



**TEACH DIFFERENT !
CREATIVITE ET ENJEUX DE PROFESSIONNALISATION DES
ENSEIGNANTS; MAIS QUE FAIT LA FORMATION ?
L'EXEMPLE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION AU SEIN DE LA HEP
VAUD**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA
MASTER OF ADVANCED STUDIES EN SCIENCES DE L'EDUCATION**

PAR

Amalia Terzidis

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Isabelle Capron Puozzo

JURY

Valérie Lussi Borer

Anne Clerc

GENEVE, Avril 2016

RESUME

Le présent travail s'attelle à comprendre les liens entre créativité et professionnalisation des enseignants. Après une tentative de définir, théoriquement, les enjeux de la créativité au sein de l'Education, une réflexion portant sur la professionnalisation des enseignants est amorcée, pour tenter d'en saisir les relations.

Au travers d'une étude qualitative en deux temps, un dispositif de formation mis en œuvre au sein de la HEP-VD est analysé, à priori, puis au travers des données fournies par les étudiants, de façon diachronique. En se basant sur les documents de création du module en question, puis sur des documents récoltant les processus et propos des étudiants tout au long du temps de formation, on cherche à repérer si, en quoi, et comment une formation à la créativité est d'une part opérante par rapport à ses visées, et d'autre part si elle permet de repérer des indices de professionnalisation.

TEACH DIFFERENT !

CREATIVITE ET ENJEUX DE PROFESSIONNALISATION DES
ENSEIGNANTS DE DEMAIN; MAIS QUE FAIT LA FORMATION ?
L'EXEMPLE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION AU SEIN DE LA HEP
VAUD

Par Amalia Terzidis

Tout ce qu'on m'a enseigné, toutes les sciences humaines que j'ai étudiées et approfondies, toutes les recherches enfin que j'ai faites sur le principe et l'essence des choses, ne m'ont servi qu'à savoir que je ne sais rien.

Socrate, Vème s. av. J.-C.

Dirigé par

Isabelle Capron Puozzo

Jury

Valérie Lussi Borer

Anne Clerc

*A ma mère, Magali Terzidis,
pour qui la créativité était une seconde nature*

Remerciements à Isabelle Capron Puozzo, pour son mentorat ; à Soraya De Simone et Anne Clerc pour leur soutien ; à Daniel Martin pour sa relecture APA experte ; à Vasco Sousa pour sa patience et son soutien, et à tous les autres qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Table des matières

1. LA CREATIVITE DANS LA FORMATION D'ENSEIGNANTS ; MAIS QUE FAIT LA HEP?	
INTRODUCTION ET PROBLEMATIQUE	5
2. CREATIVITE ET PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS ; UN COUPLE (D)ETONNANT ? CONTEXTUALISATION EPISTEMIQUE ET CADRE THEORIQUE	6
2.1. De la créativité, oui, mais laquelle ?	6
2.1.1. Se mesurer à la créativité	6
2.1.2. Une approche multivariée	7
2.1.3. Une créativité à deux niveaux	7
2.1.4. La créativité à l'école... de l'élève à l'enseignant	8
2.1.5. Le triangle d'une pédagogie de la créativité	9
2.2. Entre créativité et professionnalité enseignante	11
2.3. Une professionnalisation des enseignants... C'est-à-dire ?	12
2.3.1. Quand les chercheurs s'en mêlent	13
2.3.2. Devenir « pro », tout un programme...	13
2.3.3. Une professionnalisation « <i>life long</i> »	14
2.3.4. Et concrètement ?	14
2.3.5. Enseigner, ce défi...	15
2.3.6. Et <i>quid</i> de la formation?	16
2.3.6. De la compétence	17
2.3.7. Professionnalisation et créativité ; du flou artistique à une tentative de formation	18
3. A LA RECHERCHE DE LA CREATIVITE A LA HEP... OU COURS-JE, DANS QUEL ETAT J'ERRE ?... CADRE METHODOLOGIQUE	20
3.1. Un laboratoire de recherche, des dispositifs de formation : contexte et description du module de formation	20
3.1.1. Le dispositif de formation en question	20
3.1.2. Une collaboration interinstitutionnelle	22
3.2. Une approche qualitative... de la déductivité à l'inductivité participante.	22
3.2.1. A la croisée des données	22
3.2.2. En deux temps trois mouvements	23
3.3. Un cycle, des analyses, au service d'une hypothèse	25
4. DE CELLES QUI REVAIENT DE FORMER DES ENSEIGNANTS A LA CREATIVITE; DE LA THEORIE A LA PRATIQUE : ANALYSE DES DONNEES	26
4.1. Une analyse a priori, déductive.	26
4.1.1. In nomine creativitae	28
4.1.2. Se professionnaliser par la créativité ?	28
4.1.3. L'apprentissage créatif du professionnel	29
4.1.4. La main à la pâte... des 3 côtés du triangle créatif !	30

4.1.5. De l'autre côté du miroir	32
4.1.6. Un module multivarié	32
4.1.7. Une fabrique à professionnels	33
4.2. Une analyse diachronique, inductive	36
4.2.1. 1 ^{ère} catégorie émergente : la réassurance	37
4.2.2. 2 ^{ème} catégorie émergente : la maîtrise technique	39
4.2.3. 3 ^{ème} catégorie émergente : sens et métacognition professionnelle	40
4.2.4. 4 ^{ème} catégorie émergente : modification posturale	43
4.2.5. 5 ^{ème} catégorie émergente: le facteur temps	45
5. ET SI C'ETAIT PAR LA FIN QUE TOUT COMMENÇAIT ? CONCLUSIONS, DISCUSSION ET PISTES D'OUVERTURE	47
5.1. La créativité, un savoir pour enseigner ?	47
5.2. SEPs et professionnalisation	47
5.3. Trop d'enthousiasme, point n'en faut... les limites.	48
5.4. Et après ?	49
6. BIBLIOGRAPHIE	50
7. PREUVES A L'APPUI : ANNEXES	58
7.1 documents pour l'analyse à priori	59
1.a) document cadre du module	59
1.b) document de certification du module	62
1.c) planification /tâches	63
7.2. documents pour l'analyse diachronique, déductive	65
2. a) Retour sur le module MSENS36	65
2. b) « carnet de voyage »	68
7.3. tableau de synthèse des données remarquables	75

1. La créativité dans la formation d'enseignants ; mais que fait la HEP? Introduction et problématique

« To move forward we need a fresh understanding of intelligence, of ability and of the nature of creativity »
Ken Robinson (2011)

Une fois passée l'observation que la créativité est un mot « à la mode », il devient intéressant de relever que, sur le plan international, de nombreux rapports et cadres prescriptifs (CIIP, 2010; Taddei, 2009; NACCE, 1999; Conseil de la Formation et de l'Education, 1998; etc.) non seulement insèrent cette notion de créativité dans leurs points d'attention et recommandations, mais en font un point d'orgue de l'Education de demain. Soucieux de permettre aux écoles d'amener aux élèves ce dont ils ont besoin pour apprendre et s'insérer au sein d'une société en évolution exponentielle, aux instabilités, incertitudes et paradigmes multiples et mobiles, nombre de penseurs de l'Education, de prescripteurs institutionnels et/ou politiques démontrent donc comment le concept de créativité s'impose de façon de plus en plus prégnante dans les curricula et prescriptions pédagogiques. Nous partirons ainsi du postulat, déjà largement discuté dans de nombreuses études (Ouellet, 2012 ; Craft, 1996-1997 ; Woods & Jeffrey, 1996) que la créativité doit peu à peu se faire une place dans le milieu pédagogique, et que les apports de la créativité au sein des écoles ne sont plus à démontrer.

Dès lors, il s'agit de s'interroger sur le *comment* cette transition s'opère ; les agents de mobilisation d'une pédagogie où la créativité trouve sa place sont évidemment les enseignants. Ainsi, la réflexion nous fait monter d'un « étage pédagogique »: les enseignants sont-ils formés à cet effet ? pourquoi ? comment ? Une première enquête nous a amenés à observer un état des lieux de la formation d'enseignants en termes de créativité, avant d'entrer dans la démarche présente d'analyse d'un dispositif de formation spécifique.

La formation des enseignants ayant une vocation professionnalisante (Lussi & al., 2012; Maubant & Roger, 2012; Hofstetter, Schneuwly & Lussi, 2009a; Brodeur, Daudelin & Bru, 2005; Perrenoud, 1993, 2001), du moins dès les années cinquante (Lussi, 2009), son processus devient de plus en plus présent dans les écrits scientifiques et dans les instances ayant trait à la formation d'enseignants (Brodeur, Deaudelin, & Bru, 2005). Nous relevons avec ces auteurs « l'urgence de se pencher sur le développement professionnel des enseignants en contexte de changement ou d'innovation (qui) ne fait que s'accroître. » (p.12) Il s'agit donc de chercher à comprendre comment la mobilisation du concept de créativité se lie à la professionnalisation des enseignants. Nous observerons donc au travers de l'exemple d'un module récemment mis en œuvre au sein de la HEP Vaud, comment

la créativité peut se révéler être un « savoir pour enseigner », selon les termes repris par Lussi Borer (2009b), et peut-être même un enjeu fondamental de la formation d'enseignants actuelle.

2. Créativité et professionnalisation des enseignants ; un couple (d)étonnant ? **Contextualisation épistémique et cadre théorique**

"Car l'esprit n'est pas comme un vase qu'il ne faille que remplir. À la façon du bois, il a plutôt besoin d'un aliment qui l'échauffe, qui fait naître en lui une impulsion inventive et l'entraîne avidement en direction de la vérité."
(Plutarque, I^{er} siècle)

2.1. De la créativité, oui, mais laquelle ?

Le concept de créativité, élément moteur de ce travail, se trouve être d'une richesse sémiologique vaste et ne nous permettant pas de dresser, ici, une revue de littérature exhaustive et entière. Concept interdisciplinaire s'il en est, la créativité est abordée sous une myriade d'angles et de domaines différents, servant des causes diverses et variées, apparaissant au sein de différents cadres de recherche, de façon plus ou moins spontanée ou scientifiée plus spécifiquement. Si l'histoire conceptuelle de la créativité est relativement ancienne et riche, il s'agit ici d'en définir les contours en lien avec les Sciences de l'Education, bien que ces liens aient pu émerger dans d'autres disciplines, notamment la psychologie, au sein de laquelle la créativité a été plus systématiquement étudiée au début du XX^{ème} siècle avec les premières investigations empiriques en la matière.

A partir de là, plusieurs approches se dessinent progressivement, selon les intérêts et angles d'observations des protagonistes. Il est difficile de catégoriser nettement les approches, bien que d'aucuns s'y soient attelés (Ferrari, Cachia & Punie, 2009; Craft, 2001), tant les enjeux et caractéristiques relevés sont inextricablement liés, et se recoupent sans cesse. On peut néanmoins esquisser les contours, bien que jamais complètement nets ni hermétiques, de quelques écoles de pensées en lien avec ce concept et qui permettent de définir différents focus d'observation sur ce dernier. Nous nous attardons ici plus spécifiquement sur la dimension éducationnelle qui nous concerne directement.

2.1.1. Se mesurer à la créativité

Une première approche trouve son intérêt dans l'évolution du concept en lien avec l'éducation, celle de la psychométrie. En effet, dès les années 50, avec les travaux de Guilford (1959, 1962), la créativité acquiert un potentiel non anodin pour les Sciences de l'Education ; elle peut, selon ce point de vue, se mesurer, au travers de caractéristiques observables. Dès lors, Torrance (1974) développe toute une batterie de tests et de mesures de la créativité, qui devient ainsi objectivable, alors qu'elle

restait jusqu'alors dans les limbes intangibles et subtils de la psychanalyse. D'objectivable à mesurable, la créativité peut se démontrer en processus et mécanismes, identifiables, reconnaissables, définissables et exploitables.

2.1.2. Une approche multivariée

Cette approche issue de la psychologie cognitiviste, qui voit dans la créativité une capacité transversale qui s'articule en différents facteurs cognitifs, dont les mécanismes peuvent s'étudier au travers de macro et microprocessus, est largement nourrie par les travaux de Sternberg & Lubart (1999), notamment, qui proposent une approche multivariée. Selon ce point de vue, la créativité mobilise plusieurs facteurs ; cognitifs, émotionnels, environnementaux et conatifs. (Lubart, 2003) Nous nous baserons sur une définition de la créativité tirée de cette approche, qui a le mérite d'être suffisamment simple et éclectique pour être opérationnelle et consensuelle : *la capacité à réaliser une production nouvelle tout en étant adaptée au contexte* (Sternberg & Lubart, 1995). Les processus à l'œuvre pour mobiliser cette capacité passent par deux phases, celle de divergence et de convergence. Dans un premier temps, il s'agit de générer un maximum d'idées, sans aucune censure, puis, dans un second temps, de faire converger ces idées vers le contexte approprié en sélectionnant les meilleures idées, en y appliquant un jugement sélectif. Au sein de ces phases, l'on pourra distinguer des micro-processus, qui précisent différentes manières de générer les idées et de les développer. Ceux-ci figurent parmi les facteurs cognitifs que Lubart (2003) détaille :

- la combinaison sélective (associer différents éléments selon leurs caractéristiques pour en créer un nouveau),
- l'encodage sélectif (retenir, dans son environnement, des idées, des éléments, dont certaines caractéristiques pourront être utiles à l'idée que l'on cherche à générer),
- la comparaison sélective (par un processus d'idées, appliquer les caractéristiques d'un élément à un autre dans un différent contexte),
- la flexibilité (la capacité à se détacher d'une idée pour réfléchir différemment).

Cette approche, en démontant et explicitant les mécanismes de la créativité, permet de comprendre que celle-ci n'est pas « innée », mais peut bel et bien être générée, entraînée, développée ou entravée.

2.1.3. Une créativité à deux niveaux

A partir de cette définition, on distinguera avec Gardner (2011), la créativité historique (*big c Creativity*) de la créativité psychologique, ou individuelle (*little c Creativity*); cette distinction s'opère au niveau de l'adjectif « nouvelle » incluse dans

la définition proposée ci-dessus. Si la première désigne les productions nouvelles au niveau de l'humanité (solution qui n'avait pas encore été pensée auparavant), la seconde, plus modeste mais également plus intéressante en ce qui nous concerne, s'intéresse aux réponses nouvelles pour *l'individu* à une problématique donnée. C'est en quelque sorte la capacité d'une personne à trouver une nouvelle solution, approche ou possibilité par rapport à une question contextualisée, à laquelle elle n'avait pas encore pensé jusque-là.

2.1.4. La créativité à l'école... de l'élève à l'enseignant

Ce qui nous intéresse plus particulièrement dès lors est la saisie de ce cadre définitionnel de la créativité dans le champ de la profession enseignante. En effet, si les différentes approches qui ont tissé les liens entre créativité et école l'ont presque toujours abordée au niveau des apprentissages des élèves (Puozzo Capron, 2014; Puozzo Capron & Perrin, 2014a; Puozzo Capron & Perrin, 2014b; Puozzo Capron & Martin, 2014; Yu Sien, 2011), moins nombreux sont les auteurs qui ont investigué la créativité au niveau de l'enseignant. Il en est question pourtant dans un certain nombre de travaux qui se sont intéressés au rôle de la créativité enseignante notamment au sein du programme socio-économique de l'Europe (AA.VV, dir. Chambre de l'Enseignement, 2012; Ferrari, Cachia & Punie, 2009; Taddei, 2009), mais également dans une approche plus holistique, prenant en compte l'identité et la professionnalité des enseignants, y compris leur bien-être, sans aucun doute interdépendant de leur efficacité (Bramwell, Reilly, Kronish & Chennabathni, 2011; Craft, 2005; Craft, 1997; Craft, 1996)

Si la zone européenne semble se soucier de dynamiser l'Europe par des mesures d'éducation créative (OCDE, 2014; Direction de la Chambre de l'enseignement, 2012) et tente ainsi de mobiliser des approches dans ce sens (Rey & Feyant, 2012), et que les Etats-Unis ont ouvert la voie en ayant développé des approches significatives au sujet de la créativité (Craft, 2001-2005; Lubart 2003; Halliwell, 1993; Sternberg & Lubart, 1999; Torrance, 1974 ; Guilford, 1959-62), c'est du côté de la Chine que l'on trouve une première approche de dispositifs de formation visant à développer la créativité chez les enseignants (Cheng, 2001). Il s'agit d'un dispositif destiné à des enseignants de sciences, à l'école primaire chinoise, et qui apparaît encore pour l'instant de façon anecdotique. Il serait ainsi pertinent de compléter le paysage de cette revue par une étude - c'est l'objet du présent travail - dont l'objet serait la mobilisation du concept de créativité au sein de la formation des enseignants du secondaire en Suisse.

2.1.5. Le triangle d'une pédagogie de la créativité

A cet effet, nous mobiliserons la distinction opérée pour la première fois dans le NACCE (1999) et développée par Jeffrey & Craft (2004) entre enseignement créatif, enseignement pour la créativité et apprentissages créatifs. Si le premier a pour focale l'enseignant, les deux suivantes mobilisent la créativité chez les apprenants. En effet, un enseignement créatif se veut proposer des dispositifs didactiques et des tâches créatifs ; il trouve son sens dans la volonté de rendre les apprentissages plus aisés, de mobiliser l'attention et l'intérêt des élèves, de rendre la matière plus attrayante. C'est ici bien la créativité de l'enseignant qui est visée. Un enseignement *pour* la créativité, en revanche, va s'intéresser à prendre la créativité comme *objet d'apprentissage*. L'intérêt sera de développer la créativité des élèves, *per se*. Enfin, les apprentissages créatifs vont mobiliser la créativité comme *ressource pour apprendre*. On ne cherche ici pas à développer la créativité en tant que telle, mais à l'utiliser comme outil d'apprentissage pour des objets disciplinaires. Dans les deux cas, la créativité mobilisée se situe au niveau des élèves et non de l'enseignant. Toutefois, on remarque que les élèves se modèlent sur l'approche de leur enseignant. Si l'enseignant lui-même a une approche créative, par effet de miroir, les élèves développeront une capacité à prendre en charge et à garder le contrôle sur leurs apprentissages, et sont plus enclins à être innovants, même si l'enseignant n'avait pas intentionnellement conçu une séquence en vue de développer la créativité (Jeffrey & Craft, 2004).

Diverses études détaillent les caractéristiques et enjeux de la créativité au sein de ces trois facettes d'un même triangle; sans pouvoir ici en dresser un portrait détaillé, nous retiendrons quelques traits significatifs liés, respectivement à chacun de ses côtés :

a) **Au niveau de l'enseignement créatif**, nous retrouvons des propriétés personnelles telles que l'autonomie de jugement, la pertinence, le contrôle et l'innovation (Jeffrey, 2006; Woods & Jeffrey, 1996; Woods, 1995) la curiosité, l'indépendance, la capacité d'être interpellé, la persévérance, et l'expertise de son domaine ainsi qu'une tendance à la non-conventionalité (Stein, 1974).

Par ailleurs, il est relevé qu'un enseignant créatif nécessite une certaine aisance avec la prise de risques autant professionnellement que dans la sphère privée (OfSTED, 2003; Boden, 2001; Craft, 2001).

On remarque aussi au sein d'un enseignement créatif la possibilité de tisser des liens émotionnels et personnels avec le travail proposé (Woods & Jeffrey, 1996) et la flexibilité dans le style d'enseignement (Grainger et al., 2004; Halpin, 2003; Nickerson, 1999). Selon l'étude de Cremin (2009), les enseignants créatifs ont tendance à éviter de cloisonner les sujets, et font souvent référence à d'autres sujets, et au monde qui existe au-delà de la sphère scolaire. Ils proposent à leurs

élèves du temps pour revisiter leurs précédents apprentissages, en faisant des liens et proposant de multiples opportunités de travailler en collaboration, afin d'élargir leurs perspectives.

b) Robinson (2011) propose trois caractéristiques **nécessaires à l'enseignement pour la créativité** : l'encouragement, l'identification et la promotion ou le développement (p.270).

