



# 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**

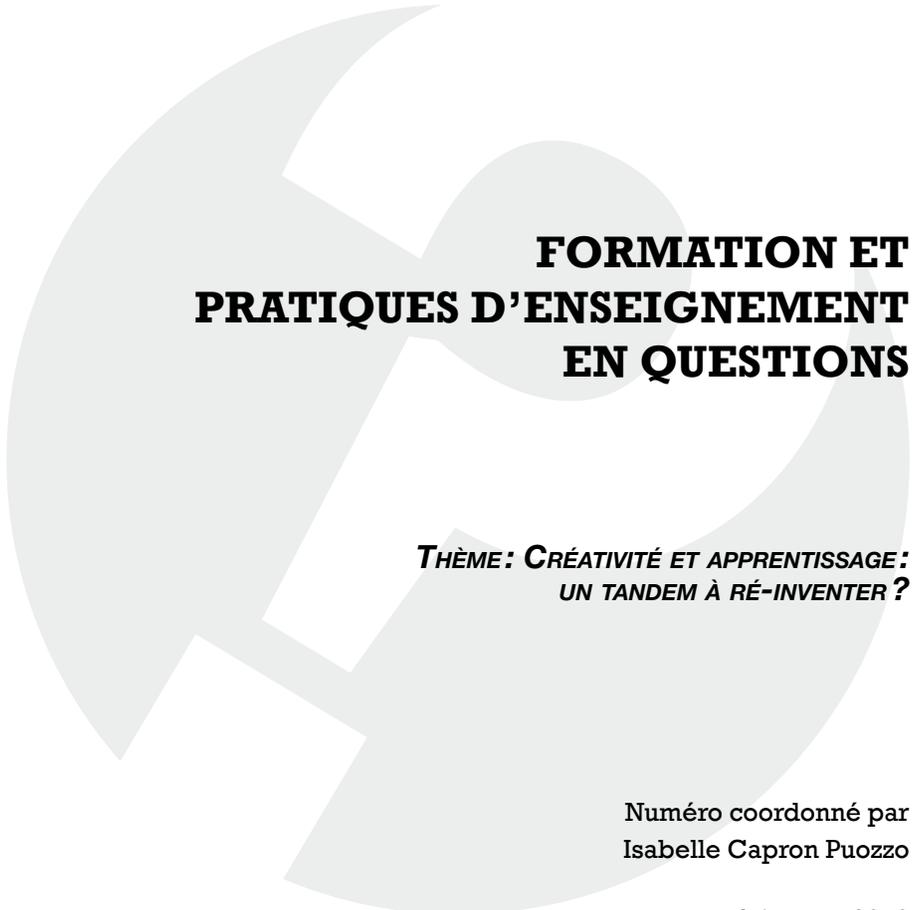
Revue « Formation et pratiques d'enseignement en question »  
Haute école pédagogique de Fribourg  
Rue de Morat 36  
CH - 1700 Fribourg

### **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



## ***Vertu en Orient, vice en Occident ? Les deux faces de la créativité dans la formation des élèves et les pratiques des enseignants***

**Ting LI<sup>1</sup> et Olivier MAULINI<sup>2</sup>** (Université de Genève, Suisse)

Les pays d'Asie obtiennent les meilleurs résultats aux tests internationaux, mais ils cherchent du côté de l'Occident des pratiques pédagogiques susceptibles de développer davantage la créativité, l'expression et l'autonomie de leurs élèves. Pour comprendre cet apparent paradoxe, une distinction conceptuelle doit d'abord être établie entre créativité *instrumentale* (au service de buts établis) et créativité *radicale* (susceptible de déplacer ces buts aussi). Sur cette base, une recherche doctorale en cours entreprend de comparer les pratiques et les conceptions respectives de l'enseignement de l'écriture et des arts visuels de deux groupes de professionnels du cycle élémentaire travaillant à Genève (Suisse) et à Changsha (Chine populaire). La confrontation de ces informateurs aux données filmées dans l'autre contexte devrait montrer dans quelle mesure les traditions convergent et/ou devraient ou non converger du point de vue des acteurs de terrain.

Mots clés : Enseignement, pratiques pédagogiques, conceptions, créativité, éducation comparée.

