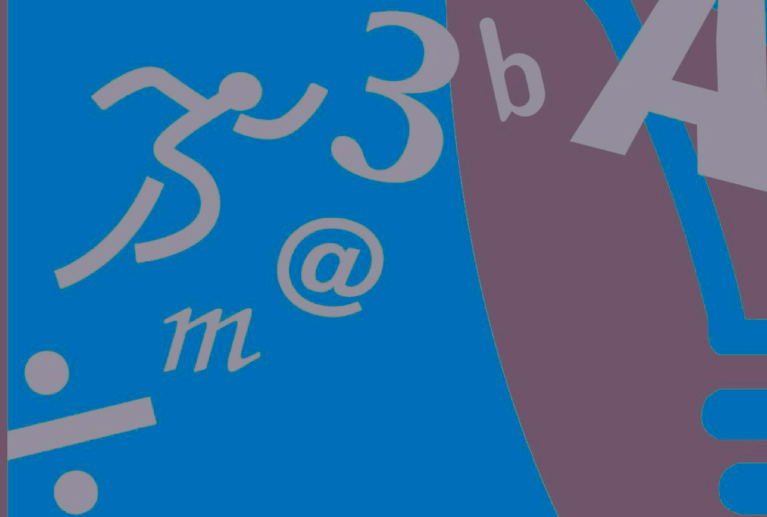





VARIA





Comité de rédaction

Catherine Audrin HEP Vaud
Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg

Comité scientifique

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

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg
www.revuedeshp.ch

Edition

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



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

VARIA

Numéro coordonné par
Pierre-François Coen
N° 28, 2023
2025



Varia

Numéro coordonné par
Pierre-François Coen

TABLE DES MATIERES

<i>La Didactique de l'allemand et de l'anglais : la formation initiale des enseignants primaires du canton de Genève</i> Slavka Pogranova	7
<i>L'évolution des croyances et pratiques d'enseignement durant la formation à l'enseignement : une étude par la réalisation de cartes heuristiques</i> Florinda Sauli, Jean-Louis Berger et Chantale Beaucher	21
<i>Verbalisation écrite et orale en formation d'enseignant.e.s : quelles contributions aux pratiques réflexives des étudiante.e.s ?</i> Caroline Léchet, Sheila Pellegrini et Pierre-François Coen	45
<i>Le stage comme environnement de socialisation organisationnelle : De l'importance d'en faire un lieu de découverte de tous les aspects de la profession enseignante</i> Thibault Coppe, Olivier Maes, Sandrine Biémar, Virginie März et Catherine Van Nieuwenhoven	63
<i>Reconnaître et dépasser les tensions dans un contexte d'évaluation de la qualité : une étape vers une culture de l'amélioration continue</i> Paul-André Garessus, Jean-Steve Meia et Alexia Stumpf	81
<i>Observer la scène ethnographique de la classe au moyen de la vidéoscopie : l'analyse des interactions verticales et horizontales comme opportunité de formation des futurs enseignants</i> Marie Jacobs	97
<i>Sur les obstacles épistémologiques, didactiques et d'apprentissage dans les enseignements artistiques</i> Apolline Torregrosa	113
<i>«Le racisme n'existe pas !» : reconnaître, analyser et prévenir le racisme à l'école</i> Denis Gay et Moira Laffranchini	131
<i>La créativité à l'école : représentations, pratiques et freins. Une enquête préliminaire dans les établissements scolaires valaisans.</i> Amalia Terzidis et Gaëlle Luycet	149



La créativité à l'école : représentations, pratiques et freins. Une enquête préliminaire dans des établissements scolaires du secondaire valaisan

Amalia TERZIDIS¹ (Haute Ecole Pédagogique du Valais
Gaëlle LUYCET (Cycles d'Orientation Régionaux de Sion, CO
des Collines)

Cet article a pour objet une enquête, réalisée par des étudiant·e·s d'un cours de Master, pour un projet de recherche qui vise à analyser les représentations, les pratiques, les forces et les freins à la créativité, dans l'enseignement au secondaire I en Valais. En collaboration avec l'équipe de recherche concernée, et dans le cadre de leur activité de formation, les étudiant·e·s ont mobilisé une méthodologie mixte (questionnaire et entretiens), pour dégager des premières tendances, avant que l'enquête générale ne soit réalisée. Ces premiers résultats ont permis d'observer des perceptions mitigées et erronées du concept de créativité chez les enseignant·e·s, dont les motivations semblent pourtant bien présentes pour développer des pratiques créatives, mais sont bridées par le manque de connaissances et de confiance à ce sujet.

Mots clés : créativité, enseignement créatif, apprentissages créatifs, représentations, étudiants, formation

Introduction

Dans la visée de développer un pôle d'expertise dans le domaine de la créativité, de l'innovation et des transformations en éducation, un projet de recherche a été initié dans une Haute Ecole Pédagogique suisse. Cette recherche se donne pour buts d'analyser les perceptions, les pratiques déjà existantes et les freins en termes de créativité, dans les établissements scolaires de la région concernée. Au sein de la formation initiale de cette Haute Ecole, un cours à options forme les futur·e·s enseignant·e·s à ces thématiques ; dans une perspective formative innovante, il a été proposé aux étudiant·e·s, parmi plusieurs options à choix, de participer à ce projet de recherche en réalisant une enquête préliminaire dans leurs établissements respectifs de pratique. Cette pré-enquête poursuivait ainsi deux buts ; 1) former les étudiant·e·s au cadre conceptuel de la créativité ainsi qu'à la pratique réflexive d'enseignant-chercheur, via un processus de recherche, 2) affiner le cadre méthodologique et conceptuel du projet de recherche en une phase test de pré-enquête.

Cinq étudiant·e·s ont souhaité s'engager dans cette option ; la pré-enquête réalisée, aboutissant à des premières conclusions, fait l'objet du présent article, qui pourra servir de base à d'autres projets, ainsi qu'à des réflexions sur les actions

1. Contact : amalia.Terzidis@hepv.ch



à engager pour développer la créativité, l'innovation et accompagner les transformations en éducation.

Cinq étudiant·e·s ont souhaité s'engager dans cette option ; la pré-enquête réalisée, aboutissant à des premières conclusions, fait l'objet du présent article, qui pourra servir de base à d'autres projets, ainsi qu'à des réflexions sur les actions à engager pour développer la créativité, l'innovation et accompagner les transformations en éducation.

