

Mémoire de fin d'études

La créativité dans les classes ACM au secondaire I

Auteur : Frédéric Vauthier (P26960)

Sous la codirection de : Gabriel Kappeler (HEPL) & Isabelle Capron Puozzo (HEPVS)

Membre du jury : Bruno Suchaut (UNIL)

ID Mémoire : 11091

Programme d'études : Master en sciences et pratiques de l'éducation (MASPE)

AOÛT 2024

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes et les services qui ont rendu possible la réalisation de ce travail de recherche, couronnant ainsi mon cursus de Master en sciences de l'éducation. Votre soutien et votre aide précieux ont été inestimables, et c'est avec reconnaissance que je vous adresse mes remerciements les plus chaleureux.

Tout d'abord, je souhaite remercier les autorités scolaires valaisannes. Grâce à leur permission d'accéder au terrain de recherche et à leur intérêt manifeste pour notre enquête, ce projet a pu voir le jour. Leur collaboration a été déterminante pour la réussite de cette étude.

Je suis profondément reconnaissant envers Mr. Bruno Suchaut qui a consenti à consacrer son temps et son expertise pour évaluer de manière critique mon travail de recherche. Son regard et son analyse sont d'une grande valeur pour moi.

Un immense merci aux enseignantes et enseignants d'Activités Créatrices et Manuelles qui ont pris le temps de répondre au questionnaire. Votre participation active et vos réponses détaillées ont été essentielles à la richesse de cette étude. Une reconnaissance toute particulière aux personnes qui ont volontairement participé aux entretiens, votre implication a grandement contribué à la profondeur de cette recherche.

Je souhaite exprimer ma gratitude à Amalia Terzidis et Erica Borloz du Lab CITÉ de la HEPVS. Amalia, merci pour le partage généreux de tes ressources et pour ta relecture attentive et perspicace de mon travail. Erica, ton aide précieuse pour les traductions des questionnaires d'origine anglophone a grandement facilité mon travail et a garanti une meilleure compréhension des données.

À mon ancienne collègue du CO Grône, Tiffany Morard, je tiens à adresser un grand merci pour tes apports judicieux et tes conseils en matière de rédaction. Ta relecture minutieuse et tes corrections avisées ont considérablement amélioré la clarté et la compréhensibilité de ce document. Ton soutien amical a été d'une grande aide.

Ma reconnaissance va principalement à mes Directrice et Directeur de mémoire, Isabelle Capron Puozzo et Gabriel Kappeler. Vos avis éclairés, critiques constructives, conseils judicieux, relances motivantes et orientations pertinentes ont été d'une grande aide tout au long du processus. Vos apports théoriques et techniques ont enrichi cette recherche et votre disponibilité constante a été très appréciée. Merci pour votre engagement sans faille.

Enfin, je tiens à remercier du fond du cœur ma famille, ma compagne Sandra et mes fils Noam et Nathan, pour leur patience infinie, leur compréhension et leur soutien indéfectible tout au long de ce processus. Vous avez su pardonner mes nombreuses absences attentionnelles et m'avez aidé avec la relecture orthographique et stylistique. Votre amour et votre soutien m'ont porté jusqu'au bout de ce projet et je vous en suis profondément reconnaissant.

À toutes et à tous, un grand merci du fond du cœur.

Table des matières

Remerciements	1
1. Problématique.....	6
1.1 Une société en mutation	6
1.2 Initier des changements	6
1.3 Evolution historique de la discipline ACM.....	7
1.3.1 Premier tournant curriculaire	8
1.3.2 PER : le 2 ^{ème} tournant.....	8
2. Cadre théorique	12
2.1 La créativité : panorama historique	12
2.1.1 L'impulsion de Guilford.....	13
2.2 Définition de la créativité	14
2.3 Les types de créativité	15
2.4 Différents modèles de la créativité.....	15
2.5 Les processus créatifs.....	18
2.6 L'approche multivariée de Lubart.....	21
2.6.1 Les facteurs cognitifs	21
2.6.2 Les facteurs conatifs.....	23
2.6.3 Les facteurs émotionnels.....	27
2.6.4 Les facteurs environnementaux.....	30
2.7 Les pédagogies de la créativité.....	32
2.7.1 Enseignements créatifs et apprentissages créatifs	34
3. Objectifs de la recherche	37
3.1 Questions de recherche.....	37
4. Méthodologie de recherche et analyses des données	38
4.1 Opérationnalisation des questions de recherche.....	38

4.2	Questionnaire	38
4.3	Entrevue semi-dirigée	42
4.4	Population étudiée	44
4.5	Précautions méthodologiques.....	45
4.6	Traitement et analyse des données	45
5.	Présentation des résultats et discussion.....	46
5.1	Perception de la créativité (QR1).....	46
5.1.1	Dimension quantitative	46
5.1.2	Dimension qualitative	47
5.2	Perception d'une pédagogie de la créativité (QR2)	49
5.2.1	Dimension quantitative	49
5.2.2	Dimension qualitative	50
5.3	Leviers et obstacles pour la créativité (QR3).....	52
5.3.1	Obstacles et freins	52
5.3.2	Leviers et aides.....	53
5.4	Discussion critique des résultats	54
5.4.1	QR1 : Perceptions de la créativité.....	54
5.4.2	QR2 : Perception d'une pédagogie de la créativité.....	56
5.4.3	QR3 : Obstacles et leviers aux pratiques créatives en classe ACM.....	58
5.5	Apports et limites de notre recherche.....	59
6.	Conclusion.....	60
6.1	Futures perspectives de recherche.....	61
	Bibliographie.....	62
	Liste des annexes.....	83
	Annexe 1 : Formulaire de consentement.....	84
	Annexe 2 : Questionnaire en ligne	87
	Annexe 3 : Guide pour entretiens.....	94

Annexe 4 : Retranscriptions des entretiens	97
Entretien Martin et Benjamin - 24.11.2023.....	97
Entretien avec Pascal - 04.12.23	112
Entretien Sonia - 18.12.2023.....	125
Entretien avec Martine - 20.12.2023.....	144
Annexe 5 : Verbatim	158
Annexe 6 : Caractéristiques de la pédagogie de la créativité présentes dans les données de l'enquête.....	174

Table des illustrations

Figure 1: Modèle CRS (Didier, 2014 ; Leuba et al., 2013).....	9
Figure 2: Comparaison entre modèles des 4P et des 5A (tiré de Glăveanu, 2013, p. 71).....	16
Figure 3: Interactions dans le modèle des 5A (tiré de Glăveanu, 2013, p. 72).....	16
Figure 4: Systems model of creativity (Csikszentmihalyi, 1999).....	17
Figure 5: Comparaison entre modèles de processus créatifs (tiré de Botella et al., 2016, p. 37)	19
Figure 6: Comparaison entre des processus créatifs linéaire et dynamique (tiré de Beghetto, 2019, p. 273).....	19
Figure 7: DA VINCI Model of Creative Thinking Process (tiré de Corazza & Agnoli, 2019, p. 52).....	20
Figure 8: Illustration modélisée du rôle des émotions dans la créativité (Ivcevic & Hoffman, 2019, p. 275).....	28
Figure 9: Cadre théorique de la triple voie (triple path) (Dul, 2019) * nc signifie necessary condition.....	31
Figure 10: Modèle de pédagogie créative (Lin, 2011).....	32
Tableau 1: Caractéristiques liées à l'enseignement créatif et à l'apprentissage créatif	35
Tableau 2: Informations détaillées sur les items du questionnaire.....	40
Tableau 3: Différents types d'entretien.....	42
Tableau 4: Statistiques descriptives sur la perception de la créativité	46
Tableau 5: Statistiques descriptives sur les caractéristiques individuelles élèves liées à la créativité (Q13)	47
Tableau 6 : Statistiques descriptives sur les éléments liés à l'enseignement et à l'apprentissage créatif.....	49
Tableau 7: Test ANOVA selon la formation initiale	50

1. Problématique

1.1 Une société en mutation

Notre société se complexifie rapidement et ceci impacte toutes ses dimensions et tous ses acteurs. Les mutations actuelles (Craft, 2005 ; Robinson, 2011) sont accompagnées par un sentiment de perte de contrôle et d'imprévisibilité (Piccardo, 2016). Ces changements engendrent de l'instabilité : le monde professionnel se transforme par un remaniement profond et rapide des métiers (disparitions de certains, apparitions d'autres et incertitudes sur la pérennité de tous) ; les structures familiales et sociétales évoluent vers plus de diversités et de nouveautés (multiplications et diversification des modèles familiaux, avènement et affirmation d'identités diverses par une plus large acceptation des sensibilités individuelles, consumérisme et individualisme débridés, etc.). L'éducation n'est pas en reste car de multiples paramètres interagissent pour rendre de plus en plus complexe, difficile et délicate son organisation, sa gestion ainsi que la profession enseignante. Et malgré de nombreux efforts, l'école perpétue encore actuellement des traditions inadéquates en regard de la société et de ses besoins actuels (Cros, 2017).

Les élèves représentent une composante essentielle de cette nouvelle complexité. Bien que les caractéristiques et les modalités d'apprentissage des nouvelles générations ne soient pas clairement établies (génération Z, *digital natives*, génération alpha, etc.) (Bennett et al., 2008), la digitalisation croissante et exponentielle de nos sociétés impacte probablement leur rapport au savoir, leurs modalités de réflexion, la gestion des connaissances et leur accessibilité (Prensky, 2010). Ainsi, les « enseignants rencontrent des difficultés croissantes face à la complexité et l'hétérogénéité des classes » (Capron Puzo, 2016, p.14). Le malaise qu'ils ressentent est réel et relativement généralisé depuis plusieurs années (Maroy, 2006), certes à divers degrés en fonction des contextes, ce qui amène certains auteurs à parler de crise de l'éducation (Terzidis & Darbellay, 2018). Pour répondre à ces difficultés, les autorités imaginent et initient des réformes se voulant innovantes, avec plus ou moins de succès.

1.2 Initier des changements

L'innovation concerne de multiples aspects de notre société (Fagerberg, 2006) et représente pour les autorités et les chercheurs une voie essentielle à suivre pour faire face aux bouleversements sociétaux, économiques et environnementaux. Dans le domaine éducatif, la France a créé en 2013 un « Conseil national de l'innovation pour la réussite éducative », qui fonde son discours sur le lien de paternité entre créativité et innovation (Capron Puzo, 2016).

L'innovation et la créativité semblent donc intimement reliées (OECD, 2005) ; cette dernière est d'ailleurs considérée comme indispensable pour rester à la pointe du développement humain et technologique (Taddei, 2009) et se voit même qualifiée de compétence-clé pour les élèves du futur (OECD, 2017) . La créativité est une ressource humaine essentielle et une des plus importantes capacités à développer au 21^{ème} siècle (Corazza, 2016 ; Jenaro-Río et al., 2019 ; Lucchiari et al., 2019). D'ailleurs, le programme international d'évaluation des élèves PISA investigate le niveau de pensée créative dans sa dernière campagne (OECD, 2023). Cros (2017, citée par Capron Puozzo & Vuichard, 2022) considère même la créativité comme un invariant de l'innovation pédagogique.

Le Plan d'Etudes Romand (PER) a été introduit dans la scolarité obligatoire il y a un peu plus de dix ans (CIIP, 2012). Cros utilise le terme institutionnalisation pour identifier la reconnaissance inhérente à toute innovation et « pour mieux marquer la notion de mise en œuvre et d'utilisation » (Capron Puozzo & Vuichard, 2022, p.30). En ce sens, l'introduction de ce curriculum correspond donc à une certaine innovation pédagogique, du moins pour les personnes ayant contribué à son élaboration et à son adoption officielle. Toutefois, « pour mettre en marche une démarche innovante, la situation idéale est celle d'une rencontre entre une démarche *bottom up* initiée par les praticiens et une *top down* soutenue par les décideurs » (Capron Puozzo & Vuichard, 2022, p.32), ce qui diverge du processus que l'introduction du PER a suivi, pouvant ainsi expliquer certaines difficultés rencontrées dans son implémentation. Le PER, organisé en domaines disciplinaires et articulé autour de trois types de capacités et compétences complémentaires, a bousculé les habitudes et les pratiques enseignantes traditionnelles. Il intègre la créativité comme une capacité transversale (Coppey-Grange et al., 2016) sous la dénomination « pensée créatrice ». Au secondaire I, pour la discipline des travaux manuels devenue dès lors Activités Créatrices Manuelles (ACM), la transition fut radicale car la nouvelle formulation du curriculum prescrit induisait une réelle transformation de sa philosophie. Pour le comprendre, il faut s'intéresser à l'épistémologie de cette discipline.

1.3 Evolution historique de la discipline ACM

Dès la fin du XIX^{ème} siècle, des activités manuelles figurent au programme scolaire.

« Destinée à ménager une transition en douceur entre l'école et le monde du travail, l'introduction du travail manuel à l'école primaire s'inscrit dans la problématique plus vaste d'une scolarisation – partielle ou totale – de l'apprentissage des métiers manuels (et non plus d'un accompagnement scolaire de l'apprentissage) » (Enfert (D'), 2007, p. 34)

A l'époque, les besoins sociétaux ont imprimé une certaine orientation à ces activités ; la distinction claire et quasi hermétique des rôles sociétaux de chaque individu en fonction de leur genre a conduit à l'enseignement d'activités manuelles clairement séparés, les travaux manuels (travail du bois, du métal, du carton, le modelage, la vannerie, etc.) pour les garçons et les travaux ménagers (cuisine, couture, tricot, entretien du linge, etc.) pour les filles. Durant le XX^{ème} siècle, l'enseignement de ces disciplines manuelles se basait sur une approche tournée vers la productivité et l'efficacité, ce qui contextualisait une certaine approche tayloriste du travail manuel à l'école (Didier, 2012 ; Didier, 2018). Influencé et orienté par les exigences des différentes corporations professionnelles, cet enseignement axait son agir sur l'acquisition de gestes artisanaux précis et spécifiques devant être réalisés avec minutie, méticulosité et maîtrise. La maîtrise du geste ainsi qu'une haute qualité de réalisation étaient attendus et représentaient un niveau de compétences important à développer (Leuba et al., 2012). Des cours de formation spécifiques, remis à jour et actualisés régulièrement en fonction des évolutions techniques et des besoins des milieux professionnels, étaient dispensés aux enseignants pour leur permettre de remplir cette mission éducative. Une société pour le développement de l'enseignement manuel a vu le jour dès 1886, elle sera plus tard renommée Société Suisse du Travail Manuel (Grunder, 2017).

1.3.1 Premier tournant curriculaire

À la suite des événements de mai 68, un courant libertaire s'est propagé sur la société et cela impacta les programmes scolaires. Pour l'enseignement manuel à l'école, cela s'est traduit dès les années septante par un changement de nom : les ACM sont apparues pour les deux premiers cycles de la scolarité. Au secondaire I, les terminologies Travaux manuels et Economie familiale ont perduré mais la mixité y est apparue, même si elle a mis plusieurs années à s'imposer sur tout le territoire romand. L'idée selon laquelle l'école devait doter les jeunes de compétences utiles pour l'économie a conduit au maintien d'un enseignement technique axé sur des maîtrises gestuelles et l'acquisition de connaissances liées à la réalisation de procédures données. Le cloisonnement du travail selon la nature des matériaux (carton en 9^{ème}, bois en 10^{ème}, métal en 11^{ème}) était supposé respecter une progressivité de la complexité des activités, en lien avec la technicité des moyens mobilisés pour les réaliser.

1.3.2 PER : le 2^{ème} tournant

Si pour certaines disciplines le changement ne fut pas si radical, les activités créatrices manuelles ont été chamboulées par l'introduction de quatre nouveaux axes de formation : la culture, la perception, la technique et l'expression/représentation. La lecture des commentaires généraux du Domaine des Arts (CIIP, 2012), qui précisent plusieurs aspects de la discipline, ne

laisse planer aucun doute sur l'indispensable changement de paradigme d'enseignement que le PER implique pour les ACM ; sortir de la réalisation d'un objet unique, imposé et défini par autrui, avec des objectifs de qualité et de finition élevés et standardisés, pour s'engager dans des démarches de projets personnels, impliquant l'apprenant, lui déléguant la responsabilité de certains choix tout en renforçant sa part sensorielle et en développant ses compétences culturelles. L'introduction du PER au cycle 3 en 2011 a été accompagnée par des cours de formation continue sur les nouvelles pratiques souhaitables : décroiser l'utilisation des matériaux, implémenter la pédagogie de projet, placer les élèves en position de créateurs, leur permettre une certaine liberté d'expression, encourager la créativité, accepter les imperfections de réalisation, évaluer les processus et non plus les productions uniquement, etc. Le manque de support et d'exemple concret de mise en œuvre n'a pas joué en faveur de l'appropriation par le public-cible des nouvelles orientations pédagogiques et didactiques possibles.

La formation des enseignants spécialistes de la discipline PIRACEF, mise sur pied par le Conseil Académique des Hautes écoles pédagogiques Romandes (CAHR) lors de l'introduction du PER, insuffle des principes d'enseignement voulus innovants et basés sur la pédagogie du projet. Elle propose notamment de structurer l'enseignement selon le modèle théorique Conception-Réalisation-Socialisation (CRS, figure 1) proposé par Leuba pour sortir des schémas traditionnels d'enseignement. Ce modèle vise à favoriser le développement de la créativité des élèves en guidant la structuration des séquences d'enseignement et en plaçant entre les mains de l'élève la responsabilité de concevoir son projet, de façon plus ou moins cadrée et limitée par l'enseignant et les contraintes générales imposées au processus.

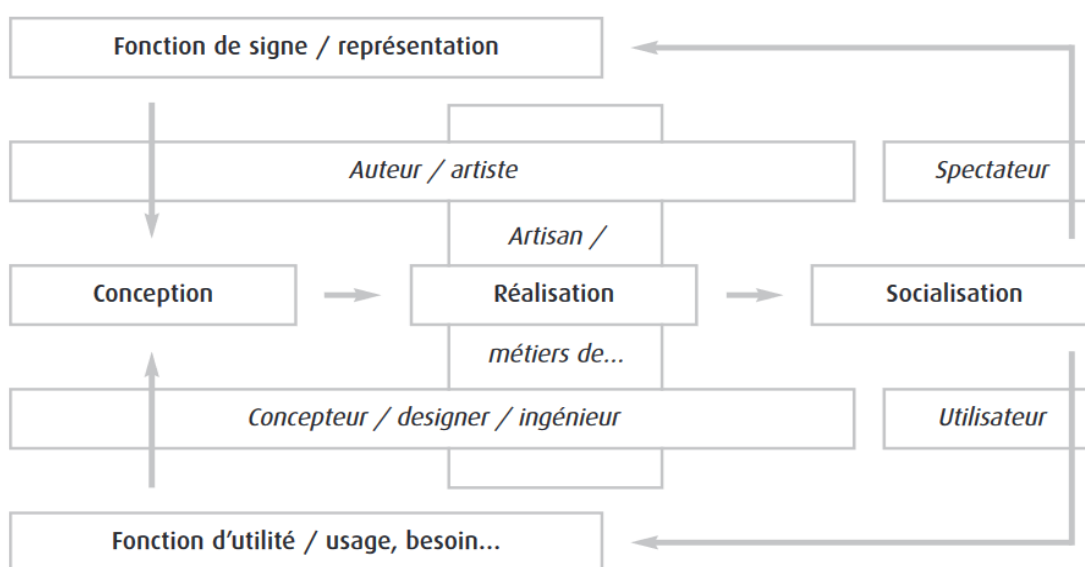


Figure 1: Modèle CRS (Didier, 2014 ; Leuba et al., 2013)

Cette cartographie de l'activité développée dans son ensemble et sa complexité au moment de la fabrication d'un objet (Leuba et al., 2012) articule trois temporalités différentes mais interconnectées, permettant à l'apprenant d'élaborer une vision globale du processus de création et d'endosser une part plus ou moins importante (en fonction des consignes et contraintes de l'enseignant) de responsabilité décisionnelle du processus de création d'artefact. L'élève est ainsi sensibilisé aux deux types de posture qu'un créateur d'objet peut endosser : celle de l'artiste/auteur qui cherche à exprimer un message, à produire un effet ou une sensation en exploitant la fonction de signe/représentation de sa création ; celle de concepteur/designer/ingénieur qui focalise son attention sur la fonction d'utilité/d'usage rattachée à son objet. Sans s'exclure mutuellement, ces deux postures imprègnent à différents degrés toute procédure de conception/création d'artefact physique. Le modèle CRS constitue un réel changement de paradigme pour les ACM par rapport à l'enseignement traditionnel de la discipline qui utilise l'approche segmentée de la création d'objet par l'application et le suivi strict de marches à suivre et de démarches préconçues.

Si des améliorations ont pu être constatées sur le terrain avec des pratiques enseignantes se souciant de favoriser la créativité des élèves (avec plus ou moins de succès), des indices concrets illustrent un certain statu quo des pratiques dans nombre d'établissements scolaires romands (maintien des appellations Activités Créatrices Textiles (ACT) ou Travaux Manuels (TM) dans certains cantons, salles-ateliers conçues sur le travail d'un seul matériau spécifique, persistance de l'utilisation de marches à suivre et de modèles à reproduire). Nous avons également pu constater empiriquement le maintien d'un enseignement traditionnel des ACM lors de visites professionnelles sur le terrain. Une enquête¹ menée auprès des enseignants spécialistes dans le cadre de l'animation pédagogique² a également montré des besoins en matière de formation à la créativité. D'autres travaux (Didier et al., 2013 ; Leuba et al., 2012, cité par Didier, 2014) confirment cette tension existante entre des pratiques traditionnelles d'enseignement encore en vigueur dans les classes romandes et les principes préconisés dans le PER et la formation PIRACEF. Cette tension engendre une certaine incompréhension entre les praticiens estampillés PIRACEF et ceux de « l'ancienne école » : méfiance, défiance, et même parfois dénigrement sont régulièrement évoqués par les premiers quand la rencontre et la cohabitation entre enseignants spécialistes ACM issus de formations différentes se passe difficilement. Il arrive aussi que les directions d'établissement, les collègues enseignants ou les parents d'élèves éprouvent un certain attachement aux pratiques d'enseignement orientées sur

¹ Pour un résumé de l'enquête : <https://prezi.com/view/0DZIEB1dUY4y89tAsOZR/>

² Il s'agit d'un service d'aide et de soutien à destination des enseignants spécialistes ACM, proposé par la HEPVS. Il offre des ressources pédagogiques, des cours de formation continue et des aides ponctuelles et personnalisées.

la réalisation de « beaux objets ». Les possibilités d'implémenter des pratiques pédagogiques favorisant le développement de la créativité semblent dès lors entravées par de telles conditions. Connaître la perception et la compréhension de la créativité par les enseignants spécialistes ACM, identifier les manifestations de la pédagogie de la créativité dans les pratiques, trouver les leviers et les freins à son expression et à son développement, voilà les buts que nous considérons comme importants actuellement pour envisager un développement efficient, durable et en adéquation avec les défis du XXI^{ème} siècle de la discipline ACM. Il existe en effet de récentes preuves tangibles sur les possibilités d'augmenter la créativité des élèves par la mises en place de mesures et de programmes scolaires favorisant la créativité (Ruiz-del-Pino et al., 2022).

La problématique de ce travail de recherche met en évidence la nécessité d'investiguer la créativité à l'école, ce qui représente à nos yeux un enjeu fondamental pour la discipline des ACM. Il convient dès lors de se pencher sur la créativité et son application scolaire, la pédagogie de la créativité.

2. Cadre théorique

2.1 La créativité : panorama historique

A l'instar de Glăveanu et Kaufman (2019, p.20), appréhender l'historique d'un concept comme la créativité semble indispensable pour comprendre et contextualiser les idées actuelles sur le sujet mais aussi pour envisager l'avenir. La perception et la compréhension de la créativité ont pris des formes diverses et variées et la créativité continue d'interroger tant sa complexité est manifeste (Piccardo, 2016). Dans l'Antiquité, elle revêtait une nature divine avec la muse comme médiatrice entre les dieux et les créateurs humains (Capron Puozzo, 2016, p.15). Cette tendance se retrouve dans les traditions grecque, judaïque, chrétienne et musulmane (Craft, 2001, p.5). « Platon disait qu'un poète ne peut créer que ce que la muse lui inspire et souhaite » et plus tard, dans la même veine mystique, Beethoven prétendait composer sous la conduite d'un esprit et Rudyard Kipling parlait d'un démon l'accompagnant dans l'écriture. Toutefois, l'idée d'une prépondérance de l'individu dans le processus créatif émergeait déjà avec Aristote qui estimait plus importante la capacité à réaliser des associations mentales que d'avoir foi en l'inspiration divine (Lubart, 2015). Après plusieurs siècles d'inintérêt pour la créativité, la période romantique de la Renaissance s'y intéresse à nouveau. « A cette époque, l'originalité, la perspicacité, le génie créateur et la subjectivité des sentiments étaient hautement valorisés » (Craft, 2001, p.7). En 1767, Duff a différencié le génie créatif du talent, en attribuant au premier la caractéristique d'originalité et certaines capacités innées comme l'imagination associative, le sens esthétique et l'évaluation des idées. Au XVIII^{ème}, la créativité est donc associée au génie, renforçant son caractère inné et rare et contribuant ainsi au mythe d'une capacité intrinsèque, voire génétique (Capron Puozzo, 2016, p.15). Dès la moitié du XIX^{ème} siècle, ce recentrage sur l'individu a focalisé la recherche sur les éminents créateurs, avec les études statistiques de Galton d'obédience génétique qui représentent le début de l'étude empirique de la créativité. Ses travaux ultérieurs basés sur des auto-introspections l'ont conduit à penser que l'association « d'objets mentaux », puisés dans « la cave de l'esprit » (*the mind's basement*), était la principale source d'idées nouvelles (Lubart, 2015, p.17).

C'est donc entre la fin du XIX^{ème} et le début du XX^{ème} siècle que la créativité est remise en cause en tant que caractéristique exceptionnelle (Capron, Puozzo, 2016) et que plusieurs auteurs et courants d'idées apportent leurs contributions. Du point de vue de la psychologie :

- Edouard Toulouse explore des aspects du fonctionnement psychologique pour identifier si une certaine fragilité peut être liée à la créativité
- Alfred Binet relie la pensée créative par association à l'intelligence

- Charles Spearman considère que la capacité intellectuelle à former des corrélats d'idées se situe à la base de la créativité
- Simon et Binet proposent d'évaluer l'imagination créative avec un premier outil « psychométrique » destiné à mesurer l'intelligence.

Du point de vue psychanalytique, Freud avance que les créateurs exploitent des moyens culturellement acceptables (arts, littérature, etc.) pour exprimer des désirs inconscients (amour, pouvoir, etc.) (Lubart, 2015, p.17-18). Par ailleurs, il est intéressant de relever que la majorité de ces travaux s'est intéressée à d'éminents créateurs dans divers domaines, ce qui a permis d'identifier assez fidèlement quelques composantes de la pensée créative par la nature socialement reconnue de leurs contributions respectives au monde ; le revers de la médaille consiste en un renforcement de la perception d'une certaine rareté de l'expression de la créativité et par la même son caractère élitiste. Une analyse biographique de cette population menée par Cox (1926) a conclu à un lien entre l'intelligence, certains traits de personnalité et la motivation avec le niveau de créativité (Lubart, 2015). Il semble que l'apport de Wallace en 1926, qui a modélisé le processus créatif en quatre étapes en s'inspirant entre autres de la description par Poincaré de sa découverte des fonctions fuchsiennes en 1908 (Lubart, 2015, p.107), a permis un élargissement des recherches sur la créativité en initiant une nouvelle compréhension du concept et en produisant de nouvelles orientations de réflexion, avec par exemple en 1945 la psychologie gestaltiste de Wertheimer et son concept *d'Insight*.

2.1.1 L'impulsion de Guilford

Un réel tournant se produit en 1950 avec l'étude de Guilford sur les limites des tests d'intelligence et son enquête sur la pensée divergente (Craft, 2001.p.8) ; l'auteur interpellait *l'American Psychological Association* pour demander un renforcement des recherches sur la créativité (Capron Puozzo, 2016). Ses hypothèses sur les capacités intellectuelles requises pour la créativité, sa théorie factorielle de l'intelligence et son modèle des opérations intellectuelles impliquées dans la résolution de problème ont contribué au foisonnement de la recherche sur la créativité, avec notamment le développement de l'approche psychométrique. Le test de pensée divergente de Guilford mais surtout les tests de Torrance (*Torrance Tests of Creative Thinking*) (Craft 2001) ont imprégné les systèmes scolaires de plusieurs pays (Etats-Unis et Europe) qui les utilisaient pour évaluer la pensée créative des élèves. Or, « si ces tests ont bien du sens pour la recherche (en éducation) comme outils puissants... ils ne constituent ni une méthode d'apprentissage, ni une méthode d'évaluation » (Capron Puozzo, 2016, p.16). Ces tests ont été critiqués pour avoir mesuré des facteurs liés à l'intelligence plutôt qu'à la créativité et pour avoir été facilement influencés par des circonstances extérieures (Craft, 2001, p.8). C'est aussi à cette

époque que la créativité a commencé à être définie, plus ou moins, en terme de nouveauté/originalité et valeur/adéquation (Runco & Jaeger, 2012).

Depuis les années cinquante, la recherche sur la créativité s'est orientée sur trois axes principaux de développement : la personnalité, la cognition et la manière de stimuler la créativité (Craft, 2001 p.6). Cela a permis d'identifier certains traits de personnalité et de caractères présentés par les personnes créatives, les différents processus cognitifs qu'elles mobilisent (ou non) en créant et aussi de relativiser l'efficacité de certaines méthodes, parfois exploitées en éducation pour développer la créativité des élèves, notamment celle du « *Creative Problem Solving* » de Parnes (Capron Puozzo, 2016 ; Lubart, 2015).

L'ancrage de la recherche en créativité dans la psychologie sociale dans les années 1980 et 1990 a permis d'éclairer l'importance des structures sociales, donc de l'environnement, dans la promotion (ou l'inhibition) de la créativité individuelle (Craft, 2001, p.9) et a ouvert un quatrième axe de développement, créant ainsi les fondations ayant permis l'émergence des conceptions actuelles sur la créativité. Ceci a aussi eu pour effet de multiplier fortement les études concernant la créativité ces vingt dernières années ; une analyse bibliographique de 2020 sur les travaux relatifs à la créativité a trouvé qu'il y avait eu 42 fois plus d'études durant la dernière décennies que durant la période 1950-1960 (Lubart et al., 2022, p.8).

2.2 Définition de la créativité

Capron Puozzo (2016) et Lubart (2015) proposent tous deux une définition qui se veut consensuelle, dans le sens où elle est admise par une large proportion de chercheurs : « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Capron Puozzo, 2016, p.17). La nouveauté, qui se base sur le degré de créativité de la production, doit se référer au niveau de créativité dont a préalablement fait preuve l'individu ou le groupe en comparaison avec la production. La production est adaptée quand elle répond aux contraintes fixées par l'environnement, la situation, le matériel, etc. Récemment, l'aspect dynamique de la créativité se matérialise dans les études, avec la prise en compte, en sus des caractéristiques individuelles, des dimensions émotionnelles et environnementales intervenant dans les processus créatifs et l'analyse de leurs interactions mutuelles (Beghetto & Corazza, 2019). Une volonté de considérer la créativité sur un empan temporel plus long intègre son potentiel de développement : « *Creativity requires potential originality and effectiveness* » (Corazza, 2016, p.262).

2.3 Les types de créativité

Le degré de créativité des productions peut être minime ou majeur, ce qui peut être rattaché aux concepts de *Big-C* (production innovante pour la société) et *little-c* (production extraordinaire pour la personne et son environnement quotidien)(Gardner, 2009); cette dernière a récemment été mise en relation avec la notion d'*everyday creativity* (Cotter et al., 2019). Ces concepts font écho à ceux de créativité primaire et secondaire (Ghiselin, 1952; Kaufman & Beghetto, 2009 ; Lubart, 2015). D'autres auteurs évoquent des catégories similaires : Boden (1992) propose *Historical-Creativity* et *Psychological-Creativity*, la première désignant des productions innovantes pour l'histoire collective, comme l'électricité (Capron Puozzo, 2016) et la deuxième se manifestant quand un « individu produit une solution nouvelle, par rapport à ses expériences précédentes, à un problème qu'il rencontre » (Lubart, 2015, p.143). Ce dernier propose aussi « créativité quotidienne » et « créativité éminente » pour illustrer cette dichotomie. D'autres formulations existent : *personnal creativity* qui peut se rattacher à *little-c*, *consensual creativity* à *Big-C* ou *Pro-c*. Toute production se jauge selon un continuum entre ces pôles. La *consensual creativity* (Runco et al., 2010), relativement instable dans le temps, introduit des complexités inexistantes du côté de la *personnal creativity* car elle possède une dimension interpersonnelle et socioculturelle par l'implication du consensus du public (Simonton, 2022).

Kaufman et Beghetto (2009) ont alimenté la catégorisation des productions créatives en créant deux nouvelles catégories dans leur Four-C Model, la *mini-c* et la *Pro-c* pour offrir un cadre de lecture et d'analyse plus précis. La *mini-c* se révèle indispensable pour envisager la créativité des productions d'élèves ou d'étudiants (Cotter et al., 2022) et constitue un atout dans le cadre des apprentissages (Kaufman & Beghetto, 2009). La *Pro-c*, ou créativité professionnelle, concerne des productions remarquables dans un domaine spécifique ayant eu un impact fort sur les pratiques en vigueur. Prenons le cas d'un enseignant qui rencontre des difficultés dans son enseignement ; il trouve une solution pour les résoudre efficacement et celle-ci se voit reconnue par ses pairs comme innovante et se trouve à terme implémentée dans tout l'établissement : on peut dès lors considérer que cet enseignant a fait preuve de créativité professionnelle (Capron Puozzo & Vuichard, 2022).

