

Futurs-enseignants et créativité : quelles conceptions ?

**Étude sur les conceptions de la créativité des étudiants
en troisième année à la HEP-BEJUNE**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Lorène Bastide**
Sous la direction de : **Ana-Vanessa Lucena**
Neuchâtel

2021

Remerciements

Je tiens à remercier dans cette partie, les personnes ayant contribué à la réalisation de ce travail, à commencer par Mme Ana-Vanessa Lucena, ma directrice de mémoire, qui m'a soutenue, aiguillé et m'a permis, grâce à ses conseils, de réaliser cette recherche.

Je remercie également mes camarades des volée, qui ont donné de leur temps pour répondre à mon questionnaire.

Enfin, je remercie mes amis, Ian, Roane et les autres, qui, à force de m'en entendre parler, connaissent le sujet de la créativité dans le contexte scolaire au moins aussi bien que moi.

Résumé

L'objectif de ce travail de recherche est de mettre au jour les conceptions qu'ont les étudiants en troisième année à la HEP-BEJUNE de la créativité. Les résultats de ce travail mettent en avant que les étudiants ont une conception vague et approximative de ce qu'est la créativité. Ils connaissent tous certains éléments propres aux théories scientifiques, comme le fait de mettre les élèves dans une situation problème pour stimuler leur créativité, mais ces éléments sont sporadiques et ne sont pas répartis équitablement entre les étudiants. De manière globale, les étudiants considèrent que la créativité se manifeste en classe lorsque les élèves sont libres de travailler comme ils le souhaitent, mais ils ne peuvent citer des étayages spécifiques que peut mettre en place l'enseignant pour soutenir et encourager la production créative. Ils ne connaissent pas ou peu les capacités cognitives impliquées dans le processus créatif, ni les facteurs influençant le potentiel créatif. La notion d'adaptabilité, pourtant centrale à la définition de la créativité, n'est pratiquement jamais mentionnée par les étudiants, qui ne semblent pas considérer cet aspect dans leur conception de la créativité. Ils associent également la créativité avec le domaine des arts de manière très forte.

Cinq mots clés :

créativité ; conceptions ; futurs-enseignants ; valeurs ; connaissances scientifiques ;

Liste des figures

FIGURE 1 : Représentation de l'approche multivariée de créativité (Lubart, 2011)	14
FIGURE 2 : Les macro-processus de la créativité (Botella et al, 2016)	18
FIGURE 3 : Analyse de la question I	33
FIGURE 4 : Analyse de la question II	35
FIGURE 5 : Analyse de la question III	38
FIGURE 6 : Analyse de la question IV	40
FIGURE 7 : Analyse de la question V	44

Liste des annexes

ANNEXE 1 : Questionnaire distribué aux étudiant.e.s	I
ANNEXE 2 : Réponses obtenues à la question I	II
ANNEXE 3 : Réponses obtenues à la question II	IV
ANNEXE 4 : Réponses obtenues à la question III	VII
ANNEXE 5 : Réponses obtenues à la question IV	IX
ANNEXE 6 : Réponses obtenues à la question V	XI

INTRODUCTION	7
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	10
1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET D'ÉTUDE	10
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude</i>	10
1.1.2 <i>Présentation du problème</i>	11
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	12
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	12
1.2.1 <i>Qu'est-ce-que la créativité ?</i>	12
1.2.1.1 Bref historique de la créativité	12
1.2.1.2 Définir la créativité	13
1.2.1.3 L'approche multivariée.....	14
1.2.1.3.a Les facteurs cognitifs	15
1.2.1.3.b Les facteurs conatifs et émotionnels	16
1.2.1.3.c Les facteurs environnementaux	16
1.2.1.4 Comment se manifeste la créativité : les macro-processus créatifs	17
1.2.2 <i>La créativité dans le cadre scolaire</i>	19
1.2.2.1 Pourquoi développer la créativité ?	19
1.2.2.2 Comment développer la créativité à l'école ?	20
1.2.2.2.a Pratiques pédagogiques favorables au développement de la créativité	20
1.2.2.2.b Le rôle de l'enseignant	21
1.2.2.2.c L'étayage créatif	21
1.2.2.3 Les freins au développement de la créativité en classe	22
1.2.2.4 La créativité dans le PER	23
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	23
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	23
1.3.2 <i>Objectifs et hypothèses de la recherche</i>	24
CHAPITRE 2 MÉTHODOLOGIE	25
2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES	25
2.1.1 <i>La recherche qualitative</i>	25
2.1.2 <i>La démarche descriptive</i>	26
2.1.3 <i>L'approche hypothético-déductive</i>	26
2.2 NATURE DU CORPUS	27

2.2.1	La recherche par questionnaire	27
2.2.1	Description de l'outil de collecte de données	27
2.3	MÉTHODOLOGIE ET TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES	29
2.3.1	Le modèle KVP	29
2.3.2	Méthode d'analyse des données	29
CHAPITRE 3	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	32
3.1	DÉFINIR LA CRÉATIVITÉ	32
3.2	LES DOMAINES ASSOCIÉS À LA CRÉATIVITÉ	35
3.3	COMMENT SE MANIFESTE LA CRÉATIVITÉ EN CLASSE	37
3.4	LES PRATIQUES ÉTUDIANTES POUR DÉVELOPPER LA CRÉATIVITÉ	40
3.5	LA CRÉATIVITÉ ET LES CAPACITÉS COGNITIVES	43
CONCLUSION		46
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		49

Introduction

« Aujourd'hui, les enfants n'ont plus aucune créativité ! », nous annonce un jour l'une de nos formatrices en établissement (FEE), après avoir mené avec ses élèves une activité de production de l'écrit. Visiblement, les productions des élèves ne correspondent pas à son idée de la créativité.

Elle poursuit, en montrant ses copies :

« Ils n'ont rien inventé par eux-mêmes ! Ils n'ont fait que réécrire l'histoire que l'on a lu en classe... »

Sa collègue renchérit :

« C'est vrai, c'est à cause des téléphones et de la télévision, les élèves n'ont plus du tout d'imagination. »

Ce discours, on peut l'entendre de plus en plus fréquemment dans la bouche des enseignants : en effet, plusieurs des formateurs avec lesquels nous avons pu discuter semblent s'accorder sur ce constat. Les causes invoquées sont multiples, mais semblent converger vers la consommation excessive de médias, notamment la télévision et les jeux-vidéos. Toujours selon ces enseignants, les élèves seraient moins enclins à s'engager dans des activités créatives, principalement en arts visuels – dessiner, peindre, construire... et que de manière globale, leurs productions « manqueraient d'imagination ».

Ce discours nous questionne de nombreuses façons : d'abord, la créativité semble associée dans l'esprit des enseignant.e.s à la production artistique, alors que la pensée créatrice est présentée dans le Plan d'Étude Romand comme une capacité transversale, qui devrait être développée dans tous les domaines d'apprentissage, qu'en est-il réellement ? ; ensuite, un lien très fort semble exister entre la créativité et l'imagination, les deux termes semblant être interchangeables dans la plupart des discours entendus, quelles différences existe-t-il entre ces deux concepts ? ; et enfin, si réellement les élèves « n'ont plus aucune créativité », les enseignants et l'Ecole n'y ont-ils pas leur part de responsabilité ? Comment l'enseignant peut-il soutenir la créativité de ses élèves ? Peut-il enseigner à être créatif ?

Ces réflexions ont été à la base de notre travail de recherche : c'est à partir d'elles que nous avons entrepris un travail de lecture et de compilation de textes scientifiques sur le sujet de la créativité.

Nos lectures nous ont ensuite permis d'affiner notre problématique et de trouver notre question de recherche. La créativité est une compétence complexe, influencée par de nombreux facteurs et se manifestant sous la forme de processus complexes à étudier et à observer. Les théories scientifiques mettent en avant le rôle important de l'école et de l'enseignant dans le développement – ou le non-développement – de la créativité des élèves. En effet, l'enseignant a une grande responsabilité en ce sens : il doit fournir aux élèves des outils mentaux et encourager le développement chez eux de capacités émotionnelles et conatives qui soutiendront par la suite leurs productions créatives. Ce travail n'est envisageable que si l'enseignant est conscient de son rôle dans le développement de la créativité des élèves : il doit en outre être capable de reconnaître les manifestations créatives dans sa classe, et donc de pouvoir définir ce qu'est la créativité, de concevoir des situations d'apprentissages propices à la manifestation de la créativité et de savoir quels étayages il peut mettre en place pour soutenir la production créative des élèves.

Nous avons donc choisi de nous intéresser aux conceptions des étudiants de la Haute-Ecole pédagogique en troisième année de la créativité : en tant que futurs-enseignants, ils ont en effet un rôle important à jouer dans le développement de cette compétence chez les élèves, mais, bien qu'il s'agisse d'une capacité transversale à développer tout au long de la scolarité dans des situations d'apprentissage variées, elle ne fait pas l'objet d'une unité de formation spécifique au sein de la Haute-Ecole Pédagogique des cantons de Berne, Neuchâtel et du Jura. Nous ne connaissons donc pas les représentations et les conceptions qu'ont les étudiants de cette notion. Nous avons rédigé ainsi notre question de départ : quelles conceptions ont les étudiants de la HEP-BEJUNE de la créativité ?

Notre mémoire est structuré de la manière suivante. Dans une première partie, nous présentons la créativité, en la définissant à l'aide de divers auteurs et en présentant les nombreux facteurs et processus qui la composent. Nous abordons également dans cette partie la place de la créativité dans le cadre scolaire, ainsi que les pratiques pédagogiques que peut utiliser l'enseignant pour développer cette capacité chez ses élèves. Enfin, nous formulons notre question de recherche, ainsi que plusieurs hypothèses qui nous ont servis de base pour la construction de l'outil de collecte de données, ainsi que pour l'analyse.

Dans une deuxième partie, nous présentons les fondements méthodologiques de notre recherche, ainsi que les outils que nous utilisons pour l'analyse des données. Nous avons choisi d'utiliser un questionnaire pour recueillir les conceptions des étudiants.

Dans une dernière partie, nous présentons les résultats que nous avons obtenus, ainsi qu'une analyse de ces résultats, construite à l'aide du modèle d'analyse KVP, présenté dans la deuxième partie.

Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude

Depuis 2010, la créativité, ou plutôt la *pensée créatrice*, est entrée dans le Plan d'étude Romand¹ au titre de capacité transversale : avec la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage et la démarche réflexive, elle fait partie des « aptitudes fondamentales [qui] traversent à la fois les domaines d'apprentissage et l'ensemble de la scolarité » (CIIP, 2010, p.5). Dans ce sens, l'enseignant est appelé à « [la] favoriser le plus souvent possible [à travers] des mises en situation permettant à chaque élève d'exercer et d'élargir [cette capacité] » (CIIP, 2010, p.5). Des approches similaires ont été introduites dans de nombreux autres curricula à travers le monde (Capron Puozzo, 2016). Selon les auteurs Lubart et Astolfi, cette importance nouvelle donnée à la créativité pourrait s'expliquer par les besoins de plus en plus mouvants d'une société en constante évolution.

« Actuellement, le mot « créativité » est devenu synonyme de « succès » (Lucena, 2009, p.27) et les injonctions à la développer n'épargnent pas le corps enseignant, qui se sent parfois démuni, voire paniqué (Poliquin, 2004) pour l'intégrer efficacement dans le processus d'enseignement-apprentissage. En effet, si la créativité est un concept en vogue (Capron Puozzo, 2016), elle reste néanmoins un sujet d'étude relativement récent en sciences sociales (Besançon et Lubart, 2015) : « la définition de la créativité est un sujet de recherche en soi, et les débats scientifiques sont toujours d'actualité » (Lubart, 2011, p.10).

De plus, comme le relève Capron Puozzo, « la créativité est chargée de représentations ordinaires, parfois erronées, nourrissant des discours flous et imprécis qui ne permettent [...] [pas] d'élaborer des séquences d'enseignement/apprentissage à partir d'outils théoriques » (Capron Puozzo, 2016, p.6).

Ces réflexions nous invitent à nous questionner sur les conceptions qu'ont les étudiant·e·s de la Haute-École Pédagogique² des cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel³, de ce qu'est la

1 - Plan d'Etude Romand sera abrégé PER dans la suite de ce mémoire

2 - Haute-Ecole pédagogique sera abrégé HEP dans la suite de ce mémoire

3 - Berne, Jura, Neuchâtel sera abrégé BEJUNE dans la suite de ce mémoire

créativité, des formes sous lesquelles elle se manifeste, les moyens de l'entretenir, etc. En effet, il s'agit là de futurs professionnels de l'éducation, appelés à développer cette capacité chez leurs élèves « à travers de nombreuses situations contextualisées » (CIIP, 2010, p.35) : les représentations qu'ils entretiennent de la notion de créativité ont et auront des impacts sur la conception et la réalisation de leurs séquences pédagogiques.

1.1.2 Présentation du problème

Le développement de la créativité, associée aux autres capacités transversales est un enjeu pédagogique important du PER. Cette volonté d'intégrer ces différentes capacités prouve selon Besançon et Lubart que « l'objectif de l'éducation n'est pas seulement l'augmentation du développement des connaissances et compétences spécifiques ; mais aussi le support de l'apprentissage collaboratif et de la résolution de problème créatif » (Besançon & Lubart, 2015, p.7). On retrouve cette même tendance aux États-Unis, où « Partnership for 21th Century Skills », une organisation nationale, considère que l'éducation doit permettre de développer 4 grandes compétences : la pensée critique et la résolution de problèmes, la communication, la collaboration et la pensée créative et l'innovation. Autre preuve de l'importance accordée au développement de cette capacité, l'Organisation de Coopération et de Développement économiques (OCDE), à l'initiative des enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) depuis 2000 « envisage, à terme, une évaluation de certaines compétences créatives des élèves [...] notamment sur les capacités en pensée divergente » (Besançon & Lubart, 2015, p.8).

La volonté d'intégrer la créativité dans les programmes scolaires s'est notamment imposée grâce aux recherches en sciences sociales sur le sujet. En effet, depuis 1950, et le discours de Guilford à l'*American Psychological Association*, interpellant la communauté scientifique sur « la nécessité de s'intéresser à la créativité et de la mesurer » (Capron Puozzo, 2016, p.6), les recherches sont nombreuses et porteuses d'améliorations dans le cadre pédagogique. Les recherches ont montré que la créativité a une influence bénéfique sur « l'investissement dans les apprentissages, la persévérance, la motivation à apprendre, etc. » (Capron Puozzo, 2016, p.181)

L'intérêt pour la créativité est donc grand. Or, tous « les enseignants (...) n'ont pas forcément eu de formation sur ce qu'est la créativité, ni sur les méthodes qui pourraient être mises en place afin de [la] stimuler » (Besançon & Lubart, 2015, p.9). Selon Sandra Coppez (2018) la majorité des Hautes-Écoles Pédagogiques n'offrent pas de formation spécifique sur la créativité. Au sein de

la HEP-BEJUNE, un cours sur le sujet est dispensé dans le cadre du domaine Arts en 3ème année, renforçant l'idée d'un lien privilégié entre les deux domaines. De plus, l'évaluation de cette unité de formation⁴ ne porte pas sur la créativité en particulier et il n'existe donc pas de données sur la compréhension qu'en ont les étudiants de la HEP-BEJUNE.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Il existe plusieurs raisons pour lesquelles s'intéresser aux conceptions des étudiants de la HEP-BEJUNE au sujet de la créativité. En tant que futurs professionnels de l'éducation, ils seront amenés à développer cette capacité chez leurs élèves et une compréhension simpliste ou erronée du concept pourrait mener à de mauvaises conceptions de situation-apprentissage. Dans une étude similaire menée à la HEP Fribourg en 2010, Schumacher, Coen et Steiner (2010, p.115) parlent d'une « résistance » de certains étudiants à mener une séquence ayant pour focale la créativité : cette réticence pourrait être due à la définition vague, voire naïve qu'ils ont de ce concept.