Les questions de recherche, que nous avons partagées avec nos étudiant·e·s étaient les suivantes :

- Comment sont perçus les concepts de créativité par les enseignants·e·s ?
- Quelles sont les pratiques déjà mises en place par les enseignants·e·s, dans une perspective de pédagogie de la créativité (c'est-à-dire la mise en oeuvre d'un enseignement créatif et/ou d'apprentissages mobilisant la créativité, selon cadre théorique plus bas) et/ou d'innovation, et/ou de transformation de l'école ?
- Quels sont les besoins et les freins pour mettre en oeuvre de telles pratiques ?

Nos hypothèses, fondées à la fois sur notre cadre théorique et sur nos observations dans les classes, sont que les pratiques enseignantes actuelles, et l'école publique en général, restent trop peu évolutives et trop peu adaptées aux besoins des élèves et des contextes sociétaux, ou aux connaissances actuelles en Sciences de l'Education, malgré des volontés identifiées. Nous supposons également qu'un certain nombre de pratiques créatives et innovantes sont déjà mises en oeuvre, et souhaitons les valoriser, les renforcer. Ces hypothèses de départ supposent également que les freins au changement sont liés à différents facteurs potentiels : manque de moyens, manque de créativité, manque de connaissances, manque de cadre propice au changement, peurs diverses.

Comprendre et déterminer ces facteurs permettrait d'y remédier, par différentes mesures : formation initiale et continue, interventions en établissements, propositions de services, recherches actions, collaborations, qui pourraient être déployées au travers du pôle d'expertise en cours de développement.

Cadre théorique

La créativité, comprise ici comme la capacité transversale (Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004) à produire des idées nouvelles et adaptées au contexte (Lubart, 2003) est mise en oeuvre à la confluence de six types de ressources : les facultés intellectuelles, les connaissances, les styles de pensée, la personnalité, la motivation et l'environnement (Sternberg, 2006), analysés plus bas au travers de l'approche multivariée (Lubart, 2003).

Notre propos est de tenter d'établir comment elle est, ou pourrait être mobilisée dans la profession enseignante, pour orienter la formation et l'accompagnement des enseignants, dans une perspective de développement durable (Terzidis & Darbellay, 2017), afin de faire évoluer l'école, les pratiques enseignantes et la formation à l'enseignement de façon pérenne, en répondant aux besoins et défis de la société actuelle et à venir. En effet, nous pensons avec Brodeur et al. (2005), que les savoirs professionnels et théoriques, en constante et très rapide évolution, les problématiques toujours plus complexes et imprévisibles de la



profession (Uwamaryia et Mukamurera, 2005) tendent à impliquer toujours plus de créativité comme capacité professionnelle essentielle, pour s'adapter à un monde complexe, dont les caractéristiques sont impossibles à prévoir (Prensky, 2010). Ainsi, la formation des enseignants, pour œuvrer dans une perspective de *life long learning* (Piot, 2009) doit, à notre sens, mobiliser les capacités de créativité et d'innovation pour former les enseignant·e·s à apprendre en continu, créer, s'adapter et réagir positivement à ce qu'ils seront amenés à rencontrer dans leur vie professionnelle (Prensky, 2010).

Bien que les caractéristiques et les modalités d'apprentissage des nouvelles générations (générations Z, digital Natives, génération alpha...) ne soient pas clairement établies (Bennett, Maton & Kervin, 2008), il est indéniable que la digitalisation croissante et exponentielle de nos sociétés impacte le rapport au savoir, les modalités de réflexion, la gestion des connaissances et leur accessibilité. La complexification du monde actuel a également largement altéré la profession enseignante (Mukamurera & Balleux, 2013), sans que cela n'ait réellement été pris en compte dans une potentielle transformation des pratiques (Canzittu, 2016). Nous devons donc impérativement réfléchir aux transpositions didactiques, aux approches pédagogiques, à une profession enseignante, à une école et à une formation d'enseignant·e·s adaptées à ce contexte labile, évolutif, flexible, complexe.

C'est dans cette perspective que nous nous orientons vers une pédagogie de la créativité, que nous comprenons comme une approche mettant en œuvre la créativité dans l'enseignement et l'apprentissage, des deux côtés du pupitre : d'un côté, en pensant à la créativité de l'enseignant, mise au service de son enseignement, que nous pouvons appeler créativité didactique (Terzidis, 2020 ; 2021), ou pédagogique ; de l'autre côté, en pensant à la créativité des élèves, qu'elle soit développée *per se*, ou pour apprendre différemment (Craft, 2004), via des apprentissages créatifs.

Du côté de l'enseignant·e, la créativité didactique, selon notre approche, est la capacité à trouver de nouvelles solutions didactiques, à chaque fois adaptées aux contextes dans lesquels l'enseignant·e se trouve, où aux problèmes auxquels il ou elle est confronté·e. C'est aussi la capacité de se renouveler sans cesse, en trouvant de nouvelles manières d'enseigner et d'innover dans ses pratiques, voire dans les pratiques de l'établissement ou de l'école. Cela peut se jouer au niveau de la petite créativité (« little c ») (Craft, 2003), c'est-à-dire au niveau individuel (nouveau pour l'enseignant, pas nécessairement pour l'école en général), mais également à un niveau plus large (« Big C ») (Craft, 2003), si cela concerne une nouveauté didactique ou pédagogique pour un plus grand groupe (établissement, école...).

Du côté des apprenant·e·s, les caractéristiques sociétales et individuelles que la digitalisation a modelées imprègnent les nouvelles générations. La rapidité, la flexibilité, la démultiplication des sources d'information et leur flux continu, le zapping, la société du divertissement, l'hyperconnectivité, l'hypermédiatisation, mais aussi la plus grande mixité socioculturelle et l'accès quasiment illimité et instantané aux connaissances ont fait évoluer les conceptions de l'apprentissage et les modalités d'entrée en apprentissage (Serres, 2015 ; Terzidis, 2020) L'enseignant·e n'est ainsi plus seul et unique garant d'un savoir univoque, qu'il ou elle distille de façon verticale, à des élèves le plus souvent en situation



passive. L'apprentissage se fait plutôt en explorant et « naviguant » d'une information à l'autre, en tirant des renseignements de différents contextes et en construisant – ou pas – du sens au travers de divers éléments mis ensemble, en collaborant et en s'appuyant sur une motivation intrinsèque forte (les intérêts personnels, l'envie de savoir, les expériences émotionnelles). (Prensky, 2010 ; Serres, 2015) ; ces caractéristiques et modalités d'apprentissages sont précisément celles des apprentissages dits créatifs (Woods & Jeffrey, 1996 ; Craft, 2002 ; 2005 ; Savage & Fautley, 2007 ; Jeffrey & Craft, 2004 ; Terzidis, 2020), qui donnent à l'élève une plus grande part d'agentivité dans la génération de ses apprentissages, par l'investigation, la combinaison d'informations, la génération de sens.

