

La créativité, un objet de formation des enseignants? Une enquête dans une Haute école pédagogique

Amalia Terzidis, HEP Valais et HEP Vaud

Cet article présente les résultats d'une enquête menée au sein d'une HEP romande destinée à déceler et comprendre la mobilisation du concept de créativité au sein de la formation des enseignants. Il vise à donner des pistes de réflexion sur la façon dont ce concept est perçu d'une part, et sur les modalités de formation engagées en lien avec celui-ci, d'autre part. À partir de ces éléments compréhensifs, le présent article se propose d'être une amorce de considérations en lien avec la conception de dispositifs de formation en faveur du développement de la créativité chez les enseignants.

Il sera ainsi permis de remarquer une certaine convergence tant dans les conceptions de la créativité que dans les modalités didactiques que les formateurs mettent en place pour la mobiliser, alors même que cela est fait de façon non consciente. Il s'agirait, précisément, de définir dès à présent la créativité comme un objet de formation à part entière, nommément, de façon théorisée et didactisée dans la formation des enseignants.

Introduction: créativité et enseignement; mais que fait la HEP?

Bien qu'évoquée depuis de nombreuses années, la créativité en tant que champ de recherche est encore en phase d'émergence dans le domaine des Sciences de l'éducation, *a fortiori* dans le contexte de la formation des enseignants. Le concept de créativité est le plus souvent mobilisé au niveau des élèves et de leurs apprentissages à l'école.

Il serait toutefois intéressant d'observer comment ce concept est exploité dans la formation d'enseignants; les enseignants sont-ils formés à la créativité? Si oui, comment? Si non, pourquoi? Pour cette étude, la créativité est donc prise comme objet d'apprentissage, ou plutôt, dans ce contexte, objet de formation. Nous nous proposons ainsi d'observer comment il est mobilisé, en tant qu'objet de formation, dans la formation d'enseignants, dans une HEP (Haute École Pédagogique) de Suisse Romande. Cette interrogation vise à poser les premiers

jalons d'une réflexion plus large, mais également à fonder des pratiques en formation d'enseignants.

À l'heure actuelle, nous constatons que les modalités de formation à la créativité en contexte de formation d'enseignants n'ont encore été que très peu théorisées ou modélisées; on peut recenser notamment quelques études dans ce sens, mais plutôt axées sur la créativité chez les élèves (Coppey-Granges, Moody, & Darbellay, 2016), sur la créativité au cœur des apprentissages, ou sur les réformes éducatives et leur impact dans la formation d'enseignants (Giglio, 2016; Kohler, Boissonnade, & Giglio, 2015; Perret-Clermont & Giglio, 2017), et sont axées essentiellement sur les didactiques artistiques (Giglio, 2010, 2014; Leuba, Didier, Perrin, Puozzo, & Vanini de Carlo, 2012; Schumacher, Coen, & Steiner, 2010). La créativité comprise comme objet de formation *per se* au sein de la formation des enseignants et les dispositifs de formation s'y rapportant ne sont que très peu étudiés, et comme le fait remarquer Capron Puozzo (2016), le sujet lui-même souffre de résistances, notamment dues à des conceptions erronées. Cette qualité de parent pauvre au sein de la recherche en éducation représente une des difficultés de cette étude, mais également son intérêt. En effet, des éléments de recherche sur cette question permettraient une réflexion approfondie nécessaire pour tenter de modéliser tout ou partie d'une ingénierie didactique en lien avec la créativité et la conception d'un dispositif de formation à la créativité dans l'enseignement, projet actuellement en cours au sein du groupe de recherche CreaInMotion (HEP-VD & HES-SO Lausanne, Suisse), et qui a fait l'objet d'une première analyse. (Borter, Nyffeler, & Terzidis, 2016; Terzidis, 2016)

Cadre théorique: quand la créativité se mêle des Sciences de l'éducation

La créativité, un mot-tiroir à la mode? Ou existe-il un réel enjeu dans les Sciences de l'éducation? Ce concept, interdisciplinaire par excellence (Terzidis & Darbellay, 2017) a été exploré et étudié sous différentes facettes, et comme le relève Lubart (2003), est dépendant de la culture dans laquelle il est évoqué. Mobilisé depuis bien plus longtemps, il a néanmoins été analysé de façon scientifique depuis les années cinquante (Mayer, 1999), notamment sous l'impulsion des travaux de Guilford (1950) et a fait, dès lors, émerger un certain nombre de théories et d'écoles de pensées (Leboutet, 1970), dont on trouvera un survol détaillé dans la revue de littérature de Ferrari, Cachia et Punie (2009).

Néanmoins, parmi toutes les approches mises en exergue par un grand nombre de travaux, on trouvera un relatif consensus autour de la définition minimale qui suggère que la créativité est un ensemble de micro-processus permettant une production à la fois nouvelle et adaptée au contexte auquel il est destiné (Sternberg & Lubart, 1999). C'est sur la base de cette définition que s'appuie cette recherche.

Lorsqu'on parle de production *nouvelle*, Craft (2005) distingue la «grande» créativité, qui produit une réponse nouvelle sur le plan *historique* et la «petite» créativité, qui amène une réponse nouvelle sur le plan *individuel*. Cette dernière, nommée «little c creativity» par Craft se définit par une capacité de flexibilité dans les actions quotidiennes, et celle de reconnaître et effectuer les bons choix; une efficience personnelle conduite par une «possibility thinking» (Craft, 2002).

Dans le domaine de l'éducation, de façon générale, le concept de créativité est perçu comme un synonyme d'imagination, d'originalité, et toujours lié uniquement à des domaines artistiques (musique, arts visuels, etc.) (Lubart, 1999; Ferri, Cachia, & Punie, 2009). Compris comme tel, il serait question de ne traiter de créativité qu'en lien avec les didactiques des disciplines artistiques, ce que tend à démontrer l'état de la recherche mentionné plus haut. Pourtant, si l'on s'en tient à la définition évoquée plus haut, et qu'on considère avec Ferrari et al. (2009), que: «Creativity is a form of knowledge creation, therefore, stimulating creativity has positive spillover effects onto learning, supporting and enhancing self-learning, learning to learn and life-long skills and competences» (p. iii), on comprend que cette notion est exploitée dans un certain nombre d'études concernant les Sciences de l'éducation. En effet, la créativité comme ressource d'apprentissage, comme *mode* d'apprentissage semblerait être une voie nécessaire pour l'école d'aujourd'hui, *a fortiori* l'école de demain. Comme le relèvent Ferrari et al. (2009), «Creativity and innovation are becoming increasingly important for the development of the 21st century knowledge society. They contribute to economic prosperity as well as to social and individual wellbeing [...]» (p. iii). Les décideurs, gouvernements et autres commissions, comme on peut le constater dans la précédente citation, perçoivent bien l'intérêt de former des élèves – futurs acteurs économiques et sociaux – créatifs et capables d'utiliser cette compétence durant leur vie entière, de façon bénéfique pour la société et pour eux-mêmes, dans une société en constante évolution (Robinson, 2011). Si la «plus-value» économique nous intéresse peut-être moins du côté de l'éducation (et encore, cela reste à discuter), la plus-value en termes d'apprentissage et de développement, elle, ouvre de nombreuses pistes de recherches, qu'il reste à explorer, définir, et fonder théoriquement.