*Je transmets les enseignements des anciens et n'invente rien de nouveau.  
Je m'attache à l'antiquité avec confiance et affection.*  
Confucius

*Sans personnalités créatrices pensant et jugeant indépendamment,  
le développement de la société dans le sens du progrès est aussi peu imaginable  
que le développement de la personnalité individuelle sans le corps nourricier de  
la société.*  
Einstein

### **Introduction**

A plusieurs siècles d'écart et sur deux continents différents, Confucius et Einstein ont peut-être posé les deux principes clefs de toute éducation : transmettre le savoir des anciens<sup>3</sup> aux jeunes générations ; le faire pour qu'elles lui ajoutent quelque chose de nouveau. Rapprocher leurs deux points de vue ne veut pas dire qu'ils sont forcément compatibles, mais que

---

1. Contact : Ting.Li.1@etu.unige.ch

2. Contact : Olivier.Maulini@unige.ch

3. Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composé aussi bien d'hommes que de femmes, de filles que de garçons.



la tension entre tradition et innovation, ordre et créativité, mérite attention, surtout au siècle dit de la globalisation.

Développer la créativité, en Occident comme en Extrême-Orient, est-ce le travail de l'école, ou au contraire une injonction paradoxale, exigeant trop vite de celui qui apprend qu'il pense librement ? La créativité est-elle ou non compatible avec les fonctions spécifiquement enseignantes d'instruction, de normalisation, de façonnage des idées et des comportements ? Dans une recherche doctorale en cours, nous ne souhaitons pas trancher ces questions de l'extérieur, encore moins décréter ce que serait la créativité idéale, mais comparer plutôt les convictions et les pratiques pédagogiques des enseignants ordinaires des premiers degrés, d'une part dans la ville suisse de Genève, d'autre part dans celle de Changsha en République populaire de Chine.

Pour filmer les praticiens des deux continents, les confronter aux films tournés dans l'autre pays et mettre ainsi en évidence les variations et les régularités observables d'un contexte à l'autre, nous avons besoin de définir une méthode de prélèvement et d'analyse des données. Mais en amont – et puisque l'étude à mener veut justement comparer deux contextes culturellement contrastés – nous devons définir ce que nous appelons « créativité » : qu'en dit-on en Suisse et en Chine, qu'en attend-on dans l'école et au-dehors, quelles pratiques pourrait-on comparer sans introduire d'emblée un biais de définition entraînant un biais d'observation ? Nous allons tenter de répondre à ces questions en trois temps : 1) en montrant d'abord le paradoxe d'une valeur apparemment en hausse en Orient, en baisse en Occident. 2) en précisant donc ce que les langues chinoise d'un côté, française ou anglaise de l'autre, nomment « créativité ». 3) en proposant finalement de distinguer deux enjeux interdépendants, valables pour la formation des élèves, pour les pratiques pédagogiques et pour la formation des enseignants : celui de la créativité **instrumentale** (qui innove pour mieux atteindre le but fixé) ; celui de la créativité **radicale** (qui change le but et déplace du coup les critères d'efficacité). Nous terminerons en déduisant notre question de recherche et notre méthode de cette conceptualisation.

## Un moment paradoxal de l'histoire

Pourquoi et comment poser la question de la créativité dans l'école aujourd'hui ? Pourquoi et comment le faire entre deux traditions politiquement et culturellement aussi contrastées que la République populaire de Chine et la Confédération Helvétique ? Parce que la diffusion des idées, la globalisation des échanges, mais aussi la compétition économique, technique et cognitive grandissante entre les nations peuvent poser une nouvelle fois la question du rôle de l'éducation dans la capacité humaine, non seulement de faire face aux changements, mais aussi de les imaginer et de les réaliser pour s'arroger le pouvoir de l'invention dans un monde en constante accélération (Rosa, 2012). Cet enjeu se situe au niveau des grandes puissances engagées dans une lutte plus ou moins régulée pour le contrôle des richesses matérielles et culturelles de la planète. Mais elle



concerne aussi chaque enfant personnellement, scolarisé afin de trouver sa place dans cet environnement et/ou de contribuer à en créer un autre s'il le juge préférable (Fabre, 2011).

On peut se demander comment l'école et les enseignants développent ou non la créativité de leurs élèves, comment ils déterminent – dès les premiers degrés en particulier – ce qu'il faut non seulement recevoir, mémoriser et reproduire à la demande, mais aussi questionner, imaginer et inventer, dans le cadre plus ou moins contraignant du curriculum et à travers toutes les disciplines (Maulini, 2005). Les pratiques divergent certainement d'un contexte à l'autre, en fonction de l'histoire, de la culture, des valeurs, de l'organisation politique donnant son cadre au travail scolaire. Elles sont en lien direct avec l'évolution des mentalités, qui pèse non seulement sur les manières de faire de l'école, mais aussi sur le statut social des pratiques, leur réputation et leur validation, dans et en dehors de l'institution.