Dans ce contexte, les outils numériques, non seulement influent les façons de penser, mais agissent comme des extensions cognitives du cerveau (Prensky, 2009), ce qui rend l'apprentissage de type « mémorisation », de niveau taxonomique le plus élémentaire (Anderson & Kraftwohl, 2001), obsolète, lorsque c'est l'unique compétence cognitive mobilisée. Or, nous semblons constater par nos observations, au sein de la formation et sur le terrain, que c'est encore le modèle dominant dans les pratiques enseignantes (Boutonnet, 2004 ; Tutiaux-Guillon, 2004 ; Altet & Mehreb, 2017 ; Terzidis, 2020). Il nous apparaît ainsi fondamental d'essayer de saisir pourquoi des approches plus créatives dans les enseignements, comme dans les apprentissages peinent à être développées, ou pourquoi et comment elles le sont déjà dans certains cas.

Pour mieux analyser les pratiques créatives enseignantes et/ou apprenantes, nous ancrons notre compréhension de cette capacité dans la perspective de l'approche multivariée (Lubart, 2003), qui prend en considération les différents facteurs, cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux, impactant les processus inhérents à la créativité, qui représentent autant de leviers que de freins potentiels.

Enfin, nous remarquons avec Woods (1995) que, malgré la nécessité croissante de la mobilisation de la créativité dans l'éducation, elle n'est que très peu favorisée et très peu incluse dans la formation des enseignant·e·s, ou de façon anecdotique (Terzidis, 2019). Peu ou prou d'études ont été réalisées pour comprendre ce qui pourrait favoriser ou freiner le développement de la créativité dans les établissements scolaires. Nous identifions à ce stade quelques facteurs potentiels, comme le support de la direction, via l'acceptation de nouvelles pratiques et leur soutien (Prensky, 2010), ou certains facteurs limitants identifiés chez les étudiant·e·s en formation (Terzidis, 2020) : peurs de ne pas réussir à « faire le programme », de se tromper, d'être jugé·e·s, de consacrer trop de temps à la préparation, manque d'expérience, déstabilisation anxigène des ruptures d'habitus, tensions avec le « bachotage » nécessaire en vue des évaluations externes, freins logistiques (budgets, moyens techniques, organisation, autorisations..).

Cadre méthodologique

Dans le cadre du cours « Teach outside the box », destiné aux étudiant·e·s en formation pour le secondaire I & II en Suisse, plusieurs projets ont été soumis à leur choix. Ce cours, portant sur la créativité et l'innovation en éducation, est un cours à options d'une année, interdisciplinaire, proposé de façon récurrente parmi ceux que les étudiant·e·s en Master doivent choisir. Quinze étudiant·e·s



s'y sont inscrit·e·s lors de cette volée. Après un semestre où ils et elles se sont approprié cadre théorique et outils en lien avec la créativité et l'innovation dans l'enseignement/apprentissage, chacun·e était amené·e à choisir un projet collaboratif à développer en ce sens. L'un d'eux était de participer au projet de recherche sur la créativité que mènent deux professeures de la Haute Ecole Pédagogique en question. Quatre étudiant·e·s (sur 15) ont choisi ce dernier. Les questions de recherche et les enjeux leur ont été soumis et, bien que la méthodologie et le cadre théorique fussent déjà déterminés, il leur a été demandé de réfléchir pour élaborer leur propre méthodologie d'enquête préliminaire, en mobilisant les concepts théoriques reçus en cours. Après quelques entrevues, régulations et apports de la formatrice, le cadre méthodologique a été arrêté ainsi :

- A) Une partie d'ordre quantitatif a été conçue par l'envoi d'un questionnaire exploratoire (visant une première prise de données partielles). Ce formulaire en ligne (Annexe 1) a été transmis à quatre établissements, qui ont été sélectionnés en fonction du lieu de travail des étudiant·e·s en question. Le formulaire a été envoyé à l'ensemble des enseignant·e·s des quatre établissements. Cela représente un total de 272 personnes. Le but de ce questionnaire était d'interroger un large panel de professionnel·le·s, au sujet de leurs représentations et éventuellement de leurs pratiques en termes de créativité, afin de déceler les perceptions, les représentations des enseignant·e·s concernant l'enseignement créatif et les apprentissages créatifs. Aucun cadre théorique ne leur a donc été fourni au préalable et cinq questions sur six permettent à chacun·e de développer ses idées. L'anonymat a été garanti. Un total de 118 formulaires a été reçu en retour.
- B) Une partie qualitative est venue compléter ces premières données, pour approfondir la compréhension de certains items de la partie quantitative. Les étudiant·e·s ont mené huit entretiens semi-directifs auprès de leur·e·s collègues. En introduction des entrevues, ainsi qu'avant la septième question, de très brèves définitions, basées sur le cadre théorique, ont été données, afin de favoriser une compréhension commune et de lever les biais sémantiques (Muchielli, 1988) (Annexe 2). Les personnes interrogées ont été sélectionnées sur la base des critères suivants : parité hommes/femmes, variabilité du nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et variabilité des disciplines enseignées. Une dernière variable a été prise en compte : l'intérêt porté à la thématique: enseignant·e·s qui montrent déjà de l'intérêt vis-à-vis de la thématique abordée, enseignant·e·s qui aimeraient développer leurs compétences mais qui ne possèdent pas les outils, enseignant·e·s qui se montrent plutôt réfractaires ou qui n'y voient aucun intérêt. Cependant, uniquement des personnes déjà intéressées par la créativité et motivées à aller plus loin ont accepté de participer aux entretiens (8 personnes en tout) ; nous n'avons donc pas pu prendre en compte cette variable et devons garder en tête ce biais. Des questions ouvertes ont été préparées (Annexe 3), dans une perspective d'entretien semi-directif. Elles ont été regroupées pour organiser l'entretien en cinq parties : le profil de l'interviewé·e, sa pratique en général, ses représentations de la créativité au sens large, les différentes facettes de l'enseignement créatif et des apprentissages créatifs et, finalement, une ouverture de la discussion sur le futur. Il s'agit de questions ouvertes



rédigées dans le but de faire émerger les pratiques enseignantes créatives, de déceler des traces, des indices d'enseignement créatif et d'apprentissages créatifs (réalisés de façon volontaire ou non). Avec l'accord des participant·e·s, les entretiens ont été enregistrés. L'anonymisation des résultats a été garantie.

