



Créativité et apprentissage : un tandem à ré-inventer ?



Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinatrice du hors-série N°1

Isabelle Capron Puozzo
isabelle.capron-puozzo@hepl.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@eduf.fr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@eduf.fr.ch

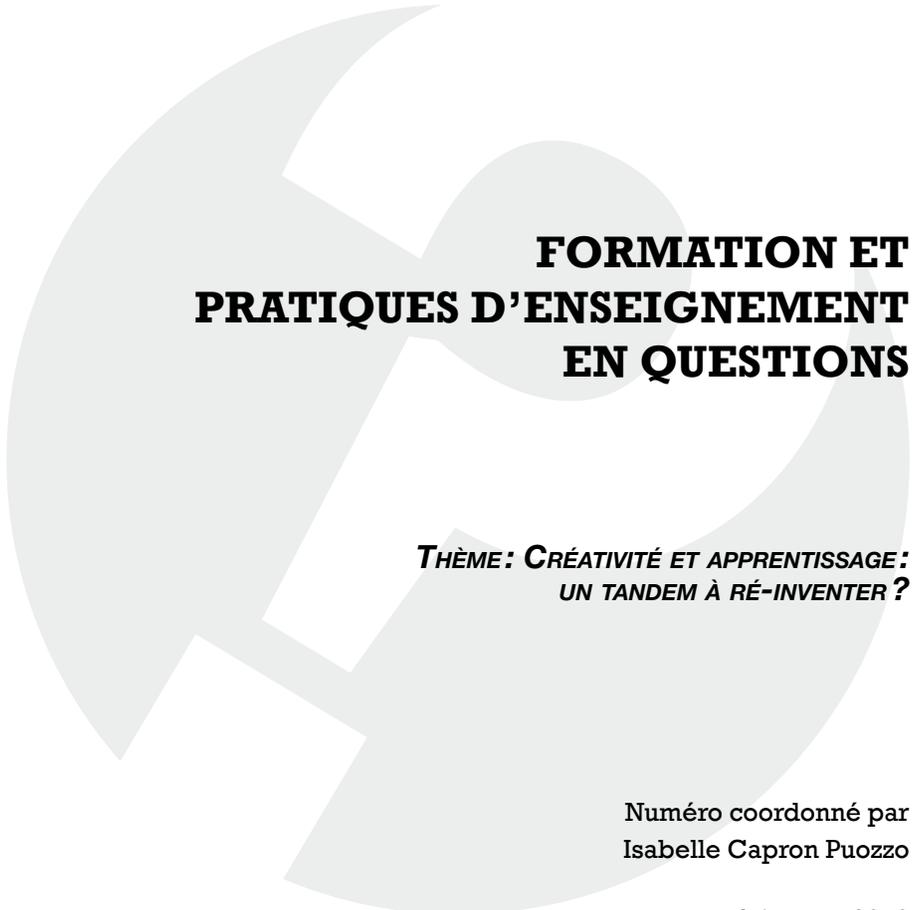
Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en question »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)

<http://www.revuedeshp.ch>



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

***THÈME: CRÉATIVITÉ ET APPRENTISSAGE:
UN TANDEM À RÉ-INVENTER ?***

Numéro coordonné par
Isabelle Capron Puozzo

Hors série N° 1, 2016

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)

Francine Chainé, Université Laval (Canada)

Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)

Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)

Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)

Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)

Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)

Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)

Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)

Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)

Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)

Stéphane Soulaire, Université de Montpellier (France)

Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© CAHR

ISSN 1660-9603

Conception graphique : J.-B. Barras, Villars-sur-Glâne

Mise en page : M.-O. Schatz, Colombier



Thème : Créativité et apprentissage : un tandem à ré-inventer ?

Numéro coordonné par
Isabelle Capron Puozzo

TABLE DES MATIERES

<i>Créatissage : lorsque la créativité rencontre l'apprentissage...</i> Isabelle Capron Puozzo	7
<i>Développer l'autonomie artistique des élèves à travers un projet de spectacle musical : l'intégration des savoirs musicaux par la créativité</i> Sabine Chatelain et Monica Aliaga	13
<i>De quelques dispositifs didactiques collaboratifs favorisant la créativité auctorale en français et en musique</i> Marlène Lebrun et Marcelo Giglio	29
<i>Vertu en Orient, vice en Occident ? Les deux faces de la créativité dans la formation des élèves et les pratiques des enseignants</i> Ting Li et Olivier Maulini	51
<i>Vers une approche neuropsychologique et sociocognitive de la créativité pour mieux apprendre</i> Philippe Gay et Isabelle Capron Puozzo	63
<i>Enseigner la créativité : quelques enseignements tirés de la mise en œuvre d'un dispositif de formation</i> Silna Borter, Amalia Terzidis et Nathalie Nyffeler	81
<i>Des fondements théoriques à une pédagogie de la créativité : expériences en formation des enseignants et en contexte scolaire</i> Sandra Coppey Grange, Zoe Moody et Frédéric Darbellay	95
<i>Créativité et conception. Une Learning Study au service de la transformation de l'enseignement des activités créatrices et manuelles.</i> John Didier, Nicolas Perrin et Katja Vanini De Carlo	113
<i>Creatività ed emozioni: quale rapporto? La formazione degli insegnanti in Ticino</i> Davide Antognazza et Cristiana Canonica Manz	129
<i>Alice au pays des merveilles ou la course folle à l'innovation pédagogique</i> Isabelle Capron Puozzo	137



Des fondements théoriques à une pédagogie de la créativité : expériences en formation des enseignants et en contexte scolaire

Sandra COPPEY GRANGE¹, Zoe MOODY² (Haute école pédagogique du Valais, Suisse) et **Frédéric DARBELLAY³** (Cellule Inter- et Transdisciplinarité, Centre interfacultaire en Droits de l'enfant (CIDE), Université de Genève (Valais Campus, Suisse))

Dans la présente contribution, nous mettons en dialogue des réflexions théoriques et des expériences pratiques sur le développement de la créativité en milieu scolaire. Plus spécifiquement, nous présentons un dispositif de formation pour amener des futurs enseignants pour les degrés préscolaire et primaire à élaborer des situations d'enseignement qui favorisent la créativité de leurs élèves. Ensuite, le lien entre la créativité et les apprentissages qu'elle permet est étudié du point de vue didactique. Finalement, les prescriptions curriculaires ainsi que les outils à disposition des futurs enseignants sont analysés dans la perspective de leur permettre de devenir des enseignants créatifs.

