

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

Enseignant chevronné, expérimenté et novice : la place de la créativité dans leur enseignement – comparaison sur la base des représentations

Auteure :

Shannen Hervé

Directrice de mémoire :

Sandra Coppey Grange

St-Maurice, le 26 août 2019

Remerciements

La réalisation de ce travail a été possible grâce au soutien des personnes qui m'ont entourée. Je tiens à remercier ...

Notre directrice de mémoire Sandra Coppey Grange, pour sa disponibilité, son encouragement, ainsi que ses conseils judicieux, constructifs et bienveillants qui m'ont guidée dans la bonne direction, tout en alimentant ma réflexion.

Nos trois informateurs qui ont participé à cette recherche, en m'accordant du temps pour les entretiens, sans lesquels nous n'aurions pas pu nous rencontrer.

Mon mari, Loïc, pour sa patience, son écoute, son soutien constant et pour avoir mis tout en œuvre afin de me faciliter la rédaction de ce travail.

Mes deux filles, Élise et Anaïs, pour avoir été patientes malgré leur très jeune âge.

À Annaële pour son soutien et ses fines corrections.

Ma famille et belle-famille qui m'ont soutenue et encouragée tout au long de ce processus.

Mes collègues et amis qui m'ont apporté leur soutien intellectuel et moral.

Résumé

L'objectif de notre travail de recherche est de comprendre l'évolution de la créativité chez l'enseignant ayant enseigné au cycle 2 dans le canton du Valais, en fonction de son expérience. Le concept de créativité dans l'enseignement a permis de mettre en évidence la créativité dans l'enseignement et l'apprentissage, mais également dans la créativane (Capron Puozzo, 2016). Définir l'enseignant créatif semble essentiel. Ainsi, les caractéristiques, l'attitude, les gestes professionnels et les conditions favorisant la créativité sont présentés dans le cadre de cette recherche.

Afin d'avoir des repères dans l'évolution de la créativité, notre étude s'est focalisée sur trois profils d'enseignants : novice, expérimenté et chevronné. La méthode de production utilisée au cours de ce travail est l'entretien semi-directif de type compréhensif.

L'analyse des données démontre que l'évolution de la créativité dans l'enseignement ne s'affaiblit pas au cours d'une carrière. Au contraire, nous constatons que la routine peut engendrer un renouvellement. De plus, notre étude démontre que l'engagement de l'enseignant est déterminant pour le développement de la créativité des élèves.

Mots-clés

Créativité, enseignant créatif, créativane, représentations

Information concernant l'écriture

Pour la rédaction de ce travail, il est important de mentionner que l'utilisation du pronom personnel « nous » représente un « nous » de modestie, remplaçant le pronom « je ». Ce qui implique un accord au féminin singulier et non pas au pluriel.

Table de matières

REMERCIEMENTS	2
RÉSUMÉ.....	3
MOTS-CLÉS.....	3
1. INTRODUCTION	6
2. PROBLÉMATIQUE	6
2.1 DESCRIPTION DU PHÉNOMÈNE ÉTUDIÉ	6
2.2 ÉTAT DES LIEUX	7
2.3 OBJECTIF DE RECHERCHE	9
3. CADRE CONCEPTUEL	9
3.1 LA CRÉATIVITÉ	9
1.1.1. Définition.....	9
3.2 APPROCHE MULTIVARIÉE	11
3.2.1 Facteurs cognitifs	12
3.2.2 Facteurs conatifs	12
3.2.3 Facteurs émotionnels	13
3.2.4 Facteurs environnementaux.....	13
3.3 LA CRÉATIVITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT	14
3.3.1 Définition.....	14
3.4 ENSEIGNANT CRÉATIF	15
3.4.1 Gestes professionnels.....	17
3.4.2 Conditions d'apprentissage favorisant la créativité	19
3.5 SYNTHÈSE INTERMÉDIAIRE	20
4. QUESTION DE RECHERCHE.....	21
4.1 HYPOTHESES	21
5. METHODOLOGIE	22
5.1 CHOIX DE LA MÉTHODE	22
5.1.1 Justification	22
5.1.2 Les représentations – cadrage conceptuel	23
5.2 PRODUCTION DES DONNÉES	23
5.2.1 Population.....	24
5.2.2 Guide d'entretien	24
5.2.3 Procédure	24
5.2.4 Analyse des données	25
6. L'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	25
6.1 FABRICE	25
6.1.1 Portrait	25
6.1.2 Conception de la créativité	25
6.1.3 Créativité dans l'enseignement	26
6.1.4 Enseignant créatif.....	27

6.1.5	La créativité en formation et dans la profession	29
6.1.6	Synthèse	29
6.2	SILVIA	30
6.2.1	Portrait	30
6.2.2	Conception de la créativité	30
6.2.3	Créativité dans l'enseignement	30
6.2.4	Enseignant créatif	32
6.2.5	La créativité en formation et dans la profession	33
6.2.6	Synthèse	34
6.3	MARC	34
6.3.1	Portrait	34
6.3.2	Conception de la créativité	34
6.3.3	Créativité dans l'enseignement	35
6.3.4	Enseignant créatif	37
6.3.5	La créativité en formation et dans la profession	38
6.3.6	Synthèse	39
6.4	SYNTHÈSE GÉNÉRALE DES DONNÉES	39
7.	<u>INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS</u>	<u>40</u>
7.1	CONCEPTION DE LA CRÉATIVITÉ	41
7.2	CRÉATIVITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT	41
7.2.1	Enseignement créatif	42
7.2.2	Apprentissage créatif	42
7.2.3	Synthèse	43
7.3	ENSEIGNANT CRÉATIF	43
7.3.1	Attitude	43
7.3.2	Gestes professionnels	44
7.3.3	Conditions d'apprentissage	44
7.3.4	Synthèse	44
7.4	CREATIVITE EN FORMATION ET DANS LA PROFESSION	45
7.4.1	La place des habitudes en vue du potentiel créatif	46
7.4.2	L'engagement créatif de l'enseignant	46
8.	<u>CONCLUSION</u>	<u>47</u>
8.1	RÉPONSE À NOTRE QUESTION DE RECHERCHE	47
8.2	ANALYSE CRITIQUE DE L'ENSEMBLE DE LA DÉMARCHE	49
8.3	PROLONGEMENT DE LA RECHERCHE	49
9.	<u>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</u>	<u>51</u>
10.	<u>TABLE DES SCHEMAS ET DES TABLEAUX</u>	<u>54</u>
11.	<u>ANNEXES</u>	<u>55</u>
	Annexe I – Grille d'entretien	55
12.	<u>ATTESTATION D'AUTHENTICITE</u>	<u>58</u>

1. Introduction

C'est tout naturellement que nous avons choisi la thématique de la créativité. Dans un premier temps, nous avons hésité entre la motivation intrinsèque présente dans l'apprentissage et la créativité dans l'enseignement. Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes essentiellement intéressée à l'enseignant, le considérant comme l'acteur central du développement de la créativité des élèves (Marsollier, 2003).

Notre but est de comprendre la créativité en fonction de l'évolution professionnelle des enseignants. De plus, de nombreuses lectures, notamment celle de Lubart (2003), nous ont présenté l'école comme un système limitant l'ouverture aux expériences. En effet, l'école, à travers ses diverses exigences, orienterait les élèves vers un apprentissage conventionnel.

Nous avons remarqué au cours de notre formation que la créativité est essentielle à l'apprentissage. Nous avons également constaté, lors de nos divers stages de formation dans le cycle 2, qu'il existe une faible présence de la créativité dans l'apprentissage ou dans l'enseignement. Par conséquent, notre intérêt s'est orienté vers l'évolution de la créativité dans l'enseignement. En d'autres termes, nous nous intéressons à l'expérience professionnelle et définissons trois profils d'enseignants : novice, expérimenté et chevronné. Nous souhaitons déterminer si, à travers leurs représentations, l'expérience influence la créativité de l'élève.

Force est de constater que la thématique de la créativité peut être interprétée de différentes manières. Notre cadrage théorique permettra de définir la direction que nous utiliserons dans le cadre de cette recherche. Nous débuterons notre travail en énonçant la problématique.

2. Problématique

2.1 Description du phénomène étudié

Tout le monde peut être créatif. En effet, nous possédons tous un potentiel innovant, par le biais de la créativité humaine (Cros, 2014). Pourtant, dans le milieu scolaire, plusieurs études ont relevé que l'école peut être considérée comme un lieu défavorable à la créativité. Torrance (1968, cité dans Lubart, 2003) remarque, dans la vie d'un enfant, trois moments nuisibles à la créativité. Le premier vers l'âge de 5 ans, le second vers 9-10 ans et le dernier vers 13 ans.

La première période est marquée par l'entrée scolaire. Ainsi, Lubart (2003) explique que cette diminution est la conséquence des aspects normatifs, comme l'apprentissage et le respect des règles.

Selon Torrance, la deuxième période pourrait s'expliquer par l'influence de l'environnement social. En effet, il est toujours question du conformisme aux règles scolaires, du refus des pensées non-conventionnelles, mais également dans le plan cognitif qui est celui du développement de la pensée logique.

Les règles scolaires, sociales, ainsi que le stress sont de plus en plus présents et provoquent chez les pré-adolescents une chute de leur propre créativité.

De plus, selon Coppey Grange, Moody, Darbellay (2016), plusieurs facteurs peuvent être à l'origine de cette réduction de créativité : le développement psychologique, la pression des pairs ou encore l'attitude des enseignants.

Comme le relève plusieurs articles, l'attitude de l'enseignant est un facteur déterminant dans l'apprentissage de la créativité. En effet, c'est cet acteur qui va mettre en place « *une forme médiatrice* » (Capron Puzozzo & Martin, 2014, p. 6) entre l'élève et les objectifs d'apprentissage, passant par la tâche, par divers types d'accompagnement et par une pédagogie favorisant la créativité. La mise en place de certains dispositifs de médiations permet une construction des finalités dans l'apprentissage des élèves, ainsi que la mobilisation de la pensée créatrice.

2.2 État des lieux

Dans le Plan d'Étude Romand (PER), la pensée divergente s'inscrit dans le champ des capacités transversales. Plus exactement elle fait partie d'un descripteur de la pensée créatrice. Néanmoins, Capron Puzozzo (2016) précise que la pensée créatrice et la pensée créative sont différentes. La première mobilise l'imagination dans le but de reproduire. La deuxième mobilise l'imagination en combinant, associant et fusionnant différentes expériences. Lorsque nous parlons d'une production matérialisée par la pensée créative, nous pouvons parler de créativité.

Nous n'avons trouvé que peu d'extraits traitant de ce sujet. Tout d'abord, la créativité est explicitement mentionnée dans le domaine des Arts (Arts visuels et Activités Créatrices & Manuelles). Puis, la pensée créatrice dans les capacités transversales. Cependant, les capacités transversales ne peuvent pas se transformer en objectif spécifique, elles doivent être mobilisées à l'intérieur des disciplines et ne peuvent pas être évaluées pour elles-mêmes. Il existe trois catégories de descripteurs proposées dans le PER (CIIP, 2010) :

1. Développer sa pensée divergente : Capacité à percevoir plusieurs réponses possibles à une question ou à un problème donné. En d'autres termes, varier les perspectives.
2. Reconnaître sa part sensible : Importance des aspects émotionnels de la créativité. Le rêve, la fantaisie et l'imagination sont présents afin de permettre à l'enfant de se transporter en pensée.
3. Concrétiser l'inventivité : Accompagnement de l'enseignant dans l'apprentissage créatif. Cette étape permet d'acquérir des nouvelles connaissances (pensée convergente exigée).

Ces trois descripteurs peuvent être considérés comme des références pour atteindre les objectifs d'apprentissage dans différentes disciplines. L'accompagnement de l'enseignant, ainsi que la nature et l'usage de la tâche sont des éléments qui appartiennent au dispositif pédagogique conçu et mis en place par l'enseignant. En d'autres termes, ce dernier a une importance particulière pour la corrélation entre les objectifs spécifiques et l'apprentissage de la créativité. Par conséquent, dans le cadre de cette recherche, nous nous focaliserons principalement sur l'enseignant, puisque nous venons d'esquisser le rôle crucial qu'il joue dans le développement de la créativité de l'élève, à travers la conception et la mise en œuvre de dispositifs de médiation adaptés et ce, dans le but de répondre à l'injonction du PER.

Marceau (2012) constate que l'enseignant doit s'adresser, en premier lieu, à sa propre créativité pour amener et favoriser la créativité chez les élèves. Autrement dit, l'enseignant possède un rôle déterminant en ce qui concerne la créativité des élèves : c'est lui qui va

amener implicitement l'expression de la créativité pour créer l'apprentissage, à condition que lui-même fasse appel à sa créativité lors des préparations en amont, notamment lors de l'élaboration des différentes étapes d'apprentissage. Dans un premier temps, l'enseignant doit passer lui-même par l'expérience de la créativité et être confronté au processus créatif qu'il souhaite développer chez l'enfant. Il le fait en mobilisant sa propre pensée créative, et par la conception, la mise en œuvre et le suivi dans les différentes séances de dispositif pédagogiques complexe et créatif, car ce dispositif se veut nouveau et adapté aux objets d'apprentissage (Coppey Grange, Moody, & Darbellay, 2016, p. 103).

Néanmoins, Rion (2007) évoque la minorité d'enseignants qui met en place des dispositifs favorisant la créativité en ce qui concerne les branches principales comme les mathématiques ou encore le français. En effet, certaines méthodes classiques, comme les fiches de travail, les QCM ou encore les apprentissages par cœur, se veulent rassurantes pour les enseignants qui n'oseraient pas prendre des risques. Capron Puozzo (2016) estime également que le dépassement de soi, la sortie de la zone de confort et du cadre permettent la créativité.

De même, Aden (2009) mentionne que la pratique artistique peut être la solution à cette attitude de repli sécuritaire. En revanche, elle constate que peu d'enseignants osent sortir du cadre établi par l'école. En effet, les enseignants se sentent plus confiants lorsque les activités des élèves peuvent être contrôlées. Ces méthodes peuvent être perçues par l'enseignant comme une sécurité quotidienne qu'il adopte plus facilement lors des séances d'apprentissage. En outre, Csikszentmihalyi (2006) mentionne l'aisance de modifier l'environnement d'une personne que de mettre en place un dispositif permettant un encouragement à une pensée créative. En d'autres termes, il est plus facile pour l'enseignant d'adapter ses choix didactiques en fonction des objectifs que de provoquer la créativité chez l'élève.

De plus, nous pouvons constater dans l'article de Marceau (2012) que l'enseignant, lors de la planification de son enseignement, passe par les phases suivantes : l'inspiration, la conception, l'action pédagogique et le retour réflexif. Ces phases sont à lier au processus créatif. L'auteur constate également une sensibilité plus intense chez les stagiaires en formation que chez les enseignants expérimentés. Contrairement aux enseignants « expérimentés » qui travaillent sur le terrain depuis un moment, les enseignants novices font preuve de plus de souplesse lors des séances favorisant la créativité chez les enfants.

Dans cette même optique, Marsollier (2003) affirme que les enseignants avec une grande expérience ont reçu une formation pédagogique directive et ne la remettent rarement en question. C'est ainsi que, lors des entretiens de recherche datant de 1993, les enseignants expérimentés bénéficiaient d'une sécurité professionnelle quant à leur statut :

« Ce ne sont généralement pas les quelques inspections auxquelles il est ponctuellement soumis qui constituent une pression sur ses habitudes et ses choix pédagogiques et didactiques quotidiens. Il peut, car il en a la liberté, dans la limite qu'impose l'évolution des programmes, décider de reproduire annuellement la majorité des modalités qui composent son action puisqu'il n'est soumis à aucune obligation d'innover. » (Marsollier, 2003, p. 16).

Même si cette étude a été élaborée à la Réunion, nous pouvons faire le rapprochement avec notre recherche et le PER. D'après ce constat, il existe une différence nette concernant les enseignants sur le terrain, puisque la formation que les enseignants expérimentés et que les enseignants novices ont reçu n'est pas la même. A l'occasion de ce travail, nous nous intéressons, plus précisément, à trois types d'enseignants : enseignants chevronnés, enseignants expérimentés et enseignants novices.

- Les enseignants chevronnés sont ceux qui n'ont reçu aucun cours en lien avec la créativité dans leur formation de base. De plus, ces personnes ont une expérience plus importante dans l'enseignement, allant de 30 ans ou plus.
- Les enseignants expérimentés ont moins de 30 ans d'expérience et dans le cadre de leur formation, ces personnes ont été sensibilisées à la créativité.
- Les enseignants novices sont les nouveaux enseignants qui viennent de finir la formation de base ou qui ont peu d'années d'expérience, maximum 5 ans de pratique dans l'enseignement.

2.3 Objectif de recherche

Nous nous intéressons essentiellement au concept de la créativité car plusieurs études ont démontré qu'elle favorise l'apprentissage et la motivation intrinsèque. Elle est considérée comme étant un moyen d'apprentissage. Effectivement, il est possible d'apprendre grâce à son application (Capron Puozzo, 2016). En outre, la créativité permet également à l'individu de s'exprimer, d'une part pour son bien-être en tant que personne et d'une autre comme étant un objectif de réussite.

Notre objectif est de comprendre l'évolution de la créativité au travers des représentations des trois types d'enseignants, en fonction de leur expérience. En d'autres termes, nous souhaitons déterminer si l'expérience enseignante est un facteur contribuant à la créativité. Cette démarche n'a pas pour but d'évaluer l'épanouissement personnel ou la propre créativité de l'enseignant, mais plutôt de l'orienter vers une garantie d'apprentissage pour tous les élèves (Coppey Grange, 2018).

3. Cadre conceptuel

Dans cette partie, nous présenterons notre définition de la créativité, en lien avec l'approche multivariée. Nous décrirons également les différentes manières dont elle se manifeste dans l'enseignement. Par la même occasion, nous établirons le profil d'un enseignant créatif en fonction de l'attitude, des gestes professionnels et des conditions permettant la créativité au sein de sa classe.

3.1 La créativité

La thématique centrale de notre recherche est celle de la créativité. Depuis quelques années, la popularité de la créativité connaît une importante hausse. En étant très en vogue, elle est de plus en plus présente dans notre société. Que ce soit sur les affiches publicitaires, dans l'éducation, la politique ou dans le monde des affaires, la créativité et l'innovation ont pris énormément de place. Dans son article, Marsollier (2003) constate que la créativité connaît une évolution importante depuis les années 60. En effet, avant cela les normes sociales empêchaient toute transgression de l'interdit. La créativité représentait un danger et était utilisée de manière justifiée par les pédagogues.

1.1.1. Définition

Afin de mieux comprendre les enjeux de notre recherche, il est avant tout nécessaire de définir le concept de créativité.

Lorsque nous parlons de créativité, nous ne pouvons faire abstraction du terme innovation. Bien que souvent considérées comme étant des synonymes ou ayant des similarités, ces deux notions ont des définitions bien distinctes.

Selon Fidan et Oztürk (2015), la créativité serait le processus de développement d'une idée. En d'autres termes, la créativité est considérée comme étant la production d'idées, la réponse à la question "quoi". L'innovation quant à elle serait le processus de mise en œuvre, la réponse au "comment". Ainsi, la créativité et l'innovation sont perçues comme étant complémentaires. C'est-à-dire que l'une ne peut pas se passer de l'autre, elles sont reliées et ont un objectif commun ; créer. En effet, Amabile (1988) considère la créativité comme étant l'antécédent de l'innovation, puisque celle-ci représente la conception de l'idée, une manière de penser.