Les données de la partie quantitative ont été extraites dans Excel et synthétisées² sous forme de schéma « Miro », en répertoriant les différentes réponses obtenues au travers du questionnaire Forms (Annexe 4), afin d'en avoir une représentation synthétique.

Les enregistrements des entretiens qualitatifs ont été partiellement retranscrits, en sélectionnant des éléments significatifs au regard des questions de recherche, en signalant le minutage des extraits sélectionnés. Ces éléments ont été mis en forme au travers d'un tableau synthétique.

Une fois ces données synthétisées et mises en forme, les étudiant·e·s ont tenté d'en extraire des tendances et éléments clés, permettant d'élaborer des ébauches de réponses aux questions de recherche, ainsi que des « recommandations » pour l'élaboration du pôle de compétences en créativité et innovation.

Données et analyse

Partie quantitative – Formulaire en ligne

Le questionnaire comporte six questions. Les cinq premières sont des questions ouvertes et permettent une réponse détaillée. Pour chacune des questions à développement, les idées principales ont été relevées et classées selon des axes communs. Le schéma « Miro » a permis d'avoir une vue d'ensemble et de catégoriser les données qui émergeaient des réponses en tendances thématiques. Nous allons donc ici retracer l'analyse des réponses, en tentant de montrer quelles sont les tendances qui nous sont apparues comme significatives.

Tout d'abord, nous observons que la créativité dans l'enseignement et l'apprentissage est importante pour 56% des participant·e·s. 33% sont partiellement d'accord et 11% sont d'accord. Il est important de relever qu'aucun·e enseignant·e ayant répondu au formulaire n'est pas du tout d'accord avec cette proposition. Évidemment, le biais du caractère volontaire de la participation à l'enquête fait basculer la proportion de l'intérêt, puisque les personnes qui ont pris le temps d'y répondre présentaient déjà probablement un profil d'intérêt pour ces questions. Pourtant, on remarque que le taux de participation a été relativement haut, indiquant déjà un intérêt bien répandu dans la population sondée. Nous formulons également l'hypothèse que les personnes n'ayant pas répondu ont potentiellement un intérêt pour la thématique, mais n'ont pas pu trouver le temps de participer à l'enquête, tant on sait que les enseignant·e·s sont actuellement passablement noyé·e·s dans les sollicitations, informations et tâches démultipliées.

Concernant l'enseignement créatif, certains enseignant·e·s (28) le perçoivent comme le fait de « varier » son enseignement via le mode de transmission, les supports, les formes sociales de travail, les activités proposées ; « Un

²Lien : https://miro.com/app/board/uXjVOEKLkIE=?share_link_id=283425067031



enseignement varié, des activités diverses, des jeux, des projets » (E21) ; « Être un enseignant qui varie ses méthodes et cherche à innover pour être plus efficace ; qui cherche à éviter l'enseignement frontal aussi » (E37).

D'autres enseignant·e·s (environ 20) voient, dans l'enseignement créatif, la possibilité de « sortir du cadre », « sortir de l'ordinaire » pour éveiller l'intérêt des élèves et susciter leur motivation : « Pour moi, cela signifie que j'ai la possibilité de sortir des sentiers battus et de laisser libre court à mon imagination et à mon intuition pour construire un cours ou une séquence » (E5) ; « C'est un enseignement qui s'éloigne des méthodes traditionnelles et qui permet de créer des supports de cours différents et des façons d'enseigner qui s'adaptent aux besoins des élèves » (E78) ; « Un enseignement qui sort de l'ordinaire, qui surprend et qui met les élèves à contribution » (E113) ; on trouve également dans ces propos les notions de création de matériel didactique et d'implication active des élèves, qui interviennent dans une douzaine d'autres réponses. Ainsi, cette posture active permet aux élèves d'entrer dans des apprentissages créatifs, même s'ils ne sont pas identifiés comme tels : « Proposer des tâches qui donnent aux élèves la possibilité de développer leur propre chemin pour arriver à l'objectif » (E69) ; « Pour moi, c'est un enseignement dans lequel le prof laisse à l'élève la possibilité de décider d'un certain nombre de choses de son travail, qu'il réalise en autonomie et dans lequel il peut faire preuve d'initiative et d'imagination » (E96). Ces apprentissages créatifs sont identifiés par les enseignant·e·s comme faisant appel à sa créativité, à son imaginaire, le poussant à développer ses propres stratégies en expérimentant : « L'élève n'apprend pas par coeur mais crée des supports intéressants lui permettant de mettre en lien les notions vues en cours (type mind map ou app) » (E4) ; « Des apprentissages dans lesquels les élèves peuvent faire preuve d'imagination, d'initiative, d'autonomie et de responsabilité » (E96). « Penser l'élève comme acteur de l'apprentissage. Mobiliser différentes compétences de l'élève » (E51) ; « Apprentissages (...) qui génèrent des productions d'élèves nécessitant, de faire appel à la créativité » (E73). On remarque aussi ici la notion de mobilisation de plusieurs compétences et de production.

Ces notions d'activité, de production, reviennent de façon récurrente dans la perception des apprentissages créatifs, mais sont parfois absentes dans les représentations, qui s'attachent à la notion de variété des milieux didactiques (supports, modalités, formes sociales).

Sur l'ensemble des formulaires reçus, la notion d'« apprentissages créatifs » n'est pas définissable pour trois personnes.

À la question de leur créativité personnelle, environ 58 personnes répondent qu'elles se considèrent créatives dans leur enseignement ou qu'elles essaient de l'être, ce qui représente 49% du panel. Cette créativité s'exprime notamment par la création de supports didactiques et la variété/l'adaptation de leur enseignement. D'autres personnes expliquent qu'elles sont peu, parfois ou pas assez créatives selon elles (environ 36), en expliquant qu'elles le sont moins que souhaité, par manque d'idées, ou la difficulté à bien définir leur posture.