Mots clés : Créativité, apprentissage, formation des enseignants, capacité transversale, pensée créatrice

«Et si le plus difficile c'était d'oser ? Osons nous lancer (en faisant des erreurs au début). [...] Devenons des provocateurs. Lançons des défis. Osons croire aux utopies... Et cessons de penser que nous pouvons enseigner sans éduquer. Certains enseignants y arrivent... pourquoi pas vous ?»

De Vecchi (2007, p. 84)

Introduction

La créativité est une thématique vive et un objet d'étude qui se situe à l'interface de plusieurs disciplines, telles que les sciences cognitives, la psychologie différentielle et les sciences de l'éducation, parmi d'autres. Les dimensions émotionnelles, cognitives, physiologiques et environnementales et leur impact sur les productions créatives sont désormais des objets d'étude bien documentés. La recherche montre l'importance du développement de la créativité chez l'enfant, en tant que processus et non comme

1. Contact : sandra.copey@hepvs.ch

2. Contact : zoe.moody@hepvs.ch

3. Contact : frederic.darbellay@unige.ch



seul produit créatif, et les liens étroits qu'elle entretient avec les apprentissages (Craft, 2005 ; Puzo Capron & Martin, 2014). Elle souligne aussi les difficultés qui émergent plus particulièrement en milieu scolaire, c'est-à-dire la baisse du potentiel créatif de l'élève plutôt que son essor d'une part et les écueils qui émergent lorsque l'enseignant tente de mettre en œuvre une pédagogie de la créativité d'autre part (Besançon, Georgsdottir & Lubart, 2005 ; Lubart, 2003 ; Robinson & Aronica, 2013 ; Sternberg, 2006). Les conséquences individuelles et sociales de ces obstacles au développement de la créativité et à l'apprentissage créatif questionnent la place donnée à la créativité à l'école. Le nouveau plan d'études romand (PER), adopté en 2010, consacre la pensée créative comme une capacité transversale à travailler de façon interdisciplinaire et intégrée. Se pose dès lors la question du transfert didactique. Comment concevoir un enseignement au service de la créativité, dans lequel la créativité de l'élève est à la fois un but et un moyen pour apprendre ?

Dans la présente contribution, nous mettons en dialogue des apports théoriques et pratiques sur le développement de la créativité en milieu scolaire. Plus spécifiquement, nous présentons le dispositif de formation en vigueur à la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) pour permettre aux étudiants⁴ de la formation initiale dans les degrés préscolaire et primaire d'élaborer des situations d'enseignement qui favorisent la créativité de leurs élèves. Dans ce cadre, nous mettons en évidence les aspects (tâches, activités et situations-problèmes) qui rendent possible des apprentissages différenciés. L'importance de la demande et de la formulation de la consigne étant ainsi soulignées, nous analysons ensuite des dispositifs concrets visant à développer la créativité des élèves. Nous questionnons également la créativité comme critère de la réussite de la tâche, tout en mettant en évidence les apprentissages qu'elle permet. Finalement, nous interrogeons la possibilité pour les étudiants en formation de développer eux-mêmes leur créativité et de devenir ainsi des enseignants créatifs.

Former à l'enseignement de la capacité transversale «pensée créatrice»

Plusieurs recherches montrent que l'école peut représenter un environnement défavorable au développement de la créativité des élèves (Besançon et al., 2005 ; Robinson & Aronica, 2013). Plus alarmant encore, les études qui la mesurent à différents moments indiquent que celle-ci chute drastiquement au cours de leur scolarité, de même que certaines capacités qui y contribuent de manière importante telles que la pensée divergente ou la prise de risque (Clifford, 1988 ; Lubart, 2003 ; Robinson, 2008). Considérant avec Lubart que le processus créatif s'inscrit dans un système multivarié cognitif, conatif, émotionnel et environnemental (voir aussi Csikszentmihalyi,

4. L'utilisation du genre masculin comme générique est adoptée sans aucune intention discriminatoire dans le seul but d'alléger ce texte et désigne aussi bien les hommes que les femmes.



1996/2006), plusieurs facteurs seraient à l'origine de cette baisse de créativité chez les enfants, allant du développement psychologique, de la pression des pairs à l'attitude des enseignants. Bien que les enseignants ne soient pas les seuls leviers pour assurer le développement de la créativité des enfants, il convient d'admettre qu'ils sont en première ligne : ils sont d'une part garants de la sécurité psychologique de l'élève nécessaire à l'expression de sa créativité (Rogers, 1961) et d'autre part, il leur incombe d'imaginer des dispositifs pédagogiques dans lesquels cette expression peut prendre place. C'est dans cette optique que la HEP-VS prépare et accompagne les enseignants en formation à planifier et à mettre en œuvre une pédagogie de la créativité.

Formation à la pédagogie de la créativité

Le plan d'études de la formation initiale des enseignants pour les degrés préscolaire et primaire de la HEP-VS consacre trois crédits (ECTS) au processus créatif dans la profession enseignante. Inscrit dans le champ professionnel «Ecole et développement», lequel vise à outiller les étudiants à l'analyse scientifique des changements auxquels l'éducation est confrontée, le cours «Processus créatif dans la profession enseignante» contribue plus largement à la formation en sciences de l'éducation. Les implications didactiques du travail autour de la créativité en classe sont également abordées dans ce cadre et renforcées dans les ateliers d'analyse de pratique sur le plan didactique consacrés aux capacités transversales, plus spécifiquement à la «pensée créatrice».

L'enjeu de la formation des futurs enseignants à la créativité est d'articuler les prescriptions curriculaires aux pratiques pédagogiques afin de garantir leur transfert didactique, toutes disciplines confondues. Le cours consacré au processus créatif dans la profession enseignante vise à amener les étudiants à : 1) connaître les attentes institutionnelles en la matière ; 2) éveiller la conscience des étudiants quant à leur influence possible sur le développement de la créativité de leurs élèves ; 3) comprendre les mécanismes principaux du processus créatif et surtout identifier les facteurs qui favorisent la créativité, dans le but de les mobiliser à travers leur enseignement (Besançon et al., 2005 ; Lubart, 2003) ; 4) différencier l'expression libre/imaginaire de la pensée créative, autrement dit leur permettre de comprendre les différents degrés de créativité (voir notamment Comeau, 1995 ; Taylor, 1988). Au-delà du développement de ces compétences, la formation proposée à la HEP-VS a pour objectif d'amener les étudiants à réfléchir aux implications didactiques d'un travail sur la créativité des élèves. Il leur est proposé de produire et de tester des situations d'enseignement-apprentissage qui mettent en œuvre la créativité des élèves. Plus largement, elle incite les étudiants à développer leur propre créativité et à dépasser l'écueil identifié par Craft (2005) et Puozzo Capron et Martin (2014) notamment, à savoir une créativité se résumant à un rôle d'animateur ou d'enseignant «clown».

