque chose nécessiterait un débat quand même et serviable et n'est pas égoïste avec les autres. Là aussi, ça dépend des fois.

Ch D : C'est pour ça que tu as des nuances.

RG : Serviable. Elle n'est pas égoïste avec les autres, donc je vais mettre approuvée un peu quand même. Mais ça veut dire qu'on peut toujours s'améliorer, peut être parfois négligente.

Ah ben oui, c'est vrai, des fois je fais genre j'oublie des trucs etc. Donc je vais mettre approuve un peu. Oui. Et relax, détendu, gère bien les stress. Oh allez, je vais mettre. Si je mets désapprouve un peu, ça veut dire que je suis pas toujours relax par exemple, c'est ça ?

Ch D : Ouais bah oui,

RG : bah ça intéresse à de nombreux sujets. Oui c'est vrai. D'ailleurs, comment ils vous opérer ? En sortant ? En sortant ? Voilà. Ah oui ma belle, elle approuve fortement de s'intéresser à de nombreux sujets et plein d'énergie. Là ça dépend. Il y a en général à approuver un peu. Je commence facilement à discuter avec les autres. Et bien non, En général, je suis plutôt quelqu'un qui déteste le conflit. Je désapprouve fortement est fiable dans son travail. Ça dépend. Ça dépend qui est ce qui. Quels sont les critères de fiabilité en fait ? Du coup, ça veut dire c'est marrant parce que je veux dire, est ce que comment toi tu perçois mais aussi les autres si tu vois.

Ch D : Qu'ils sont sur toi ?

RG : Oui ben moi je pense que je suis fiable dans mon travail. Voilà. J'approuve, ça

RG : peut-être angoissé. Oui oui, tout à fait, J'approuve un peu et est ingénieux, Une grosse tête ça ne veut rien dire ça. Je mets au milieu, au milieu de c'est la lâcheté. Oui. Je communique avec beaucoup d'enthousiasme. Alors là, je vais mettre approuve un peu. Je ne sais pas ça. Il faut voir comment les gens ressentent. Est indulgent de nature ? Oui, je pense. Peut-être trop parfois. Donc j'approuve un peu, j'approuve fortement, A tendance à être désorganisé. Oui, complètement. J'approuve fortement. Je suis complètement désorganisé. Ce tourmente beaucoup ? un peu. A une grande imagination ? ouais je pense. Trop. A tendance à être silencieux. C'est le même truc que tout à l'heure. Ben, au milieu. Ça dépend. Fait généralement confiance aux autres ? Approuve un peu. J'ai appris à faire moins confiance. A tendance à être paresseux. Bah là c'est pareil. Ça veut dire quoi paresseux ? De la procrastination, tu as paresseux parce que tu as envie de rien foutre, tu as les blocages... Je vais mettre au milieu. Mais en général, je me donne plutôt pour le boulot. Et quelqu'un de tempéré pas facilement troublé. Alors là, c'est pareil, ça veut dire quoi ? Tu peux être troublé à l'intérieur, mais pas forcément pour autant avoir des réactions fortes. Donc je ne sais pas quoi dire. Je mets au milieu. Est inventif ? oui je pense. Et une forte personnalité s'exprime avec assurance. Bah ça dépend des fois. Je mets au milieu aussi. Est parfois dédaigneux, méprisant. Alors je sais que parfois je peux, je peux donner cette impression et pourtant moi je le ressens pas du tout comme ça. Donc je vais mettre désapprouve un peu. Persévère jusqu'à ce que sa tâche soit finie. Oui, en général. Tu vas au bout. Ouais, peut-être. Lunatique, d'humeur changeante, changeante. Ah non, pas du tout. Apprécie les activités artistiques et

esthétiques, oui beaucoup. Et quelques fois timide et inhibée. Oui, ça peut arriver. Ça dépend. Est prévenant et gentil avec presque tout le monde. Alors là, j'en sais rien. Je ne sais pas comment les gens le ressentent. J'essaie mais, il est efficace dans son travail. Ça dépend. Quand je suis désorganisée, ça dépend quelle partie du travail dans le cadre de travail. Je pense que rester calme dans les situations angoissantes, oui, la plupart du temps, oui, j'essaie. Oui, ça m'est arrivé à force, ça ne m'est pas arrivé souvent de perdre mon calme. D'ailleurs, les gamins ils me disent des fois ils disent mais madame, vous ne criez jamais enfant, vous ? Oui, c'est rigolo.

Ch D : C'est une colère froide, une colère froide.

RG : Ouais ben c'est à dire que quand j'ai de la colère, j'essaie de rester calme. J'essaie de rester calme parce que pour moi c'est pour moi perdre ses moyens, en fait, c'est mettre en colère.

Ch D : C'est un aveu de faiblesse.

RG : Exactement. Et pourtant, il y a des gens qui me disent non. Des fois, la colère c'est bien, il faut la lâcher. Tout ça, ça fait. Partie des émotions. Ouais. Mais très peu dans ma vie, franchement. Préfère un travail simple et routinier. Non, non, ça je déteste complètement un travail simple et routinier je ne pourrai jamais. Est sociable et extraverti, bah ça peut m'arriver. En fait, je peux être complètement introverti comme complètement extraverti, ça dépend vraiment des situations. Donc je vais mettre approuve un peu. Est parfois impoli avec les autres. Non, Ça m'arrive jamais franchement. Faudrait vraiment me faire une crasse pas possible pour que je sois impolie. Un peu trop fortement liée à ça. Fais des projets et les poursuit. Oui, on peut faire mieux. Est facilement anxieux ? oui. Aime réfléchir et jouer avec des idées ? Oui, beaucoup et peu intéressés et peu intéressés par tout ce qui est artistique ? bien, justement c'est le contraire. Est facilement distrait ? Oui. A de bonnes connaissances en art, en musique et en littérature. Mais aussi ça dépend, ça dépend. Je mets un peu parce que j'en ai, mais. Cherche des histoires aux autres ? Non. Je crois que c'est bon, j'ai fini.

Ch D : Ça y est. C'est validé.

RG : Mais je ne sais pas comment on fait.

Ch D : Submitt, ça y est !

RG : Et là je me dis que je suis ici.

Ch D : ça je pourrai te l'envoyer ? Je vais te l'envoyer ça, télécharger la page.

RG : Mais du coup, tu vois c'est compliqué. Est-ce que tu réponds bien à ce que tu veux ? Tu pourrais très bien mettre n'importe quoi. Je suis super partout mais si je suis super partout,

mais si je mets que je suis super partout, ça va me dire que je suis vachement prétentieuse. C'est pas ce que je veux dire. Ou alors c'est un croisement des trucs qui fait que je ne sais pas. Tu l'as fait, toi ?

Ch D : Oui. C'est assez bluffant... Tu vois, ils disent alors l'extraversion. C'est basé sur les Big Five, Les cinq traits, l'extraversion, l'agréabilité, la conscience, le contrôle, la contrainte. Les émotions sont-elles appelées ça le névrotisme. Et sur l'ouverture aux autres, l'ouverture au monde. Donc tu vois par exemple que l'extraversion, l'extraversion implique une manière ton résultat une espèce particulière, extravertie, non introvertie. Toi, t'es ni l'un ni l'autre.

RG : Je suis un peu double là-dessus, mais je sais que je peux être...

Ch D : Tu as une manière énergique d'aborder le monde social immatériel, incluant les traits comme la sociabilité, l'action, l'affirmation de soi, les émotions positives, la personne extravertie ont tendance à chercher la stimulation, la compagnie des autres, aime parler, s'affirmer, attirer l'attention à soi. A l'opposé d'introversion, une approche passive, introvertie a besoin de moins de stimulation que l'extraverti. Personne introversion plus calme, effacée, moins dépendante de la vie sociale. Toi, tu es ni l'un ni l'autre.

RG : ben, moi j'ai besoin des deux en fait.

Ch D : Tu as besoin des deux. Mais tu cultives l'équilibre en fait.

RG : Oui, des fois, j'ai besoin de me terrer dans ma grotte et d'autres fois, j'ai besoin au contraire de faire des supers événements, de voir plein de gens, de faire ensemble.

Ch D : Agréabilité tu vois ? ton résultat, c'est A. C'est un score très élevé. J'ai tendance à être de bonne humeur, sympathique, tolérant et courtois. Après, sur la conscience, sur le conscient, je comprends les contraintes. Pas particulièrement consciencieuse, ni impulsive,

RG : Mais par contre je suis le contrôle

.

Ch D : Du contrôle réduit à virer ses impulsions. Le caractère consciencieux décrit la maîtrise de contrôle des impulsions. Mais oui, c'est un peu comme dans l'expérience et encore plus quand t'es dans le contrôle.

RG : Ouais, mais je sais que c'est un problème qu'il a souvent dit, même au regard de ma position corporelle.

Ch D : D'accord.

RG : Tu vois, j'ai des copains qui me disent maintenant, relâche tes épaules au. Niveau de tes épaules. Oui. Je fais toujours. Attention sur. Ce. Point. Et le côté.

CH D : Famille. Nervosité névrotique, névrose névrosée. Alors, stabilité ? Tendance à être plutôt calme, détendue sûr et stable. Oui. Quatre niveaux notionnels ouverture, originalité, ouverture d'esprit, créativité, empathie. Pourquoi se faire remplir ce test-là ? C'est par rapport à la créativité. Il s'agit là de ce sujet de recherche avec et aussi avec la question liée aussi au bien être concept. C'est pour ça que tu as un deuxième type de petite échelle à remplir. Voilà comment tu te sens par rapport au bien-être. L'ouverture décrit la largeur ouverture score élevé, tendance à être original, créatif, curieux. Compliqué et compliqué.

RG : Alors ? Les informations concernent vos sensations et vos pensées. Mais oui, des deux dernières semaines.

Ch D : Sachant que le problème qu'on a c'est que j'aurai dû faire l'entretien semi-directif juste après.

RG : L'autre fois...

Ch D : Ouais mais bon c'est pas grave.

RG : Alors, je me suis senti optimiste quant à l'avenir parfois. Mais bon, il y a des éléments qui font que l'on ne se sent pas optimiste.

CH D : Oui,

RG : je me suis senti utile comme je l'ai senti détendu, intéressé par les. J'ai eu de l'énergie à dépenser. Pensez-vous que. J'ai bien résolu le problème auquel j'ai été confronté ? Oui, je trouve. Ma pensée a été claire. J'ai une bonne image de moi. Souvent, je me suis sentie proche des autres souvent Ça dépend quels autres. Bien sûr. Je me suis sentie confiante. J'ai été capable de prendre mes propres décisions. Mais là, par contre, je trouve que là-dessus, j'ai bien progressé. C'est cool. Donc eu. Plusieurs mois. Ouais, sauf. Que maintenant. Mais là, t'arrives à le faire. Comprendre. Est-ce que j'arrive à me dire vraiment ce que je pense juste c'est ça ? Et voilà, je me dis ce que vous faites pour moi, c'est ça qui. Donc ouais, j'ai bien. J'ai fait de ce progrès-là... Ce panorama depuis. Longtemps et je me suis sentie aimée. Soudain, je me suis sentie intéressée par de nouvelles choses, bien sûr, tout le temps, mais c'est un problème aussi parce qu'il y a trop de choses qui sont impossibles. Ok, Cool. Non, c'est bon, il y a de la publicité. Mais je. Bon m'

Ch D : super et après il faut que je le fasse rentrer, que j'analyse et fasse analyser. Voilà. Souviens toi. Comment tu définirais le bien être.

RG : Pour les enfants. Ou pour un autre.

Ch D : Pour toi.

RG : j'ai changé plein de fois de de perception dans ma vie ? Qu'est-ce que c'est que le bien être tu vois ?

Ch D : Alors que l'objet de l'objet d'étude, c'est le bien-être de l'enseignant dans sa classe. Alors le bien être dans ta classe, dans ta classe ?

RG : Eh bien non, ma classe, ça commence déjà par des rapports harmonieux, des rapports de groupe harmonieux, quoi que chacun trouve sa place déjà installée le fait que chacun puisse trouver sa place parce que qu'il n'y ait pas la place. Être attentive, être attentive du coup à ça que chacun puisse prendre sa place. Ça pour moi, c'est important. Que qu'aucun gamin se sente délaissé ou mis sur côté, c'est hyper important aussi. D'accord. Mais après ouvrir sur des choses nouvelles pour stimuler l'imaginaire des enfants qui aujourd'hui et pour moi. C'est compliqué l'imaginaire en ce moment avec la question des écrans, avec. En fait aller les chercher eux et pas ce qu'ils ont déjà vu reproduire, recopier des trucs, aller chercher ce qu'eux vraiment ils peuvent exprimer. Ça c'est hyper important.

CH D : Donc si t'arrives à si t'arrives à réunir toutes ces conditions, c'est l'harmonie, l'échange, l'imaginaire. Pour toi, si tu es dans un état de bien-être.

RG : Ouais, si. Si ça fonctionne. Parce qu'on n'est pas à l'abri des fois de mettre tout en place et puis que le groupe ne réagit pas

Ch D : Et puis tu as plaisir à faire cours ?

RG : ben, oui carrément. J'ai plaisir à bricoler avec eux, j'ai plaisir à les regarder s'émerveiller sur un truc ou avoir une idée. Et puis et puis lancer leur truc.

Ch D : Et, est-ce que par exemple. Je ne sais pas moi. Un petit souci avant de rentrer en cours, et qui va te chaffouiner, ça va poser problème pour rentrer dans cet état de bien-être.

RG : Alors en fait, une fois que j'ai passé la porte de ma classe, les enfants m'envoient tellement de bonne énergie la plupart du temps je ne dis pas. C'est pas toujours le cas. Ça m'est arrivé des fois d'avoir des cours où c'est compliqué que je mette un gamin à la porte parce qu'ils saoulent trop les autres. Voilà. Mais la plupart du temps, c'est leurs énergies en fait qui va prendre le pas. Et du coup j'oublie au moins le temps de classe, absolument tout le reste. Je peux même dire que le travail dans plusieurs situations de ma vie m'a permises de tenir le coup.

Ch D : D'accord

RG : Oui

Ch D : Ah oui.

RG : Oui !

CH D Et comment tu te définirais toi la démarche créative ?

RG : c'est difficile comme question.

Ch D : Ou alors si c'est compliqué, comment tu définirais par exemple un cours qui va être créatif ou encore un cours qui ne sera pas créatif ?

RG : Ah oui ? Et bien le cours qui n'est pas créatif, c'est celui à la manière de. Pour moi, ça peut l'être dans une certaine mesure, mais c'est à dire reproduisez tous la même chose. Mais je me souviens très bien des cours d'arts plastiques quand j'étais moi-même collégienne. C'était bien, vous allez tous me reproduire et on verra bien si tu fais mieux quoi. Donc tu laisses pas de possibilité à l'écart, tu laisses pas de possibilité à l'élève de justement d'être à l'origine, de s'approprier ce que la consigne exactement claire et il dit d'avance. Moi je suis pas dans le dessin, ça je vais pas réussir donc je vais faire moins bien que les autres. Donc la démarche créative, ce serait de soit de proposer une alternative à ça. En mode je peux dire tu reproduis ça, mais tu as la possibilité de choisir le crayon de couleur, le fait, le machin, de le faire en plus grand, de le faire en plus petit et de laisser plusieurs variantes. En fait, ça va chercher sa zone de réussite. Je veux pas dire c'est zone de confort parce que au contraire, je les incite plutôt à aller faire des choses qui connaissent pas. Ou alors sinon carrément c'est pas du tout modéliser. Donc il faut pas que tu fasses image dans leur tête. Je ne veux pas que tu donnes une idée. Il ne faut pas que tu fasses une image qui fait pas une image dans leur tête et juste tu les incites à réfléchir à des choses qui vont faire l'image différemment dans la tête de chacun en laissant un truc suffisamment ouvert avec quand même quelques contraintes parce que sinon tu pars dans tous les sens. La contrainte c'est ça va nous amener à réfléchir sur le vraiment le truc qu'on veut leur faire travailler. Et je fais pas le détournement par exemple, tu as envie de leur faire travailler le détournement. Il y a tout un ensemble de symboles, de trucs qui vont être pris en compte. Mais tu ne fais pas image, tu fais pas image tout de suite après quand ils ont commencé à avoir leurs premières idées. Tu peux montrer des œuvres d'artistes nanana donner des pistes. Tu vois.