De nombreux freins à la mise en place d'un enseignement créatif peuvent être relevés dans leurs propos.



La gestion des classes hétérogènes comportant souvent un nombre important d'élèves représente un frein majeur, relevé par environ 12 enseignant·e·s, précisant que les élèves ont parfois de la peine à s'adapter à une nouvelle manière d'apprendre qui demande davantage d'autonomie. Les comportements difficiles semblent également entraver la mise en place de dispositifs favorisant les apprentissages créatifs, ainsi que des contraintes d'ordre logistique, à l'instar de ces propos : « Le nombre élevé d'élèves dans les classes et le mauvais comportement de certains élèves » (E28) ; « La motivation de certains élèves (...) qui n'arrivent pas à travailler ensemble, le temps, l'espace à disposition, l'hétérogénéité des élèves (...) » (E58).

La majorité des participant·e·s (environ 77) mentionne le temps comme frein important à la mise en place d'un enseignement créatif. Il peut s'agir du temps nécessaire à la préparation des dispositifs d'enseignement/apprentissage : « Du temps pour créer des contenus créatifs, créer des jeux ou des projets » (E21) ; « Ça prend évidemment du temps et de l'énergie de toujours trouver de nouvelles idées (...) » (E61) ; ou du temps nécessaire en classe pour que les élèves réalisent les activités/projets prévus.

Plusieurs évoquent la crainte de ne pas réussir à réaliser l'entier du programme imposé par le PER (Plan d'Etudes Romand) : « Temps en classe : avec les fils rouges ou le PER à suivre il n'est pas toujours évident de rajouter du temps pour un enseignement créatif » (E23) ; « Le programme annuel beaucoup trop chargé » (E54) ; « Le programme à tenir, les contraintes imposées par nos supérieurs (manque de liberté) » (E111). On remarque dans ces propos que l'enseignement créatif est perçu comme un élément à ajouter au programme, non comme une modalité d'enseignement du programme et que les contraintes sont perçues comme limitantes, restrictives. L'évaluation est par ailleurs perçue comme un de ces facteurs limitants : « des enseignements plus traditionnels, souvent plus facilement évaluables » (E31) ; « ... il peut y avoir la peur d'innover par peur de ne pas suivre le PER et les évaluations » (E117). De plus, pour plusieurs, l'organisation scolaire morcelée du secondaire constitue un frein : « Le fait de ne pas pouvoir sortir de la classe car les cours ne durent que 45 minutes et que les élèves ont un cours après » (E9).

Certains enseignant·e·s (13) relèvent aussi le manque de moyens à disposition : matériel, moyens numériques, budget.

Finalement, certains facteurs personnels peuvent représenter un frein au développement d'un enseignement créatif, comme le relèvent ces enseignant·e·s : « Parfois je ne me sens pas à l'aise ou incompetent dans certaines méthodes » (E1) ; « Je me sens souvent seule. Je suis parfois perdue : je ne sais pas comment faire, ce qui développe ma créativité... » (E37) ; Le manque d'idées, de confiance et de compétences revient souvent dans les propos.

On peut faire l'hypothèse que les facteurs perçus comme externes (contraintes) sont cependant liés aux facteurs internes ; les contraintes peuvent toujours être un point de départ créatif si elles ne sont pas entravées, précisément, par des facteurs internes qui limitent la créativité, comme la peur, le sentiment d'incompétences, le manque de créativité.

Toutefois, les répondant·e·s proposent plusieurs moyens pour favoriser la mise en place d'un enseignement créatif.



Les échanges de pratiques et la collaboration entre collègues sont très souvent cités dans les réponses données (45 participant·e·s au questionnaire), même s'ils semblent ne pas être souvent mobilisés. La création de banques de données, de plateformes d'échanges communes est aussi un souhait que l'on peut relever. Dans tous les cas, on remarque une forte propension à penser à la force collective et à l'échange, pour favoriser la créativité : « Développer une culture d'établissement en favorisant les échanges professionnels » (E8) ; « Des échanges entre collègues, des projets, des sorties, une banque d'idées, un temps pour l'errance, un détachement des programmes internes thématiques, la suppression des examens en même temps dans plusieurs classes, etc. » (E19) ; « Des espaces créés par l'institution pour que les enseignant·e·s se rencontrent VRAIMENT (et non à midi ou vite fait le soir) » (E52).

La formation continue, évoquée par 18 participant·e·s, constitue également un axe important pour développer les compétences et le sentiment de compétence chez les enseignant·e·s.

Afin de pallier le caractère morcelé des horaires au cycle d'orientation, le travail par projet et classes flexibles semble représenter une solution intéressante pour certain·e·s : « Un changement de mobilier et une suppression des chaises et du pupitre fixe ; la possibilité d'avoir plus souvent des heures doubles ou en bloc pour prendre le temps de développer un projet sur du long terme et d'aller dehors ; un budget plus conséquent alloué à des projets proposés durant l'année (location d'une salle de théâtre pour le montage d'une pièce, par exemple) » (E5). Dans cette même idée, plusieurs enseignant·e·s (environ 18) souhaitent un allègement du programme afin de gagner en flexibilité et en liberté : « Des fils rouges ou des exigences du PER moindres afin d'avoir du temps pour mettre en place des enseignements créatifs » (E23) ; « Avoir une période pour faire autre chose que ce qui est prévu dans le programme, possibilité de sortir, faire des cours à l'extérieur » (E111). Si ces propositions pourraient être en effet relayées aux directions et organes de décisions, on remarque que toutes les pistes proposées reposent sur des modifications extrinsèques, comme si les participant·e·s ne voyaient aucune possibilité de faire *avec*, ou *dans* le cadre donné (programme, ressources, contraintes), pour mobiliser leur créativité et celle des élèves. Comme si la créativité était tributaire d'un cadre déjà lui-même créatif et que, sans ce dernier, le projet d'être créatif était abandonné.

On peut faire l'hypothèse qu'une méconnaissance de la créativité et des représentations limitées entravent sa mobilisation. En effet, de nombreux mythes l'entourent et la complexité et la diversité de ses potentiels cadres théoriques peuvent déstabiliser (Capron Puozzo, 2016). La formation et l'accompagnement au développement de la créativité semblent donc essentiels pour permettre aux enseignant·e·s une plus grande agentivité (Terzidis, 2023), sans attendre des facteurs externes.