1.2 *État de la question*

1.2.1 Qu'est-ce que la créativité ?

Définir la créativité « est peut-être l'une des tâches les plus difficiles qui attend les sciences humaines »⁵ (Sawyer, 2012, p.7) : dans cette partie, nous allons néanmoins à l'aide de références académiques, tracer les contours de la créativité et décrire les éléments qui la constituent.

1.2.1.1) Bref historique de la créativité en sciences sociales

La créativité est un objet d'étude relativement récent en sciences sociales : le mot lui-même n'apparaît en français que dans les années 50, à la suite des traductions de Chomsky et de Guilford (Barbone, 2011). Pourtant, les questionnements sur les forces qui poussent les hommes à créer des choses nouvelles existent depuis l'Antiquité. Alors associée à « l'inspiration divine » (Capron

⁴ - Unité de formation sera abrégé UF dans la suite de ce mémoire

⁵ - Traduction de l'autrice (TdA). Citation originale : « [define creativity] may be one of the most difficult tasks facing the social sciences ».

Puozzo, 2016, p.15) la créativité fût, pendant plusieurs siècles, essentiellement pensée comme étant « l’apanage de l’art » (Poliquin, 2004, p.14).

Au XVIII^e siècle, on observe un rapprochement entre les notions de créativité et de génie, renforçant plus encore l’idée que la créativité serait une caractéristique innée et rare (Lubart, 2010) : « de manière caricaturale, on naît ou l’on ne naît pas créatif » (Capron Puozzo, 2016, p.15). Cette vision perdure dans les sciences sociales jusqu’au XX^e siècle et a encore une influence sur les mentalités aujourd’hui.

Dans ce contexte, le discours de Guilford à l’*American Psychological Association* en 1950, exhortant la communauté scientifique à s’intéresser à la créativité, fait sensation et choque certains participants (Sawyer, 2012), car à l’époque, « les psychologues n’étudiaient pas la créativité, [puisqu’] ils la considéraient tout simplement comme un produit dérivé de l’intelligence » (Piccardo, 2016, p.53).

Si, comme le note Capron Puozzo (2016, p.6) « l’impact des travaux de Guilford a [...] finalement été très faible dans le domaine de l’école », on observe à la suite de son discours une augmentation des recherches et des publications sur la créativité, effervescence qui ne s’est toujours pas tarie aujourd’hui (Lubart, 2011).

1.2.1.2) Définir la créativité

Selon Capron Puozzo (2016, p.7) :

« Une définition est le reflet d’un ancrage disciplinaire et théorique qui permet au chercheur d’agir sur le monde. Pour le chercheur, cet ancrage permet de concevoir des dispositifs de recherche et d’analyser des données à la lumière de ce référentiel. Les savoirs pratiques et théoriques peuvent ainsi avancer en synergie ; la théorie étant questionnée par la pratique, et inversement. »

Les définitions de la créativité sont donc multiples et varient en fonction du champ théorique dans lesquelles elles apparaissent. Nous avons choisi pour notre mémoire de nous baser sur la définition donnée par Lubart dans le champ de la psychologie différentielle en 2003, car c’est celle

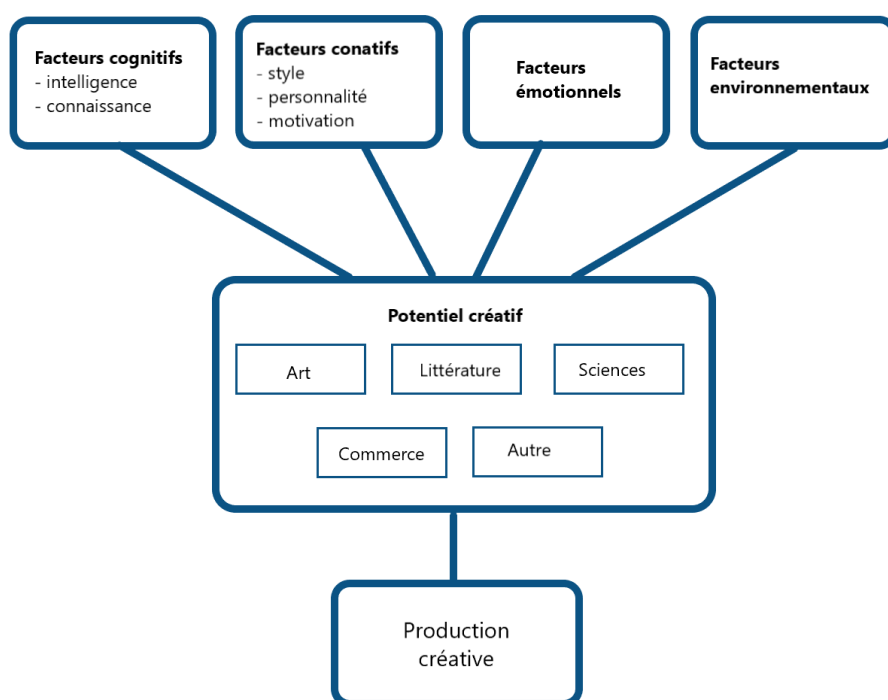
qui fait aujourd'hui consensus chez la majorité des chercheurs (Piccardo, 2016). Ainsi, selon Lubart, la créativité « est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2003, p.10). La nouveauté et l'adaptation sont les deux concepts-clés au cœur de cette définition (Capron Puozzo, 2016, p.16). La nouveauté d'un produit est évaluée à partir d'autres productions de l'individu ou du groupe. Elle peut varier d'« une dérivation minimale » à une « innovation importante » (Lubart, 2010, p.10). Un produit ou une idée peuvent être considérés comme adaptés s'ils répondent aux contraintes fixées par le contexte matériel, environnemental, sociétal, etc.

1.2.1.3) L'approche multivariée

La définition de Lubart entre dans le cadre plus large de l'approche multivariée de la créativité : selon cette approche, qui se développe depuis les années 80, la créativité peut être décomposée en plusieurs composantes aussi appelés facteurs, liées à l'individu, dont le nombre et le nom varient en fonction des auteurs.

Pour Lubart, il existe 4 catégories de facteurs ayant une influence sur le potentiel créatif d'un individu. Il propose cette représentation de l'approche multivariée de la créativité (Lubart, 2011, p.13) :

Figure 1 : Représentation de l'approche multivariée de la créativité (Lubart, 2011)



1.2.1.3.a) les facteurs cognitifs

Les facteurs cognitifs qui influencent la créativité ont été très tôt identifiés par la recherche : selon Guilford (1950), pour être créatif, un individu doit « mettre en œuvre des connaissances et processus de traitement d'informations en rapport avec de multiples facettes de la pensée » (Besançon & Lubart, 2015, p. 12). Les facteurs cognitifs sont donc de deux types : les connaissances, et les processus mentaux utilisés pour les traiter.

Le concept de connaissances est défini comme étant un « ensemble de ressources que l'individu mobilise pour agir dans une situation donnée pour y réussir une action » (Giglio, 2016, p.136). Il semble exister un seuil minimum de connaissances à partir duquel une production créative est possible (Csikszentmihalyi, 2006) : en effet, comme le rappellent Botella, Nelson et Zenasni (2016, p. 39), « il n'est pas possible de générer de nouvelles idées à partir du néant. Les nouvelles idées se basent sur les connaissances antérieures, l'expérience ou l'expertise dans un domaine ». Ces connaissances peuvent ensuite être « manipulées, combinées et réorganisées ».

Il est important ensuite de faire la distinction entre la créativité et l'intelligence :

« Alors que la notion d'intelligence met l'accent sur les capacités d'analyse, l'utilisation des connaissances préalables et la résolution de problèmes via l'utilisation de procédures routinières, la créativité suppose la nécessité ou le désir de générer de nouvelles solutions, de nouvelles idées ou de nouveaux comportements jusque-là inconnus. » (Lubart et al., 2016, p.65)

De plus, comme les connaissances jouent un rôle important sur le potentiel créatif d'un individu, la créativité dans un domaine n'assure pas que l'individu sera également créatif dans d'autres domaines (Baer, 2018).

Il existe néanmoins plusieurs processus cognitifs identifiés qui jouent un rôle essentiel dans l'acte créatif : les capacités à identifier et redéfinir le problème, l'encodage sélectif, la comparaison sélective, la combinaison sélective, la pensée divergente, l'évaluation des idées et la flexibilité cognitive (Lubart, 2011).

Les capacités à identifier et à définir un problème permettent au sujet de déceler des lacunes dans l'état actuel des connaissances ou d'identifier un nouveau besoin. Elles se manifestent par la curiosité, ou par la comparaison entre un idéal et la situation actuelle (Lubart, 2011). Ces capacités

sont soutenues par un processus d'encodage sélectif, qui consiste à relever dans l'environnement matériel, culturel, etc., des informations en rapport avec le problème.

La comparaison et la combinaison sélective, qui sont les capacités à « regrouper, fusionner, associer deux informations pourtant sémantiquement et/ou conceptuellement distinctes » (Botella et al., 2016, p. 39) sont étroitement liées à la créativité. En effet, si, une production est créative, « c'est parce qu'il y a eu la combinaison inédite de deux ou plusieurs éléments à priori indépendants ».

La pensée divergente est au cœur de la créativité, car, plus un individu génère d'idées, plus il a de chance d'aboutir à une idée nouvelle et originale (Guilford, 1950). Elle est communément définie comme « la capacité à générer des idées diverses et nombreuses » (Capron Puozzo, 2016, p.16) et elle se distingue de la pensée convergente qui, elle, permet de se focaliser sur une seule idée (Guilford, 1950). Après avoir produit de nombreuses idées, l'individu doit être capable de les évaluer afin de choisir la solution la plus originale et la plus adaptée.

La flexibilité, quant à elle, « correspond au nombre d'idées différentes que l'individu peut produire dans une tâche » (Botella et al., 2016, p. 39). Elle est essentielle afin « de prendre des postures différentes, voire inhabituelles face à une situation, de pouvoir appréhender un problème sous des angles différents (Georgsdottir & Lubart, 2003, p.14).

Ces différentes capacités « relèvent donc à la fois de l'intelligence synthétique et de l'intelligence analytique » (Lubart, 2011, p.15). Comme le produit ou l'idée doit ensuite être présenté et accepté par le public, l'intelligence pratique et sociale a également son importance.

1.2.1.3.b) les facteurs conatifs et émotionnels

Les facteurs conatifs et émotionnels font référence aux « traits de personnalité, aux facteurs motivationnels et aux styles affectifs » (Besançon & Lubart, 2015, p.15) de l'individu. Les études sur les personnes créatives (Lubart & Sternberg, 1995) ont montré l'importance de certains traits de personnalité dans le développement d'une pensée créative. 5 caractéristiques semblent particulièrement essentielles : la prise de risques, la persévérance, la tolérance à l'ambiguïté, l'ouverture aux nouvelles expériences et à l'individualisme.

La motivation joue également un rôle important dans la performance créative. Elle correspond « à la force qui pousse l'individu à s'engager dans une tâche » (Besançon & Lubart, 2015, p.19).

1.2.1.3.c) les facteurs environnementaux

Les facteurs environnementaux « regroupent les influences et l'environnement physique et social de l'enfant » (Besançon & Lubart, 2015, p.21). Cela comprend l'environnement familial, scolaire, et culturel, à l'échelle locale, régionale, nationale et internationale. La créativité peut être stimulée ou freinée à chaque niveau (Lubart, 2011).

1.2.1.4) Comment se manifeste la créativité : le macro-processus créatif

Le processus créatif est défini comme étant « une succession de pensées et d'actions qui débouche sur des créations originales et adaptées » (Botella et al., 2016, p. 33).

Les approches pour l'étudier sont de deux types : une s'intéresse à la description du macro-processus créatif, autrement dit, des étapes de la créativité, tandis que l'autre cherche à identifier « les mécanismes de la création d'idées » (Botella et al., 2016, p.34), c'est-à-dire les capacités cognitives liées à la créativité. Comme nous les avons longuement décrites, nous nous intéresserons ici au macro-processus.

Wallas (1926) formalise le modèle du processus créatif en 4 étapes : la préparation, l'incubation, l'illumination et la vérification. La préparation nécessite une analyse préalable de la situation afin de définir et de poser le problème (Lubart, 2011). Elle requiert un « travail constant » (Lubart, 2011, p.87) qui repose notamment sur les capacités cognitives liées à la créativité.

Une fois le problème identifié, commence la phase d'incubation, « étape la plus difficile à étudier » (Botella, et al., 2016, p.35). Pendant cette phase, il n'y a pas de travail conscient sur le problème, mais « les informations recueillies durant la préparation se combinent et se réagencent en solutions potentielles » hors de la conscience du sujet. Elle est de durée variable.

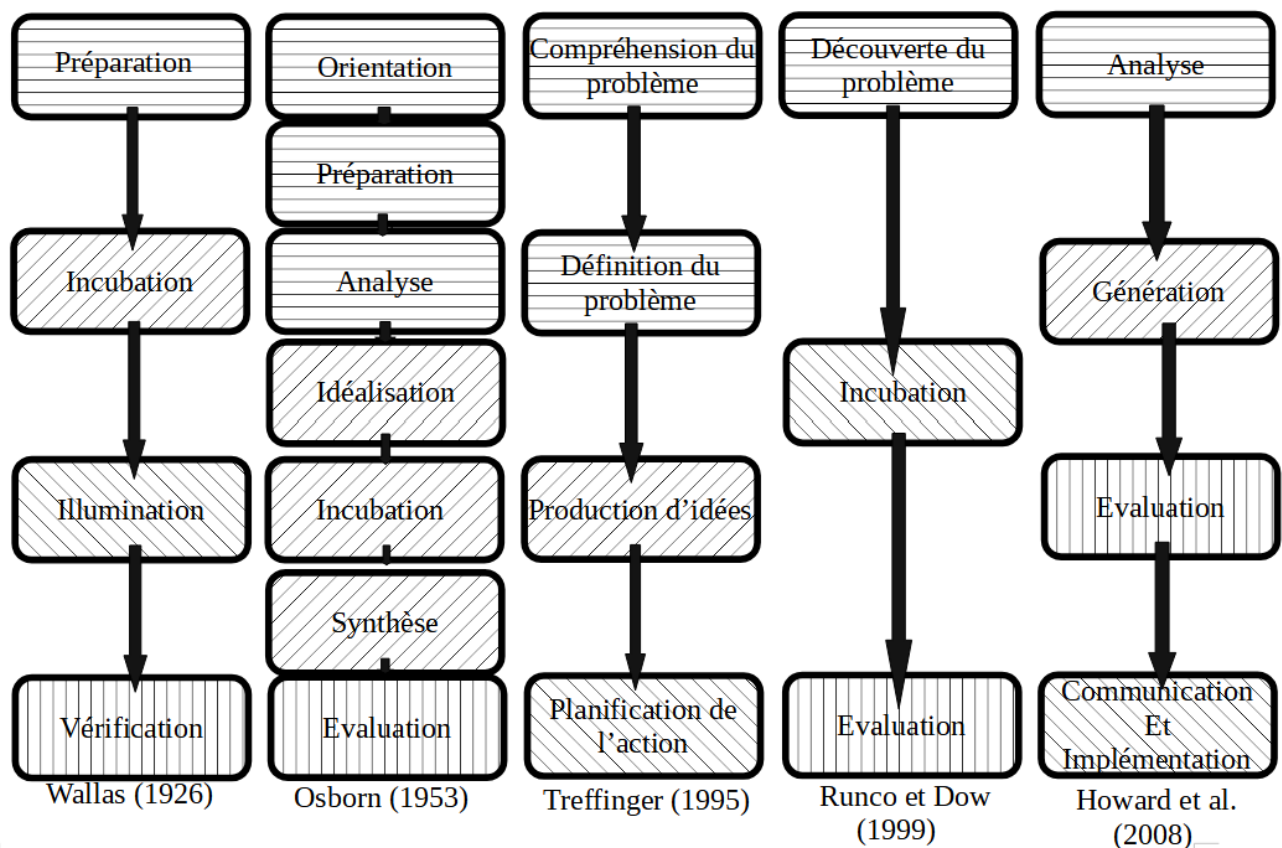
L'illumination est parfois décrite comme un « flash » (Lubart, 2011, p.87), ou un « déclic » (Botella, et al., 2016, p.35) : elle survient lorsque l'idée intéressante émerge à la conscience.