Le paradoxe nous semble venir d'un croisement entre les évolutions constatables et les discours à leur propos. Né pour socialiser les enfants, pour discipliner leur esprit en même temps que leurs comportements, l'enseignement de masse s'est, en effet, peu à peu individualisé dans les démocraties, en même temps qu'il visait l'autonomie et l'épanouissement de chaque sujet. L'Éducation Nouvelle a ceci de permanent qu'elle milite aujourd'hui comme hier pour le respect des élèves, la stimulation de leur activité, le développement de leur libre-arbitre et de leur créativité. Voilà certes d'abord un corpus d'idéaux, une exhortation, mais cette exhortation a pénétré les pratiques assez profondément pour qu'on puisse désormais opposer la pédagogie **productive** d'antan à une pédagogie **expressive** (Plaisance, 1986) ou **interactive** (CRESAS, 1991) valorisant et exploitant, dans les faits, la parole et les initiatives des élèves. Que cette éducation moderne triomphe en apparence ne l'empêche pas d'être mise en cause, au même moment, pour ses éventuels défauts (Zakaria, 2012).

Première branche du paradoxe : les méthodes actives et créatives auraient conquis l'enseignement de base, en tout cas en Occident, mais cet Occident douterait dorénavant de leurs mérites. Luc Ferry (2003), philosophe et Ministre français de l'Éducation Nationale, a par exemple écrit que « l'apprentissage [scolaire] pâtit du 'désamour' de nos sociétés envers les traditions qui s'imposent à l'individu et s'opposent à notre goût pour l'innovation et la créativité ; cela s'est traduit dans les classes par un considérable accroissement des exercices encourageant la spontanéité et l'expression de soi plutôt que le respect des héritages, pourtant nécessaire lorsqu'il s'agit d'apprendre » (p. 67). La recherche en science politique montre une tendance générale – transcendant le clivage droite-gauche – au retour d'une idéologie et d'une rhétorique un peu partout « nourries de rappel à l'ordre, de « réhabilitation de l'autorité », (...) de retour à des règles de vie en société mieux définies, censées garantir un cadre social plus stable [et] freiner la « dynamique libérationniste » des sociétés modernes » (Aeschmann, 2008, pp. 76-79). Les démocraties avancées seraient partout exposées au désenchantement et tentées par le repli stratégique, en particulier dans les pays



qui veulent défendre leur « identité » et « sanctuariser » leur école. En proie au doute, les Etats-Nations issus de la modernité seraient tentés de protéger leur éducation de l'agitation du monde, voire de restaurer grâce à elle un ordre social mieux contrôlé, moins fébrile, moins complexe, à nouveau policé et moralisé par l'autorité de maîtres sûrs d'eux-mêmes et indiscutés (Ogien, 2013).

En même temps – et c'est l'autre branche du paradoxe – des Etats historiquement plus autoritaires cherchent à se moderniser en conservant leur stabilité politique et sociale, mais en lui ajoutant la créativité, l'inventivité et l'esprit d'entreprise individuels qui manquent selon eux à leur dynamisme et à leur prospérité intérieurs, à leur compétitivité sur le marché mondial, et jusqu'à leur puissance géopolitique (Wang, 2014). Un étudiant chinois a, par exemple, défrayé la chronique récemment, en affirmant en public que l'école confucéenne, son enseignement rigide et son système stéréotypé d'examens, incitaient la jeunesse du pays à « bury themselves in doing exercises » et qu'« investigation has shown Chinese students rank at the bottom of the world in terms of calculation ability and creativity » (SiC, 2012). Ce genre de remise en cause des leçons de Confucius ne date pas d'hier, mais les chercheurs chinois, coréens ou japonais observent que l'idée d'une « créativité neutralisée par la standardisation » (Xing, 2004, p. 7) s'impose progressivement à large échelle : dans la mentalité progressiste, « l'unité et le collectivisme traditionnels, considérés non seulement comme méthodes, mais encore comme valeurs, nuisent au développement de la personnalité et de la créativité aussi bien chez les enseignants que chez les élèves ; un grand changement, même s'il est difficile, doit se produire d'abord chez les dirigeants, enseignants, parents, et ensuite chez les élèves, (...) afin de remédier aux effets néfastes d'un enseignement trop centré sur la préparation précoce aux concours » (*ibid.*).

Vice à l'Ouest, vertu à l'Est ? Nous forçons bien sûr le contraste, mais pour signifier une tension plutôt qu'une bipartition. Au scepticisme de l'Occident répondrait en partie l'optimisme de l'Orient. A la fatigue des démocraties, la confiance et l'énergie des pays émergents. A la fragmentation des sociétés pluralistes, l'unité et les certitudes de pays plus homogènes culturellement et politiquement. Les sciences politiques étudient ces évolutions et peuvent les conceptualiser en termes de convergence et/ou de compétition/confrontation (Lagrée, Therwath & Poupée, 2015). Par ailleurs, la philosophie nous enseigne que la dialectique de la liberté et de l'égalité (ou celle des droits et des devoirs de chaque être humain), oblige à concilier partout l'autonomie des personnes et l'ordre social qui la précède et qui lui permet d'exister (Honneth, 2015). Sur cette base, il est possible de spéculer sur l'équilibre idéal à trouver, ce que font justement toutes les doctrines pédagogiques, qu'elles se veuillent plutôt directives ou non directives, libertaires ou autoritaires, directes ou dévolutives, ancrées dans la tradition et/ou tournées vers l'innovation (Maulini, Meyer, & Mugnier, 2014 ; Perrenoud, 2001). Mais avant d'arbitrer entre ces aspirations, qu'elles soient réelles ou mises en scène, que connaissons-nous