Partie qualitative – Entretiens semi-directifs

Les entretiens semi-directifs qui ont prolongé l'enquête quantitative ont permis de faire apparaître plusieurs éléments remarquables qui complètent les premières analyses.



Motivation des élèves et des enseignant·e·s

Plusieurs enseignant·e·s décrivent des aspects motivationnels importants, en lien avec une pédagogie où la créativité est mobilisée : l'un d'entre eux relève que la motivation des élèves et de l'enseignant·e vont de pair ; il remarque que, lorsqu'il travaille de façon variée et qu'il implique les élèves dans leurs apprentissages, ces derniers voient leur motivation renforcée ; une autre relève que la motivation et l'intérêt de l'enseignant·e « donnent envie » aux élèves d'apprendre. Un enseignant parle de sentiment de liberté et de contrer l'ennui par un enseignement créatif ; une autre explique qu'elle se réjouit d'aller en classe lorsqu'elle a mis en place un nouveau dispositif. Elle remarque une importante différence d'implication des élèves lors de dispositifs permettant des apprentissages créatifs. En effet, comme ils ne comptent pas uniquement sur elle pour arriver à une solution, ils s'impliquent davantage. Elle ajoute que les élèves sont « boostés » dans leur créativité, puisqu'ils peuvent proposer leurs propres solutions. Une enseignante rapporte que la créativité et la motivation des élèves sont favorisées, lorsque les activités et supports proposés sont variés. Un enseignant relève que les élèves sont motivés, lorsqu'ils peuvent prendre des initiatives et voir leur travail valorisé. Dans tous les cas, les élèves semblent plus motivés par des apprentissages où ils sont mobilisés de façon active, allant même jusqu'à demander en arrivant en cours : « aujourd'hui il y aura des activités ? ». La motivation semble pouvoir être impactée à la fois par une modalité créative d'apprentissage (dispositif différent, ludique, engageant, actif) ou par la créativité dans une thématique (sujet surprenant, questions ouvertes interpellantes). Cependant, le constat est fait que les élèves doivent s'adapter à cette nouvelle façon d'apprendre, car cela représente un changement de culture d'apprentissage et l'implication peut être déstabilisante.

Pratiques

On retrouve dans tous les propos des enseignant·e·s interrogé·e·s la variation comme leitmotiv d'une pédagogie de la créativité ; variation des formes sociales de travail, des supports, des méthodes, des modalités de travail et parfois même des lieux (extra muros). Les propos restent cependant relativement focalisés sur les formes, mais abordent peu le fond des apprentissages, ce qui souligne le manque de vision des apprentissages créatifs, tels que décrits dans notre cadre théorique. On retrouve cependant, de façon assez régulière, la notion de mise en action des élèves. Un élément nouveau qui apparaît dans ces propos approfondis est celui du lien avec la réalité : ainsi cet enseignant qui donne l'exemple de mise en œuvre d'apprentissage créatif dans sa classe, via la conception par les élèves d'une brochure de mise en valeur d'un projet linguistique pour leur ville. Cette notion revient dans d'autres exemples.

Des aspects d'ordre plus conatifs apparaissent également dans les propos : lorsqu'ils estiment enseigner créativement, les enseignant·e·s disent se donner « le droit de se planter », de laisser une plus grande part à « l'instant », à ce qui se passe, aux élèves, et de se donner la possibilité de changer de plan, de s'adapter.

Enfin, la thématique des TICs revient fréquemment dans les propos, avec un intérêt et le sentiment de pouvoir faire d'autres choses grâce aux technologies, mais sans se sentir suffisamment à l'aise ou compétent·e pour le faire.



Freins et catalyseurs d'une pédagogie de la créativité

La plupart des personnes interrogées relèvent l'aspect chronophage de la mise en place de dispositifs didactiques favorables aux apprentissages créatifs. Le temps revient à maintes reprises comme frein. Cependant, l'envie de collaborer, afin de créer une banque de données accessible à toutes et à tous, apparaît régulièrement dans les propos, comme une piste possible face à cette problématique de temps. Il semblerait qu'une « culture de la collaboration » fasse clairement défaut, et qu'il serait favorable d'œuvrer à une instauration, sans que ces personnes ne voient vraiment comment s'y prendre. Par exemple, un enseignant relève qu'il trouverait intéressant de collaborer sur des projets interdisciplinaires, mais qu'il ne le fait jamais. Une autre remarque qu'être tout le temps seule dans sa classe nuit à sa créativité.

On remarque des propos également plus étayés et subtils sur la disponibilité (psychique, émotionnelle) de l'enseignant·e, « l'envie » pour mettre en œuvre un enseignement créatif et l'ambiguïté liée aux publics difficiles : selon un enseignant, c'est précisément avec ce genre de public que la créativité est intéressante comme plus-value pédagogique, tout en la trouvant plus difficile à mobiliser, justement avec ces publics qui ont tendance à n'y voir que « de l'amusement » et « zapper » ce qui ne leur convient pas.

Les freins identifiés comme des facteurs externes sont étayés dans ces propos approfondis ; on y trouve la notion d'environnement (pas de classe à soi, environnement peu favorable, manque de matériel, espace trop petit, peu ergonomique, pas pratique pour des formes autres de travail), mais également « d'autres personnes » qui pourraient entraver la créativité, soit en empêchant des activités, soit en imposant des formes de travail par collaboration rigide, ou soit juger ce qui est fait différemment, ce qui en retient certain·e·s.

Enfin, des pistes concrètes, et non des moindres, sont proposées, qui semblent motiver les protagonistes : workshops réguliers et institutionnalisés pour mutualiser les différentes compétences et les idées, formations continues ancrées dans la pratique et le concret (des déceptions sont évoquées quant au contenu des formations suivies jusqu'ici), formations « pour booster la créativité », emmener plus souvent les élèves « faire du terrain » sous forme de démarches d'enquêtes et de rencontres avec le monde extérieur, organiser des intervisions entre enseignant·e·s.

Discussion

Cette pré-enquête amène un grand nombre de pistes, pour mieux saisir les représentations des enseignant·e·s, leurs pratiques, les freins et les catalyseurs identifiables, en lien avec la mise en place d'une pédagogie de la créativité.

Evidemment, certaines limites sont à observer : les formulaires rendus sont possiblement porteurs d'un biais de volontariat ; les personnes ayant répondu sont potentiellement des profils déjà familiarisés ou du moins intéressés par la thématique de la créativité.