En parlant de l'encouragement, il relève que beaucoup de personnes n'essaient même pas par manque de confiance en leur propre créativité. Il pointe également que la créativité nécessite de la motivation, la volonté de prendre des risques, la persévérance et l'indépendance de jugement : ainsi, peut-on en déduire, il s'agit de nourrir la confiance des étudiants dans leur capacité à être créatif, leur motivation et indépendance de jugement, etc.

Par identification, il propose d'aider les étudiant à découvrir leur propre créativité, les mécanismes de leur fonctionnement et de les mobiliser, pourrait-on ajouter, de façon consciente et volontaire.

Pour la fonction de développement, il relève plusieurs moyens : sans en faire la liste exhaustive, nous pouvons y relever des idées autour de promouvoir l'expérimentation (essai-erreur), encourager la pensée divergente, l'expression d'idées personnelles, permettre une compréhension des phases du travail créatif et son besoin de temps.

c) **Au niveau de l'enseignement favorisant les apprentissages créatifs**, Jeffrey & Craft (2004) relèvent qu'une telle approche pédagogique implique de chercher à mobiliser les élèves comme co-constructeurs, à proposer du travail qui permette de trouver un sens personnel (motivation intrinsèque) et qui leur assure du temps et de l'espace pour expérimenter.

Les apprentissages créatifs seraient en quelque sorte un processus d'investigation cognitive qui mettrait en œuvre des procédés tels que l'exploration des connaissances (*possibility knowledge*) (Woods & Jeffrey, 1996) et la pensée divergente ou pensée exploratoire (*possibility thinking*) (Craft, 2002). L'expérience de l'apprenant et son imagination seraient la part majeure de ce processus.

Dans la perspective de Craft (2005), les apprentissages peuvent être qualifiés de créatifs lorsque les élèves sollicitent leur imagination, et certains microprocessus comme la combinaison sélective, qui permet de générer de nouveaux apprentissages. Dans une telle approche, l'apprentissage est considéré comme *la création individuelle de sens*.

Parmi les différents modèles cognitifs, l'apprentissage créatif se rapprochera peut-être le plus des approches constructivistes, au sein desquelles les élèves construisent eux-même leurs apprentissages (Fautley & Savage, 2007). Ces

apprentissages (créatifs) se jouent tant au niveau du *processus* que du produit : le voyage importe autant que la destination (Savage & Fautley, 2007). L'apprentissage créatif permet à l'élève de construire un apprentissage grâce à la *pensée créative* et ce nouvel apprentissage agit en retour sur la pensée créative en l'enrichissant (Puozzo-Capron & Martin, 2014). Ce processus est plus complexe dans l'apprentissage de la créativité pour elle-même. Il nécessite un investissement cognitif, émotionnel et conatif (prise de risque et persévérance). Il est en lien avec des niveaux taxonomiques plus élevés que la restitution et l'application. (Puozzo Capron & Martin, 2014) Une approche « inclusive » favorisera les apprentissages créatifs (et les apprentissages tout court) ; considérer les élèves comme des individus à part entière, en leur accordant un pouvoir en rapport avec leur individualité, les encourager à générer leurs propres processus créatifs et produits (Savage & Fautley, 2007).

Enfin, La notion de collaboration est fondamentale dans les apprentissages créatifs. La fameuse « zone proximale de développement » de Vygotsky (1935) aura tendance à être plus large dans un travail collaboratif... Selon le vieil adage : « on est plus intelligent à plusieurs », on pourra atteindre un plus haut potentiel en travaillant ensemble sur un même projet qu'individuellement. (Savage & Fautley, 2007)

2.2. Entre créativité et professionnalité enseignante

La créativité est un champ en pleine expansion dans le domaine des Sciences de l'Education mais, du moins en francophonie, reste encore à ses balbutiements ; c'est par ailleurs ce qui fait se méfier d'aucuns, suspicieux devant le terme en question, empreint d'*a priori* et de malentendus : en effet, le mot créativité, pour beaucoup d'enseignants, fait référence à la création artistique (Terzidis, 2014). Cette donnée fait écho à ce que relèvent Schumacher, Cohen & Steiner (2010) qui montrent que ce concept est lié, dans la représentation des enseignants, à l'expressivité uniquement. Ceci explique certaines réticences de certains formateurs ou enseignants face à ce concept qui n'est supposé concerner que les disciplines artistiques tout au plus, ou qui ne serait pas un concept scientifique à rattacher aux Sciences de l'Education.

Si le sens commun y voit l'expressivité artistique, la recherche, quant à elle, s'intéresse comme nous l'avons vu aux processus qui permettent à l'individu de répondre à un problème (une demande, une situation, une problématique) de façon inattendue, nouvelle, mais adaptée au contexte (Lubart, 2003).

Dès lors, nous pourrions examiner la créativité comme compétence clé (Taddei, 2009) et en lien avec un processus de développement professionnel de type « *life long learning* » (Rey & Feyfant, 2012).

C'est ainsi que nous pouvons nous interroger sur les liens entre la professionnalité des enseignants et le développement/mobilisation de la créativité. Comme le relève Robinson (2011), « promoting creativity systematically in schools is about transforming the culture of education as a whole » (p. 247). C'est pourquoi il est fondamental de penser la créativité au sein de la formation des enseignants, de remonter cette question au sein du triangle didactique supérieur, celui formé par les enseignants en formation, les formateurs, et le savoir « créativité », pris comme objet de formation.

La question de la créativité dans le cadre de la formation des enseignants reste à ce jour assez peu exploitée bien qu'elle figure comme point capital dans le rapport de Taddei (2009) pour l'Organisation de Coopération et de Développement Economique. On peut citer quelques explorations : l'utilisation de modèles créatifs au sein de la formation (Ouellet, 2012), l'étude des représentations sur la créativité chez les enseignants en formation (Schumacher, Cohen & Steiner, 2010) et une première enquête menée pour examiner cette place au sein de la formation des enseignants dans le canton de Vaud (Terzidis, 2014). Dans cette dernière, après un questionnaire passé à l'ensemble des formateurs de la HEP-VD, et suivie d'un entretien approfondi avec sept d'entre eux, l'analyse des résultats montre que la créativité est très peu mobilisée au sein de la formation d'enseignants, du moins à la HEP Vaud, et que le concept souffre des malentendus classiques qui le font passer pour ce qu'il n'est pas ; un artiste pas très sérieux, non enseignable, pas vraiment abordable, encore moins maîtrisable... Lorsque le concept est mobilisé toutefois, il l'est en lien soit avec des disciplines artistiques, soit de façon aléatoire, « sauvage » et non théorisée. La créativité n'est pas nommément citée en tant qu'objet de formation mais est plutôt « saupoudrée » à la manière d'un ingrédient mystère. C'est à la lumière de ces premières investigations qu'un module de formation prenant expressément la créativité comme objet de formation théorisée a été mis sur pied à la HEP Vaud.

2. 3. Une professionnalisation des enseignants... C'est-à-dire ?

C'est somme toute relativement récemment que le « métier » d'enseignant prend sa dimension de « profession », problématique notamment développée par Bourdoncle (1991), avec les enjeux de tertiarisation des études en particulier, ce qu'il ne s'agira pas de développer ici, mais qui sous-tend le cadre de notre réflexion. Ce qui nous intéresse ici, est la notion de professionnalisation, qui découle de cette modification paradigmatique. Plusieurs études tentent de définir ce que ce concept sous-tend; en passant en revue les points clés de ces tentatives, nous pourrions repérer des éléments qui pourront éclairer le lien que l'on cherche à établir entre créativité et professionnalisation.

2.3.1. Quand les chercheurs s'en mêlent

Si Paquay (2012) montre que la distinction entre deux conceptions (fonctionnalistes et psychopédagogiques) n'a plus lieu d'être depuis que de nombreux travaux ont démontré la multidimensionnalité du concept, Uwamariya & Mukamurera (2005) précisent que le concept de développement professionnel chez les enseignants reste somme toute en plein développement et se trouve au cœur de nombreux débats. En traçant l'évolution de la formation des enseignants en Suisse (Lussi Borer, 2009a), on peut repérer un certain nombre de questions soulevées, qui jalonnent la recherche concernant la formation des enseignants, en lien avec leur professionnalisation. On remarque en particulier la question de la place des savoirs de référence dans une formation professionnalisante (Lussi Borer, Hofstetter, Gather Thurler & Maulini, 2012), les enjeux de la dimension universitaire dans le processus de professionnalisation (Lussi & Maulini, 2007). Lussi Borer et Kamm (2012) se sont attelés à retracer les différents modèles de formation d'enseignants en Suisse, nous permettant ainsi de situer ces questions dans le contexte suisse. Evènement notoire, un laboratoire franco-suisse d'observation de l'activité enseignante, notamment au service de la formation a été créé (Ria & Lussi Borer, 2013) au sein duquel différents travaux sont menés au sujet des composantes et enjeux de la formation professionnalisante des enseignants (Lussi Borer & Muller, sous presse; Lussi Borer, Muller, Ria, Saussez & Vidal-Gomel, 2014). Sans entrer dans des considérations théoriques complexes autour du contexte de professionnalisation, qui reste, comme le relèvent notamment Lussi Borer & Kamm (2012) et Uwamariya & Mukamurera (2005), un sujet de mésentente scholastique et sémantique, nous nous arrêterons à quelques éléments qui cadreront les propos de la présente étude dans la mesure où ils permettront de tisser des liens avec la notion de créativité.

2.3.2 Devenir « pro », tout un programme...

Premièrement, nous relèverons avec Perrenoud (2001), Altet, Gubiart & Perrenoud (2010) la dimension d'autonomie et du rôle à jouer dans la responsabilité et la prise de décisions. Plus tôt (Perrenoud, 2004), il définissait en partie la professionnalisation des enseignants par le développement de la capacité à résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens, sans recourir à des approches démarches procédurales, face à la complexité des situations. Ici aussi, il pointe, pour ce faire, la nécessité d'autonomie et de responsabilité. Ces aspects relevés par Perrenoud ne sont pas sans rappeler les dimensions présentes dans la plupart des cadrages de profils de créativité; l'autonomie de jugement, la

prise en charge de ses propres réflexions. Par ailleurs, la résolution de problèmes complexes et variés, n'est autre que la « little c » creativity définie plus haut. Et, comme le rappellent Woods & Jeffrey (1996), chaque situation est différente, très peu de choses sont prévisibles ; ainsi les « problèmes complexes et variés » évoqués par Perrenoud seront probablement systématiquement nouveaux : il s'agira donc bien de générer une production nouvelle et adaptée à ce nouveau contexte, définition que nous avons posée pour la créativité. Woods & Jeffrey (1996) insistent par ailleurs à ce sujet en précisant que les enseignants ont, par conséquence, la nécessité d'être flexibles, ce qui est bel et bien un des enjeux de la créativité (Lubart, 2003; Craft, 2002), *a fortiori* de la créativité dans l'enseignement. (Grainger et al., 2004; Halpin, 2003; Nickerson, 1999).

2.3.3. Une professionnalisation « *life long* »

Cette confrontation à des problématiques sans cesse nouvelles et imprévisibles est également relevée par Uwamaryia & Mukamurera (2005); puisque les enseignants rencontrent des situations pour lesquelles ils ne sont pas formés initialement, il s'agit de les faire entrer dans un processus de *life long learning*, que les auteurs définissent comme leur développement professionnel. C'est ce dernier que Piot (2009) convoque dans sa perspective de didactique professionnelle, en y intégrant la formation continue co-construite par ses participants. Dans cette perspective de longue durée, on peut inférer qu'il ne s'agit pas de cumuler, tout au long de la vie professionnelle, des nouveaux savoirs qui ne permettront de fait pas de répondre à toutes les situations –puisque mouvantes et imprévisibles- mais bien d'apprendre à générer du sens, du savoir, de nouvelles idées adaptées aux contextes surgissant. C'est le principe même de la créativité.

En ce sens, nous suivons Brodeur, Daudelin & Bru (2005) qui montrent que mobiliser des savoirs (professionnels, entre autres) en évolution permanente nécessite une formation qui mette en œuvre des habiletés spécifiques, afin d'alimenter, comme le recommande par exemple le Conseil supérieur de l'Éducation québécois (1998), leur développement professionnel tout au long de la carrière des enseignants.

2.3.4. Et concrètement ?

Nous trouvons une piste de cette approche formative dans les réflexions de Vanhulle (2002) : à partir d'un dispositif de formation initiale mettant en œuvre l'écriture réflexive, elle étaye la position de la construction créative de savoirs :

Les opérations de la manipulation créative des connaissances relèvent de processus mentaux qui se construisent et s'étayent socialement. Nous posons que c'est à partir de cet étayage même que chacun peut progressivement se positionner en tant que sujet apte à élaborer lui-même des significations sociales.

L'écriture constitue alors l'espace où des savoirs s'approprient à mesure qu'émergent des identités énonciatives : en définitive, sur la base de savoirs communs, il y a autant de réinterprétations, d'appropriations, d'amplifications singulières des savoirs qu'il y a de sujets dans le groupe. (p.140, notre souligné)

Pour reprendre une phrase de Clot, on peut dire que c'est d'une appropriation du savoir par soi et pour soi (Clot 1999) qu'il s'agit. Le travail mental que l'on vise ici se situe sur une ligne de crête où des informations extérieures et des connaissances expérientielles s'alimentent mutuellement.

L'écriture, par excellence instrument de réflexivité, de (re)structuration de la pensée consistera non pas à restituer ou exprimer des savoirs, mais à les transformer (Scardamalia et Bereiter 1998) (p.127, notre souligné).

Chaque étudiant devient lui-même, en tant qu'enseignant, in fine, porteur de significations qu'il se dispose à proposer dans le monde social. Ces significations, il les a faites siennes, retraduites, adaptées, avec plus ou moins de convergence ou de divergence (p.124, notre souligné)

On retrouve, dans ces réflexions, le principe des apprentissages créatifs, qui consistent, comme décrit plus haut, à générer du sens dans la construction individuelle des savoirs, dans une certaine autonomie de pensée. On y décèle également les processus de la créativité décrits par Lubart (2003) ; divergence et convergence, encodage sélectif pour sélectionner les éléments pertinents à retenir, combinaison sélective pour associer les éléments récoltés afin de construire un sens personnel, notamment. Dans cette perspective, le développement professionnel peut se définir, avec Buysse & Vanhulle, (2009), comme la transformation psychique de l'étudiant découlant d'une attribution de sens aux savoirs intégrés durant la formation. Il s'agit, comme le relève Cremin (2009), de développer son autonomie professionnelle, d'apprendre à être flexible afin de pouvoir s'adapter à différents élèves dans différents contextes d'enseignement/apprentissage.

2.3.5. Enseigner, ce défi...

En effet, Tardif et Lessard (1999) rappellent que différentes études ont montré que la profession enseignante représente un défi constant de développement et même d'innovation pédagogique. Dans une dynamique de changement perpétuel, d'instabilité, et de contradictions, Perrenoud (1993) expose cette nécessité créative au sein de la professionnalité enseignante :

Les lois, les programmes, les didactiques ne lèvent jamais toutes ces contradictions de façon convaincante, durable (au-delà de la lecture des textes...) et surtout *concrète*. Alors, chaque enseignant est condamné à *reconstruire chaque jour*, à son échelle, de façon plus ou moins intuitive : **a)** une politique de l'éducation ; **b)** une éthique de la relation ; **c)** une épistémologie des savoirs ; **d)** une transposition didactique ; **e)** un contrat pédagogique ; **f)** une

théorie de l'apprentissage. Là est la complexité. Elle n'est pas purement technique ou logique. (Chapitre I)

Dans le même sens, Barbier, Bourgeois, Chapelle & Ruano Borbolan (2009) définissent la profession enseignante comme d'une très grande complexité, due à sa nature « discrétionnaire » ; c'est-à-dire que le travail demandé est décrit en termes d'objectifs, mais pas en termes de moyens pour y parvenir; les professionnels, en ce sens doivent concevoir eux-mêmes la façon d'atteindre les objectifs posés. Cette conception est décrite par Pastré (2005) comme le processus de genèse propre à la professionnalité ; plus que « fonctionner », le professionnel s'engage nécessairement dans un processus qualifié comme tel lorsque la situation le force à créer une réponse nouvelle, en s'appropriant, pour les reconcevoir, les éléments qu'il trouve dans son environnement. On retrouve ici cette modalité créative par l'encodage sélectif où le professionnel est amené à sélectionner tout au long de son parcours les différents savoirs, savoir-faire et expériences pertinents et en les associant, au travers de la combinaison sélective, afin de former un sens, une réponse, une production nouvelle, qui lui soit propre et appropriée.

2.3.6. Et *quid* de la formation?

La difficulté inhérente à cette complexité représente une grande part de facteur de risque dans l'abandon de la profession (Mukamurera, 2002; Léveillé & Dufour, 1999); il s'agit donc bien d'une part d'en être conscient, d'autre part de former les enseignants dans cette perspective, pour être capable d'adhérer de façon durable à la profession. La direction de la chambre de l'enseignement, dans son rapport (2012), va dans ce sens:

Les modifications essentielles du contexte dans lequel nous vivons exigent une remise en question fondamentale de la manière d'enseigner et donc d'apprendre au cours de toute la scolarité et de la formation professionnelle. Ceci ne remet pas en question les valeurs et les fondamentaux de l'éducation mais demande de réfléchir aux modalités, à la pédagogie et à la formation initiale et continue des enseignants. (p.20)

Ainsi, Lussi Borer et al. (2012) posent en effet que les dispositifs de formation doivent se penser en termes temporels dépassant le temps initial de formation. Il est donc nécessaire, comme le relèvent les auteurs, de poser la question des compétences qu'il est question de développer dès la formation initiale, et qui permettent également de s'approprier et faire tenir ensemble tous les savoirs et les

approches formatives dont les étudiants sont tributaires en formation initiale, alors même qu'ils sont parfois contradictoires. On rejoint donc ici l'idée de créer un sens personnel, de mobiliser les différents apports pour en créer une cohérence individuelle qui dépasse la réception passive, mais qui peut bel et bien, donc, se qualifier d'apprentissage *créatif*, au sens de Craft (2005).

2.3.6. De la compétence

C'est en ce sens que nous parlons, avec Lussi Borer & al. (2012) de *compétence*, comme la « combinaison complexe, d'un agencement coordonné, multidimensionnel, toujours à recréer, de la mobilisation de ressources multiples, de savoirs, de savoir-faire, de stratégies, d'habiletés manuelles, d'attitudes, de valeurs privilégiées » (Bain, 2002, p.131, cité par Lussi Borer & al., 2012).

Caspar & Carré (1999) précisent qu'il ne s'agit pas de comprendre la compétence comme une « succession ou une somme ou encore une accumulation de compétences particulières. Elle est la combinaison originale dans un contexte donné de plusieurs aspects – entre autres cognitifs » (p.236)

Ce type de compétence est de l'ordre de la réflexivité, identifiée par Lussi Borer & al. (2012) comme fondamentale à la professionnalité enseignante, et « impliquant « un enseignement qui dépasse le hic et nunc » du cours de l'action (Hofstetter, Schneuwly & Schneuwly, 2009, p. 21), qui s'engage dans un questionnement continu sur la pertinence des choix opérés et dans la recherche de dispositifs alternatifs et innovants » (p. 298)

Fautley & Savage (2010) parlent également de *reflection-in-action* pour désigner cette compétence professionnelle de l'enseignant à mobiliser ses connaissances, expériences et sa capacité métacognitive pour créer des réponses nouvelles et adaptées à chaque situation mais en ancrant cette réflexivité dans une dimension *online*; il s'agit d'être capable, en temps réel, de mobiliser sa réflexivité créative pour s'adapter à chaque contexte et ainsi non seulement opérer les choix pédagogiques optimaux, mais également *créer* de nouvelles réponses, de nouvelles possibilités, en fonction des précédentes expériences et réflexions en découlant.