Après l'illumination, arrive une nouvelle phase de travail conscient, appelée vérification : l'individu doit évaluer son idée (Est-elle nouvelle ? Adaptée ?), la redéfinir et la développer. C'est à cette étape que l'idée prend une forme significative, qui peut être communiquée aux autres

individus qui pourront également émettre une évaluation. La vérification est donc de deux types : interne et externe.

Plusieurs auteurs ont donné leur interprétation de ce modèle. Ci-dessous, un tableau récapitulant différentes théories (Botella, et al., p.36) :

Figure 2 : Les macro-processus de la créativité (Botella et al., 2016, p.36)



1.2.2 La créativité dans le cadre scolaire

La créativité est présente sous de nombreuses formes dans le contexte scolaire : en effet,

“[...] savoir comment enseigner aux élèves à être créatif dans le contexte de l'apprentissage des mathématiques est non seulement différent de leur apprendre à être créatif dans une autre matière, mais aussi différent de savoir comment enseigner les

mathématiques de manière créative, qui est aussi différent de savoir comment enseigner la créativité en mathématiques “⁶ (Beguetto, 2018, p.42).

Les auteurs font la distinction entre l’enseignement créatif et l’apprentissage créatif. L’enseignement créatif consiste à « planifier des tâches qui permettent de révéler la créativité de l’enseignant » (Capron Puozzo, 2016, p.22). L’enseignant conçoit et met en place des modalités différentes afin de présenter un objet d’apprentissage de manière plus attractive ou divertissante : sa créativité est stimulée puisqu’il « propose une solution nouvelle à un apprentissage et adaptée à un contexte, celui en lien avec les apprenants ».

L’apprentissage créatif, quant à lui, consiste à « construire un apprentissage grâce à la créativité » (Capron Puozzo, 2016, p.23). Dans ce modèle, « les activités d’apprentissage et de création sont interdépendantes » (Giglio & Perret-Clermont, 2009, p.16) et ce, de plusieurs façons : les élèves utilisent l’apprié pour créer, ils apprennent en créant, leurs productions servent de support à l’apprentissage, l’enseignant enseigne de nouveaux savoirs pour enrichir les productions créatives, etc. Ce dispositif est évidemment plus complexe à concevoir et à mettre en place : il peut en outre être déstabilisant pour les élèves (Capron Puozzo, 2016).

1.2.2.1) Pourquoi développer la créativité ?

Comme nous l’avons déjà dit en introduction, le développement de la créativité fait partie des nouveaux objectifs de l’école, et plus globalement de la société, du XXI^e siècle (Lubart, 2011). Elle est, en effet, citée de plus en plus souvent comme étant nécessaire à l’épanouissement personnel et professionnel des individus.

En contexte scolaire, la créativité permet de « refonder l’acte d’enseignement-apprentissage en le structurant à partir de nouveaux concepts » (Adem, 2009, p. 179). Dans le cadre de l’apprentissage créatif, l’interdépendance entre l’apprentissage et la création permet de favoriser « 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, [...] [qui] mobilise efficacement ces savoirs et ces capacités » (Capron Puozzo, 2013, p. 13). En effet, on peut affirmer qu’un apprentissage a réellement été approprié par un élève s’il est capable de le réinvestir dans une production créative (Giglio, 2009).

6 TdA. Citation originale : « [...] knowing how to teach students to be creative in the context of learning maths is not only different from teaching them to be creative in different subject areas, but also different from knowing how to teach maths creatively, which is also different from knowing how to teach about creativity in mathematics »

1.2.2.2) Comment développer la créativité à l'école ?

« De nombreux auteurs s'accordent pour dire que la créativité est une compétence qui peut s'améliorer avec des pratiques pédagogiques adaptées (Besançon & Lubart, 2015, p.101) : encore faut-il les connaître et savoir comment les mettre en place concrètement en classe.

1.2.2.2.a) Pratiques pédagogiques favorables au développement de la créativité

Dans le cadre de l'approche multivariée de Lubart (2003), une pédagogie de la créativité implique plusieurs choses : un environnement scolaire laissant une place à la pensée divergente ; un lien renforcé entre les émotions et les apprentissages ; et la complexification des tâches pour encourager la persévérance (Capron Puozzo, 2015). Ces différents aspects sont propres à favoriser l'apprentissage créatif. Selon Carré (2005), l'objectif à long terme devient le développement chez l'élève d'un nouveau rapport au savoir : l'*apprenance*, qui est définie comme la compétence et l'envie d'apprendre tout au long de la vie. Ces caractéristiques n'impliquent pas un changement de programme scolaire, mais plutôt une nouvelle manière d'aborder l'enseignement-apprentissage (Capron Puozzo, 2016).

Sternberg (2007) identifie 12 clés pour développer la créativité des élèves : encourager la génération d'idées, interroger et analyser les hypothèses, les encourager à identifier et à surmonter les obstacles, encourager la prise de risques, encourager la tolérance à l'ambiguïté, les aider à avoir une bonne estime de soi et à trouver ce qu'ils aiment faire, leur apprendre l'importance de retarder la récompense et proposer un environnement propice à la créativité.

Pour Amabile (2018), dans un environnement scolaire stimulant la créativité, les élèves sont très autonomes et peuvent choisir sur quoi travailler, ou la façon d'aborder l'apprentissage. En outre, les tâches proposées représentent un challenge : les élèves doivent être persévérants. Une bonne communication au sein du groupe classe est également importante : les élèves doivent pouvoir oser présenter leurs idées, proposer et accepter des retours constructifs et travailler ensemble à l'élaboration de productions communes.

1.2.2.2.b) Le rôle de l'enseignant

Avec cette approche pédagogique, le rôle de l'enseignant ne peut plus se limiter à celui de passeur de connaissances (Giglio, 2009). Dans le cadre de l'apprentissage créatif, l'enseignant se positionne comme un « "coach" du potentiel créatif » (Barbot et al., 2016, p.74) de ses élèves. Son rôle est de rendre possible leur initiative créative, de la préparer et de la soutenir, tout en leur donnant accès aux diverses ressources pour l'enrichir (Vygotski, 1999).

Cropley (1999) met en avant plusieurs caractéristiques communes aux enseignants qui favorisent la créativité : ils respectent le rythme des élèves en encourageant l'apprentissage indépendant ; ils favorisent la collaboration entre les élèves ; ils motivent leurs élèves à acquérir les connaissances de base sur lesquelles peut se construire la créativité ; ils encouragent la pensée flexible ; ils évitent de porter des jugements sur les idées des élèves avant qu'ils n'aient eu la possibilité de les argumenter ; ils favorisent l'auto-évaluation ; ils prennent en compte les questions et remarques des élèves pour construire leur enseignement ; ils proposent des situations enseignement-apprentissage variées, qui font appel à du matériel divers ; et ils aident les élèves à surmonter leurs sentiments de frustration et d'échec.

1.2.2.2.c) L'étayage créatif

Les gestes de l'enseignant pour soutenir la collaboration créative entre les élèves sont différents de ceux utilisés dans une situation de problème classique en classe (Giglio, 2016). Ces « étayages créatifs » sont décrits par Giglio (2016). L'enseignant peut aider à développer la créativité des élèves en les orientant vers la tâche créative ; en les aidant avec la planification, notamment en annonçant combien de temps ils ont à disposition pour réaliser la tâche ; en n'étant pas interventionniste et en laissant les élèves collaborer et créer seuls ; en encourageant la collaboration et la co-construction d'un consensus créatif ; en donnant des feedbacks réguliers ; et en apportant certaines connaissances au moment propice, sans pour autant réaliser la tâche à la place des élèves.

1.2.2.3) Les freins au développement de la créativité en classe

Comme nous l'avons vu, l'environnement scolaire joue un grand rôle dans le développement de la créativité, ou parfois, « dans son manque de développement » (Lubart, 2011, p.72). Des études, ont identifié les possibles freins à l'expression et au développement de la créativité dans les classes.

Tout d'abord, l'école favorise plus volontiers la pensée convergente que la pensée divergente (Capron Puozzo, 2015) : l'enseignement est plus orienté vers la recherche d'une réponse « correcte » aux problèmes donnés par l'enseignant (Lubart, 2011). Quand la pensée divergente est encouragée, « on laisse les enfants se confronter à des problèmes mal définis » (Lubart, 2011, p.72) qui ne leur permettent pas d'exploiter pleinement leur potentiel créatif.

En termes de connaissances, « l'information est transmise de manière compartimentée, en insistant sur la mémorisation et le rappel » (Lubart, 2011, p.72), freinant ainsi la pensée associative et la flexibilité cognitive.

Ensuite, plusieurs études empiriques ont montré que les conceptions des enseignants autour de l'élève idéal entrent en contradiction avec leurs conceptions de la créativité (Lubart, 2011 ; Capron Puozzo, 2015). L'élève idéal est souvent perçu comme un élève « qui suit les consignes, travaille de façon silencieuse et pose des questions de compréhension ou de précision sur les matières enseignées » (Lubart, 2011, p.71) alors que la créativité est plus volontiers associée aux comportements perturbateurs et à l'anticonformisme (Capron Puozzo, 2015).

De plus, le principe même d'évaluation à l'école pousse les élèves à adopter des attitudes visant à éviter les risques (Lubart, 2011 ; Clifford, 1988), alors qu'il s'agit d'un trait important de la créativité.

Enfin, la méconnaissance des processus créatifs (macro et micro) fait aussi que la créativité n'est reconnue qu'en relation avec son produit (Capron Puozzo, 2015). Les enseignants sont également réticents à évaluer la créativité, qui est perçue comme une ressource interne des élèves, par conséquent subjective et non objectivable (Capron Puozzo, 2016).

1.2.2.4) La créativité dans le PER

En Suisse Romande, le PER présente la créativité, qu'il dénomme pensée créatrice, comme une « capacité transversale ». Elle est « axée sur le développement de l'inventivité et de la fantaisie, [...], l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation » (PER/CIIP, 2010). La pensée divergente est nommée dans ses descripteurs, ainsi que la prise de risque. La pensée créatrice est présentée comme interdépendante des autres capacités transversales.

Nous pouvons questionner le choix de présenter la créativité comme une « capacité » plutôt qu'une « compétence » : pour Cardinet (1988, p.133), [...] « en tant qu'objectif éducatif, une capacité est une visée de formation générale, commune à plusieurs situations ; une compétence, au contraire, est une visée de formation globale, qui met en jeu plusieurs capacités dans une même situation ». Une capacité serait plus ou moins transversale, en fonction du nombre de situations contextualisées qu'un élève rencontrerait au cours de sa formation, l'objectif étant de faire émerger un savoir-faire abstrait et sans contexte, réutilisable dans toutes les situations.

Cependant, nous ne pouvons que relativiser le caractère transversal de la créativité : si les capacités cognitives impliquées sont les mêmes dans toutes les tâches créatives (Lubart, 2011), « les postures et les procédures créatives varient d'une situation d'apprentissage à une autre au sein d'une même discipline » (Giglio, 2016, p.134). De plus, la complexité des processus liés à la créativité et les multiples aptitudes nécessaires à la concrétisation de celle-ci, nous font l'associer plus volontiers à une compétence (Giglio, 2009 ; Besançon & Lubart, 2015).

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

1.3.1 Identification de la question de recherche

Comme nous l'avons vu, les enseignants ont un rôle important dans le développement de la créativité chez leurs élèves. Comme il n'existe pas au sein de la HEP-Bejune d'UF ayant pour thème central la créativité, il n'y a pas de moyen de connaître les conceptions des étudiants à ce sujet, ni s'ils ont intégré les problématiques qu'impliquent la mise en place d'une pédagogie créative en classe. La question de recherche est donc la suivante :

Quelles conceptions ont les futurs enseignants de la créativité ?

1.3.2 Objectifs et hypothèses de recherche

Les objectifs de la recherche sont de mettre au jour les conceptions qu'ont les étudiant·e·s en troisième année à la HEP-BEJUNE sur le site de La Chaux-de-Fonds⁷ de la créativité. Nous émettons l'hypothèse que, comme dans les recherches similaires menées auprès des futurs enseignants (Schumacher & al., 2010 ; Diakidoy & Kanari, 1999), leurs conceptions de la créativité sont vagues et empreintes de croyances populaires. Nous émettons également les hypothèses suivantes :

- les étudiant·e·s associent fortement la créativité au domaine artistique ;
- les étudiant·e·s ont des notions approximatives du processus créatif et des facteurs qui l'influencent ;
- les étudiant·e·s ignorent les façons d'encourager ou de soutenir la créativité des élèves, ou alors, les utilisent inconsciemment ;
- les étudiant·e·s ne connaissent pas les capacités cognitives qui entrent en jeu dans la créativité.

7

Chaux-de-Fonds sera abrégé CDF dans la suite de ce mémoire

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Pour notre mémoire, nous avons choisi de nous inspirer de la méthodologie utilisée par Schumacher, Coen et Steiner (2010) afin d'étudier les conceptions de la créativité des étudiants de la HEP-Fribourg. Cette méthodologie est elle-même inspirée par celle de Diakidoy et Kanari conçue en 1999, afin d'étudier les conceptions des futurs enseignants chypriotes. Dans cette partie, nous présenterons les fondements théoriques de cette méthodologie.

2.1.1 La recherche qualitative

Bien que nous ayons choisi un outil de récolte de données typique à la recherche quantitative, le questionnaire, nous avons choisi, pour répondre à notre problématique et pour vérifier nos hypothèses, de réaliser une recherche qualitative.

Il n'existe pas de définition standardisée de la recherche qualitative, cependant, les auteurs s'accordent sur ses principales caractéristiques. Selon Creswell (1998, p.14),

« [...] on entreprend la recherche qualitative dans un cadre naturel où le chercheur est un instrument de collecte de données qui rassemble des mots ou des images, leur analyse inductive, met l'accent sur la signification de participants, et décrit un processus qui est expressif et convaincant dans le langage »

Ainsi, faire de la recherche qualitative, c'est avoir une approche particulière des données, qui vise, au-delà de la simple description d'un phénomène, la compréhension en profondeur un l'objet d'étude particulier. L'analyse du vocabulaire des répondant·e·s sera donc une partie importante de notre recherche.