La formation des futurs enseignants à la créativité est pensée de manière à les encourager à dépasser ce qui pourrait être décrit comme une approche



strictement normative de la pédagogie, en levant les censures, encourageant la prise de risque et l'originalité, en autorisant les élèves à penser autrement : *Thinking outside the box* (Csikszentmihalyi, 1996 ; Guilford, 1967) afin d'entrevoir des solutions innovantes à des problèmes donnés. Sur la base de cours théoriques sur la psychologie de la créativité (processus créatif, facteurs influençant les productions créatives ou la créativité des élèves, conditions du développement de la créativité en contexte scolaire) et d'expériences concrètes de création⁵, les étudiants sont invités à réfléchir aux implications pratiques d'une pédagogie de la créativité. Au fil des séances, les étudiants co-construisent une boîte à outils collaborative, laquelle comprend différentes activités, méthodes et techniques, qui favorisent le développement de la créativité ou de capacités qui y sont nécessaires, telles que l'imagination ou encore la pensée divergente.

La finalité de cet enseignement est de permettre aux enseignants en formation de concevoir des situations durant lesquelles l'apprentissage et la création sont interdépendants et de leur donner sens au travers d'une pédagogie de la créativité. Ces situations relèvent du *creative learning* ou apprentissage créatif au sens de Craft (2005 ; voir aussi Giglio & Perret-Clermont, 2009), soit un ensemble de conditions qui impliquent que les élèves construisent des apprentissages nouveaux au travers de tâches favorisant leur créativité et qu'en retour ces apprentissages influencent favorablement leur développement individuel. L'enjeu pour les enseignants en formation réside *in fine* dans le fait d'être en mesure de développer cette capacité chez les élèves dans et par les différentes disciplines qu'ils enseignent, dans une perspective interdisciplinaire, comme le suggère le plan d'études romand (2010).

Capacité transversale «pensée créatrice»

Du point de vue curriculaire, le plan d'études romand (PER) (2010) introduit le concept de créativité sous la forme d'une capacité transversale (CT), intitulée «pensée créatrice». Les auteurs de ce plan d'études envisagent qu'au travers du développement et de la maîtrise progressive de cette capacité, l'élève est amené à «améliorer sa connaissance de lui-même» ainsi qu'à «optimiser et à réguler ses apprentissages» (PER, Présentation générale). A ce propos, ils l'ancrent au cœur du triangle pédagogique, au sens d'Houssaye (1988/2000), en précisant que la pensée créatrice (au même titre que les autres CT) est aussi bien liée au fonctionnement individuel de l'apprenant face à une acquisition, soit «apprendre sur soi-même et apprendre à apprendre», qu'aux interactions entre l'enseignant, l'élève et la tâche, soit «mieux faire apprendre» (PER, Présentation générale). Dès lors, le développement de la pensée créatrice devrait être envisagé comme une manière de contribuer au projet de formation de l'élève tout en ayant des incidences significatives sur l'organisation du travail de la classe et la gestion de l'enseignement. Finalement, il s'agit de relever que cette capacité

5. Cette année les étudiants ont découvert certaines méthodes de création et de travail d'une troupe de danse contemporaine. Suite à un atelier avec les danseurs co-chorégraphes, ils ont assisté au spectacle puis participé au bord de scène.



transversale s'inscrit dans ce que les auteurs du plan d'études définissent comme «une volonté de réussite scolaire [...] en vue [d'une] insertion sociale et professionnelle» (PER, Présentation générale). Cette indication souligne la finalité ultime de l'exercice de cette capacité, à savoir le développement de compétences qui puissent être déployées et combinées librement mais de manière adaptée à un contexte donné, afin d'œuvrer au développement des individus et à leur intégration sociale.

Comme le relèvent Puozzo Capron et Martin (2014), l'intitulé de cette capacité transversale «pensée créatrice» s'avère quelque peu réducteur. En effet, la pensée créatrice recouvre deux acceptions principales : 1) une pensée créative **généralisatrice** ou **créatrice** qui désigne l'acte créateur de façon globale, autrement dit le fait de créer ; 2) une pensée créative **interprétative** qui renvoie à «une réflexion sur le produit d'un acteur» (Pallascio, Daniel & Lafortune, 2004, p. 7). La seconde acception – la pensée créative **interprétative** – met l'accent sur le rapport étroit qu'entretient le mouvement créatif avec la cognition (pensée), soulignant ainsi le fait qu'il puisse porter sur un objet d'apprentissage. Le terme de pensée créatrice retenu dans le PER est problématique en ce sens qu'il réduit la créativité à un acte de production. L'élève peut effectivement créer (généraliser) un produit sans avoir fait preuve de créativité.

À partir de la distinction proposée par Vygotski (2004) entre les deux formes d'activité de l'imagination chez l'enfant, Puozzo Capron et Martin (2014) suggèrent de différencier l'activité reproductrice de l'activité créative lorsqu'il s'agit d'étudier les productions des enfants. L'**activité de création reproductrice** consisterait donc pour l'enfant à reproduire ce qu'il a déjà vu ou vécu, en fonction des expériences passées mémorisées. L'**activité créative** ou combinatoire mobiliserait quant à elle l'imagination comme fonction psychique supérieure en associant, combinant et fusionnant des expériences passées pour créer par hybridation quelque chose de nouveau (Puozzo Capron & Martin, 2014). Cette distinction s'avère particulièrement fructueuse pour apprécier les niveaux de créativité dont font preuve les élèves. Plus spécifiquement, considérer la pensée créative comme fonction combinatoire ouvre la potentialité du champ des apprentissages par la création, dépassant le stade premier de l'exécution et du faire.