Ch D :D'accord.

RG : Mais pas du tout, pas tout de suite. Mais pour moi c'est ça. C'est là que tu vas les chercher.

Ch D :D'accord ? Et pour toi ? Alors, différence, ouais c'est ça, dans quel, dans la classe quand tu fais créer ? Donc si tu es dans une démarche par exemple démarche créative, enfin je veux dire, comment dire magistrale. C'est vrai qu'en arts plastiques, il y a très peu de cours

RG : C'est jamais magistral

Ch D : décrire un tableau, vous ne faites jamais ça, écrire un commentaire sur un tableau.

Tu fais pas ça, en gros.

RG : Non, on le fait à l'oral. En fait, on va montrer une œuvre. Je vais rapidement citer la période où quoi ? Et après je les fais se questionner sur l'œuvre, qu'est-ce qu'on voit ? etc...

Ch D : Et est-ce que dans cette phase de cours, tu as une phase bien être aussi ?

RG : Quand tu parles d'une œuvre par Exemple,

Ch D : oui, par exemple, voilà

RG : En fait pour moi, le bien-être c'est toujours l'échange,

Ch D : Pour toi, c'est toujours lié à l'échange.

RG : donc c'est pour moi, c'est quand les gamins vont débattre ou participer à l'oral parce que justement ils donnent des réponses qui sont toujours.

Ch D : Peuvent être surprenantes.

RG : Oui, surprenantes, surprenantes. Et puis hop, c'est ricochets, Tu vois, tu en a un qui va dire ça, l'autre ça nanana. Puis, on tisse. Une espèce de réflexion collective qui peut être très différente d'une classe à l'autre. D'ailleurs, des fois t'as pas du tout les mêmes choses qui sont abordées.

Ch D : Et est-ce que tu as des attendus toi ou est-ce que tu pars d'un terrain vierge si tu sais ce que tu veux dire ? tu connais ta trame.

RG : Ouais je sais ce que tu vas prendre.

Ch D : Mais tu laisses la place à la surprise.

RG : Complètement. Je sais ce que je veux absolument faire passer. Il y a des trucs qu'il faut vraiment que ça y soit. Donc si ça n'a pas été généré par la discussion des gamins je les rajoute en fait tu vois. Genre ben oui, puis aussi on peut penser en fin de discussion, puis on peut aussi penser en fin de discussion, voir ci ça, je rajoute ce qui manque et des fois ça va bien au-delà de ce que tu avais prévu. Et là c'est super ce que moi-même je suis en train de me dire Ah, lalala mais ils ont réfléchi à telle problématique par rapport à cette œuvre ? Moi je me mettais jamais et je m'étais jamais posé la question. Mais quand même,

Ch D : c'est l'occasion pour toi de faire ta classe. Un laboratoire quoi.

RG : Oui, carrément oui, bien oui, complètement. Pour moi c'est expérimental à chaque fois en fait. Même si bon, maintenant, il y a quand même des réponses auxquelles je m'attends et ça fait assez longtemps que j'enseigne pour anticiper deux, trois trucs...

CH D : D'accord. Et est-ce que tu penses quand tu as une démarche créative que tu prépares tes cours de manière un peu plus soutenue, méticuleuse... tu passes beaucoup plus de temps, tu te poses plus de questions. Ah oui, comment ils vont réagir par rapport à ça ? Ou tu te dis bon, c'est... je verrais comment ça va, comment ça fonctionne ...

RG : Quand je crée un nouveau sujet... J'improvise... ça m'arrive d'anticiper ? Ça m'arrive, d'anticiper. Ouais, je peux aller chercher du côté des artistes et de la manière dont ils ont eux-mêmes répondu à ces problématiques-là. Pour me donner deux ou trois pistes de réflexion après. Non, maintenant, au début, quand j'étais jeune prof, oui, je préparais tout. En fait, j'étais dans le contrôle absolu en tout. C'est à dire que je baliser absolument tout. Ça se passait jamais comme j'avais prévu, donc j'étais dans la merde et j'étais pas du tout réactive à ce qui se passait. Du coup, je n'étais pas dans le présent.

Ch D : Oui,

RG : tu vois ce que je veux dire, parce que j'avais projeté. Tout un ensemble de trucs. Et puis bim, j'en avais plus du tout à reprendre le chemin sur lequel il m'avait emmené en fait je n'arrivais plus à continuer, il voulait rejoindre la route. Absolument. Sauf que tu tournes en rond quoi.

Ch D : Et j'ai donc été plus stressé quoi.

RG : Avec carrément en tant que jeune un prof j'étais hyper stressé...

Ch D : Tout en ayant une démarche créative.

RG : Oui. Mais il a fallu du temps que je comprenne.

Ch D : dans une démarche créative où vous attendez quand même ta réponse,

C'est ça l'idée ?

RG : Ouais. C'est à dire quand il y avait des réponses qui sortaient de ce que j'avais prévu, j'ai beaucoup de mal à m'adapter.

Ch D : la résolution de problème c'était ton résultat, ta résolution de problème, c'était pas la résolution de l'élève.

RG : c'est ça, exactement.

Ch D : Donc là ça posait un souci. Donc d'où le stress sans doute.

RG : Ouais, complètement. Ouais. Mais maintenant je pense que je peux m'adapter à peu près à toutes les réponses. Et après il y a, il y a aussi le fait d'accompagner chacun dans sa différence. Tu vois, tu prends un Neuvic les classes de cinquième là. T'as le petit Lucas où

Ch D : lequel ?

RG : ffff

Ch D : Il y en a deux ?

RG : ouais....

Ch D : Les deux on va dire

RG : non, là, ils sont différents. Lucas G., tu vas L. G. ou A. P. Tu vas pas proposer les mêmes trucs parce que tu sais qu'ils sont pas dans les mêmes univers ? Tu sais que déjà L. G. si il a fait un truc propre, nanana que tu l'as accompagnée, que tu l'as motivée, tu l'autonomises parce qu'il a eu le droit d'aller chercher une image tout seul en salle info. Machin et tout ce que du coup il se sent quand même maître de son travail. Il est content lui, c'est un gamin, le premier objectif pour lui c'est, il faut qu'il soit content de toi, satisfait de ce que tu as réussi à mener nananin. A., elle a fait un truc super génial qui vaut 25. Tu lui dis Ah, je crois que tu peux faire encore mieux parce que tu sais qu'elle en a sous la pédale et qu'elle peut pour aller au-delà de sa zone de confort à elle. Elle peut encore faire mieux. Donc elle je vais l'inciter à aller pousser des trucs, tu vois, je vais lui donner des petites pistes, je vais lui dire ça

CH D : Tu différencies ?

RG : je différencie complètement. Et bien sûr que j'ai pas la même attente pour ces deux élèves évidemment.

Ch D : Est-ce que tu penses que tu différencies parce que tu es dans le bien être, Tu es bien dans ta classe et que ça avance bien ? Et si par exemple si c'était pas le cas ? Est-ce que tu ferais ce genre de choses ? Est-ce que tu te différencierais moins ? Et bon ben tant pis, c'est comme ça et pas les poussées quoi.

RG : C'est vrai que j'ai pris l'exemple d'une classe où ça fonctionne bien, donc du coup, comme ça fonctionne bien, j'ai le temps de différencier. Oui, parce que c'est aussi. Parce qu'il y a une bonne ambiance sur place. Et une bonne ambiance au quotidien dans ma classe pour tous. C'est à dire que l'un fait l'autre. Si chacun est content de ce qu'il fait, s'il est satisfait de son truc, il y a forcément une meilleure ambiance de classe. Et pour qu'il soit satisfait, il faut qu'il ait l'impression d'avancer lui.

Ch D : Oui, tout à fait.

RG : Donc tu peux pas baisser tes demandes et avoir un gamin qui peut faire beaucoup mieux. Il va pas être satisfait. En fait, au bout d'un moment, ce qui va rouler tout le temps sur le même truc qui va être ça, il va s'ennuyer et le temps de l'aider, c'est lui. Moi je trouve que la différenciation, bien sûr, qu'elle contribue au bien être évidemment de toi, mais ça c'est difficile à expliquer. C'est du rapport humain, presque rien.

Ch D : Et est-ce que tu penses que tu es plus présente dans la classe en ayant cette démarche-là ? C'est à dire qu'il y a plus d'interactions avec les élèves et plus effacée où tu les vois, observes, tu les observe. Il y a des phases d'observation et après quand tu vois que certains sont en difficulté, bah tu vas leur donner un coup de main, sans qu'il te l'ait demandée.

RG : Je circule beaucoup dans la classe. J'alterne effectivement les phases, je prends un peu de recul par rapport au groupe et les phases où je vais aller vers l'élève en particulier, que de temps en temps j'ai besoin de voir comment tout le monde est entrain de travailler à ce moment-là. Mais je circule beaucoup et je fais beaucoup d'individuel, beaucoup, beaucoup.

Ch D : Ouais, et tu penses que les élèves apprennent mieux ou pas au mieux et progressent en fait ?

RG : par rapport à un cours magistral ?

Ch D : Ouais, ouais, dans cette démarche-là ?

RG : Je pense qu'ils apprennent sur eux-mêmes. Ça c'est sûr. Ce qui est pour moi à la base de la démarche créative. Après, je ne fais pas beaucoup de vocabulaire, de terminologie, ces trucs là ça fait pas beaucoup partie de mon cours. Je pense qu'en tout cas il n'y a pas de différence. Ils n'apprennent pas moins bien. Après, si je leur dis d'apprendre par cœur des pages de vocabulaire, ben ils retiendraient pas forcément mieux que ce que je faisais des fois en début de carrière. Tu vois, j'avais des œuvres et j'avais des trucs. Mais en fait, comme c'était pas relié, comme c'est pas relié à une découverte. En fait, quand tu leur files le truc, ça fait pas forcément sens. C'est hyper important quand le mot ils l'apprennent en même temps que la chose. Quelque part pour. Moi, d'accord. Et je veux pas dire que 100 % des gamins retiennent parce que des fois il y a des trucs complexes et il y en a peut-être que 70 % qui s'emparent vraiment de ce que ça veut dire. Ce à quoi ça correspond. Mais le fait que oui, tu leur fais découvrir la chose et tu donnes le mot pour citer la chose. En même temps, je sais pas comment te dire, tu fais naître la terminologie en même temps que l'idée quoi. Et là, forcément, ça fait sens puisqu'ils viennent d'inventer un truc et hop là, il y a le mot.

Ch D : ça existe et ça s'appelle comme ça. Parce que ça.

RG : Ils le pressentent, ils le pressentaient. Tu leur donnes le mot en fait, leur faire pressentir et leur faire expérimenter un truc pour moi.

Ch D : Donc c'est plutôt inclusif au début. Tu sais quoi ? J'ai bien peur que tu poses un problème et est la méthode d'induction. En fait on induit des choses pour découvrir ou tu déduis si on est différent, on mange les aliments et ensuite on fait une théorie qui fait pas état des éléments est un induit une théorie, c'est plutôt dans. L'induction mais avec un. Tuto dans la vidéo.

Ch D : Ok. Est-ce que justement, en pratiquant ce type de démarche, didactique type, donc de créativité, tu réalises que tu as moins que tu sanctionnes moins tes élèves ?

RG : Oui, car là. Sanction. Oui parce que quand tu individualise.

Ch D : L'indicateur en fait. Quoi ?

RG : Et bien je vais donner un exemple tout simple, parce que des fois c'est difficile de parler sans exemple. L'autre fois j'étais avec les sixièmes, le petit B. et il faisait du bruit et du bruit, basculer sa chaise et basculer sur la table et s'énerver. Si ça avait été un cours plus magistral où j'aurais un rapport au groupe plus distancié, j'aurais dit son nom s'arrête sors ton carnet. Je ne sais pas ce que j'aurais dit, mais j'aurais pris sanctionné en tout cas. Et là je me suis dit mais pourquoi est-il en train de faire du bruit ? Qu'est-ce qu'il lui arrive ? Donc je me suis rapproché de lui. J'. Qu'est ce qui se passe tu fais du bruit ? Ça me dérange et tout. Et là, je vois qu'en fait, il essayait tant bien que mal de dessiner un arbre qu'il avait très envie de dessiner, mais il n'y arrivait pas. Donc en fait, tout simplement, il a été frustré d'un bon moment de frustration et il me dit mais je n'y arrive pas à son crayon, Non, non. Il me dit en plus j'ai pas de modèle mais je lui dis tu peux me demander d'aller chercher un modèle, il y a aucun souci. Et là oui c'est bien, mais merde, en fait je peux trouver un problème, simplement une solution simple à mon problème. Oui, oui. Il est allé chercher son modèle, ça c'était fini. Tu vois. Parce que j'aime si il y a un problème, mais c'est pas pour emmerder le monde. C'était qu'il était. Pour le coup. Il était frustré. Et frustré. Le constat signale un appel, un appel à l'aide. Et il s'est dit ah ben oui en fait. Du coup, je peux aller chercher des modèles. Il a appris ce truc-là qu'il peut se débrouiller par lui-même pour aller chercher un modèle.

CH D : Il pouvait te demander et puis voilà.

RG : Alors sinon je l'aurais engueulé, il serait dit déjà qu'il a du mal en dessin. Enfin, lui il trouve qu'il a du mal. Si je l'avais engueulé, je lui ai répondu avec les arts plastiques pour tout le collège, tu vois, j'en sais rien.

Ch D : D'accord. Oui, c'est ça. Voilà, Je ne sais pas si ça répond trop à ta question. Déjà, mais c'est simple, tu en fais plus que tout le monde. Les élèves. Avec. Que tu trouves, ça peut changer entre toi de ton début de carrière et maintenant. Et maintenant ça arrive dans le cas des gamins, mais je le dis toujours, en arts plastiques, on n'est pas à l'abri des gamins qui n'aiment pas du tout l'école, qui ne veulent pas du tout se mettre dans la posture scolaire. Donc t'as des enfants, Il y en a un ou deux à BORT ou Neuvic qui ont décidé, qu'ils ne feraient pas, que ça les emmerde, qu'ils n'ont pas envie de réfléchir ou qu'ils sont tout le temps en train d'asticoter les autres élèves que tu sors de la classe. Bah t'as essayé de proposer qui t'aide à faire ci, qui affiche des travaux, qui fasse autre chose ? Tu vas si vraiment si au bout d'un

moment ils sont pas du tout coopératifs à rien, bien tant pis. Bah voilà. Ou alors ça peut être un jour un état émotionnel particulier où toi tu peux pas gérer au sein de ton groupe.