2.1.2 La démarche descriptive

Notre recherche s'inscrit dans une démarche descriptive : selon Marshall et Rossmann (1995, p.41), la finalité d'une recherche descriptive est « la documentation d'un phénomène », dans le cas qui nous occupe, il s'agit de la documentation des conceptions des étudiants en troisième année de la créativité. Bien que nos résultats nous permettront d'établir des hypothèses dans ce sens, d'autres études devraient être menées pour chercher à expliquer d'où viennent ces conceptions, il s'agirait alors de recherche explicative ; quelle est leur influence concrète dans la pratique professionnelle des étudiants - nous parlons alors de recherche prédictive ; ou encore sur les façons de les former au développement de la créativité des élèves : ce dernier type de recherche étant appelé la recherche d'intervention.

2.1.3 L'approche hypothético-déductive

Nous avons choisi d'utiliser pour notre mémoire l'approche hypothético-déductive. En effet, alors que la méthode inductive « consiste à aborder concrètement le sujet d'intérêt et à laisser les faits suggérer les variables importantes, les lois, et, éventuellement, les théories unificatrices » (Beaugrand, 1988, p.8), l'approche hypothético-déductive, au contraire, part d'abord d'une ou de plusieurs hypothèses puis « infère logiquement à partir de [ces] dernière[s] des implications matérielles pour ensuite colliger des données et ainsi éprouver la valeur des hypothèses. » (Balslev et Saada-Robert, 2002).

Dans sa définition de l'approche hypothético-déductive, Huilier (2000, p19) explique que « la première partie du processus de recherche [dans le cadre de l'approche hypothético-déductive] est composée de l'exposition de la problématique de recherche, de l'élaboration du cadre théorique, de l'énonciation des hypothèses et de la spécification du cadre opératoire ». Pour notre mémoire, nous avons formulé, à partir de nombreuses lectures, plusieurs hypothèses de recherches qui sont lisibles au point 1.3. Elles servent de bases à l'élaboration et à l'analyse du questionnaire. Après la récolte de données et l'analyse des résultats, nous pourrions confirmer ou infirmer ces hypothèses. Nous travaillons donc bien selon une approche hypothético-déductive.

2.2 *Nature du corpus*

Comme nous l'avons déjà dit, notre recherche se base sur la récolte et l'analyse d'une collecte de données effectuée à l'aide d'un questionnaire à destination des étudiants de 3ème année de la HEP-Bejune du site CDF.

2.2.1 La recherche par questionnaire

La recherche par questionnaire consiste à :

« poser à un ensemble de répondants [...], une série de questions relatives à leur situation sociale, [...], leur opinion, [...], leur connaissance ou conscience d'un problème, ou encore sur tout autre point qui intéresse les chercheurs ». (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p.190)

Elle se distingue du simple sondage par le fait qu'elle cherche à confirmer ou à infirmer des hypothèses de recherche et est donc, de manière générale, plus élaborée et consistante.

Cette méthode convient particulièrement pour connaître les valeurs et les opinions d'une population donnée, le nombre important de réponses obtenues permettant par la suite de tirer des conclusions à l'ensemble de la population. La recherche par questionnaire possède plusieurs avantages : elle permet de quantifier facilement de multiples données et de comparer efficacement les différents répondants entre eux. Il est cependant important de faire attention à plusieurs éléments pour réussir sa recherche. En effet, pour que la méthode soit fiable, plusieurs éléments doivent être remplis : la formulation des questions doit être claire, les répondants doivent faire preuve d'honnêteté en répondant aux questions et les enquêteurs de rigueur en les analysant. Le défaut de l'une ou l'autre de ces conditions rendrait le travail bancal et peu fiable scientifiquement. Nous avons donc rédigé nos questions de la manière la plus claire possible selon nous, afin d'éviter ces pièges.

2.2.2 Description de notre outil de récolte des données

Notre questionnaire est composé de 5 questions qui ont pour but de parcourir différents sujets autour de la créativité. Il est distribué à l'aide de la plateforme Drag'n'Survey, qui permet de

réaliser gratuitement des questionnaires de plusieurs types. Pour notre mémoire, nous avons choisi de poser aux étudiants des questions ouvertes, nécessitant de leur part de rédiger leur réponse. Nous avons fait ce choix pour recueillir le plus de données possibles et permettre par la suite une analyse qualitative. En effet, l'analyse du vocabulaire employé par les répondant·e·s est une partie importante de la recherche. Le questionnaire est lisible en annexe 1.

Dans la première question du questionnaire (la question I), il est demandé aux étudiant·e·s de formuler une définition personnelle de la créativité. Elle est formulée ainsi pour les étudiant·e·s :

« Quelle définition pourriez-vous donner de la créativité ? »

Cette question a pour objectif d'identifier les représentations qu'ont les étudiant·e·s de la créativité : nous avons choisi de la mettre en premier car il s'agit d'une bonne question d'introduction. Les réponses obtenues à cette question nous serviront également de référence dans la suite de l'analyse, car elles nous permettront de comparer les résultats obtenus sur les autres questions à la définition personnelle de la créativité de chaque étudiant, nous permettant de mettre avant les persistances et les inconsistances.

Dans la deuxième question du questionnaire (question II), nous demandons aux étudiants de citer 10 domaines différents dans lesquels il est possible d'être créatif. Nous avons choisi d'utiliser le mot « domaine », car il a un sens plus large que terme d'« activité », et qu'il est moins associé au contexte scolaire que le mot « matière ». En effet, avec cette question, notre objectif n'est pas de recueillir des exemples de créativité dans le cadre de la classe, mais bien d'identifier les domaines que les étudiants associent à la créativité dans la vie courante. Cette question sert également à compléter les réponses obtenues dans la question I.

Nous demandons dans la question III aux étudiants de citer un exemple de créativité dans le cadre scolaire, et se dire quand et comment, selon eux, la créativité se manifeste en classe. Il s'agit de la première question en lien avec les pratiques et les postures de l'enseignant de ce questionnaire. Cette question a pour objectif de découvrir si les étudiants ont des connaissances sur le macro-processus de la créativité et s'ils peuvent citer des exemples précis. Ces exemples, comparés aux résultats obtenus dans la question I et II, nous permettront de vérifier la cohérence des propos des étudiants.

Dans la question IV, nous demandons aux étudiants si, selon eux, l'enseignant peut développer la créativité de ses élèves. Ils doivent ensuite justifier leur réponse, en précisant les pratiques que l'enseignant peut mettre en place, ou en expliquant pourquoi selon lui, il n'est pas possible de développer la créativité. Nous attendons ici des étudiants des exemples pratiques d'étayages de l'enseignant, tels qu'ils ont été présentés dans la première partie de ce mémoire.

Enfin, dans la question V, nous demandons aux étudiants quel lien existe selon eux entre la créativité et les capacités cognitives. Nous avons choisi d'utiliser le terme « capacité cognitive » plutôt que celui d'intelligence, comme il a été fait dans les questionnaires de Schumacher, Coen et Steiner et Diakidoy et Kanari, afin de ne pas biaiser les réponses des étudiants. En effet, cette question a pour but de découvrir si oui ou non, les étudiants ont des connaissances sur les micro-processus de la créativité et à plus forte raison, les opérations mentales qui entrent en jeu lors du processus créatif. L'utilisation du terme « intelligence » pourrait, selon nous, tromper les étudiants et mener à des réponses ne représentant pas leurs réelles connaissances.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Le modèle KVP

Pour notre mémoire, nous avons choisi d'utiliser le modèle KVP. Dans ce modèle, les conceptions sont analysées comme étant le résultat d'interactions entre trois pôles : les connaissances scientifiques (Knowledge en anglais), les valeurs (V) et les pratiques sociales (P) (Clément, 2000, 2006).

Le pôle K correspond donc aux connaissances scientifiques identifiables dans le domaine étudié et renvoient aux différents ouvrages et articles qui ont été récemment publiés dans les revues scientifiques consacrées. Pour les étudiants, il correspond aux différents savoirs acquis lors des UF ou de recherches personnelles tout au long de la scolarité à la HEP.

Le pôle P quant à lui renvoie aux différentes pratiques des acteurs dont on cherche à analyser les conceptions. Nous entendons par pratique à la fois les pratiques professionnelles, ici dans le cadre de la salle de classe, les pratiques citoyennes et les pratiques sociales. Ces pratiques sont influencées par le pôle K des connaissances, mais « la plupart des pratiques sociales sont sous-tendues par des valeurs. [...] chaque personne [faisant] des choix qui reflètent son système de valeurs » (Clément, 2010, p.65).

Le pôle V correspond à celui des valeurs : il est parfois difficile de définir de qui est sous-entendu par ce terme. Nous utilisons donc la définition utilisée par Clément (2010, p.68) qui, met en avant que les valeurs correspondent à « ce qui fonde le jugement ». Elles se retrouvent donc à l'origine des opinions, des croyances et des idéologies. Dans le cadre de notre recherche sur la créativité, nous associons au pôle des valeurs toutes les idées qui ont en lien avec les conceptions traditionnelles de la créativité, comme discuté en première partie. Nous considérons d'après nos lectures que les valeurs « liberté », « plaisir » et « expression artistique » sont les plus importantes en lien avec la créativité.

Selon ce modèle d'interprétation, toute connaissance scientifique peut ainsi être comprise comme l'interaction entre ces 3 pôles. Nous rechercherons donc, dans les réponses des étudiants, des éléments correspondants à l'une ou l'autre de ces catégories, et cherchons à mettre en avant les liens qui existent entre elles.

2.3.2 Méthode d'analyse des données

Pour analyser nos données, nous avons choisi de réaliser une analyse de contenu : dans ce type d'analyse, le choix des termes utilisés par les répondants, leur fréquence et leur arrangement constituent des sources d'informations importantes à partir desquelles le chercheur tente de construire une connaissance. Ce type d'analyse est courant en science sociale, car il permet d'appréhender les données avec une certaine profondeur. En effet,

« Mieux que toute autre méthode de travail, l'analyse de contenu [...] permet, lorsqu'elle porte sur un matériau riche et pénétrant, de satisfaire harmonieusement aux exigences de la rigueur méthodologique et de la profondeur inventive qui ne sont pas toujours facilement conciliables. » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p.230)

Pour l'analyse, nous avons donc cherché à « mettre en évidence les représentations sociales ou les jugements des locuteurs à partir d'un examen de certains éléments constitutifs du discours ». (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, p.232). Il s'agit en grande partie d'une analyse catégorielle, car nous avons cherché à mettre en avant la fréquence d'apparition de certains thèmes et mots-clés particuliers. Nous avons également par endroit effectué une analyse de l'expression, en relevant les caractéristiques du discours des étudiants.

Ces méthodes ont l'avantage de convenir à un grand nombre de recherches différentes, mais s'avèrent être particulièrement efficace pour étudier les conceptions et les représentations des répondants.

De manière concrète, nous analyserons dans un premier temps les réponses les unes après les autres, en relevant dans les textes des étudiants, les mots-clés et idées directrices. Ces idées peuvent en général être associées à l'un ou l'autre des trois pôles discutés dans la partie précédente : les connaissances scientifiques, qui correspondent aux savoirs déclaratifs acquis lors de cours, les valeurs et les pratiques sociales. Nous associerons ensuite chaque idée à une couleur, pour pouvoir mettre en avant la récurrence de certains mots-clés. Les idées en lien avec le pôle K ont été déclinées en nuances en bleu, les idées en lien avec le pôle V en nuances de jaune et celles du pôle P en nuances en rouge. Certaines idées ont ainsi plusieurs couleurs. Ce code couleur nous permettra de facilement mettre en avant l'importance de l'un ou l'autre de ces pôles. Nous classerons ensuite chaque réponse par catégorie, afin de regrouper les profils similaires entre eux et faciliter l'analyse.

Dans un deuxième temps, nous constituerons un profil de chaque répondants, en réalisant un fichier comprenant toutes les réponses. Ce travail nous permettra de mettre en avant des profils particuliers, soit parce qu'ils représentent la vision moyenne des étudiants, soit parce qu'au contraire, ils présentent des particularités qui les isolent du reste de la population interrogée.

Ces méthodes, associées les unes avec les autres, nous permettrons d'analyser les résultats obtenus, que nous présentons dans la partie suivante.

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Nous avons obtenu un total de 20 réponses à notre questionnaire, ce qui fait que presque 50 % des étudiants du site de la CDF en dernière année ont participé à notre étude. Les étudiant·e·s ont, en moyenne, mis 15 minutes et 40 secondes à répondre à l'entièreté du questionnaire, prenant en moyenne 3,15 minutes pour répondre à chaque question. Nous estimons que notre collecte a été assez fournie pour soutenir notre analyse.

3.1 Définir la créativité : analyse de la question 1

Dans la première question du questionnaire, il est demandé aux étudiants de formuler une définition personnelle de la créativité.

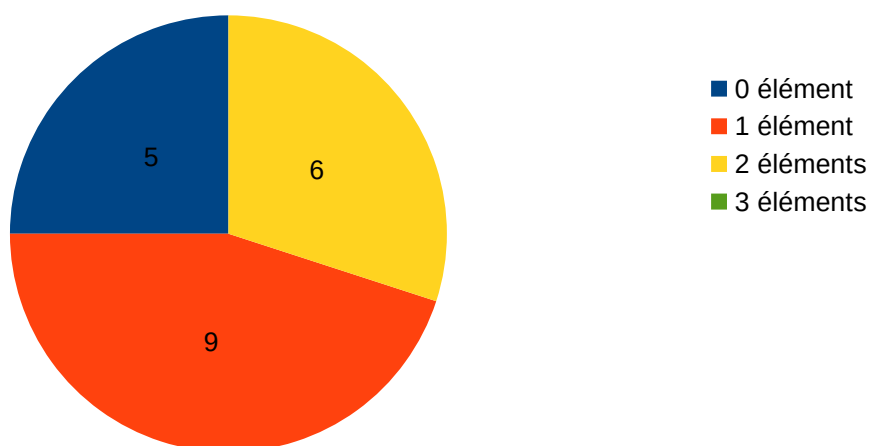
L'objectif de cette question est d'identifier si leur conception de la créativité est influencée par le champ des « valeurs » ou par celui des « connaissances scientifiques ». Dans le premier cas, les réponses obtenues seraient liées aux clichés et lieux-communs de la créativité, comme le plaisir, ou le domaine des arts. Dans le deuxième, les éléments scientifiques attendus pour définir la créativité seraient ceux présents dans la définition de Lubart, à savoir les mots-clés « problème », « nouveau » et « adapté », ainsi que d'autres éléments théoriques cités en première partie. Il faut remarquer que la notion de nouveauté, bien que présente dans la définition scientifique déborde largement dans le champ des valeurs : en effet, elle est fortement ancrée dans la vision traditionnelle de la créativité. Les réponses ne proposant que cet élément ne témoignent donc pas d'une vision particulièrement influencée par les connaissances scientifiques.

Comme le montre le schéma ci-dessous, sur les 20 réponses obtenues ([voir annexe 2](#)), aucune ne contient les trois mots-clés correspondants à la définition de Lubart. Sur les six réponses contenant deux mots-clés, la grande majorité (5 réponses sur les 6) associe au concept de nouveauté la notion de problème, soit de manière explicite, comme dans la [réponse n°9](#), soit de manière détournée comme dans la [réponse n°2](#), qui parle de la créativité comme étant une « solution originale ». Ces réponses témoignent d'une certaine connaissance de la théorie scientifique actuelle, qui a sans doute été acquise lors des cours abordant cette thématique : une

réponse, [la n°1](#), fait en effet directement référence à un apprentissage de la notion lors de cours à la HEP.