De ce point de vue, la créativité, dans le domaine de l'éducation, se présente comme un levier d'adaptation des pratiques d'enseignement/apprentissage à la société actuelle et future. (Capron-Puozzo, 2014a). Ainsi, la réflexion sur la formation des enseignants à la créativité s'inscrirait dans cette vision; il s'agit de former des enseignants à des pratiques créatives d'une part, suscitant et développant la créativité chez les élèves, d'autre part. Cette distinction, opérée pour la première fois dans le NACCE (1999) et développée par Jeffrey et Craft (2004) nous permet de tisser le lien avec la formation à la créativité chez les enseignants: compétence pour l'enseignement, compétence au sein des apprentissages des élèves, deux facettes d'une même médaille, pour s'adapter aux nouvelles demandes sociétales.

Un rapport publié en 2011 (Lin, 2011) montre que la discussion sur l'éducabilité à la créativité date déjà du 19^e siècle, et qu'au début du 20^e, le point de vue a progressivement glissé du «génie» créatif inné, vers une conception plus variée de compétences créatives. Ainsi, on s'attelle à la question de savoir si la créativité s'apprend, et donc s'enseigne. Or, il est important de noter ici que la plus grande partie des études qui a été produite au sujet de la créativité dans l'éducation concerne notamment le développement de la créativité chez les élèves. Nous avons répertorié moins d'une dizaine de travaux s'intéressant à la créativité *chez les enseignants*. Au vu des remarques précédemment évoquées sur la représentation de la créativité en lien avec des disciplines exclusivement artistiques, la question se pose de l'influence de ces conceptions sur l'absence – ou du moins sur la discrétion – de ce concept dans les perspectives de formation professionnelles des enseignants.

Il y aurait ainsi beaucoup à gagner à faire évoluer ces représentations et proposer des pistes de réflexion sur la créativité comprise comme une compétence propre à favoriser le développement professionnel des enseignants. Au sein des compétences créatives telles qu'évoquées dans ce contexte, Capron-Puozzo (2014b) nous rappelle que les processus cognitifs les plus connus sont ceux des pensées divergentes et convergentes.» (p. 2) Or, elle remarque que «l'école a tendance à développer la pensée convergente et la recherche d'une seule et bonne réponse.» (p. 2) On peut se demander avec elle, par extension, si la formation des enseignants ne favorise pas également ce développement de pensée convergente produisant, par effet de cascade cette tendance des étudiants à chercher, comme à l'école, une seule et bonne réponse.

L'éclairage de cet article se focalise donc exclusivement sur la formation des enseignants et la créativité du côté des enseignants. Il s'agit d'évoquer la créativité comme faculté de l'enseignant de répondre à une situation donnée (adaptation au contexte) de façon nouvelle (pour l'enseignant lui-même ou pour l'enseignement en général), flexible, et efficiente (Craft, 1997).

Les phénomènes qui nous intéressent concernent le système didactique constitué par le triplet (Shubauer-Leoni, 2008) créativité (comme objet d'apprentissage) – formateur HEP – étudiant. En effet, ce qui motive la présente étude est la formation des enseignants à la créativité au sein de leur enseignement.

Toujours selon Schubauer-Leoni (2008), la didactique prend en compte à la fois l'enseignement et l'apprentissage d'un objet; aussi, afin d'entrer dans une approche de didactique comparée, il s'agit donc ici de se demander si la créativité s'enseigne/s'apprend à la HEP d'une part, et selon quelles modalités ces phénomènes ont cours, d'autre part.

La créativité n'étant pas un objet propre à une discipline, il nous est apparu judicieux d'entrer dans une démarche comparatiste afin de saisir, peut-être par contraste/généralisation, séparation/fusion (Marton & Trigwell, 2000) des éléments saillants propres à la didactisation de la créativité comme objet de formation. L'approche comparée, comme l'écrit Sensevy (2008), permettrait de

sortir de l'enfermement lié aux genèses propres des didactiques disciplinaires, et une fois les éléments spécifiques à une discipline repérés, tenter de parvenir à une potentielle généralisation d'éléments transversaux.

Méthodologie de recherche: à la recherche de la créativité dans la formation d'enseignants: une enquête en deux temps

Ainsi, dans le but de comprendre comment la formation des enseignants pourrait évoluer en lien avec la créativité, il est tout d'abord important de comprendre où et comment elle se situe actuellement dans ce domaine. Nous pouvons donc nous poser nous interroger sur le positionnement des formateurs d'enseignants face à ce concept d'une part, et comment il est mobilisé dans la formation, d'autre part. La recherche menée ici se propose donc de croiser deux types de données différentes. Un premier volet quantitatif se base sur un questionnaire envoyé à l'ensemble du corps enseignants d'une HEP, permettant ainsi d'obtenir une représentation d'ensemble de la situation. La forme du questionnaire prédéfini, envoyé à un grand nombre, sans contact direct avec les personnes interrogées offre un regard fragmenté, sans discours linéaire (Blanchet, Gliglione, Massonat & Trognon, 1987). Les questions portent sur la façon dont les formateurs se positionnent vis-à-vis de la créativité (que représente-t-elle pour eux? La mobilisent-ils dans la formation? Se réfèrent-ils à une théorisation de ce concept?). Ces questions découlent du constat que la créativité, est à la fois un parent pauvre de la recherche (Sternberg & Lubart, 1999), à la fois équivoque suivant le cadre de référencement scientifique dans lequel on se trouve (Sternberg & Lubart, 1999). La récolte de ces données permet d'obtenir une vue d'ensemble et un pointage de la mobilisation du concept de créativité dans cette HEP.

Dans un deuxième temps, sur la base de ce premier profilage et afin de compléter la vision d'ensemble, pour approfondir la saisie des pratiques et des conceptions des formateurs afin de pouvoir linéariser un discours sur le sujet qui nous intéresse, une sélection de trois formateurs, issus de trois disciplines différentes (français, EPH et mathématiques) permettra de mener des entretiens semi-directifs. Ces formateurs ont été retenus parmi ceux ayant répondu au questionnaire en affirmant mobiliser ce concept au sein de la formation, en prenant soin de choisir des disciplines contrastées. Nous avons donc choisi, pour cette enquête, de croiser le questionnaire avec des entretiens individuels «semi-structurés» (Mayer, Ouellet, St-Jacques, & Turcotte, 2000), pour croiser une approche quantitative et qualitative.