Ch D : Écoute,

RG : ça va ? Oui. Merci beaucoup. Je t'en prie. J'ai répondu à. Boire. Les exemples, des fois, c'est pas mal, ça permet de mieux matérialiser.

Annexe 5.2. Verbatim deuxième entretien de l'enseignant 1

J'ai recontacté l'E1 récemment afin qu'il m'apporte sa définition du bien-être²⁷

Ch D : rebonjour, E1 pouvez-vous nous donner votre définition du bien-être ?

RG : moi, j'ai réfléchi cela va être un peu comment dire un peu mystique ou hors-sol ou je sais pas quoi (rire). J'ai noté que pour moi le bien-être c'est le point de confluence entre l'énergie que l'on déploie et celle que l'on perçoit. C'est-à-dire une espèce de rencontre dans une temporalité qui convient à ce moment - là. Entre ce qu'on est à l'intérieur de nous -même, il y a bien ETRE, donc être c'est ben être présent. Il y a quand la question du temps présent dans le bien-être. Et je dirai que c'est dans la présence à ce que l'on est dégagé de toutes perspectives angoissantes, stressante.

Ch D : alors en début d'entretien, alors tu nous avais dit que ta perception du bien-être avait changé au cours de ta vie, en fait. Qu'en est-il ?

RG: Alors je pense que c'est une question de ce qu'on met derrière les mots aussi. Euh c'est-à-dire que je pense que plus on mûrit peut-être. En fait, en tout cas moi. Plus le bien-être est associé à une temporalité plus dilatée. Je pense que la jeunesse, la pulsion, les pulsions de jeunesse. Tout ce qui est dans la vitesse, dans l'envie de découvrir, il y a un enchaînement quand on est jeune. Tout ça, le bien être est peut-être (blanc - réflexion) est raccord la question du désir, du plaisir immédiat, plus rapide.

Ch D : D'accord, plutôt le côté hédoniste du bien-être. Alors, ta réponse actuelle du bien-être montre davantage le côté eudémonique. Ton bien-être va être provoqué par une situation qui s'est bien passé ou ton travail ?

RG : alors oui. Je dirai que c'est plutôt une question de satisfaction que de réponse à un désir. En fait on peut être satisfait sans répondre à un désir. C'est ça que je veux dire Je peux ajouter également que le bien-être c'est quand s'aligne le corps, le cœur, l'esprit. Sans interférer les uns avec les autres pour le coup toujours une temporalité raccord qui nous constitue.

²⁷ Cette partie de l'entretien ne figure pas dans le verbatim des annexes.

Annexe 5.3. Verbatim de l'entretien semi-directif de l'enseignant 2

CH D : Alors Bonjour Mme.P. Bon ok, donc dans le cadre de ma recherche. Deuxième élément donc on a la vidéo, la vidéo que je vais analyser et l'entretien ce 12 h, euh par rapport aux pratiques, et tout ça quoi. Donc dans un premier temps, on a un petit test de personnalité. Alors est ce que la personnalité influe sur le bien être dans la classe ? C'est une question qu'on peut se poser aussi. Donc si vous voulez bien y répondre ? Donc si vous voulez, pas de problème. OK. Vos réponses, mais vous n'êtes pas obligé de donner toute là les réponses de manières orales, ok ? Alors écrivez en chaque affirmation. Toutes les entretiens, tout ça reste privé. C'est entre nous, dans le cadre de la recherche, c'est pas divulguer.

Cht P : très bien. Mais est-ce que tu as trouvé des choses étranges à mon avis ? Vous allez trouver un certain nombre de qualificatifs qui peuvent s'appliquer. À vous. Écrire dans chaque affirmation qu'il a mis Quand on nous a prouvé ou qui était fortement ok. C1 jusqu'à plus fortement. Comment un peu neutre prouve un peu plus fortement. Ok. Que. Je veux dire c'est bien chacun l'âge. Alors déjà, comment on y va dans ces trucs ? Pas comme ça ? Alors C'est fait. Je nous vois comme quelqu'un qui est bavard, non ? On. A tendance à critiquer les autres. Un peu quand même. Travail consciencieusement un peu. Et déprimé, cafardeux. Ouais, ça dépend. Et créatif. Plein d'idées. Ouais, un peu. Et réservé Moi beaucoup et serviable. Moins soucieux peut être. Parfois négligeant. Ça dépend du contexte. Je désapprouve un peu. Et relax, détendu, gère bien le stress. Pas du. Tout. Euh. Je désapprouve. Fortement. Je suis stressé moi. S'intéresse à de nombreux sujets. Oui. Et plein d'énergie. Ça dépend comment ça se dispute. J'ai horreur du conflit. Et fiable ? Assez peut être En Oui. Un une. Grosse tête. Une grosse tête, c'est peu, c'est péjoratif. N'a pas. Communique beaucoup. D'enthousiasme. Je ne suis pas sûr que j'en sais rien. Notre indulgence, de. Nature un peu. Tendance, beaucoup désorganisée, se tourmente beaucoup. Énormément. Imagination débordante, c'est sûr, à tendance et silencieux aussi. Fais confiance aux autres, à tendance paresseux pour tempérer si facilement Troublé si je suis troublé, inventif par une forte personnalité. S'exprime avec. Assurance où. Dédaigneux, méprisant. Oui, c'est dur quand même le mépris, hein ? Persévère. Je persévère. Oui, je suis. D'humeur changeante. Un peu. Apprécie beaucoup et quelque fois timide, inhibé et prévenant et gentil avec presque tout le monde. J'essaies. Oui, je essaie, quand même. Est efficace dans son travail. Reste quand même une situation où. Et bien sûr un travail de routine. Sociable. Extravertie. Bornée. Parfois Impolie. Non. Fait des projets. Poursuit la plupart du temps facilement anxieux. Aime réfléchir et jouer avec des idées. Moi je ne veux pas que ça prenne la tête. Par contre. Et peu intéressé par tout ce qui est artistique. Non, pas du tout. J'adore tout ce qui est artistique. Même coopérer avec les autres,

je déteste ça. Par contre, j'aime pas trop. Oui, je n'aime pas le travail d'équipe, sauf avec des gens que j'aime bien. Et facilement distrait. Je ne suis pas distraite. A de bonnes connaissances en art, musique ou littérature ? Plutôt oui. Cherche des histoires aux autres. Je déteste ça. C'est bon. 45 Ça y est, Résultat aussi. Ah oui, le petit truc en bleu.

Ch D : Et alors ? Je peux te l'imprimer. Si tu veux savoir et le conserver.

Cht P : C'est quoi ? C'est EINFJ.

Ch D : Oui, mais tu connais, c'est ça ?

Cht P : Oui, oui, c'est ça. J'ai beau regarder.

CH D : Oui, bien sûr, on va le commenter. Alors ?

Cht P : punaise ils m'ont extravertie.

Ch D : C'est pas du tout ça en fait. Non, en fait tu as les cinq items les cinq items. Les systèmes ont. Tendance à être plutôt introvertis. Réservé, inhibé. Ouais, si tu vois dans le eux, dans l'extraversion, c'est un équilibre aux vertus extravertie. Donc là tu as plutôt toi, tendance à être plutôt introverti.

Cht P : ça me fatigue et qui donc ?

Ch D : J'ai tendance à être plutôt de bonne humeur, sympathique, tolérante pour toi. Conscience, contrôle, contrainte. Un caractère consciencieux, tendance plutôt fiable, bien organisé, discipliné, attentif, soigneux.

Cht P : Plutôt soigneux, attentif.

Ch D : Ça va bien, tu vois. Mais par rapport aux autres questions, tu vois, tu organises et je te vois faire. Du tout. Organisé,

Cht P : Je suis bordélique. Avec moi, je me trouve très bordélique. On appelle. À moi ? J'ai vraiment pour moi, c'est juste moi. Je ne me trouve pas du tout organisée, je suis toujours dépassée par les trucs.

Cht P : C'est comme ça que je me perçois.

Ch D : C'est comme ça que tu te perçois ?

Cht P : Oui, moi je dis. Tu vois, c'est. Marrant,

Ch D : Moi je ne te perçois pas pareil,

Cht P : C'est marrant quoi,

Ch D : C'est pas la même chose. Bon N, c'est tout ce qui est névrose, nervosité. Et tout ça

Cht P : Ça oui...

Ch D : Donc tendance, plutôt nerveuse, déprimée, tendue, anxieuse, ça oui, ça tu sais.

Cht P : Oui, je le sais, je travaille dessus, mais avec. C'est ma nature. Je vis avec, je vis avec.

Ch D : Et donc après c'est l'ouverture. Donc originalité, ouverture d'esprit, donc tendance à être plutôt original, créatif, curieux et.

Cht P : Curieux. Compliqué. Je suis d'accord sur ça.

Ch D : Oui, ça, ça te parle tout.

Cht P : Ça, ça me parle bien parce qu'il y a aussi le curieux et compliqué. Je suis très curieuse, je suis très compliquée.

Ch D : D'accord

Cht P : Par contre, anxieuse, inquiète, c'est ma nature, je le sais là, effectivement. Fiable, oui, attentive. Je suis attentive aux choses, aux gens. Oui, soigneuse. Quand je fais un truc, j'aime bien oui, que ce soit fait correctement. Par contre, tu vois, organisée, disciplinée, je me trouve pas du tout comme ça, plutôt sympathique, courtoise. Oui, bien, je suis bien élevée quoi. A peu près. Eh oui, introverti, oui. Inhibé ? Non. Quand même.

Ch D : Alors ça, c'est donc là, ça a rien à voir. C'est un. C'est un petit test, là, sur le wellbeing. Oh, bon mécanisme. Ah ouais, voilà, c'est ça, sur le....

Cht P : J'y étais à l'université.

Ch D : Ah d'accord, ok cool, mais bon, scotland d'accord, c'est sur le bien-être en fait.

Cht P : Ok,

Ch D : C'est une échelle qui permet de voir ton degré de bien-être en fait sur les quinze jours précédents. Voilà.

Cht P : Tu dirais sur les quinze jours précédents,

Ch D : Les deux dernières, Les deux dernières semaines.

Cht P : Ok. Oui. Si je lisais les consignes, de regarder comment je suis sur les deux dernières semaines, c'est ça ? Ah, vous trouvez ?

Ch D : Après le truc c'est que voilà, c'est le biais. Normalement, ça aurait été cool de faire ce que j'aurais dû faire. C'est la vidéo, l'entretien tout de suite après la vidéo entretien vidéo, entretien.

Ch D : Oui mais bon, ça s'est pas fait comme ça.

Cht P : C'est pas grave. C'est pas grave.

CH D : C'est peut-être le biais pour mon projet après. Soit, Mais au moins tu sais qu'ils vont. Te le reprocher aussi. Qu'il y a quelque chose.

Cht p : Oui voilà. Alors je me suis senti optimiste quant à l'avenir. Je tirais souvent, il n'y a pas le moment. Forcément, là, je me suis senti ok. Oui, oui, c'est vrai, je me suis senti utile parfois. Détendus les deux dernières semaines. Rarement. Je me suis senti intéressé par les autres souvent. J'ai eu de l'énergie à dépenser : Pas vraiment, mais j'en avais. Je sais pas moi je me suis, Je me sens fatigué, mais pourtant je suis là. Oui, oui. Donc bien c'est que j'en ai eu de l'énergie. En fait, allé, je mets là. J'ai bien résolu les problèmes auxquels j'ai été confronté au cours des deux dernières semaines. Je dirais souvent ma pensée était claire. Ouais, ma pensée est claire, on va dire ça comme ça. J'ai une bonne image de moi. Ça dépend. Enfin, Oui, du coup, ça. Ça dépend. Parfois, je me suis sentie proche des autres. Oui. Je me suis sentie confiante. Ça, ça dépend, mais c'est un peu tendu parfois. J'étais capable de prendre mes propres décisions. Euh oui. Je me suis sentie aimée. J'en sais rien. J'ai pas fait gaffe en fait. J'ai pas fait attention, ni oui ni non, mais il n'y a pas vraiment de neutre en fait. On va mettre un point neutre. Je me suis senti intéressé par de nouvelles. Choses ou oui, Souvent. Je me suis senti joyeux. Ben c'était pas trop mal.

Ch D : Bon, mais super. Ouais non, non.

Cht P : Ça va. Bien. Oui mais là je suis plutôt dans du bien-être. Non, là je suis plutôt dans du bien-être.

Ch D : Détendu, bon de détente.

Cht P : Non. Les conseils de classe, l'administratif. J'étais toujours un peu tendue et sentir que je devais maintenir la tête hors de l'eau. Tu vois ne pas me laisser dépasser ? Voilà, tu. Sais,

Ch D : c'est pour ça ton ressenti, la tension.

Cht P : Dont je ressentais une tension de la fin d'année, deux choses à terminer.

Ch D : d'accord

Cht P : d'élèves à garder à peu près attentif au cours. D'appréciations J'ai voulu vraiment personnaliser l'appréciation de cette année notamment avec la classe que je verrais pas l'année prochaine. Enfin, pas mal de choses à régler, la Roumanie et d'autres petites choses.

Ch D : Eh oui, c'est vrai.

Cht P : En fait, j'avais beaucoup dans la tête. Et il y a de quoi tout. Mener de front, non ? Oui, il y avait une petite tension par rapport à ça, à me dire n'oublie pas ça, n'oublie pas ça, ça, il

faut le faire, ça t'a pas fait. Voilà. En fait, c'est en ce sens que je me suis pas senti totalement relax.

Ch D : Alors. Et quelle serait ta définition du bien-être?

Ch t P : Pour ces vastes. La définition du bien-être, je pense. C'est plus une disposition d'esprit, le bien être. Pour moi. C'est pas forcément un environnement, alors ça dépend. Évidemment. Un environnement subit. S'il est vraiment néfaste et hostile, il ne va pas t'apporter le bien-être. Mais je pense que c'est davantage une disposition d'esprit parce que tu peux avoir beaucoup ou tu peux avoir beaucoup de choses qui constitueraient le bien être pour certains, mais qui ne vont pas le constituer pour toi parce qu'il en manque une ou deux. Donc c'est plus une disposition d'esprit.

Ch D : Pour toi, c'est une disposition d'esprit. Et est-ce que tu retrouves cette disposition d'esprit, par exemple dans ta classe ?

Ch t P : Parfois le bien être dans ça.

Ch D : Alors justement, ça serait intéressant de. Clarifier ce : Parfois.

Ch t P : Oui. Alors je ressens une certaine bien être. Cette disposition d'esprit dans ma classe. Quand, Déjà quand je suis en forme, que j'ai de l'énergie. Parce que quand je me sens pas en forme, je me sens moins efficace en cours. J'ai l'impression que je transmets moins bien les choses. Ensuite, et par répercussion, j'ai le sentiment que j'ai les élèves me suivent moins.

Ch D : Tu as des indicateurs, des indicateurs.

Ch t P : Oh, je sens une atmosphère de classe.

Ch D : D'accord ?

Ch t P : Alors déjà, peut être un petit éparpillement de la part des élèves, une lenteur que je peux sentir de ma part aussi, une certaine tendance à me trouver fouillis ou avoir l'impression que ça remonte moins vite, je le sens en moi quand même.

Ch D : Ah d'accord,

Ch t P : Oui, je le sens. Et puis je sens une ambiance qui fait que ...