Figure 3 : Analyse de la question I

Nombre d'éléments de la définition de Lubart présents dans la réponse



Le mot-clé « adapté » quant à lui n'apparaît jamais explicitement. La notion apparaît cependant dans une réponse, la n°10, sous la forme d'une périphrase :

« La capacité à "faire du neuf" avec ce qui est à disposition. »

Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses pour l'expliquer : premièrement, dans le cadre scolaire, l'utilisation de critères est systématique, que ce soit lors d'une évaluation ou lors d'un simple exercice. Le fait que la réponse ou la production d'un élève corresponde à ces critères et soit, donc, adaptée, est peut-être pensé par les étudiant·e·s comme un prérequis nécessaire, qu'il n'est pas besoin de mentionner. A l'inverse, nous pourrions émettre une seconde hypothèse selon laquelle les étudiant·e·s considèrent que la créativité se manifeste dans des moments de liberté, hors du cadre classique de la classe, et que dès lors, les productions des élèves ne peuvent être jugées sur des critères quelconques. Dans ce sens, trois réponses définissent la créativité comme le fait de produire « sans consigne » ([réponse n°3](#)), ou « sans modèle » ([réponse n°12](#)) et donc, par extension, de manière libre et non-dirigée. L'association entre la valeur « liberté » et la créativité est très forte chez les étudiant·e·s, comme il sera montré dans les parties suivantes. Des études supplémentaires devraient être conduites pour confirmer ou infirmer l'une ou l'autre de ces hypothèses.

Tous les étudiants (9) ayant mentionné un seul élément de la définition de Lubart citent le concept de « nouveauté » : il s'agit en outre du concept le plus largement cité, car il apparaît dans 15 définitions sur 20. La grande majorité de ces réponses sont plutôt vagues, décrivant la créativité comme le fait de produire quelque chose de nouveau. La [réponse n°17](#) mentionne également le fait que la créativité soit relative aux individus, mais n'approfondit pas cette notion. On trouve également dans cette catégorie de réponses de nombreuses occurrences du terme « imagination » qui est cité 4 fois. Cette association n'est pas surprenante, dans la mesure que c'est ainsi qu'est décrite la créativité et la pensée créatrice dans le PER : en écrivant que la créativité utilise l'imagination comme support, comme dans [la réponse n°4](#), les étudiants montrent qu'ils dissocient les deux notions. L'utilisation majoritaire de verbe d'action, le plus souvent « créer », pour décrire la créativité montre également que les étudiants sont conscients du fait que la créativité se manifeste de manière concrète au contraire de l'imagination, qui est une ressource immatérielle et personnelle. Nous pouvons néanmoins noter que, comme dans la [réponse n°5](#), la créativité semble fortement liée dans l'esprit des étudiants à l'expression personnelle, ce qui rejoint les conceptions traditionnelles de la créativité.

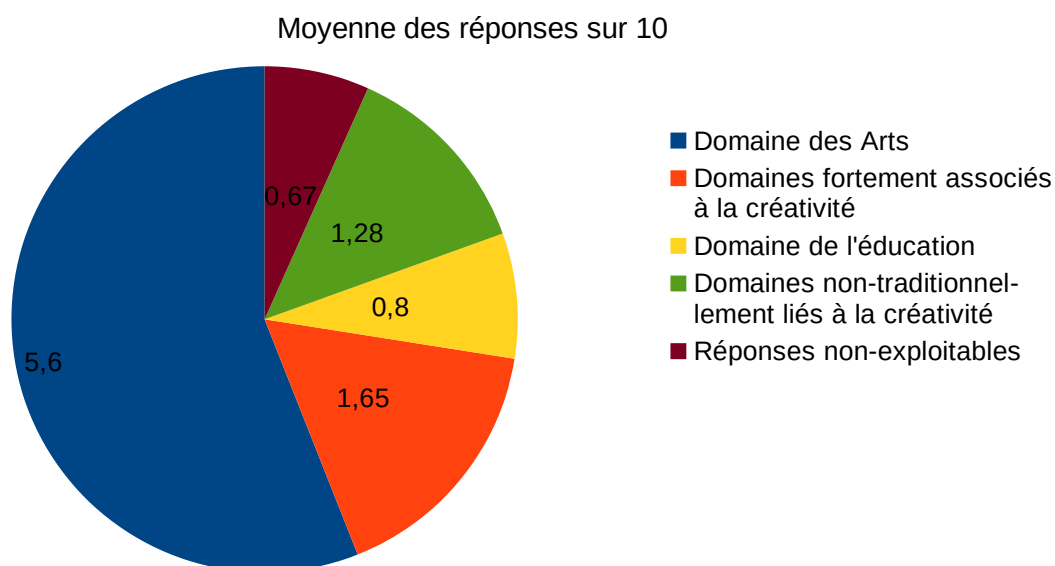
Les réponses n'ayant cité aucun élément de la définition de Lubart définissent la créativité soit comme une production libre (3/5), soit comme un moyen d'expression personnelle (2/5). Une seule réponse associe fortement la créativité au domaine des arts, la [réponse n°7](#), ajoutant à sa définition la notion de plaisir, pour la personne créative et pour son public : cette réponse démontre d'une forte influence du pôle « valeur » sur l'étudiant·e.

De manière globale, nous pouvons conclure que, en accord avec nos hypothèses de départ, une faible partie des étudiant·e·s semble connaître et avoir intégré les connaissances scientifiques liées à la définition de la créativité. La présence de nombreuses réponses vagues et de pléonasmes montre une certaine difficulté de la part des étudiant·e·s à définir la créativité, difficulté avouée par exemple par la [réponse n°8](#). Nous pouvons émettre l'hypothèse que les étudiant·e·s n'ont pas questionné leurs conceptions de la créativité de manière consciente et qu'ils ont donc du mal à identifier les éléments importants à sa définition. Nous pouvons également noter qu'outre la notion de nouveauté, les valeurs de « liberté » et d'« expression personnelle » ont une importance significative pour les étudiants, car elles apparaissent dans plusieurs réponses.

3.2 Les domaines associés à la créativité : analyse de la question II

Dans la deuxième question du questionnaire, les étudiants ont du citer 10 domaines dans lesquels selon eux, il est possible d'être créatif. Les réponses correspondants aux savoirs scientifiques actuels devraient mettre en valeur le fait que tous les domaines peuvent permettre à un individu d'être créatif et présenteraient donc un panel variés d'activités. Au contraire, les réponses fortement influencées par le pôle valeurs devraient citer presque exclusivement des activités en lien avec le domaine des Arts, ou des domaines traditionnellement associés à la créativité et à l'expression personnelle, comme par exemple la mode.

Figure 4 : 10 domaines liés à la créativité (question II)



Le schéma ci-dessus représente la moyenne des réponses obtenues sur 10. Comme nous pouvions nous y attendre, les réponses en lien avec le domaine des arts sont largement majoritaires, représentant une moyenne de 5,6 réponses sur 10. Ajoutées aux réponses citant des domaines fortement liés à la créativité, elles représentent un total de 7,25 réponses sur 10. Ce résultat, s'il était attendu, confirme néanmoins l'hypothèse de départ selon laquelle les étudiants associent fortement la créativité au domaine artistique. Plusieurs réponses individuelles sont également intéressantes à analyser dans ce sens. Par exemple, est reproduite ci-dessous la réponse n°12 :

« Français avec expression écrite ou orale, arts visuels, musique, acm, expression corporelle, en fait un peu tout les domaines tant que l'enfant est amené à créer [quelque chose] seul venant de son imaginaire. »

L'étudiant·e nous dit donc qu'il est possible d'être créatif dans tous les domaines, mais ne cite dans les faits que des activités artistiques ! Nous remarquons également dans sa réponse une association très forte de la créativité avec l'imaginaire. La [réponses n°18](#) ne cite également que des activités traditionnellement liées aux arts et la [réponse n°8](#) cite 5 domaines artistiques puis avoue « ne pas en connaître d'autres ». Cela montre une certaine difficulté de la part des étudiant·e·s à penser la créativité au-delà des matières qui lui sont traditionnellement associées et dénote donc d'une vision réductrice de la créativité.

Dans 0,8 réponses sur 10 est fait référence au domaine éducatif, soit de manière spécifique, soit de manière globale : la [réponse n°2](#) donne ainsi 4 éléments de réponses en lien avec la créativité de l'enseignant. Ces réponses sont intéressantes car elles mettent en valeur le fait qu'au moins une partie des étudiant·e·s considère sa future-profession comme propice à l'expression de la créativité. Des études supplémentaires pourraient permettre de généraliser ou non ce fait.

1,28 réponses sur 10 concernent un domaine qui n'est pas traditionnellement associé au domaine des arts ou à la créativité. Les deux domaines majoritairement cités de cette catégorie sont le sport et les mathématiques. Pour le domaine du sport, nous devons cependant émettre une réserve : en effet, la réponse [n°15](#), après avoir cité le sport, précise entre parenthèses faire référence à l'expression corporelle. Cet aspect du sport est en fait associé à l'Art et n'est donc pas significatif en tant que domaine non associé aux arts. Les autres réponses ayant cité le sport ne donnant pas plus de détail, il est impossible de déterminer si les étudiants faisaient référence à cet élément ou à d'autres, comme la stratégie ou le geste technique.

Le domaine des mathématiques est quant à lui cité dans huit réponses. Ces résultats sont sans doute en lien avec les cours sur la résolution de problème, donnés dans le cadre de l'UF de mathématiques de 3ème année : en effet, lors de ces cours, la notion de créativité a été plusieurs fois mentionnée. Ils montrent néanmoins une certaine ouverture de la part des étudiants, qui sont dès lors plus en accord avec les connaissances scientifiques.

Les 0,67 réponses restantes correspondent à des résultats ambigus et inexploitable. Par exemple, les réponses [n°9](#) et [n°11](#) font référence à la formation générale, sans qu'aucun détail

supplémentaire ne soit donné. D'autres réponses, comme « jouer avec ses camarades » (réponse [n°13](#)) sont trop vagues pour être analysées.

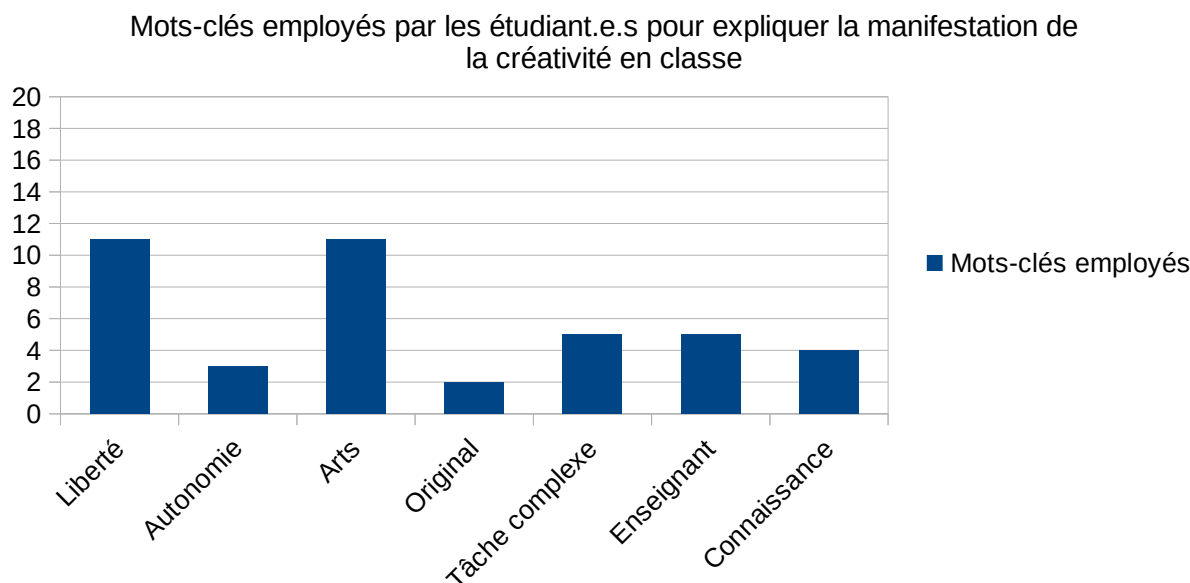
De manière générale, cinq réponses disent explicitement que la créativité est possible dans tous les domaines, même si, comme nous l'avons vu, elle reste massivement associée au domaine artistique dans l'esprit des étudiant·e·s, ce qui va dans le sens des hypothèses émises dans la problématique, tout en montrant une forte influence du pôle « valeur » sur la conception de la créativité des étudiant·e·s. La présence de nombreuses activités liées au développement ou à l'expression personnelle, comme la cuisine ou la mode, met aussi en avant le fait que, pour les étudiant·e·s, la créativité est fortement liée à l'intime et à l'individu. Nous pouvons néanmoins voir, à travers leurs réponses, qu'ils ont acquis certaines connaissances scientifiques au sujet de la créativité.

3.3 Comment se manifeste la créativité en classe ? Analyse de la question III

La troisième question du questionnaire concerne la créativité en classe et les formes sous laquelle elle se manifeste. Il est également demandé aux étudiant·e·s de fournir un exemple précis de « créativité scolaire ».

Cette question a pour objectif d'évaluer quelles conceptions ont les étudiant·e·s du macro-processus créatif et s'ils sont capables d'observer sa manifestation dans le cadre scolaire. Les réponses attendues dans le cadre de la théorie scientifique vont dans ce sens, en ajoutant les références aux différents facteurs qui influent la créativité, ou encore les types de situations-apprentissages propice à l'expression créative.

Figure 5 : Analyse de la question III



Comme le montre le schéma ci-dessus, la notion de liberté est extrêmement présente dans les réponses des étudiant.e.s, qui considèrent que la créativité se manifeste lorsque les élèves sont libres de travailler « de la manière qu'ils souhaitent », ainsi que lorsqu'ils ont le choix, soit des procédures employées, soit du produit final. En ce sens, la réponse n° 10 est particulièrement représentative :

« Lorsqu'on laisse libre choix aux élèves lors de la réalisation d'une production (en ACVM, musique, maths, etc.) »

Comme nous l'avons déjà dit, si la « liberté » et la notion de choix sont bel et bien des prérequis importants à la manifestation et au développement de la créativité en classe, elles ne sauraient être suffisantes : rien ne garantit en effet que les élèves, laissés libres, se tourneront naturellement vers une tâche créative, sans étayage de l'enseignant. De plus, la notion de liberté apparaît également dans la vision traditionnelle de la créativité, la rattachant plus au pôle des « valeurs » qu'à celui des connaissances scientifiques. De manière parallèle, la notion d'autonomie, avec ou non une mention explicite d'un refus d'intervention de l'enseignant dans le processus créatif, n'apparaît que dans trois réponses. Nous émettons l'hypothèse que, cette idée étant fortement liée à celle de liberté, les étudiants ne l'ont pas mentionné deux fois : les résultats obtenus dans la question IV semblent confirmer cette hypothèse.

Des références explicites aux arts ou aux activités en lien avec l'expression personnelle sont également présentes dans 11 réponses sur 20, ce qui confirme une fois encore la forte association faite par les étudiant·e·s entre la créativité et le monde artistique. Il convient de néanmoins nuancer cette observation, car plusieurs réponses font également mention d'autres domaines, comme les mathématiques ou les sciences.