Un temps quantitatif: pour un tableau de la créativité à la HEP

Deux-cents vingt questionnaires ont été envoyés au 1^{er} juillet 2014.

L'objectif du questionnaire était triple:

- a) Établir un état des lieux général sur la mobilisation du concept de créativité dans la formation des enseignants dans une des HEP romandes
- b) Repérer des formateurs qui mobilisent ce concept pour approfondir cette recherche par des entretiens qualitatifs
- c) Observer les représentations des formateurs quant au concept de la créativité

Trente-sept questionnaires ont été retournés, ce qui représente un de taux de participation de 17%. (Fig. 1, Fig. 2)

Les questionnaires non-retournés pourraient être, à notre sens, interprétés de plusieurs manières; premièrement, les multiples contraintes administratives et académiques des formateurs empêchent beaucoup d'entre eux de trouver le temps de participer à des enquêtes. L'autre facteur, plus intéressant dans notre étude, pourrait résider dans le désintérêt pour ce concept, de par des *a priori* sur ce dernier, ou sur leur rapport à celui-ci.

Ainsi, ce taux de non-participation est une information en soi; le champ semble encore largement en friche au sein de la HEP, ce que viennent confirmer les réponses dépouillées dans le questionnaire (Fig. 3, ci-dessous). En effet, sur les 37 réponses obtenues, 24 mobilisent le concept de créativité au sein de leur enseignement, et 11 seulement au sein d'un cadre théorique spécifique. La plupart des formateurs affirmant exploiter ce concept le fait de façon spontanée – de leur propre aveu – sans se référer à une théorisation quelconque.

Un temps qualitatif: trois formateurs de la HEP Vaud nous parlent de créativité

Trois formateurs de disciplines différentes ont été sélectionnés permettant ainsi dans l'analyse des discours récoltés, de comparer la façon dont le concept de créativité est entendu et saisi du point de vue de la formation. Les questions de l'entretien permettent de pointer les éléments essentiels qui permettront une comparaison:

- La créativité est-elle considérée comme un objet de formation?
- Quels sont les objectifs de formation en lien avec la créativité?
- Sur quel plan est mobilisé ce concept (apprentissage *vs* enseignement)?
- Quelle didactisation pour ce concept?
- Quels avantages/limites perçus pour la mobilisation de la créativité dans la formation d'enseignants?
- Quelles conceptions de la créativité en lien avec l'enseignement?
- Quel intérêt/projet du formateur en lien avec ce concept?

Les entretiens sont ensuite analysés en fonction des deux entrées évoquées dans le cadre théorique:

- a) Entrée par le savoir (représentation, discours sur la créativité, théorisation)
- b) Entrée par les modalités de formation

Travaillant à partir du *discours sur* la pratique des formateurs, et cette recherche s'inscrivant dans un champ encore relativement nouveau, nous privilégions ici une approche semi-inductive; au sein de ces deux items pré-définis (a et b), nous tenterons de catégoriser les éléments apparaissant selon une spécificité disciplinaire et ceux apparaissant selon une certaine régularité, pour une tentative de généralisation.

Analyse de données: que devient la créativité chez les formateurs HEP?

Dans l'ensemble des réponses émises, une immense majorité de réponses va dans le sens de la représentation spontanée du concept de créativité, qui a trait uniquement aux domaines artistiques, ou de création. Seulement quatre formateurs évoquent la créativité comme possible outil de résolution de problème ou de capacité transversale.

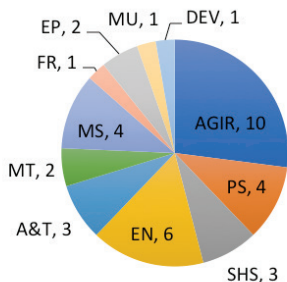
Parmi les formateurs disposant d'un cadre théorique en lien avec la créativité, Lubart revient en force dans la définition du concept et sa théorisation, même si on trouve quelques occurrences d'autres auteurs (Meirieu, Sterling, Hotz).

On remarque ainsi que la créativité, au sein de la formation des enseignants, reste très superficielle et peu théorisée; les formateurs ont de la créativité des représentations spontanées, générales, et peu connectées à l'enseignement/apprentissage. La plupart des formateurs semble même ignorer qu'il existe des théorisations de ce concept; un d'entre eux affirme qu'avant avoir participé à un colloque¹, cela ne lui serait jamais venu à l'idée que la créativité puisse être un concept mobilisable dans le contexte de l'éducation.

Les formateurs mobilisant le concept de créativité de façon théorisée sont les plus nombreux dans l'unité des «arts et technologie» (Fig. 1), ce qui va dans le sens de cette idée reçue que la créativité est un concept lié au domaine artistique (ou technologique). Il y a là matière à creuser dans les représentations et les conceptions de ce qu'est la créativité et l'approche qualitative qui suit permettra de saisir plus précisément ces représentations.

UERS	AGIR	PS	SHS	EN	A&T	MT	MS	FR	EP	MU	DEV	totaux
nb de réponses	10	4	3	6	3	2	4	1	2	1	1	37
exploitation du concept	5	4	1	3	3	2	2	1	1	1	1	24
concept théorisé	2	1	1	2	3			1	1			11

nb de questionnaires envoyés 200



AGIRS: UER Acteurs, Gestion, Identités, Relations, Systèmes
 PS: UER de pédagogie spécialisée
 SH: UER de sciences humaines et sociales (histoire, géographie, histoire et sciences des religions, philosophie, économie et droit)
 EN: UER Enseignement, Apprentissage, Evaluation
 A&T: UER Didactiques de l'Art et de la Technologie

MT: UER Médias et TIC dans l'enseignement et la formation
 MS: UER Mathématiques et Sciences de la Nature
 FR: UER Didactique du Français
 EPS: UER Didactiques de l'Education physique et sportive
 MU: UER Pédagogie et psychologie musicale
 DEV: UER Développement de l'enfant à l'adulte

Fig. 1: Nombre de questionnaires envoyés et de questionnaires renseignés

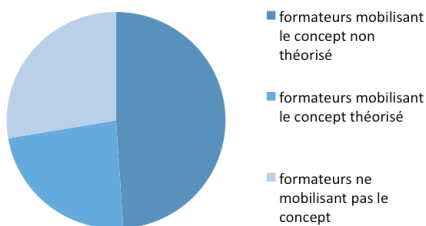


Fig. 2: Exploitation et théorisation du concept

Entrée par le savoir (représentation, discours sur la créativité, théorisation)

Un savoir... sauvage

Le plus frappant dans le discours des formateurs concernés² est représenté de façon univoque et de concert entre les trois, peu importe la discipline représentée; lorsqu'ils parlent de mobiliser le concept de créativité au sein de leur enseignement, cela se fait, systématiquement, de façon «sauvage». La conception de la créativité et de sa mobilisation au sein de la formation apparaît clairement, au travers des discours comme «non pensée», plutôt comme un «saupoudrage» du concept ici et là.