2.4 Différents modèles de la créativité

Les recherches ont conduit à l'élaboration au fil du temps de plusieurs modèles. Rhodes (1961) a élaboré un modèle de développement de la créativité (4P Model) comprenant quatre composantes clés : la personne (*Person*), le processus (*Process*), la production (*Product*) et le public (*Press*).

Le modèle des 5A de Glăveanu (2013) en reprend et affine la structure (figure 2) : *Actor*, *Action*, *Artefact* pour les 3 premiers P et *Audience* (public) et *Affordance* (possibilités/potentialités) pour « *Press* ».

The four P's of creativity		The five A's of creativity	
<i>Focus on:</i>		<i>Focus on:</i>	
Internal attributes of the person	<i>Person</i> → <i>Actor</i>	Personal attributes in relation to a societal context	
Primarily cognitive mechanisms	<i>Process</i> → <i>Action</i>	Coordinated psychological and behavioral manifestation	
Features of products or consensus around them	<i>Product</i> → <i>Artifact</i>	Cultural context of artifact production and evaluation	
The social as an external set of variables conditioning creativity	<i>Press</i> → <i>Audience</i> <i>Press</i> → <i>Affordances</i>	The interdependence between creators and a social and material world	

Figure 2: Comparaison entre modèles des 4P et des 5A (tiré de Glăveanu, 2013, p. 71)

Selon cette conception (figure 3), l'action créative émerge des relations entre acteurs et publics, qui interagissent par la génération et l'utilisation de nouveaux artefacts (objets, signes, symboles, etc.) au sein d'un environnement social, culturel et physique donné (Glăveanu, 2013).

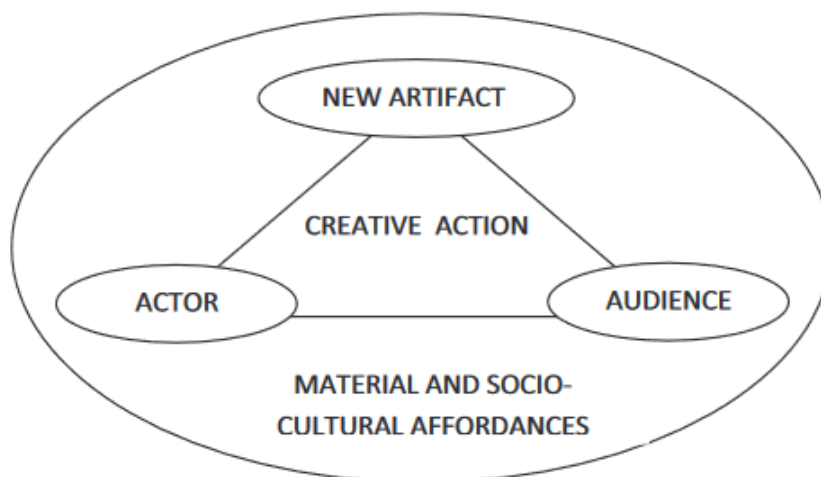


Figure 3: Interactions dans le modèle des 5A (tiré de Glăveanu, 2013, p. 72)

La nature intrinsèquement complexe de la créativité ne fait désormais plus débat, le parallèle avec les théories de la complexité (Piccardo, 2016) l'atteste. Ces dernières étudient les systèmes complexes adaptatifs (*Complex Adaptive Systems*) dont les caractéristiques (dynamisme, ouverture, non-linéarité, auto-organisation, adaptabilité, autosimilarité) rappellent fortement celles des deux modèles complexes de la créativité ci-après.

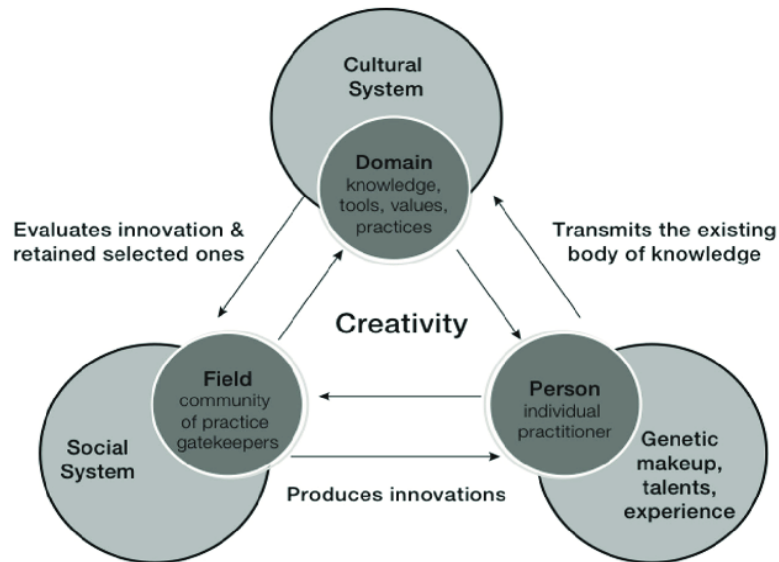


Figure 4: Systems model of creativity (Csikszentmihalyi, 1999)

Tiré d'internet : https://www.researchgate.net/figure/Systems-model-of-creativity-Csikszentmihalyi-1999-p-315_fig4_322006439

Le modèle systémique de la créativité (figure 4), développé par le psychologue Mihaly Csikszentmihalyi (1988, 1999), propose que la créativité soit le résultat de l'interaction entre trois systèmes : l'individu, le champ et le domaine. Selon ce modèle, le système individuel fait référence à la personne créative, à ses compétences, à ses connaissances et à ses caractéristiques personnelles. Le système du domaine fait référence au contexte social et culturel dans lequel la personne créative opère, y compris les attentes et les normes du domaine, ainsi que les retours et les soutiens qu'elle reçoit. Le système du champ fait référence aux connaissances et aux compétences spécifiques au domaine d'expertise dans lequel la personne agit. D'après l'auteur, la créativité apparaît lorsque le système individuel et le système du domaine s'alignent sur le système du champ. Cet alignement crée un état de flux dans lequel la personne créative est totalement immergée et engagée dans son travail. Dans cet état, l'individu est capable d'accéder à son plein potentiel et de produire un travail créatif qui est à la fois nouveau et précieux pour le domaine. Le modèle systémique de la créativité souligne l'importance du contexte social et culturel dans la facilitation de la créativité, et suggère que la créativité n'est pas seulement un trait de l'individu, mais plutôt un produit de l'interaction entre l'individu, le champ et le domaine. Récemment, un modèle encore plus affiné est apparu, celui des 7C (T. Lubart, 2017), sur la base d'une analyse d'articles du *Journal of Creative Behavior*. L'augmentation des domaines constitutifs de la créativité proposée par ce modèle permet d'affiner la compréhension du concept. *Creator* (créateur) se réfère aux individus s'engageant dans un travail original et précieux, seul ou en groupe. Dans ce domaine, on étudie principalement la personnalité, les éléments cognitifs et les affects des personnes. *Creating* (créer) se concentre sur l'organisation temporelle des pensées et actions qui lancent, développent et conduisent à maturité une

production utile et originale. Les interactions entre les acteurs impliqués dans le processus, leur type et leurs organisations entrent dans le domaine *Collaboration*. L'environnement physique, social et culturel dans lesquels se manifeste la créativité se rapporte au *Context* ; la famille, le cadre professionnel ou l'école en font bien sûr partie. *Creations* correspond bien entendu aux productions issues de la créativité, qu'elles soient matérielles ou intangibles. La manière dont ces dernières sont adoptées dans la société et leurs impacts sur cette dernière se réfère à la *Consumption* (consommation). Enfin, dans une plus longue perspective temporelle, *Curricula* concerne l'intégration et l'application de la créativité dans les cursus scolaires et universitaires afin de dynamiser son développement, comme certains types de méthodes ou pédagogies focalisés sur le sujet ou encore sur des expériences non spécifiques tout de même favorables (Lubart, 2015, p.4-5).

2.5 Les processus créatifs

Il convient tout d'abord de distinguer deux types de processus créatifs. Les microprocessus sont essentiellement de nature cognitive et ils constituent les mécanismes de pensée sous-jacents à la production et à la sélection d'idées nouvelles (Botella et al., 2016) : par exemple, la pensée associative qui définit la capacité à regrouper et combiner deux (ou plusieurs) informations conceptuellement et/ou sémantiquement distinctes pour en engendrer une nouvelle.

Les macroprocessus organisent et combinent les différentes étapes constituant le processus créatif. La première étape du modèle de Wallas (1926), la préparation, consiste à relever les difficultés de la tâche et à collecter des informations. L'individu doit faire preuve de flexibilité dans l'utilisation de ses connaissances car cette étape implique des processus fondamentaux de logique, de mémoire et de pensée abstraite (Botella et al., 2016). L'incubation représente le traitement principalement inconscient des informations issues de la préparation, par un agencement associatif et sélectif. La troisième étape survient comme un déclic, un flash, quand une idée potentiellement pertinente arrive à la conscience : c'est l'illumination (*Insight*). L'étape de vérification consiste en l'évaluation de la nouvelle idée, afin de vérifier sa pertinence en regard du contexte. Botella (2016) a identifié plusieurs modèles du processus créatif proposés par divers chercheurs (figure 5) ; malgré une différence de dénomination des étapes et quelques différences notoires, tous correspondent aux quatre étapes de Wallas. S'ils sont utiles pour organiser et structurer la recherche visant à comprendre la créativité, ils ne permettent pas de rendre compte du caractère dynamique, comme les itérations de certaines étapes ou les dimensions interactives du processus. Leur structure linéaire les fige dans une logique chronologique et successive très éloignée de la réalité. Une étude sur le processus

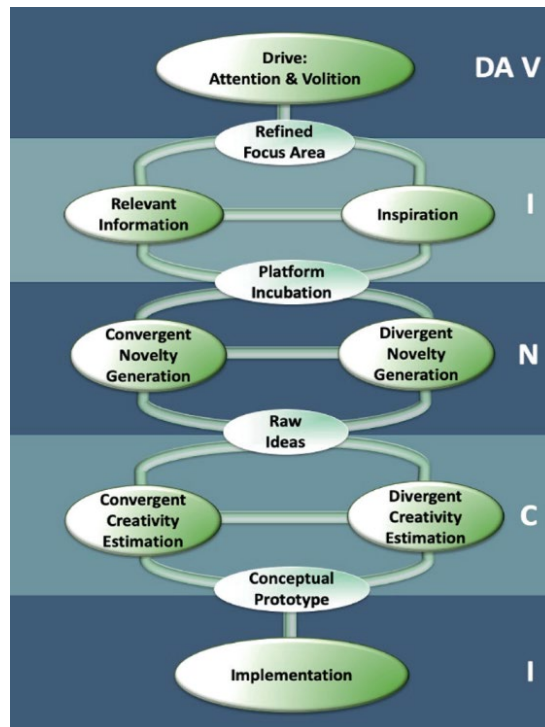


Figure 7: DA VINCI Model of Creative Thinking Process (tiré de Corazza & Agnoli, 2019, p. 52)

Les cinq étapes du modèle correspondent aux lettres de l'acronyme DA VINCI, le D (Drive) représente l'état mental qui pousse à investir de l'énergie dans le processus et qui repose sur deux piliers, la cognition (*Attention*) et la motivation (*Volition*). Le premier I (*Information*) est constitué par la récolte des informations, certaines pertinentes en regard de la situation (*relevant informations*) et d'autres qui apparaissent a priori incorrectes, absurdes, hors-contextes ou inadaptées. Leurs interactions au sein de la plateforme d'incubation pourront éventuellement, grâce aux actions de pensées convergentes et divergentes orientées, engendrer de la nouveauté, le N (*Novelty Generation*), avec des idées brutes (*raw ideas*). Le C (*Creativity Estimation*) permettra de les évaluer par des procédés d'évaluation convergente et divergente de la créativité, ce qui offre des possibilités nouvelles de navigation entre les composantes du modèle. Le I final (*Implementation*) représente la phase de socialisation de l'idée retenue et se voit soumise à des contraintes intrinsèques (complexité de l'idée, durée et coût de réalisation, etc.), des contraintes extrinsèques issues de l'environnement social de l'individu (règles culturelles, opinions d'experts, etc.) ainsi que les facteurs individuels de personnalité (confiance en soi, persévérance, identité personnelle, etc.). Le modèle Da Vinci est intéressant pour plusieurs raisons. Il est compatible avec d'autres modèles du processus créatif notamment ceux de Wallas (1926) et Mumford (Mumford et al., 1991). Il présente des liens/relations entre composantes sans indication de sens permettant ainsi d'envisager de nouvelles dynamiques et il propose deux éléments novateurs : le positionnement de l'inspiration dans la phase

d'information et la composante de divergence pour l'estimation de la créativité (Corazza & Agnoli, 2022).

Pour conclure, nous voulons noter que les processus créatifs diffèrent fortement en fonction de leur domaine d'application, comme le démontrent de récentes modélisations pour les arts, le design, l'écriture la musique et l'ingénierie (Botella et al., 2022), et dont la complexité confirme la nécessité d'une approche holistique des phénomènes créatifs.

2.6 L'approche multivariée de Lubart

Cette approche s'inscrit dans le courant de la psychologie différentielle car elle vise à comprendre comment les différences individuelles peuvent affecter les comportements et les performances de chaque personne. Ce modèle, élaboré par Todd Lubart (2015), détaille les différents facteurs impactant les processus en lien avec la créativité. Au nombre de quatre, leurs effets sont intriqués mutuellement et leurs influences interagissent en permanence. Les relations entre intelligence(s), émotions, motivation et développements social et psychologique des gens sont complexes à modéliser et interpréter. En outre, le caractère spécifique de chaque contexte/environnement empêche bien souvent la possibilité de généraliser certains constats et observations.

2.6.1 Les facteurs cognitifs

Ces facteurs font référence aux processus et aux capacités mentales d'un individu et jouent un rôle clé dans sa capacité à traiter et à interpréter des informations, ainsi que dans sa aptitude à apprendre et à s'adapter à de nouvelles situations. Ils réunissent tous les aspects en lien avec le fonctionnement de notre cerveau, ses mécanismes et nos habitudes de pensée, qui mettent en œuvre un certain nombre de microprocessus.

- L'identification et la définition/redéfinition de problèmes soutenues par nos mécanismes d'analyse, de synthèse, de recherche d'information ; définir un problème passe par une phase de questionnement et de réflexion sur « une lacune dans l'état actuel des connaissances, le besoin d'un nouveau résultat, ou une déficience dans une procédure » (Lubart, 2015, p. 28), ainsi que sur les potentielles améliorations à apporter à la situation actuelle. La capacité de représentation mentale des informations semble représenter un atout car les images mentales peuvent facilement être manipulées.

- « La pensée divergente est un processus permettant de rechercher de manière pluridirectionnelle de nombreuses idées ou réponses à partir d'un simple point de départ » (Lubart, 2015, p. 32) et elle se quantifie surtout en termes de fluidité (le nombre d'idées différentes produites) et d'originalité (caractère inhabituel, non conformiste, unique de l'idée).

Osborn (Osborn, 1965) a développé une célèbre méthode pour faciliter le processus de pensée divergente, le *brainstorming*, dont le succès dépend en grande partie de quatre règles à respecter : 1. trouver le plus d'idées possibles ; 2. on accepte toutes les idées ; 3. on peut combiner ou améliorer les idées ; 4. pas de critique, ni de jugement des idées ou des personnes. Il est indispensable de poser le problème à résoudre en détail, éventuellement le redéfinir et le reformuler si nécessaire. L'évaluation des idées intervient après la séance de *brainstorming*, sous la conduite d'experts du sujet.

- La flexibilité est la capacité cognitive à appréhender un objet sous des angles différents, à être sensible aux changements ainsi qu'à s'éloigner d'une idée de départ pour explorer de nouvelles voies. Elle reflète la souplesse de la pensée ainsi que la capacité et la volonté à changer de registre (Zabelina & Robinson, 2010). On distingue aussi la flexibilité spontanée (proposer beaucoup d'idées variées) de la flexibilité adaptative (savoir changer de registre, de point de vue), la seconde étant corrélée positivement à la créativité (Lubart, 2015, p. 36).

- L'encodage sélectif : ce microprocessus nous permet de relever et de sélectionner dans l'environnement qui nous entoure toute information en rapport avec le problème à résoudre ; c'est une sorte de récolte d'éléments potentiellement pertinents en regard du contexte problématique. Un bel exemple d'encodage sélectif est celui de la découverte de la Super Glue par le Dr. Coover. Lors de recherches sur le cyanoacrylate d'éthyle, un appareil couteux a été détruit. Toutefois, il a su apprécier la situation sous un autre angle et ainsi déceler une qualité exceptionnelle à la substance afin d'en tirer profit³.

- La comparaison sélective est la capacité à observer les similitudes entre des domaines différents éclairant le problème (Lubart, 2015, p. 30). Un de ses mécanismes clés repose sur la production d'analogies et de métaphores. Plusieurs auteurs considèrent cette capacité comme un point de départ pour les processus créatifs (Bonnardel & Marmeche, 2004 ; Chan & Schunn, 2015 ; Marin et al., 2014). Par exemple, pour réfléchir à un problème de gestion de classe, comparer la classe à un navire et son équipage.

- La combinaison sélective (ou pensée associative) est la capacité à associer, combiner deux ou plusieurs éléments d'informations pour former une nouvelle idée. Gutenberg a par exemple su associer les principes du pressoir à vin avec ceux des sceaux en cire avec chevalière pour imaginer une des plus grandes innovations de l'humanité, l'imprimerie. Des études s'intéressent au rôle des capacités associatives dans la créativité (Beaty et al., 2014 ; Turner, 2015).

³ <https://ncgovote.org/fr/linvention-de-la-super-colle/>

- La pensée convergente consiste en la sélection et l'évaluation des idées produites (Akbari Chermahini & Hommel, 2012) en regard des contraintes de la tâche (Jaarsveld et al., 2012). Longtemps considérée comme néfaste pour la créativité, elle est nécessaire et complémentaire aux pensées divergente et associative évoquées précédemment, interagissant avec elles de manière itérative jusqu'à la solution. Ce type de pensée est mobilisée dans la résolution de problèmes routiniers et quotidiens. Particulièrement utiles pour confronter les propositions de l'esprit aux contraintes du contexte, son rôle dans l'évaluation des idées est prépondérant.

Il existe un large consensus sur le fait que les connaissances jouent un rôle central dans la créativité (Ward & Kolomyts, 2019) d'un individu. Elles résultent de l'éducation formelle et informelle reçues via les situations vécues et elles « aident également à prendre en compte et à tirer parti des événements observés par hasard ; en outre, par la maîtrise de certains aspects d'une tâche, elles permettent de focaliser sa pensée sur les aspects nouveaux de cette tâche » (Lubart, 2015, p. 41). Si elles sont nécessaires, trop de connaissances préalables peuvent nuire à la souplesse d'esprit : une étude de Simonton (2022) sur 192 créateurs a montré que les plus célèbres possédaient un niveau d'étude moyen. Toutefois, ce constat est plus vrai pour les arts que pour les sciences. Les personnes créatives ont souvent un quotient intellectuel (QI) supérieur à la moyenne (corrélation 0,2 en moyenne) mais à partir d'un QI supérieur à 120, le lien entre ce dernier et la créativité disparaît. Il semble dès lors que d'autres facteurs entrent en jeu comme la prise de risque ou la persévérance pour faire la différence au niveau de la créativité. En revanche, une personne avec un QI faible ne pourra pas avoir un haut niveau de créativité, même si elle possède des traits de personnalité qui y sont corrélés.

La cognition semble centrale pour la créativité mais c'est uniquement par le truchement de son interaction avec les autres facteurs ci-dessous qu'une ébauche de compréhension des phénomènes créatifs peut se réaliser. Des recherches en neurosciences récentes montrent en effet l'importance « d'étudier de concert la cognition et les affects » (Audrin & Puozzo Capron, 2020, p. 245).

2.6.2 Les facteurs conatifs

Ces facteurs concernent la volonté et la capacité propre d'un individu à agir ou à adopter certains comportements. Ces facteurs sont considérés comme influençant les processus de prise de décision et de résolution de problèmes, ainsi que l'approche globale pour atteindre les objectifs. Ils se rattachent aux traits de personnalité, à la motivation et aux styles cognitifs.

Feist démontre que la majorité des théoriciens du XX^{ème} siècle ont proposé une théorie en lien avec la personnalité des individus créatifs (Feist, 2019). Le psychotisme semble rattaché à la

capacité de produire des idées non-conventionnelles, notamment par une tendance aux troubles d'inhibition cognitive chez les personnes possédant des traits liés à cette pathologie (Lubart, 2015) et par une réduction des contraintes dans leurs processus *top-down* (Myszkowski et al., 2022) ; « *Psychoticism is the disposition toward lack of impulse control, unusual and overinclusive thinking, and being cold and impersonal* » (Eysenck, 1967, cité par Feist, 2019, p. 358). Plusieurs études ont mis en lumière que cela était lié à la créativité (Acar & Runco, 2012 ; Feist, 2019), spécialement dans le domaine des arts où on observe beaucoup de désordres bipolaires par exemple.

Plusieurs traits de personnalité présentent des relations significatives avec la créativité. La tolérance à l'ambiguïté offre des possibilités plus larges de réflexion et pousse l'individu à chercher les solutions optimales et adaptées. Elle est corrélée positivement avec la créativité (Comadena, 1984). La persévérance est essentielle, l'histoire du désormais célèbre inventeur de la théorie des fractales Benoît Mandelbrot le prouve : il a mis six ans avant de trouver une revue qui accepte de publier sa découverte. Se confronter volontiers à l'inconnu, l'incertitude, cette ouverture aux nouvelles expériences est « *the most consistent and strongest personality predictor of creativity is the Big Five trait of openness to experience* » (Ivcevic & Hoffman, 2019, p. 274). Une méta-analyse a confirmé cette relation robuste (Feist, 1998). L'individualisme (ou non-conformisme), qui peut se mesurer par un questionnaire d'indépendance de jugement, en fait partie car plusieurs études montrent que les créatifs ont moins tendance à reproduire les comportements d'autrui que la population moyenne (Lubart, 2015). La majorité des gens rechigne à prendre des risques et il se trouve que les enfants apprennent rapidement à éviter cette stratégie, le conformisme semblant plus souvent récompensé et valorisé. Si la prise de risque peut amener des récompenses financières et/ou de reconnaissance sociale, les effets néfastes d'un potentiel échec restent dissuasifs. Le lien entre prise de risque et créativité se révèle significatif en production graphique mais ne se confirme pas pour le domaine artistique de la littérature (Sternberg & Lubart, 1995). Il existerait des individus *risk-seeker* et d'autres *risk-bearer* : les premiers sont impulsifs et recherchent les sensations tandis que les seconds tolèrent le risque au service de leurs objectifs (Nicholson et al., 2005). Il semble que la prise de risque soit nécessaire pour mener des actions créatives, notamment en milieu scolaire : les enseignants capables de prendre des risques et des initiatives dans les situations difficiles sont plus susceptibles d'être pédagogiquement créatifs car ils s'adaptent aux contraintes pour transformer l'adversité en avantage (Cayirdag, 2017). Un type de risque bien particulier permettrait d'avoir une influence bénéfique sur la créativité : les *beautiful risks*. Pour être qualifié comme tel, le risque doit répondre à trois critères. Existe-t-il

un bénéfice potentiel pour les autres ? Les dangers ont-ils été pris en compte ? Des actions concrètes ont-elles été entreprises ? Les *beautiful risks* sont des risques réfléchis, calculés et intentionnels, qui impliquent une certaine prise de distance vis-à-vis de la sécurité et de la norme, tout en conservant un niveau de contrôle et de responsabilité. Cette notion influence considérablement l'implémentation de la créativité dans l'enseignement-apprentissage car elle suggère que les enseignants doivent aider les étudiants à prendre des risques, tout en les encourageant à évaluer et à réfléchir sur ces risques. En aidant les étudiants à prendre de *beautiful risks*, on peut les encourager à sortir de leur zone de confort, à expérimenter de nouvelles idées et à développer leur créativité, tout en s'assurant que les apprentissages restent pertinents et significatifs. Cette manière d'agir peut aider à renforcer la confiance, l'autonomie et l'estime de soi des étudiants, tout en leur permettant de développer leur créativité de manière responsable et éthique (Beghetto, 2019). Pour les enseignants, il semblerait que la recherche d'une meilleure cohérence professionnelle suscite la prise de *beautiful risks* et permette la mise en œuvre de compétences créatives favorables au développement professionnel (Massie et al., 2022).

D'origine hindouiste ou bouddhiste et doté d'une certaine ambivalence (Neuville, 2006), un potentiel microprocessus conatif est suspecté d'être relié à la capacité à prendre des risques, le lâcher-prise (Capron Puozzo & Cavalla, 2018). Encore mal défini à l'heure actuelle, ce moyen de libération psychologique consistant à se détacher du désir de maîtrise et exprimant le fait de se défaire d'une cause de stress (*Dictionnaire historique de la langue française*, 2022 ; Nimmo, 2016), semble être « le premier mouvement conatif pour sortir de sa zone de confort, pour permettre à l'individu de se sentir libre d'explorer d'autres possibles » (Capron Puozzo & Cavalla, 2018, p. 134). Pour l'enseignement, la zone de confort recouvre tant les niveaux cognitifs, que conatifs et affectifs et il est légitime de s'interroger à quel(s) niveau(x) le lâcher-prise doit avoir lieu et à quel degré pour initier l'envie de prendre des risques. De plus, lâcher-prise, prendre des risques nécessite chez l'individu un fort potentiel de confiance qui correspond parfaitement au concept de sentiment d'auto-efficacité créative (*creative self-efficacy*) (Capron Puozzo & Audrin, 2021) qui s'explique comme la confiance perçue d'un individu dans sa capacité à performer de façon créative dans une tâche particulière. Il existe trois principales catégories de croyances qu'un individu se construit en regard de son concept de soi créatif (*creative self-beliefs*) (Karwowski et al., 2019) : la confiance personnelle en sa créativité (*creative confidence*), la conscience du soi créatif (*creative self-awareness*) et l'image du soi créatif (*creative self-image*). L'auto-efficacité créative est une partie de la *creative confidence* mais elle semble posséder un rôle central dans la manifestation de la créativité. Elle a un

caractère évolutif et dynamique, en interaction avec les autres dimensions de ce qui constitue l'identité créative (Karwowski et al., 2019 ; Beghetto & Karwowski, 2017).

Caractéristique individuelle relativement stable des individus, la motivation se divise en deux catégories. « La motivation intrinsèque est le plus souvent opérationnalisée dans la littérature comme la motivation à aborder une tâche par pur intérêt pour l'activité elle-même et par excitation pour les défis qui l'attendent » (Hennessey, 2019, p. 376). Elle se réfère à des « moteurs et désirs internes qui sont satisfaits par l'accomplissement de la tâche » (Lubart, 2015, p. 58) et son lien significatif avec la créativité a été montré dans plusieurs études (Lubart, 2015). La motivation extrinsèque représente tous les types de récompenses offertes par l'environnement pour la réalisation de la tâche. Elle a longtemps été considérée comme néfaste ou même inhibante pour la créativité (Hennessey, 2019). Toutefois, cette polarité binaire ne permet pas de cerner la dynamique du processus motivationnelle, car « *intrinsic motivation and extrinsic incentives, most notably rewards, are not necessarily antagonistic ... and should be considered together, allowing for the possibility of interactive effects, when exploring performance outcomes* » (Hennessey, 2019, p. 378). A cet égard, la profusion de travaux se basant sur la *Self-Determination Theory (SDT)* (Ryan & Ceci, 2017) ont permis de développer différentes approches motivationnelles pour offrir une appréciation dynamique. Elle se concentre sur les besoins psychologiques innés des individus et dans quelle mesure ils sont capables de satisfaire ces besoins de base lorsqu'ils poursuivent leurs objectifs visés. Les deux types de motivation se nomment *controlled motivation* et *autonomous motivation* ; l'originalité consiste à s'intéresser au processus d'internalisation qui se déroule dans chaque personne pour constituer son profil motivationnel, ce dernier pouvant varier en fonction du temps et des situations rencontrées. Les éléments propres à l'individu interagissent avec les inputs de l'environnement pour alimenter la motivation. Ce cadre théorique a été exploité dans diverses études et il en ressort la nécessité d'envisager la motivation intrinsèque de façon plus fine, plus détaillée, en tenant compte du temps mais aussi du contexte. L'émergence de nouvelles catégorisations de la motivation intégrées dans un modèle explicatif dynamique, comme par exemple la motivation à la réussite (viser l'excellence en compétition ou l'obtention d'un titre) (Schoen, 2015) qu'on peut relier à la motivation d'accomplissement (McClelland, 1962) , l' *obligation motivation* (Cooper & Jayatilaka, 2006), ou encore la *prosocial motivation* (Auger & Woodman, 2016) qui semble conduire les comportements créatifs en fonction de l'intention du créateur quant au destinataire des bénéfices de la création : lui-même , ses proches, les autres ou la société. La binarité intrinsèque/extrinsèque semble donc désormais dépassée, avec à la clé plus de précision mais aussi de potentielles compréhensions.

En outre, « les styles cognitifs, à savoir les préférences de l'individu pour un mode donné de traitement de l'information, influencent, tout comme les traits de personnalité, la quantité et/ou la nature des productions créatives » (Lubart, 2015, p. 55). Cette influence peut être de nature qualitative ou quantitative et elle ne concerne pas le degré mais la nature de la créativité. On trouve chez les auteurs plusieurs appellations révélant une polarité : style global vs minutieux (Sternberg & Lubart, 1995), intuition vs sensation (Myers & Mccaulley, 1998, 1998 ; Raidl & Lubart, 2001 ; Rouquette, 1973). Le style intuitif semble associé à plus de créativité (Lubart, 2015) et la dernière dichotomie, adaptation vs innovation semble montrer que ces styles vont influencer le type de contribution créative plutôt que son degré (Kirton, 1994).

2.6.3 Les facteurs émotionnels

La dimension émotionnelle joue un rôle central de la vie humaine et impacte tous les processus qui la jalonnent. Pour la recherche liée à la créativité, les émotions sont « *the spinal cord of the creative thinking process* » (Agnoli & Corazza, 2019, p. 48) et représentent une source d'informations indispensables mais souvent ambiguë du fait de leurs effets tantôt facilitateurs, tantôt inhibiteurs (Audrin & Puozzo Capron, 2020). Le mot émotion est une catégorie générique qui peut regrouper différentes notions : l'humeur, les caractéristiques émotionnelles individuelles et les états émotionnels (Lubart, 2015). Ces derniers sont de nature transitoire, ils varient en valence (positive à négative), en degré d'activation (calme à forte excitation) et en mode de régulation (promotion ou prévention) (Baas, 2019) . Le modèle de résonance émotionnelle « propose que les aspects émotionnels des expériences passées contribuent à l'accès et à l'association créative de concepts » (Lubart, 2015, p. 78). Lors de l'encodage émotionnel, les émotions idiosyncrasiques vécues se rattachent à des représentations en mémoire ou des concepts et constituent des endocepts (Besançon & Lubart, 2015). Lorsque de nouvelles stimulations émotionnelles interviennent, un mécanisme automatique de résonance propage dans la mémoire le profil émotionnel du nouvel endocept afin de le mettre en relation avec d'autres endocepts mémorisés ; le seuil de détection de résonance définit quel endocept activé par la résonance est susceptible d'entrer en mémoire de travail. Ce seuil varie selon la sensibilité de l'individu et de la force de résonance entre deux endocepts. L'histoire des madeleines racontée par Proust constitue la meilleure illustration de ce modèle.

D'une manière générale, « les états émotionnels positifs favorisent la fluidité idéationnelle et donc le potentiel créatif » (Lubart, 2015, p. 73). Plusieurs auteurs ont évoqué le rôle des émotions en tant que modulateurs motivationnels et/ ou cognitifs dans la genèse de la créativité. Elles influencent la persévérance, la confiance en soi, l'enthousiasme et le plaisir (Sternberg, 2003) mais aussi la perception, l'interprétation, l'attention, la mémoire, l'évaluation et la prise

de décision (Runco, 2014). Amabile (Amabile, 1996) met l'accent sur l'importance des émotions dans le contexte social et organisationnel de la créativité. Elle soutient que les émotions peuvent affecter la motivation, la perception des objectifs, la communication, la collaboration et la satisfaction dans le travail créatif, en fonction de la qualité des relations interpersonnelles, de l'autonomie, de la reconnaissance et du soutien social. Le névrotisme et l'extraversion, traits de personnalité intimement liés aux émotions et qui se situent aux extrêmes de l'émotivité d'une personne, ne sont pas reliés de façon fiable aux critères de la pensée créative (Ivcevic & Hoffman, 2019, p. 278).