De manière surprenante, la notion de nouveauté, dans le sens d'original, varié ou différent, n'est présente que dans 2 réponses sur les 20, alors qu'elle était majoritairement utilisée pour décrire la créativité en question I. Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses pour expliquer cette absence : notre première hypothèse est que les étudiant·e·s ont une notion vague de la créativité, ce qui explique les inconstances entre les réponses. Notre deuxième hypothèse est, que dans le cadre scolaire et puisque la créativité est liée à l'individu, le caractère de nouveauté est trop relatif : la production de l'élève sera nouvelle pour lui, mais pas pour l'enseignant, qui du coup, ne note pas cette caractéristique. Dans notre dernière hypothèse, nous émettons l'idée que, pour les étudiant·e·s, si un élève fait quelque chose sans consigne, il sera forcément « original », ce qui montrerait une méconnaissance du concept de nouveauté tel qu'il existe dans la définition de Lubart.

Dans cinq réponses sur vingt est fait mention à la notion de tâche complexe, soit de manière explicite, soit pas une liste de tâches qui se trouvent être des tâches complexes : ce résultat permet de relativiser la forte association faite entre la liberté, dans le sens «production sans consigne » et la créativité et montre une compréhension et une connaissance plus fine de ce qu'est la créativité de la part de ces étudiant·e·s. Il est également fait référence au rôle de l'enseignant dans cinq réponses : les réponses [n° 15](#), [17](#) et [18](#) font explicitement mention à un guidage et à l'utilisation de consignes contraignantes pour stimuler la créativité des élèves.

La notion de connaissances, théoriques ou procédurales, apparaît quant à elle dans quatre réponses sur 20. A l'encontre de nos hypothèses de départ, la majorité des étudiants (3/4) ayant cité cette notion ([n°7,8,9](#)) affirment que les élèves doivent posséder des connaissances pour être créatif et que le rôle de l'enseignant est de savoir quand les introduire auprès des élèves, ce qui est en accord avec la théorie scientifique.

De manière générale, nous pouvons noter l'absence totale d'exemple précis de créativité au niveau de l'élève, malgré une demande explicite. Les exemples proposés par certaines réponses, comme la [n°5](#), concernent plus l'enseignement créatif que l'apprentissage créatif, ce qui pourrait montrer une certaine confusion entre les deux. Cette absence d'exemple pourrait s'expliquer par le fait que les étudiants, ayant une vision trop vague de la créativité, ne peuvent identifier ces

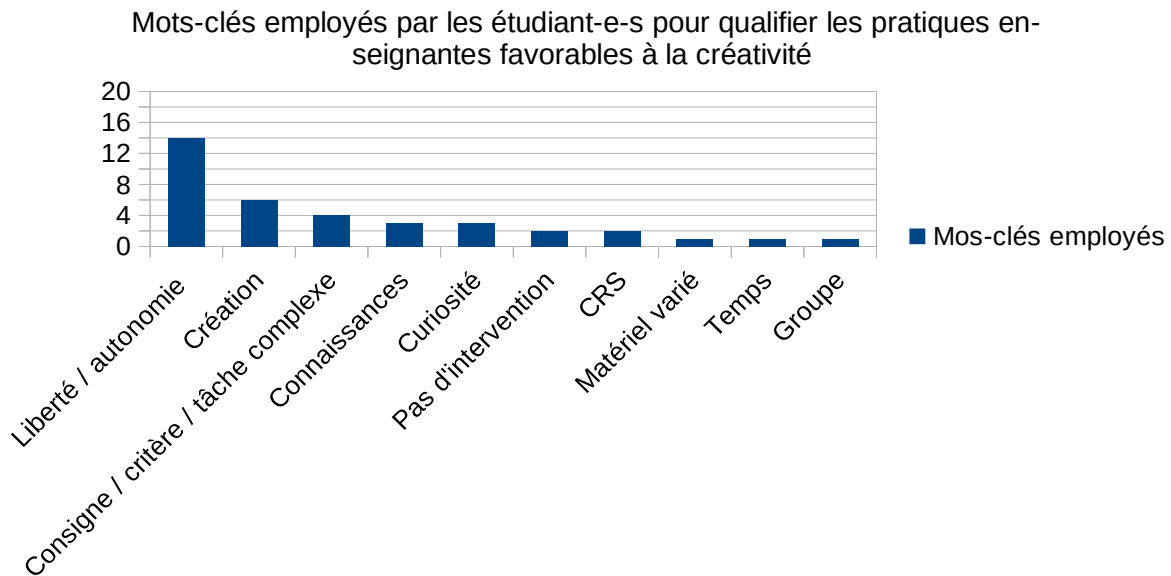
manifestations en classe, mais il ne s'agit que d'une hypothèse. Encore une fois, nous pouvons donc conclure que, malgré la présence dans certaines réponses d'éléments en lien avec les connaissances scientifiques, la conception de la créativité des étudiants est fortement influencée par le pôle des « valeurs ». Nous pouvons également noter que, d'après les réponses des étudiants, la créativité apparaît pour eux comme étant une capacité qui se manifeste spontanément : la notion de temporalité est ainsi complètement absente des réponses, comme celles d'étapes, ce qui montre pour nous une méconnaissance des macro-processus créatif.

3.4 Les pratiques des étudiants pour développer la créativité : analyse de la question IV

Dans la quatrième question du questionnaire, les étudiants ont dû répondre à la question suivante : « les enseignants peuvent-ils développer la créativité de leurs élèves ? Si oui, comment et si non, pourquoi ? ». L'objectif de la question est d'identifier les pratiques des étudiant·e·s qui ont pour but de développer la créativité en classe, et de voir si elles sont plus influencées par le pôle des valeurs ou par celui des connaissances scientifiques.

De manière unanime, les étudiant·e·s considèrent que les enseignants peuvent développer la créativité de leurs élèves : ces résultats ne sont pas surprenants, car la pensée créative est présente dans le PER comme une capacité à développer. Nous pouvons néanmoins affirmer que, contrairement à l'idée classique, la créativité n'est pas perçue par les étudiants comme un don propre à certains individus, mais bien comme une compétence présente chez tous.

Figure 6 : Analyse de la question IV



Dans le schéma ci-dessus, nous avons regroupé les mots-clés utilisés par les étudiants. Sans surprise, la notion de « liberté » est encore une fois très présente dans les réponses : elle apparaît ainsi, de manière explicite ou non, dans 14 réponses sur les 20 recueillies. Pour les étudiants, encourager la créativité des élèves consiste donc en grande partie à les laisser « libre de choisir » la tâche ou les moyens de réaliser la tâche. Comme dans les questions précédentes, un amalgame important est fait entre cette notion et celle d'autonomie et d'expression personnelle comme le montre la réponse n°7, reproduite en partie ci-dessous :

« Oui, en les mettant dans des situations où ils doivent faire leur propre choix. De ce fait, ils sont obligés de trouver des idées par eux-même [...] »

Ces idées, si elles sont parties des conditions essentielles au développement de la créativité en classe, sont aussi très en lien avec les conceptions classiques de la créativité, perçue comme un moyen d'expression personnelle. Il s'agit également de réponses assez naïves, à la lumière des théories actuelles sur la créativité car elles ne mettent en avant aucune pratique concrète de l'enseignant : en effet, son rôle ne peut et ne doit pas se limiter à celui d'un « observateur non interventionniste » comme le suggèrent plusieurs réponses. Ces résultats nous poussent également à nous questionner : comme la créativité est fortement associée au domaine de l'intime et du

personnel pour les étudiant·e·s, considèrent-ils qu'elle puisse être évaluée ? Des études complémentaires seraient nécessaires pour répondre à cette question.

Plusieurs réponses font également mention de l'idée de tâche complexe sans développer plus avant le rôle de l'enseignant, comme réponse n°6 reproduite ci-dessous :

« Oui, en mettant en place un maximum de tâches complexes. »

Si, encore une fois, la réponse est correcte du point de vue scientifique, le manque d'informations complémentaires quant au type de tâche, ou aux modalités de travail, ou même la posture de l'enseignant, nous questionne. Nous émettons l'hypothèse qu'il est la preuve d'une compréhension superficielle de ce qu'est la créativité et d'un manque de connaissances quant aux pratiques concrètes à la portée des enseignants pour la développer en classe. Cette hypothèse est d'autant plus forte que, dans les réponses obtenues, les exemples d'étayages concrets sont finalement assez peu présents, le terme apparaissant dans seulement 5 réponses sur les 20. Les réponses [n°8](#), [15](#), et [16](#) parlent des connaissances que l'enseignant doit apporter aux élèves pour soutenir leur production créative : comme pour la question III, ces réponses ne vont pas dans le sens de l'hypothèse de départ, mais correspondent aux théories scientifiques actuelles. Les réponses n°13 et [7](#) quant à elle font mention d'un encadrement de la part de l'enseignant, mais ne développent pas plus leurs réponses.

La curiosité et le fait pour l'enseignant d'éviter de porter des jugements sur les productions ou procédures des élèves sont également cités dans plusieurs réponses : la présence de ces mots-clés peut s'expliquer par les cours de SED et de mathématiques dans lesquelles ces idées ont été largement développées.

De manière surprenante, la pensée divergente n'apparaît que dans une seule réponse et de manière non explicite. Il s'agit pourtant d'une des capacités les plus importantes de la créativité, qui est, de plus, présente dans le PER sous la rubrique « pensée créatrice ». Cela démontre pour nous une méconnaissance des micro-processus de la créativité. La prise de risque, sous le terme « expérimenter » n'apparaît également que dans une seule réponse, tout comme la notion de temporalité ([n°16](#)), le travail en groupe ([n°17](#)) et le fait de fournir du matériel varié.

De manière globale, nous pouvons conclure que le recueil de pratiques des étudiants pour développer la créativité est assez peu fourni : la majorité d'entre eux considère que le fait de laisser les élèves « créer » en autonomie suffit au développement de leur créativité. On peut expliquer cette superficialité des réponses par une certaine naïveté et un manque de connaissances des macro et micro-processus de la créativité. En ce sens, la réponse [n°9](#) est assez représentative, puisqu'elle

suggère de demander aux élèves d'être original, sans méthode, ni guidage de la part de l'enseignant... A l'inverse, certaines réponses comme la [n°15](#) et la [n°16](#), sont particulièrement riches et montrent une certaine connaissance des théories de la créativité : comme les réponses sont anonymes, il est impossible de savoir si ces connaissances ont été acquises lors des cours à la HEP, ou lors de recherches personnelles. Nous pouvons néanmoins conclure que, de manière générale, les pratiques pédagogiques conscientes des étudiants pour développer la créativité sont fortement influencées par les valeurs associées à la créativité, principalement par la liberté et l'expression personnelle. Certaines pratiques et étayages, pourtant fondamentaux au développement de la créativité sont ainsi totalement absents des réponses, comme la génération d'idées, le fait d'orienter les élèves vers la tâche ou de donner des feed-backs réguliers : nous émettons l'hypothèse que ces pratiques sont, du moins en partie, réalisées par les étudiant·e·s dans les classes, mais qu'ils ne les associent pas à la créativité ou à son développement.

3.5 La créativité et les capacités cognitives : analyse de la question V

Dans la dernière question du questionnaire, nous avons demandé aux étudiants s'il existait selon eux des liens entre les capacités cognitives et la créativité. Dans le cadre de la théorie scientifique, les réponses attendues correspondent aux différents micro-processus de la créativité, décrits en première partie.

Les résultats que nous avons obtenus montrent que la majorité des étudiant·e·s (13 réponses sur les 20) considère qu'il existe un lien entre les capacités cognitives et la créativité, en accord avec la théorie scientifique. Nous devons néanmoins nuancer ce résultat : en effet, sur les 13 réponses, 7 ne donnent pas de détails supplémentaires, ou avouent n'être pas sûrs de la réponse. Trois réponses ne savent pas répondre à la question, peut-être à cause d'une incompréhension du terme « capacité cognitive », et trois réponses indiquent qu'il n'existe pas de lien entre la créativité et les capacités cognitives. Malheureusement, ces trois étudiant·e·s ne donnent pas d'explication supplémentaire qui pourrait permettre d'expliquer leur réponse. Nous émettons l'hypothèse que ces étudiant·e·s associent très fortement la créativité à l'individu et à sa liberté et donc au pôle valeurs des conceptions et qu'ils ne connaissent pas les micro-processus de la créativité.

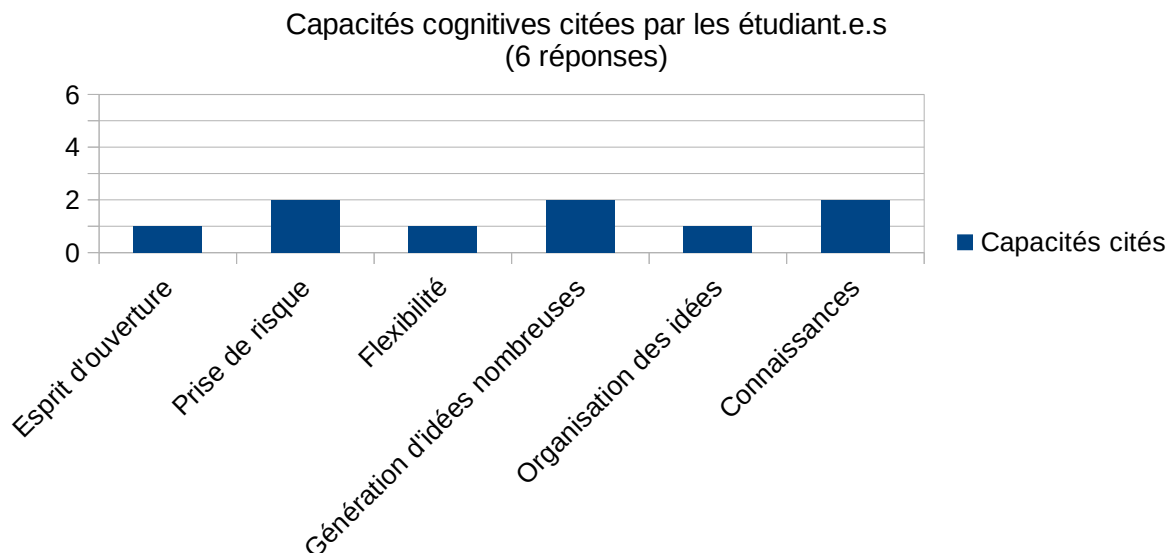
Une réponse est trop floue pour être interprétée, la réponse n°2, reproduite ci-dessous :

« Il faut être ouvert au possible, oser essayer à sa façon. si les capacités cognitives ne sont pas là, elles ne peuvent pas répondre à une situation problème ou non d'une manière qui n'a pas été auparavant démontrée, intégrée et automatisée...? »

La formulation de l'étudiant·e fait qu'il est difficile de comprendre si, selon lui ou elle, les capacités cognitives sont utiles à l'expression de la créativité : nous comprenons que pour l'étudiant·e, les connaissances théoriques ou procédurales pourraient bloquer la créativité de l'individu, ce qui associerait la réponse à celle des 3 autres étudiant·e·s.

Ces résultats, assez contrastés, ainsi que les réponses vagues ou approximatives, nous montrent que les micro-processus de la créativité sont pour le moins mal connus des étudiant·e·s, qui, s'ils arrivent à reconnaître leur rôle, peinent à citer les capacités cognitives importantes à la créativité. Sur les vingt réponses obtenues, seulement 6 réponses donnent explicitement des exemples de capacités cognitives. Dans le tableau ci-dessous, nous avons reproduit les capacités citées par les étudiant·e·s.