Ch D : L'atmosphère de classe qui n'est pas propice au savoir.

Ch t P : Voilà, je sens, je le sens. Je sens quand ça passe avec les élèves, je sens quand ça passe moins bien. Je sens quand je les ai avec moi.

Ch D : Ah d'accord

Ch t P : ça c'est vraiment un ressenti. Que j'ai ...

Ch D : c'est vraiment ressenti particulier.

Cht P : Ah, c'est un ressenti particulier. C'est un ressenti particulier, comme une transmission.

Ch D : Comment tu peux le qualifier ou pas ?

Cht P : le ressenti...

Ch D : oui, se ressenti, ou c'est compliqué de le verbaliser ?

Cht P : Le ressenti

Cht P : C'est assez compliqué à verbaliser je pense, parce que c'est vraiment de l'ordre du ressenti. Et j'ai comme le sentiment qu'il y a comme un lien qui s'effectue entre les élèves. Un lien un peu psychologique ou entre guillemets, un peu une énergie.

Ch D : D'accord.

Cht P : C'est une énergie assez particulière. Un peu, Ça me fait penser à ces musiciens ou ces chanteurs qui disent avoir le public avec eux. Je pense que c'est. Oui, oui, c'est. Ça en fait.

Ch D : D'accord. Il y a une osmose quoi,

Cht P : c'est ça, n'est-ce pas ? Une sorte d'osmose ? Alors elle n'y est jamais totalement. Et, Elle est jamais complètement perdue. Mais elle y est parfois davantage que d'autres fois.

Ch D : C'est à dire que tu sens plus le temps passé, en fait.

Cht P : C'est Ça,

Ch D : dans une espèce d'espace-temps où il se passe rien, où tu te sens pas la prise au temps.

Cht p : C'est ça, je ne sens pas la prise, au temps. Et j'avais souvenir de ça une fois, je m'étais mis à lire un texte avec devant des élèves. Je lisais le texte, j'étais très bien dans ma lecture de texte et j'avais des enfants qui écoutaient tous sans exception. Alors que si ça peut t'enquiquinant d'entendre un prof lire un texte.

Ch D : Oui.

Cht P : Mais je sentais que là, j'avais l'osmose étrangement.

Ch D : D'accord et d'accord. Super.

Cht P : Il peut y avoir d'autres d'accord.

Ch D : Très bien.

Cht P : Ça peut arriver à L'oral,

Ch D donc ça peut arriver à l'oral. Oui, je peux en faire dans le bien être.

Cht P : Et là je suis dans le bien être. Parce que oui, parce que j'ai les élèves avec moi.

Ch D : D'accord

Et Ils sont réactifs, ils sont intéressés, ils sont, ils produisent des choses intéressantes. Du coup ils. Sont actifs et produisent des choses intéressantes.

Ch D :D'accord. Super ! Et comment tu pourrais définir, toi, la démarche créative

Cht "P : dans l'enseignement,

Ch D : dans l'enseignement ?

Cht P : Euh.Ça dépend. Soit ça, ça peut être quelque chose de purement de personnel c'est l'enseignant qui a une idée et qui à partir de cette idée, va la développer. Des façons de la transmettre. Ça, c'est une démarche créative pour moi, ne serait-ce qu'une préparation de cours, pour moi, c'est une démarche créative, par exemple. Mais aussi il y a du créatif, et ça, je l'ai constaté. Je constate de plus en plus souvent avec les enfants. Parce qu'ils produisent des choses, parce qu'ils ont des idées auxquelles je n'ai pas pensé.

Ch D : Ouais.

Cht P : Et j'aime rebondir.

Ch D : Et t'aimes rebondir sur ces idées-là.

Cht P : J'aime cette spontanéité. Moi,

Ch D :la spontanéité.

Cht P : J'aime ça. J'aime bien rebondir quand un enfant me dit Ah oui, on pourrait voir ça là, telle vidéo, il peut sortir une idée, même si c'est pas forcément l'idée à laquelle j'avais pensé, ou même ça peut être complètement à côté de la plaque, mais ça peut faire sens aussi quand tu y cherches la logique. Et j'aime bien cette spontanéité-là. Moi j'aime bien rebondir sur la spontanéité.

Ch D :D'accord,

Cht P : je sais, c'est une certaine créativité aussi de produire spontanément et c'est ce que j'aime bien en anglais parfois quand on produit des choses à l'oral. Et que tout n'est pas prévu d'avance en Anglais, dans ma matière en tout cas. En tout cas, ce n'est pas possible parce qu'on découvre un document. Je le fais découvrir aux élèves et je n'ai pas prise sur tout. J'ai prise sur le document que je choisis, mais je n'ai pas prise sur ce que les élèves vont en faire. Forcément, j'ai un petit peu pris, mais je n'ai pas entièrement prise.

Ch D : Tu ne sais pas ou pas, tu sais où les mener, mais tu ne sais pas par quel. Chemin,

Cht P : tu sais pas par quel chemin. Tu sais pas ce que ce qu'ils vont en tirer. Tu sais pas exactement ce qu'il y aura à la fin, quel sera le résultat final. Je te donne un exemple. Je me suis amusée avec les troisièmes à leur présenter une vidéo du Seigneur des Anneaux parce qu'on travaillait sur la Nouvelle Zélande.

Ch D :D'accord.

Cht P : Et le Seigneur des Anneaux était ouvert et tourné en partie en Nouvelle-Zélande. Ils se sont emparés de la vidéo sur le Seigneur des Anneaux et m'ont parlé du personnage de Gollum.

Ch D : Oui.

Cht P : Et deux trois élèves qui à priori s'en fichent éperdument du cours d'anglais, m'ont fait un exposé sur Gollum.

Ch D : D'accord.

Cht P : Et ça je trouve ça extrêmement créatif.

Ch D : Ben oui, déjà ils se sont emparés et ils ont été actifs.

Cht P : Ils ont été actifs. Ils ont préparé, ils ont proposé, ils ont fait . Proposé, ils ont souhaité le proposer à l'oral, dans un bon anglais.

Ch D :D'accord,

Cht P : ils y ont passé du temps, ils m'ont fait des images. Et là on est là dans une disposition de. Et là, j'étais dans une disposition de bien-être et je me suis dit c'est ça l'idée à poursuivre. Le Seigneur des Anneaux, j'avais jamais fait,

Ch D : t'avais jamais fait jamais. Est-ce que c'était plus proche d'eux ? Quoi ? C'est ça ? En fait oui, ça leur parlait. Ça leur parlait.

Cht P : Je l'aurais pas cru parce que c'est un film qui commence à vieillir. Le Seigneur des anneaux, un peu plus de 20 ans maintenant. Oui, mais ce sont des bouquins un peu longs. Toi, tu t'attends pas à ce que des troisièmes, notamment cette classe en l'occurrence, je n'attendais pas. Et là j'ai été très agréablement surpris. Des fois ce sont des petites surprises aussi parfois qui te saisissent en fait.

Ch D : D'accord,

Cht P : ça j'aime ça en fait

Ch D : c'est ça.

Cht P : J'aime ça.

Ch D : Et est-ce que tu as repéré une différence entre au niveau du bien être entre quand tu es dans un cours plutôt créatif ou une séance plutôt cours magistral ? Grande nouveauté de la grammaire la conjugaison.

Cht P : Mais

Ch D : est-ce que tu vois une différence, toi, au niveau en termes de bien-être.

Cht P : Je peux éprouver un énorme bien être à exprimer un point de grammaire. Déjà parce que je m'en amuse.

Ch D :D'accord.

Cht P : Je leur fais du théâtre, je leur trouve des exemples, je m'amuse, tu vois, Je donne des noms ouverts aux adjectifs. J'essaie de leur faire passer le message. On passe forcément en simplifiant, mais en essayant de le rendre un peu plus concret. J'essaie de faire des ponts avec le français d'avant. Voilà. Donc selon la classe, je peux trouver différentes manières de présenter une grammaire. J'adore la grammaire, moi.

Ch D : Ah oui, ça.

Cht P : ça me parle parce que la structure de la langue, c'est quelque chose qui m'intéresse.

Ch D :D'accord,

Cht P : donc ça me parle en soit.

Ch D : Donc oui, donc. Donc tu trouves. Donc forcément. Stratégies didactiques différentes.

Cht P : Pour trouver des stratégies. Et même si c'est que de l'explication, le message doit parfois passer pas alors il ne passe pas tout le temps. Il peut fortement enquiquiner. Mais il peut toujours y avoir un ou deux élèves qui vont aussi avoir une réponse intéressante à ce que je dis. Par exemple, je leur dis que le verbe à l'infinitif, c'est le verbe en anglais qui est tout nu.

Ch D : A des images.

Cht P : Voilà, il y a rien, on accroche rien au verbe. En fait, il n'est pas conjugué, il n'y a pas de ing, il n'y a pas de terminaisons, il n'y a rien du tout. Et je leur dis voilà, souvenez-vous, là c'est le verbe à l'infinitif, le verbe tout nu. Mais j'ai encore des élèves qui me disent le verbe à l'infinitif, le verbe tout nu. Donc bon. Alors ça les fait rire, évidemment, ils imaginent en slip.

Ch D : Oui, bien sûr, mais aussi tout nu. Il n'est pas toujours d'accord. Non mais c'est bien. Mais oui, oui, je comprends, j'entends oui, oui, oui, oui, mais c'est ça, C'est au niveau des

neurosciences, au niveau cognitif où il faut associer avec une image. Oui, c'est super ça. Est-ce que tu envisages ta classe comme un laboratoire ?

Cht P : Oui. Un peu. Ou alors ce n'est pas quelque chose que j'ai à l'esprit quand je viens de faire ma classe ? Mais rétrospectivement, oui, je te dis, on mélange des ingrédients, on ne sait pas trop ce qu'il en sort et le résultat peut être très intéressant. Donc oui, et ce que j'aime bien aussi, c'est expérimenter une séquence d'une année à l'autre parce que c'est jamais, c'est jamais la même chose. Et une élève me le disait, me disait mais ça vous embête pas parfois de refaire la même séquence ? Je leur dis non. Bon déjà parce que je la trafique un peu. Oui, bien sûr. Il y a des choses qui peuvent être. Différentes ou des choses que j'enlève, des choses que je rajoute. Enfin sois-je l'adapte toujours un peu, mais d'une classe à l'autre c'est jamais tout à fait la même. Et je suis parfois surprise de me dire ah ça je sais pas trop si ça va passer avec cette classe, mais bon, il faut le faire et ça passe très bien et avec d'autres classes avec laquelle je pense que ça va passer sans difficulté. Ben je m'ennuie. Parfois des élèves s'ennuient.

Ch D : Et ouais, tout ça on s'en moque, ça ne marche pas, ça ne fonctionne pas.

Cht P : Fonctionne pas. Ou C'est sans intérêt. Ou banal.

Ch D : D'accord. Ok, donc c'est pas la salle de classe, c'est plutôt la classe, le laboratoire.

Cht P : Ah oui, c'est la classe qui est le laboratoire. Oui, c'est la classe. Oui, la salle de classe, pas spécialement. Forcément, c'est le Contenu qui m'intéresse.

Ch D : D'accord. Voilà. Oui, c'est ça. Et est-ce que tu penses, par exemple, quand tu fais une démarche créative, par exemple, que ce soit pour voir par exemple, même la conjugaison, la grammaire et tout ça ? Oui, tu prépares de manière plus méticuleuse ton cours ou tu es toujours méticuleuse, c'est toujours la même chose.

Ch t P : Non,

Ch D : Tu anticipes les réponses des élèves ou peu.

Cht P : Étrangement, parfois je me rends compte que moins c'est méticuleux. Parfois c'est peut-être méticuleux. Hum. Il semblerait parfois qu'il y a des choses intéressantes qui sortent quand c'est moins méticuleux, je ne sais pas pourquoi ?

Ch D : Quand c'est moins borné.

Cht P : Mais étrangement, je crois. Je pense que je cherche à moins contrôler. Je me dis bon, tant pis çà je l'ai jamais fait, je vais tenter aujourd'hui, je sais pas trop. Et je peut-être je me détends aussi, peut-être à ne pas savoir trop ce qui va en sortir, à faire une tentative. Je me dis, c'est une tentative, c'est pas trop grave si ça marche moins bien, c'est juste une séance.

Ch D : Un pas de côté. Quoi.

Cht P : Voilà, peut-être je dédramatise un peu en me disant tant pis si c'est une séance qui a moins bien marché. Je pense que le fait de peut-être lâcher un peu.

Ch D : Et donc là tu seras plus dans le bien être là ou pas.

Cht P : Ah oui, ça peut, oui oui. Ça fonctionne. Oui.

Ch D : Et si ça ne

Cht P : fonctionne pas. A la fin. Je peux revoir la séance et me dire ça Non. Encore.

Ch D : Et est-ce que t'es moins stressée ?

Cht P : Quand je sens,

Ch D : ouais ou faire toutes les démarches créatives. Est-ce que c'est moins stressant, moins stressé ? Où est ce que tu es plus stressé ?

Cht P : Ça dépend de la démarche en fait.

CH D : Par exemple, quand je suis venu la dernière fois sur Martin Luther King, là pour le projet Shining lights.

Cht P : Là, c'était une démarche créative qui était davantage stressante parce que l'écriture collaborative, c'est quelque chose que je fais peu.

Ch D : On est d'accord.

Cht P : Alors oui, comme c'est nouveau, forcément.

Ch D : Puisque t'as pas l'habitude,

Cht P : j'ai pas l'habitude de le faire. Donc forcément je me dis bon, est ce que ça va marcher ? Est-ce que ça ne va pas marcher ? Alors là, il y a eu forcément la pression du film aussi. Mais. Même.

Ch D : Ah ouais, tu t'es senti stressé avec le film aussi ?

Cht P : Oui, mais quand bien même. Mais quand bien même c'est quelque chose, je parle justement parce que je n'ai pas la maîtrise en fait.

Ch D : Ah.

Cht P : Et je me dis est ce que ça va fonctionner, pas fonctionner ? Je sais pas ce qui va en sortir. Certains élèves vont-ils faire le boulot et vont-ils pas le faire ? Je n'entre pas dans une démarche créative sans stress, moi. Quelle que soit la démarche créative, même quand c'est personnel.

Ch D :D'accord.

Cht P : Parce que je suis extrêmement perfectionniste et je n'entre pas dans une démarche créative sans stress.

Ch D :D'accord.

Cht P : Oh non.

Ch D : Ah bah oui,

Cht P : parce que moi, j'aime qu'au bout l'œuvre soit belle.

Ch D : Oui, oui, oui. Mais être pas parce que tu donnes un objectif.

Cht P : J'ai un objectif, c'est sûrement ça en fait. C'est ça qui me bloque.

Ch D : Et est-ce que c'est un facteur bloquant ? Sans doute. En. Termes bloquants ? Eh oui, l'attente du résultat d'être dans l'attente du résultat. Alors que quand on crée, on est là quoi.

Cht P : Oui, mais j'ai un peu parfois des difficultés à départager la démarche créative du résultat. Mais même personnellement quand je dessine, c'est pareil.

Ch D : D'accord. Et est-ce que tu estimes que, par exemple, que tu, en termes de présence, te sentir plus dans l'instant, dans le moment présent ?

Cht P : Oui,

Ch D : par exemple,

Cht P : oui, à la démarche créative, tu es dans le présent à 100 %. Oui. De toute façon quand je fais classe, je suis dans le présent à 100 %. Mais dans la démarche créative, quelle qu'elle soit, oui, le temps s'arrête.