Vinatier (2012) reprend cette idée (en s'appuyant sur les travaux de Schön), de réfléchir sans cesse et consciemment dans le feu de l'action comme capacité caractéristique de la professionnalité experte; son expérience est sans cesse renouvelée et dépasse donc l'application de savoirs théoriques plaqués à la pratique.

Cela inscrit le processus de professionnalisation dans une temporalité, une durée, qui s'assimile clairement à la notion de *life long learning*. C'est ce que note Perrenoud (1993);

Même si l'on va résolument dans ce sens, il s'agit d'un *processus lent* : la professionnalisation se joue sur des décennies, aucun gouvernement, aucune association professionnelle, aucune institution de formation ne maîtrise cette évolution. Tout au plus peut-on la favoriser ou au contraire tenter de la ralentir. Il me semble que le rôle des instituts de formation initiale est d'y contribuer, non seulement en garantissant un niveau élevé de formation des nouveaux maîtres, mais en les préparant explicitement à exercer un *métier nouveau* (Meirieu, 1989). Autrement dit en permettant assez d'autonomie et de qualification pour recréer une transposition didactique plutôt que d'appliquer à la lettre des programmes détaillés. (Chapitre II)

Ainsi, professionnaliser des enseignants, les former à ce « métier nouveau » implique une temporalité longue, une modalité de *life long learning*, en permettant une autonomie. C'est, si l'on en croit Perrenoud, un deuil à faire pour les institutions de formation, de pouvoir maîtriser la professionnalisation des enseignants formés, la garantie de leur avoir transmis tout ce qu'il y avait à transmettre : plutôt que des savoirs préfabriqués « clés en mains », il s'agit au contraire de leur fournir des outils et un « savoir utiliser » ces outils qui leur permettront d'entrer dans ce processus de longue durée, sur lequel les formateurs n'ont pas la maîtrise hors *hic et nunc*.

2.3.7. Professionnalisation et créativité ; du flou artistique à une tentative de formation

On peut inférer, au travers de ces éléments qui décrivent la professionnalisation enseignante, que le concept de créativité est intimement filigrané à son processus. Or, comme le pointe Woods (1995), alors que la professionnalité enseignante nécessite de la créativité, celle-ci n'est pas favorisée parmi ses membres, et elle n'est pas incluse dans les cursus de formation des enseignants (Terzidis, 2014).

Si l'on en croit Daudelin, Brodeur & Bru (2005), le concept de développement professionnel des enseignants transparaît comme encore bien flou, et *a fortiori* donc, le rôle de formation au sein de ce processus. Les auteurs relèvent quelques pistes qui décriraient des éléments inhérents à celui-ci, comme l'autorégulation des apprentissages, le sentiment d'efficacité personnelle ou le développement collaboratif. Ce que nous proposons donc ici est donc de mobiliser la créativité comme une nouvelle piste; l'outil, l'indice, la compétence au travers desquels la professionnalisation peut se construire, se développer, se repérer. A ce titre, et au travers d'une précédente étude (Terzidis, 2014), nous avons identifié un enjeu qui a paru comme primordial pour la mobilisation de ce concept dans la formation : la

nécessité de le traiter comme un objet de formation, théorisé, didactisé et explicitement nommé. C'est pourquoi, entre autres, un module de formation initiale a été conçu, prenant la créativité comme objet de formation.

3. A la recherche de la créativité à la HEP... Où cours-je, dans quel état j'erre ?...

Cadre méthodologique

*Qui recherche la lune, ne voit pas les étoiles.
(proverbe français)*

Le présent travail s'attelle donc à analyser un modèle de module de formation en lien avec la créativité sur deux axes : la formation à la créativité et la professionnalisation. Ces deux axes seront analysés en deux temps : une perspective *a priori* et théorique dans les modalités et intentions pédagogiques du module puis une perspective diachronique et empirique dans les observables directement récoltés auprès des étudiants bénéficiant de ce dispositif de formation durant un semestre.

3.1. Un laboratoire de recherche, des dispositifs de formation : contexte et description du module de formation

Si les fondements théoriques du module en question viennent d'être exposés, il s'agira à présent de l'analyser pour tenter de comprendre ses enjeux en termes de créativité et de professionnalisation. A ce stade exploratoire de conception et d'expérimentation de ce dispositif de formation, une approche qualitative est naturellement privilégiée, dont les données permettent, en suivant Miles & Huberman (2003), « des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local. » (p.11)

3.1.1. Le dispositif de formation en question

Ce module de formation s'ancre en effet exclusivement dans le contexte de la HEP vaudoise, au sein de laquelle nous avons conçu un prototype de dispositif, mis en œuvre pour la première fois à l'automne 2015. Il s'agit d'un module interdisciplinaire à choix –et donc en concurrence directe avec d'autres modules interdisciplinaires- proposé en formation initiale pour les futurs enseignants du secondaire I & II dans le canton de Vaud.

Il intervient, pour les étudiants au profil secondaire I, au 3^{ème} semestre (sur les 4 d'un étalement normal des études), et au 1^{er} semestre (sur les 2 d'un étalement normal des études) pour les étudiants du secondaire II. Il est doté de six crédits ECTS dont la validation s'obtient par le suivi de 13 séances de 3h complètes, l'engagement dans les démarches proposées au sein des séances, et la réussite du travail final de certification. Les séances, dont les contenus ont été pensés en amont dans une

planification thématisée (annexe 1. c.) s'articulent entre apports théoriques et expérimentations de processus créatifs.

Elles ont été conçues dans une approche inversée de celle, plus courante dans les Hautes Ecoles, « de la théorie à la pratique »; les étudiants sont d'entrée de jeu plongés en situation expérientielle pour vivre un processus de l'intérieur et pouvoir, ensuite, recevoir des apports théoriques qui viennent éclairer ce vécu.

Chaque séance offre une démarche d'expérimentation créative dans laquelle chacun est invité à s'immerger; à mesure que les apports théoriques affluent, tout au long du semestre, une dialectique s'installe entre les concepts scientifiques proposés et les expériences vécues, qui se vivent de façon de plus en plus consciente, en s'appropriant peu à peu les microprocessus inhérents à la créativité *in vivo*, et leurs implications dans la pratique professionnelle des enseignants en formation. Par cette dialectique, les objectifs de formation sont doubles : à la fois développer la créativité des étudiants *per se* (visée s'inscrivant ainsi dans la perspective de l'enseignement *pour* la créativité), mais aussi développer ses compétences professionnelles en s'appropriant des concepts théoriques en lien avec la créativité dans l'enseignement. Les tâches proposées (annexe 1. c.), qui seront analysées plus bas, s'ancrent à la fois dans une perspective d'*enseignement créatif* et d'*apprentissages créatifs*, en cohérence avec le cadre théorique sous-jacent.

A l'issue de chaque séance, les étudiants sont amenés à conduire une réflexion de type métacognitif sur le processus créatif vécu, et en constituer une trace au travers d'un carnet de bord, dans une perspective psychométrique proposée par Botella, Zenasni & Lubart (2011), et que nous avons intitulé « carnet de voyage dans les processus créatifs ». Il permet à la fois de rendre les mécanismes propres à la créativité conscients et volontaires chez les étudiants, de s'approprier les démarches créatives en les analysant, et en même temps, de constituer une trace de leur évolution diachronique de leur créativité. Ces traces sont également récoltées pour une recherche quantitative sur les effets de formation d'un tel module, en collaboration avec Marion Botella et le LATI¹ (Paris).

Le module s'étale sur un semestre complet, et s'achève avec un temps de réflexivité d'environ un mois, débouchant sur la rédaction d'un métatexte personnel visant à mobiliser les apports théoriques pour éclairer la pratique professionnelle des étudiants et le processus de formation lui-même, au travers duquel ils ont été conduits pendant le semestre, métatexte faisant office de travail final de certification. Celui-ci est évalué à l'aide d'une grille critériée (annexe 1. b.) s'articulant avec les compétences du référentiel en vigueur dans la HEP vaudoise.

¹ Laboratoire Adaptation Travail Individu

3.1.2. Une collaboration interinstitutionnelle

Les contenus théoriques proposés sont issus des théories de la créativité dans une approche psychocognitiviste (Lubart, 2003 notamment) et éducationnelle (Craft, 1996-2005 ; Jeffrey & Craft (2004), Capron Puozzo (2014), notamment). Sa conception a été menée en lien avec une collaboration interinstitutionnelle se cristallisant dans un groupe de recherche, *Crealmotion*, co-fondé en 2015 par Isabelle Capron Puozzo (HEP Vaud), Nathalie Nyffeler (HEG/HES-SO) et l'auteure (HEP Vaud), et en collaboration avec le LATI. Parallèlement, un Master en lien avec la créativité et l'innovation² a été conçu pour la HES-SO par Nathalie Nyffeler, permettant une synergie de savoirs, savoir-faire, et des réflexions communes. Les deux dispositifs de formation sont pensés dans une perspective interdisciplinaire, réflexive et professionnalisante, chacun dans le contexte qui lui est propre.

La première volée du module étudié ici, établie à l'Automne 2015, a compté 22 inscriptions. Des futurs enseignants de branches diverses (Mathématiques, Education physique et sportive, Anglais, Allemand, Français, Arts visuels) et d'expertises variées (de 0 à 20 ans d'expérience) ont constitué ce premier groupe. Les séances sont animées par Isabelle Capron Puozzo et l'auteure, en co-animation ou en alternance, selon les expertises propres aux formatrices et les besoins inhérents aux modalités didactiques proposées.

3.2. Une approche qualitative... de la déductivité à l'inductivité participante.

De facto, puisque nous sommes à la fois conceptrices, formatrices et chercheuses pour ce module de formation, nous nous inscrivons dans une approche d'observation participante: en effet, nous aurons eu, durant plus de six mois, une participation active dans le processus observé (conception du module, mise en œuvre, enseignement, évaluation), au sein duquel nous nous serons immergées, en collectant systématiquement des données. (Lapassade, 2006; Pourtois & Desmet, 2007)

3.2.1. A la croisée des données

Dans cette perspective, nous avons tenté de partir à la recherche du plus d'informations possibles (Pourtois & Desmet, 2007), et nous baserons sur des sources variées (*ibid.*) Par ailleurs, de par notre implication dans le phénomène observé, nous serons soumis au principe d'intersubjectivité décrit par ces auteurs,

² <http://www.hes-so.ch/fr/master-integrated-innovation-product-business-innokick-4596.html?theme=T10>

puisque nous prendrons en compte le sens donné par les participants aux données, y compris le sens donné par le chercheur lui-même. Cette approche permet une compréhension approfondie et complexe d'un phénomène, à la manière de l'ethnographie et de la sociologie (*ibid.*), mais également, comme le relève Perrenoud (1988), de comprendre un phénomène en le vivant, et d'accéder à une auto-observation et une auto-analyse. Ces deux aspects sont d'autant plus intéressants pour le chercheur formateur car ils lui permettent d'entrer lui-même dans une démarche de professionnalisation constante, garante elle-même, si l'on suit Lussi & al. (2012), de la professionnalisation que l'on vise au travers de la formation proposée.

C'est une approche qualitative spécifique dans laquelle nous nous ancrons pour ce travail, que nous pouvons qualifier avec Hubermann et Miles (2003) de « réalisme transcendantal » : le principe étant de se baser sur différents types de données, dans lesquelles « nous recherchons un processus individuel ou social, un mécanisme, une structure matricielle, des événements que l'on peut saisir afin de fournir une description de la causalité qui régit les forces en présence. » (p.17) Dans la mesure de ce travail, sans pouvoir nous avancer à décrire une causalité certaine, nous pouvons néanmoins tenter de dégager des tendances repérées par le truchement de différentes sources.

3.2.2. En deux temps trois mouvements

Afin de tirer parti au mieux des spécificités des différentes données récoltées pour chacune de ces deux phases, nous les avons séparées en deux, pour permettre d'en exprimer leur sens selon leur type :

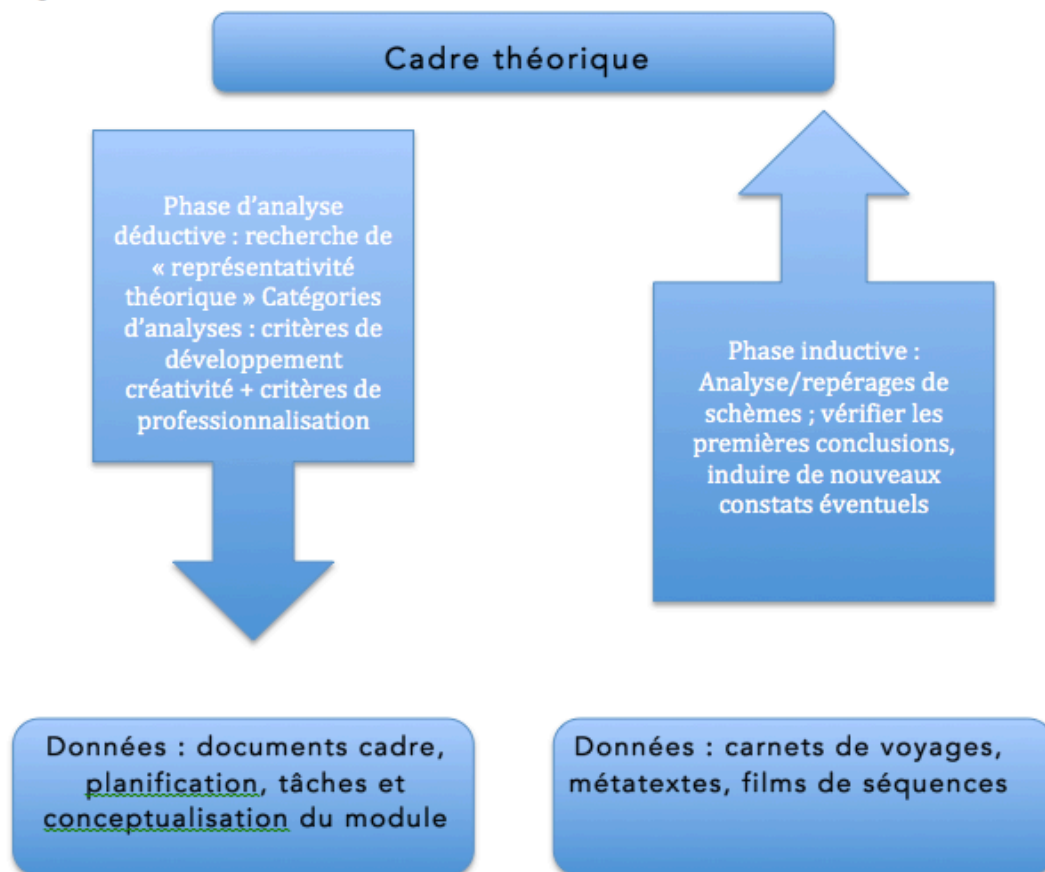
- a) Les données observées dans une phase déductive seront constituées, logiquement, des données *a priori* du module, à savoir, les traces de sa conception : documents cadre, de certification, planification, description des tâches.
- b) Les données observées dans une phase inductive, quant à elles, seront constituées des données récoltées diachroniquement, tout au long du module; séquences filmées, carnets de voyage et métatexte réflexif.

A partir d'une première réflexion théorique, constituée dans le cadre théorique décrit plus haut et formant notre « système explicatif » (Hubermann & Miles, 2003, p.17), nous chercherons des « exemples de ces explications » (*ibid.*) présents dans la première partie des données (a), à partir de catégorisations analytiques issues des concepts scientifiques présentés plus haut en lien avec 1. la créativité 2. la professionnalisation.

Une fois ces premiers constats posés, nous nous intéresserons à la seconde partie des données (b) dans laquelle nous pourrions explorer, de façon inductive cette fois, la « compréhension idiosyncrasique de la configuration en présence » (*ibid.*) pour tenter de dégager des catégories analytiques qui seraient soit nouvelles et émergeant de données plus spécifiques, soit remontant à celles déjà précitées.

Cette dialectique entre cadre théorique et données peut être schématisée de la façon suivante :

Fig. 1



3.3. Un cycle, des analyses, au service d'une hypothèse

Au sein de cette démarche dialectique, nous appliquerons la méthode d'analyse en courants, proposée par Hubermann & Miles (2013) :

- A. Un premier courant de **condensation des données** qui nous permettra d'élaguer les données récoltées, de les sélectionner pour en constituer un corpus significatif. En l'occurrence, nous procéderons à un échantillonnage selon le principe de « représentativité théorique » : on cherchera à y trouver des exemples d'un construit théorique pour l'élaborer et l'examiner (*ibid.*)
- B. Un second courant de **présentation des données**, qui nous amènera à organiser les données de façon schématique, en y repérant des *patterns* pour les présenter sous une forme cohérente.
- C. Un troisième courant **d'élaboration et vérification des conclusions** permises par les deux autres courants.

Ces trois courants forment l'entier de l'analyse et représentent un processus non linéaire, mais plutôt itératif, en appliquant systématiquement ce système en trois temps aux deux phases, d'abord déductive, puis inductive.

L'hypothèse sous-jacente, que l'on cherchera à élucider au travers de cette approche réside dans l'idée que former les futurs enseignants à la créativité comporte une forte dimension professionnalisante. Nous chercherons, à travers l'analyse de ce module et des traces qui en sont extraites, à **percevoir si et en quoi la formation à la créativité, a fortiori ce module de formation en particulier est opérant en ce sens (de professionnalisation), et dans le développement de la créativité des étudiants**. La recherche, dans les données, d'indices de cette professionnalisation permettra –ou non- de vérifier la plausabilité, la solidité, la confirmabilité –et donc la validité de cette hypothèse (Huberman & Miles, 2003)

4. De celles qui rêvaient de former des enseignants à la créativité; de la théorie à la pratique : Analyse des données

*Le gain de la recherche, c'est la recherche elle-même
St-Grégoire de Nysse*

En suivant la méthodologie que nous nous proposons, nous débutons donc par une première phase d'exploration des données cadrant le dispositif de formation, en amont, dans ses visées formatives en lien avec la créativité, puis nous vérifierons, dans un deuxième temps et dans la seconde partie des données récoltées, quels observables peuvent être dégagés dans la réalité concrète telle que vécue par les étudiants concernés.