Figure 7 : Analyse de la question V



Nous pouvons observer que 2 capacités sont citées deux fois par des étudiant·e·s différents : la génération d'idées nombreuses et encore une fois, la notion de connaissances, pensées comme nécessaires au développement de la créativité. Le fait que ces capacités aient été citées par des étudiant·e·s différents pourrait montrer qu'il s'agit de connaissances acquises lors de cours communs, mais nous manquons de données pour confirmer ou infirmer cette hypothèse. 2 autres

capacités ont été nommées par les étudiant·e·s, à savoir la flexibilité mentale et l'organisation et le tri des idées. Ces résultats sont intéressants, dans la mesure où ils correspondent à la théorie scientifique sur les pratiques à mettre en place pour développer la créativité en classe : il est surprenant que les étudiant·e·s connaissant ces capacités ne citent pas dans les pratiques des éléments allant dans leur sens. Cela pourrait montrer une articulation difficile entre les deux pôles connaissances scientifiques et pratique : il semble en effet qu'une partie des répondants ait bien des connaissances théoriques sur la créativité et son fonctionnement, mais peine à faire le lien entre celles-ci et la pratique sur le terrain. Par exemple, le ou la répondant·e n°4 donne cette réponse à la question V :

« La flexibilité cognitive, la capacité à dégager d'une idée de nouvelles pistes. »

Sa réponse est correcte et met en avant deux capacités importantes de la créativité. Par rapport aux autres répondant·e·s, il ou elle montre une certaine connaissance de la théorie scientifique. Sa réponse à la question IV apparaît dès lors comme beaucoup creuse :

« Oui, en les laissant réfléchir et choisir par eux-mêmes sans toujours imposer son point de vue. »

L'analyse détaillée des profils des répondant·e·s met en avant cette récurrence : certains profils peuvent citer des éléments de jargon assez précis, liés aux connaissances scientifiques de la créativité, comme par exemple les « facteurs environnementaux » (réponse n°3, question V – Annexe 6), puis donner ensuite des réponses très influencées par le pôle des valeurs, le plus souvent par la liberté, notamment à la question IV sur les pratiques des enseignants. Aucun profil n'est en effet exclusivement, ou même majoritairement, particulièrement ancré dans le pôle des connaissances scientifiques. A contrario, il n'y a aucun profil qui soit exclusivement influencé par le pôle des valeurs : même chez les répondant·e·s les plus proches des conceptions classiques de la créativité, comme le profil n°8, nous trouvons toujours quelques traces de connaissances théoriques, comme celles liées aux connaissances, ou aux méthodes de développement de la créativité enseignée en classe, à savoir, la méthode conception, réalisation, Socialisation (CRS).

Il est également intéressant de noter que les deux capacités « prise de risque » et « esprit d'ouverture », si elles sont bien liées à la créativité, ne sont pas des capacités cognitives, mais plutôt des capacités émotionnelles ou conatives. Nous considérons néanmoins que ces réponses sont en accord avec les théories scientifiques, car elles montrent pour nous une certaine connaissance des micro-processus créatifs.

Conclusion

La créativité, nous l'avons vu, est une compétence complexe. Lubart la définit comme étant « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2003, p.10).

Les facteurs qui influencent la créativité sont nombreux et sont relatifs à la fois à la personne et à son environnement. Les facteurs conatifs et émotionnels correspondent aux ressources internes à l'individu, comme sa motivation, son individualisme ou sa capacité à prendre des risques. Les facteurs environnementaux quant à eux, sont compris à la fois à l'échelle de l'individu et à l'échelle de la société.

Les capacités cognitives et les opérations mentales qui soutiennent la créativité sont multiples : la pensée divergente est celle qui vient le plus facilement à l'esprit, mais la planification, l'organisation et le tri des idées sont également des capacités importantes à valoriser et à entraîner. Les conditions pour permettre le développement de la créativité et sa manifestation dans le contexte scolaire demandent un engagement conscient de la part de l'enseignant qui doit permettre, grâce à des modalités de travail variées et des étayages spécifiques, l'apprentissage créatif. En effet, la créativité joue un rôle bénéfique dans le cadre scolaire, comme le montre de nombreuses études.

D'autre part, la compréhension populaire de la créativité est emprunte de lieux-communs qui, si ils ne sont pas contrebalancés par des connaissances scientifiques, peuvent nuire voir inhiber le développement de la créativité dans les classes. Il s'agit pourtant d'une injonction toujours plus forte de la part des autorités publiques, ainsi que d'une demande explicite de plan d'étude romand depuis 2010.

Dans le cadre de la formation primaire dispensée au sein de la HEP-BEJUNE, qui forme les enseignants généralistes des cycles 1 et 2, il n'existe pas d'unité de formation consacrée à la créativité. Si la notion est bien abordée de manière périphérique lors de certains cours, les étudiants ne sont donc pas formés de manière explicite à la développer dans les classes. De plus, en l'absence d'une évaluation, il n'existe pas non plus de données permettant de savoir quelle compréhension ont les étudiants en fin de cursus de la créativité. C'est pourquoi nous avons choisi de mener cette recherche.

Nos hypothèses de départ ont été dressées à l'aide de deux études similaires – celles de Schumacher, Coen et Steiner en 2010 et Diakidoy et Kanari en 1999– qui ont été réalisées sur des futurs-enseignants. Leurs résultats ont mis en avant un manque global de connaissances scientifiques sur la créativité dans la population estudiantine, ainsi qu'une vision « naïve » de cette compétence. Nous avons donc émis l'hypothèse que les conceptions de la créativité des étudiants de la HEP- BEJUNE étaient vagues et fortement influencées par les clichés de la créativité, qu'ils connaissent mal les capacités entrant en jeu lors des macro et micro-processus de la créativité et qu'ils avaient un recueil peu fourni de pratiques pour développer cette compétence chez leurs élèves.

Les résultats que nous avons obtenus confirment nos hypothèses de départ. En effet, les étudiants ont bien des connaissances scientifiques de ce qu'est la créativité : tous peuvent citer une ou l'autre capacité cognitive ou étayage possible de l'enseignant pour encourager la production créative des élèves. Les connaissances scientifiques en lien avec les théories sur la créativité les plus citées par les étudiants sont l'importance du travail en autonomie, ainsi que l'indépendance et la possibilité pour les élèves de choisir la façon dont ils souhaitent travailler. Nous avons pu mettre en avant qu'une partie des étudiants, certes minoritaire, sait également que mettre leurs élèves dans des situations problèmes est propice à la manifestation de la créativité en classe. Nous émettons l'hypothèse que ces connaissances ont été glanées lors de cours ayant abordés la créativité de manière transversale. En effet, certaines réponses font explicitement mention d'apprentissage lors de cours à la HEP, ou citent des pratiques enseignantes qui ont été travaillées au cours de leur formation, comme la méthode CRS.

Néanmoins, nos résultats mettent en avant que ces connaissances sont lacunaires chez la plupart des répondant·e·s : en effet, les connaissances scientifiques sont « noyées » par les occurrences à des valeurs ou des clichés de la créativité, détachés de la théorie. En accord avec nos hypothèses de départ, nos résultats mettent ainsi en avant le fait que les étudiants associent fortement la créativité au domaine artistique : quand on leur demande quels domaines ils associent à la créativité, ils sont ainsi une majorité à citer des activités artistiques, comme la peinture ou la musique. Il en va de même avec les activités scolaires propices à la manifestation de la créativité : pour la majorité des répondants, des activités « créatives » sont celles où l'élève est libre de réaliser ce qu'il souhaite, souvent un dessin, ou un texte d'invention. Nos résultats mettent ainsi en avant le fait que, pour les étudiants, la valeur de « liberté » est fortement associée à la créativité : en effet, il s'agit du mot-clé le plus largement cité tout au long du questionnaire. Les étudiants

considèrent également la créativité comme un moyen d'expression personnelle, mettant en avant le rôle des émotions sur le potentiel créatif : la notion de plaisir est également associée à la créativité, mais de manière beaucoup moins importante que nos hypothèses de départ ne l'avaient envisagé.

De manière générale, nous avons pu montrer que les pratiques des étudiants dans les classes sont influencées par leurs valeurs plutôt que par leurs connaissances scientifiques de la créativité : en accord avec notre hypothèse de départ, nous avons pu montrer que les pratiques des étudiants pour encourager la créativité en classe sont superficielles, la grande majorité des répondants ne pouvant donner des exemples précis d'étayages que devrait mettre en place l'enseignant afin de favoriser l'apprentissage créatif. Notre hypothèse est que certains de ces étayages, en particuliers ceux en lien avec l'auto-évaluation et les feed-back réguliers, sont, dans les faits, réalisés par les étudiants dans les classes, mais qu'ils ne les associent pas à la créativité. Nous manquons de données pour confirmer ou infirmer cette hypothèse.

Nous pouvons conclure que, de manière globale, les étudiant·e·s ont une vision assez vague de la créativité : certains éléments de la théorie scientifique sont connus, mais l'inconstance entre les réponses montre qu'il est difficile pour les étudiant·e·s de faire un lien entre la théorie et la pratique. En ce sens, les écarts obtenus entre les réponses à la question I, qui mettaient en avant la nouveauté comme une caractéristique importante de la créativité, et celles des autres questions du questionnaire, où l'aspect d'originalité et de nouveauté n'est pratiquement plus mentionné, sont particulièrement significatifs. Les clichés et les lieux-communs de la créativité ont également une place importante dans la conception qu'ont les étudiants de cette notion : l'absence significative de la notion d'adaptabilité, pourtant centrale à la définition de Lubart, pourrait être le signe que pour les étudiant·e·s, la créativité n'est pas objectivable, car trop personnelle.

En tant que future enseignante, ce mémoire nous a permis de comprendre de nombreuses choses : les lectures que nous avons dû faire pour constituer notre problématique et notre analyse, nous ont donnée une vision complète et précise de ce qu'est la créativité. Nous avons pu également mieux comprendre l'intérêt de la développer chez nos élèves et les bénéfices à court et à long terme qu'elle peut apporter. Ainsi, nous avons pu enrichir notre pratique grâce aux étayages proposés par Capron Puozzo et Giglio, et nous portons maintenant une attention particulière à instaurer dans la classe une collaboration créative entre les élèves, basée sur la communication, la co-construction des apprentissages et la transdisciplinarité.

Ces avantages nous font regretter que la créativité, ses processus, ses enjeux et les pratiques enseignantes propres à la développer ne soit pas plus explicitement abordés lors de la formation des enseignants du primaire. Il s'agit pourtant d'un des enjeux importants de l'éducation du

XXI^esiècle selon plusieurs auteurs, comme Lubart ou Capron Puozzo. De plus, les recherches mettent en avant le rôle néfaste que joue parfois l'école sur le développement de la créativité et le manque de formation des enseignants ne peut qu'aggraver ce fait.

Des études complémentaires devraient être menées afin d'approfondir et de compléter les résultats obtenus lors de cette recherche : il serait notamment intéressant de s'intéresser à la fréquence à laquelle les étudiant.e.s mettent en place des situations d'enseignement-apprentissage avec l'objectif spécifique de développer la créativité, ou d'observer en classe quels étayages ils mettent effectivement en place pour soutenir le processus créatif de leurs élèves.

Références bibliographiques

- Amabile, T. (2018). Creativity and the Labor of Love. Dans Kaufman, J. & Sternberg, R.(dir.). (2018). *The nature of human creativity*. Cambridge University Press
- Amegan, S. (1987). *Pour une pédagogie active et créative*. Presses de l'Université du Québec
- Ansermet, A. & Clottu, R. (2011). Les paradoxes de la créativité : vers une re-création. *Prismes. Revue pédagogique HEP Vaud*. 15, 6-7.
- Ansermet, A. (2011). Éloge et misère de la non-créativité. *Prismes. Revue pédagogique HEP Vaud*, 15, 10.
- Bachelard, M. (2009). Entre créativité et pédagogie. *Enjeux pédagogiques. Le développement de la créativité dans la formation des enseignants*, 13, 30-31.
- Barbone, R. (2011). A l'origine du terme créativité. *Prismes. Revue pédagogique HEP Vaud*, 15, 5.
- Beaudot, A. (1973). *Vers une pédagogie de la créativité*. ESF.
- Besançon, M. & Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant, évaluation et développement*. Mardaga
- Botella, M., Nelson, J., & Zenasni, F. (2016). Les macro et microprocessus créatifs. Dans Capron Puozzo, I. (dir.), *La créativité en éducation et formation*. De Boeck.
- Capron Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité. De l'émotion à l'apprentissage. Éducation et socialisation - *Les Cahiers du Cerfee*, 33, 1-14. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/349>
- Capron Puozzo, I. (2016). Du concept de créativité à une pédagogie de la créativité : un défi pour le XXI^e siècle. Dans Capron Puozzo, I. (dir.), *La créativité en éducation et formation*. De Boeck

- Capron Puozzo, I. (2016). On ne badine pas avec la créativité ! Dans Capron Puozzo, I. (dir.), *La créativité en éducation et formation*. De Boeck
- Chaîné, F. (2016). L'imaginaire collectif et la créativité de l'enseignant dans la formation à l'enseignement en art dramatique. Dans Capron Puozzo, I. (dir.), *La créativité en éducation et formation*. De Boeck
- Coppey, S. M. (2018). *Manifestation de la créativité d'enseignants, le rôle de la perception de l'environnement comme facteur soutenant* [mémoire de master, université de Genève]
Retrieved from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109022>
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité*. Pocket évolution
- Diakidoy, I.-A. N., & Kanari, E. (1999). Student Teachers' Beliefs about Creativity. *British Educational Research Journal*, 25(2), 225 – 243.
- Faivre, J-P. (2009). Le développement de la créativité dans la formation des enseignants. *Enjeux pédagogiques. Le développement de la créativité dans la formation des enseignants*, 13, 34-35.
- Fischer, G. (1997). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale (2e édition)* (2^e éd.). Dunod.
- Giglio, M. & Perret-Clermont, A-N. (2009). L'art créatif au coeur de l'apprentissage. *Enjeux pédagogiques. Le développement de la créativité dans la formation des enseignants*, 13, 16-17
- Giglio, M. (2016). Étayages créatifs. Gestes des enseignants pour soutenir une collaboration créative entre élèves. Dans Capron Puozzo, I. (dir.), *La créativité en éducation et formation*. De Boeck

- Kaufman, J. & Sternberg, R. (dir.). (2018). *The nature of human creativity*. Cambridge University Press.
- Lapaire, J-R. (2016). Préface. Dans Capron Puozzo, I. (dir.), *La créativité en éducation et formation*. De Boeck
- Lubart, T. (2011). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin
- Lubart, T., Zenasni, F. & Barbot, B. (2016). Le potentiel créatif : de la mesure à son développement. Dans Capron Puozzo, I. (dir.), *La créativité en éducation et formation*. De Boeck
- Lucena, A-V. (2009). Créativité : entre idées reçues et recherche scientifique. *Enjeux pédagogiques. Le développement de la créativité dans la formation des enseignants*, 13, 27.
- Piccardo, E. (2016). Créativité et complexité : quels modèles, quelles conditions, quels enjeux ?. Dans Capron Puozzo, I. (dir.), *La créativité en éducation et formation*. De Boeck
- Poliquin, L. (2004). *Voies et voix de la créativité*. Érasme – La Chenelière
- Quivy, R., & Campendhoudt, V. L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales, nouvelle édition* (2^e éd.). Dunod.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2010). *Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation*. De Boeck
- Stévenin, P. (2002). De la créativité à la régulation créatrice : Le cheminement d'une idée pédagogique. In Dancel, B., & Houssaye, J. (Eds.), *Les Idées pédagogiques : patrimoine éducatif ?* Presses universitaires de Rouen et du Havre. doi :10.4000/books.purh.11792
- Vanhulst, G. (2011). Une identité à créer dans un processus de transformation. *Primes. Revue pédagogique HEP Vaud*, 15, 4.