Bien que cette distinction n'apparaisse pas comme telle dans le curriculum en vigueur, il convient d'étudier dans quelle mesure elle peut prendre sens dans les orientations proposés pour développer la capacité transversale de la pensée créatrice, autrement dit ses descripteurs. Le PER axe l'exercice et l'élargissement de la pensée créatrice sur le développement de la fluidité et de la flexibilité, de l'imagination et de la fantaisie, de même que sur l'inventivité dans la manière d'aborder toute situation. Trois catégories de descripteurs sont proposés, il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

1. Développer sa pensée divergente : à savoir, exercer voire automatiser une composante essentielle au processus de création, celle de voir plusieurs réponses possibles à une question ou un problème, de se dégager



de l'idée initiale pour envisager d'autres angles ou perspectives d'analyse (voir notamment Guilford, 1967 ; Robinson, 2008). Bien que la pensée divergente soit cruciale pour toute activité de création, elle ne saurait être suffisante à la concrétisation du processus (Lubart, 2003). En y travaillant de manière spécifique, l'enseignant réalise ce que Craft (2005) décrit comme un enseignement pour développer la créativité (*teaching for creativity*).

2. Reconnaître sa part sensible : les descripteurs qui précisent cet axe de développement de la pensée créatrice se fondent largement sur les aspects émotionnels de la créativité. Ils font également appel au rêve, à la fantaisie et à l'imaginaire. Il s'agit pour l'élève de se transporter en pensée dans un monde qui n'existe pas encore, n'existe plus ou n'existera jamais. L'élève est donc encouragé à exercer son imagination reproductrice, au sens de Vygotski (2004). Comme le relève Dortier (2012), l'imagination est aussi centrale dans le mécanisme de cognition, puisqu'elle sert à « explorer le monde mentalement et à faire des expériences de pensée nécessaires pour faire des choix et résoudre des problèmes, élaborer des cultures complexes » (p. 25). Néanmoins, celle-ci se révèle également être non suffisante à la concrétisation de la créativité.
3. Concrétiser l'inventivité : c'est sans doute dans cet axe que prend véritablement place la **pensée créative interprétative** ou l'**activité créative combinatoire** évoquées plus haut. C'est en effet par l'accompagnement de l'enseignant que les élèves sont amenés à s'engager dans ce que Craft (2005) intitule un apprentissage créatif (*creative learning*). Cet apprentissage créatif consiste à lui permettre de construire de nouveaux apprentissages grâce à cette pensée créative précisément, laquelle joue justement un rôle explicite sur l'acquisition de nouvelles connaissances.

Bien qu'aucune référence à l'apprentissage créatif dans toute sa complexité ne soit faite dans le PER, l'analyse des axes du développement de la pensée créatrice souligne qu'il y trouve toute sa place. Les enseignants chargés de mettre en œuvre les prescriptions curriculaires peuvent donc y travailler sans crainte de trahir le plan d'études.

La difficulté réside néanmoins dans le fait que le dispositif pédagogique à mobiliser pour permettre ce type d'apprentissage créatif est hautement complexe. Il requiert de la part de l'enseignant une bonne compréhension des enjeux qu'il recouvre, des nuances mentionnées ci-dessus, des connaissances liées aux conditions qui le rendent possible, ainsi que des compétences didactiques nécessaires pour le mobiliser à travers les spécificités de chaque discipline et entre les disciplines. C'est au cœur de cette complexité que réside tout l'enjeu de la formation des enseignants au développement de la créativité.



Des activités créatives : une question de degré

Bien qu'il existe diverses acceptions du concept de créativité, évoquant différents degrés de créativité (Filteau, 2009 ; Taylor, 1988), il n'est pas question ici de développer une échelle de valeurs (voir notamment Boden, 2005). Ce qui importe est de clarifier les nuances qu'elles recouvrent afin qu'elles puissent être prises en compte par les (futurs) enseignants notamment, dans le cadre de l'élaboration d'activités visant le développement de la créativité des élèves. En effet, les objectifs varient grandement selon que l'on vise l'exercice d'une capacité essentielle au processus créatif, telles que la pensée divergente ou l'imagination, ou le développement de la capacité de mener à terme un processus de création. Ces objectifs sont de l'ordre de l'exercice et de l'élargissement de compétences dans le premier cas et, dans le second, ils visent le franchissement d'un obstacle cognitif et l'acquisition d'un objet d'apprentissage (disciplinaire ou non) par l'élève. Il s'agit donc d'objectifs complémentaires mais de nature différente, en fonction du degré de créativité visé. Cette distinction, présente dans le PER, est retraduite dans les axes de travail (descripteurs) de la capacité transversale de la pensée créatrice et les activités qui en découlent.

Les descripteurs de la catégorie «Reconnaître sa part sensible» – par exemple «faire une place au rêve et à l'imaginaire» ou «identifier et exprimer ses émotions» – évoquent des activités qui relèvent de l'exercice de la libre expression, de l'expression spontanée ou, selon les auteurs, de l'expression imaginaire⁶. Largement répandu dans les pratiques scolaires actuelles, ce type d'activités est un héritage d'une vision humaniste de l'éducation, selon laquelle la créativité contribue à la réalisation et à l'actualisation de soi et doit éclore dans sa forme la plus «pure» de façon non dirigée par l'adulte (voir notamment Comeau, 1995 ; Rogers, 1961). Ces activités mettent donc l'accent sur le développement de l'imagination et plus particulièrement sur l'extériorisation de sentiments et d'émotions dans des langages variés (oral, plastique, symbolique, corporel, etc.). Etant donné qu'elles ne fonctionnent que sur le principe de l'imagination reproductrice, l'élève ne peut faire appel qu'à ses représentations et expériences passées pour réaliser la tâche proposée. Elles ne permettent pas un apprentissage créatif en tant que tel. L'exercice de cette fonction psychique est néanmoins important puisqu'il participe dans une certaine mesure au processus créatif, comme le relève Comeau (1995).

La spontanéité première ne doit pas pour autant être rejetée. En éducation, elle conserve une place essentielle, mais il est important de bien comprendre où elle se situe dans l'ensemble de la démarche créative. Pour éclairer cette question, le modèle hiérarchisé des niveaux de créativité [dit de Taylor] est utile. Ce modèle présente cinq niveaux de créativité et la spontanéité est mentionnée au premier niveau où elle joue un

6. Pour une clarification de la terminologie utilisée pour traiter de la créativité et des notions connexes, voir la contribution d'Aznar (2005) au titre de «Dissiper le flou autour du mot "créativité"».



rôle important, mais elle disparaît dès que l'on monte dans la hiérarchie. En effet, plus l'on monte, plus les contraintes du réel augmentent et plus l'acquisition de connaissances et la maîtrise technique sont essentielles. Selon le modèle de Taylor, les productions spontanées sont une forme de créativité bien élémentaire. Ainsi l'expression spontanée, comme le texte libre, le dessin spontané, la musique improvisée, n'est qu'un point de départ, un tremplin pour s'engager dans la voie de la création. L'école n'a pas pour fonction d'entretenir l'expression spontanée, mais doit au contraire amener l'élève à dépasser ce niveau, afin qu'il puisse avoir accès aux niveaux de créativité supérieurs (pp. 277-278).