4.1. Une analyse a priori, déductive.

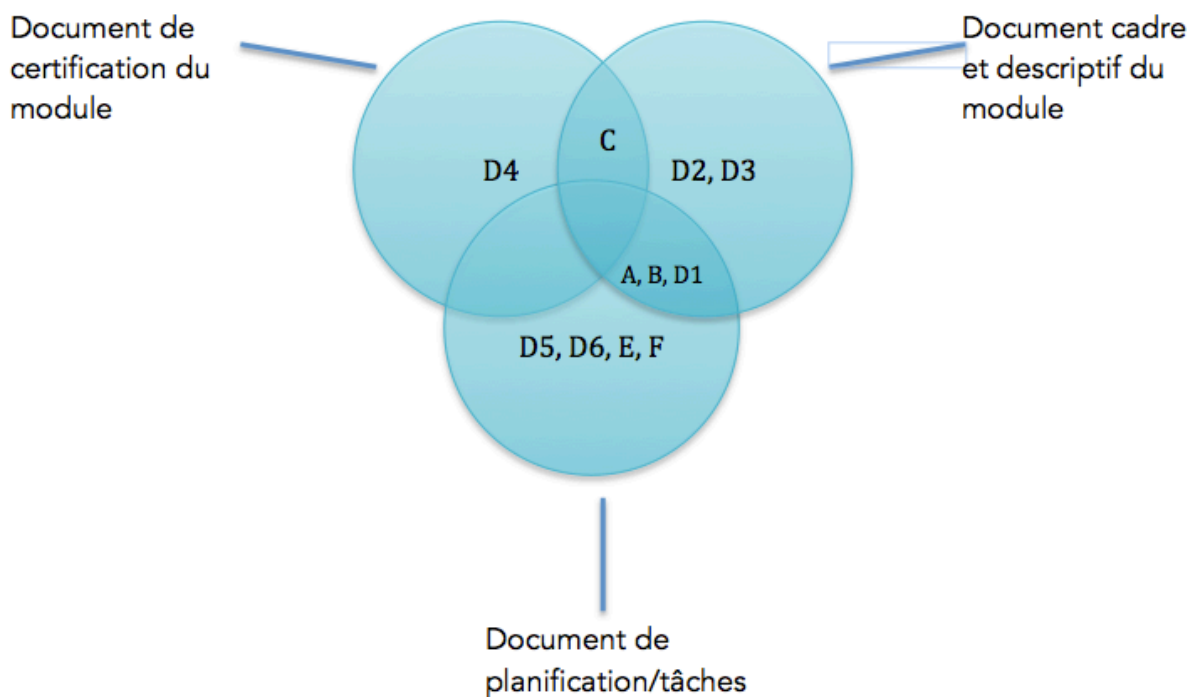
A) CONDENSATION DES DONNEES

Nous commençons donc l'exploration de nos données par une phase de recherche d'exemplifications théoriques qui nous permettraient de déceler en quoi le module proposé permettrait de développer la créativité des étudiants et/ou de les faire entrer dans un processus de professionnalisation, du moins dans les visées qu'il se propose. Nous cherchons à repérer les éléments théoriques décrits plus haut comme catégories d'analyse dans notre premier recueil de sources, à savoir, les documents en lien avec la conception du module. Ceux-ci ont été élaborés durant l'été 2015 et sont constitués d'un descriptif (destiné au programme des modules à choix), un document cadre qui régit le module (annexe 1. a.), un document de certification contenant une grille d'évaluation critériée (annexe 1. b.), une planification thématique des cours/séminaires pour le semestre d'automne 2015 (annexe 1. c.). Ils pourront être complétés si nécessaire par des éléments de précision de notre connaissance puisque nous sommes les auteures de ce module.

B) REPRESENTATION DES DONNEES

Après avoir passé au crible ces données, nous repérons que les catégories analytiques émanant du cadre théorique peuvent se retrouver dans les données *a priori* évoquées ci-dessus de la façon schématique suivante :

- A) Explicitation théorisée de la créativité comme objet de formation (Terzidis, 2014)
- B) Pédagogie de la créativité (Jeffrey and Craft, 2004)
- C) Professionnalisation type Life long learning (Perrenoud, 1993; Lussi Borer & al., 2012; Vanhulle, 2002)
- D) Professionnalisation :
- D1 recherche de dispositifs innovants (Hofstetter & Schneuwly, 2009)
 - D2 capacité à être créatif, flexible et innovant (Perrenoud, 1993)
 - D3 développement des compétences professionnelles à la croisée interdisciplinaire (Lussi Borer & al., 2012)
 - D4 réflexivité (Vanhulle, 2002, Lussi Borer & al., 2012)
 - D5 étayage social (Vanhulle, 2002)
 - D6 autonomie (Perrenoud, 1993)
- E) créativité comme facteur de professionnalisation : (Perrenoud, 1993; Taddei, 2009)
- F) approche multivariée, facteurs et microprocessus créatifs (Lubart, 2003)



C) INTERPRETATION

4.1.1. In nomine creativitae

En observant les principes du module qui sont décrits notamment dans le document cadre (annexe 1. a.), nous pouvons faire un premier constat, qui répond à la nécessité, pour pouvoir former à la créativité, de nommer, expliciter et théoriser celle-ci comme objet de formation (Terzidis, 2014). En ce sens, nous remarquons que le descriptif nomme la créativité et l'inscrit dans une définition théorique précise (celle de l'approche multivariée proposée par Lubart notamment). Il détaille en quoi et pourquoi celle-ci est un objet de formation pour les enseignants et décrit les modalités proposées à cet effet; entrer soi-même dans un processus créatif, aborder des notions théoriques qui permettent d'appréhender celui-ci de façon explicite, de le comprendre et de l'analyser pour pouvoir mobiliser ensuite ces éléments dans la pratique professionnelle, d'une part dans l'enseignement créatif, mais également dans l'enseignement pour la créativité/favorisant des apprentissages créatifs (Jeffrey & Craft, 2004). En expérimentant soi-même sa créativité, un des objectifs majeurs de cette modalité est évidemment de se l'approprier pour la mobiliser de façon consciente et volontaire et d'être capable de la développer tout au long d'un processus de *life long learning*, par la compréhension de ses processus et micro-processus et par son engagement dans des ateliers « *hands on* ³ » permettant de se mettre en scène pratiquement pour permettre d'ancrer les concepts théoriques dans une dimension concrète et personnelle.

4.1.2. Se professionnaliser par la créativité ?

Le module se propose « de faire l'expérience de la capacité transversale de la créativité à la croisée des différentes disciplines, pour développer des pistes créatives et/ou innovantes au sein de la professionnalité enseignante », concourant ainsi à la visée professionnalisante au sens de Perrenoud qui relève la nécessité de former des enseignants en développant la capacité d'être créatif, flexible et innovant dans un métier que Meirieu, cité par Perrenoud (1993) qualifie de sans cesse « nouveau ». La recherche de dispositifs innovants/alternatifs est également relevée par Hofstetter & Schneuwly (2009) dans une perspective de réflexivité liée à la professionnalisation des enseignants. Par ailleurs, le module s'inscrit dans un cadre interdisciplinaire, favorisant ainsi le développement de compétences professionnelles que Lussi Borer & al. (2012) considèrent comme la combinaison

³ Nous parlons ici d'ateliers « *hands on* » lorsqu'ils ont une dimension d'expérimentation concrète.

originale de plusieurs éléments: l'agencement coordonné de la mobilisation de ressources, savoirs, savoir-faire, etc.

On peut aisément constater que, dans ses visées du moins, le module proposé répond au double objectif de développer/mobiliser la créativité des enseignants en formation et de les inscrire dans une perspective professionnalisante.

4.1.3. L'apprentissage créatif du professionnel

La modalité de certification choisie, à savoir un « créafolio »⁴ accompagné d'un texte réflexif portant sur l'ensemble de processus de formation vécu (cf. annexe 1. b.), s'inscrit clairement dans différents aspects à la fois des apprentissages créatifs et de la professionnalisation. Vue comme un processus d'apprentissage de type *life long learning* (Perrenoud, 1993; Lussi Borer & alii, 2012; Vanhulle, 2002), cette dernière est en définitive intrinsèquement liée aux apprentissages créatifs, puisque ceux-ci mettent en scène la capacité de l'apprenant à générer lui-même un sens qui lui soit propre tout au long des éléments récoltés dans son parcours (d'apprentissage, mais également personnel).

En effet, la tâche d'évaluation exigée permet à la fois de tisser des liens émotionnels et personnels avec le travail proposé en revenant sur leur vécu et leurs productions créatives personnelles et de placer les étudiants dans une posture de co-constructeurs de leurs savoirs, en leur permettant de donner un sens personnel aux éléments reçus durant la formation. C'est une modalité d'investigation cognitive qui nécessite, pour la rédaction du texte réflexif, de mobiliser les microprocessus propres à la créativité; encodage sélectif pour repérer les éléments théoriques pertinents à leur réflexion, combinaison sélective pour associer différents éléments et générer un sens qui leur soit propre en fonction de leur expérience, divergence puis convergence pour arriver à une production originale et adaptée au contexte de la consigne certificative.

Dans une perspective professionnalisante, la rédaction de ce texte pousse les étudiants à l'autonomie, à la mobilisation d'une compétence réflexive qui les inscrit dans un processus de *life long learning* et à entrer dans ce que Vanhulle (2002) propose comme la transformation psychique découlant de l'attribution de sens aux savoirs intégrés. C'est également la même réflexivité qui pousse à dépasser le *hic et nunc*, comme le relèvent Lussi Borer & al. (2012); compétence clé pour une professionnalisation des enseignants leur permettant de réguler leur agir professionnel de façon pertinente sur le long terme.

⁴ Le « créafolio », à la manière du « portfolio » rassemble les démarches créatives réalisées tout au long du module.

4.1.4. La main à la pâte... des 3 côtés du triangle créatif !

Lorsque l'on s'attarde de façon plus détaillée dans les tâches proposées tout au long du semestre de formation (cf. annexe 1. c.), on peut alors entrer de façon plus précise dans la façon dont le module tente de développer à la fois la créativité des étudiants, et leur professionnalisation. En définitive, on notera que ces deux éléments ne sont pas cloisonnés, puisque, comme on l'a vu plus haut, la créativité est considérée elle-même comme un facteur de professionnalisation nécessaire. (Perrenoud, 1993; Taddei, 2009; etc.) Aussi traiterons-nous dès à présent le développement de la créativité des étudiants *comme un facteur en soi de développement professionnel*.

Tout d'abord, on retrouve tout au long de la planification, un ancrage théorique systématique, qui nomme, théorise d'une part la créativité et d'autre part se retrouve didactisé au travers des tâches et de l'articulation théorie/expérimentation proposée; comme nous l'avons observé dans une étude préliminaire (Terzidis, 2014), ces éléments sembleraient favorables et nécessaires si l'on souhaite former les enseignants à la créativité et/ou à une pédagogie de la créativité.

Cette dernière, composée de trois facettes décrites par Jeffrey & Craft (2004), peut d'ailleurs être perçue relativement clairement au travers du dispositif de formation étudié :

- a) **Du côté de l'enseignement pour la créativité** : on retrouve la déclinaison des trois facteurs favorisant la créativité des apprenants tels que décrits par Jeffrey & Craft (2004) : a) l'encouragement ; les tâches proposées offrent un espace et un temps pour expérimenter sans jugement de valeur; la possibilité d'aboutir à une production créative en fournissant des moyens pour le faire permet de pallier au manque de confiance en sa propre créativité, et la réitération de plusieurs expériences créatives concrètes encourage la persévérance. Par ailleurs les étudiants sont dès les premières minutes amenés à prendre des risques, à s'exposer et à mobiliser leur propre motivation intrinsèque en les amenant à aller chercher des éléments qui les touchent personnellement. b) l'identification : par les éléments théoriques amenés tout au long des séances thématiques, et en alternant systématiquement expérimentation et éclairages théoriques comme on peut l'observer dans la planification, les étudiants sont amenés à identifier les mécanismes de leur propre créativité, celle de leurs élèves, et le fonctionnement de ceux-ci. Ils peuvent ainsi agir sur elles, de façon plus consciente et volontaire. La tenue systématique des « carnets de voyage » agissent également dans ce sens, en les poussant à prendre une posture métacognitive pour observer, identifier, comprendre les enjeux et les facettes

du processus de créativité tel qu'il a été vécu par eux lors de chacune des expériences créatives, pour autant, évidemment, qu'ils soient régulièrement et efficacement tenus. c) la promotion/le développement : en plongeant les étudiants dans des expériences créatives répétées, il leur est permis une expérimentation systématique de la pensée divergente, et une expression et compréhension de leurs idées personnelles, qui sont encouragées, valorisées.

b) Du côté de l'enseignement favorisant des apprentissages créatifs

on note tout d'abord que la mise à disposition, comme précédemment évoqué, d'un espace-temps d'expérimentation permet de mettre l'expérience et l'imagination des étudiants au cœur de leurs apprentissages. Le module est en effet conçu pour faire entrer dès les premiers instants dans une expérimentation concrète et d'inférer, à partir de là, des apports théoriques, dans un processus *bottom-top* plutôt que l'inverse. Par ailleurs, un certain nombre de tâches, comme le séminaire de lectures à distance (séminaire n.5) ou la conception de la médaille (séminaire n.10) de façon la plus notoire, placent les apprenant dans une posture de co-construction de leur savoir et d'investigation cognitive. Dans toutes les tâches et au long de la tenue du « carnet de voyage », les étudiants sont appelés à donner un sens qui leur est propre, à combiner ensemble les éléments reçus pour en générer du sens en lien avec leur pratique mais également en lien avec leurs savoirs divers, leur expérience, et leur dimension émotionnelle propre.

La collaboration est systématiquement mise en avant, permettant ainsi un élargissement des horizons des possibles, le partage et la co-construction collaborative des savoirs. Enfin mais non des moindres, toutes les tâches proposées nécessitent que les étudiants mobilisent les microprocessus propres à la créativité, en les faisant passer par les phases de divergence pour générer des idées, de convergence pour s'adapter à la demande, en sélectionnant les éléments théoriques pertinents pour penser leur expérimentation, en combinant des idées pour générer leur production, etc. Il faut cependant noter que ce type d'apprentissages, favorisé ici, pourrait constituer un obstacle pour des étudiants qui, ayant moins l'habitude de cette modalité d'apprentissage ou ne se sentant pas suffisamment à l'aise dans le travail collaboratif, pourraient être troublés. D'autre part, certains d'entre eux, ne disposant que de peu d'expérience dans l'enseignement, pourraient se retrouver un peu moins à l'aise pour faire des liens et construire de façon un peu plus autonome et personnelle des apprentissages à ce sujet. Ce sont des points à garder en tête pour adapter l'intervention et le guidage des formateurs au sein d'un tel dispositif.

- c) **Du côté de l'enseignement créatif**, le module fait preuve d'une certaine innovation à la fois dans sa thématique/focale de formation, à la fois dans les tâches et modalités proposées. Il est également possible de reconnaître une certaine prise de risque, pour entrer de plein pied dans un dispositif de formation alternatif, mettant en scène les étudiants de manière forte, remettant en question certains cadres établis (applicationnisme, programmes, respect du prescrit, etc.). On y retrouve les caractéristiques d'un enseignement créatif telles que l'autonomie de jugement, l'innovation, la prise de risques et c'est ce qui est encouragé par les tâches et le cadre proposé, chez les étudiants également.

4.1.5. De l'autre côté du miroir

Comme une mise en abîme, les traits décrits ci-dessous se retrouvent tout à la fois dans le triangle didactique supérieur (formateur-savoir-étudiant) mais se trouve être également au cœur des visées formatives du triangle didactique inférieur (étudiant-savoir-élèves); les éléments de pédagogie de la créativité mis en avant au sein du module pour former les futurs enseignants sont ceux que l'on cherche également à développer chez les futurs enseignants pour qu'ils forment leurs élèves. C'est l'effet de « miroir » dont parlent Jeffrey & Craft (2004); en étant plongés dans un enseignement créatif, pour la créativité et les apprentissages créatifs, cette même créativité est en quelque sorte modélisée pour les étudiants, de sorte à ce qu'ils puissent reproduire le modèle au sein de leur pratique. A leur tour, les élèves de ces futurs enseignants, seront ainsi imprégnés d'une modélisation créative et leur propre créativité pourra ainsi être développée, renforcée, favorisée.

4.1.6. Un module multivarié

Dans la perspective de l'approche multivariée, nous retrouvons dans les tâches proposées les facteurs agissant sur la créativité, tels que proposés par Lubart (2003);

- a) des apports riches et variés de différents éléments théoriques concernant la créativité (définitions, approche multivariée, macro et microprocessus, pédagogie de la créativité, mythes et représentations) constituent un **facteur cognitif** fort, permettant aux étudiants de réfléchir de façon outillée à leur propre créativité.
- b) En mobilisant leur motivation à réaliser des projets qui les touchent, à se servir de leurs idées propres en suivant leur personnalité (par exemple au travers du *land art*, de la fiction scientifique) les tâches proposées permettent d'agir favorablement sur les **facteurs conatifs** des étudiants. Cependant, il

faut rester conscient qu'une entrave certaine à la motivation intrinsèque des étudiants et à leur pleine expression personnelle reste la nécessité imposée par le cadre institutionnel d'évaluer et certifier les apprentissages, ce qui peut biaiser les enseignements et les apprentissages, et maintenir certains étudiants dans une logique de cheminement plutôt que d'apprentissage, ou, du moins, limiter leur implication.

- c) La première séance, dédiée à une présentation créative de l'un de ses collègues et au « marshmallow challenge » a, entre autres, vocation de favoriser une **dimension émotionnelle** positive; connaissances des autres participants, mise en confiance, approche novatrice, challenge, mise en œuvre concrète directe, partage. Cette dimension émotionnelle positive est entretenue tout au long des séances par des moments d'échange et de partage sans jugement de valeur, des implications personnelles où l'imagination des participants peut être mise en valeur. Evidemment, cette forte dimension émotionnelle peut représenter un frein pour certains étudiants, peu enclins ou pas habitués à engager une dimension émotionnelle dans leur formation.
- d) Le module est conçu de sorte à également à tenir compte des **facteurs environnementaux** : les séances sont pensées pour alterner des moments « *hands on* » et d'autres plus théoriques, certains moments de travail sont laissés au libre choix du lieu de travail, les étudiants pouvant se déplacer et revenir ensuite pour la mise en commun, la séance de *land art* est prévue à l'extérieur, deux séances sont prévues à distance notamment pour permettre aux étudiants de gérer leur temps d'appropriation et leur confort de travail. Par ailleurs un accent particulier est mis par les formatrices sur la relation de confiance entre formatrices et étudiants et entre les étudiants eux-mêmes, en favorisant la libre expression, des échanges constructifs, respectueux et laissant la place à un peu d'humour et de légèreté. La mobilisation de facteurs environnementaux positifs reste cependant limitée par le cadre institutionnel au sein duquel le dispositif doit s'ancrer (plan d'études, règlements, locaux, codes, etc.)

4.1.7. Une fabrique à professionnels

Parmi les éléments en lien avec la professionnalisation qui ne font pas forcément partie de l'aspect du développement de la créativité, on en retrouve un certain nombre dans les tâches et le déroulement proposés, déjà évoqués pour certains lors de l'examen des documents cadres et de certification.

En effet, les modalités choisies, si l'on remarque le grand nombre de travaux collaboratifs proposés (séminaires 1, 2, 4, 8, 9, 11 et 12), amènent les étudiants à

entrer dans un processus d'étayage social et d'élargissements des perspectives que Vanhulle (2002) décrit comme significatifs dans la professionnalisation des enseignants.

Par ailleurs, en les plongeant dans des expérimentation créatives engageantes, les activités mises en œuvre les poussent à développer une capacité à résoudre des problèmes complexes, et à faire œuvre d'une certaine flexibilité, deux compétences que l'auteure précitée met en avant dans le processus qui nous intéresse.

Le filigrane des « carnets de voyage » d'une part, et la conception d'une séquence d'enseignement/apprentissage créative (séminaires 9 et 10) d'autre part, invitent à développer la réflexivité permettant de rechercher des dispositifs innovants et alternatifs (Lussi Borer & alii, 2012) et de penser sa pratique.

Par ailleurs, les modalités de travail poussant les étudiants à travailler à domicile (séminaires 5, 7 et 12), ou en groupes autonomes pouvant se déplacer de la salle de séminaire lors de la réalisation de certaines tâches (séminaires 2, 3, 4 et 9), tout comme la dernière séance qui propose des consultations individuelles libres en fonction des besoins des étudiants favorise grandement une certaine autonomie, évoquée comme essentielle par Perrenoud (1993) dans un processus professionnalisant qui leur permette, ensuite, de recréer une transposition didactique et sortir ainsi d'un applicationnisme considéré comme à l'opposé de la professionnalité.