Ch D : Le temps s'arrête.

Cht P : Oui. Oui,

Ch D : J'ai remarqué que tu regardais beaucoup ta montre la dernière fois quand j'avais. Oui, j'étais venu. Oui.

Cht P : Mais je regarde ma montre parce que je suis centrée. Forcément, il y a des choses à faire, des petites étapes, etc. Mais, euh...

Ch D : Mais parce que tu voulais obtenir un résultat.

Cht P : Il fallait que oui quand même. En plus, je t'ai pressée par rapport au projet. Bon bref, oui, mais quand bien même, quand je suis dans la salle de classe, le temps ça va dans le sens où je ne suis ni préoccupée par le passé ni par le futur. Il n'y a plus de passé ni de futur.

D'accord, donc il y a plus de pensées de projection dans le futur, ni de projection dans le passé où je me dis oui, j'aurais dû faire ci ou ça, tu n'as pas fait ça ? Voilà, le temps s'arrête en ce sens. Je suis vraiment présente en fait.

Ch D :D'accord.

Cht P : Voilà. Tout le temps.

Ch : Tout le Temps. D'accord. Et est-ce que tu penses que les élèves apprennent mieux ou ils progressent quand ils sont dans une démarche créative ou dans un cours classique ?

Cht P : Ça dépend des élèves. Selon les retours que j'ai, certaines élèves ont besoin du cours classique d'être très accompagnés dans un cours classique. Ça, je l'ai constaté. D'autres apprécient la démarche créative, d'autres ont besoin des deux que de la démarche créative. Au bout d'un moment, on fait encore ça parce que c'est peut-être un peu toujours pareil aussi.

Ch D :D'accord.

Cht P : Certains je pense qu'ils font un peu des deux en fait.

Ch D : Un mélange

Cht P : un mélange ou un petit mélange des deux. Et puis certains sont moins à l'aise avec. Après, à partir du moment tu leur demandes malgré tout une petite production, il y a un petit peu de Création,

Ch D : d'accord. Euh oui, bien sûr.

Cht P : Mais certains sont plus à l'aise avec ça.

Ch D : Une minute, ça suffit.

Cht P : Oui,

CH D : pour créer.

Cht P : Oui, il y a quand même un petit peu de création, donc je pense qu'ils apprennent un peu. Certains sont bloqués aussi je pense. Certains ont peur de se lancer. Dont, je sais, je ne sais pas. C'est assez créatif finalement. Qu'est-ce que je propose ? Je propose un peu d'exercices d'apprentissage, parce qu'il en faut bien sûr.

Ch D : Mais avec des consignes un peu plus larges.

Cht P : Oui. Toujours avec des consignes un peu plus larges. Et je propose aussi avec des consignes très étroites. Moi je. Propose-les. Deux,

Ch D : d'accord ? Oui, ça fixe le cadre ?

Cht P : Parce qu'il y en a qui ont besoin du cadre, sinon ils sont perdus. Oui. Sinon ils sont perdus donc il y a vraiment besoin de cadre.

Ch D : Et est-ce que tu penses que lorsqu' il y a une démarche créative par rapport au cours magistral, tu sanctionnes moins les élèves ? Enfin, les élèves sont plus attentifs. Enfin je veux dire, il y a moins de débordement et pas de débordement.

Cht P : Peut-être parce qu'en cours magistral, effectivement il faut demander de l'attention, concentration. Voilà et il en faut. Je reste convaincu qu'un anglais, quand on apprend une langue étrangère, il faut de toute façon de l'attention, donc il faut qu'il s'éduque à ça aussi. Et effectivement, quand c'est peut-être un cours ou davantage de production d'échanges à l'oral, oui. Après c'est toujours pareil, ça nécessite une écoute et j'aime bien qu'ils s'écoutent les uns les autres aussi, donc je peux rappeler à l'ordre. Alors après ce sera peut-être pas tout à fait le même genre de rappel à l'ordre, et puis il y en aura peut-être moins.

Ch D : D'accord. En termes de registre de communication, ce sera moins. Oui, ce sera peut-être davantage du chut chut, on s'écoute plutôt que du là maintenant on se tait là. Ça peut être, Oui, voilà, peut être diriger moins vers la classe, davantage vers quelques élèves. Voilà peut-être davantage individualisés dans une démarche créative, au moins dans un cours magistral où la classe est censée me suivre en bloc. Pour ainsi dire.

Cht P : Oui, oui, oui, c'est ça, Oui, c'est ça.

Ch D : Ok, bon, merci beaucoup

Cht P : Il y aurait sans doute beaucoup à dire.

Annexe 5.4. Verbatim de l'entretien semi-directif de l'enseignant 3

Ch D : Bonjour madame M.. Donc je suis Christophe Duvernet donc ce petit entretien sur mes directives dans le cadre de mon mémoire de recherche ayant pour problématique comment la démarche. Est-ce que la démarche créative de l'enseignant favorise t'elle ou influe t'elle sur son bien être dans sa classe ?

Donc en tout début, je vous demande un petit peu de remplir un petit peu la WEMWBS pour évaluer le niveau de bien-être. Voilà. Et puis après vous aurez un petit test de personnalité qui provient de la psychologie de psychologie de Genève, là qui reprend les cinq, les Big Five en fait les cinq traits de personnalité.

CM : Moi j'aurai les résultats là-dessus.

Ch D : Je suis super tout de suite après et après on s'arrêtera sur notre, notre entretien.

CM : D'accord, on commence par le Test avant de commencer à remplir. Ok.

Ch D : Super ! Bien sûr, toutes ces données resteront confidentielles, ne sortiront pas du cadre de la recherche. Nous aurons un droit de regard sur ces données-là.

D'accord, Merci. Et voici le test.

CM : Je lis à voix haute ou je le fais.

Ch D : oui. C'est un test de personnalité.

Ch D : Tu trouves que commenter des trucs comme ça, le truc qui peut paraître bizarre, tu peux le dire aussi en même temps.

CM : Il y avait un moment où je l'ai passé. Il y en a beaucoup. C'est vraiment la personnalité.

Ch D : C'est un trait de personnalité.

CM : Moi j'ai tendance à être soit pas du tout, soit complètement.

Ch D : Ah oui, bien d'accord.

CM : Il n'y a pas de demi-mesure.

Ch D : D'accord, Non mais pourquoi pas ?

CM : Là, j'ai sauté une ligne.

Ch D : Il t'en manque une ?

CM : Tout ça, c'est bon, je relirai à la fin.

CH D : Mais après je le garderai et je vais imprimer le résultat si tu veux. Oui, et si tu veux l'avoir, je te le donnerai. C'est intéressant.

CM : Ben oui, carrément.

Ch D : Au regard des big five tu as cinq compétences.

CM : C'est 45 questions. En 45 et 35 que.

CM : Je relis pour voir si je ne me suis pas trompé. Oui.

CM : Madame, les explications sont des questions que. Après, des fois on se trompe sur nous-mêmes. Ah mais même si on en reste là, il y a un truc. C'est ingénieux, une grosse tête. On

peut être ingénieux sans avoir une grosse tête. C'est la même question. Du coup j'ai mis neutre.

Ch D : D'accord que ok,

CM : ça ne me parle pas beaucoup. D'accord.

CM : C'est un monde sans imagination, silencieuse, sans aucun espace tempéré. Méprisant. Je vais faire un très. Très facilement distrait. Voilà, c'est bon, je te laisse après ce résultat.

Ch D : C'est bon, tu avais. On va faire ensemble. Super, Un résultat ?

J'ai hâte. En même temps. Je suis comme. Être imbécile, il faut mettre

CM : 30

Ch D : Parce que ça dépend, tu vois ? Ah bon ?

CM : Je vois pas en quoi l'âge influence ou exerce. 30

Ch D : tout court. Malin et féminin aussi. Tu vois les réponses.

CM : À ces mêmes questions ?

Ch D : Oui, c'est les mêmes questions motos, parce. Qu'hier elles sont toutes au masculin. Oui, c'est une question mais je dire après ça influe sur les réponses. Alors tu vois. Alors on a cinq items donc sur les big five et sur l'extraversion, l'enthousiasme, l'énergie dans le score très élevée, avoir tendance à être sociable, aimable, bavard et aimer s'amuser. Il y a comme un trait de personnalité. Donc au travers des Big cinq des cinq,

CM : là ce qui en ressort,

Ch D l'extraversion, c'est ce qui ressort après l'autre, c'est l'agréabilité. Score très élevé, tendance à être de bonne humeur, sympathique, tolérant et courtois. Le C, donc c'est tout ce qui, conscient, concerne la conscience au contrôle et. La conscience décrit comme un individu, contrôle, régule ses impulsions. Score très élevé aussi tendance à être quelqu'un de fiable, bien organisé, demande disciplinée, attentif et soigneux. Ça, c'est ton caractère. Donc le N c'est tout ce qui est névrotique émotions négatives, nervosité et tout ça. Donc stabilité émotionnelle, tendance à être plutôt calme ou détendue sûr et stable, ça c'est bien. Un c'est l'ouverture d'esprit, donc la créativité. Ouverture, résolution de problèmes, toujours dans un esprit tendance, c'est plutôt original, créatif, curieux et compliqué.

CM : D'accord, moi c'est plutôt logique. Selon moi,

Ch D : mais ça ne correspond pas.

CM : Oui donc je pense.

Ch D : Ouais mais il me semble ça dénote pas alors je l'imprime, tu vois, je vais l'imprimer, comme ça on pourra regarder, tu peux regarder une version, un fichier. Tu vois, je suis maître dans mes recherches, donc si tu veux, ça nous donne des pistes. Donc mamich' c'est ça !

CM : mamichat. Du coup, mamie est mamie.

Ch D : D'accord.

Ch D Est ce que tu pourrais nous définir comment tu vois le bien être ?

CM : Au travail.

Ch D : Ou non ? Bien être au bien être dans la vie courante et après le bien être après dans ta classe ? Donc alors le bien être dans la vie courante.

CM : Et le bien être dans la vie courante. Je pense que le fait de voir positif, de voir le verre à moitié plein ou à moitié vide, ça aide vraiment beaucoup. C'est à dire que face à une même situation, essayer de voir ce qui est positif dans la situation et ce qui est négatif, comment on pourrait l'améliorer plutôt que de rester à ça ne va pas ça c'est nul et de pas trouver comment faire pour que ça aille mieux en fait, d'essayer de tout ramener positivement.

Ch D : Et est-ce que toi tu as tes propres indicateurs de bien être par exemple ? Mais là je suis bien aujourd'hui. Parce que voilà, je.

CM : Crois que j'ai tendance à tout le temps plutôt bien.

Ch D : Tant mieux, justement. Bon, donne-nous la recette.

CM : Hein, mais je vois ce qui ne va pas. C'est à dire qu'il y a deux ou trois trucs qui ne vont pas, mais quand ça ne va pas, je cherche comment ça peut faire pour que ça aille mieux. Il y a des choses où on ne peut rien y faire, la santé, les choses comme ça, mais faut faire avec, ça fait partie de la vie.

Ch D : Et dans ta classe alors et comment tu définirais le bien-être dans ta classe ?

CM : Et dans ma classe, c'est tout ce qui est, comment dire aux contraintes en fait. Nous, on a quand même un métier où on peut le faire comme on veut. Enfin quand même. Globalement, dans notre classe, on est vraiment libres, donc on a un cahier des charges à respecter sur le contenu. Par contre la forme, on est vraiment libres et donc essayer de faire une forme qui nous convient à nous à un instant T'et à un moment donné où on a envie plutôt de faire des activités ludiques et un autre où on n'aura pas envie de ça, on aura envie de faire un cours classique et de faire ce qui nous correspond. Parce qu'en fait, si on va bien, les élèves y vont bien et le cours se passe bien en général. Donc je vais essayer de faire en sorte que.

Ch D : Est-ce que tu vois la différence entre un cours ludique comme tu dis, et un cours classique ? Quelle serait la différence entre eux

CM : et pour moi ? En fait, le cours ludique demande beaucoup plus d'énergie. Donc le jour où je suis très fatigué, je vais faire un cours classique parce que je n'aurais pas l'énergie à faire un cours entre guillemets, ludique, avec des activités qu'il faut encadrer, courir partout. Si je suis fatigué, je ne vais pas bien vivre donc je ne vais pas le faire. Et le cours classique, il est un peu plus ennuyant. Par contre il demande beaucoup moins d'énergie donc.

Ch D : Donc c'est en fonction de ton énergie en fait

CM : oui,

Ch D : Ça demande beaucoup moins d'énergie. Et donc tu adaptes ton cours en fonction de ton état physique.

CM : Oui, bien pour la préparation, parce qu'en fait, la préparation de cours, ludique en activité, ça demande énormément de préparation. Donc si je suis très fatiguée, je ne pourrais pas avant, j'aurais du mal à bien les préparer comme il faut. Et le cours classique il demande beaucoup moins d'efforts.

CH D : N'était pas du genre à préparer tes cours d'une année sur l'autre quoi. C'est-à-dire...

CM : que j'ai la trame j'ai la forme en prépa une semaine. Par séquence par exemple. J'ai mes idées par séquences et après j'adapte suivant comment je vois que ça se passe avec les élèves. Mais en fait, bon, comme c'est les maths, la partie leçon pure, ça ne change pas beaucoup, c'est les activités autour qui vont changer suivant les élèves.

Ch D : D'accord. Et comment tu pourrais définir toi, la démarche créative en fait ?

CM : Et j'associe beaucoup quand même, créative avec ludique.

Ch D : Ludique. Donc pour que ce soit créatif, faut que ce soit ludique.

CM : Pas que, mais ma façon à moi de le faire, elle est plutôt comme ça et il n'y a pas que ludique. Et aussi l'investissement par exemple, les élèves j'aime bien. Toutes les semaines ils passent à l'oral, ils créent leur exercice de maths. Moi c'est des maths, mais en fait comme c'est eux qui créent, ils vont faire. Par exemple ici, y en a beaucoup qui sont sur des tracteurs, ils font sur des tracteurs et sur quand ils font les champs qui font les bottes de foin. Donc ils sont rigolos, ils ont leur taille de champ et suivant la largeur que le tracteur il a derrière lui. Je ne connais pas d'emploi et combien d'allers retours il faut qu'ils fassent dans le champ, Enfin des choses comme ça. Donc ce sera intéressant. Mathématiquement oui. Et eux ils trouvent ça sympa parce qu'en fait c'est un sujet qui leur parle alors que ça reste des maths. Dans un livre, on pourrait trouver le même exercice.

Ch D : D'accord, mais ça serait moins. Bien.

CM : Comme c'est dans un livre et que ça ne vient pas d'eux, ils aimeraient moins. D'accord, donc je. Pense.

Ch D : Et en termes de résolution de problème, est ce que la démarche créative s'inscrit dans la résolution de problèmes ?

CM : Alors oui, oui, oui, oui. Qu'est-ce que c'est vrai que j'associe beaucoup la créativité. En fait c'est involontaire, mais à la prise de sa propre initiative. Et donc la résolution problème est très liée à la démarche créative en général.

Ch D : d'accord. Et quand justement tu es dans cette démarche là et que tu fais créer. Tu es dans un cours plutôt ludique on va dire. Est-ce que tu. Est-ce que tu sens une différence au niveau du bien être

CM : des élèves ?