Cette mobilisation empirique et non théorisée teinte la façon dont la créativité est perçue au sein de la formation; elle n'est pas conçue comme un objet de formation en tant que tel, mais plutôt «intégrée» à la formation sans paraître ostensiblement. La créativité n'est parfois même pas identifiée comme un concept de façon consciente, cette enquête faisant office de révélateur, ou faisant partie d'une sorte de «supra-compétence», qui est celle de l'adaptation, mais n'est pas n'est pas nommée convoquée comme objet.

Si l'on réfère au «système didactique» évoqué par Leutenegger (2004), il s'agit de regarder le triplet formé d'un enseignant et de ses élèves aux prises avec un objet de savoir respectivement à enseigner et à apprendre. Or, en l'occurrence, la créativité n'est pas clairement identifiée comme un objet de savoir, qu'il s'agit d'enseigner ou d'apprendre. Est-ce à dire qu'il n'y a pas de «système didactique» en lien avec la créativité à la HEP Vaud?

Une piste de réflexion s'ouvre ici en notant que cette absence de système didactique autour de la créativité va de pair avec l'absence de verbalisation explicite de la créativité dans la formation. En effet, c'est une thématique qui revient de façon récurrente dans les tentatives d'explicitation de la manière dont le concept de créativité est didactisé, ou plutôt non didactisé: deux formateurs disent explicitement ne l'avoir pas nommé dans leur formation et semblent clairement en faire une raison d'une non-didactisation de ce concept. Quant à un troisième, il affirme l'enseigner et le considérer comme un objet de formation à part entière, mais ne le nomme pas au sein du module; on remarque qu'il insiste sur le court travail de didactisation; «ça veut pas dire qu'il faut y consacrer des heures et des heures pour l'enseigner». On pourrait donc inférer que ne pas nommer, donc ne pas *identifier* un objet de formation influence sa didactisation; soit on ne le fait pas du tout, soit on ne le fait que très légèrement, sans que cela se trouve au cœur d'un travail de transposition didactique.

Un savoir... multiforme, cependant relativement univoque

En pointant les différentes conceptions de la créativité qui émergent dans le discours des formateurs concernés, nous pouvons discerner trois leitmotifs qui reviennent, indépendamment de la didactique engagée, mettant en exergue des caractéristiques de cet objet tel qu'il est considéré au sein de la formation:

- L'anti-applicationnisme
Il transparaît dans les conceptions relevées, que la créativité se définirait par opposition à l'applicationnisme.
C'est une façon de penser son métier, de devenir autonome par rapport à un prescrit, qui apparaît chez un des formateurs, comme un signe de développement professionnel chez l'enseignant.
- La création nouvelle à partir des ressources à disposition
Cette modalité créative, se voulant opposée à l'applicationnisme semble s'opérer par l'art d'utiliser les ressources à disposition de l'enseignant pour créer sa propre pratique, de façon singulière, individuelle, novatrice, que ce soit novateur sur le plan individuel (*little c creativity*) (Craft, 2002) ou sur le plan plus général (*big c creativity*) (Craft, 2002). Cette capacité est décrite parmi les microprocessus cognitifs, chez Lubart (2003), comme la combinaison sélective.
On trouve ici l'idée d'une certaine expertise, ou disons de ressources, d'expériences, qu'il s'agit de mobiliser pour en faire quelque chose de nouveau, qui est propre à soi et à la situation rencontrée. Cela induit l'idée que pour être créatif, il faut avoir déjà acquis un certain niveau de développement professionnel, que l'on ne peut pas partir de rien et que le développement professionnel est fortement lié au niveau de créativité possible. Cette observation prend toute son importance lorsqu'il s'agit de penser à une ingénierie didactique concernant la créativité; difficile, voire impossible d'être créatif à partir de rien. Il s'agit donc de permettre aux étudiants d'acquérir un certain nombre de savoirs didactiques avant de pouvoir les mobiliser de façon créative; ainsi, on peut inférer de ces réflexions qu'un module de formation à la créativité dans l'enseignement devrait idéalement intervenir en fin de cursus de formation, ou du moins après l'acquisition de bases.
- L'adaptation/réactivité
Les capacités à observer, récolter et mobiliser les ressources à disposition pourraient être pensées comme étant parties d'une compétence, décrite par les formateurs interrogés comme un sens de l'adaptation, la faculté de rebondir, de réagir constamment, de façon la plus adaptée à une situation donnée; on rejoint donc ici la définition *lubartienne* de la créativité. Cette compétence est perçue par les formateurs comme particulièrement intéressante pour les enseignants, voire centrale dans cette profession qui nécessite d'être créatif, précisément parce que c'est un métier humain, aux publics hétérogènes, face à des situations inédites.

Un savoir multiforme... aux spécificités disciplinaires

Au sein de cette vision commune, les propos récoltés font néanmoins apparaître des spécificités propres aux disciplines concernées.

En effet, du côté des mathématiques, la créativité, semblerait-il, pourrait se placer en concurrence avec un aspect «applicationniste», qui serait propre à la branche, une sorte de normalisation limitante.

L'application de théorèmes, l'exactitude des faits mathématiques porteraient à croire que la créativité n'aurait pas sa place ici. Les propos recueillis démontrent cependant une volonté de (re)créer des liens, explorer ce champ, qui, au-delà des idées reçues gagnerait à être approfondi.

On note également une spécificité du lien entre créativité et mathématiques; la possibilité, par la créativité, de sortir du «traumathématisme» évoqué par le formateur concerné. Entre les idées préconçues sur ce que devraient être les mathématiques, la normalisation que l'on s'impose et les traumatismes liés à cette discipline, on touche fondamentalement, dans cette spécificité, au rapport au savoir particulier généré par l'enseignement des mathématiques, que ce formateur constate chez les étudiants. La créativité, pour ces futurs enseignants, serait à son sens une piste formative intéressante pour modifier ce rapport au savoir.

Par ailleurs, au sein de cette discipline, en lien avec le plan d'études actuel, notre didacticien nous fait remarquer qu'une des visées générales de la branche est la résolution de problèmes, ce qui lui permet de faire le lien avec sa conception de la créativité évoquée précédemment, au sens de mobiliser des ressources pour résoudre un problème, réagir face à une situation.

Ainsi, bien que, paradoxalement, la discipline souffre d'une image applicationniste, une visée d'apprentissage propre aux mathématiques toucherait par définition à la créativité, dans sa dimension de résolution de problème.

Du côté de l'éducation physique (EPH), en revanche, on relie la créativité aux apprentissages moteurs, au centre de la discipline. Ici, le formateur concerné souligne que cette dernière intervient dans des situations spécifiques, comme la nouveauté des situations à affronter, d'une part, et la pression que peut représenter la compétition, effectivement propre à l'éducation physique.