Certains auteurs nous exposent la créativité comme ayant deux finalités très distinctes : la production et la création. La production est un processus prolifique, mais qui conduit à un travail routinier. Souvent, les notions de production et de quantité se rencontrent. Au contraire, la création est source d'originalité et de nouveauté et représente la qualité. Alors que la production est caractérisée par son accessibilité, la création peut s'avérer problématique, car elle ne s'apprend pas (Shlien, d'Arifat, & Ducroux-Biass, 2008). Nous pouvons considérer, que pour ces auteurs, la créativité engendre la création et l'innovation, la production.

Dans cette même optique, Rion (2007) décrit la créativité comme un outil visant la production, l'épanouissement et la résolution de problème. Ainsi, nous trouvons la volonté de développer des idées. Cette auteure fait également une analogie entre la créativité et l'épanouissement personnel. Plusieurs articles abordent également cette caractéristique. Marsollier (2003) décrit la créativité comme étant un mouvement de motivation intrinsèque. Il est difficile de parler de créativité sans motivation personnelle, sans intention ou même sans un projet d'action. En d'autres termes, il n'y a pas de créativité sans but particulier.

De plus, Bastin (2003) relève qu'il est important de s'éloigner des premières représentations lorsque nous abordons le concept de créativité. En effet, les personnes créatives ne sont pas uniquement des génies ou des artistes. C'est pourquoi, Rion (2007) déclare que tout le monde peut être créatif, car tout dépend de notre regard, de notre manière d'aborder la créativité. De même, Capron Puzozzo (2016) affirme que chaque individu apporte sa propre singularité dans les moments de création. En effet, « *L'individu créatif est donc celui qui est capable d'abandonner les structures acquises, de les remettre en cause pour en construire de nouvelles* » (Bovard & Salles, 2016, p. 5).

D'après Bastin (2003), la créativité fait ressortir deux éléments importants : « *le point de vue (perspective)* », c'est-à-dire comment nous nous positionnons vis-à-vis de la créativité, de l'innovation, et « *le centre d'intérêt (focus)* », comment nous les apercevons. En outre, Puzozzo Capron (2016) affirme que la fluidité et l'originalité sont deux caractéristiques essentielles de la créativité et composent « *la pensée divergente* ».

La pensée divergente est un processus qui consiste à faire surgir une multitude d'idées, différentes les unes des autres, par rapport à une situation de base (Lubart, 2003). Les caractéristiques de ce concept sont : la fluidité, l'originalité, la flexibilité (Capron Puzozzo, 2016), ainsi que la capacité à élaborer.

- La fluidité : est l'émergence en continue de différentes idées.
- L'originalité : représente la qualité des idées. C'est-à-dire le caractère inhabituel, le non-conformisme, tout ce qui peut être différent de ce qui existe déjà.

- La flexibilité : correspond au changement simultané du mode de pensée. En d'autres termes, la manière d'envisager une seule idée sous différents angles. Elle représente la souplesse de la pensée et plus particulièrement la capacité à passer d'un thème à un autre (Lubart, 2003).
- L'élaboration : niveau de concrétisation ou richesse des détails employés pour décrire une idée (Coppey Grange, 2017). De même, Eastes (2017) décrit la capacité à élaborer comme étant « *le degré de sophistication atteint par une idée ou enchaînement d'idées* ». Nous constatons également que pour certains auteurs, l'élaboration fait partie de la pensée divergente, car elle permet de détailler les idées conçues (Capron Puozzo, 2016).

L'idée de nouveauté vient renforcer la définition de la créativité que Lubart (2003) délimite : « *La créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste* » (p. 10). Cette caractéristique de nouveauté est définie par une production qui n'a jamais été réalisée auparavant. En d'autres termes, la nouveauté vient rompre une structure ou un cadre classique, faisant preuve d'originalité, de fluidité et de flexibilité. Elle se doit néanmoins d'être adaptée à son environnement. L'idée d'adaptation « *répond aux exigences de la situation dans laquelle se trouve l'individu* » (Capron Puozzo, 2016, p. 23). Autrement dit, répondre avec satisfaction aux différentes contraintes provenant de la situation de départ (Lubart, 2003).

3.2 Approche multivariée

Comme mentionné, la créativité est propre à chaque personne. Il est donc important de prendre en considération tout ce qui gravite autour de l'individu, c'est-à-dire l'interaction entre son environnement et lui-même.

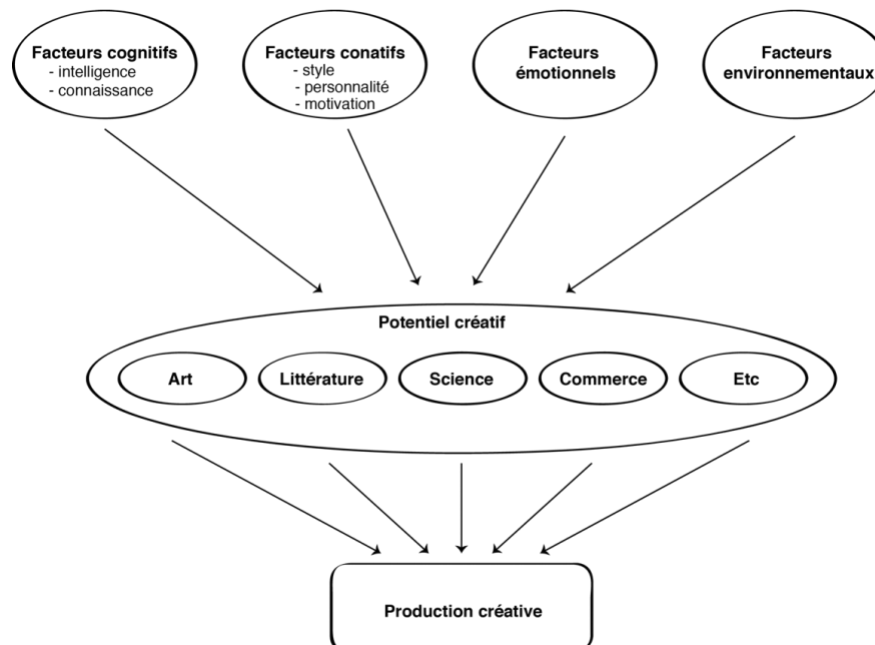


Figure 1. Représentation de l'approche multivariée de la créativité (Lubart, 2003, p. 13)

L'approche multivariée que Lubart (2003) propose reprend cette idée. En effet, « *la créativité requiert une combinaison particulière de facteurs relevant de l'individu, tels que les capacités intellectuelles et les traits de personnalité, et du contexte environnemental* » (p. 12). En d'autres termes, l'association de ces quatre facteurs permet à l'individu d'améliorer sa créativité, plus précisément, son potentiel créatif.

Comme le schéma ci-dessus le démontre, la créativité dépend de quatre facteurs : cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux. Tous ces facteurs sont le fruit d'une rencontre entre l'individu et son intelligence, ses propres connaissances, son style cognitif, sa personnalité, sa motivation et de son contexte environnemental (Lubart, 2003). Chaque profil est unique, car le niveau de la personne peut différer d'un facteur à l'autre. De plus, une homogénéité parfaite provoquerait un empêchement de la créativité, au même titre que l'absence d'un des facteurs.

3.2.1 Facteurs cognitifs

Comme nous l'avons vu plus haut, la situation-problème stimule et favorise la créativité. Selon Lubart (2003), les facteurs cognitifs sont essentiels, d'une part car ils permettent de traiter les diverses informations confiées par la tâche, mais également d'assimiler la problématique avec nos connaissances actuelles.

Ce processus de traitement de l'information et application des connaissances va nous aider à identifier et définir le problème. En d'autres termes, il va permettre une « représentation mentale » du problème à résoudre. Dans la « représentation mentale », l'auteur mentionne les différents processus qui s'activent lorsque l'individu est confronté à une tâche : l'encodage sélectif, la comparaison sélective, la combinaison sélective, la pensée divergente et la flexibilité.

L'encodage sélectif permet de cerner, dans l'environnement, les informations importantes et lien avec le problème. La comparaison sélective sert à observer les similitudes entre les différents domaines qui peuvent guider le problème vers la solution. Enfin, la combinaison sélective est perçue comme étant une fusion de différentes manières de pensées, étant au départ, incompatibles. Par conséquent, elle vient lier les différents éléments qui vont amener la nouvelle idée.

En ce qui concerne les connaissances, l'auteur mentionne qu'elles servent dans un premier temps à comprendre la tâche et être à jour avec ce qui existe déjà. Puis dans un deuxième temps, les connaissances permettent de se focaliser sur certains aspects de la tâche, notamment les nouveaux aspects.

Si les connaissances permettent la mise en place du processus de « représentation mentale », elles peuvent également être considérées comme nocives. En effet, il se pourrait que l'individu peine à former des associations et qu'il manque de fluidité, voire d'originalité.

3.2.2 Facteurs conatifs

Comme le schéma le démontre, trois catégories font partie des facteurs conatifs : les traits de personnalité, les styles cognitifs et la motivation. Nous allons, à présent, nous attarder sur chacune de ces catégories.

Huteau (1985, cité dans Lubart, 2003, p. 31) définit les traits de personnalité comme faisant référence aux comportements qu'un individu adopte de manière constante dans le temps et qui ne varie que faiblement dans l'espace. En ce qui concerne les traits de personnalité en lien avec la créativité, Lubart (2003) nous en présente six : la persévérance, la tolérance à l'ambiguïté, l'ouverture aux nouvelles expériences, la prise de risque, l'individualisme et le psychotisme. Nous y reviendrons de manière détaillée un peu plus bas.

Le style cognitif englobe les différentes manières de réaliser les actions mentales. En effet, si l'intelligence et les traits de personnalités caractérisent le niveau de créativité, les styles cognitifs définissent sa nature en relation avec l'individu et sa manière de percevoir sa

propre créativité. Le style cognitif dévoile le degré de créativité qu'une personne peut avoir, lors de la résolution d'une tâche.

Enfin, la motivation est un processus physiologique et psychologiques qui entraîne et entretient un comportement (Amabile, 1996, cité dans Lubart, 2003). L'auteur distingue deux types de motivation : intrinsèque et extrinsèque.

La motivation extrinsèque fait référence au problème à résoudre, dans une perspective de gain d'une récompense, alimenté par une envie de reconnaissance ou de gratification. La motivation intrinsèque se rapporte aux désirs et envies internes, à la satisfaction ressentie lors de l'accomplissement de la tâche. De plus, selon Fidan & Oztürk (2015) pour qu'il y ait créativité, l'individu doit être motivé et déterminé dans la réalisation d'une tâche. Ainsi, pour ces auteurs, la motivation intrinsèque alimente et développe la créativité.

3.2.3 Facteurs émotionnels

En ce qui concerne les émotions, Lubart (2003) déclare qu'elles amènent un état mental propice à la créativité. De plus, l'auteur définit l'état émotionnel comme étant « *une réaction courte et intense, en réponse à un stimulus externe* » (p.48), c'est-à-dire présent sur le plan physiologique, comportementale et cognitif.

Focalisons-nous à présent sur l'impact des émotions sur la créativité. Lubart (2003) déclare que l'émotion peut être considérée comme une variable motivationnelle, contextuelle et fonctionnelle.

Comme nous l'avons vu précédemment, la motivation intrinsèque permet de s'épanouir de manière créative. Autrement dit, la créativité devient un moyen d'expression dans les diverses expériences affectives, qu'elles soient positives ou négatives. Les émotions positives vont améliorer l'indice de fluidité, c'est-à-dire la quantité d'idées (Isen, 1999, cité dans Lubart, 2003) alors que les émotions négatives vont influencer l'originalité, la qualité des idées (L. Martin, W. Ward, W. Achee, & Wyer, 1993).

3.2.4 Facteurs environnementaux

Pour Rogers (1954, cité dans Lubart, 2003) un environnement familial favorisant la créativité se doit d'être « *psychologiquement étayant, nourrissant et non critique à l'égard de l'enfant qui se développe* » (p.67). L'enfant doit rencontrer des obstacles pour devenir créatif. Il doit faire preuve d'une certaine autonomie et être capable de surmonter les difficultés auxquelles il est confronté.

D'un autre point de vue, Lautrey (1980, cité dans Lubart, 2003) se focalise particulièrement sur la structuration de l'environnement familial. Il distingue trois types de structuration : environnement rigide, environnement souple et environnement comportant des règles faibles, voire absentes. Il constate que le premier et dernier type de structuration ne sont en aucun cas favorables au développement cognitif. Ainsi, une structuration souple favorise la performance créative des enfants.

Le développement de la créativité est également mis en avant dans le cadre scolaire. En effet, « *les enseignants transmettent implicitement aux élèves leurs attitudes et leurs préférences à travers la manière dont ils organisent leurs classes* » (Lubart, 2003, p. 71). Toutes fois, selon Lubart (2003), les écoles traditionnelles valorisent parfois une structuration rigide dans le but de maintenir l'ordre ou le fait d'évaluer. D'une part, l'école engendrerait une dévalorisation des certains facteurs conatifs, comme la prise de risque. Mais encore, elle favoriserait la pensée convergente, qui est un mode de pensée contraire

à la pensée divergente. Cette pensée est le résultat d'une conception binaire propre à l'enseignement traditionnel.

Sous la base de ces informations, nous considérons la créativité comme étant une capacité à faire surgir des nouvelles idées, selon un contexte proposé. Cette capacité nécessite de la fluidité, de l'originalité, de la flexibilité et de l'élaboration. De plus, nous mettons en avant le concept d'innovation comme étant un moyen d'aborder et favoriser la créativité.

En outre, l'approche multivariée que nous venons de présenter reprend les éléments importants qu'un enseignant pourrait prendre en considération, lors de la planification de ses objectifs, pour développer le potentiel créatif de l'élève. S'il n'a que peu d'influence en ce qui concerne les facteurs cognitifs, conatifs et émotionnels, sa pratique a un impact conséquent sur les facteurs environnementaux.

3.3 La créativité dans l'enseignement

Dans l'éducation, l'enseignant a un rôle crucial (Lubart, 2003), puisqu'en étant le modèle des élèves, il va favoriser leur créativité en fonction de la forme médiatrice choisie et selon les finalités (Capron Puozzo & Martin, 2014). Ainsi, en adéquation avec le PER, l'enseignant doit, dans le cadre scolaire, permettre aux élèves de traiter la créativité tout en ayant un objectif spécifique et en travaillant à travers des situations, ainsi que des dispositifs créatifs dans l'enseignement et dans l'apprentissage.

Leuba, Didier, Perrin, Puozzo, & Vanini de Carlo (2012) mentionnent qu'il y a une grande différence entre ce qui est attendu et ce qui est mis en place dans le dispositif d'enseignement. En effet, ces auteurs relèvent qu'il est possible de créer sans que les élèves aient la possibilité d'exprimer leur créativité. De ce fait, nous allons donner la définition de la créativité dans l'enseignement utilisée dans le cadre de ce travail de recherche.

3.3.1 Définition

À l'école, il faut s'intéresser aux conditions qui favorisent la créativité : tels que les qualités et compétences de l'enseignant ou l'environnement de la classe. De plus, il faut distinguer l'enseignement créatif et l'apprentissage créatif. Dans l'ouvrage « Créativité en éducation et formation », Capron Puozzo (2016) relève la différence entre ces deux modalités :

3.3.1.1 L'enseignement créatif

La notion d'enseignement créatif est centralisée sur l'enseignant. En effet, il va planifier des tâches permettant de manifester sa propre créativité (Capron Puozzo, 2016). Le but de cet enseignement est de briser la routine. Effectivement, l'enseignant adopte et conçoit son enseignement dans des modalités différentes. Il le rend davantage plus attractif et divertissant en faisant preuve d'originalité et de nouveauté. L'objet d'enseignement ne change pas, c'est la tâche qui prend une forme interactive ou personnalisée.

Dans ce type d'enseignement, la créativité de l'enfant n'est pas traitée en soi, c'est l'épanouissement personnel de l'enseignant qui est en jeu. En effet, Lubart (2003) définit ce phénomène comme suit : « *La créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste* » (p. 10). Nous réalisons que l'enseignant a adapté son enseignement de manière créative, en se renouvelant et en s'adaptant au contexte dans lequel il se trouve.

3.3.1.2 L'apprentissage créatif

Contrairement à l'enseignement créatif, l'apprentissage créatif exige une influence directe et explicite sur l'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences créatives (Capron Puozzo, 2016). L'élève apprend en utilisant sa créativité. Il peut développer ses connaissances, ses habilités et donc apprendre au moyen de la créativité. Mais le dispositif mis en place est plus complexe que celui en vigueur pour l'enseignement créatif. En effet, les facteurs cognitifs, conatifs et émotionnels demandent un investissement supplémentaire de la part de l'enseignant.

Le point positif de cet apprentissage est que l'enseignant peut guider les élèves vers l'autonomie. Effectivement, lorsque les élèves ont pris une certaine habitude et qu'ils disposent de tous les outils nécessaires, ils peuvent entamer le processus de résolution et maîtriser la complexité de la tâche de manière indépendante.

Dans leur article Leuba, Didier, Perrin, Puozzo, & Vanini de Carlo (2012) confirment que la créativité peut être organisée de manière à influencer le travail de l'élève : « *Structurer la conception d'une production n'implique donc pas d'inhiber la créativité des élèves* » (Leuba et al., 2012, p. 184). La pédagogie de la créativité consiste à faire un choix entre l'enseignement et l'apprentissage créatif. Capron Puozzo (2016) nous éclaire en ce qui concerne le choix de ces deux alternatives. Bien que distinctes, l'enseignement et l'apprentissage créatif sont propices aux performances créatrices. En d'autres termes, il n'y a pas d'apprentissage créatif, sans enseignement créatif. Le but que l'enseignant doit avoir en tête est de « *tisser une passerelle entre l'objet de savoir et l'apprenant* » (p. 24).

Enfin, nous nous basons sur la définition suivante pour préciser la *créativité dans l'enseignement*. La « *créativance* » est définie comme étant « *un ensemble durable de dispositions favorables à l'acte de créativité dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non-intentionnelle ou fortuite* » (Capron Puozzo, 2016, p. 182).

3.4 Enseignant créatif

Intéressons-nous à présent aux traits de personnalité d'un individu créatif. Lubart (2003) décrit six traits de personnalité faisant partie des facteurs conatifs.

La persévérance est souvent constatée durant le travail de réalisation. En effet, il est fréquent qu'un individu rencontre des obstacles et qu'il se retrouve face à des difficultés lors de la résolution du problème. La production créative est envisageable uniquement grâce à une ténacité, une envie de surmonter les obstacles ou les difficultés.

Lors du processus créatif, **la tolérance à l'ambiguïté** permet de distinguer le problème et de le résoudre. Cette tolérance permet donc de percevoir un large éventail de possibilités et de situations ambiguës dans la recherche de la solution.

L'ouverture aux nouvelles expériences est le fruit de la curiosité. Les nouvelles expériences sont donc considérées comme étant positives, puisqu'elles permettent d'étudier la nouveauté et la complexité des situations (Bovard & Salles, 2016).

Lorsque nous parlons de **la prise de risque**, l'idée de confrontation surgit et s'installe dans sa description. En effet, les idées jugées créatives s'opposent aux idées habituelles, elles sont uniques. Dans cette même optique, Lubart (2003) mentionne **l'individualisme** en le représentant par la définition suivante « *Chaque individu est différent* » (Lubart, 2003, p. 35).

Le trait de **psychotisme** entre également en relation avec la créativité. Celui-ci est plus ou moins présent au sein de la population et il influence la perception que chacun se fait de la réalité.