La modélisation dynamique du rôle des émotions (figure 8) illustre leurs interactions avec l'individu et le processus créatif (Ivcevic & Hoffman, 2019). Elle offre d'intéressantes macro perspectives analytiques. Ces auteurs avancent que les états émotionnels (ou l'humeur) (*emotion state* ou *mood*) et les habiletés émotionnelles (*emotion abilities*) sont les deux sources principales d'influence émotionnelle sur le processus créatif. Les influences mutuelles apparaissent sur le modèle, laissant entrevoir des relations systémiques non-linéaires à

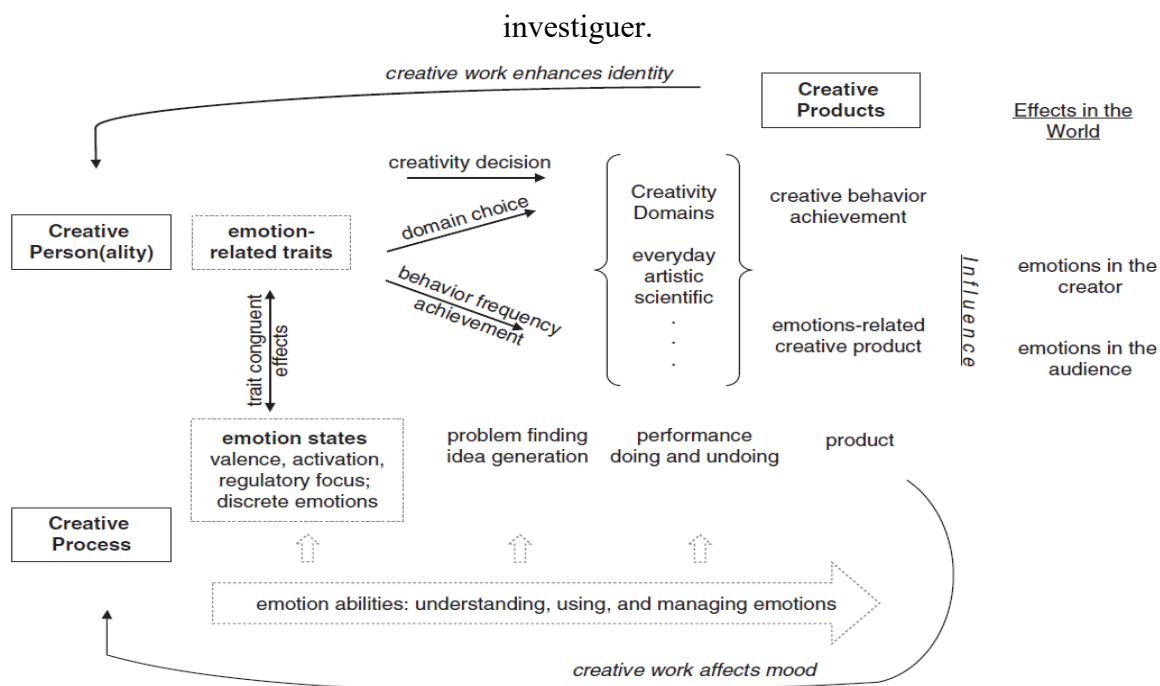


Figure 8: Illustration modélisée du rôle des émotions dans la créativité (Ivcevic & Hoffman, 2019, p. 275)

Pour une perspective plus contextualisée et pour affiner la réflexion sur les liens entre émotions et créativité des enseignants, il faut s'intéresser à la recherche portant sur les émotions des enseignants : selon les perspectives d'approche, elle les envisage soit comme variable dépendante, c'est-à-dire que les émotions des enseignants se rattachent aux relations de leur quotidien professionnel, soit comme variable indépendante, c'est-dire que les émotions des enseignants impactent les pratiques et les relations professionnelles. Dans le premier cas qui

recoupe les facteurs personnels ou environnementaux engendrant des émotions, les résultats ont montré que les trois principales émotions ressenties sont le plaisir, la colère et l'anxiété. Le deuxième cas (variable indépendante) concerne les effets des émotions des enseignants sur leur comportement. En fonction de la valence, du niveau d'activation et du caractère exprimable des émotions, la régulation des émotions se réalise selon diverses stratégies, avec des effets plus ou moins désirables sur le développement personnel, la santé ou les relations avec autrui (Audrin, 2020b).

Les travaux sur les émotions « académiques » (Pekrun & Stephens, 2012) illustrent l'ubiquité des émotions dans les contextes d'apprentissage (Audrin & Puozzo Capron, 2020) et distinguent quatre catégories d'émotions qui s'y manifestent :

- les émotions d'accomplissement (*achievement emotions*) se rattachent aux conséquences liées au succès ou à l'échec de l'évaluation d'un apprentissage ;
- les émotions ressenties en fonction du sujet, de la nature, du thème de l'apprentissage concerné (*topic emotions*), comme par exemple se sentir anxieux face aux mathématiques ou enthousiaste pour les arts ;
- les émotions liées au contexte social dans lequel se déroule l'apprentissage et la position de l'individu dans ce contexte (*social emotions*) ;
- les émotions épistémiques (*epistemic emotions*) sont « imbriquées au niveau cognitif des apprentissages » (Audrin, 2020a ; Audrin & Puozzo Capron, 2020, p. 248). Le terme épistémique correspond à tout ce qui a trait à la connaissance.

Cette dernière catégorie diffère des autres groupes d'émotions humaines (Brun & Doguoglu, 2016) de par l'objet spécifique de sa focalisation. L'intérêt de se focaliser sur cette catégorie d'émotions repose notamment sur les travaux en neuropsychologie de Damasio (Damasio, 2010) qui prouvent l'interdépendance entre émotions et cognition (Audrin, 2020a) mais aussi sur le fait que l'anxiété est la deuxième émotion la plus ressentie au quotidien par les enseignants (Lohbeck et al., 2018), notamment dans les situations où « ils se sentent menacés ou ont l'impression de ne pas être à la hauteur » (Audrin, 2020, p. 11). Parfois nommées émotions de la connaissance (*knowledge emotions*) ou encore émotions cognitives, ce qui renforce leur caractère intrinsèquement cognitif (Audrin et al., 2020), les émotions épistémiques peuvent être de valence positive et négative et être plus ou moins activée/activante chez l'individu ; la curiosité, la surprise, l'enthousiasme, la confusion, la frustration, l'ennui et l'anxiété sont les principales émotions épistémiques identifiées jusqu'ici (Audrin & Puozzo Capron, 2020). « *Epistemic emotions represent a major category of human emotion serving evolutionary-based purposes of acquiring knowledge about the world and the self* » (Pekrun et

al., 2017, p. 2). Le travail de ces chercheurs repose sur les théories de l'évaluation cognitive qui consiste en une « appréciation de la nouveauté de l'élément, du niveau de plaisir intrinsèque lié à ce stimulus et de l'importance par rapport aux buts de l'individu » (Ellsworth & Scherer, 2003, cité par Audrin & Puzo Capron, 2020, p. 249). Cette autoévaluation mobilise un ensemble de processus impliqués dans la genèse des émotions (Audrin, 2020a) et induit une modification des composantes de ces processus. Au nombre de cinq, elles sont caractéristiques des émotions épistémiques (Pekrun et al., 2017) : une évaluation cognitive de la situation, la prise en compte des composantes physiologiques et motivationnelles, des expressions motrices, et un sentiment subjectif résultant de cet ensemble interactif (Audrin & Puzo Capron, 2020 ; Audrin, 2020).

2.6.4 Les facteurs environnementaux

« L'environnement, par ses multiples facettes, exerce un rôle clé dans le développement des capacités créatives et dans les diverses formes que peut prendre l'expression créative. » (Lubart, 2015, p. 88). Cet auteur a défini différents niveaux pour caractériser les éléments environnementaux interagissant sur la créativité. Les groupes sociaux (famille, pairs, école, relations professionnelles, de voisinage et confessionnelles, etc.) auxquels appartient l'individu sont nommés microsystèmes. Leurs interactions constituent un mésosystème, avec des intrications parfois importantes. Viennent ensuite les exosystèmes qui regroupent les variables environnementales et qui influencent indirectement le développement d'un individu (par exemple le travail des parents et la représentation de la créativité qui l'accompagnent, ou le fait de vivre dans des quartiers particuliers). Enfin, le macro/chrono système qui baigne l'ensemble, la culture au sens large. Ce modèle identifie un large éventail de variables environnementales à prendre en considération pour analyser les liens de l'environnement avec la créativité.

Le sens donné à la culture est intrinsèquement liée à celui donné à la créativité (Lubart et al., 2019) et on note des différences significatives de perception entre les sociétés selon leur culture : orientation sur le produit vs le processus, prépondérance de la dimension individuelle vs collective, le genre, etc. Malgré des principes de définition de la créativité similaires et partagés, les différences entre orient et occident sont révélatrices des orientations sociétales majoritairement en vigueur (perspective d'indépendance individuelle vs interdépendance, individualisme vs collectivisme) (Weihua, 2019).

L'environnement physique n'a que très peu fait l'objet de recherches investiguant son impact alors que son effet représente tout de même 40% de l'action du contexte sur la créativité, en regard des 60% de l'environnement social (Dul, 2019). Cet auteur propose un modèle théorique dit de la triple voie (*triple paths*) intégrant les points de vue sur la relation entre créativité et

environnement physique (figure 9) : la fonctionnalité (*functionality*) décrit la capacité de l'environnement physique à faciliter les activités créatives, la signification (*meaning*) correspond au sens symbolique caché dans un ensemble de propriétés physiques de l'environnement et l'humeur (*mood*) porte sur la capacité des objets physiques à induire des réponses émotionnelles à court terme. Les flèches entre blocs indiquent des relations causales qui peuvent être de deux natures, suffisante ou nécessaire : la première cause possède une probabilité d'effet alors que la seconde cause est indispensable pour produire l'effet. On remarque que l'unité focale de ce modèle est l'individu car il prend en compte sa propre perception de l'environnement.

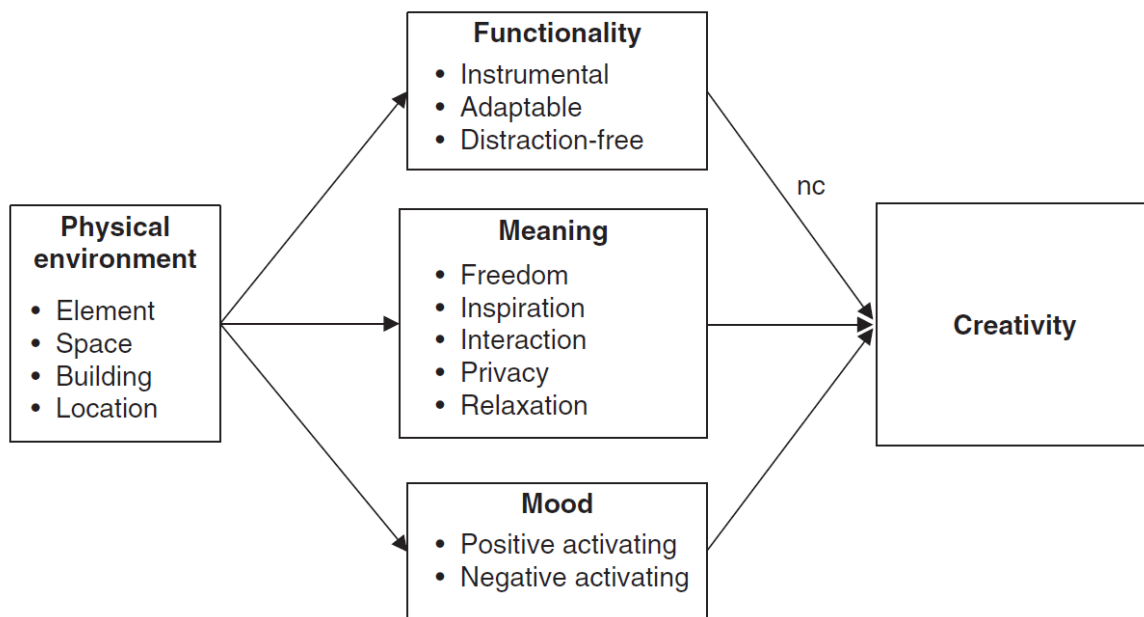


Figure 9: Cadre théorique de la triple voie (triple path) (Dul, 2019) * nc signifie necessary condition

Dul a identifié parmi les résultats de nombreuses recherches plusieurs caractéristiques environnementales physiques objectives liées à l'expression de la créativité (2019, pp. 488 à 490). Si la fonctionnalité est indispensable pour la manifestation de la créativité, il n'existe pas de solution « magique » qui puisse fonctionner dans toutes les situations et pour tous les individus ; se sentir libre (de choisir, d'adapter et de faire correspondre l'environnement à ses propres besoins) semble toutefois représenter une caractéristique essentielle.

Pour conclure, il semble important de relever la promiscuité conceptuelle et interactionnelle entre la cognition, certains facteurs conatifs décrits ci-dessus et les facteurs émotionnels ci-après. Dès lors, une approche holistique des relations entre ces types de facteurs devient indispensable, avec toute la complexité que cela peut représenter en termes d'analyses, d'interprétations et de qualités psychométriques.

2.7 Les pédagogies de la créativité

Le développement de pédagogies créatives pour l'enseignement se base sur deux prémisses importantes : la première repose sur l'idée que la créativité peut être développée et la seconde avance que tout individu possède un potentiel créatif. Il y a consensus sur le fait qu'il soit possible d'enseigner la créativité en milieu scolaire (Amabile, 1996 ; Craft et al., 2001 ; Kaufman & Beghetto, 2009 ; Lin, 2011). Ces pédagogies illustrent un déplacement de l'école observé ces dernières années vers un paradigme scolaire constructiviste centré sur les apprentissages en remplacement de celui plus cognitiviste axé sur l'enseignement (Gauthier et al., 2008 ; Morissette & Voynaud, 2002 ; Tardif, 1998).

Une distinction doit être faite entre l'enseignement de la créativité (*teaching for creativity*), l'enseignement créatif (*creative teaching*) et l'apprentissage créatif (*creative learning*), trois dimensions interdépendantes et complémentaires qui se trouvent à la base du modèle de pédagogie créative proposé par Lin (2011) (figure 10) et sélectionné pour notre recherche.

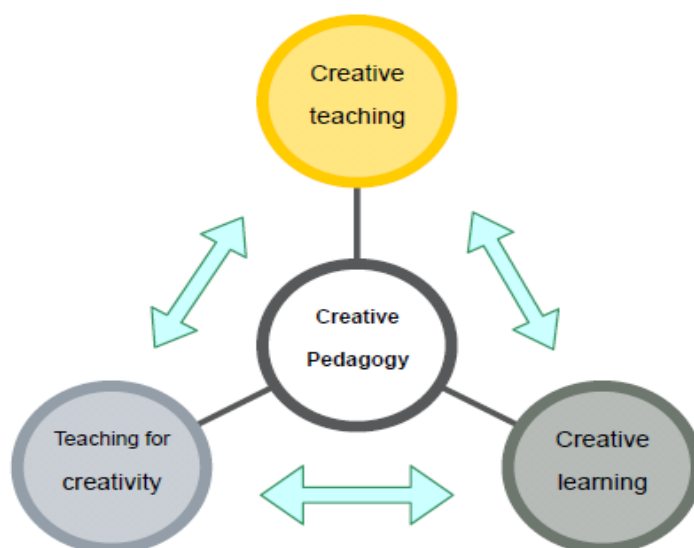


Figure 10: Modèle de pédagogie créative (Lin, 2011)

L'enseignement de la créativité consiste à proposer des techniques, des outils et des méthodes spécifiques permettant d'identifier, d'encourager et de développer les capacités créatives des apprenants : on peut citer par exemple le *brainstorming* ou la réalisation d'analogies. L'enseignement créatif quant à lui repose sur l'utilisation d'approches et de procédés destinés à rendre l'enseignement plus intéressant, innovant, imaginatif et effectif pour les apprenants (Jeffrey & Craft, 2004). Ce dernier se focalise sur les pratiques enseignantes à proprement parler alors que le premier s'applique à renforcer l'agentivité des apprenants. L'apprentissage créatif constitue ainsi la résultante logique de la mise en œuvre des deux premières dimensions décrites ci-dessus, qui permettent un enseignement plus ludique (Kangas, 2010), proposent un contexte

et des ressources favorables (Oral, 2008), favorisent la collaboration (Mardell et al., 2008) ainsi que le développement de l'imagination et de la réflexion sur les possibilités pour les apprenants (Craft et al., 2007). Il est important de préciser que ce modèle de pédagogie créative met en avant l'interopérabilité de ses trois composantes et l'importance de chacune d'entre elles.

« *In other words, the three elements of creative pedagogy interplay and contribute to each other, forming a dialogic and improvisational process with creative inspiration, supportive teacher ethos, effective inquiry-based strategies, and learners' creative and autonomous engagement.* » (Lin, 2011, p. 153)

On perçoit dès lors que l'engagement des principaux acteurs du système éducatif doit être activé pour une implémentation réussie d'une pédagogie de la créativité : les enseignants et les apprenants, mais aussi les instances responsables de l'institution scolaire. Les enseignants jouent un rôle central et ils sont appelés à faire preuve de créativité didactique (Terzidis, 2020b, 2020a), en renforçant et élargissant leurs connaissances sur le concept de la créativité et ses différentes composantes, en développant leurs propres compétences créatives et attitudes favorables envers la créativité et ses manifestations, et en se mettant à l'écoute des spécificités et des besoins individuels des apprenants. Ce faisant, ces derniers seront plus enclins à manifester de la créativité, notamment en s'autorisant plus facilement les attitudes, les comportements et les activités qui lui sont favorables. Enfin, les caractéristiques du contexte doivent être compatibles avec cette dynamique, ce qui implique une attention particulière portée par l'institution aux paramètres qui la permettent et la favorisent.

Les notions présentées précédemment sur les types (ou degrés) de créativité (*Big-C*, *little-c*, etc.) représentent un intérêt certain pour appréhender la créativité en classe, notamment la *mini-c* qui permet de qualifier la créativité des élèves et qui peut être vue comme « *a stepping stone to further creative insights that may lead to larger contribution* » (Cotter et al., 2022, p. 253). Ces auteurs insistent sur l'importance pour les enseignants de déceler les *creative micro moments*, ces instants qui divergent du déroulement prévu initialement à cause des inputs d'apprenants, afin de les explorer/exploiter par une improvisation disciplinée (*disciplined improvisation*) qui consiste à adapter le prescrit en identifiant et en équilibrant ce qui doit être maintenu et ce qui peut être adapté. Si l'enseignant refuse de prêter attention à la digression, il est probable que l'apprenant à l'origine de cette dernière conçoive que son idée n'est pas souhaitée, ni soutenue par l'enseignant ; un refus abrupt peut même conduire à une *creative mortification*, soit une élimination chez l'élève du désir d'être créatif (mais pas de sa créativité personnelle). Des feedbacks équilibrés et positifs (*supportive feedback*), c'est-à-dire qui renseignent sur les forces et les faiblesses des compétences créatives des élèves représentent un

outil important pour le développement d'une métacognition créative des apprenants. Les enseignants sont aussi invités à reconnaître les coûts et les bénéfices de la créativité, à être des modèles créatifs pour les jeunes, à proposer des opportunités d'exploration et d'imagination aux élèves, à les aider à reconnaître leurs forces et faiblesses créatives et à acquérir une plus large compréhension de la créativité (Cotter et al., 2022).

2.7.1 Enseignements créatifs et apprentissages créatifs

Des caractéristiques liées aux enseignements créatifs et aux apprentissages créatifs, issues de différents travaux et recherches qui se sont attelés à les définir, sont listées de manière non-exhaustives dans le tableau n°1 ci-dessous (Terzidis & Borloz, 2024). Nous avons choisi de regrouper les dimensions enseignement créatif et enseignement de la créativité dans une même catégorie pour en simplifier la lecture et le référencement. Ces caractéristiques sont à la base de la formulation du questionnaire, inspirent le guide d'entretien et doivent aussi permettre la catégorisation des différentes réponses des participants à l'enquête.

Les caractéristiques des enseignements créatifs réunissent les éléments sous le contrôle de l'enseignant ou initiés par lui, tandis que les caractéristiques des apprentissages créatifs se rattachent aux éléments inhérents à l'élève. Si les apprentissages créatifs découlent souvent des enseignements créatifs, il n'existe pas de lien mécanique et automatique entre ces pôles : les seconds ne produisent pas à tous les coups les premiers et ces derniers peuvent exister (certes plus difficilement et de façon plus limitée) malgré l'absence des premiers.

Tableau 1: Caractéristiques liées à l'enseignement créatif et à l'apprentissage créatif

Liées à l'enseignement créatif	<ul style="list-style-type: none"> - Dispositifs didactiques créatifs, innovants ou générant des apprentissages créatifs (Puozzo, 2013 ; Jeffrey & Craft, 2004) - Approche holistique impliquant les sphères émotionnelles, cognitives, conatives, motivationnelles et expérientielles personnelles (Abbs, 2003 ; Cremin, 2009 ; Puozzo, 2013 ; Woods & Jeffrey, 1996) - Permettre aux élèves de s'approprier les objets d'apprentissages disciplinaires via des processus liés à la créativité (Jeffrey & Craft, 2004) - Enseigner pour développer la créativité des élèves comme compétence transversale (Jeffrey & Craft, 2004) - Décloisonnement et liens (inter-sujets, interdisciplinaires) (Cremin, 2009) - Offrir de nombreuses possibilités de collaborer (Cremin, 2009 ; Cremin & Chappell, 2021 ; Savage & Fautley, 2007) - Exploiter la collaboration et le partage d'idées (Cremin, 2009 ; Cremin & Chappell, 2021 ; Prensky, 2010) - Aménagement du mobilier en fonction des besoins des activités (Prensky, 2010) - Différenciation temporelle et factuelle (Prensky, 2010) - Flexibilité dans les styles d'enseignement, en fonction des situations et besoins (Grainger et al., 2004) - Questionnement socratique plutôt qu'exposé de faits (Prensky, 2010) - Permettre/favoriser le mouvement physique des apprenants (Prensky, 2010) - Proposition de démarches d'investigation (Prensky, 2010 ; Terzidis, 2020a) - Déplacement du pôle d'activité et de contrôle vers l'apprenant (Prensky, 2010 ; Cremin, 2009) - Apprentissage, enseignement et évaluation « <i>peer-to-peer</i> » (Prensky, 2010) - Mise à disposition de temps et d'espace pour expérimenter, essayer, se remémorer (Jeffrey & Craft, 2004 ; Cremin, 2009) - Encourager la capacité à prendre des risques, tolérance aux idées inhabituelles (Craft, 2001 ; Cremin, 2009 ; Cremin & Chappell, 2021) - Valoriser l'innovation et l'indépendance de jugement (Woods, 1995 ; Jeffrey & Woods, 2003 ; Jeffrey, 2006) - Accueillir et rebondir sur l'inattendu sans perdre de vue l'objectif de base (QCA, 2005) - Encourager l'ouverture aux idées et à la pensée critique (QCA, 2005) - Mise en exergue du processus plutôt que du produit (Savage & Fautley, 2007)
---------------------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Donner des feedbacks qualitatifs permettant aux élèves de se situer et de progresser (QCA, 2005 ; Prensky, 2010) - Encouragement de la persévérance, entretien de la motivation (Jeffrey & Craft, 2004) - Encourager la métacognition des apprenants (Savage et Fautley, 2007) - Tâches mobilisant des compétences cognitives élevées taxonomiquement (Capron & Martin, 2014 ; Savage et Fautley, 2007) - Proposer des situations-problèmes à résoudre (Savage et Fautley, 2007)
Liées à l' apprentissage créatif	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilisation de l'imagination (Besançon, 2021 ; Craft et al., 2001 ; Craft, 2002, 2005b ; Cremin, 2009) - Mobilisation de ressources multidisciplinaires, établissements de liens interdisciplinaires (Savage et Fautley, 2007) - (Co-)création des apprentissages et co-construction du sens individuel (Savage & Fautley, 2007 ; Jeffrey & Craft, 2004) - Poser des questions, agir (Craft et al., 2001) - Essayer des nouvelles choses, prendre des risques (Craft et al., 2001) - Expérimenter pour apprendre (<i>experiential learning</i>) (Savage et Fautley, 2007) - Processus d'investigation cognitive → l'exploration des connaissances (Cremin & Chappell, 2021 ; Woods & Jeffrey, 1996) - Activités mobilisant la pensée divergente ou/et la pensée exploratoire (Besançon, 2021 ; Craft, 2002 ; Savage et Fautley, 2007) - Combinaison sélective de plusieurs éléments pour générer de nouvelles connaissances (Beghetto, 2021 ; Craft, 2005) - Implication de la motivation intrinsèque (Savage & Fautley, 2007 ; Jeffrey & Craft, 2004)

3. Objectifs de la recherche

La problématique et le cadre conceptuel développés ci-dessus ont conduit à la formulation d'un questionnaire qui doit permettre de récolter auprès d'enseignants ACM au secondaire I des informations sur leur perception de la créativité et son application pédagogique. La récolte des leviers et obstacles à la créativité en classe doit permettre d'envisager de futures pistes d'action et d'intervention. Cette recherche exploratoire se veut complémentaire au travail d'enquête sur le même sujet mené par des collègues dans tout le secondaire I valaisan ; la structure de leur enquête ne permettant pas de rendre compte de la situation de la discipline des ACM (car trop peu d'enseignants ACM concernés), il a semblé opportun d'investiguer cette discipline plus spécifiquement, notamment en regard des éléments soulevés dans la problématique. Le but final de cette enquête est de pouvoir engager des actions efficaces contribuant au développement de la créativité en ACM, que ce soit en formation initiale des enseignants spécialistes ou par la formation continue, en basant ces interventions sur des références pertinentes et scientifiques et sur une connaissance aussi fine que possible des réalités du terrain.

3.1 Questions de recherche

Nos questions de recherche (QR) ayant un caractère exploratoire, certaines se décomposent en sous-questions qui permettent de préciser les axes d'investigation suivis.

QR1 : Quelles sont les perceptions de la créativité des enseignants ACM du secondaire I ?

QR1a : Comment les enseignants perçoivent-ils les caractéristiques individuelles associées à la créativité ?

QR1b : Quelle importance les enseignants accordent-ils aux objectifs d'apprentissage orientés vers la créativité par rapport aux objectifs d'acquisition et de maîtrise des contenus ?

QR1c : Quels sont les éléments évoqués par les enseignants quand ils expriment leur représentation/perception de la créativité ?

QR2 : Quelles sont les perceptions de la pédagogie de la créativité des enseignants ACM du secondaire I ?

QR2a : Les enseignants identifient-ils les éléments caractéristiques et non-caractéristiques de l'enseignement et de l'apprentissage créatif ?

QR2b : Quelles sont les pratiques actuellement mises en œuvre par les enseignants pour implémenter une pédagogie de la créativité dans leurs cours ?

QR3 : Quels sont les besoins et les freins relatifs à la mise en œuvre des pratiques enseignantes créatives en ACM au secondaire I ?

4. Méthodologie de recherche et analyses des données

4.1 Opérationnalisation des questions de recherche

L'approche méthodologique à visée heuristique (De Saint-André et al., 2013) que nous avons choisie a pour vocation « de saisir les richesses des pratiques enseignantes » (De Saint-André et al., 2013, p. 170) en lien avec la créativité, l'enseignement et les apprentissages créatifs, sans toutefois chercher à les évaluer. Notre méthodologie se veut mixte par sa volonté de conjuguer des dimensions qualitative et quantitative dans une perspective constructiviste (Creswell, 2014 ; Pluye, 2019). Deux outils ont été utilisés, l'enquête par questionnaire et l'entretien semi-directif. Les deux modes de recueil permettent d'obtenir des données provoquées et suscitées (ou d'interaction) (Van der Maren, 2004). Les apports du cadre conceptuel constituent des données invoquées, ce qui permet une triangulation, c'est-à-dire « le fait de recouper une forme ou une source de données par d'autres (au moins deux) afin d'évaluer la précision obtenue ou les limites de la confiance à accorder à chacune » (Van der Maren, 2004, p. 114), ce qui semble être bénéfique pour la qualité de la recherche.

En outre, le design de notre approche peut être qualifié de *explanatory sequential* (Creswell & Plano Clark, 2018) par sa combinaison de deux phases interactives complémentaires selon une temporalité successive clairement définie. En effet, nous avons choisi d'articuler « les observations indirecte et directe » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 213) ; sonder initialement à distance une situation pour ensuite enchaîner avec un approfondissement par interactions avec des informateurs sélectionnés parmi des volontaires.

Deux modes de récoltes de données ont été exploités. Le premier consiste en un questionnaire auto-administré afin d'établir une vision globale et générale de la situation, des données qu'on peut qualifier de semi-quantitatives par la taille relativement modeste de l'échantillon visé. L'outil qualitatif se matérialise par la conduite d'entretiens individuels (Baribeau & Royer, 2013) avec les personnes qui acceptent de poursuivre l'enquête en répondant au questionnaire.

4.2 Questionnaire

Le questionnaire est un outil de recherche essentiel en sciences sociales, car il permet de collecter de manière rapide et efficace des données quantitatives sur divers sujets. « Élaborer un questionnaire, c'est produire des chiffres qui vont permettre selon les tenants de cette démarche de se soustraire à la subjectivité » (Vilatte, 2007, p. 3) et de « mesurer et/ou comprendre un phénomène social » (Van Campenhoudt et al., 2017, p. 237). Les chiffres obtenus peuvent être de nature descriptive ou explicative (Singly, 2020), la première quand on

essaie de rendre compte numériquement avec précision une situation ou un phénomène, et la seconde quand on vise à expliquer des relations entre différentes variables pertinentes pour le phénomène étudié. L'utilisation de questions structurées et d'échelles de mesure permettent d'obtenir des résultats précis et fiables qui aident à mieux comprendre les phénomènes sociaux et d'envisager des hypothèses pertinentes sur les relations entre les variables (Krosnick, 1999). Cette approche permet de récolter des données provoquées, avec des valeurs chiffrées afin d'établir des statistiques malgré un petit nombre de participants potentiels, tout en permettant une analyse sémantique.

Un outil de questionnaire en ligne (Forms) a été choisi. Notre questionnaire est disponible en annexe 2. L'introduction décrit succinctement les buts poursuivis par l'enquête. Elle invite les potentiels répondants à lire attentivement le formulaire reçu par mail avec le lien vers le questionnaire. Ce formulaire apporte les précisions nécessaires.

Notre questionnaire se compose de quatre parties. Des questions fermées, ouvertes et semi-ouvertes visent à récolter dans une approche descriptive (Vilatte, 2007) :

- des données socio-démographiques utiles pour l'analyse statistique ;
- les perceptions de la créativité et de la pédagogie en lien avec celle-ci ;
- les pratiques effectives liées à la pédagogie de la créativité ;
- les freins et les besoins en matière de créativité pour les enseignants et les apprenants.

Le tableau ci-dessous présente les détails des intentions, des origines et des justifications sous-jacentes à nos questions.