En contre partie, cela demande, pour que ces modalités soient constructives dans le sens où ils sont pensés, que les étudiants soient impliqués, motivés, capables d'une certaine autonomie de travail, et d'un engagement de leur personne, ce qui pourrait représenter une certaine limite.

Par ailleurs, une autre limite se trouve dans la temporalité; si un semestre, à raison de quatre heures hebdomadaires, peut fournir des outils, des pistes de réflexion, des temps d'expérimentation susceptibles d'engager les étudiants dans un *processus*, ce dernier ne sera assurément pas achevé à l'issue de ce temps de formation initiale, comme nous l'avons relevé plus haut dans notre cadre théorique.

Cette première analyse des intentions pédagogiques du module « Think different... Teach different ! » nous permet de constater un certain nombre d'éléments, qui selon les apports théoriques convoqués peuvent concourir à la possibilité de former les enseignants à la créativité, dans une perspective professionnalisante, en percevant assez nettement le lien intrinsèque entre ces deux dimensions, et c'est ce dernier point qui est le plus intéressant. Plus que de présenter un modèle de dispositif « panacée », car il présente aussi des limites et des désavantages, c'est bel et bien ce lien, et les modalités de professionnalisation offertes par la formation à la créativité, qui pourront représenter un intérêt.

Evidemment, ces premiers constats, issus à la fois de la chercheuse mais également de la conceptrice, ce qui teinte l'analyse d'une certaine part de subjectivité, sont de l'ordre de la projection théorique; des intentions à la réalisation, il s'agira maintenant de pouvoir observer dans mise en œuvre du dispositif imaginé des éléments pouvant éventuellement relier cette réalité aux éléments repérés dans la conception idéale du module.

4.2. Une analyse diachronique, inductive

A) CONDENSATION DES DONNES

Afin de condenser le grand nombre de données récoltées, nous avons compilé les traces des étudiants contenues dans le questionnaire de retour sur le module distribué à l'issue du séminaire (annexe 2. a.), dans leur « carnet de voyage » (annexe 2. b.), et dans le texte réflexif du dossier d'évaluation (annexe 1. b.). Après avoir compulsé toutes les données, des catégories thématiques ont commencé à émerger, par la répétition de certains propos récurrents que nous avons retenus comme significatifs car permettant de fournir des éléments d'indices aux questions que nous posons dans cette recherche avec la double focale de la professionnalisation et du développement de la créativité. Ces récurrences peuvent être catégorisées ainsi :

- sentiment de réassurance, de légitimité, sentiment d'efficacité personnelle (concept étayé plus loin)
- compréhension des caractéristiques techniques de la créativité et de sa mobilisation
- questions de sens et posture métacognitive
- modification de la posture professionnelle
- facteur temps

B) REPRESENTATION DES DONNEES

Une fois ces catégories repérées, il s'agit ensuite de présenter toutes nos données de façon cohérente. Ces catégories thématiques agissant au travers des deux focus évoqués plus haut, nous avons donc regroupé, classé et représenté les données récoltées et jugées significatives par le tableau à double entrée suivant :

	Sentiment de réassurance	Caractéristiques techniques	Sens et posture « méta »	Modification posture pro	Facteur temps
Professionnalisation					
Créativité					

C'est au travers de ces éléments (cf. annexe 3) que l'on peut tenter d'inférer en quoi et dans quelle mesure la mise en oeuvre du module étudié tout d'abord *a priori* correspond ou non à ce qui a été conçu : c'est donc ainsi que l'on pourra inférer si les modalités professionnalisantes *par* et *pour* la créativité qui ont été hypothétisées se révèlent opérantes dans la réalité de la mise en oeuvre du dispositif.

C) INTERPRETATION DES DONNEES

4.2.1. 1^{ère} catégorie émergente : la réassurance

La première catégorie émergente, celle du sentiment de réassurance, agit notamment au niveau des représentations. En effet, et *a fortiori* sur la notion de créativité, les étudiants arrivent avec des idées préconçues assez fortes, et en particulier sur leur capacité à être créatif.

Où l'on reprend confiance en sa créativité

Cette croyance de ne pas être créatif (et qu'il s'agit d'un état de fait immuable) est évidemment liée intrinsèquement à leur conception de la créativité ; conception largement répandue, comme nous l'avons décrit dans les apports théoriques, qui classe la créativité dans les habiletés géniales du milieu artistiques. « Je ne me considérais pas créative car je voyais la créativité comme liée à une qualité artistique. Mais grâce au cours, je sais que je peux trouver ma propre créativité. » (ML⁵) « Je reliais créativité à capacité manuelle, donc symbole de difficulté et incapacité pour moi » (DI)

Premièrement, la révision de ces conceptions au travers du développement d'un cadre théorique de la créativité, permet de faire prendre conscience que la créativité n'est pas ce qu'elle paraît être et qu'elle est accessible aux étudiants : « Ce cours me rassure que j'ai déjà une approche créative. » (CI)

Deuxièmement, l'expérimentation des projets créatifs au sein desquels les étudiants peuvent mettre en œuvre des techniques et des compétences qui leur sont propres leur permettent de réaliser d'une part que leur conception est erronée, d'autre part que leur capacité à être créatif est non seulement présente mais également potentiellement amplifiable : « [J'ai apprécié les, ndlr] possibilités diverses de déployer notre créativité » (GM) « Il a contribué à développer ma créativité en me présentant une approche décomplexée de la créativité qui enlève une certaine lourdeur au geste créatif » (BY)

Cette fonction de « réassurance » se retrouve de fait parmi les trois caractéristiques essentielles à l'enseignement pour la créativité, décrites par Robinson (2011) ; l'encouragement : comme évoqué plus haut, c'est souvent par manque de confiance en leur propre créativité, que la plupart des personnes n'essaient même pas de l'être : ainsi, en encourageant et renforçant la confiance en leur potentiel créatif, nous enseignons bel et bien *pour* la créativité, lui permettant de se développer.

⁵ Les données ont été anonymisées.

De la confiance créative à la confiance professionnelle

Plus intéressant, on remarque que ce sentiment de réassurance et les modifications de représentations qui s'ensuivent influent non seulement sur leur rapport à la créativité, mais de façon plus large, sur leur représentation de leur pratique et leur conception de la profession :

« [Ce module m'a amené, ndlr] des outils théoriques pour justifier des choix; un peu de théorisation qui vient en *top down* résonner d'une manière intéressante avec mes expériences personnelles de l'enseignement et mes conceptualisations *bottom up*. » (VP)

« Conception de la créativité = existe comme support à ma profession peut se dire, se voir et n'est pas un intérêt personnel « étanche » à mon travail » (LM)

« Rendre sérieux la créativité (...) souvent considérée de manière un peu condescendante, me semble-t-il, dans le cadre académique » (CHJ)

« Permet d'avoir une vue plus ample de notre travail. Valorise, donne confiance et ouvre l'esprit. » (TE)

« J'ai de la peine avec « le cadre » de l'institution. Votre module aide à transcender cet aspect » (DI)

« [Cela m'a permis de, ndlr] Renforcer une conception déjà existante. Et l'interroger. » (VP)

« Ce module a encouragé la conception que j'ai de la pratique enseignante et m'a donc confortée dans l'idée que c'est tout à fait possible d'enseigner autrement pour tout autant, voire plus, de résultats. » (HE)

On voit ainsi que la prise de confiance en sa potentialité créative s'accompagne d'une prise de confiance dans le jugement personnel, et dans une vision de la profession qui devient plus ample.

Ces petites révolutions conceptuelles influent jusqu'à modifier l'agir professionnel des étudiants concernés, en augmentant leur confiance dans leur professionnalité :

« Maintenant que je suis certifiée pour le faire, je m'autorise plus de créativité. » (E4)

« Grâce à ce module, je m'autorise plus à suivre mes propres idées plutôt que de faire comme tout le monde. » (E4)

« Alors que le PER nous préconise de développer la créativité de nos élèves, je me sens maintenant capable et outillée pour intégrer cet objectif dans mes planifications pédagogiques » (SL)

La reconnaissance, la valorisation et l'outillage développés par le module semblent donc déverrouiller une certaine créativité dans la pratique professionnelle des concernés.

La confiance en ses compétences créatives pures et professionnelles, ainsi que ces constats de renforcement positif peuvent être mis en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle, défini dans une perspective de psychologie sociocognitive

par Bandura (2003) comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p.12). Or, précisément, et cela intéresse particulièrement notre questionnement, le SEP a été mobilisé par différents auteurs (Marcel, 2009; Lefevre, Galand & Namolovan, 2009; Galand & Vanlede, 2004) comme indice de *développement professionnel*. Leurs travaux s'appuient entre autres sur des études menées par Galand & Vanlede (2004) qui démontrent que « les performances d'un apprenant ne dépendante pas seulement de ses compétences « objectives » mais également de sa confiance en sa maîtrise de celles-ci » (p.7). Galand & Vanlede (2004) soutiennent que « la confiance d'un individu en sa capacité dans une tâche donnée détermine en partie la façon dont il va faire face à cette tâche et le niveau de performance qu'il va effectivement atteindre, pour peu que celle-ci dépende au moins en partie des actions de l'individu. » (p.2)

Ainsi, en prolongeant conceptuellement le SEP de Bandura, Marcel (2009) propose de parler de sentiment d'efficacité *professionnelle* et le pose comme indicateur du développement professionnel. Lefevre & al. (2009), dans la même lignée, affirme que le SEP peut se comprendre comme indicateur des ressources professionnelles pour réaliser efficacement son travail. Il mobilise ce concept dans la description et la compréhension du développement professionnel. A ce titre, et si l'on suit le postulat de ces auteurs, les constats de développement du SEP évoqués plus haut en lien d'une part avec la créativité des étudiants, et d'autre part en lien avec leurs représentations et compétences professionnelles peuvent bel et bien se placer comme démonstration des apports de cette formation à la créativité dans le développement professionnel des enseignants en formation.

4.2.2. 2ème catégorie émergente : la maîtrise technique

La seconde catégorie apparaît au travers de propos d'étudiants qui expriment la *plus value* ressentie par la compréhension « technique » de la créativité, au travers des apports théoriques du module.

Devenir expert en comprenant...

Cette modification conceptuelle et ces apprentissages proprement théoriques se traduisent par une compréhension éclairée de certains aspects de la pratique professionnelle des étudiants : « Les notions théoriques apportées par le module m'ont permis d'explicitier et aussi d'affiner certains points déjà présents dans l'exercice de mon domaine, mais avec l'avantage de l'explicitier de manière consciente et précise. » (RB). « Ce module a renforcé ma conception des AVI a border de façon objective, critériée tout en restant créatif » (BY)

Ces prises de conscience agissent à leur tour sur les pratiques réelles et modifient leur agir professionnel : « De plus, grâce à la définition de Lubart, je perçois maintenant de quelle manière je peux l'évaluer sommativement et de manière critériée. » (SL)

« J'ai pu comprendre certains mécanismes qui peuvent bloquer la créativité (ou du moins ne pas la favoriser). Actuellement mon « agir » n'est pas optimal car les activités mises en place n'ont pas amené tous les élèves vers la créativité ; dans la prochaine séquence créative, je veillerai à ce que les élèves maîtrisent mieux les concepts avant de les lancer dans l'activité créative. » (AM) Si les apports ne sont pas encore forcément ancrés dans la pratique, temporalité oblige, ils permettent d'orienter leur pratique et de la réguler.

... et en faisant !

On remarque également que, en complémentarité des apports théoriques, l'expérimentation variée au travers des tâches créatives proposées agit également dans ce sens : « créativité = mise à l'épreuve, nommée, décomposée à travers moult tâches (un grand nombre) : cela me permet de mieux la reconnaître. Je souhaiterais continuer à tisser ce fil en intégrant la flexibilité, définition du problème, divergence dans le cadre de mon enseignement non si volontariste qu'à l'accoutumée » (LM)

C'est la possibilité d'expérimenter au travers d'un « grand nombre » de tâches, et de l'intégrer à la pratique qui favorise, apparemment, une certaine expertise. Cette « reconnaissance » et cette expérimentation multiple se retrouvent dans les deux autres critères d'enseignement pour la créativité proposés par Robinson (2011) : l'identification et le développement, comme décrits plus hauts : les modalités de formation du dispositif permettent aux étudiants de reconnaître les traits de la et de leur créativité, et sont encouragés, au travers de différentes modalités, à la mettre en œuvre, à la développer.

4.2.3. 3^{ème} catégorie émergente : sens et métacognition professionnelle

Ces deux premières catégories, qui se tissent notamment autour de la théorisation et l'expérimentation personnelle de la créativité ont permis d'en dégager une troisième, qui découle de ces transformations et prises de conscience; l'accès au sens donné à la profession (ici en lien avec la créativité), au sein d'une posture métacognitive.

En voyage vers le sens de la profession...

Cette posture est exprimée telle quelle par certains étudiants, à l'instar par exemple, de LM, qui relève, dans les points forts du module : « Dimension expérientielle + théorique (enfin !); carnet de voyage favorise posture réflexive + allers-retours

expérience-cognition avec métacognition. », tout comme VP : « développer une perspective différente du métier d'enseignant et du fait d'enseigner. Encourager la réflexion, la réflexivité, la prise de conscience de nos fonctionnements cognitifs, conatifs. J'ai adoré avoir du temps pour ne réfléchir qu'à cela. », ou encore CA, qui écrit : « La créativité était déjà en moi car j'ai toujours eu envie de varier et créer des cours qui sortent de l'ordinaire. Par contre, je ne m'étais jamais posé la question des processus qui interviennent, je ne m'étais jamais positionnée métacognitivement face à cela. » En rendant les mécanismes de la créativité explicites, conscients, en poussant les étudiants à non seulement les expérimenter mais à les décortiquer et en tisser des liens avec leur pratique, une posture « méta », et réflexive est naturellement développée.

Il semblerait que l'utilisation des « carnets de voyage », déjà relevée plus haut, soit un outil propre à développer une certaine prise de conscience des mécanismes cognitifs et émotionnels d'une part, et une mise en lien entre la dimension conceptuelle et celle de la pratique; « A travers le « carnet de voyage », à travers la construction de la séquence : arrimer les concepts vus à ENS36 à ma didactique + à la réalité de mon terrain » (LM). Les allers et retours entre la dimension expérientielle forte proposée tout au long du module et le cadre théorique semble également avoir joué en faveur d'une entrée dans un processus réflexif au long cours : « La posture réflexive s'est faite en douceur, de manière progressive à travers tant la théorie que les ateliers pratiques et notre stage en parallèle. Tout au long, j'ai tâché, dans mon stage, d'appliquer la créativité que ce soit du point de vue de l'enseignant que dans les apprentissages des élèves. Cette dynamique et cette progression conjointe ont été très intéressantes et réflexives. En suscitant aussi ma curiosité : celle de savoir comment enseigner de manière créative, toujours adaptée au contexte ! » (HE)

La métacognition au service de la professionnalisation : le catalyseur créatif

Cette dimension métacognitive permet également, de façon plus holistique, de tisser d'autres liens, qui ensemble, pourraient bel et bien contribuer à la professionnalisation des étudiants : « Le module m'a permis de pouvoir tisser des liens avec d'autres domaines de savoir dans ma pratique éducative, pouvoir mettre un jargon précis sur des phénomènes observés en classe et ainsi tenter d'affiner ma pratique d'enseignement. » (RB) Le concept de créativité, mobilisé de façon interdisciplinaire, agit à la manière d'un catalyseur pour composer une trame de savoirs, à la fois théoriques et pratiques, que l'étudiant construit, dans la définition même d'un apprentissage créatif (Craft, 2005), de façon individualisée, propre à son contexte : « Il [le module, ndlr] m'a permis, notamment à travers l'apport des textes proposés, de donner des idées de décloisonnement des savoirs dans ma pratique et une vision plus globale des différentes pratiques d'enseignements et

d'apprentissages sous le prisme de la créativité. » (RB) Ce « catalyseur » permet également d'agir sur les enjeux et le sens donné à la créativité et à la pratique professionnelle des enseignants en formation : « les activités proposées dans ce module se réalisent très souvent avec l'affect. Que du moment que l'affectivité est sollicitée, la tâche est intéressante et stimulante ; essayer de proposer ainsi aux élèves des tâches qui les touchent pour obtenir d'eux un meilleur investissement, une meilleure appropriation du contenu et favoriser leur mémorisation. » (HE)

« En m'apportant des pistes de réflexion pour repenser ma discipline et faire en sorte que les élèves puissent eux aussi se l'approprier. » (HE)

« Me donne un appui et une raison pour investir dans une approche créative et créatrice de mes séquences. » (TE)

« Le module a renforcé probablement la légitimité que je pouvais donner à la créativité dans le cadre de ma profession. » (CHJ)

Cette génération de mises en lien, d'attribution de sens aux savoirs de la formation et de la pratique, la transformation réflexive en découlant correspondent assez clairement aux éléments décrits par Buysse & Vanhulle, (2009) comme ceux caractéristiques du développement professionnel.

Des apprentissages créatifs aux professionnels réflexifs

Ces éléments, s'ils constituent une catégorie émergente dans la lecture des données, rejoignent également les approches proposées dans notre cadre théorique, par exemple en suivant Vanhulle (2002) qui propose que l'étayage social dans les processus d'apprentissages permet aux individus de construire ses propres significations sociales, ou, comme on vient de le voir, Buysse & Vanhulle (2009) qui proposent que le développement professionnel se comprenne comme la transformations psychique de l'étudiant au travers du sens donné aux savoir intégrés, de façon disparate, durant sa formation. Ces éléments d'apprentissages de type créatif, selon Craft (2005) sont à mettre en lien avec ce que Lussi Borer & al. (2012) décrivent comme le développement d'une compétence, comme la « combinaison complexe, d'un agencement coordonné, multidimensionnel, toujours à recréer, de la mobilisation de ressources multiples, de savoirs, de savoir-faire, de stratégies, d'habiletés manuelles, d'attitudes, de valeurs privilégiées » (Bain, 2002, p,131, cité par Lussi Borer & al., 2012).

La posture métacognitive et cette modalité d'apprentissages professionnalisante seraient de l'ordre de ce que Lussi Borer & al. (2012) identifient comme la réflexivité, essentielle à la professionnalité enseignante, et qui implique un agir professionnel s'imbriquant dans une vision plus large, au-delà de l'ici et maintenant (Hofstetter & Schneuwly, 2009). En effet, le développement d'une posture métacognitive permet de sortir des contingences temporelles et matérielles immédiates pour prendre du recul et observer sa pratique, son fonctionnement cognitif (et émotionnel) les

questionner, les moduler en fonction des apports continus, des évènements, des éléments nouveaux, etc.

4.2.4. 4^{ème} catégorie émergente : modification posturale

Cette réflexivité conduit par ailleurs à une modification progressive de la posture professionnelle, qui représente une nouvelle catégorie récurrente dans les données recueillies.

Pour changer de point de vue : plonger...