CH D : Non. Toi, ton bien être à toi. Est-ce que tu penses que ça influe ? Est-ce que quand tu es dans un cours ludique. Est-ce que t'es mieux, tu te sens mieux ? Dans un cours magistral ou Cours classique ?

CM : On va dire que si je suis en forme, je vais beaucoup plus m'amuser. Il y a ça demande plus d'énergie et donc je m'ennuie moins

Ch D : Ah, tu t'ennuies moins.

CM : parce qu'on a un cours classique. Je m'ennuie pendant que les élèves vont copier le cours, je m'ennuie.

Ch D : Ah oui, c'est la question que tu me disais tout à l'heure.

CM : Alors cependant, il n'y a pas de bruit, c'est beaucoup plus calme. Donc quand je suis fatiguée, c'est mieux. Par contre, je m'ennuie alors que dans un cours ludique, on réfléchit vachement aux activités, on regarde comment ça marche parce qu'on ne les a pas encore faits avec eux. Donc c'est intéressant de voir comment ils y arrivent on court partout parce qu'ils ont besoin d'aide. Donc je m'ennuie moins. Cependant, ça demande il faut que je sois en forme.

Ch D : Il faut que tu sois là, il faut que tu sois en forme, d'accord ? Et au niveau du bien-être, en fait. Mais en fait. Ton bien être. Il est égal dans les deux situations où tu éprouves plus de bien-être quand tu es dans cette démarche ludique, créative ou...

CM : ben, comme je l'adapte

Ch D : Mais comme tu l'adapte

CM : Comme je l'adapte, c'est plutôt si je vais bien, je sors quelque chose de créatif, donc je vais bien le vivre.

Ch D : Donc c'est sûr que ça ne va pas influencer sur ton bien être.

CM : Par contre, je pense que si je faisais des activités en groupe un jour où je suis fatiguée, je ne supporterais pas le bruit et je le vivrais très mal. En fait, je pense qu'il faut vraiment adapter à comment on est au moment T'.

CH D :D'accord. A Oui.

CM : Je pense que des activités en groupe où forcément il y a plus de bruit, si on est fatigué, on supporte moins le bruit et on vit mal la séance.

CH D :D'accord, il y a l'état... OK

CM : Oui, il faut arriver à la fois arriver à supporter le bruit un petit peu ambiant quand même.

Ch D : Et est-ce que tu as remarqué, par exemple, en termes de communication comme exemple, que tu dans une activité ludique, un changement au niveau des registres verbaux.

CM : On est plus proche des élèves.

Ch D : tu te sens de plus proche que quand. Et comme il y a un cours classique où c'est un rapport beaucoup plus distancié.

CM : Mais en fait on peut beaucoup plus adapter et on connaît les élèves ici quand même et on sait à quel élève on peut dire quoi. Ça peut être sur le contenu du cours, la manière d'expliquer, mais ça peut aussi être des petites blagues comme ça. Alors que quand on est en classe entière, même s'il y a des petites blagues, on ne va pas la faire en classe. Enfin, on ne peut pas tout le temps la faire à tous les élèves, donc on ne va pas faire forcément la blague et donc ça ne serait pas la même relation. Là, on crée une relation différente avec chaque élève, ce qui est agréable justement en tant que prof.

Ch D : et de les connaître mieux ou de mieux les connaître. Oui, en plus dans un petit collège, nous à Neuvic là. Tu as toutes les classes toi ?

CM : Oui,

Ch D : ce qui est rare, mais ce qui est rare pour un prof de math qui est toutes les classes du collège, y a qu'un cas c'est le prof de musique d'arts plastiques. Ah oui ou il y a où. Et pour toi, est ce que t'as plus de plaisir à envisager justement cette démarche créative pour par exemple engager de nouvelles approches didactiques genre voilà, je vais faire ma salle un laboratoire. Est-ce que tu penses que.

CM : ah oui, j'en ai besoin ? ben, d'ailleurs tu vois ma salle, il y a un attrape rêve en plein milieu de la salle.

Ch D : Oui, je vois.

CM : Les plantes vertes partout, c'est un besoin. C'est justement Je me sens heureuse dans ma salle. En fait, je suis bien

Ch D : c'est un labo quoi, c'est un labo ?

CM : Oui, mais là, ça ne se voit pas bien. Je commence à ranger, c'est la fin de l'année, mais j'ai des jeux, j'ai des jeux qui créent les élèves que je crée et auxquels ils ont accès des fois en fait.

Ch D : Donc c'est comme les mathématiques.

CM : Et là je suis en train de tout défaire. Comme je pars, j'ai plein de choses normalement dans ma salle il y a des jeux, il y a le six qui prend, je ne sais pas si tu connais un jeu de société que j'ai revisité version math des trucs comme ça.

Ch D :D'accord, c'est un labo quoi ?

CM : Ouais ben ouais, je pense que si on s'y sent bien. Hélène elle était jalouse au début de l'année, donc Prof Doc parce que les enfants ils trouvaient la salle de math plus sympa que le CDI. Après que le CDI, c'est la salle qui est hyper sympa, il y a des livres. Elle est différente. Et comme là, il y a des plantes vertes, l'armoire en plein milieu, des îlots et des pas îlots, où les élèves peuvent aller sur un ordinateur au fond aussi, j'ai eu de la chance. Des photos, il y a des photos d'eux qui travaillent.

Ch D : 'accord. Mais ça c'est super, c'est génial ! Donc et tu penses que en ayant la démarche créative, t'es obligé de préparer vraiment de manière très méticuleuse tes cours ?

CM : Par contre, c'est ça le problème. C'est à dire qu'il faut avoir le temps. J'y passe un temps monstrueux, mais ça me plaît. Mais par contre, j'y passe mes weekends et vacances, je fais tout le temps quand il faut, il faut beaucoup plus travailler je pense pour faire ça par contre.

Ch D : Et est-ce que tu te sens plus stressée, moins stressée quand tu fais ça ou pas ?

CM : Ben moi je ne suis pas de nature stressée donc ça va, mais parce que je suis tout le temps ri craque sur parce que ça demande énormément de préparation. Alors qu'en cours, quand on fait le même à tout le monde, on fait un cours. On a. h

Ch D : Adapte les activités aux élèves.

CM : Oui, en fait, il y a des niveaux d'activités, c'est à dire que j'ai une activité où je ne sais pas où je veux en faire, faire des perpendiculaires, admettons, il y a des niveaux dedans. Ils

vont un niveau deux niveau trois où il faut tout ce qui est atteint, le niveau deux par exemple le niveau un. Il y a que ceux qui ont du mal qui vont faire le niveau trois, ça sera que pour ceux qui vont plus loin. Mais ça veut dire qu'en. Fait

Ch D :il faudrait que tout le monde passe par un niveau un.

CM : Non, ça soit en fait au départ c'est moi qui les guide et au fur et à mesure, comme ils ont l'habitude de travailler comme ça, ils le savent. Et les élèves qui comprennent très vite, ils n'ont pas besoin du niveau un pour comprendre le niveau deux.

Ch D D'accord,

CM : en fait il faut qu'ils arrivent à la fin du niveau deux. Donc on a le but de ce niveau de niveau trois, c'est le niveau trois. C'est pour ceux qui vont plus loin. Il y en a qui s'ennuient en fait, c'est ceux qui sont pénibles en classe et qui s'ennuient très souvent.

Ch D :Et est-ce que tu Tu penses que tu estimes que tu es plus présente ?

En fait, quand tu es en démarche créative que plutôt en cours.

CM : Présent dans quel sens ?

Ch D : Plus présents comment dire qu'on estime qu'il est.

CM : Proche des Élèves,

Ch D : en fait te sentir vraiment plus dans le présent, pas te projeter, pas penser à autre chose.

CM : En fait, t'as pas le temps.

Ch D : En fait, Quand tu t'ennuies par exemple, tu fais un cours classique, puis tu dis tu t'ennuies.

CM : Mais tu n'as pas le temps. Enfin, tu n'as pas le temps. Parce qu'en fait, quand tu es en activité de groupe par exemple, on est très sollicités. Donc en fait on court partout, on n'a pas le temps de penser à autre chose, ça passe très vite. C'est très stimulant. Enfin, c'est hyper intéressant, mais cependant ça demande énormément d'énergie, de travail.

Ch D : D'accord. Et par rapport à ton ressenti, tu penses que les élèves apprennent mieux ou progressent plus vite ? On progresse en ayant une démarche créative.

CM : Et ça en revanche, je ne suis pas convaincue. Je pense que les élèves qui sont vraiment en difficulté, comme là, il y a beaucoup plus d'autonomie, ils bloquent et en fait il faut attendre qu'on aille voir leur groupe pour qu'ils aient des explications. Alors qu'en classe entière, il suffit qu'il lève la main et on répond à tout le monde en même temps. Et là, les élèves en difficulté

y passent quand même du temps à attendre. Parce que quand c'est l'autre camarade qui donne l'explication, ça ne suffit pas Toujours

Ch D : d'accord ?

CM : Et pour ces élèves-là qui au départ ont besoin, ce qu'on appelle un peu du bachotage, vraiment, de répéter une tâche, mais pour pouvoir déjà comprendre la démarche, comment on fait une addition par exemple. Mais eux, je ne suis pas sûre que ça soit très efficace. Par contre, ceux qui vont plus loin s'ennuient beaucoup moins et ils font plus d'activités que les autres, vont plus loin, ils font plus de choses.

Ch D : C'est des activités de groupe ou c'est des activités individuelles ?

CM : C'est quasiment tout le temps, ils ont le choix, Il y en a qui sont faisables qu'en groupe.

Ch D : D'accord. Et les groupes, ce sont des groupes hétérogènes, homogènes. Comment tu fais tes groupes ?

CM : alors ça dépend ce que chez eux, souvent c'est eux qui choisissent parce que je considère que s'ils s'entendent bien, ils s'aident plus

Ch D : oui.

CM : Et par contre si par exemple c'est en correction de contrôle où là, bien en fait les activités sont adaptées à leurs erreurs de contrôle, là je fais des groupes, un peu des niveaux d'erreurs de contrôle, en fait.

Ch D : D'accord,

CM : c'est à dire qu'ils ont fait cette erreur-là, ils ont cet exercice de remédiation.

CH D : Et est-ce que dans ce type d'activités, tu as remarqué que tu sanctionnais moins tes élèves, qu'il y avait moins de mots dans un carnet ?

CM : En fait on tolère plus de liberté Et dans ces moments-là, c'est à dire que quand nous ont fait le cours, il fait zéro bruit, il faut qu'il nous écoute. Donc ceux qui ont tendance un peu hyperactive à discuter, forcément, mais on s'entend bien. Alors que quand on est en groupe, on tolère en fait, parce que ça fait partie du contrat, à ce moment-là, ils ont le droit de parler. Donc forcément. Donc on. A moins de sanctions.

Ch D : donc il y a moins de sanctions. Ok, ok, ok, ok. Bon, merci beaucoup.

CM : Je parle vite. Bien, Merci à toi.

Ch D : Merci.

Annexe 6. Calcul du Kappa de Fleiss

Nous partons des résultats (Tableau 10) de l'observation des évaluateurs avec les notes attribuées à chaque enseignant.

Tableau 10 : résultats niveau de bien-être

Évaluateurs	Vidéo de l'enseignant 1	Vidéo de l'enseignant 2	Vidéo de l'enseignant 3
Eva-1A	5	8	7
Eva-1B	8	8	8
Eva-2A	8	8	10
Eva-2B	5	9	8,5
Eva-3A	9	5	9
Eva-3B	9	7	6
Moyenne (écart-type)	7	7.5	8.5

Catégorie de 1 : Notes de 0 à 3

Catégorie de 2 : Notes de 4 à 6

Catégorie de 3 : Notes de 7 à 8

Catégorie de 4 : Notes de 9 à 10

Conversion des résultats par catégories (Tableau 24) :

Tableau 25 : Classification par catégories

Évaluateurs / Vidéos	Catégorie Vidéo 1	Catégorie Vidéo 2	Catégorie Vidéo 3
Eva-1A	2	3	3
Eva-1B	3	3	3
Eva-2A	3	3	4
Eva-2B	2	4	4
Eva-3A	4	2	4
Eva-3B	4	3	2

Puis nous analysons et additionnons les catégories pour chaque vidéo (Tableau 25) :

Tableau 26 : Vidéos par catégories

Vidéo/ Catégorie	Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3	Catégorie 4
Vidéo 1	0	2	2	2
Vidéo 2	0	1	4	1
Vidéo 3	0	1	2	3

Calcul de Po pour chaque vidéo.

$$P_o(1) = \frac{0(0-1) + 2(2-1) + 2(2-1) + 2(2-1)}{6(6-1)} = \frac{0+2+2+2}{30} = \frac{6}{30} = 0,2$$

$$P_o(2) = \frac{0(0-1) + 1(1-1) + 4(4-1) + 1(1-1)}{6(6-1)} = \frac{0+0+12+0}{30} = \frac{12}{30} = 0,4$$

$$P_o(3) = \frac{0(0-1) + 1(1-1) + 2(2-1) + 3(3-1)}{6(6-1)} = \frac{0+0+2+6}{30} = \frac{8}{30} = 0,67$$

$$P_o = \frac{0,2+0,4+0,67}{3} = 0,42$$

Puis le calcul pour chaque catégorie avec la somme des nombres correspondant à V1, V2, V3, comme nous avons 6 évaluateurs et 3 vidéos (6 x 3).

$$P1 = \frac{0+0+0}{3 \times 6} = 0$$

$$P2 = \frac{2+1+1}{3 \times 6} = 0,22$$

$$P3 = \frac{2+4+2}{3 \times 6} = 0,44$$

$$P4 = \frac{2+1+3}{3 \times 6} = 0,33$$

$$Pe = 0^2 + 0,22^2 + 0,44^2 + 0,33^2 = 0,351$$

Calculer le coefficient kappa (κ) :

$$K = \frac{P_c - Pe}{1 - Pe} = \frac{0,42 - 0,351}{1 - 0,351} = \frac{0,069}{0,649} = 0,106$$

Puis nous obtenons le Kappa de Fleiss égale à 0.106

Annexe 7. Résultats enseignants démarche créative

Annexe 7.1. Analyse vidéo de l'enseignant 1 & évaluation de la démarche créative

J'ai assisté à une séance d'arts plastiques dans une classe de quatrième dans un établissement secondaire. L'enseignant a commencé son cours en rappelant les consignes et la problématique du sujet proposé : exprimer l'esprit de contradiction à travers la création artistique. Les élèves devaient choisir un mot et dessiner son contraire, en utilisant des ornements, des couleurs et une composition réfléchie, s'inspirant des enluminures médiévales.

Par exemple, ils pouvaient choisir le mot "paradis", mais représenter l'enfer à l'intérieur des lettres. Pour éviter la facilité, une liste de mots était fournie, comprenant des termes tels que "liberté", "glacial", "école", "vacances", "ensemble", etc. Ainsi, les élèves étaient encouragés à réfléchir soigneusement à leur choix et à leur interprétation.

Dans cette démarche créative, ce sont les lettres qui étaient principalement travaillées, avec l'utilisation de textures, d'ornements et une disposition soignée pour exprimer visuellement le mot choisi.