Les activités qui peuvent être mises en lien avec les axes de travail de la catégorie *Développer sa pensée divergente* (par exemple «exprimer ses idées sous de nouvelles formes»; «expérimenter des associations inhabituelles») entrent davantage dans l'exercice systématique de capacités centrales au processus créatif. Proche d'une gymnastique de l'esprit ou de mise en train de la pensée, ce type d'activités permet d'entraîner à la fois la fluidité des idées (générer plusieurs possibilités sur la base d'un même stimulus) et la flexibilité (se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles pistes); deux composantes essentielles à la créativité. Dans le contexte d'un système éducatif et d'un fonctionnement pédagogique presque exclusivement centrés sur la pensée convergente – laquelle impliquant que les élèves trouvent la seule et unique bonne réponse à une question posée – ce type d'entraînement et d'activités est crucial pour le développement de la créativité des élèves. Sternberg (2006) relève néanmoins qu'une capacité n'est jamais suffisante en soi. Pour être créatif, il est nécessaire d'en faire un usage conscient et délibéré: «on doit en premier lieu *décider* de générer de nouvelles idées, de les analyser et de les vendre aux autres» (Sternberg 2006, p. 90; voir aussi Rey & Feyfant, 2012). Il convient donc de s'interroger au sujet des dispositifs didactiques qui permettent aux élèves d'entrer sciemment et activement dans une démarche de création interprétative, génératrice d'apprentissages créatifs, et de se positionner de manière critique face au produit et au contexte dans lequel il s'inscrit.

Implications didactiques d'une pédagogie de la créativité

Selon Puozzo Capron et Martin (2014), «concevoir et mettre en œuvre une pédagogie de la créativité, c'est travailler les objets d'apprentissage à travers des dispositifs dont les différentes tâches constituent une forme médiatrice [...] mobilisant la pensée créative des élèves» (p. 4). Le dispositif pédagogique a ainsi pour fonction de faire le lien entre le savoir et l'élève/l'apprenant. La médiation est quant à elle idéalement assurée par les tâches proposées et l'étayage garanti par l'action de l'enseignant. La nature de la tâche est, dans ce contexte, absolument cruciale étant donné qu'elle doit amener l'élève à identifier et faire usage des compétences dont il dispose pour se représenter, assimiler et donner du sens à l'objet d'apprentissage. L'enseignant est de son côté le garant de la planification



du dispositif qui permet de construire un apprentissage grâce à la pensée créative, de sa mise en œuvre et de son suivi. Du point de vue didactique, la consigne devient un outil de médiation à disposition de l'enseignant pour transformer la tâche qu'il conçoit en activité concrète des élèves. Sur la base d'un dispositif éprouvé dans des classes d'Arts Visuels et d'Activités Créatrices et Manuelles de deuxième cycle, les implications pratiques de cette définition de la pédagogie de la créativité sont discutées ci-dessous⁷.

L'importance de la consigne

La transposition didactique d'une pédagogie de la créativité implique de questionner la nature et l'usage possible des tâches proposées par l'enseignant à l'élève et plus spécifiquement la forme de consigne proposée. Afin de travailler sur les deux premières catégories de descripteurs de la pensée créatrice du PER, l'option de choisir une consigne ouverte est sans doute à privilégier. Si on propose aux élèves la situation suivante : «Tous les pinceaux de la classe ont disparu, avec quoi allons-nous pouvoir peindre ?», la consigne ouverte appelle une multiplicité de réponses sans toutefois mobiliser la pensée créative. La disparition des pinceaux n'est pas réellement un obstacle, tous les enfants ayant déjà fait l'expérience de la trace avec leurs mains ou leurs doigts, ne serait-ce que par inadvertance. Il n'y aura donc pas de défi face à ce problème à résoudre, mais un champ de possibles à explorer, voire à élargir de manière plus ou moins originale. L'originalité ne sera pas nécessairement liée à la qualité du dispositif proposé, mais variera en fonction des particularités cognitives et conatives de l'élève (voir notamment Lubart, 2003).

De même, une consigne ouverte appelant à la spontanéité, telle que «Mon pire cauchemar !», représente une invitation à exprimer un sentiment mais ne mobilise pas nécessairement la pensée créative. Comeau (1995) souligne que face à ce type de consigne très ouverte l'élève est confronté à deux écueils. Premièrement, elle peut poser des difficultés de représentation de leur idée en raison d'une maîtrise technique et d'une connaissance des codes de la discipline insuffisantes. En second lieu, l'absence de contraintes et d'accompagnement (étayage) pousse l'élève à reproduire le connu plutôt qu'à explorer des possibles ; aussi, l'élève stagne dans ses réalisations parfois sans même affiner sa sensibilité. En définitive, la consigne ouverte présente l'avantage de permettre l'activation de la pensée divergente et la reconnaissance de sa part sensible, dans la mesure où le contexte (climat de classe, posture de l'enseignant, etc.) y est favorable.

7. Si le domaine des Arts peut *a priori* sembler être un lieu de prédilection pour la mise en œuvre aisée d'une pédagogie de la créativité, la réalité est toute autre. Il s'agit d'un domaine qui, d'une part, regroupe des disciplines souvent considérées comme secondaires, telles que les arts plastiques, la musique ou le théâtre (Rey & Feyfant, 2012 ; Robinson, 2008) et dès lors moins facilement envisagées comme porteuses d'apprentissages. D'autre part, les activités privilégiées dans ce domaine sont généralement axées sur l'exercice de la seule pensée créatrice (re)productrice ou de l'expression spontanée, autrement dit, un premier degré de créativité rarement dépassé.



En revanche, elle ne formule pas les conditions qui amènent les élèves à s'engager dans la phase de pensée convergente exigée par la concrétisation du processus créatif (combinaison, comparaison sélective, etc.).

Afin de rendre possible l'apprentissage créatif, il s'agit pour l'enseignant de produire une consigne ouverte dont le cadre est suffisamment contraignant sans pour autant être directif. La situation-problème telle que définie par De Vecchi (2007) recouvre ces différentes caractéristiques. Liée à un obstacle clairement repérable ou défini, une situation-problème a du sens et suscite un questionnement chez l'élève. Par la rupture qu'elle provoque, elle l'amène à déconstruire un modèle initial et fait appel à des stratégies de métacognition. La situation-problème correspond à une situation complexe qui ouvre sur différentes réponses acceptables et différentes stratégies utilisables. Vienneau (2011) ajoute que pour que la situation-problème « met l'apprenant face à une situation pour laquelle il ne dispose pas déjà de procédures de résolution ou lorsque les procédures qu'il connaît s'avèrent insuffisantes » (p. 206).