des pratiques telles qu'elles sont ? Dans leur travail ordinaire, que font et que pensent les enseignants de la créativité de leurs élèves ? Et que faut-il entendre par ce mot, pour ne pas plaquer une valeur occidentale sur des manières d'agir et de penser l'éducation dans d'autres traditions ? Il paraît nécessaire, avant d'entamer une comparaison, de clarifier au moins ce que l'idée de « créativité » peut vouloir signifier à Genève ou Changsha. Puis de définir une méthode permettant de confronter les données sans introduire un biais culturel hiérarchisant les contextes avant même de les comparer (Hu, 2002).

### **« Créativité » : de quoi parlons-nous ?**

La « pensée créatrice » est l'une des cinq « capacités transversales » définies par le plan d'études romand : « Elle est axée sur le développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation ». En cours ou en fin d'école obligatoire, les enfants sont, par exemple, censés savoir « penser [de façon] divergente (sources d'inspiration, changements, expression des idées, associations inhabituelles, acceptation du risque et de l'inconnu, refus des préjugés et des stéréotypes) », « reconnaître leur part sensible (rêve, imaginaire, originalité, identification et expression des émotions, harmonisation entre intuition et logique) » et « concrétiser leur inventivité (inspirations, idées, engagement, choix de stratégies et de techniques inventives, modalités de réalisation) ».

Toutes les disciplines ou presque – l'objectif est bien transversal – évoquent ces priorités : en français, les élèves doivent « utiliser la dimension créative de la langue et leur propre créativité » ; en mathématiques, ils « représentent des situations en se posant des questions » ; en sciences naturelles, ils « imaginent des expérimentations » ; en technologies, « ils créent des documents et des dossiers de nature variée », en sciences humaines, ils « forment des hypothèses et recherchent des solutions pratiques » ; en arts visuels, ils « inventent et produisent des images » ; en musique, ils « créent des instruments simples » ; en éducation physique, ils « utilisent le mouvement pour développer leur créativité ». Le plan d'études fait partout référence à des savoirs, des règles, des procédures, des instruments, des significations *déjà-là* et à s'approprier, mais ces ressources doivent être systématiquement ressaisies par la pensée des élèves et leur pouvoir d'inventer des choses nouvelles. Ils héritent de la culture pour la faire leur et pour lui ajouter quelque chose.

En français, créer (du latin *creare* ; en anglais *create*), c'est « donner existence à quelque chose » ; la créativité, c'est « le pouvoir de créer, d'imaginer et de réaliser quelque chose de nouveau » (atilf.fr). Dans les religions monothéistes, le premier créateur est bien sûr Dieu en personne, dont la Bible dit par exemple qu'« au commencement, Il créa les cieux et la terre », avant de « créer l'homme à son image ». De rien est né quelque chose : ce quelque chose est la création. En Occident, le processus de sécularisation a peu à peu fait passer le pouvoir de créer du créateur vers sa créature, du



démiurge vers un être humain plus ou moins prométhéen, capable à son tour d'« imaginer » et de « réaliser » des choses nouvelles : fabrication du feu, taille de la pierre, peintures rupestres, culture des végétaux, élevage des animaux, construction d'habitations, invention du langage et de l'écriture, production d'outils et de machines, de récits et de mythes, de peintures et de musiques, de traités de philosophie et de romans, de lois, de systèmes politiques et d'institutions, etc. Aujourd'hui, l'Homme en vient à s'inventer lui-même, en se greffant des prothèses, en manipulant son ADN, en s'« augmentant » des créations nées de son intelligence, numérique ou génétique. Il repousse ou prétend repousser ses limites, se moque ou se méfie des effets secondaires de son inventivité (menace atomique, dérèglement climatique, trafics d'organes, eugénisme incontrôlé, etc.). A l'extrême, la créature et le créateur se font désormais face, à fronts renversés : *Homo sapiens sapiens* pense que c'est lui-même qui a créé Dieu parce que cette idée lui plaisait... L'humanité sans limites – libérée de toute contrainte – a de quoi effrayer notre espèce elle-même, puisqu'elle gommerait la différence entre l'innovation qui nous améliore et celle qui risque de nous supprimer finalement.