De plus, Shlien, d'Arifat, & Ducroux-Biass (2008) décrivent les caractéristiques d'une personne créative :

1. Fait preuve de goût et de discernement. C'est-à-dire qu'elle donne beaucoup d'importance à l'esthétique.
2. Ne se base pas d'après une logique rétrospective : « *La logique rétrospective nous conduit à dire qu'une réalité créée dans le présent peut être réduite aux éléments qui dans le passé auraient pu être combinés pour la créer* » (p. 78).
3. Fait preuve d'une pensée créative. L'individu créatif a une vision dite libre et sans limite. Il est capable de détruire les anciennes attitudes pour donner place à la nouveauté.
4. Peut introduire une nouvelle dimension : c'est le fait de voir un problème ou un thème sous différents angles.
5. Possède une grande confiance en soi. Notamment, les expériences en lien avec la créativité amènent une image positive du soi. Cette confiance ouvre les possibilités des travaux originaux et délaisse toute anxiété de l'inconnu.
6. Le respect est aussi une attitude de l'inventeur envers sa personne ou les autres mais également envers le problème auquel il peut être confronté. En effet, le créateur peut reconnaître son incapacité à résoudre un problème, sans forcément être dans une attitude d'échec. Du même avis, Aden (2009) mentionne qu'un artiste ne cherche pas à s'opposer au monde. Il joue avec ce qui existe pour réinventer « ses propres lois ».
7. Recherche constante de différence. La personne qui crée ne peut pas se limiter à l'imitation ou à la reproduction.
8. Possède une « imagination libérale » : « *capacité d'avoir à l'esprit deux idées contradictoires en même temps* » (p.80).

Selon Aden (2009), une personne créative possède « *la capacité d'imaginer et de donner forme à des idées, des choses, c'est trouver des solutions inédites, originales, efficaces à des problèmes* » (p. 173). Ainsi, une personne créative procède en mettant en avant sa pensée divergente, mais est également capable d'innover de manière fonctionnelle. Elle ne se contente pas de reproduire ou d'imiter, mais elle apporte de la nouveauté. Si elle recourt à la prise de risque, dans sa recherche de différence, elle va également accepter son incompétence face à sa difficulté dans la tâche.

Dans le cadre de notre recherche, nous allons plus particulièrement nous attarder sur l'enseignant créatif. Dès lors, se pose la question : Qu'est-ce qu'un enseignant créatif ? Coppey Grange, Moody, & Darbellay (2016) mentionnent la complexité principale que l'enseignant peut rencontrer lors de l'apprentissage créatif. Cette complexité se concentre sur la bonne compréhension des enjeux, nuances, connaissances et compétences didactiques. L'enseignant créatif doit tout d'abord exercer sa propre créativité, puis se libérer des contraintes didactiques et méthodologiques qui s'opposent à cette attitude.

De plus, Marsollier (2003) déclare que l'enseignant créatif doit adopter une nouvelle attitude dans sa pratique. Ainsi, pour l'enseignant :

« Innover, c'est donc s'exposer au bouleversement et au deuil de certaines de ses habitudes ou de ses conceptions, parfois aussi d'un certain confort... Cette mise en mouvement, cette transformation, que réclame l'innovation, est en premier lieu celle de la décision : décider d'essayer, décider de faire, quand, parfois, ni l'institution, ni personne ne nous pousse, quand seul le regard sur les besoins de l'élève

commande... Néanmoins, ce regard, cette conscience professionnelle, cette éthique dans l'action, qui sont fondamentaux pour motiver et orienter l'engagement, ne suffisent pas à en rendre l'action efficace. S'il veut affiner son action, l'enseignant a besoin, d'une part, de réelles compétences d'analyse de ses propres pratiques, pour cibler les problèmes, et d'autre part, d'une culture pédagogique lui permettant de rechercher, donc de choisir ou d'imaginer les stratégies, les outils, les attitudes et les gestes pédagogiques véritablement adaptés aux finalités qu'il poursuit » (Marsollier, 2003, p. 14).

En outre, Cremin (2009, cité dans Coppey Grange et al., 2016) décrit l'enseignant créatif comme celui qui est à la recherche de sa propre créativité et celles des autres, en étant conscient de la créativité humaine. De plus, il doit présenter un état d'esprit créatif, tout en établissant des liens, c'est-à-dire, faire preuve d'originalité, d'autonomie, d'assimilation et de curiosité. Dans cette même perspective, Cropley (1997, cité dans Lubart, 2003) définit les caractéristiques communes d'un enseignant créatif. Tout d'abord, il fait preuve de différenciation. En effet, l'enseignant favorise l'apprentissage indépendant. Il stimule également la pensée divergente et soutient la pensée flexible. L'enseignant motive et encourage les idées des élèves, tout en évitant le jugement et en laissant la possibilité à l'élève d'auto-évaluer les propositions. Un enseignant créatif permet aux élèves de développer leur curiosité, notamment en laissant une ouverture aux suggestions et aux questionnements. « *Ce qui fait sens pour les élèves c'est de pouvoir ancrer leurs propres questions dans leurs expériences, leurs désirs, leur imaginaire et de les projeter dans l'action* » (Aden, 2009, p. 175). En outre, il entreprend des choix didactiques et méthodologiques qui restreignent la monotonie, en variant le matériel, ainsi que les conditions de travail. Il accompagne également les élèves en vue de dépasser des possibles frustrations ou échecs.

3.4.1 Gestes professionnels

Un enseignant créatif se définit par des caractéristiques intérieures, mais également par le comportement qu'il adopte dans les moments de création. L'enseignant créatif, tel que nous l'avons décrit précédemment, est une personne qui reconnaît sa créativité et celle des autres. C'est une personne qui a pour but de développer la créativité des élèves, en faisant appel à la prise de risques, à un raisonnement analytique, à une remise en question et à une capacité à faire des choix didactiques et pédagogiques en vue de renforcer la créativité des élèves (Cremin, 2009, cité dans Coppey Grange, Moody, & Darbellay, 2016).

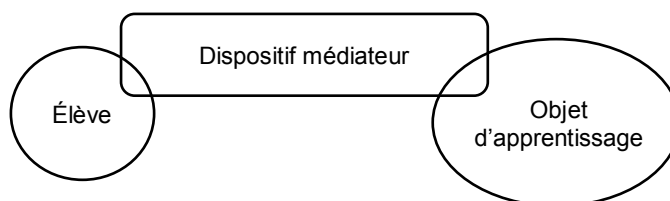


Figure 2. Un dispositif médiateur pour mobiliser la pensée créative (Capron Puozzo & Martin, 2014)

Dans le schéma ci-dessus, Capron Puozzo & Martin (2014) démontrent un geste professionnel qui consiste à savoir penser et à élaborer des dispositifs permettant un apprentissage créatif. En effet, ces auteurs expliquent que la créativité ne peut pas traiter tous les objets d'apprentissage. Certains s'apprennent parfaitement, tandis que d'autres pourraient contribuer à la défaite de quelconque apprentissage. Mais la créativité peut quant à elle, se développer dans toutes les disciplines. C'est pourquoi le choix du dispositif médiateur a une importance capitale.

Nous avons mentionné plus haut la forme médiatrice que l'enseignant met en place pour favoriser l'environnement créatif, ainsi que la créativité chez l'élève. Capron Puzozzo & Martin (2014) expliquent que la nature et l'usage de la tâche, ainsi que le guidage de l'enseignant composent cette forme médiatrice dans le but d'amener l'élève à développer des processus créatifs. En d'autres termes, comprendre et s'approprier l'objet d'apprentissage pour l'enseignant, ainsi qu'approfondir les connaissances d'un concept précis, mobiliser l'imagination et aboutir à une production/création de la part de l'élève. La production créative est décrite comme étant la nouveauté et l'adaptation. Elle peut avoir des résultats différents et faire face aux diverses contraintes engendrées par la démarche. Comme nous l'avons vu plus haut, la production créative est à la fois un objet de formation et un objet d'apprentissage pour l'élève (Leuba et al., 2012).

La tâche, quant à elle, se doit de permettre l'apprentissage de nouvelles connaissances, d'être le fruit d'un dispositif lui-même créatif, ainsi que d'être nouvelle et adaptée à l'objet d'apprentissage (Capron Puzozzo & Martin, 2014).

Coppey Grange, Moody, & Darbellay (2016) définissent la situation-problème comme étant une situation complexe qui génère une grande fluidité et une grande flexibilité, ainsi que différentes formes de stratégies. L'enseignant doit pouvoir intégrer la situation-problème dans son enseignement. Son objectif est de délimiter « la » question qui poussera les élèves à adopter une posture active et à développer, par la même occasion, leur propre créativité.

Un autre geste professionnel en vue du développement de la créativité est « l'étaillage créatif » évoqué par (Giglio, 2016). Pour cet auteur, l'enseignant doit d'une part organiser des tâches créatives afin de développer l'imagination des élèves, et, d'autre part, faire des liens avec ce qui est appris pour donner du sens aux apprentissages.

Tout d'abord, pour Bucheton & Soulé (2009), l'étaillage est un organisateur significatif dans l'agir de l'enseignant. En effet, il indique les diverses méthodes envisagées par l'enseignant pour apporter un soutien efficace à l'élève. Ce soutien comprend une aide « *à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans* » (p. 36).

Concernant l'étaillage créatif, Giglio (2016) évoque la corrélation entre cette notion et la collaboration créative qui, comme nous allons la mentionner plus bas, regroupe les différentes interactions entre pairs. Cet étaillage cible quelques gestes qui se veulent pertinents dans la pratique de l'enseignant et plus particulièrement lorsque les élèves sont lancés dans la tâche favorisant la créativité. Pour ce faire, d'après cet auteur, l'enseignant peut :

- Orienter l'attention des élèves vers la tâche créative
- Annoncer le temps qu'il reste pour terminer la tâche
- Observer comment les élèves collaborent et créent sans intervenir et sans les interrompre
- Indiquer que les élèves se mettent d'accord par la construction d'un consensus créatif
- Confirmer que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu
- Apporter certaines connaissances nécessaires au moment propice sans pour autant réaliser la tâche à la place des élèves

Ces gestes vont développer la créativité des élèves, notamment par la construction des compétences créatives (Giglio, 2016). De plus, l'auteur déclare que la posture de l'élève rencontre un changement. En effet, il ne se contente pas de recevoir ou de consommer le savoir, mais de passer à une posture active en produisant et réalisant l'objet

d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner et de soutenir cet apprentissage (Capron Puzozzo & Martin, 2014).

3.4.2 Conditions d'apprentissage favorisant la créativité

Nous allons à présent exposer quelques conditions d'apprentissage favorisant la créativité du côté de l'enseignant. En effet, dans son travail d'enquête, Terzidis (2014) déclare qu'il existe peu de travaux se focalisant sur la créativité de l'enseignant, contrairement à celle de l'élève. De ce fait, nous allons proposer certaines conditions d'apprentissage que l'enseignant créatif doit prendre en compte lors de son enseignement pour favoriser l'apprentissage de l'enfant à travers de la créativité :

3.4.2.1 L'environnement

D'après Shlien, d'Arifat, & Ducroux-Biass (2008) la créativité est source d'investissement dans les apprentissages. En effet, les élèves persévèrent et sont davantage motivés à apprendre. Paradoxalement, Avalos (2011) dénonce que le climat institutionnel d'un établissement possède des traditions bien établies, ayant un impact sur les enseignants et les élèves. Ainsi, la créativité est parfois négligée au détriment des apprentissages.

De plus, l'environnement faisant partie de l'approche multivariée a une place importante dans le contexte scolaire. Rion (2007) recommande que celui-ci soit riche et stimulant, laissant place aux apprentissages.

3.4.2.2 La congruence

Comme évoqué précédemment, afin de favoriser la créativité, l'enseignant doit tout d'abord être lui-même en accord avec sa propre créativité pour percevoir et développer celle de ses élèves. De ce fait, la congruence est un élément essentiel comme conditions d'apprentissage.

De plus, Rogers (1976, cité dans Rion, 2007) rappelle que pour être une personne vraie et authentique, nous devons être transparents envers les autres, tout en entretenant nos convictions personnelles. Autrement dit, la congruence se veut visible aux yeux de tous. Du même avis, Terzidis (2014) nous révèle que la notion de sécurité est nécessaire « *aux individus susceptibles de mobiliser le processus de créativité* » (p. 31). D'une part en faisant preuve de sa propre sécurité, pour s'affirmer, mais également pour entrer en harmonie avec la classe.

3.4.2.3 Collaboration créative

Dans sa recherche, Giglio (2016) expose le concept de collaboration créative. Cette notion comprend les interactions entre les élèves qui vont émerger au cours de la résolution d'une tâche. Elle est guidée par des discussions, en vue de créer l'apprentissage. En outre, cet auteur défend l'idée qu'un enfant n'apprend pas complètement seul. En ayant une tâche commune, l'enfant pourra interagir avec d'autres personnes pour partager ses idées et s'assurer de la bonne compréhension de la tâche. De plus, dans le but de gérer les contraintes, la collaboration créative permettra également de formuler et reformuler le problème afin de le résoudre (Didier & Bonnardel, 2017).

Le rôle de l'enseignant est de penser, décider, constituer et employer des formes sociales de travail permettant la collaboration créative lors de son enseignement (Avalos, 2011). Du même avis, Fidan & Oztürk (2015) déclarent que la créativité est favorisée par les diverses méthodes de travail et le climat organisationnel que l'enseignant choisit de mettre en place.

3.5 Synthèse intermédiaire

Comme nous l'avons évoqué précédemment, dans la partie consacrée à l'approche multivariée, l'environnement chez un individu influence grandement son potentiel créatif. Nous avons présenté l'environnement professionnel, les caractéristiques, les gestes professionnels et les conditions environnementales présents dans la pratique d'un enseignant créatif.

Nous proposons ci-dessous une liste sous forme de tableau reprenant les divers éléments mentionnés précédemment.

Concepts formulés		Dimensions tirées du cadre conceptuel	Acteurs
Théorie	Définition	motivation personnelle nouvelle et adaptée au contexte	Lubart
	Pensée divergente	fluidité, originalité, flexibilité, élaboration	Lubart Capron- Puozzo Guilford
	Approche multivariée	<u>facteurs cognitifs</u> traitement des informations, assimilation de la problématique, représentation mentale <u>facteurs conatifs</u> traits de la personnalité, style cognitif, + motivation intrinsèque - motivation extrinsèque <u>facteurs émotionnels</u> variable motivationnelle, contextuelle et fonctionnelle <u>facteurs environnementaux</u> étayant, nourrissant, non critique + obstacles	Lubart Rogers
Pédagogie créative	Enseignement créatif	manifestation de la créativité de l'enseignant briser la routine, favorise l'environnement créatif	Capron- Puozzo
	Apprentissage créatif	manifestation de la créativité de l'élève influence de la part de l'enseignant au travail créatif de l'élève	Capron- Puozzo Leuba, Didier, Perrin, Puozzo, & Vanini de Carlo
	Créativence	dispositions favorables à l'acte de créativité enseignant tisse passerelle entre l'objet de savoir et l'élève	Capron- Puozzo
Environnement	Attitude	+ reconnaissance de sa propre créativité état d'esprit créatif + stimulation de la pensée divergente et pensée flexible + prise de risque, persévérance, tolérance à l'ambiguïté, ouverture aux nouvelles expériences, curiosité + essayer, tenter, faire par son propre intérêt - habitudes - confort dans son enseignement - jugement envers la créativité des élèves	Cremin Cropley Lubart Marsollier
	Gestes professionnels	<u>dispositif didactique</u> tâche situation-problème choix didactique <u>étayage créatif</u> organisation des tâches créatives recherche du développement de l'imagination chez l'élève donne du sens	Coppey Grange, Moody, & Darbellay Capron- Puozzo Giglio

	Condition d'apprentissage		<p><u>environnement</u></p> <p>+ climat propice à la créativité</p> <p>+ riche et stimulant</p> <p>+ expériences, découvertes, potentiel créatif</p> <p>- climat institutionnel</p> <p>- traditions</p> <p><u>congruence</u></p> <p>+ transparence</p> <p>- insécurité</p> <p><u>collaboration créative</u></p> <p>+ interaction</p> <p>+ partage des idées, discussions</p> <p>- formes sociales individuelles</p>	<p>Shlien, d'Arifat, & Ducroux-Biass</p> <p>Rion</p> <p>Amalos</p> <p>Rogers</p> <p>Terzidis</p> <p>Giglio</p>
--	---------------------------	--	---	--

Figure 3. Dimensions pouvant influencer l'enseignement en termes de créativité, tirées de la littérature retenue

4. Question de recherche

La créativité peut être perçue comme étant un phénomène social. En effet, cette thématique est présente dans plusieurs domaines sociaux, elle s'adapte et se renouvelle selon le contexte social dans lequel elle évolue. Dans le cadre de l'enseignement, elle se distingue par le potentiel créatif qui se dégage chez les élèves, tout comme chez l'enseignant.

Notre recherche se focalise principalement sur les enseignants exerçant au cycle 2, dans des classes fréquentées par des élèves âgés de 9 à 10 ans. Ce choix s'explique par la présence limitée du dispositif médiateur de la créativité en classe à cette période. Des lectures convergentes, notamment celles de Torrance (1968) évoquées précédemment, ainsi que des observations lors de stages pratiques nous ont permis de dresser ce constat.

Le but de notre étude est de comprendre les sous-jacents à la présence ou l'absence de la créativité, notamment dans l'agir professionnel de l'enseignant. Ainsi, découvrir et analyser les représentations de l'enseignant autour de la créativité nous paraît pertinent pour ce travail de recherche.

Sur la base de ces informations, nous établissons notre question recherche :

Dans quelle mesure l'expérience professionnelle de l'enseignant dans le cycle 2 influence-t-elle la créativité de l'élève ?

4.1 Hypothèses

Nous émettons comme hypothèse (1) que l'enseignant chevronné et expérimenté favorise moins la créativité de l'élève par rapport à l'enseignant novice. Autrement dit, l'enseignant novice privilégie davantage un environnement créatif que les deux autres types de profil.

D'après Borter, Terzidis, & Nyffeler (2016), l'enseignant chevronné possède des habitudes difficilement transférables. En effet, ce type d'enseignants crée facilement des liens entre les objectifs et l'enseignement. Cependant cette pratique restreint leur champ d'action. Ainsi, nous faisons l'hypothèse (2) que les enseignants expérimentés et chevronnés adopteraient une posture « *réfractaire* » (Marsollier, 2003) vis-à-vis de la créativité de leurs élèves et dans leur pratique. A savoir, l'enseignant novice favoriserait la créativité de ses élèves dans ses choix didactiques, mais aussi dans l'encouragement à une pensée créative.

Une autre hypothèse (3) serait que la mobilisation de la créativité des élèves serait liée à la formation de base des enseignants. En effet, les enseignants n'ayant pas été sensibilisés à la créativité solliciteraient moins, voire pas du tout, leur créativité et celle de leurs élèves que les enseignants ayant reçu des cours qui encouragent la créativité.

De plus, nous pensons que (4) plus le nombre d'années d'expérience est élevé, plus la créativité tend à s'affaiblir. Par conséquent, l'expérience professionnelle d'un enseignant est déterminante dans la mise en place de dispositifs créatifs ainsi que dans la manière d'aborder la créativité des élèves.

5. Méthodologie

Après avoir présenté la problématique, le cadre conceptuel, le questionnement, ainsi que les hypothèses de ce travail de recherche, nous allons présenter la méthode utilisée pour la récolte des données.

5.1 Choix de la méthode

La méthode choisie pour ce travail de recherche est l'entretien semi-directif de type compréhensif.

5.1.1 Justification

Bien que les approches de type qualitatives soient critiquées pour leur fiabilité et leur validité dans les données, Péladeau & Mercier (2002) affirment que chaque méthode dépend de son contexte de recherche et de l'objectif ciblé. Ainsi, tout comme la créativité ou les représentations, notre méthode se doit d'être souple, variable et évolutive (Kaufmann, 2016).