En partant des apprentissages moteurs qu'il s'agit de réaliser, dont l'étape ultime est la création, le didacticien concerné déplace cet apprentissage au second triangle didactique, celui composé de l'étudiant, du savoir et du formateur; au cœur du développement professionnel de l'enseignant.

Il compare de façon très claire les deux situations comme étant identiques, rattachant ainsi la compétence créative aux fonctions motrices. De façon assez évidente finalement, intervient dans la didactique de l'EPH la dimension du *corps*, absente des deux autres didactiques.

Enfin, on découvre une autre facette de la créativité, propre ici à la didactique du français, lorsqu'un didacticien de cette discipline nous parle plus spécifiquement de «création». Pour lui, l'enseignement de l'écriture ne se limite pas à l'écriture de communication (correspondance, etc.) mais également à l'écriture littéraire, créatrice, et même liée à des enjeux philosophiques: en ce sens, pour «enseigner» la création, les enseignants devraient, si l'on suit ce formateur,

pouvoir vivre eux aussi l'acte créateur et il le fait sortir du cadre de la didactique pour l'inscrire de façon générale, dans la vie des enseignants.

Ainsi, on découvre au sein de la didactique du français, plus qu'une dimension créative, une dimension créatrice, que les enseignants de français devraient être à même de développer pour pouvoir enseigner le français dans sa dimension de création littéraire.

Entre la lutte contre la norme applicationniste pour les mathématiques, l'intervention du corps pour l'EPH et l'acte créateur pour le français, les dimensions évoquées dans les discours des formateurs reflètent les spécificités disciplinaires essentielles qui colorent didactiquement ce même savoir, perçu par tous trois dans une acceptation relativement commune, bien qu'encore floue et non systématisée et non théorisée. Plutôt qu'un objet de savoir, comme nous l'avons vu ici, nous pourrions parler de compétence, de visée formative générale, transversale, pragmatiquement ou intuitivement mobilisée au sein de la formation sans être spécifiquement nommée, et vêtue des spécificités didactiques qui la maintiennent *incognito* dans la jungle didactique des savoirs de formation. Les spécificités didactiques sont plutôt les *formes* ou les *teintes* didactiques propres d'un seul savoir, de même nature essentielle mais sans être explicitement défini comme savoir savant, et ne faisant donc pas l'objet d'une transposition didactique.

Entrée par les modalités de formation

Au vu de ce qui précède, nous pourrions donc avancer qu'il n'y a pas réellement de transposition didactique, dans ses mécanismes principaux, au sens où le propose Johsua (1997), à savoir une «désyncrétisation des objets de savoirs, séquentialisation de l'enseignement, double re-contextualisation dans un corpus disciplinaire d'un côté, dans l'histoire de la classe de l'autre» (p. 53); en effet, comme nous venons de le voir, on ne parle pas réellement ici d'objet de savoir, encore moins de «désyncrétisation» puisque l'objet en question n'est pas théorisé, ni de «re-contextualisation» puisqu'il n'est pas expressément nommé au sein de la «classe».

Pendant, un certain nombre de faits didactiques sont à relever en analysant le discours des trois formateurs concernés. Nous pouvons y déceler des modalités didactiques³ mises en oeuvre en lien avec la créativité, que nous avons catégorisé selon deux pôles empruntés à Schnewly (2008); le pointage et le guidage, tous deux regroupant en leur sein des modalités didactiques récurrentes.

Un pôle de pointage; la modélisation et le discours conscientisant

Dans un premier temps, apparaît rapidement l'expression par les formateurs d'une volonté de modélisation; en agissant d'une certaine manière, on

incite les étudiants à en faire de même. Et cette modélisation se précise par le discours porté sur elle.

C'est le principe, ici de la double sémiotisation (Schnewly, 2008); on fait apparaître l'objet sur lequel on le pointe, on tient un discours sur cet objet. Il manque néanmoins, comme on l'a déjà évoqué plus haut, une nomination explicite de l'objet en question, comme le relève un des formateurs, qui avoue n'avoir pas eu conscience jusque là qu'il parlait de créativité, mais pense qu'il y aurait tout à gagner à approfondir le concept et le travailler consciemment.

Si l'objet et sa finalité ne sont pas expressément nommés, ce qui est pointé en revanche, et institutionnalisé, c'est le *processus*. En pointant celui-ci, que nous observerons plus spécifiquement plus loin, d'une part chez le formateur qui modélise, mais aussi chez les étudiants qui le construisent, le discours du formateur tend à rendre conscients des gestes professionnels, des actes, des réflexions, des constructions théoriques propres, qui pourraient être assimilés à de la créativité qui ne dit pas son nom.

Cette modalité de pointage par la modélisation et le discours conscientisant obéit apparemment aussi à un besoin de sécurité repéré chez les étudiants et même exprimé par eux, comme un besoin de recevoir «des recettes de cuisine», selon l'expression de l'un des formateurs.

Ainsi, est soulignée l'importance de ne pas se limiter à la créativité, mais de répondre à ce besoin de sécurité en passant aussi par la modélisation non pas d'un processus mais de procédures à appliquer; il y aurait une phase sécurisante à respecter, où l'on démontre, pointe, modélise quelque chose, puis, progressivement, un glissement s'opère pour laisser plus de place à un guidage autour d'un processus de plus en plus autonome dans la réflexivité.

Un pôle de guidage: le développement de la réflexivité ou la dévolution progressivement totale

Apparemment, la créativité au sein de l'enseignement serait liée, dans la conception des formateurs concernés, à une forme de posture réflexive, qu'il s'agit de développer. Pour ce faire, un guidage nécessitant une certaine temporalité entrerait en ligne de compte, qui sortirait même du cadre strict de la formation; il s'agit plutôt de mettre en œuvre un processus, en gageant sur le développement qui se poursuit sur le temps de stage, puis une fois la formation achevée, sur le temps du développement professionnel de l'enseignant en fonction.

Par ailleurs, on pointe le recours aux connaissances et aux théories qui vont alimenter ce processus réflexif et qui permettent, de fait une réflexion. C'est un élément que l'on retrouve chez les trois formateurs, qui désignent l'importance de nourrir le processus par des expériences et des connaissances variées. On remarque donc que pour pouvoir être créatif, pour «apprendre» à développer et mobiliser une certaine créativité dans la profession enseignante, les formateurs encouragent à accumuler les expériences, la maîtrise de concepts, l'ouverture sur différents savoirs, connaissances. Un des formateurs souligne l'importance ici de

la posture du formateur qui, pour susciter et accompagner une autonomisation se devrait de pousser les étudiants à se détacher du protocole proposé et se garder de fournir des «recettes» toutes faites qui n'engagent aucune réflexivité.