Vullioud, C. (2011). Témoignage sur la créativité dans le milieu scolaire vaudois. *Prismes. Revue pédagogique HEP Vaud*, 15, 15.

Annexes

Annexe 1 : questionnaire distribué aux étudiant.e.s

Question I	Quelle définition pourriez-vous donner de la créativité ?
Question II	Citez 10 domaines dans lesquels, selon vous, il est possible d’être créatif :
Question III	Selon vous, quand et comment se manifeste la créativité en classe ? Donnez un exemple précis.
Question IV	Selon vous, l’enseignant peut-il développer la créativité de ses élève ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?
Question V	Existe-t-il, selon vous, un lien entre les capacités cognitives et la créativité ?

Annexe 2 : Réponses obtenues à la question I

Quelle définition pourriez-vous donner de la créativité ?	
N° de réponse	Réponse
1	On m'a appris que la créativité c'est de proposer une réponse originale à un problème. Personnellement, je trouve que cette idée de problème est parfois superflue.
2	Mettre en place des solutions innovantes pour répondre à une situation.
3	Réalisation d'une tâche sans consignes contraignantes.
4	Capacité à créer, innover en utilisant son imagination.
5	La créativité c'est pouvoir faire place, lors d'une création, à sa part sensible et à son imagination.
6	Le fait de penser plus loin que ce qui nous est appris, le fait de pouvoir (en se basant sur nos connaissances, sur notre vision du monde, des choses), créer de nouveaux éléments qui nous sont propres. Être créatif, c'est imaginer, puis mettre en place qqch (cela peut être artistique, mais on peut aussi être créatifs dans notre manière de résoudre un problème par exemple)!
7	Donner vie au côté artistique. Trouver des idées originales, qui plaisent au maximum de personnes et qui produisent du plaisir aux personnes qui en sont acteur et actrices.
8	Cette question me paraît compliquée. Je dirais cependant que "créativité" rime avec "originalité". Je dirai également que la créativité est une forme d'expression personnelle au travers de différents domaines.
9	La compétence à trouver des solutions innovantes face à un problème complexe.
10	La capacité à "faire du neuf" avec ce qui est à disposition
11	Créer quelque chose de nouveau (objet, concept, démarche, etc.)

12	Capacité de créer qqch seul, sans modèle ni référence. La créativité ne s'enseigne pas mais se développe
13	Pour moi, la créativité est tout ce que l'on arrive à créer/imaginer en dehors des consignes qu'on nous donne (dans un contexte scolaire).
14	La capacité à trouver des idées innovantes et attractives dans un domaine
15	La capacité à mettre en œuvre et proposer une solution originale
16	Capacité d'inventer, d'imaginer de créer quelque chose, grâce à son inventivité ou suite à des recherches.
17	C'est une capacité à créer quelque chose de nouveau. C'est quelque chose de personnel, quelque chose pourrait être créatif pour certain, et pas pour d'autre. Ça a un lien avec l'imagination.
18	Lorsqu'il y a la manifestation de quelque chose qui sort de l'original
19	La créativité est pour moi le fait de sortir de l'ordinaire. Être créatif est par définition la création de nouveaux éléments pour apporter une différence quant à la réalité que l'on rencontre d'habitude.
20	La capacité à imaginer des idées nouvelles, à produire quelque chose d'original.

Annexe 3 : Réponses obtenues à la question II

Citez 10 domaines dans lesquels, selon vous, il est possible d’être créatif	
N° de réponse	Réponse
1	1. art pictural 2. art musical 3. sport 4. art littéraire 5. architecture 6.informatique 7. éducation 8. style vestimentaire 9. thème de soirée 10. culinaire (en fait, on peut être créatif dans n'importe quel domaine)
2	arts, math, français (rédaction), création de dispositifs d'apprentissage, projet pour motiver les élèves, gymnastique, les langues, organisation de la classe, évaluation,
3	écriture, composition musicale, peinture, sport, cuisine, mode, coiffure, dessin, sculpture, production orale, production musicale
4	L'art, le sport, cuisine, fleuriste, styliste, mariage, paysagiste, ébéniste, écrivain, styliste
5	Rédaction d'une histoire / Création, réalisation d'un objet en ACVM / Lors de l'association des matières en ACVM / Lors de jeux (story cubes) / Choix des couleurs pour un projet en ACVM / Lors d'un montage vidéo / Lors d'une présentation orale / Lors de construction à l'aide de plots (maths) / Lors de construction de formes planes à l'aide de figures géométriques (maths) / Lors de la conception d'un tempo ou d'un rythme.
6	ACM Dessin Musique Résolution de problème Recherche Préparation d’un exposé Création de texte en L1 Création d’un dialogue en L1, L2 ou L3 Mise en scène d’une pièce de théâtre Création d’une chorégraphie
7	Musique, sport, théâtre, ACVM, français, géographie, histoire, routines matinales, saisons de l'année, décoration de la classe
8	Danse / Musique / Arts visuels / Travaux manuels (couture et bois) / Français (rédaction de texte). Je n'en connais pas d'autre, désolée.
9	Tous les domaines disciplinaires du PER : - AV/ACM - MUS - MSN -

	L1/2/3 ... CT/FG : - VEED - MITIC ... En somme, toute situation-problème peut amener à développer sa créativité.
10	Ecriture, Parole (Art oratoire), Arts Visuels, Arts plastiques, Musique, Cuisine, Sciences appliquées, Aménagement / Décoration, Urbanisme, Architecture
11	Musique, ACVM, mathématiques, sciences, histoire, géographie, EPS, français, allemand, formation générale. (Il est possible d'être créatif partout).
12	Français avec expression écrite ou orale, arts visuels, musique, acm, expression corporelle, en fait un peu tout les domaines tant que l'enfant est amené à créer qqch seul venant de son imaginaire
13	Créer un recit Fabriquer une oeuvre Comblent l'ennui Trouver une réponse en math Dessiner Imaginer une explication scientifique Créer un motif musicale Imaginer un dialogue Jouer avec ses camarades Cuisiner
14	Acvm, musique, SHS, école hors les murs, théâtre, ...
15	Arts visuels Activités créatrices et manuelles Musique Français (PE) EPS (expression corporelle) Composition florale Cuisine Ateliers proposés aux élèves Façon dont on introduit les leçons La manière d'évaluer - les tâches complexes
16	Acvm, musique, français (écrit, oral), math (résolution de problème), danse, désigne, mode, déco
17	Musique, les arts visuels, français (écriture de texte), mathématiques (résolution de problème), théâtre, danse, photographie, couture, enseignement des langues (Jeux, etc), histoire (inventer des jeux de rôles, des scènettes, des histoire sur une période en particulier)..
18	arts visuels, peinture, dessin, architecture, sculpture, vêtements, films, vidéos, musique, danse
19	Toutes les branches enseignées à l'école peuvent être concernées.
20	Peinture, dessin, sculpture, architecture, chant, cuisine, mode, histoire,

	mathématiques
--	---------------

Annexe 4 : Réponses obtenues à la question III

Selon vous, quand et comment se manifeste la créativité en classe ? Donnez un exemple précis.	
N° de réponse	Réponse
1	Selon moi, elle peut se manifester à n'importe quel moment d'une tâche complexe. À partir du moment où l'élève est face à lui-même dans sa tâche, qu'il doit la résoudre seul et de la manière qu'il souhaite, il pourra alors se montrer créatif.
2	Quand les enseignants prennent du recul par rapport au moyen d'enseignement traditionnel pour adapter l'activité à la classe en laissant ses élèves assez libres et autonomes
3	Qd l'enfant doit est amené à être créateur en inventant qqch (un texte un dessin une phrase une carte de géo, un exposé avec support libre, création d'une chorégraphie...)
4	pas d'exemple, mais quand des solutions différentes sortent
5	lorsque les élèves ont une marge de liberté. Par exemple en dessin, on pose un cadre, par exemple, devoir utiliser telles ou telles couleurs, mais la forme et les contours sont libres.
6	Lorsque les élèves doivent inventer et créer quelque chose : arts visuels surtout
7	Lorsque l'élève est confronté-e à une tâche complexe qui lui demande de faire appel à diverses capacités : méthode CRS, production de texte, résolution de situations-problèmes, etc.
8	Lorsque l'on laisse les enfants décider par eux-même ou en ACVM lorsque le produit fini n'est pas montré mais uniquement les gestes.
9	lorsque l'enfant possède les outils et la marche à suivre mais pas le résultat final.

10	Lorsqu'on laisse libre choix aux élèves lors de la réalisation d'une production (en ACVM, musique, maths, etc.)
11	Lors d'une approche socio-constructiviste, de développement de stratégie d'apprentissage
12	Les élèves peuvent être créatifs lorsqu'ils réalisent un projet de classe, une peinture en art visuel, une musique, une danse à la gym, ... Le but est que les élèves créent eux-mêmes quelque chose, qu'il s'exprime au travers de leurs créations.
13	La créativité se manifeste tout le temps, dès qu'un élève a une idée, lorsqu'il s'agit de résoudre un problème en mathématiques, créer un conte en français... Peut-être que les élèves sont plus créatifs lorsqu'ils abordent de nouvelles connaissances dans des domaines où ils n'ont pas encore toutes les connaissances requises.
14	La créativité se manifeste par l'originalité des idées, ou par l'originalité de la mise en forme des idées.
15	La créativité se manifeste lorsque l'élève doit produire quelque chose qui vienne de lui, quasi ex-nihilo, avec évidemment une aide et un guidage (consigne), ce qui nécessite en général une tâche complexe.
16	La créativité se manifeste dès le moment où l'élève doit inventer/créer lui-même quelque chose. Lorsque l'on demande à un élève de faire un dessin, par exemple
17	Dès qu'on laisse les élèves travailler avec leur imagination. Par exemple en Art visuel avec la méthode CRS
18	Dans les productions écrites, en arts visuels et en acvm. Il est nécessaire qu'il y ait une consigne assez précise mais qui permette en même temps aux élèves d'être créatifs (= bon dosage)
19	Création personnelle qui a pour but de travailler un objet ou un objectif.
20	Quand l'élève est libre de créer ce qu'il souhaite, de la manière qu'il

	souhaite.
--	-----------

Annexe 5 : Réponses obtenues à la question IV

Selon vous, l'enseignant peut-il développer la créativité de ses élève ?	
Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?	
N° de réponse	Réponse
1	Oui. En proposant une certaine liberté dans les consignes.
2	oui, en laissant le champ des façons de répondre le plus ouvert possible, mais ça n'assure rien, cela peut même bloquer
3	oui, en laissant de l'autonomie à ses élèves.
4	Oui, en les laissant réfléchir et choisir par eux-mêmes sans toujours imposer son point de vue.
5	Il peut la développer en leur laissant le plus souvent possible le choix lors de créations qui peuvent cependant avoir certains critères de réalisation.
6	Oui, en mettant en place un maximum de tâches complexes.
7	Oui, en les mettant dans des situations où ils doivent faire leur propre choix. De ce fait, ils sont obligés de trouver des idées par eux-mêmes. L'enseignant peut après les guider pour faire de ces idées des projets.
8	Oui. En les laissant s'exprimer régulièrement et en évitant de leur proposer de copier (reproduire un même bricolage, reproduire une même danse, ...). L'enseignant doit inciter les élèves à créer d'eux-mêmes ces choses tout en leur donnant les bases théoriques nécessaires (modèle CRS, par exemple).
9	L'enseignant-e peut favoriser la créativité de ses élèves en les confrontant à des situations complexes qui lui demandent de trouver des procédures originales de résolution.
10	Non car elle s'acquiert/s'apprend mais ne s'enseigne/se transmet pas. Mais oui aussi en leur permettant de la mettre en pratique. La créativité vient en

	créant !
11	Oui, en leur laissant expérimenter par eux-mêmes, leur laisser un maximum de liberté.
12	Oui en leur proposant des situations d'apprentissage où l'enfant est amené à créer qqch
13	Oui, en leur proposant des moments d'autonomie (plus ou moins encadrés) dans lesquels ils ont l'occasion de créer.
14	Oui en développant la curiosité et l'autonomie
15	Oui (mais pas entièrement... il y a des facteurs internes et externes) esprit d'ouverture de l'enseignant·e inciter prévoir des moments de (jeu, dessin, écriture, ...) libres mettre à disposition du matériel accompagner, proposer des ressources
16	Oui. En laissant de la liberté aux élèves, les laisser chercher les informations par eux même. Leur laisser du temps lorsqu'ils créent quelque chose. Leur apporter des outils et des références, les rendre curieux.
17	Oui, avec la méthode CRS, en les faisant travailler en autonomie, pas simplement suivre une consigne de A à Z. En les faisant écrire ou travailler en groupe aussi
18	oui en montrant des exemples et des pistes d'action pour inventer et créer
19	Bien sûr ! Il faut juste apprendre aux élèves à sortir des sentiers battus. Apporter sa touche personnelle à un travail est déjà un début de créativité !
20	Oui, en leur laissant des moment d'autonomie et en leur laissant du choix dans la façon de procéder pour créer

Annexe 6 : Réponses obtenues à la question V

Selon vous, existe-t-il des liens entre les capacités cognitives et la créativité ?	
N° de réponse	Réponse
1	Oui. La créativité est une capacité cognitive.
2	il faut être ouvert au possible, oser essayer à sa façon. si les capacités cognitives ne sont pas là, elles ne peuvent pas répondre à une situation problème ou non d'une manière qui n'a pas été auparavant démontrée, intégrée et automatisée...?
3	oui, c'est en mêlant les capacités cognitives à des critères personnels et des facteurs environnementaux que l'on fait ressortir la créativité.
4	La flexibilité cognitive, la capacité à dégager d'une idée de nouvelles pistes.
5	Je pense que oui, mais impossible de citer lesquels...
6	J'ai de la peine à répondre à cette question...
7	Oui, l'organisation des idées. Savoir mettre les bonnes priorités au bon endroit.
8	Je ne pense pas.
9	Aucune idée...
10	Oui. Difficile de toutes les citer : Mémoire, Perception et Résolution.
11	Oui, un élève créatif cherche différentes pistes pour arriver comme dans la résolution de problèmes ou le raisonnement.
12	Aucune idée, sûrement
13	Je pense que non
14	Probablement
15	Je pense que oui, mais je ne sais pas lesquels

16	Oui. La créativité mobilise des capacités cognitives, il faut faire tout un cheminement lorsqu'on crée quelque chose. Pour être créatif, il faut aller chercher des informations, faire des schémas, réfléchir, tester, essayer, adapter, manipuler, etc. Tout cela mobilise des capacités cognitives.
17	Oui. Mais je ne saurai pas vraiment expliquer lesquels... désolée !
18	non
19	Je pense que oui. Mais je ne saurais cité des éléments
20	Je pense que oui.