Par ailleurs, les huit enseignant·e·s interrogé·e·s étaient d'emblée favorables à une vision créative de l'enseignement/apprentissage ; leurs propos comportent potentiellement un biais de représentativité, par rapport à des profils moins favorables, ce qui amène à nuancer les analyses produites ici.



D'autre part, un biais relationnel peut être soupçonné dans certains entretiens qui ont été prodigués par des étudiant·e·s à des collègues, ce qui a pu éventuellement impacter les réponses données.

Evidemment, ce travail représente une première approche et ne saurait à elle-seule définir des réponses catégoriques à nos questions de recherche ; il convient donc de poursuivre par un travail plus approfondi, mené par des chercheur·e·s.

Malgré ces limites, ce travail, dont la qualité a dépassé les attentes de la formatrice-chercheuse, a le mérite de donner un grand nombre de pistes relativement porteuses, par la convergence de la plupart des réponses, que ce soit dans le questionnaire en ligne ou les entretiens, qui permettent de répondre à nos questions de recherche, que nous rappelons ici, et auxquelles nous amenons, ci-après des éléments de réponse connexes :

- *Comment sont perçus les concepts de créativité par les enseignant·e·s ?*
- *Quelles sont les pratiques déjà mises en place par les enseignant·e·s, dans une perspective de pédagogie de la créativité (c'est-à-dire la mise en oeuvre d'un enseignement créatif et/ou d'apprentissages mobilisant la créativité, selon cadre théorique plus bas) et/ou d'innovation, et/ou de transformation de l'école ?*
- *Quels sont les besoins et les freins pour mettre en oeuvre de telles pratiques ?*

La grande majorité des enseignant·e·s interrogés se montre favorable à la créativité et le taux de réponses élevé sont des indices favorables à la poursuite de projets en faveur du développement d'une pédagogie de la créativité.

Cependant, on remarque une difficulté diffuse à déterminer réellement ce que l'on entend par enseignement ou apprentissage créatif et une absence d'explicitation de la créativité en termes de processus cognitifs et d'apprentissages. Les représentations et les pratiques restent essentiellement focalisées sur des aspects de formes (enrobages didactiques pour rendre plus intéressant, variété, dispositifs qui sortent de l'ordinaire) et semblent se perdre dans des représentations diverses, des conceptions hésitantes. Toutefois, les propos montrent une tendance à associer l'apprentissage créatif à une mise en action plus prononcée des élèves et un enjeu de motivation.

Des pratiques d'enseignement ou d'apprentissage estimées créatives sont décrites par toutes les personnes interrogées, qui semblent de temps à autre - certain·e·s plus souvent que d'autres - essayer des dispositifs différents. Les caractéristiques des pratiques proposées comme créatives tournent essentiellement autour des notions de variation (de formes de travail, de supports), dans un but de rendre le travail plus motivant, pour les élèves et pour l'enseignant·e. Ces pratiques semblent cependant être plutôt aléatoires et de l'ordre de l'exception que de la règle, car malgré une reconnaissance leur plus-values (notamment en termes de motivation), les enseignant·e·s se disent freiné·e·s par toutes sortes de contraintes perçues comme restrictives. On remarque ainsi que les enseignant·e·s ont tendance à conditionner leurs capacités à mobiliser la créativité à des facteurs externes (temps, ressources à disposition, élèves, contraintes diverses), en associant la créativité à un cadre qui devrait lui-même être créatif et sans contraintes. Cette méconnaissance du rôle des contraintes dans les processus créatifs et cette externalisation des conditions



pour mobiliser la créativité impactent directement l'agentivité créative des enseignant·e·s, et semblent les freiner non seulement dans la mise en œuvre de pratiques potentiellement créatives, mais également dans leur motivation même à essayer.

Enfin, il semblerait que la mutualisation des idées -par exemple sous la forme de banque d'idées ou de collaborations - représente une piste relevée comme désirable à plusieurs reprises, et cependant totalement absente des milieux scolaires.

C'est pourquoi nous pensons pouvoir avancer que le corps enseignant gagnerait à un accompagnement sur la notion de créativité dans l'enseignement et l'apprentissage, leurs composantes, leurs processus, leurs liens avec l'apprentissage et leurs potentiels dans l'élaboration didactique, afin de leur permettre une appropriation, une encapacitation à mettre en œuvre une pédagogie de la créativité. Par le biais de formations initiales et continues sur la compréhension des processus créatifs et de ses enjeux, mais également d'accompagnements de projets et d'équipes pédagogiques, par la vulgarisation de la recherche sur la créativité en éducation, la déconstruction de mécompréhensions, de mythes et l'élaboration d'une culture de la créativité, les enseignant·e·s pourraient être amené·e·s à dépasser leur rapport aux contraintes, leurs retenues pour oser se lancer. On voit apparaître, au travers de ces éléments, la nécessité d'une communauté et d'une culture de la créativité qui permettrait de les freins évoqués, et de laisser une pédagogie de la créativité faire sa place dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Conclusions

Malgré un intérêt important pour la thématique, des motivations visibles, des idées et des pratiques déjà existantes de façon pertinente, cette pré-enquête a permis de révéler une perception relativement mitigée, entre intérêt, motivations, retenues et conceptions floues. Elle a mis au jour certaines représentations erronées (association à une totale liberté, nécessité d'une absence de contraintes pour être créatif, focalisation sur la forme au détriment des processus, incompatibilité avec l'ordinaire ou les programmes d'apprentissage), mais également des prémisses d'idées pertinentes (notions de mise en activité des élèves, de motivation intrinsèque, de variations didactiques, etc.).