Tableau 27 : Analyse de la démarche créative de l'enseignant 1 selon l'approche multivariée des 7C

Facteur	Observations
Créateur	Tous les élèves sont impliqués dans la tâche, déplacement pour aller chercher les matériaux.
Créer	Le professeur propose différentes modalités, ou techniques pour créer. Tous les élèves font preuves de production très ou peu créatives. Utilisation de différentes techniques soit, le collage, le volume (3D), du carton, de la texture ; des photos...
Collaboration	Des échanges entre pairs et/ou avec l'enseignant selon les problèmes rencontrés. L'incitation est de trouver une solution à un problème ensemble lors d'échanges et

	demande de la créativité de la part de l'enseignant.
Contextes	La salle de classe, mais les élèves peuvent également continuer leur travail chez eux.
Les créations	Les créations sont présentées à l'ensemble de la classe. Chaque création est discutée, débattu afin de déterminer si elle répond à la thématique et afin que les créateurs expliquent leur démarche.
Consommation	En fin d'année scolaire les travaux les plus créatif sont proposés lors d'une exposition au sein du collège.
Curricula	Cette séquence s'inscrit dans le parcours des élèves.

Dans cette étude, l'observation de la mise en place d'une séquence pédagogique révèle plusieurs aspects de la démarche créative de l'enseignant. Tout d'abord, l'implication active de l'enseignant dans la tâche, y compris le déplacement pour chercher les matériaux, souligne son engagement direct dans le processus créatif. En proposant une variété de techniques de création et en encourageant les élèves à produire des œuvres créatives, l'enseignant démontre sa capacité à stimuler l'imagination et l'originalité chez ses élèves. De plus, la collaboration entre pairs et avec l'enseignant pour résoudre les problèmes rencontrés met en évidence son rôle dans la promotion de la créativité collective en classe. En discutant des créations des élèves et en les évaluant ensemble pour déterminer leur pertinence par rapport à la thématique, l'enseignant joue un rôle essentiel dans la valorisation et la reconnaissance de la créativité des élèves. Enfin, le fait que cette séquence pédagogique s'inscrive dans le parcours des élèves souligne l'engagement de l'enseignant à intégrer de manière cohérente des opportunités de développement de la créativité dans son programme d'enseignement. En somme, ces observations révèlent une démarche créative dynamique de la part de l'enseignant, centrée sur l'encouragement et le soutien de la créativité chez les élèves.

Annexe 7.2. Analyse vidéo de l'enseignant 2 & évaluation de la démarche créative.

Au cours d'une séance d'anglais destinée à des élèves de troisième, s'inscrivant dans le projet EAC "Shining Light on Our Futures", l'objectif est la création d'une chanson avec l'intervention d'un expert en Human Beat Box, qui initiera les élèves aux rudiments de cette technique. Avant l'arrivée de l'intervenant, l'enseignante guide les élèves dans l'écriture d'un texte en anglais, en s'inspirant du discours de Martin Luther King "I have a dream". Cette séance marque la deuxième étape de la création.

Le déroulement du cours suit le plan habituel. Les élèves commencent par lire le discours, puis visionnent une émission télévisée où le discours est diffusé. Leur attention est captivée tandis qu'ils analysent le contexte et le contenu du discours, cherchant à comprendre le personnage et le sens de ses paroles. Ils identifient les mots clés et reformulent les phrases.

Le but de cette séance est de créer un texte original, s'inspirant du thème de "I Have a Dream". Les élèves participent à une séance de remue-méninges, où l'enseignant note leurs propositions. Cette phase de pensée divergente explore différents rêves : pour la société, les individus, la science, l'environnement, la planète, la famille, les enfants, la vie de famille.

Ensuite, vient la phase de convergence, où les idées sont développées en se basant sur les catégories choisies. Par exemple : "I Have a dream for Ecology".

Les élèves travaillent en groupes restreints pour créer des phrases dans les thèmes explorés lors de la phase divergente, puis partagent leurs propositions lors de la phase de vérification.

Selon (Tableau 28) l'approche multivariée des 7C de Todd Lubart.

Tableau 28 : Approche multivariée des 7C enseignant 2

Facteur	Observations
Créateur	Tous les élèves sont impliqués en prenant connaissance du texte de source
Créer	L'ensemble des élèves vont créer des phrases
Collaboration	Des échanges entre pairs et/ou avec l'enseignant selon les problèmes rencontrés.

	Les élèves collaborent car la disposition de la classe a changé avec la mise en place des îlots. Les échanges entre élèves sont nombreux et constructifs.
Contextes	La salle de classe, dans une disposition en îlot.
Les créations	Le but est de faire un texte commun de la classe et de le présenter au beat boxer pour la création artistique. La production varie selon les groupes de 3 à 4 phrases.
Consommation	Lors de la restitution du spectacle qui a eu lieu le 13 avril 2023 à Neuvic.
Curricula	Cette séquence s'inscrit dans le parcours des élèves et le projet EAC.

La captation vidéo met en lumière le processus de création du nouveau texte à partir du discours "I Have a Dream". Ce dernier sera transformé en une performance de slam lors de la restitution. À la suite de cette analyse, il est évident que l'enseignant a su mettre en place une démarche créative stimulante dans sa classe.

Annexe 8. Résultats enseignants bien-être.

Annexe 8.1. Enseignant 1

Voici les tableaux des évaluateurs avec leur critères concernant l'enseignant 1. Certains participants ont ajouté des commentaires à leur critère afin de mieux comprendre ce qui avait été observé.

On remarque que les évaluateurs sont sensibles aux gestes professionnels de l'enseignant notamment à ceux d'atmosphère et de pilotage mais également à sa communication non verbale, paraverbale et méta verbale. J'ai pu rapprocher certains critères observables et définir des indicateurs. Ci-dessous les indicateurs communs extraient des données des tableaux observateurs, avec un code couleur.

Tableau 29 : Indicateurs communs

Pilotage du cours
La voix
Langage corporel
Implication/relation positive
Autorité
Posture

Tableau 30 : Critères évaluateur 1A / enseignant 1

Critères	Vidéo 1
Tension sur le visage (bouche, nez)	8
Frotter les mains	7
Toucher le menton avec ses doigts	7
Rangements, occupation matérielle zone bureau	6
Distance (ex. assise sur la table)	6
Voix tendue	5
Main levée pour attirer/maintenir l'attention	4

Tableau 31 : Critères évaluateur 1B / Enseignant 1

Critères	Vidéo 1
Sourire du prof	6

Voix	8
Langage corporel / posture	9
Regard	8

Cet évaluateur argumente ses critères par des commentaires qui permettent un rapprochement avec les critères d'autres participants.

Voici ces commentaires :

- La voix : ne crie pas, élève peu la voix, parle avec un débit assez constant et posé. Vocabulaire employé montrant une certaine « détente » (ouais, ok)

- Langage corporel : semble « détendue », même si les mains sont jointes au début. Bras souvent collés au corps. Mais circulation fluide, calme. « Danse » à la fin sur la sonnerie.

- Posture : détendue, posée contre la table, assise sur la table à la fin. Intervention sereine auprès de chacun.

- Sourire : peu de sourire, mais le visage semble détendu.

Cela dépend de l'acceptation du « bruit », du niveau sonore, des bavardages, que les élèves parlent en même temps qu'elle, de leur vocabulaire.

Tableau 32 : Critères évaluateur 2A / Enseignant 1

Critères	Vidéo 2
Position du cercle réalisé avec les bras afin de se générer un espace vital personnel en début de vidéo (le temps d'oublier la caméra)	5
Pilote bien sa classe (intervient auprès de ce qui n'écoute pas), soigne sa position de prof, et dégage une autorité naturelle bien dosée	5
Montre du doigt (dirige)	5
Contrairement au début de la vidéo, après plusieurs minutes, se déplace dans la classe de façon assuré, la prof est bien dans SA classe (ex : assise sur la table à 49min40)	5
Parle sans devoir hausser le ton. Facilité à se faire entendre	5

Tableau 33 : Critères évaluateur 2B / Enseignant 1

Critères	Vidéo 2
Sourire du prof	4
Soupirs	4
Sors de sa relation avec les élèves	4
Débit de la parole monotone	5
Déplacements dans la classe / aisance physique	6
Humour	5
Implication des élèves	5
Difficulté de positionnement entre respect du cadre et laisser de la liberté pour créer	5

Tableau 34 : Critères évaluateur 3A / Enseignant 1

Critères	Vidéo 3
Sourire du prof	7
Déplacement fluide et aisé	8
Voix posée, sûre d'elle, assumée	8
Calme, détendue (gestuelle des mains)	8
Bon échange et écoute des élèves	9

Tableau 35 : Critères évaluateur 3B / Enseignant 1

Critères	Vidéo 3
Accueil	5
Mains jointes (posture d'attention)	6
Questionnement collégial	7

Pincement des lèvres	5
Conseils personnalisés aux élèves	7

A l'aide de ces indicateurs, j'ai pu établir deux diagrammes qui montrent l'occurrence de ces indicateurs dans les tableaux des évaluateurs et dans un second diagramme le niveau de ces indicateurs dans les tableaux. Sachant que la valeur des critères varie entre 0 et 10 ainsi s'il apparaît deux fois pour un même évaluateurs le niveau aura son maximum à 20.

Tableau 36 : Occurrences des indicateurs dans les critères des évaluateurs pour l'enseignant 1

Observateur	1A	2A	1B	2B	3A	3B
Pilotage du cours	2	1	2	0	0	2
La voix	1	1	1	2	1	0
Langage corporel	2	2	1	3	2	1
Implication/relation positive	1	0	0	1	1	1
Autorité	0	0	0	2	0	0
Posture	1	1	1	0	1	1

Tableau 37 : diagramme rapprochement des critères observables en indicateur pour E1

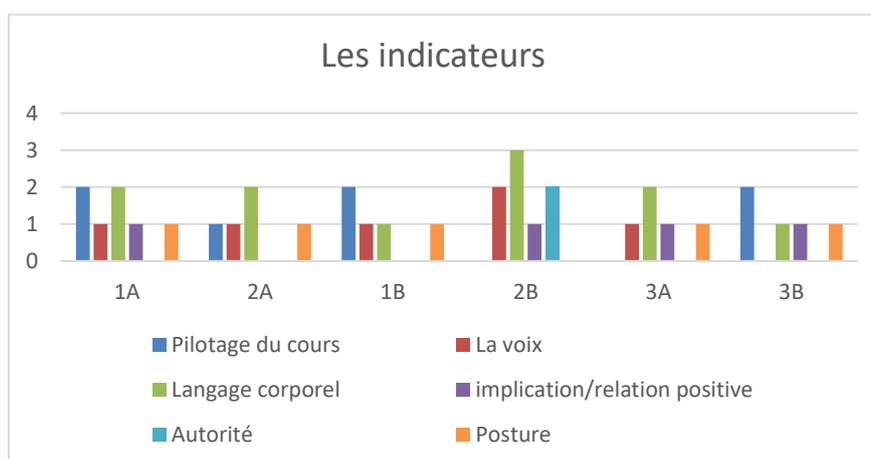
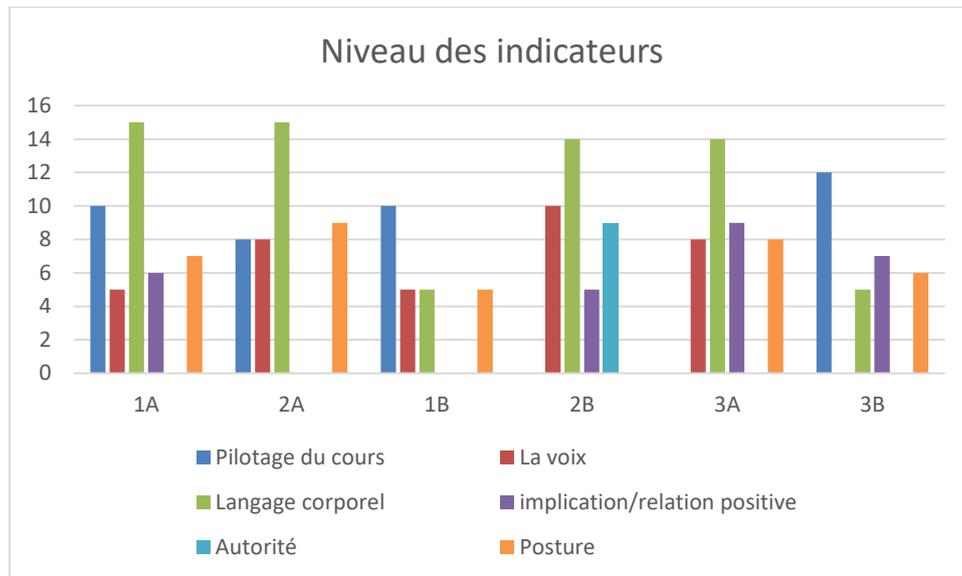


Tableau 38 : Niveau des indicateurs pour relation avec le tableau précédent

Observateur	1A	2A	1B	2B	3A	3B
Pilotage du cours	10	8	10	0	0	12
La voix	5	8	5	10	8	0
Langage corporel	15	15	5	14	14	5
Implication/relation positive	6	0	0	5	9	7

Autorité	0	0	0	9	0	0
Posture	7	9	5	0	8	6

Tableau 39 : Diagramme du niveau des indicateurs



On note que les évaluateurs ont été sensibles aux indicateurs des gestes d'atmosphère (Bucheton, 2014) tels que la posture, le langage corporel, la voix, l'implication et la relation positive avec les élèves, ainsi qu'aux gestes de pilotage. Un seul observateur s'est focalisé sur les gestes de tissage, indiquant qu'il percevait qu'E1 avait du mal à trouver un équilibre entre la liberté de la classe et la création.

Les observations semblent refléter le niveau de bien-être de l'enseignant. En effet, les évaluateurs se sont principalement concentrés sur les gestes d'atmosphère, tels que les traits d'humour observés, la voix ferme mais bienveillante de l'enseignant et la gestuelle des mains, qui indiquaient le calme et la détente de l'enseignant, contribuant ainsi à son bien-être. Comme le souligne l'évaluateur 1B, le niveau de bruit observé pourrait énerver ou agacer de nombreux enseignants. Cependant, les cours d'arts plastiques, qui sont basés sur la pratique, génèrent un niveau sonore accru que l'enseignant modère de manière très fluide.

Annexe 8.2. Enseignant 2

Voici les tableaux des évaluateurs avec leur critères concernant l'enseignant 2. Certains participants ont ajouté des commentaires à leur critère afin de mieux comprendre ce qui avait été observé.

On remarque que les évaluateurs sont sensibles aux gestes professionnels de l'enseignant notamment à ceux d'atmosphère et de pilotage mais également à sa communication non verbale, paraverbale et méta verbale. J'ai pu rapprocher certains critères observables et définir des indicateurs. Ci-dessous les indicateurs communs extraient des données des tableaux observateurs, avec un code couleur.

Il est possible de regrouper certains critères ensemble.

Tableau 40 : Indicateurs communs

Pilotage du cours
La voix
Langage corporel
Implication/relation positive
Autorité
Posture
Fin de cours

Tableau 41 : Critères évaluateur 1A / Enseignant 2

Critères	Vidéo 2
Stabilité de la posture sans tension	8
Regard franc, stable vers les élèves	8
Gestuelle qui accompagne le propos	7
Gestion de l'énergie (calme et pointe par moment pour attirer l'attention)	7
Voix un peu perchée mais non tendue et claire	6
Esquisse des demi-sourires donne une relation sympathique avec les élèves	6

Tableau 42 : Critères évaluateur 2A / Enseignant 2

Critères	Vidéo 3
Sourire du prof	7
Voix	8
Langage corporel / posture	9
Regard	9

Comme lors de l'observation de l'Enseignant 1, cet observateur apporte des informations complémentaires quant à ses critères afin de les objectiver.