Tableau 2: Informations détaillées sur les items du questionnaire

N°	Informations récoltées DD = Donnée démographique	Echelle de mesure	Origine / justification
1	Consentement de participation à la recherche	XXX	Document d'information reçu par mail avec l'invitation de participation
2	Données Démographiques : genre	XXX	Variables indépendantes choisies afin de pouvoir établir les profils des répondants et identifier des éléments de contexte à mettre en relation avec les autres données
3	DD : âge	XXX	
4	DD : enseignement de plusieurs disciplines	XXX	
5	DD : autres disciplines enseignées	XXX	
6	DD : taille de l'établissement	Nbre de classes	
7	DD : diplôme pour l'enseignement des ACM	XXX	
8	DD : autres titre(s) et diplôme(s)	XXX	
9	DD : expérience d'enseignement en ACM	Nbre d'année(s)	
10	Visions/représentations de l'enseignement selon la centration sur le paradigme d'enseignement vs le paradigme d'apprentissage (Chevalier & Jannuzzo, 2007 ; Tardif, 1998)	Likert de 5 niveaux (0 = ne correspond pas du tout → 4 = correspond plutôt bien)	
11	Perception de qualités (plus ou moins favorables à la créativité) pouvant leur être attribuées par des proches	Likert de 5 niveaux (1 = pas du tout d'accord → 5 = tout à fait d'accord)	Traductions issues du « <i>Teacher's Perceptions of Student Characteristics Survey</i> » (Kettler et al., 2018) → Questions considérées comme pertinentes pour investiguer les représentations des enseignants sur la créativité (Mullet et al., 2016)
12	Perception de l'importance de différents objectifs éducatifs	Classer de 1 (le plus important) à 5 (le moins important)	
13	Désirabilité de caractéristiques (plus ou moins favorables à la créativité) individuelles d'élèves	Likert de 5 niveaux (très indésirable à très souhaitable)	
14	Types de situations d'enseignement-apprentissage généralement proposées aux élèves	XXX	Question ouverte intervenant avant celles portant sur l'application de la pédagogie de la créativité, permettant ainsi de récolter les méthodes pédagogiques annoncées spontanément sans influencer les répondants
15	Fréquence de la capacité à être créatif dans l'enseignement	Indication de fréquence (jamais-parfois-souvent-toujours)	En interaction avec la question n°11, une information sur leur sentiment d'auto-efficacité créative des répondants peut être inférée

16	Significations de l'enseignement créatif : degré d'accord avec les propositions	Likert de 6 niveaux (0 = pas du tout d'accord → 6 = tout à fait d'accord)	La formulation de cette question se base sur les caractéristiques identifiées au chapitre 2.7.1
17	Significations de l'enseignement créatif : propositions complémentaires spontanées	XXX	Connaître les autres significations des répondants concernant l'enseignement créatif
18	Significations de l'apprentissage créatif : degré d'accord avec les propositions	Likert de 6 niveaux (0 = pas du tout d'accord → 6 = tout à fait d'accord)	La formulation de cette question se base sur les caractéristiques identifiées au chapitre 2.7.1
19	Significations de l'apprentissage créatif : propositions complémentaires spontanées	XXX	Connaître les autres significations des répondants concernant l'apprentissage créatif
20	Freins et obstacles à la créativité des enseignants	XXX	Récouter les principaux empêchements et obstacles à l'application et à l'expression de la créativité en classe ACM identifiés par les enseignants
21	Freins et obstacles à la créativité des élèves	XXX	
22	Besoins pour favoriser la créativité des enseignants	XXX	Récouter les principaux besoins ressentis par les enseignants pour favoriser et encourager l'application et l'expression de la créativité en classe
23	Besoins pour favoriser la créativité des élèves	XXX	
24	Suggestions et propositions spontanées des répondants	XXX	Offrir un espace d'expression libre à la fin du questionnaire pour permettre aux répondants de compléter leurs réponses à leur guise
25	Volonté de participer à la 2 ^{ème} partie de l'enquête	XXX	Récouter les informations de contact pour la suite de l'enquête

4.3 Entrevue semi-dirigée

En fonction des volontés avouées par les répondants de poursuivre leur participation à l'enquête, plusieurs prises de contact ont eu lieu pour organiser des entrevues. Les informations relatives aux conditions de participation à cette deuxième phase ont alors été communiquées et les aspects éthiques et déontologiques précisés et garantis. L'entretien est un outil souvent exploité dans les recherches en éducation et on recense plus d'une trentaine de techniques différentes de l'exploiter (Baribeau & Royer, 2013). Il vise l'obtention de données différentes et complémentaires (Pourtois & Desmet, 2007), offrant ainsi une approche dialectique mettant en relation le sujet étudié et la subjectivité de l'acteur. De Ketele et Roegiers (1996), cité par Azioun & Mehdi, (2018) ont distingué trois grandes catégories d'entretien, décrites dans le tableau ci-dessous

Dirigé (ou directif)	Semi dirigé (ou semi-directif)	Libre (ou non-directif)
Discours non continu qui suit l'ordre des questions posées	Discours par thème dont l'ordre peut être plus ou moins bien déterminé selon la réactivité de l'interviewé	Discours continu
Questions préparées à l'avance et posées dans un ordre bien précis	Quelques points de repère, (passages obligés) pour l'interviewé	Aucune question préparée à l'avance
Informations partielles et réduites	Informations de bonne qualité orientées vers le but poursuivi	Informations de très bonne qualité, mais pas nécessairement pertinentes
Informations recueillies rapidement ou très rapidement	Informations recueillies dans un laps de temps raisonnable	Durée de recueil d'informations non prévisibles
Inférence faible	Discours par thème dont l'ordre peut être plus ou moins bien déterminé selon la réactivité de l'interviewé	Inférence exclusivement fonction du mode de recueil

Tableau 3: Différents types d'entretien

Considéré comme une démarche participative de recherche (Blanchet & Gotman, 2015), l'entretien semi-directif (Albarelo, 2011), également nommé entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2009) ou semi-structurée (Van der Maren, 2004), constitue un outil d'exploration et de collecte d'informations particulièrement utile quand il s'agit d'investiguer un phénomène complexe et multifacette dans une perspective d'inspiration psychologique (Van der Maren, 2004). Constitué par une interaction verbale engagée et menée de façon souple par un chercheur (ou interviewer), en adoptant un style proche de celui de la conversation et se basant sur une liste de thèmes qu'il souhaite aborder avec l'informateur (ou interviewé) (Azioun & Mehdi, 2018 ; Baribeau & Royer, 2013 ; Fortin & Gagnon, 2010 ; Savoie-Zajc, 2009), cet instrument trouve sa place dans la constellation des différents types d'entretien existant à visée qualitative avec lesquels il partage plusieurs caractéristiques :

« l'entretien non directif (Ghiglione et Matalon, 1978 ; Michelat, 1975) ; l'entretien en profondeur (Johnson, 2002) ; l'entretien compréhensif (Kaufman, 2006) ; l'entretien du récit de vie (Bertaux, 2005 ; Desmarais et Pilon, 1996) ; l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) ; l'entretien semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2009) et l'entretien individuel (Boutin, 2006) » (Baribeau & Royer, 2013, p. 25).

L'entretien semi-dirigé se situe au centre d'un continuum classant ces types d'entretien, avec à une extrémité la compréhension et à l'autre la mesure, c'est-à-dire une certaine opposition entre mollesse et dureté méthodologique (Kaufmann, 2016). Sa souplesse permet de rebondir sur les propos afin de les clarifier. Il offre une exploration en profondeur à travers les points de vue subjectifs d'individus sélectionnés et conduit à des connaissances socialement construites. Notre intérêt pour le sens conféré par les participants aux concepts et thématiques de notre enquête justifie le recours à cette méthode « car il permet de rendre explicite l'univers de l'autre » (Savoie-Zajc, 2009, p. 342).

« L'accès à un dialogue authentique nécessite d'être à l'écoute, attentif, patient et curieux de l'Autre » (Azioun & Mehdi, 2018, p. 34) ; le chercheur devra donc faire preuve de compétences affectives (établir un climat de confiance avec l'interviewé, montrer une écoute active, etc.), en plus de compétences professionnelles relatives à la structuration d'un entretien compatible avec sa recherche (poser les questions appropriées, fournir des rétroactions, adapter le rythme et les questions en fonction du participant, etc.) et des compétences techniques relatives aux habiletés de communication nécessaires pour un échange clair et explicite (Savoie-Zajc, 2009).

Le guide pour les entretiens semi-directifs, appelé plan d'entretien (Blanchet & Gotman, 2015) ou schéma d'entrevue (Savoie-Zajc, 2009) comporte une liste de thèmes et sous-thèmes qui intéressent le chercheur et qui vont lui permettre de structurer l'entretien/entrevue et d'effectuer des relances. Ces dernières doivent partir des réponses antérieures en les paraphrasant ou en les commentant afin de respecter et favoriser le fil de la pensée de l'informateur.

Ce guide thématique, qui « structure l'interrogation mais ne dirige pas le discours » (Blanchet & Gotman, 2015, p. 62), permet d'anticiper les stratégies d'écoute et d'intervention ; le chercheur doit le maîtriser afin de pouvoir « improviser » ses stratégies d'intervention.

Notre guide d'entretien est proposé en annexe 3. Composé de douze questions et agrémenté de plusieurs questions de relance, il structure l'entretien autour des thématiques investiguées par nos trois questions principales de recherche ; son but est de compléter les informations issues du questionnaire sur la perception de la créativité des enseignants ACM du secondaire I, sur leurs manières de mettre en œuvre une pédagogie de la créativité et sur les freins et leviers à l'implémentation de ce concept à l'école. La première question du guide a pour objectif d'initier

l'échange verbal de manière souple et cordiale, en montrant l'intérêt du chercheur pour l'individualité de l'interviewé, permettant ainsi de le placer dans de bonnes conditions pour la suite de l'entretien. Ce dernier est ensuite orienté sur la thématique de la créativité, en demandant au répondant de formuler sa propre définition du concept. Viennent ensuite des questions sur les manières du répondant de favoriser la créativité des élèves (n°5) et d'intégrer cette dernière dans son programme d'enseignement (n°6). La n°7 vise à compléter les réponses proposées en invitant l'interviewé à clarifier les obstacles à l'implémentation de la créativité qu'il identifie. Les questions n° 8 et 9 s'intéressent aux caractéristiques des enseignants et des élèves considérés comme créatifs. La n°10 porte sur les besoins et les aides pertinentes qui pourraient être proposés aux enseignants ACM afin de faciliter la mise en place de pratiques d'enseignement créatives. La 11^{ème} question concerne les effets perçus des pratiques créatives d'enseignement en regard des apprentissages réalisés par les apprenants et la dernière propose à l'interviewé la possibilité d'ajouter et de préciser une remarque de son choix. Plusieurs questions de relance ont également été préparées ; elles visent à apporter des précisions sur les différents facteurs de la créativité et à investiguer les détails liés au processus créatif et aux différentes caractéristiques de la pédagogie de la créativité.

4.4 Population étudiée

Tous les enseignants spécialistes ACM du secondaire I en Valais romand ($N=64$ personnes) ont été invités par mail, après autorisation du Service de l'Enseignement, à répondre au questionnaire de manière libre et volontaire, comme précisé par le formulaire d'information et de consentement (annexe 1). Le nombre de répondants se monte à $N=29$ (45,3%), ce qui constitue un taux de réponse satisfaisant. Composée de onze femmes et dix-sept hommes (un répondant s'est abstenu de donner l'information), l'échantillon se divise équitablement entre les personnes ($N=15$) actuellement en formation ou titulaires du DAS PIRACEF (diplôme requis actuellement pour enseigner les ACM, catégorie désormais nommée PIR) et les personnes ($N=14$) possédant d'autres titres permettant l'enseignement de la discipline (diplôme des Cours suisses/cantonaux, autres, catégorie désormais nommée CSA). Une autre catégorisation a été réalisée en fonction de leur *background* de formation : dix personnes sont issues de formations professionnelles, onze ont suivi une formation académique en enseignement et huit bénéficient d'une formation académique disciplinaire.

L'invitation à participer à la deuxième phase de l'enquête a obtenu sept réponses : quatre entretiens ont été organisés (en présentiel et en ligne) pour récolter les représentations de cinq enseignants (trois hommes et deux femmes ; quatre DAS PIRACEF et un Cours suisse). Les

entretiens ont été retranscrits précisément avec un minutage (annexe 4), en garantissant l'anonymat des répondants (utilisation de noms d'emprunt).

4.5 Précautions méthodologiques

Le formulaire d'information et de consentement (annexe 1) représente une précaution essentielle de toute recherche. D'autres mesures de précaution ont été prises dans la rédaction du questionnaire. Pour les questions ouvertes, l'intention était de ne pas induire de réponse et d'utiliser des termes neutres et sans jugement. Pour les questions semi-ouvertes et fermées, des modalités de réponses équilibrées et mutuellement exclusives ainsi que des espaces pour préciser certaines réponses ont été imaginés ; par l'utilisation d'échelle avec quantificateur à cinq niveaux, les répondants étaient amenés à se positionner ; enfin, pour respecter les sensibilités individuelles, il était possible de ne pas préciser le genre, ni de répondre à toutes les questions.

4.6 Traitement et analyse des données

Nous avons réalisé un traitement des données en deux parties. Pour la partie quantitative de l'enquête, une analyse statistique exploratoire des questions fermées et semi-ouvertes du questionnaire a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS afin de décrire la situation sur nos diverses variables et faire émerger d'éventuelles relations entre elles. Plusieurs groupes ont été constitués sur la base des variables démographiques et des corrélations ainsi que des analyses de variances (T de Student, ANOVA) ont été réalisées. Ceci a permis de faire émerger plusieurs pistes intéressantes et d'alimenter les réflexions menées sur les questions de recherche une et deux.

Pour la partie qualitative, les réponses aux questions ouvertes du questionnaire et les retranscriptions des interviews (annexe 4) ont été codées avec le logiciel Nvivo. Notre codage est composé des facteurs de la créativité de l'approche multivariée (cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux), des (macro) processus de la créativité, des éléments caractéristiques de l'enseignement et de l'apprentissage créatif ainsi que des leviers et obstacles à la créativité (répartis en trois catégories : d'ordre physique/concret/matériel, d'ordre personnel, d'ordre organisationnel/structurel). Les informations issues de l'analyse qualitative ont été conjuguées à celles produites par les analyses statistiques pour répondre aux questions de recherche et dresser un état de lieux de la créativité dans les classes ACM du secondaire I en Valais.

5. Présentation des résultats et discussion

Les éléments de réponse à nos questions de recherche s'appuient sur des dimensions quantitatives (QR1a et QR1b, QR2a) et qualitatives (QR1c, QR2b et QR3).

5.1 Perception de la créativité (QR1)

5.1.1 Dimension quantitative

La perception de la créativité des enseignants a été estimée par l'importance perçue de poursuivre des objectifs pédagogiques orientés sur la créativité (Q12), ainsi que par l'évaluation de la désirabilité de caractéristiques individuelles d'élèves identifiées par la recherche comme favorables ou non à la créativité (Q13). La vision de l'école des enseignants, centrée sur l'élève ou l'enseignant (paradigme d'enseignement vs d'apprentissage - Q10), et la perception de leur propre créativité (Q11 et Q15) permettent de dresser un état des lieux de la perception des enseignants ACM sur la question et offrent des pistes d'interprétation des résultats.

Les enseignants évaluent les caractéristiques individuelles favorables à la créativité plus négativement que les non-favorables (cf. tableau 4 Q13 et tableau 5 ci-dessous pour le détail de chaque item de la question). Sur le sujet de la poursuite d'objectifs pédagogiques orientés sur la créativité (cf. tableau 4 Q12), les enseignants estiment légèrement plus important de maîtriser les compétences/connaissances visées par le programme que de réfléchir de manière créative au programme. L'objectif portant sur la résolution de problème, une activité centrale du processus créatif, est évalué comme relativement important. Notre échantillon présente majoritairement une vision de l'école centrée sur les élèves (cf. tableau 4 Q10). Il se perçoit comme plutôt créatif, tant sur le point de la créativité attribuée par autrui que sur la capacité à faire preuve de créativité dans son enseignement (cf. tableau 4 Q11 et Q15).

Questions	M	E.T.
Q10 Centration sur élève	2.47	.71
Q10 Centration sur enseignant	1.05	.78
Q11 Créativité attribuée par autrui	3.71	.59
Q12 Maîtriser les connaissances/compétences visées	3.96	1.08
Q12 Réfléchir de manière créative au programme	3.89	.94
Q12 Résoudre des problèmes sur le programme	3.00	1.22
Q12 Réfléchir de manière critique sur le programme	2.10	1.49
Q12 Communiquer efficacement sur le programme	2.03	.98
Q13 Désirabilité des caractéristiques individuelles créatives	3.30	.39
Q13 Désirabilité des caractéristiques individuelles non créatives	3.82	.33
Q15 Faire preuve de créativité dans l'enseignement	1.90	.49

Tableau 4: Statistiques descriptives sur la perception de la créativité

Caractéristiques	M	E.T.
Être sincère et honnête	4.75	0.51
Être responsable	4.65	0.48
Être digne de confiance	4.51	0.68
Avoir un esprit pratique	4.41	0.56
Être indépendant.e *	4.35	0.73
Aimer tenter sa chance, prendre des risques *	4.31	0.71
Être prêt.e à faire des compromis	4.27	0.64
Être fiable et sérieux.se	4.17	0.75
Être clair.e et pertinent.e	3.82	0.65
Être autonome, aimer travailler seul.e *	3.65	0.81
Être prêt.e à tenter l'impossible *	3.58	1.01
Ressentir intensément les émotions *	3.55	0.82
Tolérer l'ambiguïté *	3.51	0.98
Être méthodique ou conventionnel.le	3.44	0.68
Être non-conformiste *	3.24	0.87
Inventer ses propres règles *	2.62	1.11
Être individualiste *	2.2	0.94
Préférer les routines et la constance	2.2	0.67
Être impulsif.ve *	2.03	0.77
Faire les choses constamment de la même manière	1.82	0.81
* = caractéristiques associées à la créativité		

Tableau 5: Statistiques descriptives sur les caractéristiques individuelles élèves liées à la créativité (Q13)

Plusieurs corrélations sont apparues lors de nos analyses, dont trois nous ont paru intéressantes en regard de la QR1. Posséder une vision de l'école centrée sur l'enseignant est corrélé négativement avec la poursuite de l'objectif « réfléchir de manière créative au programme » ($r = -.469$; $p = .010$) et avec le fait de juger positivement les caractéristiques individuelles favorables à la créativité ($r = -.471$; $p = .010$). Faire preuve de créativité dans son enseignement est corrélé positivement ($r = .372$; $p = .047$) avec le fait de juger positivement les caractéristiques individuelles favorables à la créativité.

L'analyse de variance a mis en évidence que les personnes diplômées PIRACEF (PIR) se disent plus créatives que celles issues de l'ancienne formation ACM, appelée Cours Suisses (CS), que ce soit pour la créativité perçue par autrui ($M(PIR)=3,90$; $E.T.=.46$; $M(CS)=3,50$; $E.T.=.65$; $p=.068$) ou pour le fait d'annoncer faire preuve de créativité dans son enseignement ($M(PIR)=2,06$; $E.T.=.45$; $M(CS)=1,71$; $E.T.=.46$; $p=.050$).

5.1.2 Dimension qualitative

Les propos des interviewés (retranscriptions en annexe 4) laissent transparaître qu'ils considèrent la créativité comme un processus complexe non linéaire, devant aboutir à la réalisation d'un artefact concret. Le terme processus est souvent utilisé par Martin, Martine et Pascal, tandis que Sonia et Benjamin utilisent le mot projet. Plusieurs étapes du processus créatifs sont aussi évoquées (phase divergente d'idéation, phase convergente de confrontation

des idées aux contraintes de la situation, phase de socialisation du produit, répétitions des étapes précédentes). L'importance et le caractère transversal de la créativité est souligné par Martine (44'48''). Cette dernière la rattache en outre directement à la résolution de situations-problèmes (3'06'').

Les quatre facteurs de la créativité (Lubart, 2015) sont perceptibles dans les interviews. On relève une évocation très fréquente de la nécessité, voire de l'indispensabilité de posséder des savoirs, des connaissances et des maîtrises techniques pour pouvoir être créatif, ce qui peut être relié aux facteurs cognitifs (Pascal 13'02'' ; Martine 14'04'' ; Martin 7'53''-17'14''). Le microprocessus de la pensée divergente est illustré par le fait d'exiger des élèves plusieurs idées différentes (Benjamin 5'07'' ; Pascal 6'32'' ; Martine 3'06''), en laissant du temps et en minimisant au départ les contraintes. Ce qui distingue les élèves plus ou moins créatifs entre eux se réfère à la notion de fluidité (Pascal 16'36'' ; Martine 20'45''), à la flexibilité et à une certaine capacité à envisager les possibles (Sonia 16'26''). Pour les facteurs conatifs, les interviewés soulignent l'importance fondamentale de la motivation et de l'engagement personnel des actants (Sonia 17'35'' ; Pascal 14'28''). Les facteurs émotionnels transparaissent dans plusieurs propos qui ne se rattachent pas directement à la définition de la créativité mais se retrouvent dans ceux liés aux effets de la pédagogie de la créativité sur les élèves (Martine 15'04''-20'45'' ; Pascal 33'46''-35'21''-36'21'' ; Sonia 11'32''-16'26''-35'38'') ; ils mettent en lumière une polarisation de la valence des émotions chez les élèves, les émotions positives étant considérées comme favorables à la créativité alors que les négatives semblent l'entraver. Une certaine frustration de l'enseignant est rapportée par Sonia (36'37'') et Pascal (0'23''). Les facteurs environnementaux identifiés, d'ordre matériels, organisationnels ou sociaux, se rattachent aux contraintes imposées par le contexte ou les consignes (Benjamin 26'40'' ; Martin 15'32''-22'30''- 31'05'' ; Martine 6'08''-15'04''-24'29''-24'55''-26'06'' ; Pascal 0'23''-18'35''-27'19'' ; Sonia 27'55''). Les tailles des locaux et celles des effectifs sont signalées comme importantes, mais la difficulté liée à l'accès aux outils, ressources et matériaux semble plus nuancée et moins prépondérante. Enfin, l'importance du caractère original et nouveau des artefacts produits est soulignée (Pascal 3'18'' ; Benjamin 30'40'') et on perçoit la volonté de valoriser la correspondance entre les intentions du projet et le respect des contraintes imposées avec la production finale. L'adaptation continue aux contraintes contextuelles et donc la nécessaire reprise de certaines étapes sont relevées (Pascal 20'41'').

5.2 Perception d'une pédagogie de la créativité (QR2)

5.2.1 Dimension quantitative

Les éléments caractéristiques de l'enseignement et de l'apprentissage créatifs obtiennent les valeurs les plus élevées, ils sont donc majoritairement identifiés et valorisés par notre échantillon (cf. tableau 6), à l'exception de trois éléments, relatifs aux choix par les élèves des contenus et des démarches et à la réalisation d'apprentissages autonomes, qui obtiennent des scores plus modestes.

Éléments de l'enseignement créatif (Q16)	M	E.T.
Susciter la motivation des élèves *	4.41	0.86
Permettre d'effectuer des choix significatifs sur leur projet *	4.34	0.93
Mettre en œuvre des dispositifs innovants et intéressants *	4.24	0.78
Encourager la communication et la collaboration *	4.1	1.04
Adapter le contexte et le style d'enseignement selon élèves*	4.06	1.13
Proposer des problèmes à résoudre *	4	0.75
Donner aux élèves des feedbacks réguliers *	3.86	0.99
Travailler en interdisciplinarité *	3.62	0.94
Utiliser du matériel artistique	3.55	1.18
Proposer des cours sortant de l'ordinaire	3.48	0.87
Créer du matériel didactique	3.24	1.21
Proposer un cadre de travail clair et stable	3.22	1.21
Coconstruire avec les élèves les contenus de formation *	2.89	1.34
Fournir à tous les élèves les mêmes ressources	2.79	1.58
Protéger les idées et découvertes de chacun	2.68	1.49
Utiliser les technologies numériques	2.58	1.63
Eviter d'imposer des contraintes	1.48	1.24
Éléments de l'apprentissage créatif (Q18)	M	E.T.
Ne pas craindre de se tromper *	4.68	0.54
Pouvoir expérimenter *	4.48	0.68
Collaborer et communiquer avec les autres *	4.31	0.66
Mobiliser et relier différents savoirs *	4.27	0.84
Prendre des risques *	4.27	0.75
Mobiliser son imagination *	4.24	1.05
Se questionner *	4.13	0.74
Montrer de l'enthousiasme dans l'apprentissage *	3.93	1.03
Trouver du bien-être dans les apprentissages *	3.82	0.92
Acquérir de solides connaissances et habiletés	3.53	0.99
Utiliser du matériel créatif	3.51	1.12
Choisir ses démarches d'apprentissage *	3.44	1.05
Inventer des réponses	3.44	1.52
S'engager sans retenue dans les dispositifs proposés	3.24	1.15
Réaliser des apprentissages autonomes *	3.21	1.06
* = éléments caractéristiques de l'enseignement créatif et de l'apprentissage créatif		

Tableau 6: Statistiques descriptives sur les éléments liés à l'enseignement et à l'apprentissage créatif

Nos analyses ont mis en évidence plusieurs corrélations intéressantes. La première révèle l'existence d'un lien fort entre le fait d'identifier les éléments caractéristiques de l'enseignement créatifs et ceux de l'apprentissage créatif ($r = .637, p = .001$). De plus, les enseignants se percevant créatifs identifient mieux les éléments caractéristiques de l'enseignement créatif ($r = .444, p = .016$) et de l'apprentissage créatif ($r = .454, p = .013$). Les enseignants évaluant positivement les caractéristiques individuelles favorables à la créativité identifient les éléments caractéristiques de l'apprentissage créatif ($r = .381, p = .041$), ainsi que les non-caractéristiques ($r = .464, p = .011$). Une dernière corrélation, un peu étonnante et que nous tenterons d'expliquer dans la discussion et les limites du travail, a montré que les personnes qui identifient les éléments caractéristiques de l'apprentissage créatif le font aussi pour les non-caractéristiques ($r = .503, p = .005$).

Les analyses de variance montrent des différences entre les enseignants selon leur diplôme ; les diplômés PIR identifient mieux les éléments caractéristiques de l'enseignement créatif ($M(PIR) = 4,15 ; E.T. = .46 ; M(CS) = 3,73 ; E.T. = .36 ; p = .012$) et de l'apprentissage créatif ($M(PIR) = 4,21 ; E.T. = .49 ; M(CS) = 3,92 ; E.T. = .40 ; p = .099$). L'ANOVA basée sur les formations initiales suivies par les enseignants (cf. tableau 7) montre que ceux possédant une formation académique en enseignement (FAE) semblent moins à même d'identifier les éléments caractéristiques de l'enseignement et de l'apprentissage créatif que ceux issus d'une formation académique disciplinaire (FAD) ou d'une formation professionnelle (FP).

Questions	Formation	M	E.T.	<i>p</i>
Q16 Eléments caractéristiques de l'enseignement créatif	FP	4.08	.53	.054
	FAE	3.68	.44	
	FAD	4.13	.23	
Q18 Eléments caractéristiques de l'apprentissage créatif	FP	4.31	.43	.037
	FAE	3.81	.48	
	FAD	4.14	.34	

Tableau 7: Test ANOVA selon la formation initiale

5.2.2 Dimension qualitative

Tous les enseignants interviewés annoncent recourir à une pédagogie basée sur le projet (une centaine d'évocations dans les retranscriptions). Cela correspond au principe pédagogique préconisé en formation PIRACEF. On retrouve dans leurs propos une structure et une organisation des cours relativement similaires : une première phase d'acquisition de connaissances et de maîtrises des matériaux, des outils et des techniques, mise en œuvre par la réalisation d'exercices d'entraînement ou la fabrication d'objets concrets, avec des modalités plus ou moins directives et en intégrant parfois des approches d'expérimentation. Ensuite, la

conception de projets est initiée en invitant les élèves à y prendre une part active et prépondérante afin de les individualiser autant que possible (Pascal 5'08'' ; Benjamin 2'57'' ; Martine 6'08'' ; Martin 10'28''). La conception des projets est souvent encadrée par un thème, plus ou moins négociable (Martin 27'44'' ; Martine 10'59'' ; Pascal 5'59''), et majoritairement soutenue et structurée par un outil de guidage, le cahier des charges (Martin 13'03'' ; Pascal 3'18'' ; Martine 4'03''). La flexibilité des enseignants face aux projets conçus est souvent évoquée (Martine 8'02''-9'38''-29'15'' ; Sonia 2'35'' ; Martin 17'14'' ; Benjamin et Martin 19'03'') et confirme une volonté de coconstruire les contenus avec les apprenants, dans un souci d'élaboration du sens des actions menées et de renforcer leur motivation et leur engagement en les faisant réfléchir sur leur intérêt personnel par rapport à la tâche (Sonia 26'26''-27'15'' ; Martin 10'28''). Ce cadrage flexible des situations d'apprentissage est motivé par divers éléments ; la volonté de partir des représentations, intérêts et envies des élèves (Sonia 15'55'' ; Martin 9'32'') ; la prise en compte de l'incertitude des démarches individuelles de projets (Sonia 21'18'' ; Martine 31'13'') ; le souhait de faire prendre conscience aux apprenants de l'incomplétude des savoirs de l'enseignant et donc de la nécessité de les compléter si nécessaire (Benjamin 18'20''). Ceci est rendu possible par la volonté des enseignants d'appliquer certains principes de la pédagogie de la créativité, mais également par la relative liberté offerte par le curriculum prescrit de la discipline qui n'est pas contraint par des attentes rigides inhérentes à des logiques de promotion, de sélection en filières et de passation d'épreuves cantonales. L'efficacité des dispositifs didactiques mis en œuvre est évaluée à travers le prisme du caractère original et unique des productions (Pascal 33'38'' ; Martin 33'58'').

L'évaluation de la créativité semble jouer un rôle important dans la mise en œuvre d'une pédagogie de la créativité. En effet, cette tâche obligatoire peut représenter un dilemme conséquent dans une discipline visant le développement de la pensée créatrice (CIIP, 2012). Nos interviewés évoquent plusieurs parades. Le recours fréquent à l'évaluation formative permet de réduire la pression des notes (Martin 13'03''). La valorisation du processus au lieu du produit conduit à une certaine prise de distance avec la qualité matérielle factuelle des productions réalisées (Martine 33'01'' ; Pascal 30'33''). Sonia (7'49'') produit des évaluations sommatives sur des éléments très concrets comme l'acquisition de techniques (gestuelles spécifiques et savoir-faire, utilisations d'outils et de machines, etc.) et de connaissances des matériaux avant d'engager ses élèves dans leurs projets personnels qu'elle s'abstient dès lors de noter. Martine quant à elle avoue ne pas évaluer du tout la créativité et l'esthétique des réalisations d'élèves (20'45''). Enfin, Martin (13'03'') précise appliquer un principe évaluatif,

préconisé pour l'enseignement des arts plastiques (Reyt, 1998) et enseigné en formation PIRACEF, dont le contenu est réparti entre le produit, l'actant et la démarche.

Les réponses aux questions ouvertes et semi-ouvertes du questionnaire (n°14 et 16 à 19⁴) sur les pratiques pédagogiques avouées et sur la signification des enseignement et apprentissage créatifs convergent de manière cohérente avec les propos des interviewés et correspondent à plusieurs principes de la pédagogie de la créativité. Pour l'enseignement créatif (onze réponses dans le questionnaire), les répondants évoquent le fait de transférer aux élèves la responsabilité et la liberté du choix des projets. Les dimensions plaisir et émotion sont très présentes et sont justifiées par la volonté de renforcer de l'estime de soi et d'entretenir la motivation, ainsi que par la construction du sens qu'elles procurent chez les apprenants. Se laisser surprendre et séduire par les propositions et apports des élèves argumente en faveur des nécessaires flexibilité et degré d'ouverture dont devraient faire preuve les enseignants ACM. Pour l'apprentissage créatif (quatre réponses), un changement du statut des erreurs est souhaité afin de les valoriser au lieu de les sanctionner. Enfin, le courage et l'implication des apprenants se matérialisent dans des propos comme « oser la différence », « réaliser son propre projet » et « s'engager dans des recherches d'inspiration ».

5.3 Leviers et obstacles pour la créativité (QR3)

5.3.1 Obstacles et freins

Du côté des obstacles à la créativité des enseignants, nous pouvons signaler plusieurs éléments issus des interviews et des réponses aux questions ouvertes n°20 et 21⁵. Différents facteurs environnementaux sont évoqués. Le plus fréquemment cité, tant dans les interviews que dans le questionnaire, concerne le temps (durée et nombre de cours par semaine, rigidité de l'horaire scolaire : Pascal 10'07'' ; Benjamin 14'47'' ; Martin 15'32'' ; Martine 6'08'') (incompatibilité entre la rigidité d'un horaire scolaire et la non-prévisibilité de la survenance des idées (Martin 16'00'')) et le fait que les cours ACM ne se déroulent que sur un semestre par an; on signale aussi les infrastructures inadaptées (taille et équipement des locaux : Martine 26'56''), l'organisation de la discipline (problème de collégialité, augmentation du nombre d'élèves

⁴ N° 14 : Quels types de situations d'enseignement-apprentissage mettez-vous généralement en place (démarches, dispositifs, formes sociales de travail, modalités, type de pédagogie, etc...) ?

N° 16 : Que signifie pour vous "un enseignement créatif" en ACM ?

N° 17 : Quel(s) autre(s) élément(s) souhaiteriez-vous ajouter pour définir un "enseignement créatif" ?

N° 18 : Que signifie pour vous "un apprentissage créatif" en ACM ?

N° 19 : Quel(s) autre(s) élément(s) souhaiteriez-vous ajouter pour définir un "apprentissage créatif" ?

⁵ N° 20 : Quels sont, selon vous, les freins à la créativité en tant qu'enseignant ?

N° 21 : Quels sont, selon vous, les freins à la créativité chez vos élèves ?

difficiles) et la culture scolaire qui s'y rattache (attentes sociétales, image de la discipline, évaluations sommatives obligatoires : Martine 30'05'') ainsi qu'un manque de ressources matérielles et budgétaires. Des facteurs cognitifs et conatifs sont avancés, comme le degré de motivation, un manque de maîtrises techniques et de connaissances (Sonia 36'37'' ; Pascal 10'07''- 11'48''), mais aussi des facteurs émotionnels comme le découragement et une certaine asymétrie de l'engagement entre élèves et enseignant (Sonia 2'35''-39'58'').

Du côté des élèves, des facteurs cognitifs, conatifs et émotionnels sont majoritairement évoqués. Sont notamment cités un manque d'esprit pratique et de capacités physiques (Sonia 3'43''-14'33''), une faible imagination et une relative pauvreté des idées (Pascal 16'36'' ; Martine 19'46), voire une quasi-incapacité pour certains à en produire (Martine 20'45''). Des attitudes incompatibles et une motivation en berne (Martine 33'01''), la peur du jugement et de l'erreur, un formatage scolaire et un manque de confiance en soi, le statut « secondaire » de la discipline et les tourments et spécificités de l'adolescence sont aussi cités comme freins potentiels à l'expression de la créativité des élèves.

5.3.2 Leviers et aides

Sans surprise, plusieurs leviers proposés par les enseignants s'opposent à des obstacles et freins à la créativité cités précédemment (interviews et questions ouvertes n°22 et 23⁶). La notion de temps est abordée souvent, notamment en relevant la dimension chronophage du processus créatif (Pascal 19'30'') et donc l'importance d'être flexible dans la gestion du temps de cours. L'importance de la qualité des locaux et des équipements est relevée (Martin 15'32''), mais elle est aussi contredite par certains propos (Martine 24'55'' et 7'09'') qui précisent que l'accès réduit aux ressources et les difficultés représentent des contraintes parfois bénéfiques pour l'émergence de solutions créatives. En opposition avec la peur d'être jugé (donc évalué), retirer la pression évaluative durant les cours ACM est proposé dans une réponse à la question ouverte n°23, ce qui est soutenu par les arguments de la complexité et de la subjectivité de l'évaluation de la créativité (Martin et Benjamin 32'38'') et par la nécessité d'encourager la créativité des élèves (Martine 22'07'').

Les autres aides et leviers évoqués peuvent se rattacher à plusieurs points cités précédemment sur la perception de la créativité et la mise en œuvre d'une pédagogie créative. Réussir à générer de l'envie grâce à des thèmes enthousiasmants et motivants car proches des réalités des élèves, coconstruire les savoirs en partant des préconceptions et savoirs de ces derniers, proposer des

⁶ N° 22 : De quoi auriez-vous besoin pour mobiliser/développer la créativité chez vous ?