Plusieurs recherches scientifiques ont démontré que la créativité, tout comme les représentations se construisent à travers les interactions sociales (Pouliot, Camiré, & Saint-Jacques, 2013). Pour la réalisation de notre recherche, nous nous focalisons sur les représentations des enseignants vis-à-vis de la créativité. C'est pourquoi, nous avons choisi de privilégier une méthode qualitative d'entretien semi-directif de type compréhensif. L'entretien compréhensif se caractérise par la compréhension du contenu par les personnes interviewées. En effet, Kaufmann (2016) précise que ce type d'entretien se démarque par une écoute intense et particulièrement attentive. De plus, cet auteur affirme que « *les méthodes qualitatives ont davantage vocation à comprendre, à détecter des comportements, des processus ou des modèles théoriques, qu'à décrire systématiquement, à mesurer ou à comparer* » (p. 26). En d'autres termes, l'entretien compréhensif donne une importance particulière au contenu en soi. La compréhension est alors considérée comme un savoir social entre individus. En tant que chercheur, Kaufmann (2016) affirme que pour faire preuve de compréhension, il doit faire preuve de curiosité et d'empathie vis-à-vis de la personne interviewée.

Dans cette même optique, Matthey (2005) remarque que l'entretien compréhensif est composé de deux axes pertinents : l'intersubjectif et le paradoxe de l'observateur. Le premier consiste à renoncer au statut de chercheur et jouer le rôle d'interlocuteur dans le but de laisser davantage de place à une autonomie intersubjective de la part de la personne interrogée et, ainsi, d'entrer dans son univers. Le deuxième se place du côté du chercheur dans le but de comprendre de quelle manière les personnes agissent sans être observées.

Nous allons à présent nous attarder sur le concept de représentations afin d'approfondir notre méthodologie.

5.1.2 Les représentations – cadrage conceptuel

De même que pour la créativité, la définition de la représentation est très large. Martin (2002) présente les représentations comme faisant partie de notre conception du monde, résultant de nos croyances. En effet, ces dernières sont considérées comme étant primitives, puisque « *au départ, nos croyances sont basées sur notre expérience directe avec notre environnement* » (p.97).

Pour certains auteurs (cités dans Pfeuti, 1996), comme Moscovici (1960), les représentations sont composées d'un contenu structuré qui reflète un individu ou un groupe. Pour Claudine Herzlich (1972), les représentations sont le fruit d'une construction mentale prenant en considération le contexte dans lequel la représentation est créée. Enfin, pour Denise Jodelet (1994), il s'agirait « *des modalités de pensée pratique, orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal* » (Pfeuti, 1996, p. 3).

En résumé, Pfeuti (1996) coordonne ces définitions pour extraire la sienne : « *La représentation est un univers de croyances, opinions, d'attitudes organisées autour d'une signification centrale* » (p. 3). Nous nous baserons sur cette définition pour la suite de notre travail.

Afin de comprendre les représentations, il est primordial de prendre connaissance du contenu de ce concept. La représentation est composée de l'information, du champ de représentation et de l'attitude. Son contenu se rapporte donc aux éléments cognitifs, provenant de la figure et de la signification. Nous pouvons affirmer que le contenu des représentations est purement symbolique, puisque la représentation désigne un objet absent (Pfeuti, 1996).

De plus, la représentation a une double fonction sociocognitive. Dans un premier temps, la représentation est l'outil d'une construction, d'un univers social mentalement intelligible et cohérent. Dans un deuxième temps, elle constitue l'élaboration d'une identité sociale et personnelle (Pfeuti, 1996, p.13). Dans cette même perspective, Orfali (2000) mentionne que l'interaction entre les individus est essentielle pour cerner les aspects individuels, mais également sociaux dans les diverses pratiques collectives. Dans le cadre de ce travail, nous faisons allusion à ces aspects, lorsque nous évoquerons le terme de représentation.

Selon Pfeuti (1996), les représentations s'évaluent difficilement. Souvent, les personnes qui sont évaluées ont tendance à vouloir montrer une image idéale, ne correspondant pas systématiquement à la réalité. Ainsi, la prise d'échantillon peut être faussée. Cet auteur mentionne dans son article diverses manières de recueillir les représentations notamment par entretien, questionnaire ou avec des planches inductrices.

5.2 Production des données

Nous avons collecté les données par le biais d'entretiens semi-directifs de type compréhensif. Chaque entretien s'est fait individuellement, de manière à établir un climat sécurisant et garantissant la libre expression (Coppey Grange et al., 2016). Cette méthode nous a semblé pertinente car notre objectif est d'aller plus loin qu'un simple constat. Nous souhaitons comprendre comment est vécue l'interaction avec la créativité dans l'environnement scolaire.

Kaufmann (2016) définit les personnes interrogées comme étant des informateurs. Dans le cadre de ce travail de recherche, nous utiliserons le même terme lorsque nous parlerons des personnes interviewées. Les informateurs ont été choisis d'après leur accessibilité et leur volonté de participer à ce travail.

5.2.1 Population

Il est important de savoir que lorsque nous parlons d'échantillon, celui-ci est considéré comme étant représentatif. En effet, Kaufmann (2016) mentionne que le fait d'avoir des caractéristiques trop fixes et fermées, rend l'échantillon improbable par rapport aux caractéristiques représentatives établies et peut même entraîner la perte d'une grande partie du contenu. Ainsi, nous nous focalisons uniquement sur deux caractéristiques pertinentes pour notre travail, c'est-à-dire : (1) les informateurs sont des enseignants du cycle 2 en Valais, (2) classés en fonction de leur expérience dans les catégories suivantes : novice de 0 à 5 ans d'expérience, expérimenté dès 5 ans de pratique et chevronné dès 30 ans d'expérience professionnelle. Nous insistons sur le fait que chaque informateur interrogé appartient à l'une des catégories précitées.

5.2.2 Guide d'entretien

En vue de cibler nos questions, nous avons établi une grille d'entretien (Annexe I) comportant quatre parties distinctes :

1. La conception de la créativité
2. Créativité dans l'enseignement
3. Enseignant créatif
4. Spécificité avec l'expérience professionnelle

L'ordre de ces quatre parties est volontaire. En effet, dans un premier temps les représentations se veulent générales et, au fur et à mesure de l'entretien, deviennent plus concrètes et spécifiques à la profession enseignante. Ce guide d'entretien nous a permis d'interroger les personnes sur la mise en place de la créativité en classe, ainsi que sur leur représentation de la créativité.

Lorsque nous avons construit ce dispositif, nous nous sommes basées sur la théorie de Kaufmann (2016) concernant l'ordre des questions. En effet, cet auteur déclare que le guide doit commencer par des questions ni trop faciles, ni trop difficiles. La première partie consiste donc à faire émerger chez l'informateur ses premières représentations vis-à-vis de la créativité. Ainsi, cette partie nous permet de voir à quel point l'informateur peut faire preuve de fluidité et de flexibilité. La deuxième partie se compose de l'expérience professionnelle de l'enseignant en lien avec la créativité. L'informateur nous fait part de ses activités créatives au quotidien ainsi que de l'influence de la créativité dans l'environnement de la classe. La troisième partie expose les informations sur l'enseignant créatif et nous permet de focaliser le rôle de l'enseignant dans la transmission de la créativité auprès des élèves. Enfin la dernière partie comprend des aspects plus personnels comme la représentation de soi.

5.2.3 Procédure

Après avoir construit le guide d'entretien précédemment décrit, nous avons contacté plusieurs enseignants et trois d'entre eux se sont portés volontaires pour la réalisation de ce travail de recherche. Les enseignants ont été mis au courant du thème général du projet, mais en aucun cas nous n'avons dévoilé l'objectif de notre recherche. En effet, nous avons préféré éviter toute influence dans les réponses de l'informateur et ainsi garantir une authenticité dans leurs discours.

Pour chaque entretien, nous nous sommes déplacée dans un lieu adapté pour favoriser l'échange et l'enregistrement. Au cours de ces entretiens, nous avons principalement suivi le fil rouge du guide formulé. Toutefois, afin d'approfondir le contenu de certaines réponses, nous avons abordé des questions particulières en lien avec le vécu de l'informateur sans forcément se référer en permanence au canevas.

Notre dernière étape a été la retranscription de chaque entretien pour faciliter l'analyse des données récoltées.

5.2.4 Analyse des données

Pour l'analyse des données, nous avons choisi la méthode d'analyse de contenu. En effet cette méthode a pour objectif de révéler la signification subjective du discours de l'informateur et de démontrer la pertinence objective du chercheur (Negura, 2006).

Wanlin (2007) présente les phases de l'analyse de contenu de la manière suivante :

1. Pré-analyse : choisir les documents à soumettre lors de l'analyse, formuler des hypothèses, ainsi que des objectifs, et établir des indicateurs.
2. Exploitation du matériel : dans un premier temps, établir et mettre à disposition une grille contenant des catégories ayant des éléments communs. Dans un deuxième temps, utiliser un codage ou un comptage en déterminant les unités présentes dans la grille.
3. Traitement, interprétation et inférence : traiter les données brutes, interpréter les données en justifiant la pertinence et en faisant un parallèle avec les hypothèses et enfin, justifier la validité des résultats en amenant la preuve (Robert & Bouillaguet, 1997, cité dans Wanlin, 2007).

6. L'analyse des résultats

Dans cette partie, nous allons présenter le résultat de nos entretiens en fonction des quatre champs composés dans le guide d'entretien. Nous avons choisi de présenter les résultats en fonction du déroulement de l'entretien.

6.1 Fabrice

6.1.1 Portrait

Notre premier informateur est âgé de 25 ans. Il a obtenu son diplôme d'enseignement aux degrés préscolaire et primaire en 2016 à la Haute École de Pédagogie. Il a également suivi une formation continue en lien avec la créativité. Actuellement, il enseigne dans une classe de double degré 5-6H, avec laquelle il poursuivra l'année suivante. Dans le cadre de ce travail, Fabrice représente l'enseignant novice.

6.1.2 Conception de la créativité

Fabrice possède une conception de la créativité se rapprochant du collectif (Giglio, 2016), et de l'intrapersonnel (Bovard & Salles, 2016). Fabrice a choisi et approfondi cinq termes qu'il associe à la créativité. Ces termes sont : « *solution, nouveauté, innovation, originalité et imagination* » : provenant d'« *un monde intérieur à soi* », d'« *une conception d'un*

monde », qu'il s'agit également du « vécu », de l'afflux d'une « *idée nouvelle* », ainsi qu'« *à plusieurs cerveaux on réfléchit mieux* ». Nous constatons, dans les propos de Fabrice, que les échanges et la part sensible d'un individu sont importants dans sa représentation de la créativité.

Fabrice considère également que la créativité peut être présente dans toutes les disciplines scolaires, pourtant dans ses exemples, il conçoit la créativité principalement dans le domaine artistique :

« Je suis plus branché artistique » (Entretien 1, l.131). « J'essaie de ouais... d'ouvrir leur regard que ça soit en dessin, que ce soit en musique aussi, par exemple pour les écoutes dirigées, à quoi ça peut faire penser. Ou ce que je fais beaucoup aussi pour les pauses relaxation. C'est par exemple, d'écouter une musique et puis justement soit d'être avec un mandala ou de faire un dessin instinctif, avec les feutres ou les crayons et de dire à quoi ça fait penser, justement. Qu'est-ce qu'on voit dans notre voyage dans la musique, en fait. » (Entretien 1, l.149-154).

Notons qu'à travers ces propos Fabrice fait également preuve de créativane (Capron Puozzo, 2016). Le dispositif qu'il met en place vise à développer le potentiel créatif de l'élève.

Les matières principales comme le français ou les mathématiques sont décrites brièvement dans son récit :

« Après il y a eu des fois, j'ai créé des situations-problèmes, pour les débuts de séance[...] je fais souvent le vocabulaire par exemple, pour les synonymes, les homonymes, homophones, tout ça, pour qu'ils trouvent par eux-mêmes qu'est-ce que c'est le but et le chapitre enfaite » (Entretien 1, l.41-45).

« En maths c'est toujours compliqué parce que c'est toujours une pensée plus convergente à cause du « un plus un égal deux » et pas autrement » (Entretien 1, l.146-148).

6.1.3 Créativité dans l'enseignement

Nous remarquons, à travers la description de la tâche incitant à la créativité, que Fabrice ne mentionne pas l'apprentissage des élèves :

« J'ai fait une séance de dessin sur créer son propre blason [...] et après quand je leur ai proposé, je leur ai fait comprendre les contraintes et tout. Je leur ai donné justement comme des posters un peu tutoriels, pour proposer plusieurs formes possibles, proposer toutes les couleurs [...] quel était leur sens et chaque symbole que ça soit des animaux, des plantes ou autre chose. Quel était leur sens pour que ça leur parle à eux » (Entretien 1, l.62 & 70-74).

Effectivement, Fabrice est sensible à la personnalité de l'élève, présente dans les facteurs conatifs (Lubart, 2003). A plusieurs reprises dans son récit, il relève également la motivation intrinsèque de l'élève (Marsollier, 2003), à laquelle il réfléchit lors de la planification de la tâche.

« Enfin déjà, à la base, je me suis dit il faut qu'ils puissent créer leur œuvre. Avec ce qu'il leur parle, en fait ce qu'il leur corresponde au final » (Entretien 1, l.63-64).

6.1.3.1 Enseignement créatif

« L'enseignant qui essayait toujours de nouveaux trucs, qui ou pire ce n'est pas grave, on ressaie quelque chose d'autre. Il met toujours une touche un peu de peps différent dans les activités » (Entretien 1, l. 206-208).

La représentation de cet informateur concernant la manifestation de la créativité chez l'enseignant converge avec la théorie de Capron Puozzo (2016) précédemment présentée, favorisant ainsi la rupture des habitudes ou des tâches interactives. Nous constatons que cette représentation est la construction d'un univers mental (Pfeuti, 1996).

6.1.3.2 Apprentissage créatif

Toujours dans les branches artistiques nous relevons que l'enseignant influence volontairement la créativité chez les élèves, de sorte à ce qu'ils apprennent au travers de celle-ci.

« [...] je donne en fait une situation ou un fil rouge avec des contraintes. Donc pour leur laisser un cadre flexible. Ça veut dire que je leur dis pour le travail c'est ça, le but c'est de créer ça ! Les contraintes ça doit être ça ! ça ! ça ! à respecter parce qu'avec les critères justement d'évaluation » (Entretien 1, l. 33-36).

Les contraintes mises en place par l'enseignant et l'établissement d'un cadre flexible offrent de nouvelles compétences. Cette influence aux nouvelles compétences est source du cadre flexible et des contraintes (Coppey Grange et al., 2016) qu'il met en place. Nous remarquons qu'il agit dans l'environnement de l'élève, afin de favoriser le développement de leur potentiel créatif.

La représentation d'une créativité humaniste (Cros, 2014) se renforce au travers du résultat qu'il souhaite obtenir de ses élèves :

« Et à la fin, ils étaient tous différents. Et du coup, j'ai dit ok ! si c'est pour toi que ça correspond on y va ! » (Entretien 1, l.79-80).

En ce qui concerne l'organisation des tâches incitant la créativité, notre informateur nous présente sa manière de cerner les moments idéaux à la créativité :

« Il y a certains moments qui s'adaptent mieux à d'autres. Par exemple si c'est une séance de drill, par exemple pour les verbes ou aussi les livrets. Si c'est juste, on revoit les verbes, on revoit les livrets, là c'est plus de l'application et il y aura moins de créativité. Par contre, et puis tout le temps la créativité ce n'est pas possible parce que sinon le cerveau il explose [...] Moi je pense que dans l'enseignement pour que ça soit équilibrer il doit y avoir une phase de créativité, une phase peut-être d'application, une phase peut-être un peu plus découverte, une phase plus réinvestissement de quelque chose qu'on avait déjà vu » (Entretien 1, l.157-167).

Nous remarquons que Fabrice possède des notions théoriques qu'il a évoquées en décrivant la manière d'organiser le déroulement d'une séquence, même s'il déclare qu'il ne le fait pas toujours de cette manière (Entretien 1, l. 167-168).

6.1.4 Enseignant créatif

6.1.4.1 Attitude

Nous constatons que Fabrice reconnaît timidement sa propre créativité :

« Je pense être quelqu'un de plutôt créatif. Je n'aurai jamais la prétention de dire que je suis quelqu'un de créatif » (Entretien 1, l.129-130)

Lorsque nous avons demandé à Fabrice de nous nommer un individu de créatif, il nous a dressé le portrait d'une enseignante qu'il a rencontré dans le cadre de sa formation.

« [...] elle a toujours une solution quoi qu'il arrive. On a un problème en cours, ou même par la suite quand on parlait de certains trucs, elle a toujours une solution. Elle arrive hyper bien à anticiper les choses, elle voit les choses de manière très pertinente, elle a un œil très fin et très subtile, très artistique je trouve aussi » (Entretien 1, l.122-126).

Notons que pour Fabrice cette enseignante représente l'image idéale d'un enseignant créatif. Ainsi, en lien avec l'enseignement créatif précédemment présenté, nous constatons que l'influence de l'enseignant créatif construit une identité sociale et personnelle (Pfeuti, 1996).

Par contre, lorsque nous avons demandé les caractéristiques d'un enseignant créatif, nous remarquons que Fabrice a tendance à se conformer (Marsollier, 2003) dans son futur enseignement.

« Qui essaie toujours de trouver des choses nouvelles à enseigner avec les élèves. Quelqu'un qui essaie les choses, puis au pire ça ne marche pas on essaie quelque chose d'autre. Pratique réflexive. Toujours de dire ok ça, ça n'a pas été parce que ça. Ça, ça a été, donc c'est bien je peux garder et ça la consigne là elle a super bien marché, donc je garde » (Entretien 1, l.138-139).

Nous relevons également que Fabrice a déjà instauré des habitudes dans son enseignement, qu'il souhaite faire perdurer dans sa pratique lorsque celle-ci se veut encourageante.

« Chercheur : D'accord. Est-ce que ça vous a incité à refaire une situation similaire ? Informateur : Alors moi oui bien sûr ! Et puis celle-là je l'avais déjà faite l'année passée justement. Et puis, elle s'était super bien passée. Ils avaient tous adorés ça avait bien passé » (Entretien 1, l.91-94).

6.1.4.2 Gestes professionnels

Comme nous l'avons mentionné dans nos extraits ci-dessus, Fabrice met en place des situations-problèmes, comportant des contraintes, il structure son fil rouge lors de la planification et est également sensible aux interactions. Ces dispositifs médiateurs sont des choix didactiques que l'enseignant instaure pour favoriser la créativité.

« J'ai essayé parfois, enfin parfois, j'ai essayé plusieurs fois d'amener des situations pour les amener à créer quelque chose » (Entretien 1, l.32-33).

« Donc du coup, après pour les situations-problèmes, j'essaie de leur faire voir grâce à la pensée divergente d'autres solutions possibles que, qu'on pensait convergente » (Entretien 1, l.145-146).

« J'ai créé des situations-problèmes, par exemple, pour les débuts des séances » (Entretien 1, l.42).

Fabrice tente d'amener le plus souvent possible la créativité au sein de sa classe. Néanmoins, nous nous demandons à quel point ce concept théorique est adéquatement

appliqué. Nous revenons aux contraintes, ainsi qu'aux situations-problèmes et percevons que ces concepts sont théoriques et qu'ils ne respectent pas complètement l'abondance de la fluidité et de la flexibilité que nous décrivent Coppey Grange et al., (2016).

La posture de l'enseignant conçue par Fabrice dans l'étayage créatif se rapporte à la théorie de Giglio (2016) concernant la flexibilité du comportement d'accompagnement.