La tradition chinoise a plutôt la réputation de rejeter le dualisme entre créateur et création. Le culte des ancêtres y repose sur « un modèle organique d'engendrement bien plus que sur celui d'un mécanisme de causalité ou d'une création *ex nihilo* par une puissance transcendante » (Cheng, 1997, p. 55). Le réel est ici fait du *ying* et du *yang* solidairement, de leur relation, de leur alternance ininterrompue. Le monde ne se penserait pas en termes « d'action et de création », mais « d'enchaînement et de procès » (Jullien, 1989, pp. 53-54). Cela n'empêche pas le mandarin de dire *Chuang zao* (创造) pour « créativité ». *Chuang* signifie « créer et inventer ». Mais *zao* fait référence à la création technique d'un objet c'est-à-dire au geste de « fabrication ». De la composition de ces deux caractères émerge le concept de créativité. En d'autres termes, la créativité en chinois est la combinaison de deux actions : penser et fabriquer.

Les Chinois sont aussi fiers de leur ingéniosité que les Occidentaux. Ils ne manquent pas de rappeler qu'ils sont à la source de ce qu'ils appellent les « quatre grandes inventions » de l'ère antique : la boussole, l'imprimerie, le papier et la poudre à canon. Mais qu'en est-il aujourd'hui ? Le règne des Empereurs, puis du Parti Communiste ne fut certes pas exempt d'originalité, mais l'idée domine en Chine que la puissance et la prospérité du pays dépendront désormais moins de l'inventivité de ses ancêtres – fussent-ils Confucius ou Mao – que des parts de marché que l'Empire du Milieu saura conquérir dans un monde ouvert, en plein basculement du vieil équilibre des blocs vers une « économie créative » sans répit ni frontières (Tremblay, 2008, p. 78). Nous avons vu que la préférence pour la créativité semble être en crise en Europe alors qu'elle se répandrait en Asie. Mais les deux continents se croisent-ils sur la route du progrès, ou convergent-ils vers un point médian ? Le *Qianjiang Evening Post*, relayé par le *China Daily*, déplorait récemment que le système éducatif [chinois] abuse des devoirs scolaires,



des examens et de l'apprentissage mécanique des textes anciens, et que «le point faible de la Chine réside dans l'incompétence dont elle fait part lorsqu'il s'agit d'entreprendre des recherches créatives» (QEP, 2010, texte repris par le China Daily le 10 novembre 2010, traduit de l'anglais).

Réduire le poids des devoirs et la déférence devant la tradition sont de vieilles revendications de l'éducation active et coopérative, mais si un grand pays collectiviste veut aujourd'hui les alléger, c'est d'abord – comme le dit l'article – pour stimuler la «croissance de la société», la «formation des ressources humaines», les «compétences» et la capacité d'«entreprendre» dont dépendrait «l'avenir du peuple chinois» (*ibid.*). Ce vocabulaire attire notre attention sur les contradictions possibles entre deux conceptions de la créativité : celle dont les idéaux-types pourraient être Vincent Van Gogh ou Franz Kafka, mourant dans l'anonymat et le dénuement faute de reconnaissance sociale ; celle où dominent plutôt les figures de Bill Gates et de Steve Jobs, enrichis par la vente d'objets manufacturés et un marketing séduisant massivement les acheteurs. Aux deux extrémités de ce continuum – et en première analyse – la créativité humaine peut soutenir l'expression de soi (au risque de la précarité) ou au contraire l'emprise sur les autres (au risque de l'inégalité). Le pouvoir chinois vise à la fois la richesse et l'unité du pays, deux valeurs réunies dans l'oxymore économique du «capitalisme planifié», mais aussi dans l'idéal politique d'une «société harmonieuse» évoluant sans à-coup, au fil d'un processus organique dont les démocraties avancées forment plus souvent le contre-exemple que le modèle à suivre (Xi, 2014).

## Créativités des élèves, imagination des enseignants

Sur cette base, nous proposons de distinguer deux acceptions de la créativité, dans l'éducation en général, à l'école en particulier. Ces deux catégories ne proviennent ni de la littérature occidentale, ni de son *alter ego* orientale, mais tentent justement de transcender théoriquement les deux traditions :

1. La première acception est **instrumentale** : ce à quoi les élèves et/ou leur enseignant «donnent existence» est ici au service d'un but fixé *a priori* et qu'il n'est pas question de modifier quant à lui (par exemple : réviser une technique pour la rendre plus efficace, réécrire un texte pour obtenir une meilleure note, reprogrammer un ordinateur pour qu'il fonctionne mieux qu'avant...).
2. La seconde acception est **radicale** : le but lui-même est dans ce cas mis en cause et modifié, par un ou plusieurs créateurs qui l'ont «imaginé» différent (comme : construire une machine absurde pour critiquer la mécanisation, écrire une lettre pour contester un examen, couper l'électricité pendant deux jours pour expérimenter un environnement décroissant, etc.).