- Voix : voix posée et qui diminue parfois, voix chantante « well done »
- Langage corporel : regards par la fenêtre, hochements de tête, gestes (chut avec le doigt, tape sur le tableau pour le silence)
- Posture : droite (mais pas de crispation, plus dans attitude générale)
- Regard : regards englobants, tête haute –
- gestes larges, aspect théâtral montrant une confiance en soi, circulation fluide, mains dans les poches, posée contre la fenêtre, sourire
- « chut... »
- « qu'on écrive » → utilisation du « on »

Tableau 43 : Critères évaluateur 2A / Enseignant 2

Critères	Vidéo 1
Expressive avec ses mains	5
Montre du doigt (dirige)	5
Souris + lorsque la prof rentre en dialogue personnalisé avec chaque élève sur les ateliers (VS début du cours magistral	5
Déroulé du cours donne une bonne interaction avec les élèves	5

Tableau 44 : Critères évaluateur 2B / Enseignant 2

Critères	Vidéo 3
Sourire du prof	10
Butte sur les mots : non	10
Besoin de regarder sa montre	8
Débit de la parole rapide	8
Déplacements dans la classe / aisance physique	9
Humour	9
Implication des élèves	9

Tableau 45 : Critères évaluateur 3A / Enseignant 2

Critères	Vidéo 1
Prof souriante	4
Ton sec et voix saccadée	8
Stressée (regarde sa montre plusieurs fois)	8
Gestuelle sévère (Chut ! avec les doigts)	8
Attitude et allure stricte	8

Cet observateur ajoute également en commentaire concernant cet enseignant :

- Son attitude, ses manières, son ton renvoient du stress.
- Trop directive et trop rigide, elle doit laisser peu de place aux éventuels échanges non prévus.

Tableau 46 : Critères évaluateur 3B / Enseignant 2

Critères	Vidéo 2
Intonation	3
Types d'interactions avec les élèves	3
Injonctions	4
Attentes vis-à-vis des élèves (Réponses attendues)	4
Conseils personnalisés pendant le travail de groupes	6
A une question intime (fin de la vidéo) : évitement de réponse (trop de vulnérabilité)	3

J'ai établi deux tableaux. Dans le premier (Tableau 55), j'ai reporté le nombre d'occurrences de l'indicateur en fonction des critères des observateurs. Dans le second (Tableau 57), j'ai additionné les scores pour obtenir le niveau de ces indicateurs. Ensuite, j'ai créé des diagrammes (Tableau 56 & 58) pour illustrer les données.

Tableau 47 : Occurrences des indicateurs dans les critères des évaluateurs pour l'enseignant 2

Indicateurs / Evaluateurs	1A	2A	1B	2B	3A	3B
Pilotage du cours	3	1	2	1	2	1
La voix	1	1	0	3	1	0
Langage corporel	1	1	2	2	1	1
Implication/relation positive	0	0	0	1	0	1
Autorité	0	0	0	0	0	2
Posture	1	1	0	0	1	0
Interaction Fin de cours	0	0	0	0	0	1

Tableau 48 : Niveau des occurrences des indicateurs

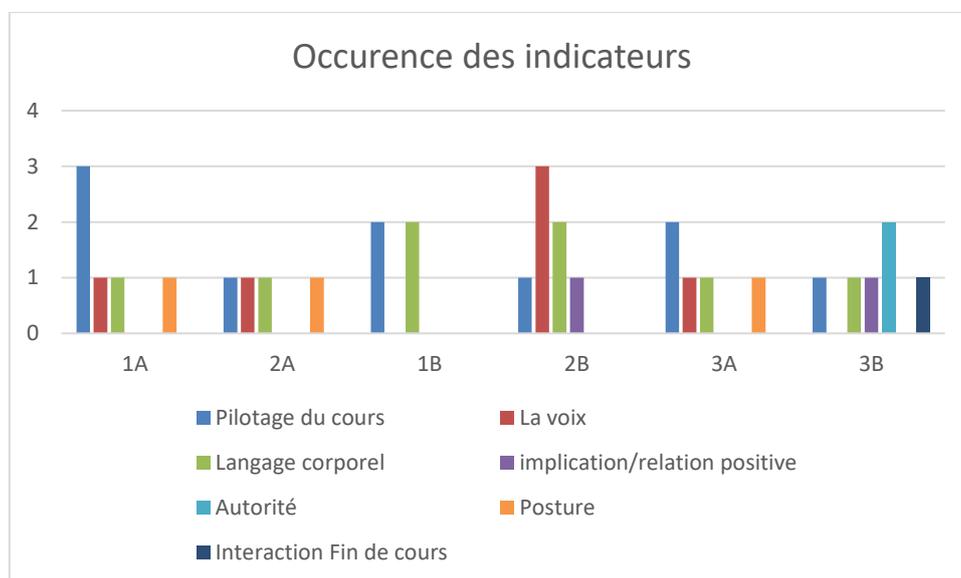
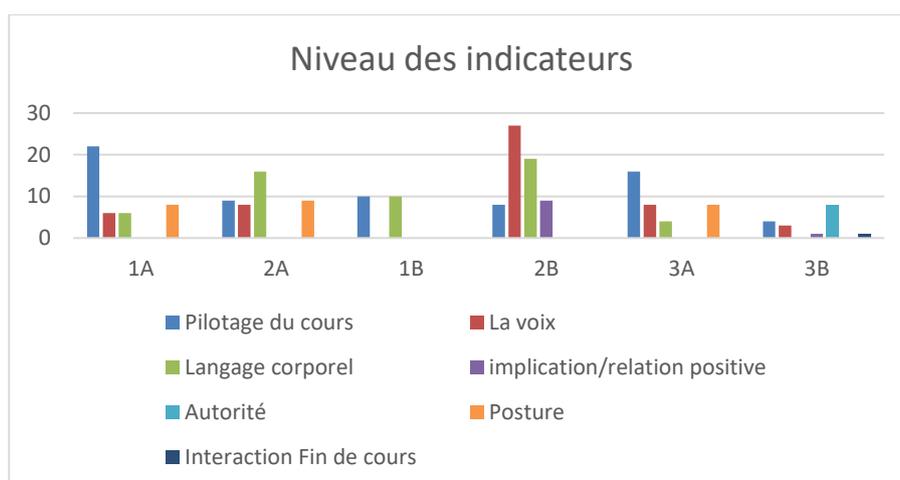


Tableau 49 : niveau par indicateurs

Indicateurs /Evalueurs	1A	2A	1B	2B	3A	3B
Pilotage du cours	22	9	10	8	16	4
La voix	6	8	0	27	8	3
Langage corporel	6	16	10	19	4	0
Implication/relation positive	0	0	0	9	0	6
Autorité	0	0	0	0	0	7
Posture	8	9	0	0	8	0
Interaction Fin de cours	0	0	0	0	0	3

Tableau 50 : Niveau des indicateurs de l'enseignant 2



On note également que dans ce cas précis, les observateurs se sont focalisés sur les gestes d'atmosphère, tels que le langage corporel, le regard, la voix et la posture. En termes de gestes de pilotage du cours, de nombreux observateurs ont attribué des scores élevés, montrant une sensibilité particulière à cet aspect. Les observateurs ont relevé une grande diversité de registre vocal, incluant des voix perchées et une palette sonore avec des fins de phrases chantées comme « well..done ». Les traits d'humour et un timbre plutôt aigu, mais non ostentatoire, indiquent également le niveau de bien-être.

De plus, seul l'observateur 3A a mentionné avoir perçu du stress, en attribuant un score de 5 au niveau de bien-être de l'enseignant. On remarque que les observateurs 1A et 3A ont été sensibles à la posture de l'enseignant, mais l'ont qualifiée de manière opposée. Pour l'observateur 1A, il s'agissait d'une « stabilité de la posture sans tension », tandis que pour l'observateur 3A, c'était une « posture stricte et rigide ».

L'observateur 3B a noté un faible niveau d'interaction ou d'injonction avec les élèves et a également relevé une vulnérabilité en fin de cours. Lors de l'entretien avec E2, ce dernier m'a avoué que cette démarche didactique lui causait un peu de stress, ce qui a été bien perçu par les observateurs.

Annexe 9. Résultats traits de personnalité et l'échelle WEMWBS de bien-être

Annexe 9.1. Pour l'enseignant 1

Tableau 51 : Résultats traits de personnalité et score échelle WEMWBS enseignant 1

	Résultats
Votre résultat (E):	Vous n'êtes pas particulièrement extraverti ni introverti.
Votre résultat (A):	Score très élevé (Agréabilité): tendance à être de bonne humeur, sympathique, tolérant et courtois.
Votre résultat (C):	Vous n'êtes pas particulièrement consciencieux ni impulsif.
Votre résultat (N):	(Stabilité émotionnelle) : tendance à être plutôt calme, détendu, sûr et stable.
Votre résultat (O):	Score très élevé (Ouverture): tendance à être original, créatif, curieux et compliqué.
WEMWBS	Score = 54 (minimum 14 maximum =70)

En ce qui concerne l'enseignant 1 son test des traits de personnalité révèle qu'il n'est pas particulièrement extraverti, que son niveau d'agréabilité est très élevé avec une tendance à être de bonne humeur. Quant au niveau de la conscience, il indique qu'il n'est pas impulsif et gère plutôt bien l'exécution des tâches dans une certaine mesure avec une bonne maîtrise du temps. Le résultat sur les émotions (N) montre une tendance stable, un esprit plutôt calme, sûr et stable. Son niveau d'ouverture dénote un score très élevé avec une tendance à être original, créatif, curieux et compliqué.

Un score de 54 sur l'échelle WEMWBS indiquerait également un niveau élevé de bien-être mental. Comme mentionné précédemment, cette échelle mesure le bien-être mental à partir de différents aspects de la vie émotionnelle et mentale d'une personne.

Avec un score de 54, la personne pourrait généralement se sentir très satisfaite et épanouie dans sa vie mentale et émotionnelle. Elle pourrait avoir un sentiment positif de bien-être, d'optimisme et de résilience face aux défis de la vie quotidienne. Elle pourrait entretenir des relations sociales positives, se sentir compétente dans ses activités quotidiennes, et avoir une bonne capacité à se détendre et à gérer le stress.

Cependant, il est toujours important de se rappeler que le bien-être mental est un concept complexe et subjectif, et un score élevé sur l'échelle WEMWBS ne signifie pas nécessairement l'absence de difficultés émotionnelles ou de défis personnels. Il est également essentiel de prendre en compte le contexte individuel et les circonstances de vie de la personne évaluée.

Annexe 9.2. Pour l'enseignant 2

Tableau 52 : Résultats traits de personnalité et score échelle WEMWBS enseignant 2

	Résultats
Votre résultat (E)	(Introversion) : tendance à être plutôt introverti, réservé et inhibé.
Votre résultat (A)	(Agréabilité) : tendance à être plutôt de bonne humeur, sympathique, tolérant et courtois.
Votre résultat (C)	(Caractère consciencieux) : tendance à être plutôt fiable, bien organisé, discipliné, attentif et soigneux.
Votre résultat (N)	(Névrosisme) : tendance à être plutôt nerveux, déprimé, tendu, anxieux et inquiet.
Votre résultat (O)	(Ouverture) : tendance à être plutôt original, créatif, curieux et compliqué.
WEMWBS	52

Les résultats des traits de personnalité révèlent un individu principalement introverti, sympathique et généralement fiable. Cependant, on remarque également une tendance à l'anxiété et à la tension. En ce qui concerne l'ouverture d'esprit et l'intérêt pour les arts et l'éducation, l'individu présente des traits marqués d'originalité, de créativité et de curiosité.

L'enseignant 2 obtient un score de 52 sur l'échelle WEMWBS peut être interprété comme un niveau élevé de bien-être mental. Étant donné que le score total possible va de 14 à 70, un score de 52 se situe bien au-dessus de la moyenne. Cela suggère que la personne évaluée rapporte des niveaux élevés de satisfaction et de bien-être dans différents aspects de sa vie mentale et émotionnelle.

Un tel score peut indiquer que la personne se sent généralement heureuse, optimiste, en contrôle de sa vie, avec des relations positives, une capacité à faire face aux défis et à se détendre efficacement. Elle peut avoir un sentiment de réalisation personnelle et une bonne estime de soi. Cependant, il est également important de noter que le bien-être mental est un concept complexe et multidimensionnel, et un score élevé sur l'échelle WEMWBS ne garantit pas nécessairement l'absence de difficultés émotionnelles ou de stress.

Annexe 10. Triangulation des résultats

Annexe 10.1. Pour l'enseignant 1

La triangulation des résultats de l'enseignant 1 montre qu'en termes de bien-être avec les différentes méthodes choisies pour évaluer le bien-être donnent tous le même résultat : un état de bien-être plus au moins modéré. Le panel des évaluateurs donne en une moyenne de 7 /10 (Tableau 10) soit la catégorie 3²⁸, le niveau des indicateurs qui en découlent également, l'échelle WEMWBS de 56 et le test des traits de personnalité plutôt orienté sur une personnalité qui est de bonne humeur, sympathique, tolérante avec une tendance à être originale, créatif viennent corroborer les études en cours sur le bien-être (Villieux et al., 2016).

Annexe 10.2. Pour l'enseignant 2

La triangulation des résultats de l'enseignant 2 montre qu'en termes de bien-être avec les différentes méthodes choisies pour évaluer le bien-être donnent tous le même résultat : un état de bien-être plus au moins modéré. Le panel des évaluateurs donne en une moyenne de 7,5 /10 (Tableau 10) soit la catégorie 3, le niveau des indicateurs qui en découlent montrent également que l'enseignant est bien dans sa classe et peu soumise au stress, l'échelle WEMWBS de 52 et le test des traits de personnalité plutôt orienté vers une personnalité qui est introverti avec une tendance à être originale, créatif viennent corroborer les études en cours sur le bien-être (Villieux et al., 2016) car on ne note pas de dissonance dans ces résultats.

²⁸ Cf Kappa de Fleiss

Etude du lien entre la mise en œuvre d'une démarche créative en classe et le bien-être de l'enseignant, une étude de cas auprès de trois professeurs du second degré.

Ce mémoire examine la relation entre la démarche créative et le bien-être des enseignants dans leur salle de classe. La littérature existante explore principalement le bien-être des enseignants dans le contexte de l'établissement scolaire, mais rarement dans la dynamique spécifique de la salle de classe. En s'appuyant sur une étude de cas impliquant trois enseignants du second degré, cette recherche utilise des entretiens semi-directifs, des analyses vidéo et des tests psychométriques pour approfondir cette relation.

Mots-clés : démarche créative, bien-être, enseignants, étude de cas, lien

Study of the link between implementing a creative approach in the classroom and teacher well-being, a case study of three secondary school teachers.

This dissertation examines the relationship between the creative process and teachers' well-being in the classroom. Existing literature mainly explores teacher well-being in the context of the school, but rarely in the specific dynamics of the classroom. Drawing on a case study involving three secondary school teachers, this research uses semi-structured interviews, video analysis and psychometric testing to explore this relationship further.

Translated with DeepL.com (free version)

Keywords : creativity well-being, teachers, case study, relationship