N° 23 : De quoi auriez-vous besoin pour mobiliser/développer la créativité chez vos élèves ?

dispositifs flexibles et adaptables aux réalités contextuelles, instaurer des relations pédagogiques saines et respectueuses basées sur la confiance et la croyance dans les capacités intrinsèques des élèves sont quelques exemples de ce que des enseignants créatifs et inspirés sont enjointés à produire. Renforcer les connaissances, les savoirs et maîtrises techniques (Martin, Benjamin et Pascal y semblent particulièrement attachés, ainsi que Martine mais de manière plus nuancée), encourager l'indépendance d'esprit et la divergence des idées, alimenter l'imaginaire en présentant des artistes, des œuvres, des démarches (Pascal 7'03'' ; Martin 9'32''), proposer des outils d'aide à la conception et varier les formes de travail en favorisant les travaux collectifs complètent ce panel des éléments potentiellement favorables à l'expression de la créativité.

Enfin, d'autres pistes de soutien à la créativité sont proposées par les répondants. Didactiquement, proposer des projets plus courts pour s'adapter à la supposée « culture du zapping » des élèves (Sonia 13'14''-42'26'') est considéré comme une piste intéressante, quoiqu'un peu antinomique avec la volonté de renforcer leur persévérance et leur endurance. Plusieurs propositions concernent des actions qui pourraient être menées au niveau institutionnel : mettre sur pied des cours de formation continue sur des aspects techniques des ACM, mais aussi sur les manières de prodiguer un enseignement créatif, par exemple en y déployant et institutionnalisant les principes régissant les processus créatifs pour les illustrer concrètement. Des processus d'intervision, de partages de pratiques créatives, par la mise en place de plateformes d'échanges d'idées concrètes avec exemples à l'appui, ou encore des visites de classes sont aussi évoqués par notre échantillon.

5.4 Discussion critique des résultats

5.4.1 QR1 : Perceptions de la créativité

Les perceptions de la créativité rejoignent certains aspects des résultats de recherche antérieures et divergent sur d'autres. Concernant notre sous-question de recherche QR1a⁷, on trouve une similitude avec les résultats de la recherche ayant inspiré notre questionnaire (Kettler et al., 2018) concernant les caractéristiques identifiées par la recherche (Berezki & Kárpáti, 2018 ; Mullet et al., 2016 ; Scott, 1999) comme favorables à la créativité, jugées comme moins désirables que des caractéristiques d'élèves conformes aux normes scolaires traditionnelles. La

⁷ Comment les enseignants perçoivent-ils les caractéristiques individuelles associées à la créativité ?

similitude se répète en partie pour notre sous-question QR1b⁸, l'objectif pédagogique de maîtrise des connaissances et compétences étant également qualifié comme plus important ; toutefois, notre panel d'enseignants classe en 2^{ème} et 3^{ème} position des objectifs en lien avec la créativité, ce qui diffère de ceux de Kettler (et al., 2018). Ces derniers ont de plus mis en lumière une relation positive entre le fait de se percevoir créatif et celui de juger favorables les caractéristiques créatives des élèves, similaire à la corrélation découverte dans notre échantillon sur ce sujet ($r = .372$; $p = .047$). L'identification d'une corrélation négative entre une vision centrée sur l'enseignant et la capacité à juger désirables des caractéristiques créatives et à viser des objectifs d'apprentissage créatifs suggère que la représentation de l'école de l'enseignant influe sa perception de la créativité. Le niveau de développement du soi créatif des enseignants (*creative self-beliefs*) (Karwowski et al., 2019) varie en fonction de la formation ACM suivie ; la tension entre enseignants PIR et CS évoquée dans notre problématique semble se matérialiser sur cette revendication de créativité, notre analyse de variance ayant montré que les PIR se considèrent plus créatifs que les CS, suggérant l'existence d'une différence de soi créatif entre les deux catégories. Sachant que les effets de l'auto-efficacité créative existent mais restent encore mal connus (Huang, Chi-Kin Lee, et al., 2019), un approfondissement des recherches à ce sujet serait certainement instructif. « Les croyances sur la créativité peuvent varier considérablement selon les enseignants, ce qui suggère un enracinement profond de ces dernières dans les contextes spécifiques des éducateurs » (Bereczki & Kárpáti, 2018, p. 49).

Les interviewés envisagent la créativité comme un processus complexe structuré et non-linéaire devant se concrétiser par la réalisation d'un artefact original et adapté aux contraintes. Ces éléments correspondent, selon nous, à la définition de la créativité (nouveau/originalité et adaptation au contexte) proposée dans notre cadre théorique. La non-linéarité du processus créatif peut en outre se rattacher au caractère itératif et dynamique des récentes conceptions du processus créatif (Botella et al., 2011 ; Beghetto, 2019 ; Agnoli & Corazza, 2019). Les microprocessus cognitifs de pensées divergente et convergente sont identifiables dans les propos, ainsi que la phase de socialisation de la réalisation concrète, ce qui semble montrer chez les interviewés une perception du processus créatif globalement proche de celles des chercheurs invoqués dans notre cadre théorique. De même, l'importance attribuée par les autorités en

⁸ Quelle importance les enseignants accordent-ils aux objectifs d'apprentissage orientés vers la créativité par rapport aux objectifs d'acquisition et de maîtrise des contenus ?

charge de l'éducation à cette *soft skill* qu'est la créativité (Davies et al., 2018) semble être conscientisée car relevée explicitement par une répondante (Martine).

Les interviewés citent des éléments pouvant se rattacher aux quatre types de facteurs de la créativité (Lubart, 2015), montrant une vision multidimensionnelle du concept ; il est dès lors réjouissant de constater que les enseignants ACM du secondaire I soient en mesure d'évoquer instinctivement les quatre dimensions complémentaires et fondamentales du concept créativité. Il convient toutefois de relever le nombre limité d'items pour certains facteurs. Ainsi, quand plusieurs facteurs cognitifs sont identifiés (connaissances et maîtrise de gestes techniques, fluidité, pensées divergentes et convergentes), les autres types de facteurs restent plus lacunaires. Le conatif est illustré par l'évocation de la motivation et de l'engagement, délaissant tous les aspects relatifs aux traits de personnalité (individualisme, prise de risque, lâcher-prise) et au style cognitif des individus, ce qui est cohérent en regard du constat sur les caractéristiques créatives des élèves discuté plus haut. L'émotionnel est perçu de manière binaire (valence positive de l'émotion favorable à la créativité vs valence négative défavorable) et concerne principalement les états émotionnels, ignorant les habiletés émotionnelles des individus qui pourtant jouent un rôle non négligeable sur la créativité (Ivcevic & Hoffman, 2019). Enfin, le modèle de la triple voie (Dul, 2019) peut être mis en relation avec la plupart des propos des interviewés sur les facteurs environnementaux : on perçoit dans ces propos, essentiellement relatifs aux contextes physique et organisationnel baignant les cours ACM, les effets de la fonctionnalité et de la symbolique de ces contextes sur la créativité. La dimension sociale des facteurs environnementaux est mobilisée par l'évocation de l'accueil réservé par l'entourage social (collègues enseignants, parents d'élèves) aux artefacts réalisés dans les cours ACM, ce qui peut être rattaché aux notions de micro et méso systèmes (Lubart, 2015) et rejoint les résultats de recherche concernant l'importance des soutiens environnementaux (Craft, 2001 ; Pazin Fadzil et al., 2022).

5.4.2 QR2 : Perception d'une pédagogie de la créativité

Pour la sous-question QR2a⁹, les enseignants ACM identifient les caractéristiques de l'enseignement et de l'apprentissage créatifs, mais ils jugent la liberté de choix et la co-construction des contenus de manière moins favorable, laissant penser que la responsabilité du guidage des apprentissages doit rester en main de l'éducateur ; ce constat rejoint les propos d'une revue de littérature sur la créativité des adolescents (Van der Zanden et al., 2020) qui

⁹ Les enseignants identifient-ils les éléments caractéristiques et non-caractéristiques de l'enseignement et de l'apprentissage créatifs ?

explicite l'importance d'une approche pédagogique équilibrée, balançant entre liberté et structure, pour favoriser la créativité des jeunes. Le dialogue entre formateur et apprenants sur les contenus étant essentiel (Vidergor, 2018), une action sensibilisatrice à ce sujet auprès des enseignants pourrait être fructueuse, malgré la flexibilité avouée des interviewés face aux propositions de projets des élèves. Les enseignants PIR se disent créatifs, ils identifient mieux les caractéristiques de l'enseignement et de l'apprentissage créatifs que les autres, ce qui semble indiquer une conscience plus précise de ces aspects de la pédagogie de la créativité. Le fort lien trouvé ($r = .637$; $p = .001$) sur la capacité à identifier à la fois les caractéristiques de l'enseignement et de l'apprentissage créatifs se conjugue au fait qu'un soi créatif développé facilite l'identification de ces derniers ($r = .444$; $p = .016$ et $r = .454$; $p = .013$), ce qui est cohérent avec plusieurs découvertes reliant *self-esteem* et *self-efficacy* à l'expression créative (Chung & Chen, 2018 ; Huang, Lee, et al., 2019 ; Nemeržitski & Heinla, 2020). Sachant que la plupart des enseignants PIR ne sont pas issus d'une formation académique en enseignement, la cohérence du résultat de l'ANOVA incluant ce paramètre de formation initiale se confirme et à la fois interroge les effets potentiels des formations initiales en enseignement sur les constructions des représentations de la pédagogie de la créativité. En outre, les corrélations montrant l'identification de caractéristiques à la fois favorables et défavorables aux apprentissages créatifs, qui peuvent sembler illogiques a priori, indiquent selon nous l'existence d'une certaine tension duale dans l'esprit des enseignants, balançant entre représentations et attentes relatives à ce que devrait être un « élève modèle » et la réalité d'un élève créatif. Ceci rejoint les constats identifiés par les recherches mettant en lumière l'ambiguïté des enseignants concernant la créativité : ces derniers peuvent éprouver des difficultés à gérer/accepter les comportements non conventionnels des élèves créatifs tout en ayant une vision positive de la créativité (Mullet et al., 2016).

Nous remarquons que plusieurs caractéristiques de l'enseignement et de l'apprentissage créatifs identifiées par la recherche (éléments surlignés en annexe 6) sont concordantes tant avec les réponses aux questions ouvertes mentionnées dans le dernier paragraphe du point 5.2.2 qu'avec les propos des interviewés. Pour la sous-question QR2b¹⁰, la principale nouveauté par rapport à notre cadre théorique concerne les multiples évocations de la pédagogie de projet que notre échantillon semble plébisciter. Cette méthode pédagogique est efficace pour encourager la créativité chez les élèves en leur fournissant un cadre où ils peuvent explorer, collaborer et

¹⁰ Quelles sont les pratiques actuellement mises en œuvre par les enseignants pour implémenter une pédagogie de la créativité dans leurs cours ?

innover de manière autonome (Vincent-Lancrin et al., 2020). Les expériences de programmes comme *Creative Partnerships*¹¹ montrent que cette approche peut avoir un impact significatif sur la motivation, les compétences sociales et les performances scolaires des élèves (Vincent-Lancrin et al., 2020). Concrètement, les enseignants de notre échantillon proposent des phases d'expérimentation et d'acquisition de techniques en amont de phases d'idéation et de conception plus ou moins cadrées, débouchant sur des projets personnels où la responsabilité des apprenants semble vraiment engagée et importante. Ces différents éléments suggèrent, selon nous, une perception théorique de la pédagogie de la créativité assez complète, du moins chez les enseignants PIR.

5.4.3 QR3 : Obstacles et leviers aux pratiques créatives en classe ACM

Les pratiques créatives d'enseignement-apprentissage en classe ACM rencontrent divers obstacles mais aussi plusieurs leviers potentiels pour favoriser l'expression de la créativité des élèves. L'analyse des entretiens et des réponses aux questions ouvertes met en lumière plusieurs points cruciaux à cet égard. Tout d'abord, un obstacle majeur réside dans le manque de ressources matérielles et financières. Cette contrainte financière restreint la diversité des projets et limite les possibilités d'exploration créative par les élèves (Ewing & Gibson, 2015). De plus, les environnements physiques, souvent mal équipés ou trop petits, posent un défi significatif. Les salles de classe et les ateliers actuels ne sont pas toujours adaptés à l'implémentation de projets créatifs nécessitant de l'espace pour le travail collaboratif et l'expérimentation individuelle (Craft, 2005). Un autre obstacle notable concerne le cloisonnement des matériaux (ateliers dédiés au bois ou métal) qui entravent la créativité des élèves, ce qui empêche une approche plus intégrée et diversifiée dans les projets, freinant ainsi l'innovation (Sawyer & Henriksen, 2023). Les enseignants expriment le besoin de bénéficier de plus de temps pour développer des projets significatifs et permettre aux élèves d'explorer pleinement leur créativité (Beghetto & Kaufman, 2010). Le conformisme et la peur de l'erreur sont également des obstacles significatifs à la prise de risques créatifs. La peur des erreurs, souvent renforcée par la culture scolaire traditionnelle privilégiant les méthodes d'enseignement classiques (Robinson, 2011), limite l'engagement dans des activités créatives.

¹¹ Approche pédagogique visant à instaurer des collaborations entre praticiens de la création (artistes ou professionnels des industries créatives) et établissements d'enseignement. Ce programme encourage l'évolution des méthodes pédagogiques en intégrant ces praticiens dans le processus d'apprentissage pour aborder des problématiques spécifiques. Chaque projet, unique et adapté au contexte de l'établissement, place la créativité au cœur de l'apprentissage. L'objectif est de transformer l'enseignement en enrichissant les compétences des élèves et des enseignants, notamment en imagination, curiosité, discipline, collaboration et persévérance, tout en favorisant des environnements d'apprentissage optimaux.

Cependant, plusieurs leviers peuvent être activés pour surmonter ces obstacles. Des formations spécifiques sur les techniques potentiellement créatives et l'utilisation de nouveaux outils peuvent renforcer la confiance et les compétences pratiques. Les recherches montrent que la formation continue en créativité peut enrichir les pratiques pédagogiques et encourager l'innovation (Amabile, 1996). La collaboration et le partage entre enseignants via des espaces physiques ou numériques pour le partage de ressources et d'expériences peut représenter un levier puissant. Les réseaux professionnels et les communautés de pratique permettent d'échanger des idées, des projets réussis et des solutions aux défis rencontrés, enrichissant ainsi le répertoire créatif de chaque enseignant (Wenger, 1998). L'inspiration mutuelle crée un environnement propice à l'innovation pédagogique. Encourager l'autonomie et la liberté dans les projets est un autre levier important. Permettre aux élèves de choisir leurs sujets, leurs méthodes de travail et de prendre des décisions créatives stimulent leur motivation et leur engagement. La recherche montre que l'autonomie est un facteur clé dans le développement de la créativité chez les élèves (Ryan & Deci, 2000). En laissant les élèves explorer leurs propres intérêts, on cultive une culture de curiosité et d'innovation. Promouvoir une culture de classe où les erreurs sont perçues comme des opportunités d'apprentissage et non comme des échecs encourage les élèves à prendre des risques créatifs. La valorisation de l'expérimentation et de l'itération leur permet de développer une pensée flexible et innovante (Beghetto, 2019). Les erreurs sont d'ailleurs considérées comme essentielles au processus créatif, car elles mènent souvent à des découvertes inattendues et précieuses (Sawyer, 2012). Enfin, investir dans l'amélioration des espaces de travail en rendant les ateliers plus spacieux et mieux équipés peut faciliter la mise en œuvre de projets créatifs. Des environnements de travail bien conçus et inspirants stimulent la créativité et rendent les activités plus attrayantes pour les élèves (Dul & Ceylan, 2014). L'amélioration de l'infrastructure physique peut grandement contribuer à la qualité et à l'impact des activités créatives.

5.5 Apports et limites de notre recherche

Nous estimons que notre approche méthodologique mixte, associée à la bonne participation des enseignants ACM du secondaire 1 du Valais et implémentée via une enquête touchant trois dimensions différentes et complémentaires, le tout étayé par de multiples références théoriques et une volonté d'appliquer la démarche scientifique avec autant de rigueur que possible, a permis de produire des données intéressantes pour analyser et comprendre le concept central de notre enquête, la créativité en ACM. Ces informations pourront nous servir pour effectuer des choix réfléchis et pertinents afin d'adapter notre future pratique professionnelle de formation

des étudiants en enseignement impliqués dans la discipline des ACM, mais également pour orienter de futures recherches sur le sujet de la créativité.

Néanmoins, quelques limites sont à signaler. Celles imposées par le cadre institutionnel d'un mémoire de Master nous ont contraint à des choix et donc à ne pas présenter plus avant certaines réflexions et analyses. Nous identifions aussi un biais potentiel de désirabilité sociale (Durmaz et al., 2020 ; Paulhus, 1984) qui a potentiellement pu influencer les récoltes de nos données, notamment lors des entretiens. En effet, nos mandats professionnels (formateur PIRACEF, didacticien et animateur pédagogique ACM) ont pu exercer une certaine pression sur les répondants, les incitant ainsi à répondre en adéquation avec les attentes perçues pour nos discipline et institution. Nos corrélations a priori illogiques évoquées précédemment peuvent s'expliquer par le déséquilibre entre le nombre d'items des caractéristiques favorables (11) et non favorables (4) de l'apprentissage créatif dans la Q18, et aussi par une formulation insuffisamment nuancée entre ces deux catégories d'éléments.

6. Conclusion

La recherche présentée dans ce mémoire avait pour objectif principal d'explorer la perception de la créativité par les enseignants spécialisés en Activités Créatrices Manuelles (ACM) au secondaire I, de comprendre comment cette créativité est intégrée dans leurs pratiques pédagogiques et d'identifier les leviers et les obstacles à son développement. Les résultats de l'étude montrent que les enseignants reconnaissent l'importance de la créativité et tentent de l'intégrer dans leurs pratiques pédagogiques. Cependant, ils se heurtent à plusieurs obstacles, notamment un manque de formation spécifique, des cadres institutionnels rigides et une culture scolaire qui valorise encore fortement les résultats standardisés et les méthodes traditionnelles d'enseignement. Les enseignants interrogés dans cette étude ont exprimé une compréhension nuancée de la créativité, souvent influencée par leurs expériences personnelles et professionnelles. La créativité est principalement perçue comme une compétence essentielle qui peut être développée chez tous les élèves, mais elle nécessite un environnement favorable et des approches pédagogiques adaptées.

L'étude a révélé que les enseignants en ACM perçoivent la créativité à travers plusieurs dimensions, notamment la pensée divergente, l'autonomie des élèves, ainsi que leur capacité à résoudre des problèmes de manière innovante. Ces perceptions sont en ligne avec les théories contemporaines de la créativité qui soulignent l'importance de l'originalité et de l'adaptabilité. Cependant, les résultats montrent également une tension entre la valorisation théorique de la

créativité et sa mise en pratique concrète. Les enseignants identifient plusieurs freins à la mise en œuvre de pratiques créatives, tels que le manque de ressources, le poids des programmes scolaires et également une certaine résistance au changement de la part de certains collègues et de la hiérarchie scolaire. Les leviers identifiés pour promouvoir la créativité incluent une formation continue spécifique axée sur les méthodes pédagogiques innovantes, le soutien institutionnel pour des approches pédagogiques plus flexibles et la valorisation des initiatives créatives des enseignants et des élèves.

6.1 Futures perspectives de recherche

Ce travail avait vocation à s'inscrire dans une perspective à plus long terme de recherche-action (Guay & Prudhomme, 2018), en se focalisant sur la première de ses étapes : jauger une situation de départ avant d'envisager un plan d'action, de l'implémenter et pouvoir en évaluer l'efficacité à posteriori. Pour prolonger notre recherche, plusieurs pistes peuvent être envisagées. Il nous semblerait pertinent de mener des études longitudinales pour observer l'évolution des pratiques créatives des enseignants et l'impact de formations spécifiques sur ces pratiques sur le long terme. Comparer les perceptions et les pratiques créatives des enseignants dans différents contextes pourrait fournir des insights intéressants sur les spécificités et les transversalités de la créativité en milieu scolaire. Développer et évaluer des programmes d'intervention ciblés pour promouvoir la créativité au sein des classes permettrait de mesurer leur efficacité et d'identifier les meilleures pratiques. Enfin, une analyse approfondie des contextes institutionnels et culturels qui favorisent ou entravent la créativité pourrait aider à adapter les politiques éducatives pour mieux soutenir les initiatives créatives.

En conclusion, cette recherche souligne l'importance de la créativité dans l'enseignement des ACM et met en évidence les défis et les opportunités pour les enseignants de cette discipline. En favorisant un environnement éducatif qui valorise et soutient la créativité, il semble possible de mieux préparer les élèves aux défis complexes du XXI^{ème} siècle.

Bibliographie

- Abbs, P. (2003). *Against the Flow*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203401903>
- Acar, S., & Runco, M. A. (2012). Psychoticism and creativity: A meta-analytic review. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(4), 341-350. <https://doi.org/10.1037/a0027497>
- Agnoli, S., & Corazza, G. E. (2019). Emotions : The Spinal Cord of the Creative Thinking Process. In R. A. Beghetto & G. E. Corazza (Éds.), *Dynamic Perspectives on Creativity : New Directions for Theory, Research, and Practice in Education* (Vol. 4, p. 47-66). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-99163-4>
- Akbari Chermahini, S., & Hommel, B. (2012). Creative mood swings: Divergent and convergent thinking affect mood in opposite ways. *Psychological Research*, 76(5), 634-640. <https://doi.org/10.1007/s00426-011-0358-z>
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context : Update to « The Social Psychology of Creativity. »* Westview Press.
- Audrin, C. (Éd.). (2020a). Apprendre avec le coeur : Les émotions dans la formation enseignante. *Recherches en éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.417>
- Audrin, C. (2020b). Les émotions dans la formation enseignante : Une perspective historique. *Recherches en éducation*, 41, 5-19.
- Audrin, C., & Puozzo Capron, I. (2020). Émotions épistémiques et créativité : Des pistes innovantes de recherche. In *Émotions et compétences émotionnelles dans l'activité professionnelle et la formation*. l'Harmattan.

- Audrin, C., Vuichard, A., & Capron Puozzo, I. (2020). Émotions épistémiques et créativité dans la formation enseignante : Un duo gagnant ? *Recherches en éducation*, 41. <https://doi.org/10.4000/ree.575>
- Auger, P., & Woodman, R. W. (2016). Creativity and Intrinsic Motivation : Exploring a Complex Relationship. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 52(3), 342-366. <https://doi.org/10.1177/0021886316656973>
- Azioun, S., & Mehdi, P. D. S. (2018). L'entretien de recherche dit « semi-directif » dans les domaines des sciences humaines et sociales. *Al-Jamie Journal in Psychological Studies and Educational Sciences*, 3(8), 30-42.
- Baas, M. (2019). In the Mood for Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Éds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (2^e éd., p. 257-272). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316979839.014>
- Baribeau, C., & Royer, C. (2013). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Beaty, R. E., Silvia, P. J., Nusbaum, E. C., Jauk, E., & Benedek, M. (2014). The roles of associative and executive processes in creative cognition. *Memory & Cognition*, 42(7), 1186-1197. <https://doi.org/10.3758/s13421-014-0428-8>
- Beghetto, R. A. (2019). *Beautiful risks : Having the courage to teach and learn creatively*. Rowman and Littlefield.
- Beghetto, R. A. (2021). Creative Learning in Education. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Éds.), *The Palgrave handbook of positive education* (p. 473-491). Palgrave Macmillan.

- Beghetto, R. A., & Corazza, G. E. (Éds.). (2019). *Dynamic Perspectives on Creativity: New Directions for Theory, Research, and Practice in Education* (Vol. 4). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-99163-4>
- Beghetto, R. A., & Karwowski, M. (2017). Toward Untangling Creative Self-Beliefs. In M. Karwowski & J. C. Kaufman (Éds.), *The creative self: Effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity* (p. 3-20). Elsevier.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (Éds.). (2010). *Nurturing Creativity in the Classroom* (1^{re} éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511781629>
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate : A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Berezki, E. O., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture : A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25-56. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>
- Besançon, M., & Lubart, T. I. (2015). *La créativité de l'enfant : Évaluation et développement*. Mardaga.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien* (2ème). Armand Colin.
- Boden, M. A. (1992). Understanding Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 26(3), 213-217. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1992.tb01178.x>
- Bonnardel, N., & Marmeche, E. (2004). Evocation Processes by Novice and Expert Designers : Towards Stimulating Analogical Thinking. *Creativity and Innovation Management*, 13(3), 176-186. <https://doi.org/10.1111/j.0963-1690.2004.00307.x>

- Botella, M., Nelson, J., & Zenasni, F. (2016). Les macro et microprocessus. In I. Capron Puozzo, *La créativité en éducation et formation : Perspectives théoriques et pratiques*. (première, p. 33-46). De Boeck supérieur.
- Botella, M., Zenasni, F., & Lubart, T. (2011). A Dynamic and Ecological Approach to the Artistic Creative Process of Arts Students : An Empirical Contribution. *Empirical Studies of the Arts*, 29(1), 17-38. <https://doi.org/10.2190/EM.29.1.b>
- Botella, M., Zenasni, F., Nelson, J., & Lubart, T. (2022). Creative Processes in Five Domains : Art, Design, Scriptwriting, Music and engineerin. In T. I. Lubart, M. Botella, & S. Bourgeois-Bougrine (Éds.), *Homo creativus : The 7 C's of human creativity* (p. 69-86). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-99674-1>
- Brun, G., & Doguoglu, U. (2016). *Epistemology and Emotions* (0 éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315580128>
- Capron Puozzo, I. (2016). Du concept de créativité à une pédagogie de la créativité : Un défi pour le 21ème siècle. In C. P. Isabelle, *La créativité en éducation et formation : Perspectives théoriques et pratiques*. (p. 13-30). De Boeck supérieur.
- Capron Puozzo, I., & Audrin, C. (2021). Improving self-efficacy and creative self-efficacy to foster creativity and learning in schools. *Thinking Skills and Creativity*, 42, 100966. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100966>
- Capron Puozzo, I., & Cavalla, C. (2018). Le lâcher-prise, un microprocessus conatif nécessaire à la créativité dans l'apprentissage? In F. Berdal-Masuy, *Les émotions dans l'apprentissage des langues* (p. 129-139). Presses Universitaire.
- Capron Puozzo, I., & Vuichard, A. (2022). *L'innovation pédagogique. De la théorie à la pratique*. Éditions Alphil-Presses universitaires suisses. <https://doi.org/10.33055/ALPHIL.03199>

- Cayirdag, N. (2017). Creativity Fostering Teaching : Impact of Creative Self-efficacy and Teacher Efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*.
<https://doi.org/10.12738/estp.2017.6.0437>
- Chan, J., & Schunn, C. (2015). The Impact of Analogies on Creative Concept Generation : Lessons From an *In Vivo* Study in Engineering Design. *Cognitive Science*, 39(1), 126-155. <https://doi.org/10.1111/cogs.12127>
- Chevalier, P.-A., & Jannuzzo, D. (2007). L'enseignement, l'apprentissage. *Cahier de pédagogie des hautes écoles, N°1*.
- Chung, T.-Y., & Chen, Y.-L. (2018). Exchanging social support on online teacher groups : Relation to teacher self-efficacy. *Telematics and Informatics*, 35(5), 1542-1552.
<https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.03.022>
- CIIP. (2012). *Plan d'études romand : Cycle 3 (Version 2.0)*. Secrétariat général de la CIIP.
- Comadena, M. E. (1984). Brainstorming Groups. *Small Group Behavior*, 15(2), 251-264.
- Cooper, R. B., & Jayatilaka, B. (2006). Group Creativity : The Effects of Extrinsic, Intrinsic, and Obligation Motivations. *Creativity Research Journal*, 18(2), 153-172.
https://doi.org/10.1207/s15326934crj1802_3
- 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.
- Corazza, G. E. (2016). Potential Originality and Effectiveness : The Dynamic Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 28(3), 258-267.
<https://doi.org/10.1080/10400419.2016.1195627>

- Corazza, G. E., & Agnoli, S. (2022). The Da Vinci Model for the Creative Thinking Process. In T. I. Lubart, M. Botella, & S. Bourgeois-Bougrine (Éds.), *Homo creativus : The 7 C's of human creativity* (p. 49-67). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-99674-1>
- Cotter, K. N., Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2022). Creativity in the Classroom : Advice for best Practices. In T. I. Lubart, M. Botella, S. Bourgeois-Bougrine, C. Mouchiroud, J. Nelson, & F. Zenasni (Éds.), *Homo creativus : The 7 C's of human creativity* (p. 249-264). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-99674-1>
- Cotter, K. N., Christensen, A. P., & Silvia, P. J. (2019). Creativity's role in everyday life. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Éds.), *The Cambridge handbook of creativity* (Second Edition, p. 640-651). Cambridge University Press.
- Craft, A. (2001). An analysis of research and literature on creativity in education. *Qualifications and Curriculum Authority*. https://www.researchgate.net/publication/237469169_Report_prepared_for_the_Qualifications_and_Curriculum_Authority
- Craft, A. (2002). *Creativity and early years education : A lifewide foundation*. Continuum.
- Craft, A. (Éd.). (2005a). *Creativity in Schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203357965>
- Craft, A. (2005b). *Creativity in schools : Tensions and dilemmas*. Routledge Falmer.
- Craft, A., Cremin, T., Burnard, P., & Chappell, K. (2007). Developping creative learning trough possibility thinking with children aged 3-7. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard (Éds.), *Creative learning 3-11*. Trentham.
- Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (2001). *Creativity in education*. A&C Black.

- Cremin, T. (2009). Creative teachers and creative teaching. In A. Wilson (Éd.), *Creativity in primary education* (2nd ed, p. 33-46). Learning Matters.
- Cremin, T., & Chappell, K. (2021). Creative pedagogies : A systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), 299-331. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design : Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (Third Edition). SAGE.
- Cros, F. (2017). *Innovation et société*. ISTE Editions.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person : A systems view of creativity. In *The nature of creativity : Contemporary psychological perspectives*. (p. 325-339). Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In *Handbook of creativity*. (p. 313-335). Cambridge University Press.
- Damasio, A. R. (2010). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions* (Nouv. éd). O. Jacob.
- Davies, L. M., Newton, L. D., & Newton, D. P. (2018). Creativity as a twenty-first-century competence : An exploratory study of provision and reality. *Education 3-13*, 46(7), 879-891. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1385641>
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. (3ème). De Boeck Université. <http://id.erudit.org/iderudit/031750ar>

- De Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2013). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Dictionnaire historique de la langue française* (Nouvelle éd., Éd. ultime.) (avec Rey, A.). (2022). le Robert.
- Didier, J. (2012). *La mise en œuvre de la créativité dans l'enseignement des activités créatrices et techniques*. 260-270. [https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/2018/La mise en uvre de la cr%C3%A9ativit%C3%A9 dans l enseignement des activit%C3%A9s cr%C3%A9atrices et techniques_J_Didier.pdf?sequence=1](https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/2018/La_mise_en_uvre_de_la_cr%C3%A9ativit%C3%A9_dans_l_enseignement_des_activit%C3%A9s_cr%C3%A9atrices_et_techniques_J_Didier.pdf?sequence=1)
- Didier, J. (2014). Concevoir et réaliser à l'école. Culture et technique en Suisse romande. In Y. C. Lequin & P. Lamard, *Éléments de démocratie technique* (p. 227-238). Université de technologie de Belfort-Montbéliard. <https://books.google.ch/books?id=XHz5rQEACAAJ>
- Didier, J. (2018). Corporéité et créativité, entre traditions et innovations. *Swiss Journal of Educational Research*, 38(1), 73-88. <https://doi.org/10.24452/sjer.38.1.4971>
- Didier, J., Perrin, N., & Carlo, K. (2013). *Produire des objets pour construire des connaissances : Enjeux d'une formation complémentaire à l'enseignement*.
- Dul. (2019). The Physical Environment and Creativity A Theoretical Framework. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Éds.), *The Cambridge handbook of creativity* (Second Edition, p. 481-509). Cambridge University Press.
- Dul, J., & Ceylan, C. (2014). The Impact of a Creativity-supporting Work Environment on a Firm's Product Innovation Performance. *Journal of Product Innovation Management*, 31(6), 1254-1267. <https://doi.org/10.1111/jpim.12149>

- Durmaz, A., Dursun, İ., & Kabadayi, E. T. (2020). Mitigating the Effects of Social Desirability Bias in Self-Report Surveys : Classical and New Techniques. In M. L. Baran & J. E. Jones (Éds.), *Advances in Library and Information Science* (p. 146-185). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1025-4.ch007>
- Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. In *Handbook of affective sciences*. (p. 572-595). Oxford University Press.
- Enfert (D'), R. (2007). L'introduction du travail manuel dans les écoles primaires de garçons, 1880-1900. *Histoire de l'éducation*, 113. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1353>
- Ewing, R., & Gibson, R. (2015). Creative teaching or teaching creatively? Using creative arts strategies in preservice teacher education. *Waikato Journal of Education*, 20(3). <https://doi.org/10.15663/wje.v20i3.225>
- Eysenck, H. J. (1967). *The biological basis of personality*. Spring-field, Ill.
- Fagerberg, J. (2006). *Innovation : A Guide to the Literature*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199286805.003.0001>
- Feist, G. J. (1998). A Meta-Analysis of Personality in Scientific and Artistic Creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290-309. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0204_5
- Feist, G. J. (2019). The function of personality in creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Éds.), *The Cambridge handbook of creativity* (Second Edition, p. 353-373). Cambridge University Press.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.