En effet, comme le relève TE, l'approche développée au sein du module en question « Permet d'avoir une vue plus ample de notre travail. Valorise, donne confiance et ouvre l'esprit. » (TE)

Elle est notamment induite par l'intention (apparemment réalisée) de bousculer les schèmes présents chez les étudiants au travers des tâches proposées et de leurs modalités de mise en œuvre : « Dans le cadre de la HEP, nous emmener plus loin, nous pousser à sortir de nos « sentiers battus »... devoir collaborer avec nos pairs, créer ensemble, présenter et s'encourager parmi » (NA). D'autre part, cette transformation posturale est soutenue non seulement par les modalités d'apprentissages mais également par le lien fort proposé entre théorie et pratique et par le questionnement « Points forts : Nous amener à nous mettre en scène, ce qui nous oblige à nous approprier la matière du cours de manière plus profonde, et à nous faire réfléchir sur notre propre pratique professionnelle; faire le lien entre la théorie, les ateliers et notre propre pratique; réfléchir à notre discipline spécifique; nous proposer une ouverture d'esprit à la pratique enseignante qui peut se décliner de manière créative. (...)» (HE), ce qui finit par déboucher sur la possibilité de « développer une perspective différente du métier d'enseignant et du fait d'enseigner. » (VP)

La modification de posture professionnelle s'opère également au travers des conceptions sur les élèves, dont le rôle est endossé par les étudiants de façon un peu différente au sein du module : en effet « à travers la dimension expérientielle qui nous met « dans la peau » de l'élève et permet de réfléchir avec flexibilité et empathie au rôle de l'enseignant/du dispositif. » (LM), cela permet de transformer les représentations -« Il m'a permis d'évoluer dans ma conception d'élèves constructeurs de leurs connaissances. » (GM)- et donc de modifier, en conséquence, sa posture professionnelle. « J'ai élargi ma vision des choses et en miroir, j'ai un nouvel outil pour considérer les compétences d'apprentissage des élèves » (DI).

Toutefois, si cet étudiant fait bel et bien part d'un changement, il serait intéressant de chercher à comprendre, par exemple au travers d'un entretien d'explicitation ultérieur, de quelle nature est ce changement; comment, concrètement, cela se

traduirait dans sa pratique. Cela nous permettrait, pour compléter cette analyse, de saisir de façon plus détaillée, ou précise en quoi il y a modification posturale.

... ou prendre de la hauteur !

De façon générale, les modalités peu conventionnelles de ce module, fortement mobilisatrices, les questionnements et remises en question induits touchent à la posture professionnelle de chacun en lien avec son individualité; « J'ai de la peine avec « le cadre » de l'institution. Votre module aide à transcender cet aspect » (DI)

La professionnalité enseignante est reconsidérée, grâce aux apports théoriques qui éclairent les conceptions en lien avec la créativité, à l'instar de LM, qui écrit : « conception de la créativité = existe comme support à ma profession peut se dire, se voir et n'est pas un intérêt personnel « étanche » à mon travail ». Ce sont au final toutes les représentations (enseignant/élèves/rôles) et le positionnement face à la profession qui sont remises en question; « oser réfléchir en termes de créativité (dans mon enseignement et dans ce que je propose à mes élèves). Donne un horizon/une fenêtre, même si lointain, ardu (pas de recette applicable). Envisager l'enseignant comme ressource, l'élève comme acteur va contre la peur et le contrôle de l'enseignant (tendances « naturelles » face à un métier exposé). Donne l'espoir de considérer l'enseignant comme accompagnateur, déclencheur d'un développement pas que cognitif (aussi émotionnel, relationnel, estime de soi...). » Cette modification posturale, générale, s'exprime également au travers de transformations concrètes : « M'apprend à sortir des conventions et routines. » (TE) « Grâce à ce module, je m'autorise plus à suivre mes propres idées plutôt que de faire comme tout le monde. » (E4)

On constate ainsi une modification de la posture professionnelle des étudiants concernés, au travers d'une compréhension différente de la profession, de son lien avec la créativité et d'un positionnement plus sûr de l'enseignant en formation par rapport à son autonomie cognitive (dans le sens où ils sont amenés à réaliser des apprentissages créatifs tels qu'explicités plus haut) et professionnelle –ce que relèvent à la fois Perrenoud (2003) comme critère de professionnalisation des enseignants et les auteurs qui ont commencé à définir les critères d'un profil des enseignants créatifs: Boden, 2001; Craft, 2001; Ofsted, 2003 parlent de la prise de risque professionnelle comme l'un de ces critères, et Woods, 1995; Jeffrey & Woods, 2003; Jeffrey, 2006 ciblent l'autonomie de jugement, entre autres. Ainsi cette transformation posturale concerne tant la professionnalisation des sujets que leur potentialité d'enseignement créatif.

4.2.5. 5^{ème} catégorie émergente: le facteur temps

Pour autant, il ne s'agit pas de crier au module de formation panacée. En effet, comme le rappelle Perrenoud (1993), la professionnalisation s'assimile à un processus lent, que personne ne maîtrise réellement.

Chronos dévorant ses enfants

C'est précisément ce point qui apparaît dans le dernier leitmotiv collecté dans les propos des étudiants, qui le décrivent comme une limite du dispositif : « Point faible: trop serré dans le temps pour approfondir les aspects expérientiels + pratiques. » (LM)

« Point faible ; ce module mérite plus de temps » (BY)

« Au lieu d'écrire que les travaux à rendre prennent énormément de temps, je préfère dire que le temps consacré à ce module est trop court car votre module est très exigeant (qualité à mes yeux) » (DI)

A la question de savoir si les apprentissages réalisés avaient modifié d'une manière ou d'une autre la posture professionnelle, une étudiante pointe par ailleurs la limite temporelle en lien avec son manque d'expérience :

« Pour l'instant pas vraiment, car ayant commencé mon stage cette année, je prends beaucoup d'énergie pour préparer les cours de façon « normale », comme nous le demande la HEP. Cependant, sans forcément être dans une séquence créative, j'y utilise certains outils vus en cours, comme le *mindmapping* et les moments de réflexion, qui sont en sciences primordiaux pour élaborer un plan de démarche scientifique. » (CA)

ML, quant à lui, indique la temporalité longue qui mettra peut-être en œuvre les apprentissages réalisés : « Donne un horizon/une fenêtre, même si lointain, ardu (pas de recette applicable). »

En effet, le semestre consacré à ce dispositif, *a fortiori* pour les étudiants qui débutent dans leur pratique, malgré une remise en question, une modification de posture, une augmentation du SEP et autres bénéfices professionnalisants évoqués plus haut, ne constituent pas un laps de temps suffisant pour parler de professionnalisation réellement; nous pouvons probablement plutôt parler de *contribution* à la professionnalisation. Comme le formulent Uwamaryia & Mukamurera (2005), l'idée est de faire entrer les étudiants dans un processus de *life long learning*. Brodeur, Deaudelin & Bru (2005), dans cette perspective, proposent de concevoir des dispositifs mettant en œuvre des habiletés spécifiques qui permettront aux enseignants en formation de les mobiliser en vue d'un développement professionnel tout au long de leur carrière. L'une de ces habiletés spécifiques pourrait être assimilée à la modalité créative d'apprentissage qui est proposée au sein de ce module, mais il est encore une fois difficile de certifier une habileté définitivement à l'issue d'un seul semestre de formation. C'est en ce sens

que Lussi Borer & al. (2012) proposent que les dispositifs de formation devraient être pensés en temporalités dépassant le temps de formation initiale. C'est probablement un aspect à définir de façon plus précise au sein du dispositif proposé. Comme le pointe CHJ, en effet, « la complexité du sujet (la créativité) demande un certain temps de maturation pour l'appliquer concrètement. » La réflexion qui devra s'en suivre pourrait porter sur l'influence de la formation sur la maturation qui aura lieu outre le temps de formation proposé.

Pour faire de Chronos son allié

Des étudiants relèvent deux pistes intéressantes qui pourraient pallier à cette épineuse question de la temporalité; un premier évoque la continuité possible dans le processus de formation : « remarques libres : to be continued (en formation continue ?) » (LM)

En effet, l'inscription de cette formation dans une continuité plus longue que le temps initial de formation pourrait trouver sa résolution dans une proposition de formation continue et constitue ainsi une piste d'ouverture dans les réflexions à venir. CA, quant à lui, relève que : « Le fait d'avoir des séances à la maison m'a permis de prendre le temps de comprendre ». Ainsi les modalités à distance proposées à quelques occasions ont permis la gestion des apprentissages dans une temporalité propre à chacun, leur permettant de s'approprier et de faire mûrir les apprentissages proposés à leur rythme, sans être entravés par un facteur temps qui peut s'avérer castrateur.

5. Et si c'était par la fin que tout commençait ?...

Conclusions, discussion et pistes d'ouverture

Toute certitude est par essence contradictoire avec la philosophie de la recherche.
Pierre Joliot

5.1. La créativité, un savoir pour enseigner ?

Les analyses menées ici montrent que la créativité, pris comme objet de formation des enseignants, peut se révéler être un enjeu fondamental de la professionnalisation des enseignants. En effet, elle peut être comprise comme une compétence essentielle dans le contexte professionnel des enseignants actuels et à venir, d'une part pour s'adapter et se montrer flexible dans un contexte changeant et à l'évolution exponentielle, mais également pour se former dans une perspective de *life long learning* en générant du sens et des apprentissages, de type créatif, pour s'approprier les éléments divers et variés rencontrés durant les formations, et au travers de l'expérience. Ces apprentissages créatifs, générés au sein du module par les modalités proposées (expérimentation du processus créatif, co-construction des savoirs, autonomisation), s'apparentent d'une part à la construction créative des savoirs dans une perspective professionnalisante qu'évoque Vanhulle (2002) et d'autre part à ce que Lussi Borer & al. (2012) décrivent comme le développement de compétences professionnelles au travers de la combinaison individuelle des ressources, savoirs et savoir-faire.

Le fait de nommer la créativité comme objet de formation, de la mobiliser au sein d'un cadre théorique défini et de faire entrer les étudiants dans un processus d'expérimentation sont des modalités formatives qui ont démontré leur intérêt dans le double processus formatif des étudiants; à la fois sur le plan de la créativité *per se*, et sur le plan de la professionnalisation, tout en gardant à l'esprit que ces deux plans peuvent fusionner si l'on prend la créativité comme compétence professionnelle.

5.2. SEPs et professionnalisation

Le développement de la créativité personnelle des étudiants, la compréhension de ses processus et micro-processus et leur conscientisation ont visiblement permis à ceux-ci de découvrir et/ou valoriser leurs capacités créatives, de s'autoriser à les mobiliser, de comprendre qu'ils pouvaient les développer indépendamment de leurs facultés ou attraites « artistiques », et qu'ils pouvaient se fonder sur des apports théoriquement fondés pour justifier de cela. Leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) semble s'être renforcé au travers de ces découvertes et étayages théoriques, et pour lier ce SEP à contextualisation professionnelle, on peut

reprendre le concept proposé par Marcel (2009) de sentiment d'efficacité professionnelle, dans le prolongement de cette idée; en effet, les étudiants, au travers de cette réassurance, modifient leur perception de la profession et de leur rôle au sein de celle-ci : leurs représentations changent ainsi que leur posture professionnelle. Ils se sentent mieux « armés » pour mobiliser et justifier des apports créatifs au sein de leur enseignement, ils s'autorisent des prises de position autonomes quant à leur agir professionnel et son sens, critères, comme on l'a vu, de professionnalisation.

Par ailleurs, en entrant dans une réflexion métacognitive sur leurs processus à la fois cognitifs mais également émotionnels et leurs liens avec leur pratique, leur réflexivité professionnelle augmente, favorisant ainsi cette compétence que Lussi Borer & al. (2012) repèrent comme fondamentale au sein de la professionnalisation enseignante, et qui permet de se positionner en-deçà de la réaction immédiate dans l'ici et maintenant, comme le posent Hofstetter & Schneuwly (2009).

5.3. Trop d'enthousiasme, point n'en faut... les limites.

Cependant, la professionnalisation n'est pas un processus rapide, observable concrètement en un semestre de formation ou réductible à certains apports formatifs, ni même maîtrisable par quiconque du côté des formateurs comme des formés. Les observations menées ici ne suffisent pas à affirmer que les étudiants passés au travers de la formation à la créativité soient rendus professionnels par ce fait et pour l'éternité. Il s'agit donc plutôt de parler ici de *contribution* à la professionnalisation, d'autant que l'on peut opposer à ces résultats le fait que la professionnalisation n'est pas exclusivement liée aux éléments relevés ici, mais sont également en lien avec d'autres facteurs, pas du tout mobilisés ici, comme la maîtrise de certains savoirs et savoir faire professionnels.

Par ailleurs, comme nous l'avons vu au travers de certains propos d'étudiants, l'absence ou le manque de pratique de certains d'entre eux constitue un véritable obstacle à ce processus et si, du point de vue théorique, ce dispositif de formation semble avoir beaucoup de cartes en mains, il ne saurait à lui seul, sans les apports de l'expérience de terrain, professionnaliser quiconque, réflexion qui pourrait par ailleurs bien s'appliquer à n'importe quel autre dispositif de formation.

Ces premières limites en appellent une autre, plutôt d'ordre méthodologique cette fois-ci. En effet, les données permettant d'avancer les observations et réflexions proposées ici ne représentent qu'une partie congrue à la fois en termes de nombre d'étudiants mais également du point de vue de la temporalité. Il serait prématuré d'affirmer que ces constats soient valides de façon absolue sans aller observer d'autres groupes, et d'autres temps dans le processus de professionnalisation des étudiants concernés.

5.4. Et après ?

La perspective compréhensive qui ancre cette recherche permet de comprendre les enjeux de la formation à la créativité dans une perspective de professionnalisation des enseignants, de proposer des pistes de réflexion et quelques premières observations qui viennent étayer les réflexions théoriques. Il serait à présent nécessaire de tester de façon plus systématique les réels apports formatifs et professionnalisants d'un tel dispositif d'une part, et d'autre part d'aller collecter, sur le terrain, des informations empiriques permettant d'observer les liens entre la créativité des enseignants, leur formation à la créativité et leur professionnalité, si toutefois elle peut s'observer de façon quantifiable ou en lien avec des observables définis. C'est un défi de taille mais qui promet d'ouvrir de passionnantes questions et recherches.

6. Bibliographie

Citation de citation de citation... Ainsi s'écrivent les livres.
Gilles Leroy

Altet, M., Guibert, P., & Perrenoud, P. (2010). Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. *Recherches en éducation*, 8.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Barbier, J-M., Bourgeois, E., Chapelle, G. & Ruano-Borbalan, J.C. (Eds.) (2009). *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.

Boden, M. (2001). Creativity and knowledge. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Creativity in Education*. (pp. 95-102). Londres : Continuum.

Botella, M., Zenasni, F., & Lubart, T. I. (2011). A Dynamic and Ecological Approach to the Artistic Creative Process in Arts Students: An Empirical Contribution. *Empirical Studies of the Arts*, 29(1), 17-38.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.

Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction: le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.

Bramwell, G., Reilly, R. C., Lilly, F. R., Kronish, N., & Chennabathni, R. (2011). Creative teachers. *Roeper Review*, 33(4), 228-238.

Buysse, A., & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel: quels indicateurs? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 225-242.

Capron Puozzo, I. (2014). La créativité, un levier pour l'apprentissage de petite poucette, *Prismes*, 20, 44-45.

Caspar, P., & Carré, P. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod.

Cheng, V. M. Y. (2001, December). Enhancing creativity of elementary science teachers: A preliminary study. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching* 2(2), 1-23.

Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*. 1 coffret (5 fascicules). Neuchâtel: CIIP, Secrétariat général [Page Web]. Accès : <http://www.plandetudes.ch> (Page consultée le 30 septembre 2015).

Conseil supérieur de l'Éducation (1998). *L'école, une communauté éducative: voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec, CSE, 15.

Craft, A. (1996). Nourishing Educator Creativity: an holistic approach to continuing professional development. *Journal of In-service Education*, 22(3), 309-323.

Craft, A. (1997). Identity and creativity: educating teachers for postmodernism? *Teacher Development*, 1(1), 83-96.

Craft, A. (2001). An analysis of research and literature on creativity in education. *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)*, 1-37.

Craft, A. (2002). *Creativity and early years education: A lifewide foundation*. Londres : Continuum.

Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Abingdon: Routledge.

Cremin, T. (2009). Creative teachers and creative teaching. In A. Wilson (Ed.), *Creativity in primary education*, 36-46.

Direction de la Chambre de l'Enseignement (2012), *Innovation, créativité et emploi... une interpellation à l'enseignement et à la formation*, Avis n°115, Conseil de l'Éducation et de la Formation du 22 juin 2012

Fautley, M., & Savage, J. (2010). *Creativity in secondary education*. Exeter : Learning Matters Limited.

Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). Innovation and creativity in education and training in the EU member states: Fostering creative learning and supporting innovative teaching. *JRC Technical Note*, 52374, Luxembourg : European Commission JRC.

Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, (5), 91-116.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York : Basic books.

Grainger, T., Barnes, J. & Scoffman, S. (2004) A creative cocktail: creative teaching in initial teacher education. *Journal of Education and Teaching*, 38(3), 243–253.

Guilford, J. P. (1959). Traits of creativity. *Creativity and its cultivation*, 10, 141-161.

Guilford, J. P. (1962). Creativity: Its measurement and development. *A source book for creative thinking*, 151-167.

Halliwell, S. (1993). Teacher Creativity and Teacher Education. In D. Bridges, & K. Trevor (Eds.), *Developing teacher professionally* (pp. 67-78). London: Routledge.

Halpin, D. (2003). *Hope and Education*. Abingdon: Routledge.

Hofstetter, R., Schneuwly, B. & Borer, V. L. (2009). Une formation professionnelle universitaire pour tous les enseignants. L'exemple de la Suisse au xxe siècle. *Recherche et formation*, (60), 25-38.

Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2009). *Savoirs en (trans) formation: au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Jeffrey, B. & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.

Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: Towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399-414.

Lapassade, G. (2002). Observation participante. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Dir.), *Vocabulaire de psychosociologie* (pp.375-390). Toulouse : ERES.

Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 277-314.

Léveillé, C. J., & Dufour, F. (1999). Les défis de la gestion de classe au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 515-532.

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

Lussi Borer, V. (2009a). L'évolution de la formation professionnelle pour l'enseignement secondaire en Suisse romande. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(2), 477-496.

Lussi Borer, V. (2009b). Les savoirs: un enjeu crucial de l'institutionnalisation des formations. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.). *Savoirs en (trans) formation: Au coeur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp.41-58). Bruxelles : De Boeck.

Lussi Borer, V., & Kamm, E. (2012). Former les enseignants du secondaire obligatoire: la Suisse au carrefour de modèles contrastés/Ausbilden für die Sekundarstufe I. Editorial. *Revue suisse des sciences de l'éducation/Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 34(3), 405-413.

Lussi, V., & Maulini, O. (2007). L'alternance entre logiques universitaire et professionnelle: le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au XXe siècle. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle, *Alternances en formation* (pp. 101-119). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Lussi Borer, V., Hofstetter, R., Gather Thurler, M., & Maulini, O. (2012). Concevoir des dispositifs de formation dans une perspective de professionnalisation: quelles articulations entre savoirs de référence et savoirs d'expérience des formateurs? In M., Mellouki, & B. Wentzel. *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* (pp. 295-317). Nancy: Presses universitaires de Nancy.

Lussi Borer V., Muller, A., Ria, L., Saussez, F., & Vidal-Gomel, C. (2014). Conception d'environnements de formation: une entrée par l'analyse de l'activité., *Activités : revue électronique*, 11(2), Accès : <http://www.activites.org> (page consultée le 19 septembre 2015)

Lussi Borer, V. & Muller, A. (sous presse). Quel apport/usage du « voir » pour le « faire » en formation des enseignants du secondaire. In L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne (Eds.), *Comment la formation des enseignants prend-elle en compte la réalité du travail enseignant et les prescriptions dont il fait l'objet dans le milieu scolaire ?* (pp.65-78). Bruxelles : De Boeck.

Marcel, J. F. (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des «nouveaux» professeurs de

l'enseignement agricole français. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 161-176.