Dans notre esprit, **radical** et **instrumental** ne sont pas connotés moralement : les deux logiques peuvent s'opposer ou se combiner, les deux peuvent être valorisées ou au contraire réprouvées suivant les contextes et les moments. La



créativité est instrumentale lorsqu'elle sert un agir stratégique, orienté vers un but non discuté, à la manière des **savoirs instrumentaux** dont l'usage permet de résoudre des problèmes ou de convaincre des personnes (Astolfi, 2008).<sup>4</sup> Cette créativité devient radicale quand elle met en cause les présupposés de l'action, qu'elle remonte à ses racines et en propose de nouvelles, tel le **constructivisme radical** concevant tout le savoir – instrumental ou non – comme le résultat d'une construction (Von Glasersfeld, 1994).<sup>5</sup>

En Europe en général, en Suisse romande en particulier, il est possible que les idéaux démocratiques conçoivent la créativité comme le moyen de « faire de chaque individu, en quelque sorte de plein droit, une source potentielle d'originalité et de changement » (Rouquette, 1973, p. 6). A cet individu autosuffisant – et à la limite – de générer des idées neuves et de les sélectionner en fonction de leur légitimité. Cette version individualiste et militante du *creative thinking* n'est pas la règle en Asie, comme le montrent les recherches comparatives qui concluent par exemple que, « for teachers from China, Germany and Japan, creativity was a plastic ability that mainly depends on divergent thinking and has little relevance to academic performance (Zhou, Shen, Neber & Johji, 2013, p. 244), alors qu'« Americans displayed significantly higher scores on a measure of creative potential than the Chinese [and] showed as expected greater individualism » (Zha, Walczyk, Griffith-Ross, Tobacyk & Walczyk, 2006, p. 355). A dire vrai, peut-on placer une seule et même créativité sur une échelle unique d'excellence, où pensée divergente et réussite économique seraient superposées ? Aux Etats-Unis, Apple a inventé le MacBook et l'iPad, mais cette firme fut-elle plus ou moins créative qu'H. D. Thoreau proposant de retourner vivre dans les bois ? En Chine, le pouvoir central aimerait stimuler le libre-arbitre des élèves, mais dans le respect de l'autorité et des lois.

Selon Florida (2006, p. 22), « we will not grow our economy, we will not become more prosperous, unless we further develop all our human creative

4. L'adjectif **instrumental** renvoie plus fondamentalement au concept de raison instrumentale tel qu'il est par exemple défini par Habermas, en contraste avec celui de raison communicative. Le premier registre de rationalité est celui de « la relation du sujet isolé à quelque chose dans le monde objectif, représentable et manipulable ». Le second déplace le point de vue vers « la relation intersubjective qu'instaurent des sujets capables de parler et d'agir, lorsqu'ils s'entendent entre eux sur quelque chose » (Habermas, 1981/1987, p. 395). Parler de créativité instrumentale permet d'identifier, par analogie, le registre dans lequel cette créativité est mise au service d'un but qui la dépasse, et qui en fait donc le moyen (l'instrument) d'une valeur estimée supérieure (par exemple l'économie, la réussite, l'enrichissement, le pouvoir, la prospérité).

5. L'adjectif **radical** s'oppose à instrumental au sens où l'on remonte ici à la racine de la créativité, celle où cette valeur n'est pas mise au service d'une autre, mais remet au contraire son environnement en question. A la limite, et comme le théorise Castoriadis, l'imaginaire radical ne procède de rien d'ancien, mais fait irruption pour qu'un autre monde advienne, inimaginable auparavant. « Nous parlons de l'imagination en tant que capacité de voir ce qui n'est pas. (...) Pour le psychisme humain, la spontanéité représentative n'est pas asservie à une fin assignable. (...) Nous n'avons pas un monde imaginé créé une fois pour toute mais un surgissement perpétuel d'images, un travail ou une création perpétuelle de cette imagination radicale » (Castoriadis, 1987/2002, p. 89).



capabilités». Pour Lubart (2003), l'activité créatrice consiste à «réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste»; c'est une façon de «s'adapter à des marchés toujours en évolution» (p. 10). On ne peut pas mieux dire que le contexte social et idéologique fixe un cadre, des limites, hors desquels la créativité des individus devient une déviance plutôt qu'une valeur, un danger plutôt qu'une capacité (Craft, 2003; Mili, 2012). Le concept a lui-même une fonction idéologique : est ici jugé «créatif» ce qui crée les innovations valorisées, pas ce qui produit des contestations, des révoltes ou des révolutions non désirées.