Elle a permis aussi de pointer un grand nombre de limitations et d'empêchements, qu'ils soient extrinsèques ou intrinsèques aux enseignant·e·s. En effet, beaucoup d'enseignant·e·s se perçoivent comme pas ou peu créatifs·ves, malgré une envie de l'être, sans trop savoir comment s'y prendre ou en pensant manquer de ressources (internes ou externes) pour développer la créativité dans leur enseignement et dans les apprentissages de leurs élèves. Un manque de clarté de ce qu'est réellement la créativité en tant que capacité transversale à imaginer des solutions nouvelles et adaptées au contexte, ainsi que la méconnaissance des possibilités de mise en œuvre dans l'enseignement et dans l'apprentissage empêche les enseignant·e·s de se l'approprier, pensant qu'il faut « la rajouter » aux programmes, que les contraintes les empêchent de le faire et qu'ils et elles n'ont ni le pouvoir, ni les capacités (et parfois pas non plus les idées) pour changer de pratiques. En associant la créativité à des activités extraordinaires et des formes particulières de dispositifs libres de toute contrainte et non à des



processus cognitifs permettant de créer - des dispositifs didactiques pour ce qui est de l'enseignant·e, des nouvelles connaissances ou compétences pour ce qui est des élèves - ils et elles se sentent incapables de mobiliser la créativité dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Enfin, le manque de collaboration et de culture de la créativité dans les établissements scolaires et les milieux éducatifs apparaît en filigrane comme un facteur assez impactant : difficulté de trouver des idées, impression d'incompétence, de découragement, de ne pas pouvoir y arriver, de se sentir perdu·e, peur d'être jugé·e ou pas soutenu·e, etc.

Cette enquête nous a permis de renforcer et d'orienter le dispositif de recherche mis en place, pour poursuivre et approfondir notre compréhension des réalités des enseignant·e·s. Elle nous laisse penser qu'il est nécessaire de rencontrer ceux et celles qui ne voient pas l'intérêt de la créativité dans leur pratique ou même n'y voient que des freins, tout comme il est nécessaire de permettre au corps étudiant débutant leur cursus de recevoir une formation de base concernant la créativité. Dans tous les cas, il s'agit, d'une part de travailler sur les représentations de la créativité, d'autre part d'amener les enseignant·e·s à collaborer, à développer leur créativité, leur agentivité et les aider à élaborer des solutions nouvelles et adaptatives à leurs contraintes, en permettant à une communauté et à une culture de créativité de naître et se développer dans les milieux scolaires, moyennant des mesures qui soutiennent à la fois le développement de connaissances, de compétences et de projets collaboratifs, pour impacter l'agentivité créative des enseignant·e·s.

Références

- Abbs, P. (2002). *Against the flow*. Abingdon: Routledge.
- Altet, M., & Mherreb, M. T. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe: recherche et formation. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 1196-1223.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York: Longman, 67-68.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775-786.
- Boden, M. (2001). Creativity and knowledge, in A. Craft, B. Jeffrey, & M. Liebling, (eds). *Creativity in Education*. Continuum.
- Boutonnet, V. (2015). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2-3), 225-246.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 63-73.
- Capron Puozzo, I. & Martin, D. (2014). De la pensée créatrice à la pensée créative. *L'Éducateur*, 2, 13-14.
- Canzittu, D. (2016). Analyse de la variabilité des pratiques d'enseignement. *Éducation & Formation*, 53.
- Craft, A., Jeffrey, B., & Liebling, M. (Eds.). (2001). *Creativity in education*. A&C Black.
- Craft, A. (2002). *Creativity and early years education: A lifewide foundation*. A&C Black.



- Craft, A. (2005). *Creativity in schools : Tensions and dilemmas*. Psychology Press.
- Cremin, T. (2009). *Creative teachers and creative teaching. Creativity in Primary Education*. Exeter: Learning Matters.
- Grainger, T., Barnes, J. and Scoffman, S. (2004). A creative cocktail: creative teaching in initial teacher education. *Journal of Education and Teaching*, 38(3), 243–53.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.
- Jeffrey, B. & Woods, P. (2003). *The creative school: a framework for success, quality and effectiveness*. Routledge Falmer.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin
- Lubart, T. (2012). Les ressorts psychologiques de la créativité. *Revue économique et sociale*, 4, 13-21.
- Mucchielli, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. (6e éd.). Les éditions ESF.
- Mukamurera, J., & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation: le cas du Québec. *Recherche & formation*, 74, 57-70.
- Pallascio, R., Daniel, M.-F. et Lafortune, L. (dir.) (2004). *Pensée et réflexivité : théories et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions vives. Recherches en éducation*, 5(11), 259- 275.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: journal of online education*. 5(3).
- Prensky, M. R. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin Press.
- Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 33. Récupéré du site : <http://edso.revues.org/174>
- Puozzo Capron, I., Perrin, N. (2014). "La créativité est contagieuse, faites-la tourner" (Einstein). *Educateur*, 2, 2.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2005). *Creativity: Find it! Promote It! – promoting pupils' creative thinking and behaviour across the curriculum at Key Stages 1, 2 and 3 – practical materials for schools*. Qualifications and Curriculum Authority.
- Rey, O. & Feyfant, A. (2012). Vers une éducation plus innovante et créative. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 70, 1-20.
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity research journal*, 18(1), 87-98.
- Tutiaux-Guillon, N. (2004). Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants : un facteur d'inertie disciplinaire. *Journée d'étude didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*, IUFM Basse-Normandie Caen.
- Savage, J., & Fautley, M. (2007). *Creativity in secondary education*. SAGE.
- Serres, M. (2015). *Petite poucette*. Le pommier.
- Terzidis, A. & Darbellay, F. (2017). Un développement professionnel durable ? Les clés de l'interdisciplinarité et de la créativité pour la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(3), 124–153.
- Terzidis, A. (2019). Creativity, an object of teacher training? A survey within a High School of Education. *Swiss Journal of Educational Science*, 41(2), 503-523. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.14>
- Terzidis, A. (2020). La créativité didactique pour sortir des classes, des manuels, des *habitus* de l'enseignement de l'Histoire: une Recherche Design en Education en didactique de l'Histoire au secondaire II. *Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*. 6/2020, 1-10.
- Terzidis, A. (2020). Former les enseignants pour la génération "Z"... ou la créativité didactique. *Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*. 6/2020, 99-106.



- Terzidis, A. (2021). De l'hybridation à la professionnalisation des enseignants, ou quand la didactique de l'Histoire sort de ses gonds: une étude de cas. *IPTIC Revue internationale de l'AUPTIC•Education*, 1, 85-96
- Terzidis, A. (2023). Créativité et innovation en didactique des SHS; favoriser l'émancipation des enseignants pour favoriser l'émancipation des élèves ?, in J.-C. Buttier & A. Panagiotounakos (dir.). *Des savoirs pour agir sur le monde. Quels apprentissages des élèves face aux enjeux contemporains*, Presse Universitaire de Grenoble
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (1996). *Teachable moments: The art of creative teaching in primary schools*. Open University Press.
- Woods, P. (1995). *Creative teachers in primary schools*. Open University Press.