« C'est que ça doit être justement rythmé dans le fond où c'est varier pour pas avoir tout le temps la même posture ». (Entretien 1, l.168-169)

6.1.4.3 Conditions d'apprentissage

Comme nous l'avons déjà mentionné, Fabrice nous expose sa vision de la collaboration, ainsi que la stimulation des élèves qui permet de favoriser la motivation intrinsèque et le désir de créer. Nous relevons également que Fabrice favorise positivement l'environnement créatif dans sa classe en faisant preuve de congruence (Rogers, 1976, cité dans Rion, 2007).

« Souvent je le dis, il peut y avoir plusieurs solutions. On essaie d'en trouver une et si vous arrivez vous essayez d'en trouver une deuxième. Pour favoriser tout ça » (Entretien 1, l.49)

« Donc du coup c'est vrai que moi je pense que le moindre acte qui peut brimer la créativité que ça soit l'enseignant, les parents ou la figure entre guillemets adulte peut justement influencer l'élève dans tous les cas [...] on peut avoir toutes les ressources possibles et inimaginables et puis si on brime les élèves je pense que c'est la pire des choses à faire. Donc du coup le but c'est de faire valoir ça et de les encourager à trouver des solutions et justement à exploiter leur potentiel, puis surtout à se faire confiance » (Entretien 1, l.240-248).

6.1.5 La créativité en formation et dans la profession

« [...] c'est vrai qu'avec le temps qu'on a à disposition, le temps réel, le temps d'enseignement et puis le temps pour dormir et puis vivre aussi. C'est vrai que c'est compliqué. Donc je pense que les trois premières années c'est toujours compliqué pour se ... euh... être à niveau euh... S'habituer, découvrir un programme, créer son matériel, en plus du matériel qu'on peut déjà avoir à disposition. Et après du coup je pense qu'on peut peut-être, mettre encore plus une touche de créativité dans ce qu'on essaie déjà de faire. Je pense. Parce qu'effectivement cette année, j'aurais pu faire quelques efforts pour certaines choses lorsque je n'ai pas eu beaucoup de temps à disposition, parce que c'était la première année où j'ai eu un titulariat et un double degré, j'avais très peu d'expérience en double degré. Ce qui fait que parfois le temps m'a manqué et puis du coup j'ai dû prendre des priorités. Ce qui fait que je pense que c'est au fil des années et de l'expérience qu'on peut trouver des idées créatives » (Entretien 1, l.210-220).

Nous relevons également que cet informateur fait beaucoup de liens théoriques. En effet, il mentionne : le brainstorming, la méthode Walt Disney, la situation-problème, les contraintes, un cadre flexible ou encore le potentiel créatif. Nous pensons que ceci est dû au fait qu'il a récemment achevé sa formation initiale, mais également dû au fait qu'il a reçu des cours en lien avec la créativité d'une manière plus soutenue.

6.1.6 Synthèse

Comme nous l'avons déjà mentionné, la conception de Fabrice concernant la créativité est principalement intrapersonnelle et humaniste. En effet, cet enseignant novice vise à

développer la créativité des élèves de manière individuelle et en lien avec son bien-être. Nous relevons également que Fabrice souhaite développer l'environnement créatif des élèves et que ce dernier envisage particulièrement le développement de la créativité et ce principalement à travers les branches artistiques. Nous remarquons dans ses propos que Fabrice souhaite garder un certain confort dans les séances lorsque celles-ci fonctionnent ou qu'elles procurent une satisfaction à l'élève.

Fabrice possède des bases théoriques qu'il souhaite appliquer dans sa pratique. Cependant, nous remarquons que concernant l'enseignement créatif, Fabrice possède des représentations qui surpassent sa propre manifestation de la créativité dans sa pratique. Même si celles-ci ont été appropriées à sa propre manière. Fabrice affirme que durant les trois premières années d'expériences, l'éveil de la créativité a été particulièrement difficile.

6.2 Silvia

6.2.1 Portrait

Silvia est âgée de 37 ans et enseigne dans une classe de 5H. Elle a 13 ans d'expérience et a obtenu son diplôme dans une Haute École Pédagogique. Durant sa formation initiale, elle reconnaît avoir reçu très peu de cours en lien avec la créativité. Elle a également suivi une formation continue traitant de ce thème. Silvia représente le profil de l'enseignant expérimenté.

6.2.2 Conception de la créativité

La conception de la créativité de Silvia est reliée à sa propre créativité (Cremin, 2009). Effectivement elle a associé les mots suivants : « *l'imagination, les arts, dessin, peinture et changement* », afin de définir sa créativité.

« Je pense que c'est en lien avec ma propre créativité. J'aime beaucoup dessiner, j'aime beaucoup peindre et puis je pense que euh, le, enfin le changement c'est plutôt dans le sens de l'évolution. Il faut sans arrêt... Enfin, moi je pense que dans la créativité si tu es créatif, tu évolue sans arrêt, en fait » (Entretien 2, l.8-11).

Bien que notre informatrice nous signale que la créativité peut être présente dans toutes les disciplines, la conception de cette enseignante se rapporte énormément au domaine artistique, notamment à l'art, au dessin ou encore au bricolage ACM. Elle mentionne timidement le français ou encore les mathématiques.

« Par exemple en maths, quand tu leur demande leur stratégie et puis qu'il n'y a pas qu'une stratégie qui est juste, qui est fausse. A part si la stratégie n'amène pas la bonne réponse » (Entretien 2, l.136-137)

« On a pu faire différents travaux liés à ça en français ou en lecture, en compréhension de texte, des choses comme ça » (Entretien 2, l.25-26)

Alors que ses exemples se voulaient dans une pensée divergente, nous classifions ses dispositifs dans une perspective convergente. Effectivement, pour Silvia, les élèves peuvent prendre différents chemins pour arriver à « la » bonne réponse.

6.2.3 Créativité dans l'enseignement

Voici le projet incitant à la créativité que nous a présenté Silvia au cours de l'entretien :

« Cette année, on a fait un projet par exemple avec ... euh, ça s'appelait le projet Atcass. Il y a un bateau qui est parti au Groenland avec euh... un équipage, qui prenait contact avec nous pendant toute l'année. [...] On a fait beaucoup de projets en art visuel et puis on a aussi fait euh... bah par rapport, par exemple à des euh... on recevait le journal de bord chaque deux semaines [...] C'est la première chose à laquelle je pense par rapport à cette année ouais » (Entretien 2, l.19-27).

Nous remarquons que Silvia évoque cette situation en faisant très peu de lien avec l'apprentissage des élèves. De plus, elle présente cet exemple de manière globale en incluant tous les élèves de la classe.

6.2.3.1 Enseignement créatif

A plusieurs reprises lors de l'explication des activités favorisant la créativité, Silvia mentionne implicitement que la créativité se développe premièrement à travers sa propre créativité.

« Toujours lié à ce projet, enfin je pense que c'est en lien avec ma créativité » (Entretien 2, l.22-23).

« J'ai pu créer en fait différentes choses » (Entretien2, l.21-22).

A partir de ces extraits, nous relevons une manifestation importante de la créativité chez cette enseignante. Nous réalisons dans sa représentation de l'enseignement créatif, elle se considère comme étant un acteur clé mettant en place des dispositifs médiateurs qui satisfont sa créativité, ainsi que son bien-être (Marsollier, 2003) professionnel.

« Je suis certaine que la créativité dans l'enseignement elle est obligatoire, parce que sinon tu restes dans ton traintrain » (Entretien 2, l.211-213).

6.2.3.2 Apprentissage créatif

Comme Fabrice, Silvia est encouragée par la motivation des élèves et le changement que ce projet amène dans sa pratique.

« En fait on a reçu un mail pour nous inscrire si on était intéressés. Et puis, moi j'ai sauté sur l'occasion, je trouvais ça absolument génial. [...] Et puis, ensuite on a participé à une séance, où on nous a expliqué un petit peu ce qui allait être fait, que des documents pédagogiques allaient nous être envoyés, qui allait y avoir plein de choses, des photos, des vidéos des choses comme ça qui allaient voilà. Puis ça m'a donné encore plus envie de faire, puis à la rentrée euh, j'en ai parlé aux enfants qui étaient tous motivés » (Entretien 2, l.32-43).

Nous observons dans le discours de Silvia peu de dispositifs favorables à la créativité des élèves. Ceci est lié à sa conception de la créativité comme étant une pensée convergente.

« On a terminé par une, euh... une espèce de petite conférence à la bibliothèque, où il y avait encore plus de monde de l'équipage qui était là. Et qui ont pu aussi expliquer bah leur vision de leur voyage et tout ça enfin c'était tellement génial ! » (Entretien 1, l.63-64).

Notons également que la manifestation de la créativité chez l'élève est rare :

« Je pense qu'il n'y a peut-être pas beaucoup finalement, sur une semaine que je leur fais apporter leur créativité » (Entretien 2, l.133-134).

6.2.4 Enseignant créatif

6.2.4.1 Attitude

La conception de l'enseignant créatif par notre informatrice se rapporte aux aspects esthétiques (Shlien et al., 2008) et environnementaux:

« Quand tu rentres dans une classe d'un enseignant créatif il y a des choses qui se passent déjà » (Entretien 2, l.116-117).

« Est-ce que c'est décoré, est-ce qu'il y a des dessins d'enfants ? » (Entretien 2, l.119).

Nous relevons également qu'elle a de la peine à citer les caractéristiques d'un enseignant créatif :

« Alors peut-être que je vois l'enseignant pas créatif comme quelqu'un de très stricte et qui ne laisse pas de place à l'imagination de l'enfant et des choses comme ça ... Mais peut-être la manière d'enseigner, peut-être le plaisir des enfants... » (Entretien 2, l.121-123).

« Je pense que pour être créatif, il faut avoir la technique aussi à un moment donné » (Entretien 2, l.84).

Autrement dit, pour Silvia, un enseignant créatif instaure un environnement de travail renforçant la créativité des élèves, prend en considération la motivation intrinsèque et adapte une posture de lâcher-prise (Bucheton & Soulé, 2009).

Nous relevons également que Silvia est consciente de la faible prise de risque des enseignants (Lubart, 2003). Cependant, elle ne se sent pas concernée et se considère comme étant quelqu'un de créatif (Entretien 1, l.74).

« Enfin les enseignants, quand ça sort un petit peu du cadre ça ne leur va pas forcément » (Entretien 2, l.37-38)

Nous remarquons que Silvia est consciente du repli sécuritaire et elle souhaite pour sa part l'éviter en étant à la recherche de nouveauté.

« Alors il y a des choses que je reprends chaque année, bien sûr comme tout le monde mais j'essaie quand même de... de changer pleins de choses en fait, d'amener toujours des nouvelles choses, euh... différentes... je... bah je passe du temps sur Pinterest, par exemple, sur internet, je trouve des idées, je vois des choses, après ce n'est pas forcément que je recopie la même chose et ça peut être ça aussi. Parce que je trouve que finalement prendre des idées ailleurs ce n'est pas forcément copier, c'est adapter, donc ouais j'essaie en tout cas d'évoluer dans mon enseignement, puis de faire pas tout le temps la même chose » (Entretien 2, l.103-110).

« Chercheur : est-ce que ça te donne envie de recommencer ? Informateur : Oui, bien sûr ouais » (Entretien 2, l.70-71).

6.2.4.2 Gestes professionnels

Nous relevons qu'il y existe peu de dispositifs favorisant la créativité des élèves. En effet, comme mentionné précédemment, l'enseignante a mis en place un projet qui était construit sur une base convergente. En effet, la recherche d'un résultat peut entraver la résolution du problème dans le cadre du dispositif situation-problème. Ainsi, nous constatons que la

pensée divergente n'a pas été favorisée. Nous remarquons également que Silvia a fait des choix didactiques provenant de la séance d'information qu'elle a reçu (Entretien 2, l.32-43).

En ce qui concerne la posture enseignante, nous relevons que Silvia possède une conception humaniste, amenant de la bienveillance envers les élèves :

« Il doit avoir une posture d'accompagnateur [...] C'est quelqu'un qui doit être, qui doit faire avec, qui doit amener, qui doit peut-être à certains moments aiguiller. Mais ce n'est pas quelqu'un pour dire ce qu'il faut faire je pense que c'est quelqu'un qui est là pour vraiment accompagner. Donc je pense accompagnateur » (Entretien 2, l.157-162).

6.2.4.3 Conditions d'apprentissage

Nous remarquons que notre informatrice perçoit l'environnement créatif comme une ouverture aux nouvelles expériences (Lubart, 2003).

« Ah, à ce niveau-là, bah le statut de l'erreur je pense. De pas dire c'est faux. De leur laisser ça un peu libre. Et puis partir dans quelque chose de complètement libre. Et puis en disant bah voilà si tu fais faux, ce n'est pas grave. Tu vois, je pense que là tu développes quand même pas mal la créativité à ce niveau-là » (Entretien 2, l.145-148).

« Peut-être amener du matériel, des choses qui puissent toucher, manipuler euh... ça peut aussi développer la créativité à ce niveau-là » (Entretien 2, l.153-154).

Silvia conçoit la liberté comme faisant partie du climat propice à la créativité (Shlien et al., 2008) et elle s'efforce de la préserver. Les aspects sensoriels auxquels elle nous rend attentifs permet à l'environnement d'être riche et stimulant (Rion, 2007). Nous relevons également que l'interaction entre pairs est rare. Effectivement, dans son récit, Silvia nous a donné des exemples en prenant en compte l'ensemble de la classe.

6.2.5 La créativité en formation et dans la profession

Cette enseignante expérimentée nous présente son expérience professionnelle comme ayant contribué à son épanouissement créatif :

« Au début de l'enseignement tu es très basée sur les objectifs, sur tout ce qu'il faut faire. Tu dois réagir en même temps en fait. Moi j'ai commencé à 100%, donc tu dois vraiment tout, tout, tout gérer. Donc je pense que ça laisse peu de place à la créativité de l'enfant et de l'enseignant. Parce que tu as tellement de choses à gérer que je ne pense pas... puis en fait, après en prenant de l'expérience, en prenant en compte des finalités des choses euh, tu peux faire différemment, tu peux amener les choses différemment. Tu peux laisser plus de place à la créativité à mon avis. Moi je pense que les premières années où j'enseignais il y avait très peu de place pour la créativité (rires), la mienne et celle des enfants » (Entretien 2, l.165-173).

Contrairement à Fabrice, notre informatrice fait peu de liens théoriques. Elle évoque la posture d'accompagnateur ou encore le concept de technique. Nous pensons que ceci est en lien avec les faibles apports théoriques en formation initiale.

« Justement en lien avec le fait que je te disais tout à l'heure avec ma formation initiale. Je n'avais pas eu énormément de cours créatifs, enfin j'avais trouvé que c'était presque trop... trop large » (Entretien 2, l.83-84).

« On a eu une espèce de cours sur la créativité, mais ça ne m'avait tellement rien apporté [...] On avait dû faire une invention et puis la développer et la montrer » (Entretien 2, l.193-197).

« On n'avait pas vu le plus important à mon avis, bah... comment on travaille la terre, comment on travaille je ne sais pas différentes choses » (Entretien 2, l.86-87).

« Moi j'aime beaucoup travailler avec la terre, mais je ne connaissais plus rien au niveau de la technique » (Entretien 2, l.93-94).

« Mais si t'as pas la technique, c'est foutu » (Entretien 2, l.96).

6.2.6 Synthèse

La conception de Silvia concernant la créativité se rapporte énormément à l'image qu'elle possède de sa propre créativité, liée implicitement à la pensée convergente. Nous avons remarqué qu'elle fait beaucoup plus de lien avec sa propre créativité que celle des élèves. En effet, Silvia affirme et exprime la créativité à travers les dispositifs qu'elle met en place, comme le projet qu'elle nous a décrit plus haut. Nous remarquons que ces mêmes dispositifs favorisent faiblement la créativité des élèves, gênant la collaboration créative dans son enseignement.

Silvia considère qu'actuellement elle correspond à l'image de l'enseignante idéale qu'elle se faisait en début de sa carrière.

6.3 Marc

6.3.1 Portrait

Marc est un enseignant de 54 ans ayant obtenu le brevet de maturité pédagogique. Il enseigne en tant que titulaire depuis 30 ans. Avant le titulariat, il a enseigné pendant quatre ans en tant que remplaçant. Actuellement, il enseigne dans une classe de 5H qu'il gardera l'année suivante. Parallèlement, Marc consacre une partie de son temps à la décoration de la bibliothèque d'un village de 7'196 habitants. Cet informateur représente le profil d'enseignant chevronné.

6.3.2 Conception de la créativité

Marc associe la créativité à l'« *imagination* », à la « *nouveauté* », à l'« *originalité* », à l'« *inventivité* » et au « *renouvellement* » et le justifie de la manière suivante :

« Je considère justement que si on veut faire passer justement les notions de créativité auprès des élèves il faut soi-même être et avoir beaucoup d'imagination, je pense que c'est un petit peu la clé. Et puis avec cette imagination, essayer de se renouveler et de se montrer le plus souvent possible inventif » (Entretien 3, l.8-11).

La conception de Marc vis-à-vis de la créativité se rapproche énormément du côté humaniste de Rogers (1994, cité dans Lubart, 2003) et de la congruence (Rion, 2007). En effet, nous constatons qu'il prend en considération les élèves, ainsi que sa personne, dans l'acquisition des nouvelles connaissances et compétences créatives (Leuba et al., 2012). Nous remarquons également que pour notre informateur, être soi-même créatif est nécessaire au développement de la créativité en classe.

Parallèlement, nous relevons que Marc croit en une conception innée de la créativité. Selon, Tcheng, Denervaud, Blasco, Felli, Caputo, Périssé et Noé (2008), nos

préférences innées, notamment les diverses façons de faire, définissent notre profil créatif. Dans le cas de notre informateur, celui-ci dévoile l'image d'une enseignante qu'il considère créative :

« [...] je côtoie des gens qui ont beaucoup de créativité, notamment une enseignante ACM qui l'est, à qui je demande parfois conseils, puis qui a ça dans ses gènes et c'est une personne de ressource pour moi » (Entretien 3, l.114-116).

Dans ses exemples, Marc amène la créativité à travers : l'art, la musique, le bricolage, mais également le français. Lors d'un projet annuel, cet enseignant a mis au centre le thème du cactus. Il l'a sollicité dans différentes disciplines et durant toute l'année.

« On a essayé d'allier le côté littéraire au côté créativité au niveau manuel » (Entretien 3, l.29).

« [...] le côté d'expression écrite est pour moi très, très important. Et là c'est aussi quelque chose qui est vital pour les élèves et c'est quelque chose qui doit se développer, s'exprimer parce que les enfants ... s'expriment aussi par la musique, le chant. Je dirais plusieurs fois par semaine » (Entretien 3, l.136-140).

6.3.3 Créativité dans l'enseignement

Marc nous présente les activités qu'il a instaurées dans sa classe. Nous remarquons qu'il donne plusieurs exemples en prenant en compte les élèves, ainsi que les apprentissages :

« Alors dans la classe, cette année, on a eu une thématique un peu dès le début de l'année. C'était le thème du cactus et on a travaillé ce thème, à travers différentes branches. Le plus flagrant c'était en arts visuels et en travail manuel. Donc on a travaillé en volume des cactus, on a travaillé en dessin, en observation. Et puis j'ai fait des liens aussi avec le français, où on a aussi cherché des citations. Euh... à partir du mot-clé « cactus » et puis du coup on a essayé d'allier le côté littéraire au côté créativité au niveau manuel » (Entretien 3, l.24-29).

« On est partis avec, depuis les premiers jours de classe, je fais avec mes élèves un cahier de vie, un cahier d'écriture libre spontané. Et puis, on a décoré ce cahier de vie avec le cactus et on a justement mis des pensées autres qui étaient en lien avec ça. Et puis pendant les cours de... (L'informateur me montre quelques images depuis son téléphone portable) ... d'arts visuels. On est parti en volume, donc on a encre dans du fil métallique dans du plâtre et puis ensuite on est parti dans des réalisations concrètes (Entretien 3, l.46-53).