Florida et Lubart choisissent le marché mondial comme cadre de référence et critère de validité. C'est un choix politique, mais scientifiquement, nous y voyons un biais. Les recherches sur le travail créatif montrent plutôt que «l'activité créatrice constitue un instrument de critique sociale et économique radicale, puisqu'à l'aune de ce mode d'accomplissement, les formes actuelles de l'activité humaine peuvent être étalonnées selon leur proximité et, plus souvent, selon leur éloignement avec ce modèle» (Menger, 2008, p. 232). Pour être socialement et scolairement valorisée, la créativité suppose en fait deux seuils entre lesquels naviguer (et une tension entre ces deux seuils) plutôt qu'une gradation vers un laisser-faire sans limite : en-deçà du premier seuil, l'élève n'a rien d'original ou d'inédit à produire – il ne fait qu'imiter son maître mécaniquement; au-delà du second, ses initiatives sortent des limites explicitement ou implicitement établies par le contexte – elles seront moins jugées ingénieuses qu'inadaptées (sauf si l'institution les valide *a posteriori* comme acte d'excellence, donc de performance supérieure à la norme) (Perrenoud, 1984). On pourrait dire d'une formule que la créativité valorisée chez les élèves va dépendre de l'imagination des enseignants, donc de leur manière de voir l'évolution du cadre et de sa légitimité.

En définitive, la créativité instrumentale se situerait entre les bornes *a priori* fixées; la créativité radicale tenterait de déplacer ces bornes pour davantage innover. Les deux logiques ont de quoi entrer en conflit, ce qui place les pratiques pédagogiques et la formation des maîtres en tension entre plusieurs critères de jugement. C'est dans l'espace instable et conflictuel ainsi dessiné – à mi-chemin entre une socialisation sans réflexivité et une subjectivation sans norme (Dubet, 1994) – que la faculté de créer nous semble tenue de s'exprimer en réalité. C'est donc avec ce présupposé que nous pensons aborder les conceptions et les pratiques observables en Chine et en Suisse pour comparer la manière dont les unes et les autres pensent, d'un seul geste, les zones où inventer et leurs limites inquestionnées.

La recherche ne consistera pas seulement à comparer le statut et la nature de la créativité identifiables dans les pratiques : des travaux antérieurs ont déjà montré comment les modèles productif et expressif dominaient, sans trop de surprise, respectivement en Asie et en Occident (Tobin, Hsueh, & Karasawa, 2009; Vercouter, 1997). En outre, le cadrage qui précède montre que le débat public et/ou pédagogique porte moins souvent sur les écarts



*de facto* constatables entre les manières d'enseigner que sur l'attractivité réciproque de chacune d'elles. Nous allons donc nous placer du point de vue du développement de la double créativité des élèves (instrumentale et radicale) dans les premiers degrés de l'école publique, et nous demander en deux temps : 1) quels écarts et quels points communs sont observables entre les pratiques pédagogiques des enseignants de Genève et de Changsha. Mais aussi et surtout, 2) quels écarts et points communs sont par ailleurs notables entre leurs conceptions pédagogiques lorsque ces enseignants sont confrontés aux pratiques de l'autre pays.

La méthode va consister à filmer des séquences d'enseignement, d'une part d'écriture, d'autre part d'arts visuels, dans deux classes du premier cycle des deux contextes, de manière à combiner l'étude d'un objet *a priori* très codifié (l'écriture alphabétique ou idéographique) et celle d'une pratique *a priori* moins standardisée (l'expression picturale). Dans un second temps, les films seront montés et sous-titrés, de façon à être projetés aux enseignants dans un dispositif d'interconfrontation (Li, 2014). Les uns et les autres seront appelés à commenter les images tournées dans l'autre contrée et à exprimer leur point de vue sur le travail effectué, sous leurs yeux, par le maître et les élèves. Les premiers essais exploratoires sont à la fois un peu déstabilisants et prometteurs, puisque les enseignants genevois ont tendance à s'étonner, voire à se détourner des pratiques chinoises, là où les enseignants chinois disent d'abord... qu'ils ne s'autorisent pas à juger leurs collègues européens sans être qualifiés pour cela ! Il nous reste donc à puiser dans notre propre créativité pour tenter de faire thématiser un même enjeu à deux groupes d'interlocuteurs qui trouvent soit évident, soit impertinent d'entrer dans ce jeu.