Une modalité de mise en oeuvre de ce processus réflexif passe, chez le formateur en EPH, par le recours à l'analyse de pratiques. Au travers de ce type de dispositif, plus spécifiquement à l'aide d'extraits vidéos, il est proposé d'accompagner la mise en oeuvre d'une posture réflexive, qui peut ainsi être modélisée, nourrie, dans un cadre sécurisant, où l'enjeu n'est pas le même qu'en classe, afin que les étudiants soient peu à peu capables d'adopter cette posture dans des situations plus «risquées», c'est à dire en situation réelle. C'est un procédé par étapes, d'abord dans un cadre de pratique «simulée», puis, lorsque l'étudiant sera en situation de stage dans un cadre réel mais encadré, et une fois le «pli pris», tout au long de sa carrière.

On remarque donc chez le didacticien d'EPH une didactisation par paliers, pour baliser le chemin de façon sécurisée mais en guidant les apprenants de plus en plus vers l'autonomie. On peut se demander ici si c'est une spécificité didactique liée aux composantes particulières de la discipline EPH; peut-être la «prise de risque» est plus grande dans une discipline où la sécurité des élèves sur le plan physique est engagée de façon évidente. La «pratique simulée» qu'il aborde n'apparaît en effet pas dans les modalités évoquées par les autres formateurs et pourrait bien être propre au besoin d'éprouver d'abord l'enseignement et la mise en place d'une leçon de façon sécurisée avant d'entrer de plein pied dans une réalité qui peut être vécue comme fortement déstabilisante; les élèves sont en mouvement, l'espace à gérer n'est pas le même qu'en classe, ni la différenciation, sans compter les normes de sécurité à tenir sous contrôle.

En contraste, on trouve dans les modalités de formation de la didactique du français un parcours moins balisé, où l'on constate plutôt une modalité de dévolution extrême et directe, où le formateur plonge les étudiants dans une situation qui les force à réfléchir d'eux-mêmes et créer leurs propres outils/références car il n'amène lui-même volontairement aucune expertise. Cette modalité n'est proposée que par le didacticien de français, sans pour autant que l'on puisse parler de spécificité didactique. En effet, cette dévolution poussée à l'extrême, en quelque sorte, va dans le sens d'une évolution constatée et évoquée notamment par Capron-Puozzo (2014b), en s'appuyant sur les propos de Michel Serres (2012):

Pour la génération Petite Poucette, «80% de ce que le professeur a appris est obsolète. Et, même pour les 20% qui restent, le professeur n'est plus indispensable, car on peut tout savoir sans sortir de chez soi!» Ce portrait permet de mettre en évidence que «le professeur doit prendre en considération cette accessibilité immédiate et rapide au savoir (donc une relation symétrique) par le biais de nouvelles technologies. (p. 44)

Cette réflexion sur l'obsolescence croissante des savoirs et la médiation nouvelle des technologies qui fait son entrée dans le triangle didactique mériterait une étude séparée pour en comprendre les enjeux dans une HEP en l'occurrence. Sans avoir la place ici de le faire, nous retiendrons pourtant cette idée qui a très certainement son importance dans la didactisation des savoirs de formation. Entre la dévolution extrême évoquée par le didacticien de français et la sécurisation nécessaire propre à la didactique de l'EPH, nous retrouvons le didacticien de Mathématiques, qui propose à ses étudiants – conjointement avec son équipe – un canevas, dont il s'agit progressivement de se détacher et qui met en œuvre un questionnement. C'est une dévolution progressive, avec un outil de base proposé comme point de départ sécurisant, avec pour objectif le détachement évolutif de l'outil. Ce que l'on relève donc dans les spécificités didactiques, c'est peut-être cette question de marge de sécurité, de zone de confort, plus ou moins grande en fonction des disciplines au sein desquelles on souhaite engager une part de créativité.

Convergences didactiques: Les «Jourdain de la créativité»

Dans les trois cas, l'objectif de formation – lié à la créativité – reste le même; il s'agit de faire entrer les étudiants dans une démarche de réflexivité propre, de mobilisation des savoirs et des expériences dans un processus analytique pour construire sa pratique à la fois nouvelle (du moins pour l'individu engagé) et adaptée pour le mieux au contexte. Sans avoir théorisé le concept, les trois formateurs cherchent intuitivement à former leurs étudiants à une compétence qui entre parfaitement dans la définition *lubartienne* de la créativité, comme évoquée plus haut. Un peu à la manière du didacticien de mathématiques interrogé, qui évoquait une prise de conscience soudaine provoquée par notre questionnaire, on forme à la créativité «sans le savoir», en *Jourdain de la créativité*.

Ces constats nous permettent peut-être d'arriver à quelques esquisses de conclusions; c'est plutôt vers une convergence didactique que pourraient mener nos observations. Une hypothèse pourrait ainsi prendre forme; le concept de créativité, de par sa nature transversale, échapperait aux spécificités didactiques et pourrait faire l'objet d'une transposition didactique générique et non spécifique. Elle serait ainsi à considérer comme un objet de formation interdisciplinaire au niveau de la formation des enseignants (Terzidis & Darbellay, 2017).

Discussion: et maintenant? Quelques conclusions et ouvertures possibles à réinvestir

Ce travail, qui se veut comme une ouverture exploratoire, une observation compréhensive préliminaire à une réflexion vaste sur la formation des enseignants en lien avec la créativité, mène à plusieurs pistes de réflexion.

Premièrement, du point de vue l'entrée par l'objet, nous avons donc pu observer, du moins sur la base des données qu'il nous a été donné de récolter, que le champ de la créativité reste en phase exploratoire au sein de la HEP Vaud; d'une part il est préterité par les idées préconçues dont il souffre (assimilation aux disciplines exclusivement artistiques notamment), d'autre part, s'il peut rencontrer du succès dans les intérêts et dans les dires de certains formateurs, cet attrait demeure inexploité. Lorsqu'il l'est, le concept est mobilisé de façon aléatoire, très transversale, sauvage, et la théorisation est anecdotique. Nous pensons donc pouvoir conclure qu'un certain intérêt existe, et serait productif, si des connaissances étaient mieux diffusées au sujet de la créativité (articles, colloques, conférences, formations continues internes...), et ainsi rendre opérationnalisable la formation à la créativité au sein de la formation des enseignants, pour rendre cette compétence explicitement plus présente dans les curricula.

Par ailleurs, la créativité est perçue, largement, comme «quelque chose⁴» de transversal, à instiller ça et là en filigrane, mais n'est jamais travaillé comme objet d'apprentissage ni même nommément convoqué au sein de la formation mais plutôt évoqué sous d'autres facettes de compétences professionnelles de l'enseignant. Ce traitement du concept mène au constat évident que sans être objet de formation *per se*, il n'existe aucune didactisation propre à ce concept au sein de la HEP concernée, et pour des raisons théoriques évoquées plus haut, cette didactisation ne saurait exister tant que l'objet de formation n'est désigné comme tel. Ce premier point de constat mène à réfléchir à la possibilité, la nécessité, pourrait-on oser, de nommer ce concept comme un objet de formation des enseignants. Il s'agirait de réfléchir à ses caractéristiques en lien avec l'enseignement, sa place dans la profession enseignante, son lien au développement professionnel des enseignants, pour modéliser une didactique de la créativité et la rendre disponible aux formateurs. Un premier pas a été réalisé dans ce sens au travers d'une étude collaborative (HES-SO/HEPL) qui tente de tirer les premières conclusions autour d'un module de formation sur la créativité (Borter, Nyffeler, & Terzidis, 2016).