- Gardner, H. (2009). *Les cinq formes d'intelligence pour affronter l'avenir* (M. Garène, Trad.). O. Jacob.
- Gauthier, C., Richard, M., & Bissonnette, S. (2008). *Passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Les effets néfastes d'un slogan ! 13*, 239-271.
- Ghiselin, B. (1952). *The creative process*. Signet Classics.
- Glăveanu, V. P. (2013). Rewriting the Language of Creativity : The Five A's Framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69-81. <https://doi.org/10.1037/a0029528>
- Glăveanu, V. P., & Kaufman, J. C. (2019). Creativity A historical perspective. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Éds.), *The Cambridge handbook of creativity* (Second Edition, p. 9-26). Cambridge University Press.
- Grainger, T., Barnes, J., & Scoffham, S. (2004). A creative cocktail : Creative teaching in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 243-253. <https://doi.org/10.1080/0260747042000309475>
- Grunder, H.-U. (2017). L'enseignement primaire en Suisse. *Musée National Suisse*. <https://blog.nationalmuseum.ch/fr/2017/08/serie-lenseignement-primaire-en-suisse-2/>
- Guay, M.-H., & Prudhomme, L. (2018). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (4e édition revue et mise à jour, p. 235-267). Presses de l'Université de Montréal.
- Hennessey, B. (2019). Motivation and creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Éds.), *The Cambridge handbook of creativity* (Second Edition, p. 374-395). Cambridge University Press.
- Huang, X., Chi-Kin Lee, J., & Yang, X. (2019). What really counts? Investigating the effects of creative role identity and self-efficacy on teachers' attitudes towards the

- implementation of teaching for creativity. *Teaching and Teacher Education*, 84, 57-65.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.017>
- Huang, X., Lee, J. C.-K., & Dong, X. (2019). Mapping the factors influencing creative teaching in mainland China : An exploratory study. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 79-90.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.11.002>
- Ivcevic, Z., & Hoffman, J. (2019). Emotions and creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Éds.), *The Cambridge handbook of creativity* (Second Edition). Cambridge University Press.
- Jaarsveld, S., Lachmann, T., & van Leeuwen, C. (2012). Creative reasoning across developmental levels : Convergence and divergence in problem creation. *Intelligence*, 40(2), 172-188. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2012.01.002>
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning : Towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399-414.
<https://doi.org/10.1080/03057640600866015>
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity : Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77-87.
<https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
- Jeffrey, B., & Woods, P. (2003). *The Creative School* (0 éd.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203437223>
- Jenaro-Río, C., Castaño-Calle, R., & García-Perez Omaña, A. (2019). La experiencia de un taller para el fomento de la creatividad en niños de Primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 735-752. <https://doi.org/10.5209/aris.60841>

- Kangas, M. (2010). Creative and playful learning : Learning through game co-creation and games in a playful learning environment. *Thinking Skills and Creativity*, 5(1), 1-15.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.11.001>
- Karwowski, M., Lebuda, I., & Beghetto, R. A. (2019). Creative Self-Beliefs. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Éds.), *The Cambridge handbook of creativity* (Second Edition). Cambridge University Press.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little : The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
<https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Kaufmann, J.-C. (2016). 1. Le renversement du mode de construction de l'objet. In *L'entretien compréhensif: Vol. 4e éd.* (p. 13-31). Armand Colin.
- Kettler, T., Lamb, K. N., Willerson, A., & Mullet, D. R. (2018). Teachers' Perceptions of Creativity in the Classroom. *Creativity Research Journal*, 30(2), 164-171.
<https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1446503>
- Kirton, M. J. (Éd.). (1994). *Adaptors and innovators : Styles of creativity and problem solving* (révisée). Routledge.
- Krosnick, J. A. (1999). Survey research. *Annual Review of Psychology*, 50, 537-567.
- 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*, XL(2), 177-193. <https://doi.org/10.7202/1013821ar>
- Lin, Y.-S. (2011). Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, 02(03), 149-155.
<https://doi.org/10.4236/ce.2011.23021>

- Lohbeck, A., Hagenauer, G., & Frenzel, A. C. (2018). Teachers' self-concepts and emotions : Conceptualization and relations. *Teaching and Teacher Education, 70*, 111-120.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.001>
- Lubart, T. (2017). The 7 C's of Creativity. *The Journal of Creative Behavior, 51*(4), 293-296.
<https://doi.org/10.1002/jocb.190>
- Lubart, T., Glaveanu, V., de Vries, H., Camargo, A., & Storme, M. (2019). Cultural Perspectives on Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Éds.), *The Cambridge handbook of creativity* (Second Edition, p. 421-447). Cambridge University Press.
- Lubart, T. I. (2015). *Psychologie de la créativité* (2e éd.). Armand Colin.
- Lubart, T. I., Botella, M., Bourgeois-Bougrine, S., Mouchiroud, C., Nelson, J., & Zenasni, F. (Éds.). (2022). *Homo creativus: The 7 C's of human creativity*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-99674-1>
- Lucchiari, C., Sala, P. M., & Vanutelli, M. E. (2019). The effects of a cognitive pathway to promote class creative thinking. An experimental study on Italian primary school students. *Thinking Skills and Creativity, 31*, 156-166.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.002>
- Mardell, P., Otami, S., & Turner, T. (2008). Metacognition and creative learning with American 3 to 8 year-olds. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard, *Creative learning 3—11 : And how we document it*. Stoke-on-Trent.
- Marin, A., Reimann, M., & Castaño, R. (2014). Metaphors and creativity : Direct, moderating, and mediating effects. *Journal of Consumer Psychology, 24*(2), 290-297.
<https://doi.org/10.1016/j.jcps.2013.11.001>

- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire¹. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>
- Massie, M.-H., Capron Puozzo, I., & Boutet, M. (2022). Teacher Creativity : When Professional Coherence Supports Beautiful Risks. *Journal of Intelligence*, 10(3), 62. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030062>
- Mcclelland, D. C. (1962). On the psychodynamics of creative physical scientists. In G. Terrel & M. Wertheimer (Éds.), *Contemporary approaches to creative thinking* (p. 141-147). Atherton Press.
- Morissette, Rosée., & Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Mullet, D. R., Willerson, A., N. Lamb, K., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity : A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.001>
- Mumford, M. D., Mobley, M. I., Reiter-Palmon, R., Uhlman, C. E., & Doares, L. M. (1991). Process analytic models of creative capacities. *Creativity Research Journal*, 4(2), 91-122. <https://doi.org/10.1080/10400419109534380>
- Myers, I. B., & Mccauley, M. H. (1998). *Manual : A guide to the Myers-Briggs Type Indicator*. Consulting Psychologists Press.
- Myszkowski, N., Barbot, B., & Zenasni, F. (2022). Cognitive et conative profiles of creative people. In T. I. Lubart, M. Botella, & S. Bourgeois-Bougrine (Éds.), *Homo creativus : The 7 C's of human creativity* (p. 33-48). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-99674-1>

- Nemeržitski, S., & Heinla, E. (2020). Teachers' Creative Self-Efficacy, Self-Esteem, and Creative Teaching in Estonia : A Framework for Understanding Teachers' Creativity-Supportive Behaviour. *Creativity. Theories – Research - Applications*, 7(1), 183-207. <https://doi.org/10.2478/ctra-2020-0011>
- Neuville, S. (2006). Chapitre 7. La valeur perçue des activités d'apprentissage : Quels en sont les sources et les effets ? In B. Galand & É. Bourgeois, (*Se motiver à apprendre* (p. 85). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01.0085>
- Nicholson, N., Soane, E., Fenton-O'Creevy, M., & Willman, P. (2005). Personality and domain-specific risk taking. *Journal of Risk Research*, 8(2), 157-176. <https://doi.org/10.1080/1366987032000123856>
- Nimmo, C. (Éd.). (2016). *Le petit Larousse illustré : 90 000 articles, 5 000 illustrations, 355 cartes, 160 planches, chronologie universelle* (Édition 2017).
- OECD. (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. OECD. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- OECD & Statistical Office of the European Communities. (2005). *Oslo Manual : Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data, 3rd Edition*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264013100-en>
- Oral, G. (2008). Creative learning and culture. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard, *Creative learning 3—11 : And how we document it*. Stoke-on-Trent.
- Osborn, A. F. (1965). *L'imagination constructive*. Dunod.

- Paulhus, D. L. (1984). Two-component models of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(3), 598-609. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.3.598>
- Pazin Fadzil, A. H., Mistima, M. S., & Sofwan, M. M. (2022). Factors influencing teachers' creative teaching : A systematic review. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(1), 250-264. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i1.6696>
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. In *APA educational psychology handbook, Vol 2 : Individual differences and cultural and contextual factors*. (p. 3-31). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-001>
- Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K. R., & Sinatra, G. M. (2017). Measuring emotions during epistemic activities : The Epistemically-Related Emotion Scales. *Cognition and Emotion*, 31(6), 1268-1276. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1204989>
- Piccardo, E. (2016). Créativité et complexité : Quels modèles, quelles conditions, quels enjeux? In C. P. Isabelle, *La créativité en éducation et formation : Perspectives théoriques et pratiques*. (1ère Ed., p. 47-64). De Boeck supérieur.
- Pluye, P. (2019). L'intégration en méthodes mixtes. In V. Ridde & C. Dagenais (Éds.), *Évaluation des interventions de santé mondiale : Méthodes avancées*. IRD Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.irdeditions.33393>
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Mardaga. <https://doi.org/10.3917/mard.pourt.2007.01>
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives : Partnering for real learning*. Corwin Press.
- Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : De l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et socialisation*, 33. <https://doi.org/10.4000/edso.174>

- Qualification and Curriculum Authority (QCA). (2005). *Creativity [graphic] : Find it, promote it : promoting pupils' creative thinking and behaviour across the curriculum at key stages 1, 2 and 3 : practical materials for schools*. Qualifications and Curriculum Authority. <https://www.literacyshed.com/uploads/1/2/5/7/12572836/1847211003.pdf>
- Raidl, M.-H., & Lubart, T. I. (2001). An Empirical Study of Intuition and Creativity. *Imagination, Cognition and Personality*, 20(3), 217-230. <https://doi.org/10.2190/34QQ-EX6N-TF8V-7U3N>
- Reyt, C. (1998). *Les arts plastiques à l'école*. A. Colin.
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds : Learning to be creative* (Fully rev. and updated ed). Capstone.
- Rouquette, M.-L. (1973). *La créativité*. PUF.
- Ruiz-del-Pino, B., Fernández-Martín, F. D., & Arco-Tirado, J. L. (2022). Creativity training programs in primary education : A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101172. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101172>
- Runco, M. A. (2014). *Creativity : Theories and themes : Research, development, and practice*, 2nd ed. Elsevier Academic Press.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Runco, M. A., Kaufman, J. C., Halladay, L. R., & Cole, J. C. (2010). Change in Reputation as an Index of Genius and Eminence. *Historical Methods: A Journal of Quantitative and Interdisciplinary History*, 43(2), 91-96. <https://doi.org/10.1080/01615440903270273>

- Ryan, R. M., & Ceci, E. L. (2017). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17(2), 123-139. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.003>
- Savage, J., & Fautley, M. (2007). *Creativity in Secondary Education*. Learning Matters.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Éd.), *Recherche Sociale : De la Problématique à la Collecte des Données* (p. 337-360). PUQ.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity : The science of human innovation, 2nd ed.* (p. xi, 555). Oxford University Press.
- Sawyer, R. K., & Henriksen, D. (2023). *Explaining Creativity : The Science of Human Innovation* (3^e éd.). Oxford University Press New York.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780197747537.001.0001>
- Schoen, J. L. (2015). Effects of implicit achievement motivation, expected evaluations, and domain knowledge on creative performance. *Journal of Organizational Behavior*, 36(3), 319-338. <https://doi.org/10.1002/job.1982>
- Scott, C. L. (1999). Teachers' Biases Toward Creative Children. *Creativity Research Journal*, 12(4), 321-328. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1204_10

- Simonton, D. K. (2022). From everyday creativity to eminent cases of creative achievement in professional domain. In T. I. Lubart, M. Botella, & S. Bourgeois-Bougrine (Éds.), *Homo creativus : The 7 C's of human creativity* (p. 13-31). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-99674-1>
- Singly, F. de. (2020). *Le questionnaire* (5e éd). Armand Colin.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized* (1^{re} éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511509612>
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd : Cultivating creativity in a culture of conformity* (Free Press).
- Taddei, F. (2009). Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : Un défi majeur pour l'éducation du 21^{ème} siècle. *Rapport de l'OCDE*.
- Tardif, J. (1998). *La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques. 11(3)*.
- Terzidis, A. (2020a). Former les enseignants pour la génération « Z » ou la créativité didactique. *Didactica Historica. Revue pour l'enseignement de l'histoire, 6/2020, 99-106*.
- Terzidis, A. (2020b). La créativité didactique pour sortir des classes, des manuels, des habitus de l'enseignement de l'Histoire : Une Recherche design en éducation en didactique de l'histoire au Secondaire II. *Didactica Historica, 6(1), 1-10*. <https://doi.org/10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2020.006.01.99.long>
- Terzidis, A., & Borloz, E. (2024). Bridging the Gap Between Creativity Theory and Practice : Insights from Valais Secondary School Teachers. *European Journal of Teacher Education*.

- Terzidis, A., & Darbellay, F. (2018). Un développement professionnel durable ? Les clés de l'interdisciplinarité et de la créativité pour la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(3), 124-153. <https://doi.org/10.7202/1050975ar>
- Turner, M. (2015). *The Origin of Ideas : Blending, Creativity, and the Human Spark* (reprint). Oxford University Press.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e éd. entièrement revue et augmentée). Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2ème). Les presses de l'Université; De Boeck Université.
- Van der Zanden, P. J. A. C., Meijer, P. C., & Beghetto, R. A. (2020). A review study about creativity in adolescence : Where is the social context? *Thinking Skills and Creativity*, 38, 100702. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100702>
- Vidergor, H. E. (2018). Effectiveness of the multidimensional curriculum model in developing higher-order thinking skills in elementary and secondary students. *The Curriculum Journal*, 29(1), 95-115. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1318771>
- Vilatte, J.-C. (2007). Méthodologie de l'enquête par questionnaire. *Laboratoire Culture & Communication Université d'Avignon*.
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., De Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2020). *Développer la créativité et l'esprit critique des élèves : Des actions concrètes pour l'école*. OECD. <https://doi.org/10.1787/8ec65f18-fr>
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London.

- Ward, T. B., & Kolomyts, Y. (2019). Creative cognition. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Éds.), *The Cambridge handbook of creativity* (Second Edition, p. 175-199). Cambridge University Press.
- Weihua, N. (2019). Eastern–Western Views of Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Éds.), *The Cambridge handbook of creativity* (Second Edition, p. 448-461). Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity* (1^{re} éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Woods, P. (1995). *Creative teachers in primary schools*. Open University Press.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (1996). *Teachable moments : The art of teaching in primary schools*. Open University Press.
- Zabelina, D. L., & Robinson, M. D. (2010). Creativity as flexible cognitive control. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(3), 136-143. <https://doi.org/10.1037/a0017379>

Liste des annexes

Annexe 1 : Formulaire de consentement

Annexe 2 : Questionnaire en ligne (Forms)

Annexe 3 : Guide d'entretien

Annexe 4 : Retranscription des entretiens

Annexe 5 : Verbatim

Annexe 6 : Caractéristiques de la pédagogie de la créativité présentes dans les données

Annexe 1 : Formulaire de consentement

(Dans ce document, le masculin est utilisé au sens générique ; il comprend aussi bien les femmes que les hommes.)

RECHERCHE : La créativité en classe ACM au Secondaire I du Valais romand	
Responsable(s) du projet de recherche :	Frédéric Vauthier, candidat au Master en sciences et pratiques de l'éducation, Université de Lausanne et Haute Ecole Pédagogique (HEP) de Lausanne. frédéric.vauthier@hepvs.ch / frédéric.vauthier@unil.ch
Co-direction du mémoire :	Gabriel Kappeler, Ph. D., Professeur et chercheur à la HEP Vaud gabriel.kappeler@hepl.ch Isabelle Capron-Puozzo, Ph. D., Professeure et chercheuse à la HEP Valais isabelle.capron@hepvs.ch

Informations aux participants

Objectifs généraux de la recherche

- Cette recherche vise à établir un état des lieux de la créativité au sein des classes ACM des cycles d'orientation du Valais romand. Elle se déroulera en deux phases :
 - un questionnaire destiné à tous les praticiens du terrain ;
 - des entretiens réalisés sur du volontariat de participation.
- Le projet se réalise en collaboration avec le pôle Créativité, Innovation et Transformation en Education de la HEPVS, afin de pouvoir améliorer et affiner les prestations de cette dernière, comme les formations initiales des enseignants, les formations continues à leur attention ou encore des actions ponctuelles pour favoriser une évolution positive des pratiques enseignantes, pour le bien de toutes et tous constitue un de nos objectifs.

Procédure (déroulement pour le participant)

- Votre participation à la recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à remplir un questionnaire en ligne. Celui-ci recueillera des informations relatives à la créativité et son application en classe ACM au CO. La durée pour le remplissage est d'environ 30 minutes.
- Nous souhaitons pouvoir organiser après le questionnaire des entretiens avec des personnes qui se seront portées volontaires pour poursuivre la participation à notre enquête.

Avantages et bénéfices pour les participants

- Vous contribuerez à une meilleure compréhension de la créativité et fournirez des renseignements importants sur les manières de la favoriser, de l'appliquer et de la développer en milieu scolaire.

Inconvénients et risques éventuels pour les participants

- Il n'y a aucun risque en dehors de celui de dévoiler votre conception de la créativité et comment vous l'envisagez en classe. L'inconvénient majeur réside dans le temps que vous acceptez de consacrer à notre questionnaire.

Protection des données (mesures d'archivage/destruction des données)

Le chercheur et son équipe prendront tous les moyens nécessaires afin que les réponses que vous nous donnerez demeurent confidentielles. Ces moyens seront les suivants :

- Les questionnaires en ligne ne sont pas reliés à une identité, les données qui en sont issues sont anonymes. Aucun nom, ni lieu ne sera réclamé dans le questionnaire.
- Les personnes désirant participer à la deuxième partie de la recherche seront invitées à inscrire leur adresse courriel professionnelle et/ou un numéro de téléphone afin qu'elles soient recontactées. L'adresse de courriel que vous nous donnerez restera confidentielle. Les conditions exactes de participation à la suite de l'enquête seront alors précisées et les personnes intéressées pourront donner (ou non) leur consentement.
- Les données de la recherche seront stockées sur les serveurs de la HEPVS.
- Les adresses courriel et/ou numéros de téléphone recueillis seront détruits de façon irrévocable à la fin de cette recherche.

Droit de retrait

- Votre participation à cette recherche est complètement volontaire. Vous pouvez vous retirer de l'enquête durant la complétion du questionnaire, sans avoir à vous justifier et sans conséquence pour vous.
- Vous pourrez demander au chercheur responsable, par courriel, de détruire vos données. Cependant, il sera impossible de retirer vos données ou votre matériel des analyses menées une fois ces dernières envoyées, publiées ou diffusées, puisqu'il nous sera impossible d'identifier vos réponses.

Utilisation des données de recherche

- Les données de la recherche ne seront utilisées qu'aux fins de cette enquête. Elles pourraient cependant être utilisées, avec votre consentement, dans des futurs projets de recherche. Ces projets seront placés sous la responsabilité du chercheur principal et soumis aux règles d'éthique de la recherche. Votre adresse courriel, si vous l'avez transmise, ou votre numéro de téléphone, ne seront pas associés à vos réponses. Une demande de consentement est prévue à la fin du présent formulaire.

Accès aux résultats de la recherche

Les résultats de la recherche seront disponibles sur le site de la HEPVS : <https://www.hepvs.ch/>

Personne de contact

Pour toute question relative à cette enquête, veuillez contacter Frédéric Vauthier

+41 78 746 44 80 frédéric.vauthier@hepvs.ch / frédéric.vauthier@unil.ch

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

Les informations qui figurent sur ce formulaire de consentement et que j'ai transmises aux participants décrivent avec exactitude le projet de recherche.

J'ai reçu l'autorisation d'accès au terrain par le Service de l'Enseignement valaisan le 8 septembre dernier. Ce dernier s'est montré intéressé par cette enquête et souhaite à son terme être informé de ses résultats.

Je m'engage à procéder à cette enquête conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques* et des *Directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique de l'Académie Suisse des Sciences* de la Haute École Pédagogique de Lausanne.

Je m'engage à ce que les participants à la recherche reçoivent un exemplaire de ce formulaire de consentement.

Prénom Nom : Frédéric Vauthier

Signature :



Date : 16.09.2023

Annexe 2 : Questionnaire en ligne

La créativité dans les classes ACM au Secondaire I en Valais romand

Chères enseignantes, chers enseignants,

Dans le cadre de mon mémoire de master, je mène une recherche sur le thème de la créativité en ACM. C'est pourquoi je sollicite votre participation.

Avant de répondre, je vous invite à prendre connaissance des conditions de participation sur le formulaire d'information et de consentement transmis par mail avec le lien vers ce questionnaire.

D'avance, je vous remercie chaleureusement pour votre participation et votre contribution à la compréhension d'un phénomène complexe et essentiel pour le développement humain.

Je reste bien entendu à votre disposition pour toute information complémentaire.

Frédéric Vauthier

Consentement de participation à la recherche

**** Obligatoire***

1. Je confirme avoir pris connaissance du document contenant les informations destinées aux participant-e-s de la recherche "La créativité en classes ACM au secondaire I du Valais romand", reçu avec le mail contenant le lien vers ce questionnaire.
J'accepte les éléments relatifs au consentement de participation à la recherche figurant dans ce document. *

OUI

NON

Données démographiques

2. Vous êtes : *
 - Un homme
 - Une femme
 - Je préfère ne pas répondre
3. Quel âge avez-vous ? *

Entrez votre réponse

4. Enseignez-vous d'autres branches que les ACM ?
- OUI
- NON

5. Si vous avez répondu oui à la question précédente, quelle(s) autre(s) branche(s) enseignez-vous ? *

Entrez votre réponse

6. Quelle est la taille de votre établissement (en nombre de classes) ?

Entrez votre réponse

7. De quels titres et diplômes disposez-vous actuellement pour occuper votre fonction d'enseignant-e spécialiste AC&M au secondaire I ?

- DAS PIRACEF en ACM
- Diplôme du Cours suisse pour les Travaux manuels
- En formation PCEO
- Diplôme PCEO, en formation PIRACEF
- Bachelor HEP en enseignement
- CFC
- Bachelor dans une autre discipline
- Master dans une autre discipline
- Maturité pédagogique de l'Ecole Normale
- Autre

8. Veuillez SVP préciser, si cela vous concerne, quel(s) CFC, quel(s) autre(s) Bachelor, Master ou autres titres/diplômes vous possédez.

Entrez votre réponse

9. Depuis combien d'année enseignez-vous les ACM ?

Entrez votre réponse

Métaphores sur l'école

10. Les métaphores ci-dessous correspondent aux termes (dans cet ordre) :

élève - école - enseignant·e

Par exemple : athlète = **élève**, terrain de sport = **école**, entraîneur = **enseignant·e**

Indiquez dans quelle mesure chacune des métaphores correspond à votre représentation de l'école.

	Ne correspond pas du tout	1	2	3	Correspond plutôt bien
Athlète – terrain de sport – entraîneur					
Logiciel – ordinateur – programmeur					
Matière première – usine – fabricant					
Fleur – jardin – jardinier					
Passager – bus – conducteur					
Marcheur – montagne – guide					
Pilote d'avion – aéroport – tour de contrôle					
Soldat – bataillon – commandant					
Spectateur – théâtre – acteur					
Voyageur – pays inconnu – traducteur					

Perceptions personnelles

11. Indiquez dans quelle mesure vous êtes en accord avec les éléments ci-dessous.

Si une personne vous connaissant très bien devait vous décrire, elle dirait que vous êtes : (indiquer une note de 1 à 5, 1 étant pas du tout d'accord, 5 étant absolument d'accord)

	Pas du tout d'accord	2	3	4	Absolument d'accord
quelqu'un de créatif·ve					
quelqu'un qui préfère la simplicité à la complexité					
capable de prendre des risques intellectuels					
quelqu'un avec une bonne imagination					
réservé.e et pragmatique					
doué.e pour avoir de nouvelles idées					
quelqu'un qui fait les choses différemment des autres					
quelqu'un qui n'est pas très ouvert·e aux nouvelles expériences					

12. Veuillez classer les objectifs éducatifs suivants selon leur importance à vos yeux.

(1 = le plus important, 5= le moins important)

	Réfléchir de manière créative au contenu du programme
	Résoudre des problèmes en rapport avec le contenu du programme
	Réfléchir de manière critique au contenu du programme
	Communiquer efficacement au sujet du programme
	Maîtriser les connaissances et les compétences visées par le programme

13. Comment évaluez-vous les caractéristiques suivantes chez des élèves ?

	Très indésirable	Indésirable	Neutre	Souhaitable	Très souhaitable
Être indépendant-e					
Être honnête et sincère					
Ressentir intensément les émotions					
Être responsable					
Tolérer l'ambiguïté					
Être individualiste					
Aimer tenter sa chance, prendre des risques					
Être prêt.e à faire des compromis					
Avoir un esprit pratique					
Être prêt.e à tenter l'impossible					
Préférer les routines et la constance					
Être fiable et sérieux-se					
Être non-conformiste					
Être autonome ou aimer travailler seul.e					
Faire les choses constamment de la même manière					
Être clair-e et pertinent-e					
Être impulsif-ve					
Inventer ses propres règles au fur et à mesure					
Être digne de confiance					
Être méthodique ou conventionnel-le					

Pédagogie et didactique

14. Quels types de situations d'enseignement-apprentissage mettez-vous généralement en place (démarches, dispositifs, formes sociales de travail, modalités, type de pédagogie, etc...) ?

Entrez votre réponse

15. Pensez-vous savoir faire preuve de créativité dans votre enseignement ?

- Jamais
- Parfois
- Souvent
- Toujours

16. Que signifie pour vous "un enseignement créatif" en ACM ?

(indiquer une note de 0 à 5, 0 étant pas du tout d'accord, 5 étant absolument d'accord)

	Pas du tout d'accord	1	2	3	4	Absolument d'accord
Proposer un cadre de travail clair et stable						
Susciter la motivation des élèves						
Travailler en interdisciplinarité						
Mettre en œuvre des dispositifs intéressants et innovants						
Utiliser les technologies numériques						
Encourager la communication et la collaboration						
Proposer des problèmes à résoudre						
Permettre aux élèves d'effectuer des choix significatifs sur leur projet						
Utiliser du matériel artistique						
Fournir à tous les élèves les mêmes ressources						
Créer du matériel didactique						
Coconstruire avec les élèves les contenus de formation						
Protéger les idées et découvertes de chacun-e						
Proposer des cours sortant de l'ordinaire						
Adapter le contexte et le style d'enseignement selon les demandes et besoins des élèves						
Eviter d'imposer des contraintes						
Donner aux élèves des feedbacks réguliers						

17. Quel(s) autre(s) élément(s) souhaiteriez-vous ajouter pour définir un "enseignement créatif" ?

Entrez votre réponse

18. Que signifie pour vous "un apprentissage créatif" en ACM ?

(indiquer une note de 0 à 5, 1 étant pas du tout d'accord, 5 étant absolument d'accord)

	Pas du tout d'accord	1	2	3	4	Absolument d'accord
Réaliser des apprentissages autonomes						
Mobiliser son imagination						
L'utilisation de matériel créatif						
Ne pas craindre de se tromper						
Collaborer et communiquer avec les autres						
Choisir ses démarches d'apprentissage						
Inventer des réponses aux problèmes et questions rencontrés						
Mobiliser et relier différents savoirs						
Pouvoir expérimenter						
Prendre des risques						
Acquérir de solides connaissances et habiletés						
Se questionner						
Montrer de l'enthousiasme dans l'apprentissage						
S'engager sans retenue dans les dispositifs proposés						
Trouver du bien-être dans l'apprentissage						

19. Quel(s) autre(s) élément(s) souhaiteriez-vous ajouter pour définir un "apprentissage créatif" ?

Entrez votre réponse

Freins et leviers à la créativité

20. Quels sont, selon vous, les freins à la créativité en tant qu'enseignant-e ACM ?

Entrez votre réponse

21. Quels sont, selon vous, les freins à la créativité chez vos élèves ?

Entrez votre réponse

22. De quoi auriez-vous besoin pour mobiliser/développer la créativité chez vous ?

Entrez votre réponse

23. De quoi auriez-vous besoin pour mobiliser/développer la créativité chez vos élèves ?

Entrez votre réponse

24. Si vous avez des remarques, suggestions ou propositions libres à partager, vous pouvez le faire ici.

Entrez votre réponse

Poursuivre l'expérience d'enquête

25. Accepteriez-vous d'être éventuellement contacté-e pour un entretien, afin que nous puissions vous présenter la suite de notre recherche et vous proposer d'y participer ?

Dans l'affirmative, veuillez inscrire une adresse e-mail de contact et/ou un numéro de téléphone pour que nous puissions vous contacter.

Je vous remercie chaleureusement d'avoir complété ce questionnaire !

Entrez votre réponse

Annexe 3 : Guide pour entretiens

Introduction

Bonjour, je suis Frédéric Vauthier et je suis actuellement en train de mener une recherche sur la perception des enseignants spécialistes ACM du secondaire I en Valais romand en matière de créativité. Merci de votre participation à cette étude.

Avant de commencer, pourriez-vous me donner votre consentement pour enregistrer cette interview ?

Introduction pour mettre à l'aise la personne interviewée : discussion générale, parcours de formation suivi, études, expériences professionnelles et comment s'est passée la transition vers l'enseignement des ACM en Valais.

1. Comment êtes-vous arrivé à enseigner les ACM au secondaire I en Valais romand ?
2. Selon vous, qu'est-ce que la créativité ? Quelle est votre définition ?
3. Selon vous, en tant qu'enseignant, en quoi êtes-vous créatif ?
4. Pourriez-vous décrire une expérience d'enseignement qui illustre votre manière de favoriser la créativité dans votre classe ?
5. Selon vous, comment développez-vous la créativité de vos élèves ?
6. Comment intégrez-vous la créativité dans les objectifs d'apprentissage ?
7. Selon vous, quels sont les barrières ou les défis à l'intégration de pratiques créatives dans l'enseignement des ACM au secondaire I ?
8. Selon vous, quelles sont les compétences ou les connaissances nécessaires pour être un enseignant créatif d'ACM au secondaire I ?
9. Qu'est-ce qui caractérise selon vous un élève créatif ?
10. Comment pensez-vous que les enseignants d'ACM au secondaire I pourraient être aidés et accompagnés pour intégrer des pratiques créatives dans leur enseignement ?
11. Comment évaluez-vous l'impact de l'utilisation de pratiques créatives sur l'apprentissage des élèves en ACM au secondaire I ?
12. Y a-t-il quelque chose que vous aimeriez ajouter ou préciser ?

Questions de relance

Facteurs cognitifs

Comment encouragez-vous vos élèves à explorer de nouvelles idées et à être ouverts à différentes perspectives dans leur travail créatif en ACM ?

Comment adaptez-vous votre approche pédagogique pour soutenir les élèves qui ont des styles de pensée différents et encourager leur créativité en ACM ?

Facteurs conatifs et émotionnels

Comment agissez-vous pour que vos élèves soient motivés et encouragés à mobiliser leur créativité en ACM ?

Comment soutenez-vous l'estime de soi de vos élèves lorsqu'ils font face à des obstacles dans leur travail créatif en ACM ?

Comment encouragez-vous vos élèves à prendre des risques dans leur travail créatif en ACM ?

Comment vous assurez-vous que vos élèves se sentent à l'aise pour prendre des risques et essayer des idées nouvelles en ACM ?

Comment gérez-vous les erreurs et les échecs dans le travail créatif en ACM et comment aidez-vous les élèves à les surmonter ?

Comment encouragez-vous les élèves qui rechignent à prendre des risques, à essayer de nouvelles choses ?

Comment utilisez-vous les retours d'information pour aider les élèves à prendre des risques créatifs en ACM tout en les aidant à s'améliorer ?

Comment vous assurez-vous que votre classe est un environnement sûr pour les élèves pour prendre des risques et être créatifs en ACM ?

Comment utilisez-vous des émotions positives pour encourager la créativité des élèves et aider à maintenir leur engagement dans leur travail en ACM ?

Facteurs environnementaux

Comment la disposition physique de votre salle de classe et de votre école de manière générale affecte-t-elle la créativité de vos élèves en ACM ?

Comment les normes de groupe et les attentes culturelles de la classe et de votre école de manière générale influencent-elles la créativité de vos élèves en ACM ?

Processus créatif

Quelles sont selon vous les principales étapes d'un processus créatif ?

Comment s'articulent les étapes du processus créatif (séquentiel ou itératif) ?

Pédagogie de la créativité

Comment intégrez-vous les principes de la pédagogie de la créativité dans votre enseignement en ACM ?

Comment encouragez-vous les élèves à développer leur créativité et leur imagination en ACM ?

Comment adaptez-vous votre enseignement pour permettre aux élèves de travailler sur des projets créatifs en groupe en ACM ?

Comment estimez-vous l'importance de l'aspect ludique des activités proposées aux élèves ?

Utilisez-vous des techniques de résolution de problèmes pour aider les élèves à développer leur pensée créative en ACM ?

Comment les élèves peuvent-ils utiliser les outils et les techniques de la pédagogie de la créativité pour améliorer leur processus créatif en ACM ?

Comment évaluez-vous la créativité des élèves en ACM et comment utilisez-vous cette évaluation pour ajuster votre enseignement ?

Comment pouvez-vous aider les élèves à se sentir en sécurité pour prendre des risques créatifs en ACM tout en leur permettant de s'améliorer grâce à des retours constructifs ?