Concrètement, l'enjeu pour l'enseignant réside dans la formulation d'une question qui amène les élèves à résoudre des problèmes plastiques en Arts Visuels (AV) et fonctionnels en Activités Créatrices Manuelles (AC&M). Le **contrat d'expression**, tel que défini par Lagoutte (2009), est une situation d'expression qui impose un effet ou une impression à produire. L'élève est à la fois en situation de production, ce qui correspond à l'acte de créer, et en situation d'expression, ce qui correspond à une rencontre avec des procédés plastiques (techniques). L'enseignant tire parti d'un vécu collectif pour que l'élève produise individuellement un effet avec des moyens plastiques de son choix, de plus en plus pertinents et adaptés à son intention. Cinq critères précis permettent d'évaluer la qualité du contrat d'expression, vérifiant que l'expression de l'élève est effectivement requise (*versus* production)⁸. Dans le domaine des AC&M, le **cahier des charges** complète ces critères qui forment le contrat d'expression. Ce cahier des charges prend en compte le contexte de réception de l'objet à créer. Au-delà des conditions à remplir pour que la réalisation de l'objet (une certaine matière dans un certain volume) soit possible, il contraint explicitement l'élève à concevoir cet objet et à le mettre en forme en vue d'une fonction donnée ou d'une utilité précise. Comme le soulignent Leuba, Perrin, Puzo et De Carlo (2012), « il permet ainsi de structurer et d'activer des démarches créatives dans des situations très pragmatiques » (p. 185).

Effectivement, la problématisation demande de la part des élèves de s'interroger et de faire des choix concrets. En posture d'apprenant-chercheur, l'élève répond aux questions suivantes :

- **Quoi?** (AV) Que vais-je représenter, exprimer? Quel sujet? (AC&M) Quel objet vais-je réaliser?

8. Ces critères sont : 1. La production répond au problème, l'effet demandé est obtenu. 2. Il s'agit d'une production d'enfant. 3. Les productions ne se ressemblent pas. 4. Les productions présentent des techniques différentes. 5. L'enfant a utilisé différentes techniques pour son travail.



- **Avec quoi?** (AV) Quel support vais-je privilégier? Quel médium, quel outil? (AC&M) Quels matériaux?
- **Comment?** (AV et AC&M) Quelles techniques, quelles procédures vais-je mettre en place?
- Et enfin dans le cas du cahier des charges en AC&M, **pour qui?** Quel est le destinataire, l'utilisateur?

Ce faisant, l'enfant a le choix de mobiliser des techniques ou compétences qu'il maîtrise déjà en les améliorant ou non. A l'inverse, il peut les rejeter en bloc ou partiellement, engendrant une nécessaire redéfinition ou redirection créative (Sternberg, 2006). Finalement, il peut s'engager dans une démarche intégrative, associant, combinant et fusionnant des techniques ou des procédés connus (pensée créative). Une palette de possibilités d'expression de sa créativité est ainsi à sa disposition, et l'opportunité d'adopter une posture réflexive face au processus créatif vécu lui est donnée (De la Durantaye, 2012).

Exemples de tâches permettant un apprentissage créatif

Le contrat d'expression, complété le cas échéant par le cahier des charges, est un exemple d'outil didactique qui permet de concevoir un dispositif médiateur au service d'un apprentissage créatif au sens de Craft (2005). Deux exemples, testés dans une classe de 8^e HarmoS en Valais, sont présentés ci-après afin de dégager les points forts de ce type d'activités ainsi que les enjeux concrets qu'elles soulèvent.

Dans le cadre d'une séquence d'enseignement/apprentissage en Arts Visuels centrée sur le concept de matière et la notion de touche empâtée ou diluée, les élèves réalisent exercices techniques systématiques et des activités de perception d'œuvres d'art pictural exploitant cette notion. En fin de séquence, un contrat d'expression leur est proposé: «Le ciel et la terre sont passés en même temps dans la machine à laver, représente-les à leur sortie». Dans cette consigne, l'effet demandé n'est pas explicite mais à déduire de l'énoncé. Il s'agit d'une particularité liée à la discipline d'enseignement Arts Visuels, dans laquelle ce qui est travaillé n'est pas donné, car il est à inventer et à construire, comme le relève Pélissier (1997).

Dans ce contrat d'expression, la possibilité est donnée aux élèves de réinvestir ou non les procédés travaillés à travers la séquence. Ils ont la liberté totale de choisir le support, le format, le médium, l'outil ou encore la technique afin de répondre à la question, de produire l'effet demandé. La diversité et le mélange sans limite des supports (papier, carton, bois, plexiglas, aluminium), médiums (peinture acrylique, gouache, encres, feutre, savon liquide) et techniques (découpage, peinture à la spatule, à l'éponge, soufflée à la paille) choisis et combinés illustrent bien l'absence de blocage face à une situation-problème prenant sens dans une séquence d'enseignement et pour laquelle les élèves sont du moins partiellement outillés. La variété des réponses proposées, leur degré d'élaboration ainsi que



leur originalité soulignent également la créativité requise pour remplir le contrat d'expression.

En fin de séance, il est attendu des élèves qu'ils présentent oralement leur production en argumentant leurs choix et justifiant leur intention. Le passage par le discursif vise à conscientiser et institutionnaliser les apprentissages réalisés à travers le processus de création (voir notamment Giglio & Perret-Clermont, 2009). Cette mise en mots représente également une trace concrète du processus créatif ; elle permet d'en prendre la mesure et invite l'élève à adopter une posture réflexive (De la Durantaye, 2012). Dans cette optique, le produit n'est jamais le seul objet d'évaluation (Reyt, 2006).

Le deuxième exemple de tâche est une alternative proposée pour la réalisation du traditionnel tablier, pour les cours d'Education Nutritionnelle, en fin de deuxième cycle. Les élèves reçoivent le cahier des charges suivant :

Conçois et réalise un vêtement de protection qui soit 1) adapté à ta taille ; 2) adapté à l'usage que tu souhaites en faire ; 3) en utilisant principalement le tissu imposé. Tu devras remettre avec ton produit final le patron papier que tu auras réalisé sur la base de tes mesures et la planification des étapes de travail que tu auras anticipées en fonction de la complexité de ton projet.