Si les formateurs qui se sont exprimés précisent tous qu'ils n'ont pas de «cadre théorique» en lien avec la créativité, on peut repérer que leur perception, plutôt intuitive, ou personnelle en fonction des quelques éléments théoriques à leur disposition vont donc dans le même sens, selon les trois composantes décrites plus haut; anti-applicationnisme, création nouvelle à partir des ressources développées et adaptation/réactivité aux situations. On pourrait donc se baser sur ces premiers constats pour poser les jalons d'une première analyse d'objet, permettant une transposition didactique.

Deuxièmement, du point de vue de l'entrée par les modalités de formation, nous avons pu repérer une certaine convergence, bien qu'il existe des spécificités qui, si elles ne sont pas forcément propres aux disciplines convoquées, sont peut-être plus liées aux conceptions des formateurs intéressés. Ce que nous retenons dans tous les cas, est la forte assimilation du concept de créativité à

celui de réflexivité; derrière ce processus que les formateurs cherchent à mettre en œuvre chez leurs étudiants, la notion d'autonomisation, d'appropriation personnelle des savoirs et des savoir-faire professionnels apparaît comme fondamentale. C'est au travers du geste didactique de dévolution que l'on peut observer le plus finement la modalité d'autonomisation réflexive dans les dispositifs de formations évoqués. De très balisée et chronologiquement évolutive à extrême, la dévolution nous apparaît comme une question centrale dans le processus formatif des enseignants, en lien avec la créativité enseignante. Ainsi, ces observations nous mènent à nous interroger, à la suite des premières questions évoquées ci-dessus, sur la part des contenus à amener d'une part, et sur la forme de dévolution que l'on peut proposer aux étudiants que l'on souhaite former à un enseignement créatif.

D'autre part ces réflexions nous mènent également à la notion de *sécurité* nécessaire aux individus susceptibles de mobiliser le processus de créativité. Cette sécurité est à la fois liée au besoin de réassurance et de cadre (des étudiants, mais des êtres humains en général), évoqué dans les propos recueillis et à la masse de «données» à disposition des individus (savoirs, expérience, ressources), qui est progressive dans une carrière professionnelle.

Ces remarques pourraient nous amener à dire qu'il serait possible de concevoir un dispositif de formation à la créativité dans l'enseignement, indépendamment des didactiques spécifiques, en réfléchissant aux questionnements évoqués dans ces conclusions. Il s'agirait d'une part de théoriser et définir la créativité comme un objet de formation pour pouvoir le didactiser, et d'autre part de permettre tout à la fois une sécurité *et* une dévolution suffisantes pour que les étudiants s'approprient ce qui s'apparente plus un processus qu'à un savoir figé.

Plutôt dans une tentative de compréhension et de réflexion que dans une approche quantitative de stabilisation pour laquelle il nous aurait fallu un échantillon beaucoup plus important et une étude plus longitudinale, cette étude ne prétend nullement évoquer des faits établis mais se propose, comme déjà souligné, d'ouvrir des réflexions qui pourraient mener à la constitution ou à l'optimisation de programmes de formation à la créativité des enseignants. Nous espérons que ces premiers pas vers une didactisation de la créativité au sein de la formation des enseignants encouragent et appellent à formaliser plus avant, dans la recherche *et/ou* la formation des modèles didactiques pour rendre la créativité visible, mobilisée et mobilisable explicitement chez les enseignants, puis par effet de dominos, chez les élèves.

Notes

- 1 Colloque «créativité et apprentissage», mai 2014, Lausanne, HEP Vaud
- 2 Les *verbatim* n'ont volontairement pas été systématiquement insérés pour des raisons de fluidité textuelle et de volume. Ils sont consultables auprès de l'auteure si nécessaire.
- 3 Nous parlerons dorénavant plus volontiers dans cette étude de «modalités didactiques» dans la mesure où nous venons d'évoquer l'impossibilité de parler de «didactisation» au sens propre.
- 4 Nous utilisons volontairement ce terme creux qui permet de recueillir les projections à la fois multiples et floues prêtées au concept de créativité.

Références bibliographiques

- Amade-Escot, Ch. (2013). Les recherches en didactique, les IUFM et le comparatisme en France. In J. L. Dorier, F. Leutenegger, & B. Schneuwly (Éds.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (pp. 63-83). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Bortner, S., Terzidis, A., & Nyffeler, N. (2016). Enseigner la créativité: quelques enseignements tirés de la mise en oeuvre d'un dispositif de formation. In I. Capron Puozzo (Éd.), *Créativité et apprentissage: un tandem à réinventer?* [Numéro thématique spécial]. *Revue des HEP, 1*, 81-94.
- Capron Puozzo, I. (2014a). Che cosa significa 'creatività' nella scuola?, *Scuola ticinese, 321*(IV), 10-14.
- Capron Puozzo, I. (2014b). La créativité, un levier pour l'apprentissage de petite poucette, *Prismes, 20*, 44-45.
- Capron Puozzo, I. (2016). Créativité et apprentissage: dilemme et harmonie. *Revue française de pédagogie, 197*(4), 5-12. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-4-page-5.htm>.
- Coppey-Grange, S., Moody, Z., & Darbellay, F. (2016). Des fondements théoriques à une pédagogie de la créativité: expériences en formation des enseignants et en contexte scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 1*, 95-111.
- Craft, A. (1997). Identity and creativity: educating teachers for postmodernism? *Teacher Development, 1*(1), 83-96.
- Craft, A. (2002) *Creativity and early years education*. London: Continuum.
- Craft, A. (Éd.). (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. New York, NY: 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. *JRC Technical Note, 52374*.
- Giglio, M. (2010). Activité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale: formes de collaboration entre les élèves et actions de l'enseignant. Développer des séquences pédagogiques et les observer (abstract). *Cahiers de psychologie et éducation, 46*, 5-7.
- Giglio, M. (2014). Five dimensions to study teacher education change for improving musical creative learning. *Journal for Educators, Teachers, & Trainers, 5*(1), 80-89.
- Giglio, M. (2016). Créativité et professionnalité de l'enseignant: une démarche de recherche-innovation-formation. *Formation et profession, 24*(2), 45-55.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist, 5*(9), 444-454.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies, 30*(1), 77-87.
- Johsua, S. (1997). Le concept de transposition didactique peut-il étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques. *Skholé, 6*.
- Kohler, A., Boissonnade, R., & Giglio, M. (2015). From innovative teacher education to creative pedagogical designs. *Teaching Innovations, 28*(3), 116-129.
- Leboutet, L. (1970). La créativité. *L'année psychologique, 70*(2), 579-625.
- Leuba, D., Didier, J., Perrin, N., Puozzo, I., & Vanini de Carlo, K. (2012). Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de Learning Study dans la formation des enseignants. *Éducation et francophonie, 40*(2), 177-193.
- Leutenegger, F. (2004). Indices et signes cliniques: le point de vue de l'observateur. In C. Moro, & R. Rickenmann (Éds), *Situations éducatives et significations* (pp. 271-300) Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Lin, Y. S. (2011). Fostering creativity through education—a conceptual framework of creative pedagogy. *Creative education, 2*(03), 149.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris, France : Armand Colin.
- Marton, F., & Trigwell, K. (2000). Variatio Est Mater Studiorum. *Higher Education Research & Development, 19*(3), 381-395.

- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., & Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.
- Mayer, R. E. (1999). 22 Fifty years of creativity research. In R. J. Sternberg (Éd.), *Handbook of creativity* (pp. 449-460). New York, NY: Cambridge University Press.
- NACCE (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education). (1999). *All our futures: creativity, culture and education*. Sudbury, Canada: DfEE
- Perret-Clermont, A.-N., & Giglio, M. (2017). Créer un objet nouveau en classe. Un dispositif d'innovation pédagogique et d'observation. In M. Giglio, & F. Arcidiacono (Éds.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (pp. 211-237). Berne, Suisse: Lang.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds. Learning to be creative* (2^e éd.). West Sussex, England: Capstone.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). Didactique. In A. Van Zanten, & K. Anderson-Levitt, (2008). *Dictionnaire de l'éducation* (pp. ?- ?). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Schneuwly, B., (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève, Suisse: Université de Genève.
- Schumacher, J. A., Coen, P. F., & Steiner, M. (2010). Les futurs enseignants et la créativité. *Formation et pratiques d'enseignement en questions: revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 11, 115-131.
- Sensevy, G. (2008). Didactique comparée et générale. In A. Van Zanten, & K. Anderson-Levitt (Éds), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. ?- ?). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris, France: Éditions Le Pommier.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. *Handbook of creativity*, 1, 3-15.
- Terzidis, A. (2016). *Teach different! Créativité 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*. Mémoire de Master of Advanced Studies en Sciences de l'éducation, Universités de Genève, Lausanne, Suisse.
- Terzidis, A., & Darbellay, F. (2017). Un développement professionnel durable? Les clés de l'interdisciplinarité et de la créativité pour la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(3). doi:10.7202/1050975ar

Mots-clés: Créativité, didactique comparée, dispositifs de formation, développement professionnel, formation des enseignants

Kreativität, ein Thema in der Lehrerbildung? Eine Umfrage in einer Pädagogischen Hochschule

Zusammenfassung

Dieser Artikel stellt die Ergebnisse einer Umfrage vor, die innerhalb eines französischsprachigen HEP mit dem Ziel durchgeführt wurde, zu verstehen, wie das Konzept der Kreativität in der Lehrerbildung aufgegriffen und umgesetzt wird. Sie soll darüber hinaus Denkanstöße geben, wie dieses Konzept einerseits wahrgenommen wird und andererseits, wie Kreativität gefördert werden kann. Auf Grundlage dieser Überlegungen stellt dieser Artikel einen Ausgangspunkt für Überlegungen zur Gestaltung von Ausbildungssystemen sowie zu Trainingsansätzen zur Entwicklung der Kreativität der Lehrer vor.

So wird es möglich sein, eine Konvergenz sowohl der begrifflichen Auffassungen von Kreativität als auch der didaktischen Ansätzen zur Förderung von Kreativität herzustellen, die Trainer einsetzen, auch wenn dies unbewusst geschieht. Es geht darum, Kreativität als eigenständiges Ausbildungsobjekt bzw.-ziel zu definieren, bezogen auf theoretische und didaktische Aspekte in der Lehrerbildung.

Schlafworte: Kreativität, vergleichende Didaktik, Ausbildungssysteme, berufliche Entwicklung, Lehrerbildung

Creatività, oggetto di formazione per insegnanti? Un sondaggio presso la Alta Scuola Pedagogica

Riassunto

Questo articolo presenta i risultati di un'indagine condotta all'interno di un HEP francofono per identificare e comprendere la mobilitazione del concetto di creatività nella formazione degli insegnanti. Esso mira a fornire spunti di riflessione sul modo in cui questo concetto viene percepito, da un lato, e sui metodi di formazione utilizzati in relazione ad esso, dall'altro. Sulla base dell'insieme di questi elementi, questo articolo vuole essere un punto di partenza per considerazioni relative alla progettazione di sistemi di formazione per lo sviluppo della creatività degli insegnanti.

Sarà così possibile notare una certa convergenza sia nelle concezioni della creatività che nelle modalità didattiche che i formatori hanno messo in atto per mobilitarla, anche se in modo non consapevole. Si tratterà, pertanto, di definire la creatività come oggetto di formazione a sé stante, cioè in modo teorizzato e didattico nella formazione degli insegnanti.

Parole chiave: Creatività, didattica comparativa, sistemi di formazione, sviluppo professionale, formazione degli insegnanti

Creativity, an object of teacher training? A survey within a High School of Education

Summary

This article presents the results of a survey conducted within a French-speaking HEP aimed to identify and understand how the concept of creativity was used within teacher training. It aims to provide food for thought on how this concept is perceived on the one hand, and on the training methods used in connection with it on the other. On the basis of these comprehensive elements, this article proposes to be a starting point for considerations related to the design of training systems for the development of teachers' creativity.

It will thus be possible to notice a certain convergence both in the conceptions of creativity and in the didactic modalities that trainers set up to mobilize it, even though this is done in an unconscious way. It would be a question, precisely, of defining creativity as an object of training in its own right, namely, in a theorized and didactic way in teacher training.

Keywords: Creativity, comparative didactics, training systems, professional development, teacher training

Amalia Terzidis. Après avoir enseigné au secondaire I et II, elle devient formatrice au sein de l'Unité «enseignement et apprentissage» de la HEPL. Elle poursuit sa formation par un MAS en Sciences de l'éducation à Genève, où elle se spécialise dans la formation d'enseignants, orientant son travail sur la créativité. Elle officie également à la HEP-VS, comme didacticienne SHS et coordinatrice de ce domaine. Au sein de groupes de recherche en lien avec la créativité et la didactique SHS, elle tente relier ces deux pôles par des travaux novateurs.

HEP Valais, Av. du Simplon 13, 1870 St-Maurice et HEP Vaud, Av. de Cour 33, CH-1014 Lausanne

E-Mail: amalia.terzidis@hepvs.ch et amalia.terzidis@hepl.ch