« Ils ont été très satisfaits et ils ont voulu qu'on fasse une petite exposition qu'on a présentée aux parents, parce qu'individuellement c'est vrai que c'était des petites sculptures. Mais avec la vision collective quand les parents sont venus à la première rencontre on a fait la présentation cactus avec aussi les productions écrites que les élèves avaient faites en lien avec « qui s'y frotte s'y pique » par exemple. Il y avait le côté écriture et le côté réalisation en volume » (Entretien 3, l.84-89).

6.3.3.1 Enseignement créatif

En ce qui concerne la manifestation de l'enseignant, nous relevons que Marc fait preuve de créativité dans sa pratique et que celle-ci est fondamentale pour son bien-être (Marsollier, 2003):

« Depuis... très jeune, c'est une direction dans laquelle je me sentais à l'aise. Tout petit j'ai toujours eu envie de bricoler, de créer des choses. Et je le fais presque au

quotidien. Donc c'est quelque chose que je pratique très souvent et pour moi ce n'est pas une corvée » (Entretien 3, l.120-123).

« Dans notre profession le fait de se montrer créatif est un atout supplémentaire » (Entretien 3, l.133-134).

6.3.3.2 Apprentissage créatif

Nous avons mentionné précédemment que Marc avait organisé une présentation des œuvres aux parents d'élèves. Par cette action, nous constatons qu'il est à l'écoute de ses élèves et recherche leur investissement (Aden, 2009).

Comme Fabrice et Silvia, Marc est sensible à la motivation des enfants. Il prend en considération la curiosité des élèves lors de la planification de son projet (Lubart, 2003). Ainsi, il encourage les nouveaux apprentissages liés à la créativité.

« Je m'étais aperçu souvent par le passé et pas uniquement cette année, mais que le côté plante verte aux enfants ça parle moyennement. Tandis que le côté cactus c'est quelque chose qui intrigue davantage. Donc le côté avant finalement c'est la réaction des élèves et ... de ce côté-là on peut peut-être euh... ouais euh... avoir des éléments accrocheurs avec les élèves » (Entretien 3, l.38-42).

Notons que Marc relève les difficultés rencontrées lors des activités censées engendrer la créativité. Rappelons que Torrance (1968, cité dans Lubart, 2003) décrit trois étapes nuisibles à la créativité. Dans cet exemple, nous nous situons dans la deuxième étape.

« C'était des obstacles techniques. Voilà... Parce que c'est clair qu'au niveau de la réalisation, je constate quand même assez souvent que les enfants sont souvent très créatifs par contre s'ils n'ont pas de notions au niveau de la technique, ils vont perdre finalement leurs côtés créatifs, parce qu'ils s'aperçoivent qu'ils n'iront pas au bout » (Entretien 3, l.59-61).

« Simplement manipuler du fil d'électricien. En tant qu'adulte on fait ça assez facilement, tandis que les élèves de 9 ans, 10 ans ont beaucoup, beaucoup, beaucoup de difficulté à manipuler ce fil et puis à imaginer que ça allait donner quelque chose en volume » (Entretien 3, l.72-75).

Nous relevons également que Marc a dû faire preuve de renouvellement, de prise de risques et d'ouvertures aux nouvelles expériences (Lubart, 2003) concernant le dispositif médiateur qu'il a mis en place (Capron Puozzo & Martin, 2014):

« Le cahier de vie, comme je vous en ai parlé tout à l'heure [...] Et pendant des années [...] J'avais tellement envie qu'ils écrivent tout de suite correctement, j'étais focalisée là-dessus et maintenant, le fait de leur proposer un cahier de vie dans lequel ils peuvent écrire juste ou faux, ce n'est pas ça l'objectif mais qu'ils emploient ça comme un outil de communication. Je me suis aperçu finalement que là, ils pouvaient être créatifs et repousser un petit peu les barrières justement de plans scolaires et de fonctionnement de la langue, toutes ces difficultés et le côté complexe de la chose » (Entretien 3, l.170-180).

Nous constatons que, dans sa pratique, Marc conduit volontairement des dispositifs médiateurs engendrant la créativité des élèves, faisant preuve de créativane (Capron Puozzo, 2016).

6.3.4 Enseignant créatif

6.3.4.1 Attitude

Contrairement à Fabrice, Marc reconnaît sa créativité et l'affirme ouvertement « *je me considère comme très créatif* » (Entretien 3, l.116).

Pour sa part, Marc décrit les caractéristiques d'un enseignant créatif :

« Un enseignant créatif, je pense que c'est quelqu'un qui a ... qui est assez innovant et puis qui n'a pas peur. Parce que la créativité c'est quelque chose qui fait peur. Et pour être enseignant créatif, il ne faut pas craindre de se laisser sortir de ses habitudes, des rituels, de pas trop perdre un peu de temps. Hum... Il faut savoir observer aussi, parce que je pense que la créativité ça dépend beaucoup d'observation. Savoir observer, savoir écouter, être à l'écoute des autres aussi et puis avoir une grande curiosité, je pense, de ce qui nous entoure » (Entretien 3, l.142-148).

Nous relevons que les traits d'une personne créative se rapportent à la théorie de Lubart (2003) explicitée dans la partie théorique. Notre informateur consacre également une importance particulière à l'observation des élèves (Giglio, 2016) pour amener de la créativité.

Notons que notre informateur est conscient du confort dans l'enseignement, représentant un danger dans sa pratique :

« Chercheur : Est-ce que vous avez envie de recommencer l'année prochaine ? Informateur : Oui et c'est un petit peu le danger ... Alors on pourrait... foncer dans cette direction et en se disant bah voilà ça marche bien, donc l'année prochaine je vais faire la même chose puis c'est un petit peu le danger que... c'est pour ça que tout à l'heure je vous disais se renouveler » (Entretien 3, l.99-107).

De plus, Marc fait preuve de renouvellement, prend des risques et n'hésite pas à essayer, tenter des nouveaux dispositifs médiateurs visant la créativité :

« Il y a quelque chose que je travaille aussi au niveau créativité, c'est par rapport à la musique [...] sans être musicien, et puis d'oser, s'ouvrir par rapport à la musique. C'est quelque chose qu'en tant que généraliste on doit leur transmettre. [...] Après je reste très modeste, je me dis que si y en a à un ou deux à qui ça parle, ça pourrait ensuite germer, bah j'ai atteint mon but » (Entretien 3, l.234-245).

6.3.4.2 Gestes professionnels

Nous avons mentionné plus haut, que Marc met en place des dispositifs didactiques visant la créativité. Nous revenons à présent sur l'organisation de sa planification, les obstacles, ainsi que les choix didactiques qu'il a fallu adapter.

« Il y avait des impératifs, auxquels le cactus, lui demande. Donc ça veut dire quoi, ça veut dire qu'il faut qu'on ait quand même quelque chose. On ne peut pas partir tout de suite dans du modelage alors on était parti avec des éléments imposés, finalement le socle, du plâtre, un vase et puis après pour le dessus, les enfants ont pu laisser travailler leur imagination » (Entretien 3, l.62-67).

« Ensuite ils se sont appropriés le cahier avec justement de la décoration. Le côté, c'est quelque chose qui m'appartient, qui doit me représenter. Et puis, pendant les premières semaines d'école, donc je les ai un petit peu guidé en disant ce qu'on pouvait faire, ce qu'on pouvait mettre à l'intérieur, les événements un petit peu

particuliers, quelque chose que j'ai fait durant le week-end, et ensuite là j'ai lâché la bride et puis je me suis aperçu d'une chose que les enfants aimaient en particulier, c'était faire des lectures croisées de leurs cahiers de vie. Ça c'était un moment privilégié » (Entretien 3, l.187-196).

« Donc là, je me suis aperçu que mon objectif était atteint parce que les enfants ont utilisé ce cahier pour s'exprimer et pour s'ouvrir aux autres et donc ils ne le faisaient pas pour l'enseignant, pour les parents ou pour ... non, non c'était leur cahier à eux » (Entretien 3, l.199-202).

Nous relevons que l'étayage créatif (Giglio, 2016) est un geste professionnel que Marc applique dans son enseignement. En effet, il organise les tâches en fonction des objectifs souhaités, tout en cherchant le développement créatif chez l'élève, notamment avec l'expression libre du cahier de vie. Il donne également du sens, car lui-même est au clair avec l'acte créatif :

« Le côté créatif ce n'est pas choisir tu veux du jaune ou du bleu et si je prends du jaune et j'ai été créatif non c'est de leur donner finalement la possibilité d'ouvrir leur champ d'action pour leur permettre d'être créatif » (Entretien 3, l.216).

6.3.4.3 Conditions d'apprentissage

Par rapport aux conditions, nous constatons que Marc intègre la *collaboration créative* dans sa pratique (Giglio, 2016). Nous relevons que, contrairement à Fabrice ou Silvia, Marc donne de l'importance aux interactions entre les élèves. Il les considère comme des « coachs » dans le partage et le soutien des compétences créatives.

« ... l'utilisation des élèves qui avaient plus d'aisance, plus de euh... facilité au niveau motricité qui ont pu aussi apporter ce qu'ils pouvaient à leurs camarades » (Entretien 3, l.78-80).

« Certains élèves se démarquent déjà au niveau manuel. Je savais déjà qu'on pouvait les utiliser comme des coachs pour contourner des difficultés et ça c'est quelque chose que je n'avais pas imaginé que ça serait aussi marqué » (Entretien 3, l.94-96).

Par contre, nous nous apercevons que le climat institutionnel joue également un rôle dans les conditions d'apprentissage de la créativité :

« Chercheur : Et par rapport aux conditions, est-ce que vous pensez qu'il y a des conditions spécifiques ? Informateur : Oui, alors ça c'est justement un frein à la créativité. Dans notre centre scolaire, on a des tables ACM qui sont dans des pavillons et dans ces salles qu'on doit partager avec des collègues. Un obstacle c'est l'espace à disposition. Par exemple, quand j'ai fait mes cactus, je me disais comment je vais faire pour les laisser sécher et entreposer d'un cours à un autre. Donc il y a des contraintes au niveau géographique et au niveau de l'environnement on a un seul lavabo qui dès qu'on a de la peinture, voilà, voilà, voilà. Donc la principale difficulté, c'est les conditions spatiales-temporelles qu'on a dans notre école » (Entretien 3, l.149-148).

6.3.5 La créativité en formation et dans la profession

« Au début, j'étais très obéissant. Au niveau de la créativité ... je tenais compte du minutage scolaire, de ce que la maîtresse spécialisée me disait. Elle me fournissait une liste de matériel, j'achetais ce qui était là. J'avais l'impression de faire mon travail parfaitement, parce que voilà j'avais appliqué correctement ce que la maîtresse

demandait. Et puis, au fur et à mesure de mon enseignement, je me suis dit ce n'est pas vraiment ça... » (Entretien 3, l.210-215).

« Je pense que quand on commence dans l'enseignement, on n'aura pas la possibilité d'être autant créatif et on est axé plus sur le programme, je dois tout caser, est-ce que j'arriverai à faire mon travail d'ici la fin de l'année. Tandis que comme moi, quand on a 30 ans d'expérience, on arrive à se dire que même si on consacre une demi-journée supplémentaire à un travail de créativité c'est du temps investi et ce n'est pas du temps qui est perdu » (Entretien 3, l.160-167).

« Cette année j'ai eu une ancienne élève qui est devenue collègue [...] Elle avait gardé quelque chose qu'on avait fait ensemble à ce moment-là [...] je me suis revu un petit-peu en début de carrière. J'ai un modèle, je ne prends pas trop de risques, je sais que je vais partir là-dedans. Quelqu'un l'a fait avant moi donc c'est forcément juste. » (Entretien 3, l.223-231).

Contrairement à Fabrice ou Silvia, nous réalisons que Marc n'a fait aucun lien théorique lors de l'entretien. Nous pensons que ceci est dû au fait que les rapprochements à la créativité lors de sa formation étaient faibles.

6.3.6 Synthèse

L'humanisme et la congruence sont présents dans la représentation de la créativité que Marc possède. Pour cet enseignant, le potentiel créatif peut provenir des gènes. Nous avons également constaté que Marc établit des liens d'une discipline scolaire à une autre, visant la créativité. L'enseignement et le développement de la créativité est important pour cet enseignant chevronné. En effet, la créativité est présente dans les apprentissages, comme à travers la manifestation de sa propre créativité. L'observation, la prise de risque, l'étayage créatif et la collaboration créative sont les principales priorités de Marc, qui vise la créativence au sein de sa classe.

Marc considère qu'au début de sa pratique, la manifestation de sa créativité était rare. Actuellement, il fait preuve de créativité au quotidien. Il affirme qu'en début de carrière, les enseignants adaptent une attitude de repli sécuritaire.

6.4 Synthèse générale des données

			Fabrice	Silvia	Marc
Conception de la créativité	Mots clés		Solution, nouveauté, innovation, originalité et imagination	Imagination, arts, dessin, peinture et changement	Imagination, nouveauté, originalité, inventivité et renouvellement
	Justification		Un monde intérieur à soi, conception du monde, vécu, idée nouvelle, à plusieurs on réfléchit mieux	En lien avec sa propre créativité Changement c'est plutôt dans le sens de l'évolution	Conception humaniste. Reconnaître sa créativité pour la transmettre (faire passer) Idée de renouvellement Se montrer inventif Conception de la créativité innée
	Disciplines scolaires pouvant être développées	avec la créativité	Art-visuel, ACM, musique	Toutes les branches, mais elle fait plus de lien avec les disciplines comme : art, ACM	Art-visuel, musique, ACM, français
		difficilement avec la créativité	Maths, en français il décrit une situation d'application	Mentionne timidement le français (compréhension de texte) et les maths (plusieurs stratégies pour arriver à la bonne réponse)	-
Pédagogie créative	Choix d'expérience incitant la créativité		Cours de dessin	Projet Atcass : correspondance avec un équipage d'un bateau qui allait au Groenland	Thème de la classe, dérivant sur plusieurs activités
	Enseignement créatif	Manifestation de la créativité de l'enseignant	Enseignant qui essaie, ressaie, met une touche de peps	Priorité : sur la créativité de l'enseignant Aspects esthétiques	Créatif = atout dans le métier enseignant Intérêt personnel pour la créativité

	Apprentissage créatif	Manifestation de la créativité de l'élève	Fil rouge, contraintes, situation-problème, résultats différents	Statut de l'erreur, laisser une liberté aux élèves - manifestation rare de la créativité chez l'élève	Enfants créatifs, manquent parfois de technique Satisfaction des élèves Développement de l'imagination + enseignant à l'écoute
	Créativité		Situations-problème Différentes phases : application, découverte, réinvestissement	Créativité = obligatoire dans l'enseignement	Cahier de vie = spontanéité, expression, appropriation, communication Aucun résultat
Enseignant créatif	Attitude	+	Reconnaissance partielle de sa créativité Essayer, tenter Stimulation de la pensée divergente et flexible	Fortre reconnaissance de sa propre créativité Ouverture aux nouvelles expériences En fonction de son propre intérêt Envie du changement	Reconnaissance de sa propre créativité Conscient qu'un danger des habitudes peut s'installer + essayer, tenter, ouverture aux expériences, État d'esprit créatif : pas uniquement du jaune ou du bleu
		-	Prise de risque Installation des habitudes Confort dans son enseignement	Stimulation de la pensée divergente Confort partiel dans son enseignement	
	Gestes professionnels	Dispositifs didactiques	+ environnement riche + contraintes + tâche motivante	- peu de dispositif traitant la créativité de l'élève - consciente qu'elle ne favorise pas beaucoup la créativité des élèves	+ organisation de la tâche (pas partir direct sur le modelage) + libre permettant l'expression
		Étayage créatif	- manque d'étayage - ouverture trop grande entre l'objet enseigné et l'élève	Posture d'accompagnateur	+ réguler + sens pour les élèves
	Conditions	Environnement	+ Plusieurs solutions - climat institutionnel : manque de temps à disposition - priorité sur les disciplines moins créatives	Statut de l'erreur (+) Créativité sensorielle Discussion en classe - une seule réponse	- climat institutionnel : espace de l'école non adapté au nombre des élèves. - contraintes géographiques
		Transparence	+ ouverture concernant le résultat → plusieurs réponses + variation des postures + conscient de l'impact chez l'élève	-Ne relève pas l'impact de la créativité auprès des élèves	+ lâcher prise par rapport aux exigences de l'orthographe + enseignant à l'écoute des élèves
		interactions	Manque collaboration créative. Les élèves travaillent de manière individuelle	Manque de description concernant la collaboration	Élèves = coach pour les élèves en difficulté Entre-aide
La créativité en formation et dans la profession	Formation initiale	Image positive	Garde des bons souvenirs, notamment l'enseignante qu'il a eu en formation	-	-
		Image négative	-	Manque d'apprentissage Manque des outils pour son enseignement, manque de technique	-
		Présence de la théorie	Très théorique. Fait beaucoup de rappel aux concepts théoriques	Peu de théorie, mais certains concepts théoriques sont présents	Aucune mention théorique
	Expérience	Enseignant débutant	Moins de créativité lors des 3 premières années	Basé sur les objectifs, pas de place pour la créativité de l'enseignant et de l'élève	Programme, obéissant, minutage scolaire, modèle (pas prise de risque)
		Enseignant confirmé	Expérience = idées créatives	Rapprochement à l'enseignant idéal (son image)	Savoir où sont les priorités Possibilité à la créativité

Figure 4. Synthèse des données des trois informateurs

7. Interprétation et discussion des résultats

Suite à l'analyse de nos résultats, nous allons présenter dans cette partie la discussion et l'interprétation en prenant en considération nos hypothèses, dans le but de répondre à notre question de recherche. Nous allons par la même occasion apprécier la validité de nos hypothèses, en faisant référence aux éléments théoriques présentés dans le cadre conceptuel, ainsi qu'aux nouveaux concepts amenés par des lectures supplémentaires. Nous respectons le même ordre que celui en vigueur pour l'analyse des résultats. En effet, nous souhaitons garder le même fil rouge, pour garantir une cohérence entre ces deux parties. La modeste démarche de notre travail de recherche expose nos résultats comme étant représentatifs des trois profils établis lors de la problématique. Nous ne pouvons en

aucun cas en faire une généralité. Effectivement, Kaufmann (2016) recommande un échantillon plus important lorsque la méthode d'entretien compréhensif est utilisée.

7.1 Conception de la créativité

Nous nous sommes aperçus lors de la présentation de nos résultats que nos informateurs ont indirectement évoqué les disciplines scolaires, certaines se voulant plus créatives que d'autres. En effet, pendant les entretiens ou même dans la réalisation de notre guide d'entretien, nous n'avons pas mentionné le lien entre la créativité et les disciplines scolaires.

Nous remarquons que nos informateurs (2/3) distinguent les matières créatives et non-créatives, mentionnant parfois les difficultés propres à l'intégration de la créativité. Par exemple, pour le cas de Silvia les disciplines créatives ne présentent pas réellement les caractéristiques de la pensée divergente dans le processus de l'apprentissage, à savoir fluidité, originalité, flexibilité et élaboration, puisque cette dernière conçoit les matières créatives dans une perspective convergente. D'après Amégan (1995), les matières scolaires sont « *des supports ou des prétextes pour permettre l'exercice des habilités créatives visées* » (p. 1). Ainsi, en accord avec cet énoncé nous constatons que Marc n'attache pas d'importance aux branches enseignables, mais plus au contenu créatif qu'il souhaite amener à ses élèves. Nous avons également remarqué que Silvia comprend la conception de la créativité à travers les facteurs conatifs, soit : sa personnalité et sa motivation (Lubart, 2003). Fabrice et Marc prennent davantage en considération leurs propres élèves dans la définition de la créativité.