La contrainte du tissu identique pour tous a pour objectif de focaliser l'attention des élèves sur l'importance de la forme plutôt que sur la couleur, autrement dit de se centrer sur une seule notion. L'inconvénient réside toutefois dans le fait qu'elle empêche les élèves d'explorer le concept de matière.

Les élèves sont appelés à définir l'usage prévu de la réalisation : a-t-elle une fonction protectrice dans le cadre d'une pratique culinaire, picturale, de bricolage, de mécanique, de nettoyage ou cette fonction protectrice doit-elle comprendre une nuance esthétique dans le cadre d'une activité de service ? Le choix implique de déterminer quelles sont les parties du corps à protéger, si des poches sont nécessaires, etc. et à élaborer le patron en prenant en compte ces impératifs. L'analyse des productions des élèves suggère à nouveau une réelle implication personnelle de leur part dans la réalisation : la diversité des propositions est importante. Pour remplir le cahier des charges, les élèves pratiquent l'auto-évaluation, ils identifient les obstacles à surmonter notamment en matière de capacités techniques et motrices des élèves et ils trouvent des solutions nouvelles et adaptées au contexte. La contrainte de devoir projeter une entreprise réaliste contribue à l'apprentissage des conditions nécessaires pour concrétiser sa créativité tout en rendant des apprentissages possibles.

Ces exemples illustrent comment une pédagogie de la créativité peut prendre sens au sein des enseignements disciplinaires et donner lieu à des apprentissages qui seront davantage liés aux besoins des élèves qu'au programme envisagé par l'enseignant. Les apprentissages réalisés donnent une dimension particulière au processus créatif auxquels ils se rattachent. Finalement, ces exemples montrent aussi que la mise en place de situations complexes d'enseignement répondant à des conditions



contraignantes implique de la part de l'enseignant également une certaine créativité. L'enseignement créatif est dans cette perspective intimement lié à l'enseignement favorisant la créativité.

Devenir un enseignant créatif

Concevoir, planifier, mettre en œuvre une pédagogie de la créativité en garantissant un environnement qui favorise la créativité des élèves⁹ exige de la part des (futurs) enseignants de réelles compétences créatives. Comme le suggèrent plusieurs auteurs (voir notamment Craft 2005; National Advisory Committee on Creative and Cultural Education [NACCCE], 1999) enseigner pour favoriser la créativité des élèves implique un enseignement créatif. En dépit du fait que ces deux axes ne recouvrent pas tout à fait les mêmes aspects de l'action pédagogique (l'objectif visé et le moyen utilisé), il convient de reconnaître qu'ils sont complémentaires et présentent l'avantage d'intégrer à la fois la perspective de l'enseignant et celle de l'élève. Jeffrey et Craft (2004) identifient même une « créativité professionnelle », en interrogeant des enseignants au sujet de leurs pratiques, qui serait selon leurs termes « l'éclectisme sensé impliqué dans la réponse appropriée à une application appropriée du curriculum en lien avec les besoins des groupes et des individus » (p. 16). Ces auteurs évoquent le principe selon lequel un enseignement créatif serait plus efficace, car plus adapté au contexte dans lequel il prend place (voir aussi NACCCE).

Sans entrer dans le débat sur l'efficacité d'une action pédagogique, c'est le caractère adapté de l'enseignement créatif qui nous intéresse ici, car il souligne la nécessité pour l'enseignant de faire lui-même l'expérience du processus créatif. Cremin (2009) écrit que « reconnaître et exercer sa propre créativité apparaît comme étant une part importante du système de signification professionnel et personnel des enseignants créatifs » (p. 43). Confronté à l'élaboration complexe de l'articulation des apprentissages avec le développement d'une fonction psychique associative ou combinatoire, l'enseignant doit se libérer de certaines contraintes didactiques et méthodologiques. C'est souvent dans un contexte d'interactions fertiles entre les disciplines que les individus osent faire le pas en direction d'une réflexion créative (voir notamment Darbellay, Moody, Sedooka & Steffen, 2014). Le PER encourage cette sortie des chemins disciplinaires pour développer la créativité des élèves puisqu'il prévoit que les capacités transversales soient travaillées de manière interdisciplinaire.

Dans la citation en exergue, De Vecchi (1997) suggère qu'oser sortir des chemins battus implique de cesser de se préoccuper de l'instruction des élèves uniquement pour se mettre à les éduquer tout en enseignant. Lorsque Cremin (2009) décrit le profil de l'enseignant créatif, cette dimension éducative est bien présente :

9. Sur la question d'un environnement favorable au développement de la créativité des élèves, voir notamment la proposition de Bragg et Manchester (2011) sur le rôle de l'ethos et du climat scolaire.



The creative teacher, it is suggested, is one who is aware of, and values, the human attribute of creativity in themselves and seeks to promote it in others. The creative teacher has a creative state of mind, which is actively exercised and developed in practice through the four core features of creative practice [originality, autonomy/ownership, connection making and curiosity]. These features are closely interrelated and are fostered in schools which profile creativity, expect the unexpected and encourage the professional autonomy of the teaching staff, enabling them to take supported risks as they collaborate with one another and the children on their learning journeys (p. 44)

Comme le souligne Cremin (2009), la dimension institutionnelle ne peut être détachée de l'objectif qui consiste à permettre aux enseignants d'être ou de devenir des enseignants créatifs. La problématique qui nous occupe est celle d'identifier les obstacles à franchir pour que de futurs enseignants puissent entrer pleinement et sciemment dans une telle démarche. D'une part, la formation didactique en institution les contraint davantage à l'application adéquate et complète des modèles théoriques proposés qu'à une remise en question de ces derniers. Quelle prise de risque est possible au sein de la formation ? Et quels sont les liens faits avec le développement de l'identité professionnelle et de la personnalité enseignante, objectifs de formation à la HEP-VS ? D'autre part, les exemples qu'ils découvrent sur le terrain sont généralement en lien avec l'exercice d'une pensée créative reproductive, ne les incitant pas nécessairement à dépasser ce type d'activités qui engendrent des productions acceptables pour tous. Les résistances sur le terrain auront-elles finalement raison des résolutions des nouveaux diplômés ? Plus concrètement, il convient de se demander dans quelle mesure les expériences d'enseignement à la créativité présentées ici parviennent-elles à développer un bagage théorique suffisant tout en transcendant les obstacles structurels et pratiques.