Pouvez-vous décrire une activité ou un projet que vous avez mis en place pour encourager la créativité de vos élèves ?

Comment avez-vous intégré la dimension créative dans votre enseignement ?

Comment mesurez-vous la réussite de votre approche pédagogique créative ?

Conclusion

Merci d'avoir participé à cette étude.

Avez-vous des suggestions ou d'autres informations à partager sur ce sujet ?

Encore une fois, merci pour votre temps et votre contribution précieuse.

Annexe 4 : Retranscriptions des entretiens

Entretien Martin et Benjamin - 24.11.2023

0' 00" → 0' 20" : Frédéric Vauthier

Bon alors merci d'être là. Je voudrais d'abord poser la question... Ben qui ? Je ne sais pas qui voudra s'exprimer en premier. Comment vous êtes venu à enseigner les ACM ? On fait un petit saut un peu en arrière. Qu'est-ce qui vous a amené à cette voie professionnelle ?

0' 21" → 1' 05" : Benjamin

Ben je vais commencer moi.... Bah c'est quand j'ai été engagé ici en 2003. Ben il y avait des heures d'ACM et puis j'avais fait ma formation à Berne en brevet d'enseignement secondaire. Et puis là j'avais fait la branche arts visuels. Et puis j'ai été d'accord d'enseigner les ACM au CO. Et puis j'ai fait par la suite la formation. Je sais plus comment elle s'appelait, mais c'était, il y avait 2 modules, c'était sur 2 ans, il y avait 2 fois 3 semaines durant l'été, une fois c'était cartonnage et puis l'autre fois, c'était le métal. Et puis sinon, on a eu le bois sur plusieurs mercredis après-midi pendant un semestre à peu près, ouais.

1'06" → 1'10" : Frédéric Vauthier

Et là, vous avez pu enseigner ces 2 différentes matières ?

1'11" → 1'24" : Benjamin

Oui, ouais, ouais, surtout en 1^{ère} du CO après en 2^{ème} du CO. J'ai enseigné 1 ou 2 ans le bois en 10CO peut-être un peu plus. Ouais, peut-être 4 - 5 ans.

1'25" → 1'27" : Frédéric Vauthier

Oui, très bien. Et vous ?

1'27" → 2'29" : Martin

Ouais, moi la première formation c'était CFC de Charpentier. Après j'ai évolué dans le domaine du bâtiment, de la construction et puis c'était l'envie de pouvoir partager, transmettre, échanger sur des connaissances. J'avais plusieurs métiers en vue, maître socio-professionnel, enseignant en activités créatrices. J'ai fait des stages avec certains enseignants du Valais central. Et puis ouais, j'ai été convaincu en voyant l'évolution actuelle de la branche en activité créatrice, contrairement à ce que j'avais vécu : les travaux manuels quand j'étais moi à l'école où c'était l'enseignant qui donnait le plan, puis on devait suivre le plan, puis là j'ai vraiment compris que c'était plus qu'une petite partie, que c'était comment faire en sorte que l'élève soit créatif. Ce qui est, ce qui va me conforter dans mon idée de changement professionnel, c'était ça, c'était amener le côté créatif en ayant vu le domaine de, bah du privé quoi, travailler dans le privé, c'est quoi ? Ce n'est pas simplement exécuter, c'est avoir vraiment de la réflexion derrière. Et ce c'est ça qui m'a amené à enseigner les ACM.

2'30" → 2'47" : Frédéric Vauthier

Très bien, merci beaucoup. Cette transition vers la discipline, donc on entend-il y a cette transformation par rapport à ce qu'il y avait avant, ce que vous avez vécu en ACM. Vous Benjamin, vous êtes dans les ACM depuis un peu plus longtemps que votre collègue.

Est-ce que cette transition vous l'avez aussi sentie ? Est-ce que vous avez aussi vu cette évolution de la discipline ?

2'48" → 2'55" : Benjamin

Oui oui, bien sûr. Donc, vers beaucoup plus de créativité. Beaucoup plus de différentes pratiques, ouais ouais. Enfin comparer à...

2'56" → 2'58" : Frédéric Vauthier

Et comment l'avez-vous vécu, vous ?

2'57" → 3'27" : Benjamin

Ben Ouais, plutôt assez bien, très progressivement. Enfin. Maintenant, maintenant cette année, j'ai des 9CO depuis l'année passée. Je suis toujours plus dans le papier carton mais bah. Un projet de lampe. Et puis bah les élèves sont libres de d'intégrer une partie de bois, une partie de fil de fer, d'autres matériaux. C'est vraiment ouais, selon leurs envies. C'est vraiment leur projet quoi.

3'28" → 3'59" : Frédéric Vauthier

Bon bah très bien, vous avez tous les 2 bien décrit comment vous êtes arrivés à l'enseignement des ACM au secondaire, après des, des études d'enseignement, donc vous êtes enseignant à la base et puis vous après une formation professionnelle. Vous avez des parcours un peu différents, mais les 2 amènent vers finalement la même fonction. Maintenant j'aimerais vous demander à chacun d'entre vous quelle est votre définition de la créativité. Comment la définissez-vous ?

4'01" → 5'06" : Martin

La créativité, c'est, ah la comment je pourrais dire partir à la base de de rien du tout pour avoir au final une idée aboutie pour pouvoir éventuellement passer à un objet ou à une idée aboutie. En s'inspirant, ce qui est intéressant, c'est par exemple chez Walt Disney les son principe créatif de diviser en 3 en 3 phases, la, la conception, le, le côté rêveur. OK qu'est-ce que, qu'est-ce que j'ai envie de de faire ? Et puis là il y a tout qui est imaginable. OK, première phase, pouf. Il y a une idée, on la passe dans la 2e phase de du côté réaliste, comment ? Comment je vais pouvoir réaliser concrètement cette idée ? Et puis là, il y a des des pistes un peu plus concrètes qui qui arrivent, mais tout plein de pistes différentes. Et on prend toutes ces pistes, on la, on la passe dans la 3e phase qui est plutôt la, la phase critique. Comment je vais pouvoir mieux réaliser où là on va peut-être faire des essais, des prototypes de se dire bah en fait comment je vais pouvoir mieux réaliser ? Quels sont les les les bonnes pistes à creuser ? Quelles sont les pistes à à plutôt mettre de côté et puis à la fin on a une idée aboutie.

5'07" → 5'50" : Benjamin

Et pour moi la créativité, je dirais c'est plus une question de contraintes donc au début, 0 contrainte, pour laisser des idées venir, se concrétiser et puis après selon, on se rend compte qu'il y a différentes contraintes et qu'il faut adapter l'idée à ces contraintes et puis heu... Ça peut être des contraintes matérielles d'outils et puis à la fin quand on réalise, on rencontre encore on rencontre encore plus de contraintes et on se dit que ça c'est pas possible de faire et qu'il faut trouver une solution.

5'51" → 6'01" : Frédéric Vauthier

Merci.... est-ce que par rapport à ça, est-ce que vous pourriez me décrire une expérience d'enseignement qui montrerait votre façon d'être créatif dans vos cours ? Vous (à Benjamin) voulez peut-être commencer...

6'02" → 6'38" : Benjamin

Heu, ouais alors enfin sur la lampe, c'est déjà un projet que j'ai fait il y a quelques années en arrière et puis j'ai décidé de reprendre ça en augmentant la partie créative justement et puis Ben il y a quelques années en arrière que j'avais fait pour la première fois c'était uniquement carton, carton bois et puis et puis avec du du papier marbré aussi pour la major et puis Ben j'ai gardé l'idée c'était année de l'abat-jour en papier marbré et puis après le reste, le reste tout est possible.

6'39" : Frédéric Vauthier

Très bien.

6'40" → 6'44" : Martin

Donc situation d'enseignement ?? Donc en tant qu'enseignant, pour rendre créatif l'élève ?

6'45" → 6'53" : Frédéric Vauthier

Ouaip, une expérience d'enseignement qui montrerait votre manière de favoriser la créativité dans votre classe. Un moment où vous avez essayé de mettre en œuvre qqch, là, on a eu l'exemple de la lampe

6'55" → 7'23" : Martin

Travaillez selon le schéma de Daniel Lagoutte, commencer par adapter hein évidemment on peut pas... mais commencer par une question ouverte de l'élève. Je vais prendre un exemple, métal fil de fer, on dirait que faire avec du fil de fer et puis OK. Ben vous avez une période pour y répondre avec les mains, vous avez des fils de fer, faites quelque chose et puis après amener tout un processus là c'est déjà ça répond déjà suffisamment à la question.

7'24" → 7'29" : Frédéric Vauthier

Tout à fait, tout à fait...proposer de l'ouverture, laisser des situations ouvertes...

7'30" → 7'34" : Martin

Ce que disait mon collègue quoi, d'avoir peu de contraintes et laisser place à la créativité.

7'35" → 7'52" : Frédéric Vauthier

Qu'est-ce que vous faites pour développer la créativité chez vos élèves ? Est-ce que vous mettez en place certaines choses pour pouvoir développer et permettre la créativité de vos élèves, en plus de ce que vous m'avez dit là, des choses que vous identifiez...

7'53" → 8'46" : Martin

Ouais je ne sais pas si je dirais que c'est permettre la créativité, mais c'est, enfin, avant d'arriver à ce projet de lampe. Ben je fais différents petits travaux qui, euh ... Ben on fait tous un petit porte photo ou bien on a le premier travail de l'année, ben c'était construire un petit dossier pour

classer les feuilles photocopiées du semestre, euh, après on a tous fait un cadre en bois et puis après un passe-partout, c'est tous des, des objets où ils n'ont pas forcément les mêmes dimensions, ils doivent réfléchir aux dimensions mais enfin c'est des.... L'objectif c'est de leur apprendre à tracer, à mesurer, à scier et à couper, acquérir des techniques, et puis bah après leur créativité devra s'adapter à ces techniques qu'ils ont apprises.

8'46" : Frédéric Vauthier

Très bien et pour vous ?

8'49" → 9'15" : Martin

Et ça, ça rejoint ce qu'a dit mon collègue, c'est quoi pour pouvoir, pour pouvoir créer, être créatif, créative, il faut avoir des, des connaissances et des compétences.

Et puis après ? Ben c'est là notre travail de, bah oui, on fait des objets donc il faut des techniques, manuelles, quoi. Finalement, c'est là qu'il y aura la partie travaux manuels. On va leur faire faire un objet un peu plus dirigé, pour qu'ils puissent acquérir des techniques et pour les transférer à leurs idées.

9'15" → 9'30" : Frédéric Vauthier

Donc si je comprends bien, vous commencez par leur faire acquérir des techniques, certaines connaissances pour qu'après ils puissent être créatifs et là vous leur amenez une situation un peu plus libre, un peu plus ouverte où ils doivent faire des choix, où ils doivent entrer dans un processus.

9'32" → 10'15" : Martin

Pas directement, d'abord le l'histoire du que faire avec le fil de fer : d'abord, partir de l'élève, les connaissances de l'élève. Ensuite, il va partager à ses camarades ce qu'il a fait. Bah si c'est un objet au final des techniques, partir de l'élève. Ensuite une partie culturelle, aller s'inspirer de ce que font des artistes, des artisans. On leur présente, en leur présentant des œuvres, par exemple, ou des photos, des vidéos ou des œuvres en vrai, si j'en ai, pour qu'ils aient la partie culturelle, voir des trucs, l'effet waouh. Et ensuite la partie technique que j'ai décrite précédemment, la partie technique qui est là, la partie complète la partie imaginaire, qu'est-ce qu'on peut imaginer dans le monde, jusqu'à chez nous des des œuvres. Je vais lui montrer des œuvres qu'il y a dans le centre scolaire, hein, il y en a tout proche de nous.

10'15" → 10'27" : Frédéric Vauthier

Pourquoi vous choisissez cette version, tout d'abord le fait d'initier une motivation une envie avec les élèves avant de passer à quelque chose de plus pratique pourquoi ce que vous faites ce choix-là ?

10'28" → 10'56" : Martin

Pour que, j'estime que l'élève sera plus motivée de pouvoir, surtout les ados, quoi, ils ont envie de, ils ont, ils ont plein de choses à dire quoi donc en disant Bah voilà, tu as un cadre ouvert, vas-y, dis-moi, dis-moi ce que tu connais sur une thématique ça peut être : que faire avec le fil de fer ? Ça peut être : tiens un bout de bois, tu le transformes, vous vous mettez à 2, vous transformez ce morceau de bois, tiens quelque chose, vas-y sors moi quelque chose. Et après on va construire...On va se baser sur ce que tu connais déjà et ensuite on rajoute des couches.

10'58" → 11'04" : Frédéric Vauthier

C'est juste et je disais, vous, vous fonctionnez comme ça pour essayer de vraiment initier la motivation, l'envie chez eux et que ce que vous comptez un peu finalement sur sur cette...

11'04" : Martin

Oui l'envie, créer la curiosité.

11'06" → 11'15" : Frédéric Vauthier

Voilà, c'est pour que, après, cette dynamique nourrisse tout le reste du processus de, du travail d'élève, par le fait d'avoir un peu motivé les élèves au départ.

11'16" : Martin

En gros c'est ça oui.

11'17" → 12'02" : Benjamin

Ouais je pense que, bon, vous avez bon vous 2 formations assez différentes et puis ben, la formation de mon collègue a été beaucoup plus poussée sur la créativité que la mienne et puis ben moi j'ai dû m'adapter et puis après ouais je pense aussi enfin que je suis moins créatif, que je fais moins travailler la créativité à mes élèves que mon collègue... mais je sais pas si je le fais moins parce que j'ai des 9CO, des plus jeunes, ils ont besoin d'être plus cadrés et puis voilà ils ont une année de moins de, d'expérience, et puis donc ils savent, ils savent moins, ils ont moins de de compétences. Je pense qu'il y a un peu des 2.

12'03" → 12'38" : Frédéric Vauthier Vauthier

Tout à fait, merci beaucoup c'est très précis vos réponses je vous remercie. Comment est-ce que vous arrivez à mettre dans vos objectifs d'apprentissage cette créativité ? Comment est-ce que vous pouvez l'intégrer dans vos objectifs cette créativité ? Finalement, vous êtes contraint par les par le le plan d'étude. Comment est-ce que vous arrivez à faire en sorte que là, dans dans vos objectifs vous arrivez à ouvrir vers la créativité, qu'est-ce que vous faites ? ... (mine interrogative de Martin) Elle est pas très claire cette question ?

12'39" → 12'55" : Benjamin

Heu, si ... Moi je pense que c'est, enfin je l'intègre, je la fais passer au niveau des élèves, au niveau de la, de la motivation. Si eux, ils inventent leur objet, c'est clair qu'ils vont être bien plus motivés que si on leur impose.

12'56" → 13'02" : Frédéric Vauthier

D'accord vous rattachez, les objectifs d'apprentissage à la, à l'envie ou à l'intérêt des élèves c'est votre façon de le faire, ok très bien.

13'03" → 14'05" : Martin

Je n'ai peut-être pas cerné totalement la, la question parce qu'on parlait... il y avait la notion d'évaluation mais les évaluations, il y a l'évaluation sommative et puis toutes les évaluations plus formatives et ce que je vais avoir tendance à faire, c'est axer bien plus sur l'évaluation formative que sommative. Se détacher, c'est peut-être plus compliqué, parce que pour être objectif, pour mettre des notes, faut mettre des objectifs évaluateurs, alors oui au moment où il y a une note, il y aura un cahier des charges de conception avec des, des, des objectifs évalués

sous forme de points qui vont arriver à une note par rapport au cahier des charges, qui lui va pousser à la créativité. Et puis après dans les, dans les critères évalués, il y aurait, dans un monde idéal, en gros 1/3 sur l'objet 1/3 sur l'attitude le savoir-être, le savoir-vivre et un 1/3 sur la, sur le processus créatif, la démarche.

14'06" → 14'46" : Frédéric Vauthier

Très bien merci beaucoup pour vos deux réponses, elles se complètent finalement, elles abordent 2 dimensions assez sympas, on traite de fait la motivation, et pour vous le fait de, de, de la pression liée à l'évaluation qu'on va mettre sur le processus finalement... peut-être essayer de réduire cette pression, et les deux finalement concourent à la même volonté.

Quelles sont selon vous les barrières et les défis qu'on peut rencontrer à l'intégration d'un enseignement créatif en ACM ? Qu'est ce qui bloque, qui empêche le fait de pouvoir entrer vraiment dans cet enseignement créatif ?

14'47" → 15'22" : Benjamin

Pour moi c'est clair et net c'est le temps. Ben il y a quelques années quand j'ai commencé à enseigner les ACM, les 9CO ils avaient 3 périodes, maintenant ils en ont plus que 2 et puis après les, les 10CO ils ont toujours eu 2 périodes et puis et puis maintenant les 11CO ils en ont 3. Je sais plus s'il y a eu une période où ils avaient que 2, je ne crois pas, je crois pas. Puis ouais bah, le processus créatif, il prend du temps et puis c'est aussi qu'ils ont assez de job dans les autres branches, et puis moi je demande rarement de faire quelque chose à la maison pour le cours d'ACM.

15'23" → 15'31" : Frédéric Vauthier

Ouais ouais ouais, donc le temps c'est vrai que c'est une pression, et en plus le fait qu'il soit découpé et imposé à un certain moment de la semaine, on ne peut pas le faire quand on a envie.

15'32" → 15'49" : Martin

J'avais la même réponse, c'est le temps à disposition, les moyens, on fait cet entretien dans notre salle d'activités créatrices, on voit que, qu'il y a ce qu'il faut pour pouvoir diversifier les, les matériaux selon les idées des élèves... par contre oui, le le temps quoi !

15'50" → 15'58" : Frédéric Vauthier

Vous parlez de ce temps il faudrait quoi ? Il faudrait plus de temps en une seule fois ? Ou peut-être pouvoir choisir ce temps différemment, pouvoir l'organiser autrement ?

16'00" → 16'21" : Martin

Ouais, l'organiser autrement, mais après concrètement, là c'est une question très ouverte, on aime souvent quand on pose une question à une piste de réponse et là personnellement il n'y a pas quoi. Ça serait répartir sur la, sur la semaine tout d'un coup bah voilà il y a une idée qui émerge là, OK j'ai une idée, faudrait que je puisse tester concrètement mon idée peut-être.

16'22" → 16'27" : Frédéric Vauthier

Plus de flexibilité dans l'accès à ces moments de création finalement ?

16'25" : Martin

C'est ça, de la flexibilité !

16'28" → 16'36" : Frédéric Vauthier

Merci. Donc pour vous deux, c'est vraiment le temps l'élément bloquant à l'expression, à l'intégration des pratiques créatives.

16'38" → 16'56" : Benjamin

Oui parce que même, ben dans les petits objets de préparation à la maîtrise des différentes techniques, j'ai envie de leur dire mais allez-y maintenant, il faut y aller quand même, je dois les faire avancer, les motiver pour après avoir suffisamment de temps pour justement le, la lampe, l'objet du projet quoi.

16'56" → 17'06" : Frédéric Vauthier

Merci. Quelles sont selon vous les compétences et les connaissances nécessaires pour être un enseignant créatif ?

17'10" → 17'13" : Martin

Ça rejoint un peu tout ce qu'on a dit précédemment, c'est...

17'13" : Frédéric Vauthier

Mais plus spécifiquement pour vous, dans votre rôle d'enseignant ?

17'14" → 18'02" : Martin

Bah pour nous en tant qu'enseignant, c'est à la base déjà savoir faire tout ce qu'on aimerait que les élèves puissent faire, passer par toutes ces, tout ce processus créatif, être entraîné à le faire et puis être ouvert aussi à ce que les élèves nous apportent des choses. Moi personnellement, je vais au travail, oui je suis là pour apprendre aux élèves mais aussi pour apprendre d'eux finalement hein, cette ouverture, d'essayer de se mettre dans un, dans un dans un échange avec les élèves.

Donc un esprit d'ouverture mais après c'est clair, il y aussi des techniques, on doit avoir la maîtrise des techniques. C'est quand même une ressource d'avoir un bagage technique pour pouvoir... ben on parlait du temps : pour pouvoir gagner du temps !

(Quelqu'un frappe à la porte et interrompt l'interview un instant)

18'13" → 18'20" : Frédéric Vauthier

Vous ajouteriez quoi comme compétences ou connaissances essentielles pour être un enseignant créatif ?

18'20" → 18'49" : Benjamin

Eh bien je dirais que c'est un plus si l'enseignant maîtrise très bien les différentes techniques, mais que c'est pas forcément obligatoire, que ... Enfin si l'enseignant est assez ouvert, et bien il peut aussi rechercher avec l'élève, se poser la question comment on va faire ça, chercher des solutions avec l'élève et puis aussi pas avoir forcément les réponses à tout, direct, aux questions des élèves.

18'50" → 19'02" : Frédéric Vauthier

Est-ce que c'est assez juste si je dis qu'il y a un intérêt de l'enseignant, ça vous paraît important qu'il ait un intérêt pour ça et un degré d'ouverture... donc une volonté, une motivation de la part de l'enseignant, et puis un degré d'ouverture et d'acceptation.

19'03" : Benjamin et Martin

Oui, c'est clairement tout à fait ça.

19'05" → 19'15" : Benjamin

Si un enseignant qui ne maîtrise pas certaines techniques, ben s'il a peur il ne va pas diriger les élèves là-dedans, il va fermer des portes.

19'15" → 19'24" : Frédéric Vauthier

Ouais, d'accord, merci beaucoup. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait caractériser un élève créatif ?

19'27" → 19'51" : Martin

Un élève qui ose, et il faut oser quoi, l'erreur ça fait partie de l'apprentissage. Ok j'ai fait ça après je me dis, je dis l'élève, mais je fonctionne la même chose hein, j'essaye, OK je me suis planté. 3 étapes : je constate oui je me suis planté, après je cherche à comprendre mais comment ça se fait il y a eu ça, puis après ah, je peux corriger, adapter et puis là il y aura de la progression.

19'52" : Frédéric Vauthier

Donc oser !

Martin

Oui, oser !

19'54" → 20'12" : Benjamin

Moi je dirais heu, sur le nombre de projet, si on demande de faire un projet sur un thème, et voilà, il va faire des petits dessins, et puis ben je vais peut-être en demander au minimum 2 comme ça il y a forcément un choix à faire, mais après ben les élèves créatifs vont en proposer peut-être naturellement beaucoup plus.

20'13" → 20'21" : Frédéric Vauthier

Ce que vous dites, c'est que les élèves créatifs vont avoir tendance à produire plus d'idées qu'un élève qu'on peut considérer comme moins créatif.

20'21" : Benjamin

Exactement !

20'23" → 20'25" : Frédéric Vauthier

Merci, est-ce que vous (Martin), vous rejoignez les propos de votre collègue ?

20'23" → 20'36" : Martin

Mais tout à fait, d'ailleurs ce que j'ai dit rejoint selon moi ce que dit mon collègue, c'est le fait d'avoir plus d'idées, l'élève qui ose est en mesure de produire plus d'idées.

20'37" → 20'52" : Frédéric Vauthier

Merci... Comment pensez-vous que les enseignants d'ACM au secondaire 1 pourraient être aidés et accompagnés pour qu'ils puissent intégrer plus de pratiques créatives dans leur enseignement ? Qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place pour les aider ?

20'52" : Benjamin

Comme formations continues par exemple ?

20'53" → 21'08" : Frédéric Vauthier

Par exemple, mais ça pourrait être autre chose, des actions au niveau de l'institution où vous travaillez, au niveau du canton, au niveau de la formation continue, des ressources, du plan d'études, ... enfin il semble qu'on peut agir sur différents éléments.

21'09" → 21'25" : Benjamin

Moi je dirais des idées ! Une banque de données d'idées, bah comme cette année je fais la lampe... c'est... enfin c'est un objet on peut vraiment construire autour, être très créatif puis des fois j'ai de la peine à trouver une idée comme ça.

21'25" → 21'30" : Frédéric Vauthier

Ok, une banque de données, donc ça pourrait être ... un partage de idées créatives....

21'31" : Martin

Oui, un partage de thèmes intégrateurs de projets...

21'33" → 21'49" : Benjamin

Ça pourrait être un enseignant ACM qui a expérimenté ça et puis, il y a le thème, et puis il y a éventuellement son canevas et une dizaine de photos de réalisations d'élèves, qui montrent tout ce qui est possible de faire.

21'50" : Frédéric Vauthier

On pourrait presque dire une espèce de zone d'échanges de pratiques...

Benjamin

Oui, c'est ça...

21'52" → 21'58" : Frédéric Vauthier

...Où on pourrait voir ce qui se fait ailleurs et pouvoir ainsi s'en inspirer

Benjamin

Oui

Frédéric Vauthier

Ok très bien

22'01" → 22'19" : Martin

Oui, pour moi aussi ce serait dans cette idée-là, des thèmes, et puis aussi échanger physiquement avec des collègues, se rendre visite, ok je vais voir un de tes cours, je viens voir comment ça se passe, toi tu viens dans un des mien, et on complète heu....

22'20" → 22'29" : Frédéric Vauthier

Est-ce que selon vous une association des enseignants ACM, ça existait dans le passé malheureusement ça n'existe plus, est-ce que ça pourrait être une piste par exemple ?

22'30" : Martin et Benjamin (de concert)

Moi je trouve, oui, pourquoi pas.

22'30" → 22'54" : Martin

De se voir, même de se voir en dehors des heures, puis de se présenter des projets, des réalisations, des processus heu ... faire un mix, de se voir entre enseignants et enseignantes, et ensuite d'aller voir sur le terrain comment ça se passe concrètement. Ce qui est mis en place dans l'environnement de travail, les routines...

22'56" → 23'00" : Benjamin

Après moi j'imagine sur le, maintenant c'est plus le site de la HEP mais c'est sur heu, je sais plus comment on l'appelle...

Frédéric Vauthier

Sur le sharepoint cantonal ?

23'01" → 23'17" : Benjamin

C'est ça sur le sharepoint, une zone, un espace où chaque enseignant peut déposer ... un dossier partagé de dépôt de documents. Voilà, je trouve que j'ai fait un truc bien cette année, j'ai envie de le partager, je le dépose là. Et ouvert à tout le monde, pour ceux qui veulent aller voir.

23'20" → 24'04" : Frédéric Vauthier

C'est vrai que ça pourrait être une piste intéressante. Et au niveau de la formation continue, vous pensez à des thématiques qui pourraient être intéressantes ? Des thèmes de cours, des sujets de cours, des formats de cours... on pourrait imaginer un cours obligatoire de 2 jours où tout le monde vient et on échange les pratiques ? Ou alors des cours de formations continues sur des techniques nouvelles, impression 3D, découpage assisté par ordinateur, le modelage, ou encore maîtriser la couture, parce que souvent on remarque que c'est un peu le parent pauvre de notre branche, la couture. Voilà, donc par rapport à la formation continue, est-ce que vous voyez des ouvertures ?

24'05" → 24'30" : Martin

Ça pourrait être une idée intéressante d'avoir, de, de partir sur de la technique et puis après d'avoir des moments d'échanges sur le cadre de travail, autour de la de la créativité, c'est pas que du pur travail manuel quoi, de se dire bah ok on fait ça et puis ah tiens comment on pourrait le transférer si on devait donner un cours sur la technique qu'on a appris là, on ferait comment ?

Et puis là je pense qu'on pourrait avoir des échanges entre enseignants.... Sur du concret !
(Frédéric Vauthier acquiesce)

24'31" → 24'46" : Benjamin

Ouais... puis après on peut aussi imaginer un cours de formation continue que sur la créativité mais ça peut être juste un après-midi... et puis, justement pour les anciens profs d'ACM qui ne savent pas trop comment s'y prendre.

24'47" → 25'16" : Frédéric Vauthier

Oui ça rejoint un peu ce que vous disiez avant, un échange de pratiques, soit sur une plateforme mais aussi peut être en présentiel, être en contact par échange physique et oraux de vive voix pour qu'on puisse vraiment parler de ça. Merci beaucoup. Est-ce que vous pensez qu'en utilisant des pratiques plus créatives comme vous les avez décrites tout à l'heure en ACM, quel impact ça peut-il avoir sur les apprentissages des élèves ?

25'20" → 25'39" : Benjamin

Ah ben, je crois que c'est beaucoup plus profitable à leur avenir... ben il y a cette notion d'avoir un projet, il faut se débrouiller avec ses connaissances, et puis d'acquérir des techniques pour mener à bien ce projet... et puis c'est dans beaucoup de métiers qu'il y a, il y a ça !

25'42" → 26'12" : Martin

Ouais c'est aussi un..., sûrement plus, plus ciblé on doit faire de la différenciation dans, dans tous les cours qu'on donne ! S'il y a le côté créatif, bah oui, forcément on va pouvoir aiguiller... on connaît un peu nos élèves, on disait au début, précédemment dans l'entretien, on fait des premiers travaux. Ben on les observe, on voit ce dont ils seraient capables, un peu moins capable, et puis après on peut, on peut différencier ! Et puis c'est se dire mais en fait il y a tout le monde qui est capable de faire quelque chose grâce au processus créatif.

Benjamin (acquiescement)

Exact, ouais.

26'15" → 26'36" : Frédéric Vauthier

Très bien, ça a un effet plutôt bénéfique pour les apprentissages de chaque élève que de travailler de façon plus créative, enfin employer des pratiques créatives en ACM. Est-ce qu'il y a quelque chose que vous aimeriez ajouter en plus à ce qu'on a dit, est-ce qu'il y a un sujet qu'on n'aurait pas abordé et qui vous paraît important pour cette thématique de la créativité ? Votre mot de la fin...

26'40" → 27'01" : Benjamin

Je sais pas... si je fais référence à ce que je fais cette année, je leur laisse le choix en fait, de créer la lampe soit seul, ou bien alors soit de se mettre à 2 et puis de justement de monter le projet à 2 mais après bien sûr chaque élève construit sa, construit sa propre lampe... Que ça peut aussi être bien de d'être créatif à 2 !

27'02" → 27'07" : Frédéric Vauthier

Vous donnez cette possibilité d'être flexible, vous flexibilisez finalement un petit peu les conditions de création.

27'09" → 27'25" : Benjamin

Et puis et c'est aussi un avantage après pour moi en tant qu'enseignant bah comme ça j'ai pas 10, 11 projets différents, parce que quand il faut gérer les mesures et ça puis vérifier ben, il y a vite une colonne d'élèves qui se forme ici et puis ouais et puis ben là, de nouveau, il y a cette notion de temps qui entre en jeu.

27'25" → 27'33" : Frédéric Vauthier

Donc vous les mettez en collaboration, et donc vous pensez comme ça la collaboration comme un facteur favorisant la créativité et son développement

27'35" → 27'36" : Benjamin

Oui, et de gagner un peu de temps aussi

27'38" → 27'42" : Frédéric Vauthier

Très bien merci ... et pour vous ? Vous voudriez ajouter qqch autour de la créativité ?

27'44" → 28'20" : Martin

(hésitation) Je l'avais, ça va revenir c'est pas grave Je l'ai c'est bon ! C'est au niveau du, du thème intégrateur dans le projet. J'avais fait un test la première année que j'avais des élèves au secondaire 1, avant je travaillais aussi au cycle et au cycle 2 ; la première année au cycle 3, un test d'enlever le thème intégrateur ... Consigne : vous faites un objet, vous pouvez le ramener à la maison. Et là je me suis rendu compte que le thème intégrateur c'était beaucoup plus confortable, ça resserrait le cadre comme disait mon collègue. Ben dans mon travail ouais j'ai dû beaucoup bucher et hein !

28'21" : Frédéric Vauthier

C'était, c'était trop large....

28'22" → 28'33" : Martin

C'était plus que la demi-journée de de course par semaine (rires) hein c'était copieux ! Mais c'était très intéressant et ça m'a donné des idées de thème intégrateur pour mes futurs projets.

28'34" → 28'50" : Frédéric Vauthier

Là vous mettez le doigt sur un sujet très intéressant, il me semble, dites-moi si je me trompe mais ça me semble important, c'est le le choix de ce thème intégrateur. Il est, il est fondamental : il faut qu'il soit suffisamment rassembleur, suffisamment motivant sans cloisonner les possibilités.

28'51" → 29'05" : Martin

Ah oui, les contraintes, ça pousse à la créativité, aussi ! Aussi on peut être perdu, il y a certains élèves qui vont dire : mais moi j'adore, je peux faire ce que j'ai envie, puis d'autres, perdus, dire quoi mais mais donnez-moi des idées, donnez-moi des idées !

Frédéric Vauthier

Oui, oui, tout à fait

29'06" → 29'10" : Benjamin

Ouais, trouver le thème magique, entre guillemets, qui va motiver et les élèves et l'enseignant.

29'11" : Martin

C'est ce que tu disais, la base de données de thèmes, quoi !

29'19" → 30'05" : Frédéric Vauthier

Je vous remercie beaucoup pour vos réponses...

Je voudrais vous relancer sur un sujet... Il existe des facteurs qui favorisent la créativité, plusieurs qui peuvent entrer en ligne de compte dans la créativité, est-ce que vous voyez lesquels sont selon vous importants ?... Lesquels entrent en ligne de compte pour la créativité Chez vous et chez vos élèves ? C'est une question assez compliquée...

30'10" → 30'37" : Benjamin

Et bien moi je dirais le fait de pouvoir se concentrer, seul, et puis heu, euh de trouver sa propre idée... Et puis ouais souvent c'est pas évident. Ben y a ceux qui n'ont pas d'idées ils vont regarder à côté qu'est-ce que fait l'autre et puis et puis ça je trouve que c'est dommage et ... ouais, trouver le moyen pour chaque élève puisse se concentrer dans le calme pour cette recherche d'idées.

30'40" : Frédéric Vauthier

Nourrir cette recherche d'idée finalement.