Maubant, P., & Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation: une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, [En ligne], 28-1. Accès : <http://ripes.revues.org> (page consultée le 10 septembre 2015)

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Mukamurera, J. (2002). L'accès à l'enseignement au Québec : quelle formation pour quelle insertion ? *Actes de la 6^e Biennale de l'éducation et de la formation, tenue à Paris les 4-7 juillet 2002*. Accès: <http://www.inrp.fr/acces/biennale/6biennale/contrib>. (page consultée le 19 septembre 2015).

NACCE (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education), (1999). *All our futures: creativity, culture and education*. Sudbury, Suffolk: DfEE.

Nickerson, R., (1999). Enhancing creativity. In Sternberg, R (ed.) *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

OCDE (2014). Pourquoi avons-nous besoin de créativité dans la résolution des problèmes ?, In OECD (Ed.), *Regards sur l'éducation 2014 : Panorama* (pp. 80-81). Paris : OCDE Publishing

Office for Standards in Education (OfSTED). (2003). *Expecting the unexpected: developing creativity in primary and secondary schools*, HMI 1612. [Page Web] Accès: <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4766> (page consultée le 30 septembre 2015).

Ouellet, S. (2012). Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire. *Éducation et francophonie*, 40(2), 154-176.

Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. *Perspectives en éducation et formation*, 4, 5-26.

Pastré, P. (2005). Dynamique et métamorphose des compétences professionnelles. *Psychologie du travail et des organisations*, 11(2), 73-87.

Perrenoud, P. (1993). *La formation au métier d'enseignant: complexité, professionnalisation et démarche clinique*. [En ligne] Accès :

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.html (page consultée en septembre 2015)

Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.

Perrenoud, P. (2001). *La place de l'analyse du travail réel en formation initiale: transposition et dispositifs*. Genève : Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui?. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 5(11), 259-275.

Pourtois, J. P., & Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Editions Mardaga.

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

Puozzo Capron, I. & Perrin, N. (Eds). (2014a), La créativité. Une finalité ? Une passerelle pour apprendre ? *L'Educateur*, 2.

Puozzo Capron, I. & Perrin, N. (2014b), La créativité et l'apprentissage des langues, des mathématiques et du sport. Entretien de Joelle Aden, Odette Bassis et Marie-Cécile Crance, *L'Educateur*, 2, 8-9.

Rey, O., & Feyfant, A. (2012). Vers une éducation plus innovante et créative . *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n°70. [En ligne] Accès : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=70&lang=fr> (page consulté en août 2015)

Ria, L., & Lussi Borer, V. (2013). « Laboratoire d'enseignants encore apprenants » au sein d'un établissement scolaire: enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. *Actes du Congrès AREF 2013 «Actualité de la Recherche en Education et Formation »*.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. Chichester : Capstone.

Schumacher, J. A., Coen, P.-F., Steiner, M. (2010). Les futurs enseignants et la créativité : quelles conceptions ?, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 115-131.

Stein, M. I. (1974). *Stimulating Creativity*. New-York : Academic Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York : Free Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms (pp. 3-15). In R. J. Sternberg, *Handbook of creativity*. Cambridge : Cambridge University Press.

Taddei, F. (2009). Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs: un défi majeur pour l'éducation du 21ème siècle. [En ligne] Accès : <http://cri-paris.org/wp-content/uploads/OCDE-francois-taddei-FR-fev2009.pdf> (page consulté en août 2015)

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.

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.

Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of creative thinking. Directions manual and scoring guide, verbal test booklet B. Scholastic Testing Service*. Benseville : Scholastic Testing Service.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

Vanhulle, S. (2002). Comprendre des parcours d'écriture réflexive: enjeux de formation et de recherche. In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (Eds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* (pp. 227-246). Paris : PUF

Vinatier, I. (2012). *Réflexivité et développement professionnel*. Toulouse : Octarès éditions.

Vygotski, L. S. (1935). *Pensée et langage*, trad. F. Sève, Paris: *La Dispute*.

Woods, P. (1995). *Creative teachers in primary schools*. Columbus : McGraw-Hill Education.

Woods, P., & Jeffrey, B. (1996). *Teachable moments: The art of creative teaching in primary schools*. Buckingham : Open University Press.

Yu-Sien L. (2011). Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy, *Creative Education*, 3,149-155.

7. Preuves à l'appui : Annexes

1. documents pour l'analyse a priori
 - a) document cadre du module
 - b) document de certification du module
 - c) plan de travail du module/tâches
2. documents pour l'analyse diachronique
 - a) questionnaire de retour sur le module
 - b) carnet de voyage
3. tableau de synthèse des données remarquables

7.1 documents pour l'analyse à priori

1.a) document cadre du module

Document cadre

Responsable: Amalia Terzidis

Formatrice : Isabelle Capron Puozzo & Amalia Terzidis

Semestre: A15

Crédits ECTS : 6

Contenu du module :

La créativité et l'innovation prennent une place de plus en plus prépondérante dans la société du 21^{ème} siècle, jouant un rôle toujours plus grand dans la prospérité et le bien-être individuel (Ferrari, Cachia & Punie, 2009). Il s'agit, dans le contexte du monde actuel et de demain, de former des futurs adultes créatifs et innovants. Deux faces de la même pièce sont abordées dans ce module : l'enseignement créatif et l'enseignement qui favorise la créativité chez les élèves (Jeffrey & Craft, 2004). Dans le contexte pédagogique, la créativité pourrait se présenter comme un levier d'adaptation des pratiques d'enseignement/apprentissage à la société actuelle et future (Capron Puozzo, 2014).

Par ailleurs, la profession enseignante présente un nombre croissant de difficultés variées : la complexification de la société actuelle, des prescriptions légales et institutionnelles, l'hétérogénéité des élèves, le poids des pressions sociales, des attentes du monde professionnel et parfois celles, personnelles, des enseignants. Ces caractéristiques placent les professionnels de l'enseignement dans une posture de remise en question, de déstabilisation et d'une nécessité d'évolution constante.

La créativité, comprise comme une capacité de flexibilité, de résolution de problème à la fois innovante et adaptée au contexte (Sternberg & Lubart, 1999 ; Lubart, 2010) pourrait offrir une piste de compétence à développer chez les enseignants, afin de répondre aux nombreuses contraintes et difficultés évoquées (Terzidis, en cours). Les recherches sur la créativité des dernières décennies montrent que le processus créatif, loin d'être « un don inné » et figé est au contraire composé de mécanismes alimentés par différents facteurs que l'on peut analyser, comprendre et développer (Ferrari, Cachia & Punie, 2009).

Par le biais du dispositif de formation *Crea'In Motion*⁶, ce module invite les participants à vivre un processus créatif afin d'en dégager une certaine compréhension étayée par des apports théoriques, puis d'inférer les pistes potentielles de développement professionnel liées à la créativité.

Certification :

- Participation active aux séminaires
- Production en lien avec le processus créatif vécu (cf document de certification)

Intentions/objectifs

- Désireux-se de développer votre potentiel créatif et celui de vos élèves
- Décidé-e à inscrire votre développement professionnel dans la durée et à entretenir la flamme de votre vocation

⁶ Dispositif de formation co-élaboré en partenariat avec la HEIG-VD

- Interpelé-e par l'évolution constante de la profession enseignante et ses difficultés inhérentes
- Curieux-se, ouvert d'esprit ou ressentez le besoin d'une certaine ouverture
- Intéressé-e par les notions de créativité et d'innovation

L'interdisciplinarité dans le module

La créativité est un concept interdisciplinaire par excellence. Les capacités et compétences inhérentes à ce concept et ses mises en œuvre pédagogiques se retrouvent dans toutes les disciplines et, au contraire des idées préconçues, ne se limitent pas aux domaines artistiques. Il s'agit notamment de faire l'expérience de la capacité transversale de la créativité à la croisée des différentes disciplines, pour développer des pistes créatives et/ou innovantes au sein de la professionnalité enseignante.

Compétences en lien avec le référentiel

N. 2 S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

N.4 Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études

N. 6 Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

Niveaux de maîtrise évalués

- Recourir à des savoirs théoriques et réfléchir sur sa pratique pour réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
- S'engager dans des démarches d'innovation ou de recherche pour enrichir sa pratique professionnelle.
- Choisir ou élaborer des approches didactiques variées et appropriées.
- Privilégier des situations qui permettent à l'élève de mobiliser ses compétences dans des contextes différents.
- Concevoir et mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent le développement de la créativité, de la coopération, de l'autonomie, de la communication et de la pensée critique.
- Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent.
- Maintenir un climat propice à l'apprentissage.
- Tenir compte des dimensions cognitives, affectives et relationnelles de l'enseignement.

Ouvrages de base

- Craft, A. (2001), *An analysis of research and literature on Creativity in Education ; Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority*, Mars 2001

- Craft, A. (2010), *Creativity in schools ; tensions and Dilemmas*. New York : Routledge.
- Ferrari, A., Cachia, R. & Punie, Y. (2009), Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States : Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching ; Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States (ICEAC), *JRC Technical Notes*, European Commission JRC, Luxembourg.
- Halliwell, S. (1993). Teacher Creativity and Teacher Education. In D., Bridges, & K., Trevor, (Eds.), *Developing teacher professionally* (pp. 67-78). London: Routledge.
- Jeffrey, B. and Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87.
- Lubart T. (2010). *Psychologie de la créativité (2^e éd.)*. Paris : Armand Colin.
- Puozzo Capron, I. & Perrin, N. (Eds). (2014). La créativité. Une finalité ? Une passerelle pour apprendre ?, *L'Éducateur* (No.2)

Responsable de module/Formatrices

Responsable : Amalia Terzidis

Formatrices : Amalia Terzidis et Isabelle Capron Puozzo

Contact

Amalia.terzidis@hepl.ch

1.b) document de certification du module

Document de certification

Ce module permet l'obtention de 6 crédits ECTS.

La validation des crédits d'obtient par :

- l'engagement dans les démarches proposées
- la participation active aux séminaires
- la réussite du travail final de validation

Le travail final de validation consiste en la création d'un dossier contenant :

- une séquence d'enseignement/apprentissage comportant une description d'un temps d'enseignement créatif et un temps d'apprentissage créatif
- un texte réflexif mettant en lumière les justifications didactiques, théoriques et réflexives du travail proposé, d'une page environ.

Compétence	critères	Niveau de maîtrise
S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel	- production d'un texte réflexif pertinent	A1
	- apports théoriques corrects	A2
	- complétude du texte réflexif (apports de la démarche créative, aspects cognitifs et émotionnels)	A3
Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études	- conception d'une séquence d'ens./app. créatifs pertinents	B1
	- complétude des descriptions	B2
	- justification théorique des choix didactiques	B3
Planifier, organiser et assurer un mode de fonctionnement de la classe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves	- planification et organisation cohérentes des modalités de mise en œuvre de la séquence	C1
	- réflexion pertinente sur les apports/forces/faiblesses de la séquence et de ses modalités de mise en œuvre	C2

L'attribution des notes s'effectue selon la distribution suivante :

A	B	C	D	E	F
A1, A2, B1, C1 +4 critères	A1, A2, B1, C1 +3 critères	A1, A2, B1, C1 +2 critères	A1, A2, B1, C1 +1 critère	A1, A2, B1, C1 remplis	Si A1, A2, B1 ou C1 non remplis

1.c) planification /tâches

Dates	Contenus	Travail
17.09 I+A	Brise-glace + Marshmallow challenge + photo « créativité » leurs représentations/mythes créativité + carnet	Par groupe de 4, vous avez 45 minutes pour représenter ce qu'est selon vous la créativité et le présenter au reste du groupe ensuite.
24.09 A	Mythes créativité Expérience créative (land art) + rapport sur le processus cognitif et émotionnel de leur production + carnet	Rapport processus cognitif et émotionnel
1.10 I	Processus cognitifs et émotionnels lubart + métaréflexion sur processus cognitifs et émotionnels de la production land art en lien avec les éléments théoriques + carnet	
8.10 A	(retours si nécessaire sur Land art) Craft + techniques + situation problème + organisation du séminaire de lecture à distance + carnet	
15.10 A	Lectures à distance pour fixer les apports théoriques	Compte-rendu de lecture sur moodle
22.10	Vacances	
29.10 I	Ecriture créative + création de grille d'évaluation de la production créative (écrit et présentation)	Création fiction scientifique + création grille d'évaluation
5.11 I	Ecriture créative à distance	Création fiction scientifique + selon consigne + préparation présentation créative
12.11 I	présentation créative des textes, mise en lien avec théories, co-évaluations	Présentations créatives des textes
19.11 A	Teaching creatively/creative learning ; liens avec la pratique ; présentation des tâches à proposer +	conception séquence à partir d'un ou deux objets avec 1 temps teaching, 1 temps learning ; dossier évaluation

	commencer à réfléchir à la conception de la séquence + carnet	
26.11 I	Teaching creatively/creative learning ; liens avec la pratique + carnet	conception séquence à partir d'un ou deux objets avec 1 temps teaching, 1 temps learning ; dossier évaluation
3.12 I+A	Expérience créative (ou exercices pour favoriser la créativité) /conclusions/questions + carnet avec partie groupe + partie qualitative mise en lien/intégration	
10.12 A	Forum questions/échanges/discussions sur le dossier	Interventions sur le forum
17.12	Consultations individuelles ou par groupe	

7.2. documents pour l'analyse diachronique, déductive

2. a) Retour sur le module MSENS36

1. Quels sont selon vous les points forts et les points faibles de ce module ?

2. Que reprenez-vous de ce module ? (Apprentissages et développements professionnels clés)

3. Dans quelle mesure et en quoi ce module vous a amené à modifier votre agir professionnel ?

4. Dans quelle mesure et en quoi ce module vous a amené à modifier votre conception de la profession ?

5. Dans quelle mesure et en quoi ce module a contribué à développer une posture réflexive d'enseignant ?

6. En quoi ce module a contribué à développer votre créativité et votre conception de la créativité ?

7. Remarques libres

2. b) « carnet de voyage »

Cher-chère étudiant-e,

Nous menons actuellement une recherche sur les processus de création.

Nous vous invitons à participer à cette recherche en remplissant le **carnet de bord** que vous tenez entre les mains. Ce carnet vous aidera également à suivre l'évolution de votre processus créatif et émotionnel et à évaluer ensuite le travail de groupe final.

Dans le carnet, nous vous demanderons :

- 1) d'indiquer quelle(s) activité(s) de votre **processus créatif** vous réalisez (*dans les « feuillets d'évaluation » qui se trouvent à la fin du cahier*)
- 2) répondre **aux questions** concernant votre processus (*dans les « feuillets » aussi*)

Prenez tout le temps qu'il vous faut pour répondre aux différentes questions.

Les formatrices vous inviteront à compléter ces évaluations **à la fin de chaque séance**. A la fin du projet, nous vous demanderons de remplir deux pages complémentaires sur le travail réalisé.

Les informations qui seront recueillies dans cette série de questionnaires sont strictement **confidentielles** et **anonymes**.

Si vous aviez la moindre difficulté ou des questions, n'hésitez pas à me contacter ou à demander à une formatrice.

Vous prendrez soin d'indiquer à chaque fois **le jour** et **l'heure** de ce que vous notez. Ce cahier vous accompagnera tout au long du module de formation.

Nous vous remercions par avance, pour votre participation

Votre processus créatif

Date :

Heure : (environ)

- Qu'avez-vous fait pendant le temps de travail qui vient de s'écouler ? *Cochez la (ou les) proposition(s) qui correspond(ent) à ce que vous avez fait.*

☐ Notez que vous pouvez avoir réalisé aucune, une seule ou plusieurs activités.

<input type="checkbox"/> Définir le thème, le problème	Focaliser, explorer le thème, les objectifs, besoin de créer, ambition de s'exprimer (autobiographie, motivation), défi
<input type="checkbox"/> Poser des questions	Auto-réflexion, dialogue avec l'œuvre, réfléchir, comprendre
<input type="checkbox"/> Se documenter, capter et chercher des informations	Être attentif, avoir le projet toujours en tête, emmagasiner, flâner, accumuler, imprégnation, collecter des infos, réceptivité, disponibilité, observation, sensibilité, éveil
<input type="checkbox"/> Prendre en compte les contraintes	Contourner et définir les contraintes, repérer la demande du client, fixer soi-même les contraintes, les règles, liberté
<input type="checkbox"/> Illuminer	"Tiens j'ai une idée", apparition d'une idée, tomber brusquement sur une idée
<input type="checkbox"/> Associer	Association, résonance, jeux de formes, de matières, de significations, imagination, rêverie, analogies
<input type="checkbox"/> Expérimenter, explorer, diverger	Curiosité, essayer différentes idées, modifier, manipuler, tester, modifier, essais, jouer, flexibilité, adaptabilité, croquis
<input type="checkbox"/> Evaluer	Auto-critique, prendre du recul, analyser, réfléchir, perfectionnisme, recherche de qualité, lucidité, rigueur
<input type="checkbox"/> Converger, structurer	Cristalliser, prototypage, visualisation, structuration, ordre, esprit logique, enchaînement, contrôle, organiser
<input type="checkbox"/> Prendre en compte, profiter du hasard	La chance offerte par l'environnement, aléatoire, être ouvert au hasard, se balader, accident, désordre, bordel, chaos
<input type="checkbox"/> Réaliser	Transposer, concrétiser, illustrer, produire, composer, mettre en forme, action, appliquer, mise en œuvre
<input type="checkbox"/> Finaliser, clôturer	Finaliser, retoucher, mettre au propre, terminer, justifier, expliquer son travail, exposer
<input type="checkbox"/> Pause	Laisser reposer, décanter, digérer, laisser passer, souffler, faire autre chose
<input type="checkbox"/> Abandon	Jeter, détruire, renoncer à une idée

- Pensez-vous que le travail que vous avez réalisé soit créatif ?

1 2 3 4 5
pas du tout *tout* *à* *fait*

Les questions sur votre processus

- Concernant le temps de travail qui vient de s'écouler, répondez aux questions suivantes sur une échelle de 1 à 5 (avec 1 = pas du tout / 5 = tout à fait).

1) Avez-vous fait preuve de ... ?

- Persévérance	1	2	3	4	5
- Discipline / Rigueur	1	2	3	4	5
- Patience	1	2	3	4	5
- Perfectionnisme		1	2	3	4
5					
- Force de travail	1	2	3	4	5

2) Avez-vous ... ?

- Géré l'incertitude	1	2	3	4	5
- Positivé	1	2	3	4	5
- Fait preuve d'ouverture		1	2	3	4
5					
- Laissez aller votre intuition	1	2	3	4	5
- Osé / Pris des risques	1	2	3	4	5

3) Avez-vous ... ?

- Dialogué avec autrui	1	2	3	4	5
- Cherché un avis extérieur	1	2	3	4	5
- Communiqué vos idées		1	2	3	4
5					
- Convaincu les autres	1	2	3	4	5
- Travaillé en équipe	1	2	3	4	5

4) Vous êtes-vous senti ... ?

- Déçu(e), triste	1	2	3	4	5
- Excité(e), éveillé(e)	1	2	3	4	5
- Fier(e), fort(e)	1	2	3	4	5
- Frustré(e), énervé(e)	1	2	3	4	5
- Hésitant(e), doutant(e)		1	2	3	4
5					

- Inspiré(e), stimulé(e)	1	2	3	4	5
- Satisfait(e), épanoui(e)		1	2	3	4
5					
- Stressé(e), nerveux(se)		1	2	3	4
5					
- Surpris(e), étonné(e)	1	2	3	4	5
- Vidé(e), épuisé(e)	1	2	3	4	5

Pour finir ...