## Références

- Aeschmann, M. (2008). *L'ordre et l'autorité dans le discours des candidats à l'élection présidentielle française de 2007. Une étude de contenu* (Thèse de doctorat, Université de Genève, Genève)
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : PUF.
- Castoriadis, C. (2002). *La création humaine. Sujet et vérité dans le monde social-historique. Séminaires 1986-1987* (vol. 1). Paris : Seuil. (Original publié en 1987).
- Confucius. (2008). *Préceptes de vie*. Paris : Presses du Châtelet. (Original publié au 6<sup>e</sup>-2<sup>e</sup> s. av. J.-C.).
- Craft, A. (2003). The Limits of Creativity in Education. Dilemmas for the Educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113-127.
- Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : ESF.
- Cui, Y., & Zhu, Y. (2014). Les réformes curriculaires en Chine, hier et aujourd'hui. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Communication présentée au Colloque 'L'éducation en Asie en 2014. Quels enjeux mondiaux?'. Récupéré le 29 septembre 2014 du site : <http://ries.revues.org/3841>
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Einstein, A. (1934). *Comment je vois le monde*. Paris : Flammarion.
- Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- Ferry, L. (2003). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les réformes en cours*. Paris : Odile Jacob.
- Florida, R. (2006). *The Flight of the Creative Class. The New Global Competition for Talent*. New York : HarperBusiness.
- Florida, R. (2012). *The Rise of the Creative Class, revisited*. New York: Basic Books.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société (t. 1)*. Paris : Fayard. (Original publié en 1981).
- Honneth, A. (2015). *Le droit de la liberté. Esquisse d'une éthicité démocratique*. Paris : Gallimard.
- Hu, G. (2002). Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 93-105.
- Lagrée, J.-C., Therwath, I., & Poupée, K. (2015). *Etre jeune en Asie*. Arles : Picquier.
- Li, T. (2014). *Des élèves créatifs? Etude comparée des conceptions et des pratiques pédagogiques des enseignantes du premier degré dans les villes de Genève (Suisse) et de Changsha (République populaire de Chine)*. (Projet de thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève). Récupéré le 19 février 2016 dans <http://www.unige.ch/fapse/life/files/9814/5382/2423/these-li.pdf>
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Maulini, O., Meyer, A., & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques*. Genève : Carnets de la Section des sciences de l'éducation.
- Menger, P.-M. (2009). *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*. Paris : Seuil.
- Mili, I. (2012). Créativité et didactique dans l'enseignement musical. *Education et francophonie*, XL(2), 139-193.
- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris : Grasset.



- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF.
- QEP-Qianjiang Evening Post (9 novembre 2010). Make Education creative. *China Daily*. Récupéré le 7 novembre 2014 du site : [http://www.chinadaily.com.cn/opinion/2010-10/11/content\\_11392461.htm](http://www.chinadaily.com.cn/opinion/2010-10/11/content_11392461.htm)
- Qin, J. (2012). *Le rôle de l'enseignant en éducation civique au collège en Chine et en France*. (Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, Strasbourg.)
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte.
- Rouquette, M.-L. (1973). *La créativité*. Paris : PUF.
- SiC-Study in China. (2012). *Student's speech against education system causes sensation*. Récupéré le 8 mai 2014 du site : <http://www.study-in-china.org/ChinaEducation/NewsOpinion/20124161152479988.htm>
- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2009). *Preschool in Three Cultures Revisited. China, Japan and the United States*. Chicago : University of Chicago Press.
- Tremblay, G. (2008). Industries culturelles, économie créative et société de l'information. *Global Media Journal. Canadian Edition*, 1(1), 65-88.
- Vercoutter, A. (1997). *A l'école au Japon. Rigueur et indulgence*. Paris : PUF.
- Von Glasersfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21-27.
- Wang, X. H. (2014). L'éducation en Chine, entre tradition et modernisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Communication présentée au Colloque 'L'éducation en Asie en 2014. Quels enjeux mondiaux?'. Récupéré le 29 septembre 2014 sur le site : <http://ries.revues.org/3712>
- Xi, J. (2014). *Discours au siège de l'UNESCO*. Paris : UNESCO.
- Xing, K. (2004). Le système éducatif chinois. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 35. Récupéré le 29 septembre 2014 du site : <http://ries.revues.org/1755>
- Zakaria, H. (2012). *Que font les maîtres ? Pour un bilan de la rénovation pédagogique à l'école*. Paris : La Dispute.
- Zha, P., Walczyk, J. J., Griffith-Ross, D. A., Tobacyk, J. J., & Walczyk, D. F. (2006). The Impact of Culture and Individualism. Collectivism on the Creative Potential and Achievement of American and Chinese Adults. *Creativity Research Journal*, 3(18), 355-366.
- Zhou, J., Shen, J., Wang, X., Neber, H., & Johji, I. (2013). A Cross-Cultural Comparison. Teachers' Conceptualizations of Creativity. *Creativity Research Journal*, 3(25), 239-247.