7.2 Créativité dans l'enseignement

Nos informateurs nous ont présenté les dispositifs suivants mis en place au sein de leur classe : un cours de dessin, le projet Atcass et la thématique du cactus.

Nous avons traité de la définition d'une tâche incitant la créativité, cependant nous n'avons pour l'heure pas donné les caractéristiques de celle-ci. Ainsi, dans le but d'analyser celles présentées par nos informateurs, nous nous baserons sur la théorie de l'école active que A. Fabre (cité dans Amégan, 1995) présente. Cet auteur définit les caractères de l'activité comme suit :

1. **Activité créative** : l'élève utilise son expérience personnelle. L'enseignant intervient uniquement pour soutenir à exploiter l'action personnelle de l'élève.
2. **Activité d'effectuation** : l'élève est libre de choisir les moyens. L'enseignant guide et accompagne le rythme d'apprentissage.
3. **Activité fabricatrice** : les moyens sont fournis à l'élève pour qu'il les utilise dans le but d'atteindre un objectif défini.
4. **Activité d'exécution** : l'importance au dressage, plutôt qu'à l'éducation. L'élève agit sans motivation, ni volonté.

Nous constatons que le dispositif mis en place par Marc, ressemble à l'activité créative. En effet, le cahier de vie ou l'interdisciplinarité de ce dispositif dans les différentes matières scolaires permettent l'expérience libre du potentiel créatif de l'élève. Coppey Grange et al. (2016) décrivent également l'activité créative comme ayant le but de créer quelque chose de nouveau, en dépassant le stade « *d'exécution* » et du « *faire* » pour ouvrir la potentialité aux apprentissages par la création.

Le dispositif de Fabrice se situe dans l'activité de fabrication. Nous relevons que l'objectif de son activité était de créer son propre blason et que cet enseignant a proposé divers moyens pour la réalisation de cet œuvre.

Concernant Silvia, nous combinons l'activité de fabrication et celle d'exécution. En effet, même si la motivation des élèves était présente, nous ne relevons pas d'objectifs visant le développement du potentiel créatif des élèves.

7.2.1 Enseignement créatif

Nous remarquons que la manifestation de la créativité chez Fabrice est faible, voire absente. Pour rappel, l'enseignement créatif vise à briser la routine dans son enseignement et épanouir sa créativité (Capron Puzozzo, 2016). Dans le cas de Fabrice, nous constatons qu'il ne brise pas sa routine, puisqu'il a repris la même activité, réalisée l'année précédente.

Contrairement à ce dernier, Silvia dévoile fortement sa créativité et ce, à travers les dispositifs qu'elle a mis en place, notamment le projet Atcass. Nous constatons également qu'elle est capable de briser sa routine, car elle est à la recherche de nouveauté (Lubart, 2003).

Marc sollicite sa créativité de manière équilibrée. Il considère la créativité comme faisant partie de sa motivation intrinsèque : personnalité et intérêt. Il est également conscient que la créativité est un atout pour le métier. Marc met en pratique sa créativité mais elle n'est pas au centre de son enseignement.

7.2.2 Apprentissage créatif

Bien que Fabrice souhaite mettre en place un dispositif favorisant l'apprentissage créatif, nous relevons que celui-ci influence l'environnement des élèves. Sa sensibilité à la personnalité de ces derniers est, pour lui, la clé du développement créatif. Nous avons vu plus haut, que le potentiel créatif se développe à partir des quatre facteurs : cognitif, conatif, émotionnel et environnemental (Lubart, 2003). Ainsi, nous constatons que Fabrice donne une importance particulière aux facteurs conatifs et environnementaux. Dès lors, nous estimons que le développement créatif est faible.

Concernant Silvia, nous constatons qu'elle ne transmet pas un apprentissage créatif. Nous avons mentionné le fait qu'elle conçoit la pensée convergente, en voulant se référer à la pensée divergente. Dans l'ouvrage de Capron Puzozzo (2016), la pensée convergente est définie comme étant la réduction des idées possibles vers une idée amenant la bonne ou la mauvaise réponse. Sur la voie de la créativité, Botella, Nelson & Zenasni (dans Capron Puzozzo, 2016) estiment que la pensée convergente est également importante pour cerner le problème à résoudre. Elle représente de la même manière le prérequis de la pensée divergente.

Quant à Marc, nous avons mentionné qu'il possède une tendance humaniste concernant l'apprentissage créatif. Cette tendance se définit à travers la théorie de Carl Rogers (1976, cité dans Amégan, 1995) qui présente *l'apprentissage expérientiel* comme exigeant l'engagement de l'apprenant à travers les aspects cognitifs et affectifs. L'apprenant est l'acteur central puisqu'il doit être conscient des enjeux de l'apprentissage, de son expérience personnelle et il doit également être capable d'évaluer la réussite de ses objectifs d'apprentissage. L'enseignant, quant-à-lui, a un rôle de facilitateur d'apprentissage. Ainsi, nous relevons que Marc applique ce concept dans son dispositif, étant donné qu'il cherche à manifester la créativité de ses élèves et pas uniquement sa propre créativité.

7.2.3 Synthèse

Nous avons relevé lors de notre cadre théorique que pour s'assurer de la présence de la créativité dans l'enseignement il faut une corrélation entre l'enseignement et l'apprentissage créatif. De ce fait, nous estimons que Marc fait preuve de créativité dans l'enseignement. En revanche, Silvia manque le développement de l'apprentissage créatif et Fabrice n'a pas l'expérience permettant le tissage d'une passerelle entre l'objet de savoir et l'apprenant, en d'autres termes la manifestation de sa créativité dans l'enseignement créatif (Capron Puzozzo, 2016).

A travers cette synthèse, nous constatons que notre première hypothèse, soit : *l'enseignant chevronné et expérimenté favorisent moins la créativité de l'élève par rapport à l'enseignant novice* est erronée. En effet, contrairement à nos attentes nous relevons que le profil d'enseignant chevronné favorise davantage la créativité dans son environnement que les deux autres profils.

Nous pouvons également répondre partiellement à l'hypothèse 2 : *Les enseignants expérimentés et chevronnés adopteraient une posture « réfractaire » vis-à-vis de la créativité de leurs élèves*. Nous estimons que Silvia et Marc adoptent une attitude interdisciplinaire, alors que Fabrice se limite à des exemples traitant du dessin.

7.3 Enseignant créatif

Dans cette partie, nous allons présenter : l'attitude, les gestes professionnels et les conditions d'apprentissage, dans le but de définir si nos informateurs détiennent les caractéristiques d'un enseignant créatif. Rappelons que nous utilisons les représentations de nos informateurs pour l'interprétation de nos résultats. Notons également que lorsque nous évoquons le concept d'enseignant créatif nous ne cherchons pas à évaluer le degré de créativité de l'enseignant, mais à déterminer si à partir des résultats, il favorise ou non la créativité des élèves.

7.3.1 Attitude

Orfali (2000) constate que l'interaction entre les individus est essentielle à la construction d'une représentation. Ainsi chaque individu construit sa propre conception. C'est ce que nous constatons car l'attitude de l'enseignant varie énormément d'un individu à un autre. En effet, Fabrice a une conception très théorique de l'attitude d'un enseignant créatif. Pour lui, celui-ci se distingue par la capacité à trouver des solutions et à anticiper. Selon lui, l'enseignant créatif a une perception artistique et fait preuve de pratique réflexive. Silvia donne une importance à l'esthétique, à la motivation et à la posture du lâcher-prise. Marc a relevé l'importance du renouvellement, ainsi que le danger que peut représenter un enseignement routinier. Mais les trois s'accordent sur le fait que l'enseignant créatif influence énormément l'environnement des élèves.

Comme mentionné, notre troisième informateur est conscient de la possibilité de se complaire dans son enseignement et des risques que cela représente. Nous remarquons que Silvia est en quête de renouvellement et que Fabrice pourrait se conformer selon la satisfaction de l'activité. Comme l'affirme Marsollier (2003), pour amener l'innovation, l'enseignant fait le deuil de certaines habitudes. Nous comprenons donc que même s'il est possible de se conformer partiellement, la créativité peut être présente dans l'enseignement de ces trois informateurs. L'enseignant créatif ne peut se montrer tout le temps créatif. Lubart (2003) affirme que la créativité nécessite de la nouveauté et de l'adaptation, dans

un contexte précis. Si l'enseignant se montre tout le temps créatif, celui-ci perd la volonté de vouloir faire autrement, et donc de se renouveler (Cros, 2014).

7.3.2 Gestes professionnels

Les liens théoriques formulés par Fabrice, nous laissent penser que celui-ci souhaite mettre en avant ses connaissances. Ceci pourrait s'expliquer par l'interprétation incorrecte du concept : *situation-problème*. Celui-ci a pour but de rendre l'élève actif et de développer la créativité de l'élève. Dans l'exemple de Fabrice, nous nous demandons dans quelle mesure une activité d'introduction pourrait enrichir la créativité de l'élève, puisque selon Lubart (2003) l'acte créatif exige un travail ardu, une intention bien évidente et une présence des problèmes de réalisation.

Silvia, quant à elle, perçoit l'environnement, comme le climat qui est présent en classe. Celui-ci étant l'objectif principal de l'enseignant. Ainsi, les tâches que Silvia introduit dans sa pratique ne visent pas l'apprentissage créatif. Nous visualisons donc son dispositif comme un thème, auquel elle a adapté différents exercices, mais le dispositif n'est pas lui-même créatif (Capron Puozzo & Martin, 2014).

Marc organise les tâches en fonction des objectifs et fait preuve d'observation, de curiosité et d'écoute. Ces gestes professionnels s'intègrent dans la théorie de l'étayage créatif (Giglio, 2016).

7.3.3 Conditions d'apprentissage

Fabrice favorise l'environnement créatif des élèves et donne de l'importance aux interactions entre ces derniers. Nous relevons que la collaboration est bien présente dans l'enseignement de cet informateur et que celle-ci est importante. Cependant, nous constatons que la collaboration créative n'est pas favorisée dans sa classe. En effet, lorsque les élèves sont lancés dans une tâche créative, nous constatons qu'elle se déroule individuellement.

Nous relevons que pour le cas de Marc, l'intégration de la collaboration créative est bien réalisée. En effet, les élèves interagissent entre eux et se soutiennent les uns les autres et ce dans une perspective de résolution des problèmes (Giglio, 2016).

Marc dénonce le climat institutionnel auquel qu'il ressent avec la discipline d'ACM. En effet, cet enseignant est d'avis que le manque de place pourrait entraver la créativité, car celui-ci représenterait un frein au développement de la créativité alimenté par l'enseignant. Du même avis, Aden (2009) estime que les infrastructures de l'école devrait proposer une place suffisante à l'épanouissement de la créativité.

Nous avons relevé plus haut que Silvia donne beaucoup d'importance à l'environnement de la classe. Selon elle, le statut de l'erreur offrirait un climat rassurant favorisant la créativité. Allant dans cette même perspective, Fidan & Oztürk (2015) déclarent que les enseignants expérimentés ont une perception positive du climat de l'innovation.

De plus, nous constatons qu'elle présente sa classe de manière générale, ne prenant pas en considération l'hétérogénéité de celle-ci. Selon Cropley (1997, cité dans Lubart, 2003) l'enseignant créatif applique la différenciation et les exemples d'enseignement différencié mentionnés par Silvia lors de l'entretien sont peu nombreux.

7.3.4 Synthèse

Nous avons relevé dans la partie théorique qu'un enseignant qui reconnaît sa créativité, est à la recherche du développement créatif des élèves (Coppey Grange et al., 2016). Il se renouvelle, détient des compétences analytiques et d'une culture pédagogique, lui donnant

la possibilité de faire des choix didactiques et pédagogiques favorisant la créativité (Marsollier, 2003). Cremin (2009, cité dans Coppey Grange et al., 2016) relève l'importance de se focaliser sur les élèves et leurs interactions. L'établissement d'un climat encourageant les élèves à faire part de leurs idées est, selon lui, une démarche essentielle.

Bien que nous estimions la pratique des trois informateurs comme étant favorables à la créativité, nous remarquons quelques incohérences entre les liens théoriques et les gestes professionnels. En effet, nous constatons que la partie consacrée à l'enseignant créatif est remplie d'une construction de représentations. Abric (2011, cité dans Pouliot et al., 2013) affirme que les représentations sociales possèdent quatre fonctions :

- Fonction savoir : permet de comprendre et expliquer la réalité
- Fonction identitaire : permet de catégoriser les spécificités de chaque groupe pour définir son identité (s'utilise dans la comparaison sociale).
- Fonction d'orientation : guident les comportements précédant jusqu'aux interactions.
- Fonction justificatrice : permet de justifier la prise de décision.

De plus, Kaufmann (2016) déclare que les personnes interrogées ne disent pas toujours la vérité, mais ce comportement n'est pas volontaire. En effet, les informateurs tentent de se convaincre et ainsi satisfaire leur bien-être. Dans le cas de Fabrice, nous remarquons que la fonction identitaire est présente, car il se définit comme étant un enseignant créatif. La fonction d'orientation est également présente et se ressent par l'indication de concepts théoriques.

De même, Silvia présente la fonction identitaire, puisqu'elle dénonce les enseignants non-créatifs, ne s'identifiant pas à eux. De même la fonction justificatrice est présente dans son discours. Ainsi, nous considérons que Silvia est une personne créative, mais qu'elle ne possède pas toutes les caractéristiques d'un enseignant créatif.

Enfin, nous réalisons que Marc situe ses représentations dans une fonction savoir. En effet, nous percevons son partage comme un reflet de sa réalité. Nous considérons que le profil d'enseignant créatif correspond à cet informateur.

7.4 Créativité en formation et dans la profession

Dans cette partie, nous nous baserons sur le développement de la créativité durant la formation initiale reçue et sur l'expérience professionnelle accomplie.

Nous avons relevé que Fabrice garde une image positive de la formation et que Silvia dénonce le peu d'outils qui lui ont été transmis, nécessaires à la construction de sa posture d'enseignant créatif. Nous relevons, parallèlement à ce constat, que la présence de liens théorique est forte pour notre enseignant novice, moyenne pour notre enseignante expérimenté et faible, voire absente pour notre enseignant chevronné.

Cros (2014) développe trois types d'innovation en formation : (1) Innovation technique : utilisation d'un nouvel objet, en présentant diverses techniques pour manœuvrer l'objet. (2) Innovation technologique : utilisation du nouvel objet, en apportant des transformations sociétales et (3) Innovation sociale : action en lien avec les besoins sociaux.

A partir de l'exemple de Silvia, nous considérons que dans sa formation, elle a expérimenté l'innovation technologique, sans suffisamment approfondir l'innovation technique. D'après notre interprétation, Marc a reçu l'innovation sociale. En effet, même si cet enseignant n'a pas éprouvé une difficulté particulière, nous constatons, à travers ses divers dispositifs, le besoin social d'interagir avec les autres. Concernant Fabrice, nous pensons que celui-ci a abordé l'innovation, la créativité sous tous ses angles. De même, nous constatons que nos trois informateurs s'accordent sur le fait qu'en début de carrière, la place de la créativité est moindre. Ils relèvent le manque de temps, le manque d'apports théoriques ou encore le manque d'expérience. Ainsi, vu nos résultats, nous établissons deux hypothèses supplémentaires.

Nous changeons complètement de perspective par rapport à nos hypothèses précédentes. En effet, nos résultats nous ont permis ce changement de perspective car nos trois informateurs nous ont relevé un début de carrière difficile. De ce fait, nous nous posons la question suivante (5) : Est-ce que l'adoption de certaines habitudes ne serait-elle pas une étape préalable à la mise en place de la créativité ? Les habitudes étant le résultat des années d'expérience. De plus, nous n'avons pas pris en considération les priorités des enseignants vis-à-vis de la créativité. Ainsi, l'hypothèse (6) consiste à déterminer si l'engagement de la créativité de l'enseignant contribue au développement de la créativité chez les élèves.

Afin de répondre à ces hypothèses, nous allons apporter d'autres éléments théoriques et les mettre en relation avec nos résultats.

7.4.1 La place des habitudes en vue du potentiel créatif

Cros (2001) constate que l'imagination créative et le rejet des routines semblent être des conditions sine qua non à toute manifestation de la créativité. En d'autres termes, c'est une fois conscient de l'existence de certaines habitudes, que l'enseignant peut envisager le développement de la créativité.

Fabrice est convaincu qu'au fil des années, lorsqu'il acquiert de l'expérience, l'enseignant peut trouver davantage d'idées créatives. Silvia relève qu'au début, il y a tellement de choses à gérer que les habitudes sont inexistantes. Marc se remémore qu'en début de carrière, il y avait une part d'obéissance dans sa pratique. De ce fait, nous constatons que c'est une fois conscient de sa pratique routinière, qu'il a pu envisager la nouveauté. De même, comme nous l'avons mentionné plus haut, Marsollier (2003) recommande de faire une croix sur certaines habitudes. Nous nous apercevons que les habitudes précèdent la créativité.

7.4.2 L'engagement créatif de l'enseignant

Selon Cros (2014) « *une innovation sans idéologie est comme de la chair sans squelette* ». Elle constate que l'innovation dépend du comportement des acteurs, dans notre cas des informateurs et qu'elle dépend du sens que ces derniers lui donnent. Dans cette même optique, Aden (2009) déclare que la créativité vise le dépassement de soi. Selon nous, l'engagement créatif nécessite la motivation intrinsèque et l'engagement de l'enseignant par rapport à la créativité.

Nous avons relevé lors de notre interprétation que nos informateurs ont fréquemment mentionné l'importance de la motivation intrinsèque dans le processus créatif. Ainsi, nous relevons que l'engagement créatif de l'enseignant joue un rôle considérable dans la mise en place des dispositifs favorisant la créativité. Effectivement, pour envisager un apprentissage créatif, nous estimons que la motivation intrinsèque doit être nourrie par l'engagement subjectif de l'acteur qui la favorise. En effet, Zarifian (2004) déclare que

l'engagement et son orientation, l'interrogation éthique de l'engagement personnel, le fait d'initier et la communauté d'engagement permettent *l'engagement créatif* dans le milieu professionnel.

Fabrice relève que durant ses trois premières années dans l'enseignement, le manque d'expérience l'a poussé à faire des choix, à établir des priorités. Ces priorités visaient des choix didactiques classiques. Quant à Silvia, elle relève qu'en début d'enseignement, il y a de nombreuses choses à gérer et c'est uniquement en acquérant de l'expérience qu'elle a pu développer ses propres objectifs. Marc déclare que l'expérience a modifié sa perception du temps consacré à la créativité. En effet, même si la démarche demande du temps, celle-ci s'inscrit dans la durée.

8. Conclusion

Nous arrivons au terme de notre travail de recherche. Ainsi, dans cette partie nous allons présenter la réponse à notre question de recherche, réaliser une analyse critique de notre démarche et développer le prolongement possible de cette recherche.