1. Que pensiez-vous accomplir ? Si vous aviez un plan, quels étaient vos objectifs ?

2. Qu'avez-vous fait exactement pour votre projet ? (détaillez chaque étape de votre activité)

3. Quel est l'état de votre projet à la fin votre activité ?

4. Qu'est-ce qui a aidé votre travail ?

5. Qu'est-ce qui a entravé votre travail ? Dans le cas où vous en avez rencontrés, quels étaient les obstacles ?

6. Qu'avez-vous ressenti ? Comment vous sentez-vous par rapport au projet global ?

7. Qu'avez-vous appris ?

Pour finir ...

Pensez-vous que le travail que vous avez réalisé soit créatif ?

1 2 3 4 5
pas du tout tout à fait

Pour nos recherches nous avons besoin de quelques informations supplémentaires. Celles-ci resteront strictement confidentielles.

Age :

Sexe : ☐ F ☐ M

Avez-vous des commentaires ? :

.....

.....

.....

.....

Merci de votre collaboration !!

7.3. tableau de synthèse des données remarquables

	Réassurance, SEP, validité	Caractéristiques techniques	Sens et posture méta	Modification posture professionnelle	La question du temps...
professionnalisation	<p>« Ce cours me rassure que j'ai déjà une approche créative. » IC</p> <p>« Maintenant que je suis certifiée pour le faire, je m'autorise plus de créativité. » (4E)</p> <p>« des outils théoriques pour justifier des choix ; un peu de théorisation qui vient en top down résonner d'une manière intéressante avec mes expériences personnelles de l'enseignement et mes conceptualisations bottom up. » (PV)</p> <p>« conception de la créativité = existe comme support à ma profession peut se dire, se voir et n'est pas un intérêt personnel « étanche » à mon travail » (ML)</p> <p>« Rendre sérieux la créativité (...) souvent considérée de manière un peu condescendante, me semble-t-il, dans le cadre académique » JCH</p> <p>« Permet d'avoir une vue plus ample de notre travail. Valorise, donne confiance et ouvre l'esprit. » (ET)</p> <p>« J'ai de la peine avec « le cadre » de l'institution. Votre module aide à transcender cet aspect » (ID)</p> <p>« Renforcer une conception déjà existante. Et l'interroger. (PV)</p>	<p>De plus, grâce à la définition de Lubart, je perçois maintenant de quelle manière je peux l'évaluer sommativement et de manière critériée. LS</p> <p>« Les notions théoriques apportées par le module m'ont permis d'explicitier et aussi d'affiner certains points déjà présents dans l'exercice de mon domaine, mais avec l'avantage de l'explicitier de manière consciente et précise. » (BR)</p> <p>« Ce module a renforcé ma conception des AVI a border de façon objective, critériée tout en restant créatif » (YB)</p> <p>« créativité = mise à l'épreuve, nommée, décomposée à travers moult tâches (un grand nombre) : cela me permet de mieux la reconnaître. Je souhaiterais continuer à tisser ce fil en intégrant la flexibilité, définition du problème, divergence dans le cadre de mon enseignement non si volontariste qu'à l'accoutumée » (ML)</p> <p>« J'ai pu comprendre certains mécanismes qui peuvent bloquer la créativité (ou du moins ne pas la favoriser). Actuellement mon « agir » n'est pas optimal car les activités mises en place n'ont pas amené tous les</p>	<p>« Renforcer une conception déjà existante. Et l'interroger. Et comprendre qu'elle a peu été théorisée » (PV)</p> <p>« Points forts : dimension expérientielle + théorique (enfin !) ; carnet de voyage favorise posture réflexive + allers-retours expérience-cognition avec métacognition ; importance aspect relationnel, motivation : apprentissage créatif ! dans groupes et pour formatrices. ML</p> <p>« Point fort : développer une perspective différente du métier d'enseignant et du fait d'enseigner. Encourager la réflexion, la réflexivité, la prise de conscience de nos fonctionnements cognitifs, conatifs. J'ai adoré avoir du temps pour ne réfléchir qu'à cela. » (PV)</p> <p>« A travers le « carnet de voyage », à travers la construction de la séquence : arrimer les concepts vus à ENS36 à ma didactique + à la réalité de mon terrain » (ML)</p> <p>« La posture réflexive s'est faite en douceur, de manière progressive à travers tant la théorie que les</p>	<p>« Permet d'avoir une vue plus ample de notre travail. Valorise, donne confiance et ouvre l'esprit. » (ET)</p> <p>« Points forts : dimension expérientielle + théorique (enfin !) ; carnet de voyage favorise posture réflexive + allers-retours expérience-cognition avec métacognition ; importance aspect relationnel, motivation : apprentissage créatif ! dans groupes et pour formatrices.</p> <p>« Dans le cadre de la HEP, nous emmener plus loin, nous pousser à sortir de nos « sentiers battus »... devoir collaborer avec nos pairs, créer ensemble, présenter et s'encourager parmi » (AN)</p> <p>« Points forts : Nous amener à nous mettre en scène, ce qui nous oblige à nous approprier la matière du cours de manière plus profonde, et à nous faire réfléchir sur notre propre pratique professionnelle ; faire le lien entre la théorie, les ateliers et notre propre pratique ; réfléchir à notre discipline spécifique ; nous proposer une ouverture d'esprit à la pratique enseignante qui peut se décliner</p>	<p>« Encore au stade du conflit pour moi entre créativité (défi, aventure) et guidage (cibler, circonscrire, outiller...) » (ML)</p> <p>Points faibles : trop serré dans le temps pour approfondir les aspects expérientiels + pratiques. » (ML)</p> <p>« Point faible ; ce module mérite plus de temps » (YB)</p> <p>« Point fort : développer une perspective différente du métier d'enseignant et du fait d'enseigner. Encourager la réflexion, la réflexivité, la prise de conscience de nos fonctionnements cognitifs, conatifs. J'ai adoré avoir du temps pour ne réfléchir qu'à cela. » (PV)</p> <p>« Au lieu d'écrire que les travaux à rendre prennent énormément de temps, je préfère dire que le temps consacré à ce module est trop court car votre module est très exigeant (qualité à mes yeux) (ID)</p> <p>« Le point fort de ce cours a été qu'il a été « enseigné » en lien avec son contenu, c'est-à-dire qu'on a souvent eu des moments d'apprentissages créatifs. Rien de mieux pour s'immerger dans le sujet. Le fait d'avoir des séances à la maison m'a</p>

	<p>« Ce module a encouragé la conception que j'ai de la pratique enseignante et m'a donc confortée dans l'idée que c'est tout à fait possible d'enseigner autrement pour tout autant, voire plus, de résultats. » (EH)</p> <p>- « Alors que le PER nous préconise de développer la créativité de nos élèves, je me sens maintenant capable et outillée pour intégrer cet objectif dans mes planifications pédagogiques » LS</p> <p>« Grâce à ce module, je m'autorise plus à suivre mes propres idées plutôt que de faire comme tout le monde. » (4^E)</p> <p>« Une approche variée, décomplexée et scientifique de la créativité » (YB)</p>	<p>élèves vers la créativité ; dans la prochaine séquence créative, je veillerai à ce que les élèves maîtrisent mieux les concepts avant de les lancer dans l'activité créative. » (MA)</p>	<p>ateliers pratiques et notre stage en parallèle. Tout au long, j'ai tâché, dans mon stage, d'appliquer la créativité que ce soit du point de vue de l'enseignant que dans les apprentissages des élèves. Cette dynamique et cette progression conjointe ont été très intéressantes et réflexives. En suscitant aussi ma curiosité : celle de savoir comment enseigner de manière créative, toujours adaptée au contexte ! » (EH)</p> <p>« Le module m'a permis de pouvoir tisser des liens avec d'autres domaines de savoir dans ma pratique éducative, pouvoir mettre un jargon précis sur des phénomènes observés en classe et ainsi tenter d'affiner ma pratique d'enseignement. » (BR)</p> <p>« des outils théoriques pour justifier des choix ; un peu de théorisation qui vient en top down résonner d'une manière intéressante avec mes expériences personnelles de l'enseignement et mes conceptualisations bottom up. » (PV)</p> <p>« Il a structuré ma conception de la créativité » (JCH)</p> <p>« La créativité était déjà en moi car j'ai toujours eu envie de varier et créer des cours qui sortent de l'ordinaire. Par contre, je ne m'étais jamais</p>	<p>de manière créative. Nous apporter des outils autres qui ne sont pas mentionnés, ni développés dans d'autres cours/séminaires» (EH)</p> <p>« Point fort : développer une perspective différente du métier d'enseignant et du fait d'enseigner. Encourager la réflexion, la réflexivité, la prise de conscience de nos fonctionnements cognitifs, conatifs. J'ai adoré avoir du temps pour ne réfléchir qu'à cela. » (PV)</p> <p>« Posture réflexive à travers la dimension expérientielle qui nous met « dans la peau » de l'élève et permet de réfléchir avec flexibilité et empathie au rôle de l'enseignant/du dispositif. » (ML)</p> <p>« Il m'a permis d'évoluer dans ma conception d'élèves constructeurs de leurs connaissances. » (MG)</p> <p>« La posture réflexive s'est faite en douceur, de manière progressive à travers tant la théorie que les ateliers pratiques et notre stage en parallèle. Tout au long, j'ai tâché, dans mon stage, d'appliquer la créativité que ce soit du point de vue de l'enseignant que dans les</p>	<p>permis de prendre le temps de comprendre » (AC)</p> <p>« La posture réflexive s'est faite en douceur, de manière progressive à travers tant la théorie que les ateliers pratiques et notre stage en parallèle. Tout au long, j'ai tâché, dans mon stage, d'appliquer la créativité que ce soit du point de vue de l'enseignant que dans les apprentissages des élèves. Cette dynamique et cette progression conjointe ont été très intéressantes et réflexives. En suscitant aussi ma curiosité : celle de savoir comment enseigner de manière créative, toujours adaptée au contexte ! » (EH)</p> <p>« Pour l'instant pas vraiment, car ayant commencé mon stage cette année, je prends beaucoup d'énergie pour préparer les cours de façon « normale », comme nous le demande la HEP. Cependant, pas forcément être dans une séquence créative, j'y utilise certains outils vus en cours, comme le mindmapping et les moments de réflexion, qui sont en sciences primordiaux pour élaborer un plan de démarche scientifique. » (AC)</p> <p>Donne un horizon/une fenêtre, même si lointain, ardu (pas de recette applicable). ML</p> <p>remarques libres :</p>
--	--	---	--	---	--

			<p>posé la question des processus qui interviennent, je ne m'étais jamais positionnée métacognitivement face à cela. » (AC)</p> <p>« il (le module, ndlr) m'a permis, notamment à travers l'apport des textes proposés, donné des idées de décloisonnement des savoirs dans ma pratique et une vision plus globale des différentes pratiques d'enseignements et d'apprentissages sous le prisme de la créativité. » (BR)</p> <p>les activités proposées dans ce module se réalisent très souvent avec l'affect. Que du moment que l'affectivité est sollicitée, la t'ache est intéressante et stimulante ; essayer de proposer ainsi aux élèves des t'aches qui les touchent pour obtenir d'eux une meilleur investissement, une meilleure appropriation du contenu et favoriser leur mémorisation. » (EH)</p> <p>Me donne un appui et une raison pour investir dans une approche créative et créatrice de mes séquences. ET</p> <p>« Plutôt qu'un changement de perspective, les apports du module m'ont surtout permis de préciser et de révéler des manières d'approcher les concepts que j'appliquais de manière plus souterraine. En</p>	<p>apprentissages des élèves. Cette dynamique et cette progression conjointe ont été très intéressantes et réflexives. En suscitant aussi ma curiosité : celle de savoir comment enseigner de manière créative, toujours adaptée au contexte ! » (EH)</p> <p>« créativité = ressource pour enseignant (ens. Créatif) et intérêt pour les élèves (prend en compte tous les aspects, approche holistique, développement de la personne) intérêt de la créativité pour la gestion de classe (envisage autrement rôle du prof, la motivation, etc.) (ML)</p> <p>« J'ai élargi ma vision des choses et en miroir, j'ai un nouvel outil pour considérer les compétences d'apprentissage des élèves » (ID)</p> <p>« Le module m'a permis de pouvoir tisser des liens avec d'autres domaines de savoir dans ma pratique éducative, pouvoir mettre un jargon précis sur des phénomènes observés en classe et ainsi tenter d'affiner ma pratique d'enseignement. » (BR)</p> <p>« créativité = mise à l'épreuve, nommée, décomposée à travers moult tâches (un grand nombre) : cela me permet de mieux la reconnaître. Je</p>	to be continued (en formation continue ?) (ML)
--	--	--	---	--	--

			<p>résumé, le module dans son ensemble a eu un effet « méta » de manière générale » (BR)</p> <p>« En m'apportant des pistes de réflexion pour repenser ma discipline et faire en sorte que les élèves puissent eux aussi se l'approprier. » (EH)</p> <p>« Le module a renforcé probablement la légitimité que je pouvais donner à la créativité dans le cadre de ma profession. » (JCH)</p>	<p>souhaiterais continuer à tisser ce fil en intégrant la flexibilité, définition du problème, divergence dans le cadre de mon enseignement non si volontariste qu'à l'accoutumée » (ML)</p> <p>« J'ai de la peine avec « le cadre » de l'institution. Votre module aide à transcender cet aspect » (ID)</p> <p>« conception de la créativité = existe comme support à ma profession peut se dire, se voir et n'est pas un intérêt personnel « étanche » à mon travail » (ML)</p> <p>« il (le module, ndlr) m'a permis, notamment à travers l'apport des textes proposés, donné des idées de décroisement des savoirs dans ma pratique et une vision plus globale des différentes pratiques d'enseignements et d'apprentissages sous le prisme de la créativité. » (BR)</p> <p>« oser réfléchir en termes de créativité (dans mon enseignement et dans ce que je propose à mes élèves). Donne un horizon/une fenêtre, même si lointain, ardu (pas de recette applicable). Envisager l'enseignant comme ressource, l'élève comme</p>	
--	--	--	---	---	--

				<p>acteur va contre la peur et le contrôle de l'enseignant (tendances « naturelles » face à un métier exposé). Donne l'espoir de considérer l'enseignant comme accompagnateur, déclencheur d'un développement pas que cognitif (aussi émotionnel, relationnel, estime de soi...). (ML)</p> <p>les activités proposées dans ce module se réalisent très souvent avec l'affect. Que du moment que l'affectivité est sollicitée, la tâche est intéressante et stimulante ; essayer de proposer ainsi aux élèves des tâches qui les touchent pour obtenir d'eux une meilleur investissement, une meilleure appropriation du contenu et favoriser leur mémorisation. » (EH)</p> <p>« M'apprend à sortir des conventions et routines. » (ET)</p> <p>« Grâce à ce module, je m'autorise plus à suivre mes propres idées plutôt que de faire comme tout le monde. » (4^E)</p> <p>« En m'apportant des pistes de réflexion pour repenser ma discipline et faire en sorte que les élèves puissent eux aussi se l'approprier. » (EH)</p>	
créativité	« Ce cours me rassure que j'ai déjà une approche créative. » IC	« Ce module a renforcé ma conception des AVI a border de façon	« Ce module m'a permis de mettre des noms scientifiques sur	« La créativité est donc pour moi maintenant une notion plus	« La complexité du sujet (la créativité) demande un certain temps de

	<p>Trouver une confiance en soi dans le processus créatif. ET</p> <p>« Je reliais créativité à capacité manuelle, donc symbole de difficulté et incapacité pour moi » (ID)</p> <p>« Ce module a décomplexé mon approche de la créativité » (YB)</p> <p>« Je ne me considérais pas créative car je voyais la créativité comme liée à une qualité artistique. Mais grâce au cours, je sais que je peux trouver ma propre créativité. » (L)</p> <p>« Le module a renforcé probablement la légitimité que je pouvais donner à la créativité dans le cadre de ma profession. » (JCH)</p> <p>« Il a contribué à développer ma créativité en me présentant une approche décomplexée de la créativité qui enlève une certaine lourdeur au geste créatif » (YB)</p> <p>« ma créativité : un peu plus confiance en moi... je peux/pourrais être créative en ayant du temps à disposition et un but qui me motive » (MA)</p> <p>« assez varié, possibilités diverses de déployer notre créativité » (MG)</p>	<p><u>objective</u>, critériée tout en restant <u>créatif</u> » (YB)</p> <p>« Tout ce qu'on a vu m'a permis de clarifier le concept de créativité que l'on assimile trop souvent au contexte artistique. » (EH)</p> <p>« Il a structuré ma conception de la créativité » (JCH)</p> <p>De plus, grâce à la définition de Lubart, je perçois maintenant de quelle manière je peux l'évaluer sommativement et de manière critériée. »</p> <p>« J'ai plus d'éléments pour laisser s'envoler ma créativité au niveau des méthodes d'enseignement » (MG)</p> <p>« conception de la créativité = existe comme support à ma profession peut se dire, se voir et n'est pas un intérêt personnel « étanche » à mon travail » (ML)</p> <p>« J'ai pu comprendre certains mécanismes qui peuvent bloquer la créativité (ou du moins ne pas la favoriser). Actuellement mon « agir » n'est pas optimal car les activités mises en place n'ont pas amené tous les élèves vers la créativité ; dans la prochaine séquence créative, je veillerai à ce que les élèves maîtrisent mieux les concepts avant de les lancer dans l'activité créative. » (MA)</p> <p>« La créativité était déjà en moi car j'ai toujours eu envie de varier et créer des cours qui</p>	<p>des pratiques que j'expérimentais déjà pour la plupart ») (LS)</p> <p>« Plutôt qu'un changement de perspective, les apports du module m'ont surtout permis de préciser et de révéler des manières d'approcher les concepts que j'appliquais de manière plus souterraine. En résumé, le module dans son ensemble a eu un effet « méta » de manière générale » (BR)</p> <p>« Je pense que le module m'a permis de mettre des concepts, de la théorie sur ce que je pensais qu'était la créativité. Je l'associais surtout à l'art. ma conception a évolué et je me suis rendu compte que l'on peut l'appliquer à tout. » (MG)</p> <p>« ma créativité : un peu plus confiance en moi... je peux/pourrais être créative en ayant du temps à disposition et un but qui me motive » (MA)</p>	<p>précise, plus complexe qu'auparavant, avec des terminologies et des définitions propres, telles que les notions de divergence, de convergence, de conatif, etc.... ces nouvelles notions, bien définies, pourront assurément m'être utiles lors de ma pratique professionnelle. » JCH</p>	<p>maturation pour l'appliquer concrètement. » (JCH)</p> <p>« Encore au stade du conflit pour moi entre créativité (défi, aventure) et guidage (cibler, circonscrire, outiller...) » (ML)</p> <p>« Je me rends compte que pour élaborer un projet, il faut prévoir du temps. En sciences, leur demander d'élaborer un protocole, de trouver des hypothèses sollicite plusieurs processus, qui sont très proches de ceux de la créativité. Je vais donc plus souvent me donner des moments de réflexion pour penser à différentes stratégies dans la séquence. » (AC)</p>
--	---	--	--	--	--

		<p>sortent de l'ordinaire. Par contre, je ne m'étais jamais posé la question des processus qui interviennent, je ne m'étais jamais positionnée métacognitivement face à cela. » (AC)</p> <p>« Je pense que le module m'a permis de mettre des concepts, de la théorie sur ce que je pensais qu'était la créativité. Je l'associais surtout à l'art. ma conception a évolué et je me suis rendu compte que l'on peut l'appliquer à tout. » (MG)</p> <p>« La créativité est donc pour moi maintenant une notion plus précise, plus complexe qu'auparavant, avec des terminologies et des définitions propres, telles que les notions de divergence, de convergence, de conatif, etc.... ces nouvelles notions, bien définies, pourront assurément m'être utiles lors de ma pratique professionnelle. » JCH</p>			
--	--	--	--	--	--