Conclusion

Le développement de la créativité des élèves peut faire l'objet d'une formation spécifique pour les enseignants. Celle-ci permet d'identifier les nuances à apporter lorsque la capacité transversale de la pensée créatrice, introduite par le nouveau plan d'études romand, est travaillée en classe. La distinction entre ce qui s'apparente à une activité de création reproductrice ou à une activité créative (combinatoire) est fondamentale sur deux aspects notamment. Premièrement, elle clarifie les enjeux que recouvre la description (les descripteurs) de la capacité transversale de la pensée créatrice dans le PER. En effet, tous les descripteurs ne visent pas le même degré de créativité et, par conséquent, ne se centrent pas sur les mêmes aspects de la créativité (capacité nécessaire au processus, processus lui-même, concrétisation du processus). Deuxièmement, cette distinction rend possible pour les enseignants la transposition didactique d'une pédagogie de la créativité, au travers de la conception de dispositifs médiateurs efficaces et plus spécifiquement de tâches visant l'apprentissage créatif par l'élève.



Au-delà d'une illustration concrète de la forme que peut prendre une telle formation, cette contribution soulève de nouvelles questions, dont en particulier la place qui peut être faite à la créativité dans le système scolaire et les institutions de formation. La majeure partie de la formation des enseignants – tout comme celle des élèves – se fait selon une organisation hautement disciplinaire, limitant par conséquent les opportunités de création à l'interface des disciplines, des didactiques et des méthodologies. En sus, les futurs enseignants ne sont pas outillés à concevoir et planifier des enseignements interdisciplinaires. Qu'en est-il à ce propos des enseignants sur le terrain, dans la mesure où la seule lecture du plan d'études ne permet pas nécessairement de capturer toute la complexité de la problématique ? Finalement, qu'il s'agisse des enseignants en formation, des enseignants en fonction ou des élèves, quel est le poids du conformisme de la formation porté et renforcé par des contraintes institutionnelles face au besoin croissant de décroisement et d'ouverture créative ? Cette amorce de réflexion se veut un encouragement à la lente transformation et adaptation d'un système éducatif qui permette à la fois aux individus de développer de solides compétences disciplinaires tout en favorisant, encourageant et promouvant leur capacité de trans-dé-formation créative.



Références

- Aznar, G. (2006). *Dissiper le flou du mot « créativité »*. [Document électronique]. Récupéré sur le site : www.creativite-conseils.com
- Besançon, M., Georgsdottir, A., & Lubart, T. (2005). La créativité, son développement et l'école. *Diversité. Ville, école, intégration*, 140, 47-54.
- Boden, M. A. (2005). *The creative mind. Myths and mechanisms* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Bragg, S., & Manchester, H. (2011). *Final Report of the project. Evaluation of the nature and impact of the Creative Partnerships programme on school ethos, 2009-10*. The Open University [Computer printout].
- Clifford, M. M. (1988). Failure tolerance and academic risk-taking in ten- to twelve-year-old students. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 15-27.
- Comeau, G. (1995). La créativité en éducation : importance de la compétence disciplinaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 30(3), 273-290.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools. Tensions and Dilemmas*. New York: Routledge.
- Cremin, T. (2009). Creative teachers and creative teaching. In A. Wilson (Ed.), *Creativity in Primary Education* (2nd ed., pp. 36-46). Exeter : Learning Matters.
- Csikszentmihalyi, M. (1996/2006). *La créativité, psychologie de la découverte et de l'invention* (C.-C. Farny, trad.). Paris : Robert Laffont.
- Darbellay, F., Moody, Z., Sedooka, A., & Steffen, G. (2014). *Interdisciplinary Research Boosted by Serendipity*. *Creativity Research Journal*, 26(1), 1-14.
- De la Durantaye, F. (2012). La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art. *Education et francophonie*, XL(2), 6-22.
- De Vecchi, G. (2007). *Enseigner par situations-problèmes*. Paris : Edition Delagrave.
- Dortier, J.-F. (2012). Et si on repensait tout? *Sciences humaines*, 233, 24-25.
- Filteau, S. (2009). *Proposition d'un modèle de concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement* (Mémoire inédit, Université du Québec, Montréal). Récupéré sur le site : <http://www.archipel.uqam.ca/2574/1/M11185.pdf>
- Giglio, M., & Perret-Clermont, A.N. (2009, Nov.). L'acte créatif au cœur de l'apprentissage. *Enjeux pédagogiques*, 13, 16-17.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York : McGraw-Hill.
- Houssaye, J. (1988/2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity. Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77-87.
- Lagoutte, D. (2009). *Enseigner les arts visuels à l'école primaire*. Paris : Hachette éducation.
- Leuba, D., Didier, J., Perrin, N. Puozzo, I., & Vanini De Carlo, K. (2012). Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de Learning Study dans la formation des enseignants. *Education et francophonie*, XL(2), 177-193.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education [NACCCE]. (1999). *All our futures. Creativity, culture and education*. Report of the National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. Sudbury: DfEE.
- Pallascio, R., Daniel, M.-F., & Lafortune, L. (2004). *Pensée et réflexivité. Théorie et pratiques*. Sainte-Foye : Presses universitaires du Québec.



- Pélessier, G. (1997). Le discours critique dans le champ des arts plastiques. In P. Bonafoux & D. Danetis (eds), *Critique et enseignement artistique. Des discours aux pratiques* (pp. 19-24). Paris : L'Harmattan.
- Plan d'études romand [PER]. (2010). Neuchâtel : CIIP.
- Puozzo Capron, I., & Martin, D. (2014). De la pensée créatrice à la pensée créative. *L'Éducateur*, 2, 13-14.
- Rey, O., & Feyfant, A. (2012). Vers une éducation plus innovante et créative. [Article électronique]. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 70.
- Reyt, C. (2006). *Les arts plastiques à l'école*. Paris : Bordas.
- Robinson, K. (2008). *Changing Education Paradigms*. Lecture at «The Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce».
- Robinson, K., & Aronica, L. (2013). *L'Élément. Quand trouver sa voie peut tout changer!* Paris : playBac. (Original publié en 2009)
- Rogers, C.R. (1998). *Vers une théorie de la créativité*. In C.R. Rogers (Ed.), *Le développement de la personne* (pp. 230-240). Paris : Dunod. (Original publié en 1961)
- Sternberg, R.J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- Taylor, C.W. (1988). Various approaches to and Definitions of Creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *The Nature of Creativity* (pp. 99-121). New-York : Cambridge University Press.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Boucherville : Gaetan Morin.
- Vygotski, L. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97. (Original publié en 1930)