8.1 Réponse à notre question de recherche

Pour rappel, notre question de recherche était la suivante : **Dans quelle mesure l'expérience professionnelle de l'enseignant dans le cycle 2 influence-t-elle la créativité de l'élève ?**

Nous allons, à présent, répondre à cette question de recherche, en vérifiant les hypothèses (4) établies précédemment :

1. Comme nous avons précédemment mentionné, l'hypothèse (1) est inexacte étant donné que notre dernier informateur, représentant l'enseignant chevronné, applique une pédagogie créative.
2. Nous mentionnons plus haut, que Marc et Silvia possèdent une attitude interdisciplinaire et que l'attitude des trois enseignants sont favorables à la créativité. Ainsi, la posture « réfractaire » que Marsollier (2003) nous présente est absente chez nos informateurs. Effectivement, bien que leurs représentations diffèrent de notre théorie, nous ne relevons à aucun moment un bannissement de la créativité.
3. Notre hypothèse (3) consistait à déterminer si la mobilisation de la créativité des élèves était liée à la formation de base des enseignants. Dans le cas de Fabrice, nous constatons que même s'il possède un bagage théorique plus important que Silvia et Marc, la créativité n'est pas omniprésente pour autant. En effet, Fabrice manque d'expérience et ne parvient pas toujours à mettre ses connaissances théoriques en application. Silvia dénonce le peu d'outils, notamment techniques, reçus en formation initiale, pourtant nécessaires à la mise en place d'un dispositif médiateur en début d'enseignement. Concernant Marc, nous supposons que sa formation initiale ne lui a pas fourni la théorie et les ressources nécessaires à l'appréhension de la créativité. Ainsi, nous déclarons notre hypothèse comme étant irrecevable, puisque les trois cas, bien que distincts, ne semblent pas aller dans la direction de nos attentes.

4. Hypothèse 4 : *plus le nombre d'années d'expérience est élevé, plus la créativité tend à s'affaiblir*. Nous avons constaté que nos trois informateurs partagent la même opinion : plus l'expérience est élevée, plus l'enseignant peut amener des idées créatives et des choses différentes. Nos trois informateurs relèvent la faible prise de risque en début de carrière. Ainsi, Marc constate que c'est avec les années d'expérience que l'on réalise que le temps investi, n'est pas du temps perdu. Afin d'évaluer la validité de notre hypothèse 4, nous prenons en considération les résultats de notre interprétation, établie dans la partie traitant l'apprentissage créatif. Nous avons constaté que Fabrice favorise faiblement l'apprentissage créatif, que Silvia ne favorise pas l'apprentissage créatif et que Marc alimente fortement la créativité de ses élèves. Notre hypothèse se heurte au cas de Marc, mais lorsque nous nous basons sur la pratique de Silvia, notre hypothèse convient partiellement. En effet, nous constatons que Silvia donne une importance à l'enseignement créatif, plutôt qu'à l'apprentissage créatif. L'enseignant novice, quant à lui, s'efforce de valoriser l'apprentissage créatif.

Nous avons également émis deux hypothèses supplémentaires au cours de notre interprétation :

5. L'instauration de nouvelles idées pour Fabrice, le souhait de renouvellement de Silvia ou encore le dépassement de l'obéissance concernant Marc nous ont donné la possibilité d'entrevoir l'hypothèse (5) déclarant que la place des habitudes précède la créativité. Nos trois informateurs ont relevé qu'à un moment donné, ils ont repéré une certaine routine et ont voulu la briser. Ainsi, nous constatons que c'est en acquérant de l'expérience qu'un enseignant peut introduire la créativité dans sa pratique.
6. La présence importante de la motivation chez nos informateurs nous a donné la possibilité de nous questionner sur l'engagement créatif à laquelle un enseignant peut se rallier afin de favoriser la créativité de ses élèves. Nous comparons nos résultats avec la théorie de Csikszentmihalyi (2006) qui consiste à catégoriser la créativité en deux niveaux : Big-C et Little-c. Le premier est le résultat d'une démarche innovante pour la société et le deuxième représente un acte faisant partie de l'environnement quotidien d'une personne. C'est notamment à travers cette théorie que nous comprenons que nos trois informateurs font preuve de « little-c », mais que pour Silvia celle-ci se focalise uniquement sur sa propre créativité, tant dis que Fabrice et Marc recherchent celle de ses élèves. De plus, nous relevons un lien avec les facteurs conatifs et émotionnels.

Alors qu'au début de notre cadre théorique nous présentions la créativité comme étant un moyen d'apprentissage, nous constatons que la créativité représente également le développement de soi (Coppey Grange, 2018). De plus, nous sommes partie de l'idée que la créativité diminuait au fur et à mesure que les enseignants prenaient de l'expérience. Actuellement, nous sommes convaincue que l'expérience professionnelle est un atout à la créativité, car elle-même est considérée comme une connaissance. Ainsi, nous constatons que l'expérience, l'engagement, l'estime de soi et le contexte font partie de l'approche multivariée présentée par Lubart (2003).

8.2 Analyse critique de l'ensemble de la démarche

Nous éprouvons une satisfaction générale en ce qui concerne ce travail de recherche. Nous sommes passée par différentes phases : de recherche, de découverte, de doutes, de curiosité et d'étonnement. Alors que nous étions convaincue de nos hypothèses, nous nous sommes rendue compte au fil des entretiens, que celles-ci n'allaient pas dans la bonne direction. Ce constat nous a poussé à émettre de nouvelles hypothèses.

Par rapport à notre choix méthodologique, nous trouvons que l'entretien de type compréhensif a été l'option adéquate pour notre recherche. En effet, cette méthode s'adaptait à notre objectif qui était de comprendre l'évolution de la créativité dans l'enseignement. Nous avons trouvé difficile la posture neutre que le chercheur doit adopter au cours de l'entretien. Kaufmann (2016) conseille au chercheur de ne pas s'engager personnellement dans l'entretien, car le matériau risque d'être faussé. Effectivement, au cours des entretiens nous avons souvent dû masquer notre admiration envers les activités ou dispositifs mis en place par nos informateurs.

En vue d'une amélioration, nous pensons que notre guide d'entretien aurait pu être testé au minimum deux fois avant de passer à la récolte des données. Effectivement, nous remarquons qu'à partir du troisième entretien, nous avons su poser des questions plus pointilleuses et pertinentes pour nos résultats. D'autre part, c'est au fil du troisième entretien que nous avons complètement incorporé le contenu du guide, en laissant place aux questions plus spontanées. Suite à l'analyse de nos entretiens, nous nous sommes rendue compte que nos trois informateurs avaient un rapport à la créativité plus ou moins proche. Ainsi, nous constatons que notre échantillon a été insuffisant. Effectivement, notre dernier informateur nous a indiqué que certains enseignants qu'il côtoie adoptent *une posture réfractaire* vis-à-vis de la créativité. Il aurait été intéressant de tomber sur les profils en question. Cette critique peut faire l'objet d'un éventuel prolongement.

Bien que nous ayons émis des hypothèses qui se sont révélées incorrectes suite à l'analyse des résultats, nous constatons que ce travail de recherche a contribué à un enrichissement dans notre vie professionnelle et personnelle. Nous avons été surprise de constater que l'expérience professionnelle peut favoriser la créativité, mais qu'elle dépend de l'engagement subjectif, de l'environnement, de son propre rapport à la créativité, ainsi que des connaissances théoriques ou pratiques.

8.3 Prolongement de la recherche

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous pourrions prolonger cette étude en complétant notre échantillon. Nous allons, dès lors, proposer deux autres manières de prolonger ce travail :

Premièrement, nous trouvons qu'il serait intéressant de se focaliser sur l'élève même si, comme le déclare Terzidis (2014), il existe plusieurs études allant dans ce sens. Selon Capron Puozzo & Martin (2014), la créativité des élèves peut être étudiée à travers les apprentissages et ce grâce à l'intervention d'un dispositif médiateur. Nous nous demandons s'il est possible de développer la créativité chez les élèves qui ont un faible potentiel créatif, notamment dans les trois périodes nuisibles à la créativité dénoncées par Torrance (1968). Ainsi, notre proposition consisterait à déterminer si la construction d'un objet de savoir dépendrait du potentiel créatif de l'élève.

Notre deuxième proposition se situe chez l'enseignant. En effet, en établissant un profil non-créatif, un prolongement pourrait permettre l'instauration de la créativité dans une matière moins-créative. Ceci nous permettrait de tester et de comprendre comment

l'enseignant évolue dans la prise de risque, le renouvellement et/ou dans une situation-problème qui lui est propre. Ce prolongement pourrait déboucher sur la thématique de l'estime de soi et de la sécurité psychologique évoquée par Coppey Grange (2018).

En conclusion, nous affirmons que la thématique de la créativité peut être adaptée dans plusieurs domaines de recherche : environnemental, politique, économique ou social. De plus, celle-ci peut évoluer en fonction des acteurs concernés. Nous rappelons que « *La créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste* » (Lubart, 2003).

9. Références bibliographiques

Aden, J. (2009). *La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre*. *Synergies Europe*(4), 173-180.

Amabile, T. E. (1988). A Model of Creativity and Innovation in Organizations. *Research of Organizational Behaviour*. 10, 123-167.

Amégan, S. (1995). *Pour une pédagogie active et créative* (2e éd.). Québec: PUQ.

Avalos, B. (2011). Creatividad versus autonomía profesional del profesor. Consideraciones sobre el tema, derivadas de la investigación pedagógica. *Revista de investigación educacional latinoamericana*, 14(1), 13-50.

Bastin, G. (2003). Aventures et mésaventures de la créativité chez les débutants. *Meta : Journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal*, 48(3), 347-360. <https://doi.org/10.7202/007595ar>

Borter, S., Terzidis, A., & Nyffeler, N. (2016). Enseigner la créativité : quelques enseignements tirés de la mise en œuvre d'un dispositif de formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (1), 81-94.

Bovard, M., & Salles, A. (2016). *Créativité et apprentissage* (Haute Ecole pédagogique Fribourg). Consulté à l'adresse <http://doc.rero.ch/record/306847?ln=fr>

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(vol 3-n°3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Capron Puozzo, I. (2016). *La créativité en éducation et formation* (1^{ère} édition). DeBoeck Supérieur.

Capron Puozzo, I., & Martin, D. (2014). De la pensée créatrice à la pensée créative. *Éducateur (L')*, 2 (13-14), 1-8.

Coppey Grange, S. (2017). *Thème 2.3 : Processus créatif dans la profession enseignante*. Recueil inédit, Haute École Pédagogique du valais.

Coppey Grange, S. (2018). *Manifestation de la créativité d'enseignants, le rôle de la perception de l'environnement comme facteur soutenant*. Université de Genève, Genève.

Coppey Grange, S., Moody, Z., & Darbellay, F. (2016). Des fondements théoriques à une pédagogie de la créativité : expériences en formation des enseignants et en contexte scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 95-111.

Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire* (Vol. 1). Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

Cros, F. (2014). L'innovation en formation. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (1^{re} édition, p. 169-175). De Boeck.

Csikszentmihalyi, M. (2006). La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention. Paris : Robert Laffont. (Ouvrage original publié en anglais en 1997 sous le titre *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*).

Didier, J., & Bonnardel, N. (2017). Développer la créativité à l'aide d'activités de conception créatives dans le domaine de la formation. *Actes de la recherche*, (11), 45-61.

Eastes, R.-E. (2017). Peut-on décrire les processus créatifs ? Consulté 2 juillet 2019, à l'adresse The Conversation website : <http://theconversation.com/peut-on-decrire-les-processus-creatifs-73987>

Fidan, T., & Oztürk, I. (2015). *The Relationship of the Creativity of Public and Private School Teachers to their Intrinsic Motivation and the School Climate for Innovation*. 193, 905-914. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.370>

Giglio, M. (2016). Étayages créatifs. Gestes des enseignants pour soutenir une collaboration créative entre élèves. In *Créativité en éducation et formation* (p. 133-152). De Boeck Supérieur.

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4ème). Armand Colin.

Leuba, D., Didier, J., Perrin, N., Capron Puozzo, I., & Vanini de Carlo, K. (2012). Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de Learning Study dans la formation des enseignants. *Éducation et francophonie*, 40(2), 177-193. <https://doi.org/10.7202/1013821ar>

Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin.

Marceau, C. (2012). Pour relancer et maintenir la créativité pédagogique et artistique des futurs enseignants : la dynamique de création, un outil pertinent. *Éducation et francophonie*, XL (2), 39-53.

Marsollier, C. (2003). L'innovation pédagogique : ses figures, son sens et ses enjeux. *Revue Expressions*, (22), 9-32.

Martin, J.-F. (2002). *La déficience intellectuelle : concepts de base*. Montréal: Saint-Martin.

Martin, L., W. Ward, D., W. Achée, J., & Wyer, J. (1993). Mood as Input: People Have to Interpret the Motivational Implications of Their Moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 317-326. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.3.317>

Matthey, L. (2005). Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif. *Cybergeo : European Journal of Geography*, (312), 1-21.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/sociologies/993>

Orfali, B. (2000). Les représentations sociales : un concept essentiel et une théorie fondamentale en sciences humaines et sociales. *L'Année sociologique (1940/1948-)*, 50(1), 235-254. Consulté à l'adresse JSTOR.

Péladeau, N., & Mercier, C. (2002). Approches qualitative et quantitative en évaluation de programmes. *Sociologie et sociétés*, 25(2), 111-124.

Pfeuti, S. (1996). *Représentations sociales : Quelques aspect théoriques et méthodologiques* (N° 42). Consulté à l'adresse Université de Neuchâtel website : <http://doc.rero.ch/record/288317?ln=fr>

Plan d'études romand [PER]. (2010). Neuchâtel : CIIP.

Pouliot, È., Camiré, L., & Saint-Jacques, M.-C. (2013). *Comment faire?: L'étude des représentations sociales à l'aide d'une diversité des techniques* (Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque). Université Laval.

Rion, C. (2007). *Un pont entre grammaire et créativité ?* (Haute école pédagogique du Valais). Consulté à l'adresse <http://doc.rero.ch/record/11737?ln=fr>

Shlien, J. M., d'Arifat, M.-H., & Ducroux-Biass, F. (2008). Créativité et santé psychologique. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, (8), 74-87. <https://doi.org/10.3917/acp.008.0074>

Tcheng, H., Denervaud, I., Blasco, B., Felli, J.-N., Caputo, L., Périssé, M., & Noé, M. (2008). La créativité, une question de survie. *L'Expansion Management Review*, N° 130(3), 122-129.

Terzidis, A. (2014). *La créativité, un objet d'apprentissage, didactisable, didactisé ? Enquête à la HEP Vaud, travail réalisé dans le cadre du MAS « théories, pratiques et dispositifs de formations d'enseignants »*. UNIGE.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives*, (3), 243-272.

Zarifian, P. (2004). Contrôle des engagements et productivité sociale. *Multitudes*, no 17(3), 57-67.

10. Table des schémas et des tableaux

1. Représentation de l'approche multivariée de la créativité (Lubart, 2003, p. 13)...**p.11**
2. Un dispositif médiateur pour mobiliser la pensée créative (Capron Puozzo & Martin, 2014).....**p.17**
3. Dimensions pouvant influencer l'enseignement en termes de créativité, tirées de la littérature retenue.....**p.21**
4. Synthèse des données des trois informateurs**p. 40**

11. Annexes

Annexe I – Grille d'entretien

Prénom d'emprunt		Degré d'enseignement	
Âge		Années d'expérience	
Sexe		Formation initiale en lien avec la créativité	Oui / non
Type de diplôme		Formation continue en lien avec la créativité	Oui / non

Informations standards

Avant l'enregistrement de l'entretien

Présenter en quelques mots l'objectif de l'entretien :

Dans le cadre de ma formation, je dois effectuer un travail de Bachelor. La créativité est le thème que j'ai choisi. Je m'intéresse plus particulièrement à la créativité de l'enseignant. C'est pour cette raison que votre participation m'est importante.

Revoir :

- Autorisation d'enregistrement
- Rappel : confidentialité (aucun nom et lieu)

Entretien

Questions	Objectifs
1. Caractéristiques de la créativité Pour commencer j'aimerais que vous me disiez : 1.1 Cinq mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez le terme « créativité ». 1.2 Pouvez-vous expliquer la raison de ce choix ?	<ul style="list-style-type: none"> • Accéder <i>in vivo</i> aux premières représentations
2. Pédagogie créative Au cours de cette année scolaire, avez-vous eu la possibilité de faire preuve d'un enseignement incitant la créativité ? <i>Relance : Quelles activités vous ont permis de travailler au travers de la créativité ? Comment avez-vous mobilisé la créativité de vos élèves ?</i> Maintenant je vais vous demander de choisir une situation qui vous semble rencontrer la créativité. Essayer de la décrire en la situant : Avant - Qu'avez-vous fait ? Pourquoi ?	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer les moments de créativité • Repérer les obstacles rencontrer à l'expression créative • Percevoir l'évolution dans les diverses

<ul style="list-style-type: none"> - A quoi avez-vous fait attention au moment de l'élaboration ? - Quelle était votre intention ? - Étiez-vous en confiance ? Aviez-vous des craintes ? <p>Pendant</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avez-vous rencontré des obstacles ? imprévus ? - Est-ce que vous avez pu surmonter ces obstacles ? - Comment avez-vous fait pour les surmonter ? - Que ressentiez-vous à ce moment ? <p>Après</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tout d'abord, étiez-vous satisfait ou pas ? Comment vous sentiez-vous après ? - Cette expérience vous a-t-elle donné confiance en vous ? - Y-a-t-il eu un changement par rapport à vos attentes et à votre vécu ? - Aviez-vous eu envie de recommencer ? de refaire une activité du même type ? 	<p>étapes de son enseignement</p>
<p>3. Enseignant créatif</p> <p>3.1 Connaissez-vous quelqu'un de créatif ? Qui ? (Sans donner le nom) Et dans votre entourage ?</p> <p>3.2 Pourquoi le considérer vous créatif ?</p> <p>3.3 Dans votre pratique enseignante, vous considérez-vous comme étant une personne créative ?</p> <p>3.4 Quels seraient les caractéristiques d'un enseignant créatif ? ou Qu'est-ce qui vous semble important pour être considéré comme étant un enseignant créatif ?</p> <p>3.5 .1 A quelle fréquence favorisez-vous la créativité ?</p> <p>Prenez votre temps. C'est une question qui demande un peu de réflexion.</p> <p>Dans le cas où la fréquence est minime → Question 3.4.2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les gestes qui vous semblent importants pour favoriser la créativité de vos élèves ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Que faites-vous lors d'une activité créative ? ○ Comment réguler vos les imprévus ? • Quelles sont les conditions qui vous semblent importantes pour la valorisation de la créativité ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Comment les élèves travaillent-ils ? ○ Faites-vous attention à l'organisation en vue de la créativité ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance de la créativité propre des informateurs • Repérer les gestes professionnels • Identifier les représentations d'un enseignant créatif

<ul style="list-style-type: none"> • Quels dispositifs avez-vous mis en place pour stimuler la créativité de vos élèves ? <ul style="list-style-type: none"> ○ Comment travaillent vos élèves ? ○ Comment donnez-vous une tâche ? consigne ? ○ L'activité est-elle problématique ? <p>3.4 .2 - Quelle est la raison qui vous empêche de stimuler la créativité ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelle est l'origine de la raison ? (Externe ?) • Avez-vous des craintes ? 	
<p>4. Spécificité avec l'expérience</p> <p>Merci pour ce partage, maintenant je vais vous poser quelques questions par rapport à vos années d'expérience.</p> <p>Pour enseignant novice Lorsque vous étiez en formation, avez-vous une image de l'enseignant idéal que vous vouliez devenir ? Décrivez</p> <p>Est-ce qu'actuellement la réalité correspond à vos attentes ? Expliquez</p> <p>Êtes-vous attentif à ce qui vous a été enseigné dans le cadre de la formation (toujours en lien avec la créativité) lors de votre enseignement ?</p> <p>Pour enseignant expérimenté et chevronné Par rapport à vos débuts d'enseignement, voyez-vous une différence entre l'enseignant qui est sortie de formation et vous actuellement (toujours en lien avec la créativité) ?</p> <p>Relance : Comment, pouvez-vous expliquer ? Votre créativité, a-t-elle évolué ?</p>	<p>Identifier l'évolution de la créativité en fonction de l'expérience.</p>

Fin de l'entretien

Remerciements

12. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et déontologie de la recherche en le réalisant.

Sierre, le lundi 26 août 2019

Signature : 