Benjamin

Oui que ça vienne de lui-même, et pas du copain à côté, ou de la copine.

30'47" → 30'50" : Frédéric Vauthier

Oui de savoir à quel moment c'est de la reprise d'une idée ou est-ce que ça vient vraiment de lui-même.

Benjamin

Exactement !

31'04" : Frédéric Vauthier

Et pour vous (Martin)?

31'05" → 31'45" : Martin

Déjà, de faire naître un cadre de travail, je ne sais pas comment dire mais... RASSURANT quoi ! Si c'est le chahut, qu'il y a tout le monde qui court dans la salle ça va être compliqué à se concentrer pour trouver ses idées hein, déjà que tu puisses avoir un, donc un environnement de travail, un contexte. Si on est dans une salle qui est trop sombre, on en connaît des salles qui sont dans un sous-sol, ... il y a pas de lumière, là ce sera plus compliqué avoir des bonnes idées hein, dans la salle où on est là bah OK, c'est lumineux on voit des montagnes, on a du matériel, on tourne les yeux, tic tic, on voit des petits, des petits bouts d'objets, des thématiques, OK.

31'46" → 32'38" : Frédéric Vauthier

Un endroit qui nourrit, quoi, un environnement... donc un environnement qui rejoint en fait ce que vous disiez, c'est que pour pouvoir, que ce soit vraiment quelque chose qui vienne d'eux, c'est leur permettre de trouver sa propre idée pour vous (Benjamin) et pour vous (Martin) vous mettez en avant l'importance de l'environnement, de l'endroit, comme quelque chose d'assez prépondérant.

Bon et bien merci beaucoup pour cette petite discussion, je pense que nous avons fait le tour du sujet.... je peux encore vous poser une question... comment est-ce que vous vous évaluez la créativité de vos élèves actuellement comment est-ce que vous, globalement car y a pas mal de différence mais comment vous l'évaluez cette créativité des élèves ?

32'38" → 32'52" : Martin

De manière formative ! Parce c'est plus facile de donner un retour oral à un élève sur la créativité que de dire, tiens je vais te mettre une note, c'est trop compliqué, il faudrait décortiquer des objectifs évaluateur.

Benjamin

Ouais, c'est trop...subjectif aussi ...

Martin

Ouais...

32'56" → 33'00" : Frédéric Vauthier

Si je comprends, bien vous dites que c'est compliqué de se positionner sur la créativité des élèves.

33'02" → 33'22" : Benjamin

Oui, je me positionne plutôt sur l'autonomie, je mets volontiers des points là-dessus ouais ouais. Après ouais il faudrait pondérer quoi c'est créativité c'est vraiment un faible pourcentage de de la note, ça pourrait être le petit, ou bien ça pourrait être le bonus !

33'23" → 33'26" : Frédéric Vauthier

Qui selon vous est le plus à même d'évaluer la créativité de l'élève ?

33'26" → 33'41" : Benjamin

Ben l'élève lui-même. Je pense qu'il sait très bien d'où est venu son idée quoi, puis justement si l'idée est venue de lui ou d'elle, il sera d'autant plus fier d'avoir inventé cet objet-là.

33'44" → 33'57" : Frédéric Vauthier

Et vous comment est-ce que vous mesurez la réussite de vos cours du point de vue de la créativité ? Qu'est-ce qui vous indique que vous avez été créatif dans votre cours ou bien que au contraire que ça a moins bien marché ?

33'58" → 34'17" : Martin

En activités créatrices et manuelles, on a quand même la notion d'objet, donc à la fin, à la fin d'une séquence, on regarde les objets puis si y a 12 objets les mêmes, on se dit mince peut-être

on a passé à côté de quelque chose, qu'on a peut-être pas mis assez de, de cadre qui fait que ça que ça soit différent. si y a 12 objets totalement différents, voilà on peut penser que ça a bien marché.

34'18" → 34'33" : Benjamin

Ben moi je dirais quand je vois mes élèves qui sont contents de venir à mon cours ! C'est aussi parce qu'il y a la créativité qui est, qui leur est proposée, et puis après ouais, une bonne ambiance de cours qui favorise tout ça.

34'35" → 35'54" : Frédéric Vauthier

Il y a 2 éléments, je reformule juste pour être certain je comprends bien : d'un côté (pour martin) les productions, la diversité des productions, peut-être l'originalité de de ces productions, puis pour vous (Benjamin) l'engagement, la motivation, l'intérêt et le climat de classe qui est généré par le cours que vous avez proposé.

Merci d'avoir participé à cette enquête

35'56" : Martin et Benjamin

C'est un plaisir, de rien !

Entretien avec Pascal - 04.12.23

Résumé

L'entretien avec Pascal aborde plusieurs thèmes centrés autour de son expérience et de ses perspectives dans le domaine de l'enseignement, spécifiquement en ce qui concerne les arts et métiers (ACM) au secondaire.

Pascal partage d'abord son parcours, évoquant comment il est venu à enseigner les ACM après une carrière dans un autre domaine. Il décrit sa transition vers l'enseignement comme une révélation, où il a découvert une passion pour transmettre ses connaissances et inspirer la créativité chez ses élèves.

Il insiste sur l'importance de la créativité dans l'éducation, la définissant non seulement comme la capacité à produire quelque chose de nouveau et d'original, mais aussi comme une manière de penser qui encourage la résolution de problèmes et l'innovation. Pascal souligne que la créativité n'est pas uniquement réservée aux disciplines traditionnellement considérées comme "créatives" mais qu'elle est essentielle dans tous les aspects de l'apprentissage et du développement personnel des élèves.

Au cours de l'entretien, Pascal discute des défis rencontrés dans l'enseignement des ACM, notamment en ce qui concerne l'engagement des élèves. Il observe que, bien que tous les élèves ne montrent pas un intérêt immédiat pour les matières techniques, il est possible de les motiver en les impliquant dans des projets pratiques qui leur parlent personnellement et en valorisant leurs idées et leur travail.

Il aborde également la question de l'évaluation de la créativité, un sujet complexe étant donné la nature subjective de ce concept. Pascal explique sa méthode d'évaluation, qui repose moins sur les résultats finaux que sur le processus créatif lui-même, l'effort, l'engagement de l'élève, et la capacité à réfléchir de manière critique sur son propre travail.

Un autre point important de l'entretien concerne l'intégration des technologies dans l'enseignement des ACM. Pascal est favorable à l'utilisation des nouvelles technologies, non seulement comme outils pour réaliser des projets, mais aussi comme moyen de renouveler l'intérêt des élèves et de leur offrir de nouvelles façons d'apprendre et d'exprimer leur créativité.

En conclusion, Pascal exprime son optimisme quant à l'avenir de l'enseignement des ACM, tout en soulignant la nécessité d'adopter une approche plus flexible et innovante pour répondre aux besoins et aux intérêts variés des élèves. Il insiste sur le fait que l'objectif principal est de préparer les élèves à devenir des penseurs créatifs et des apprenants autonomes, capables de naviguer dans un monde en constante évolution.

Cet entretien met en lumière la passion de Pascal pour l'enseignement et son engagement à promouvoir la créativité et l'innovation parmi ses élèves, tout en faisant face aux défis inhérents à l'éducation moderne.

0'00" → 0'20" : Frédéric Vauthier

Alors bonjour, merci d'être présent aujourd'hui pour cet entretien sur la... au sujet de mon enquête. Bien je voudrais te poser une première question, d'abord, c'est... comment est-ce que toi tu es arrivé à enseigner les ACM au secondaire 1 en Valais ?

0'23" → 1'50" : Pascal

Je suis arrivé au secondaire 1 en passant d'abord par le, les primaires. Et là, je me suis senti frustré... Par la façon de fonctionner habituellement, par rapport à l'enseignement des AC... Où on, en général, on a des projets avec une séquence de, de 4, 5 cours... Et où j'avais de la peine à mettre en place justement une démarche de réflexion complète et puis de travailler sur une, des phases de conception et puis de réalisation par la suite. Donc, c'est ce qui m'a, c'est une des raisons qui m'a poussé à aller au secondaire 1. Et la 2e, c'est par rapport à l'effectif, ou travailler avec plus de 20 élèves ! De, de devoir respecter, voilà cette façon de fonctionner et de laisser la place à la créativité. À toutes ces démarches aussi de de conception et de réalisation... de travailler par projet individuel, je trouvais ça extrêmement compliqué, d'autant plus que je travaillais en plus avec des doubles degrés, avec un écart du style des 5H et des 7H dans la même classe. Donc voilà, je me suis dit, enfin pour moi ça ne va pas comme condition.

1'52" → 2'01" : Frédéric Vauthier

Selon toi, quelle est ta propre définition de la créativité ? Comment tu la définis ?

2'03" → 3'00 : Pascal

Moi je la, je la définis par le fait de profiter d'un acquis et de connaissances pour pouvoir s'exprimer. Mais c'est vrai que je.... Moi personnellement, à la base je ne me trouve, je ne me trouve pas très créatif comme personne et le fait d'avoir des connaissances techniques me permet d'avoir un peu plus d'audace et de me dire OK, je peux tenter ça ou je peux essayer ça et puis je suis de plus en plus à l'aise. Voilà, d'ailleurs je le sens, moi, dans la façon de proposer aussi mes, mes projets où je laisse un peu plus de liberté aux élèves... C'est parce que moi je me sens plus à l'aise dans le côté technique où je peux trouver des solutions.

3'01" → 3'10" : Frédéric Vauthier

Très bien, merci. Alors ma question suivante, c'est selon toi, en tant qu'enseignant, en quoi est-ce que tu es créatif ?

3'11" → 3'12" : Pascal

Par rapport aux élèves, enfin ...

3'13" → 3'16" : Frédéric Vauthier

En tant qu'enseignant, ouais, qu'est ce qui te fait dire que tu peux être créatif en tant qu'enseignant ?

3'18" → 5'01" : Pascal

Justement que... Moi je leur permets d'avoir un projet individuel, heu, et donc... Non, non copié, enfin. C'est une des exigences que j'ai par rapport à eux, c'est leur cahier des charges, avec quelques critères à respecter.... Je mets une exigence... Ouais, j'ai, j'ai cette exigence de ne pas avoir effectivement le même objet que le voisin ou que la voisine. En partant, sur.... Comment dire, je sais pas si je réponds vraiment à la question... Peut-être que... ouais, de de de manière

plus globale quoi, en travaillant effectivement avec un, un cahier des charges qui, qui soit pas axé justement sur heu, sur un, une marche à suivre complète, pour aboutir.... Pour arriver à un objet précis mais avec des critères, voilà plus... plus généraux.

5'02" → 5'06" : Frédéric Vauthier

Est-ce qu'on peut dire que c'est une espèce d'ouverture que vous laissez ? Que tu laisses aux élèves ?

5'08" → 5'42" : Pascal

Pas que je laisse, que je oui, que je laisse et que j'exige, ouais.... Parce qu'effectivement, on part sur, dès le départ sur une conception d'objets heu, vraiment personnalisée, unique, ouais. Voilà, après ça pourrait être plus ouvert justement, c'est, c'est peut-être lié à des, à des connaissances techniques ou ouais, à des connaissances techniques, pour pouvoir réaliser réellement le, l'objet quoi.

5'44" → 5'56" : Frédéric Vauthier

Merci. Est-ce que tu pourrais décrire une expérience d'enseignement, une de tes expériences d'enseignement qui illustre ta manière de favoriser la créativité en classe ? Un exemple ?

5'59" → 6'14" : Pascal

Bah, je vais dire les projets proposés pour les 11e, on... voilà par exemple, en donnant un thème général, donc là partir d'une structure lumineuse. En proposant pardon, ah non, en exigeant de travailler du métal. Donc, avec du métal, avec une conception et une réalisation d'un objet en, en 3D avec l'imprimante 3D. Et puis, puis voilà, en leur demandant d'amener un autre matériau, en leur donnant des dimensions maximales, et puis, et puis, juste un aspect technique sur l'électricité, sur le montage du système électrique et puis à partir de là, voilà, ils peuvent trouver un thème, des formes qui leur plaisent, des matériaux divers et puis, et puis à eux, enfin à eux de, mais à moi aussi, de ...de ... de trouver les les petits challenges pour voilà, essayer d'assembler ce matériau-là avec ce matériau-là, et donner forme, en fait à, à l'idée, enfin au croquis quoi.

6'16" → 6'30" : Frédéric Vauthier

Super merci pour la réponse complète et selon toi, comment est-ce que tu développes la créativité de tes élèves ? Quel élément fait que tu permets vraiment à la créativité de tes élèves de se développer ? Ou quels éléments ?

6'32" → 7'00" : Pascal

Bah du du temps de réflexion au départ. MMh, j'exige aussi d'eux qu'ils ne s'arrêtent pas à une première idée, donc, je leur demande 2, 3, enfin bon 3 croquis en tout cas au au minimum, d'idées... Avec des thèmes parfois aussi différents, pas juste voilà. Le même plus ou moins la....

7'01" → 7'03" : Frédéric Vauthier

Une variation ?

7'03" → 7'46" : Pascal

Puais un objet, mais, mais avec, juste une petite. Variable dans la forme ou autre. Voilà, après j'essaie de leur ouvrir en disant, OK Bah on peut s'inspirer effectivement d'artistes, Euh,

d'artistes qu'on analyse en classe, heu justement pour, Ben non seulement voir comment ils mettent en forme certains matériaux, comment, comment on peut envisager des assemblages, comment on peut représenter, voilà une, une idée, et puis... de mettre tout ça en en 3 dimensions et, et de réaliser ça avec des des matériaux.

7'47" → 7'58" : Frédéric Vauthier

Très complète la réponse, merci beaucoup. Donc est-ce que tu peux me dire comment tu intègres cette créativité dans les objectifs d'apprentissage ?

8'01" → 9'51" : Pascal

Comment je les intègre ? Pour mes objectifs ? C'est quelque chose que j'évalue, heu justement par le, par le retour sur... ben les croquis qu'ils ont dessinés, les, les idées apportées, heu, la, la transcription écrite par des croquis vraiment détaillés de comment ils vont assembler cette pièce avec cette autre pièce heu, de, de, de, de quels objets ils ont décidé de partir par exemple pour heu, pour créer leur petit meuble ou leur présentoir. Donc du coup ça doit effectivement être adapté aux, aux objets qu'ils veulent mettre en avant sur ce présentoir. Sur ce ptit meuble, donc, c'est d'office personnalisé et, et, et ça doit être adapté justement à leurs envies, leurs idées de départ. Bon voilà. Ouais, effectivement, par, par la retranscription, noir sur blanc quoi, soit par heu, via un croquis ou ou ou littéralement, vraiment en écrivant effectivement la marche à suiv..., entre guillemets, les étapes qui vont suivre. Pour, heu pour en parler... en partant de leur croquis, enfin de leur plan à la réalisation complète finale, quoi. Donc effectivement bah je devrais passer par de la conception sur le logiciel, puis après je ferai de la brasure, puis après je ferai la partie, j'en sais rien, moi, de de bois, puis je vais percer pour pouvoir après assembler le le métal sur le bois et puis après je pourrais peindre et puis voilà.

9'52" → 10'03" : Frédéric Vauthier

Très bien, merci. Quelles sont selon toi les les barrières ou bien les obstacles à l'intégration de pratiques créatives dans l'enseignement des ACM au secondaire 1 ?

10'07" → 11'27" : Pascal

Heu, heu, il y en a plein le, le manque de le manque de temps ... Le, le manque de connaissance technique à la base heu... Peut-être le.... Le manque de.... Peut-être aussi de de budget ...voilà par rapport à des équipements, de l'outillage, etcetera, et puis après, ben par rapport aux élèves, mais ça, c'est, 'est propre à chaque élève. Lié à l'aspiration ? Quoi donc le le le manque de projection par rapport à des choix personnels, voilà, ils sont difficiles de trouver un, le thème, des choix, alors qu'en fait voilà... même sur des choses qui leur plaisent. Heu, ouais Voilà, mais ça c'est difficile à comprendre pour moi.

11'28" → 11'44" : Frédéric Vauthier

(rires). Merci beaucoup. Heu, pour être un enseignant créatif en ASEM au secondaire un quelles sont les compétences, les connaissances nécessaires ? Quelles sont les caractéristiques qu'on, qu'on doit avoir ?

11'48" → 12'53" : Pascal

Justement, essayer de, c'est c'est ce qui m'a un peu frustré au départ, c'est ce manque de connaissances techniques, heu qui, qui faisait que j'avais de la panne à être, à ouvrir des projets et à à permettre à mes élèves d'être, enfin très créatifs dans le sens où moi j'arrivais pas

forcément à, à leur amener des solutions, par rapport à des envies, voilà qu'ils avaient dans, dans leur projet. Et puis... Ouais, donc une grosse partie effectivement de de bagages techniques que je trouve quand même, voilà, très utile, puis c'est ce qui fait aussi peut-être que, que je me lance pas dans d'autres matériaux parce que je ne maîtrise pas complètement. Heu , et donc du coup, voilà, je, je me sens peut-être pas assez à même de, de voilà de répondre à des problématiques, et en tout cas à trouver des solutions techniques avec eux, quoi ?

12'53" → 13'01" : Frédéric Vauthier

Donc les bagages techniques, c'est un gros frein. Enfin donc il faut avoir un bagage technique pour pouvoir être créatif.

13'02" → 14'00" : Pascal

Ouais, pour, ouais, je je dis pas que c'est obligatoire mais je trouve que si, enfin si, si on veut toucher à plein de matériaux, Je trouve ouais, je trouve que ça aide quand même beaucoup. Y'a moyen de faire sans, mais je trouve que du coup, dans... Je, je me sens en tout cas moi, moins professionnel, si, si, voilà, j'ai pas, si voilà, je enfin en tout cas, c'est le ressenti que j'avais au départ, je me sentais pas professionnel parce que j'arrivais pas à, à amener forcément une réponse à une solution et donc du coup je naturellement je me protégeais en en fermant un peu des projets heu. Voilà pour, pour, pour que ça avance. Et puis, pour que l'élève se sente aussi en sécurité, parce que voilà, si pour lui il se sent capable de, s'il peut pas s'appuyer justement aussi sur nous, moi je trouve qu'on est là pour ça aussi, bah ça, ça ne l'aide pas, lui, à être créatif.

14'01" → 14'27" : Frédéric Vauthier

Et au niveau plus personnel, heu au niveau de ta personnalité, de ton, de ton caractère, de tes, de tes valeurs. Heu... qu'est ce qui est caractéristique selon toi d'un d'un enseignant ACM créatif ? Autre que le, l'aspect technique, où on est dans dans des acquis de de savoirs, de savoir-faire, mais au niveau de la personnalité ou alors de de l'ouverture, de, enfin de la façon de penser.

14'28" → 16'24" : Pascal

Heu, heu, ouais, je dirais que c'est ... il y a, 2 il y a 2 choses, il y a, enfin ouais, non, il y a plusieurs choses : j'dirais la curio, il y a la curiosité, l'envie quand même de d'apprendre, heu, et et de découvrir, heu, le le fait de donner quand même le fait de donner du sens à, justement, à leur futur, dans le sens où... bah ouais, pour, pour moi effectivement, heu suivre des consignes, bah il faut savoir le faire , mais c'est vrai qu'effectivement, pour avoir travaillé dans d'autres domaines, bah c'est pas mal aussi de bah de devoir être autonome, de trouver des solutions. Voilà, c'est pas forcément... j'ai pas travaillé dans des domaines qui étaient très créatifs, mais, mais voilà, le fait de devoir analyser, analyser une problématique, de devoir trouver une solution... Voilà, se démerder pour que ça fonctionne... Ou je dirais même à la maison, pour bricoler un minimum, voilà. Ouais, après je pense qu'il y a plein d'autres éléments, il y a le fait de de de de pas tomber effectivement dans dans une routine, que ce soit pour, pour moi ou pour les élèves. Le fait qu'ils aient envie qu'ils aient plus d'envie quoi. Effectivement d'avoir un projet plus personnel et et plus ciblé, par rapport à une thématique qui leur parle plus ou. Ah ouais, voilà, je pense que ça aide. Ça ne fait pas tout, mais je pense que ça aide, ça aide un peu.

16'24" → 16'33" : Frédéric Vauthier

Très bien, merci beaucoup. Réponse de nouveau très complète. Et selon toi ? Qu'est-ce qui caractérise un élève créatif ?

16'36" → 18'15" : Pascal

Le fait qu'il aie tout de suite des idées, qu'il aie beaucoup d'idées différentes, c'est ça, mais je ne sais pas d'où, je ne sais pas d'où ça vient par contre (rires), mais c'est que je vois vite effectivement qu'il y a il a des élèves qui ont ... beaucoup plus de peine à trouver, vraiment des idées différentes, ou qui s'inspirent de choses, bah je dois montrer quoi quand même quelques exemples de réalisation ou en regardant sur un artiste et du coup ils s'inspirent fortement de l'artiste qu'on, qu'on qu'on a vu ou ou de ou de photos éventuellement qu'on, qu'on a projetées et et puis et puis voilà, ouais. Ce qui caractérise, ben sur le fait qu'il va pas avoir peur de faire quelque chose de plus complexe.... Soit justement parce qu'il a peut-être moins de noti, Il se projette moins au niveau de la, de la réalisation et des problématiques qu'il va rencontrer, donc heu, donc il ne se rend pas compte qu'il ose. Et puis parfois ça pose problème parce que c'est presque trop complexe donc c'est difficile au niveau du timing. Ou ou parfois parce que voilà, il se heu, effectivement, ils se disent qu'on va trouver la solution parce qu'ils ont vu heu, des objets heu, ouais Bah ça ça doit être possible, je sais pas encore trop combien de quoi et comment mais, mais voilà, donc ils font confiance, du coup à ce que nous en tant qu'enseignants, on va amener. Ouais, voilà, ouais.

18'16" → 18'33" : Frédéric Vauthier

Oser, oser, et puis avoir plusieurs idées, si je résume les les 2 grandes idées que tu m'as exposées là, c'est être capable de produire plusieurs idées et puis oser, oser essayer quelque chose d'ambitieux.

18'35" → 18'50" : Pascal

Ouais, exactement Ouais, quitte à ce qu'on on rediminue ou qu'on revoit le projet un à la baisse, en disant bah OK Ouais c'est c'est bien, c'est une bonne idée mais au niveau timing ça jouera pas ou ou au niveau matériel ça jouera pas ? Enfin voilà.

18'50" → 19'03" : Frédéric Vauthier

Presque, presque une notion, un peu de rêver, oser rêver un petit peu, on peut le dire, de de se projeter dans quelque chose qui qui est, de l'ordre d'un idéal et qui, quitte après à ce que peut être comme tu dis, revoir l'ambition ou le...

19'03" → 19'07" : Pascal

Un peu à la baisse, ouais, mmmh, ouais, je dirais ça ouais.

19'07" → 19'28" : Frédéric Vauthier

On pourrait dire un peu comme ça, merci beaucoup. Comment penses-tu que les enseignants ACM au secondaire un, ils pourraient être aidés ou accompagnés pour intégrer des pratiques créatives dans leur enseignement ? Qu'est-ce qu'on devrait leur amener pour les aider à être plus créatifs dans leur enseignement ?

19'30" → 20'37" : Pascal

Je parle là, là pour l'instant je parle toujours en pas du, Du secondaire 1 parce que voilà, je suis dedans, mais c'est vrai que.... Il y aurait beaucoup de.... Il y aurait presque plus de choses à, plus de choses à faire en fait en primaire, vraiment ce qui ce qui m'a pas mal aidé, c'est cette notion de, de timing et de, déroulement de, de de de projet, quoi de d'avoir une vue vraiment plus globale, d'avoir plus de temps pour trouver des idées, pour après étudier justement ces idées, trouver des solutions, faire un prototype, une maquette, analyser le, le prototype, la maquette et puis après OK, qu'est-ce qu'on peut encore améliorer, puis, puis ça, c'est un processus je trouve qui prend vraiment du temps. Donc je trouve que bah dans l'ensemble... Est-ce que je parle de d'enseignants qui sont déjà formés avec une la nouvelle formation, ou pas ?

20'37" → 20'40" : Frédéric Vauthier

C'est égal, tu peux, tu peux exprimer ces 2 aspects.

20'41" → 21'27" : Pascal

Bah je trouve que justement moi vraiment ce que ce que je trouve vraiment chouette, c'est c'est toute cette évolution de partir dans le dessin puis de passer par voilà, une étape d'analyse de dessin, puis puis une maquette qu'on réanalyse et puis on avec lesquels on peut faire des changements, heu. Voilà, ils se rendent compte qu'il faut faire des changements ou ils ont envie de changer certaines choses et après on repasse par une étape de de, de plan détaillé où voilà, on sait maintenant on va avoir besoin et puis voilà. Puis toute cette démarche là, je ne l'avais pas en primaire. Alors oui, on faisait des petits projets créatifs machin, mais mais voilà, je trouve que c'est c'est une démarche.

21'28" → 21'29" : Frédéric Vauthier

Un processus.

21'30" → 21'38" Pascal

Qui lie de la créativité, mais ouais, un processus, mais qui amène à un résultat quand même du coup. Parce que je trouve que c'est ça qui me manquait aussi, c'est quand même un résultat propre... heu

21'40" → 21'41" : Frédéric Vauthier

Plus abouti ?

21'42" → 24'41" : Pascal

(affirmatif) Avec un produit plus abouti, heu, ouais, voilà, réfléchi et et, et, et c'est et c'est voilà, je trouve que c'est ce qui permet justement d'arriver quand même à, plus comme avant ou on a vraiment un objet hyper, effectivement, enfin précis, beau, fini, parce que ben voilà, effectivement on a, on a suivi toutes les étapes proposées... mais en même temps, ça me frustrait en primaire d'avoir heu, beaucoup de choses, qui, ouais, qui, qui étaient pas réellement ... effectivement, jolies, finies, et là effectivement je trouve qu'en primaire, on a une grosse différence entre les anciennes façons de fonctionner, heu, où on avait vraiment des bah oui effectivement, une marche à suivre on prend, on fait ça, on fait ça et le produit, il est nickel. Et et puis y'a l'autre extrême où on travaille beaucoup la créativité, toujours sur le même laps de temps, 4 à 5 semaines, mais au final, bah ouais, oK c'est cool mais le retour quand même à la maison, même c'est vrai, et même si on on dit ah bah voilà, j'ai fait ça moi-même, j'ai fait ça tout

seul, voilà un petit peu ma démarche, je suis actrice, ...ouais mais c'est vrai, quand même, cet aspect de se dire bon OK. N'empêche, cet objet, j'ai, je sais pas sur l'année, si mon enfant il arrive avec 4, 5 objets, que ce soit pour la fête des mères, en plus y a y a souvent ces thématiques qui reviennent et qui sont très difficiles quand même à enlever en primaire, et c'était aussi une des raisons du changement... C'est de se dire ben Ouais, je viens avec des petits objets, mais c'est quand même limite au niveau finition et je trouve que ça c'est quand même dommage, parce qu'au cycle comme on arrive avec plus d'exigences, comme on va d'ailleurs en avoir quand on arrive en apprentissage ou dans les premières années, ben, chez un employeur, peu importe lequel, bah il y a quand même des exigences de qualité de travail, peu importe dans quel domaine on se trouve. Et puis, et puis ben on le voit bien même, dans les autres branches et puis ça, je trouve que dans les ACM, ben ça doit se ressentir aussi quoi, alors c'est bien d'être créatif, mais je trouve que voilà, il faut quand même arriver à, à faire en sorte que l'élève, ouais Ben mais c'est bon, ça, qui vienne pas en disant : ça passe, ouais mais c'est pas grave, on est pas à 2 ou 3 mm près aussi là et, je trouve, bah, si en fait, si dans un an ou 2 tu, voilà quand on demande une tâche, fais-le mais fais-le comme il faut, c'est, c'est aussi je trouve un, un acquis à, enfin une compétence à développer, c'est ce, ce professionnalisme-là. Bah, je trouve que on doit le développer en ACM aussi. Et c'est difficile de lier avec la créativité. Mais je trouve voilà

24'42" → 25'11" : Frédéric Vauthier

Mais quelque part par rapport par rapport à la question, c'était... (réaction confuse de Pascal) c'est pas grave, c'est pas grave, c'était d'aider et d'accompagner les enseignants ACM . Tu dirais donc il y aurait peut-être cette réflexion, enfin de les accompagner dans le sens quand même amener à une démarche créative, tout en ayant un certain niveau d'exigence et de qualité, de de de réalisation, heu, comme finalement le monde réel l'exige quand on est confronté à la, à la réalité du, du marché entre guillemets.

25'12" → 25'16" : Pascal

Ouais oui, je trouve que c'est presque ça le plus dur et....

25'18" → 25'27" : Frédéric Vauthier

De ne peux pas se fourvoyer dans le, dans la la quelque chose de de mal fini, juste parce qu'on se dit c'est créatif et bon c'est créatif, donc on accepte la le la non-finition.

25'27" → 26'23" : Pascal

Ouais, ça existe. Ouais, ça je trouve que ça, ça excuse beaucoup de choses. En tout cas le le retour des élèves quoi. Bah voilà bon Ben c'est c'est pas grave, c'est c'est de l'art quoi (rires). Mais, et et l'art et, la créativité du coup est une excuse en fait de de ne pas forcément voilà avoir un travail propre, fini, travaillé et je trouve que justement, dans la, dans la démarche, dans cette démarche heu, d'analyse de, de, De de, de ouais, par par 2, 3 étapes d'analyse, heu, et puis de régler un obstacle ou un problème, puis puis de de nouveau analyser, puis de faire évoluer ce ce travail, bah je trouve que ça pour moi, ça, ça a du sens. Ben du coup, ça veut dire qu'il faut laisser plus de temps au projet. Ouais, laisser plus de temps au projet.

26'24" → 27'11" : Frédéric Vauthier

Je trouve intéressant parce qu'il me semble dans ta réponse, il y a, tu me dis si je me trompe mais qu'il y a un peu le fait de devoir concilier 2 choses qui sont un peu antinomiques, quelque

part la créativité c'est un peu la liberté, puis ça peut partir un peu dans, dans tout et n'importe quoi. Et puis une certaine rigueur de travail, puis que finalement c'est en tant que prof ACM, c'est de réussir à réunir ces 2 choses, cet élément, cet élément rêveur, créatif où je me permets, ou j'ose, où j'ai peur, pas peur de prendre des risques, quitte à à ce que ça loupe. Mais d'un autre côté quand même, avoir cette envie, ce désir, ce souhait, cette volonté de, de mettre en œuvre un quelque chose de, de d'abouti, de de fini de quand même avec une certaine qualité de réalisation et de donc, et c'est c'est peut-être ça finalement que les enseignants ACM ont besoin, C'est réussir à faire, de concilier ces 2 aspects un peu antinomiques, un peu contraires. Est-ce que ça c'est juste ?

27'11" → 27'15" : Pascal

Mais, mais, je ne sais oui, mais je ne sais pas du coup ce qui peut ... aider ça ouais...

27'13" → 27'14" : Frédéric Vauthier

Concrètement, ouais...

27'19" → 28'07" : Pascal

Bah moi ce qui m'a aidé effectivement c'est d'avoir plus de plus de temps, d'avoir plus quand même de connaissances, et je le disais avant, mais enfin voilà, et puis c'est vrai que bah voilà, ce, ce, cette, bah ouais, c'est sûr que de par la formation heu, PIRACEF Ben j'ai, clairement, j'ai compris cette démarche et je la trouve vraiment intéressante pour moi c'est ça qui amène du du sens, puis moi je ne m'y retrouvais pas en en primaire. Heu, voilà ça à à faire des des, trop petites séquences pour moi, ça, ça perd du ouais, ça perd du sens. J'essaye aussi..., après c'est toujours de de, le fait d'amener du sens aussi pour les élèves. Et puis, et puis ça aussi, c'est, c'est...

28'08" → 28'19" : Frédéric Vauthier

Construction du sens, c'est important dans dans la créativité pour toi... Dans ce processus, finalement pour permettre aux élèves d'être créatif, il faut qu'il y ait cette idée de de sens et de...

28'20" → 29'35" : Pascal

Ouais, c'est pas forcément dans le but premier d'être créatif, mais c'est plutôt je trouve un des objectifs quand même de fonctionnement (acquiescement Fred). Voilà, qu'on qu'on doit, qu'on doit avoir enfin en tout cas que je trouve qu'on qu'on doit amener dans les ACM, ou sinon on on enfin je trouve qu'on les perd vite quoi. D'ailleurs je je je je suis étonné de des parfois de questions qu'on me pose en me disant mais pourquoi ? Pourquoi on doit faire ci ? Ou pourquoi ? Pourquoi ça ? Et puis de leur expliquer effectivement, ben. Ah ouais... Ou de faire la comparaison avec des des, je sais pas moi, un travail de designer, ou de, dans l'automobile, je sais pas moi, enfin peu importe mais, de voilà, toute cette démarche et puis ces ces démarches, ben voilà, elles prennent du temps, puis parfois c'est plusieurs métiers quoi. Mais c'est vrai que du coup c'est bah c'est presque passer par différents métiers quoi... Je trouve, le, le processus complet, il y a une partie créatrice, moins créative, et puis il y a une partie, ouais, de réalisation, puis il y a une partie de réflexion, ... Il y a une partie de, de, de, de on cherche des des solutions heu, enfin, ouais.

29'36" → 30'11" : Frédéric Vauthier

Il y a plusieurs dimensions, finalement plein, plusieurs dimensions qui s'articulent pour pouvoir entrer là-dedans. Merci beaucoup. On arrive gentiment à ma dernière question donc. Comment est-ce que tu évalues l'impact de l'utilisation de pratiques créatives en enseignement sur l'apprentissage des élèves. Est-ce que c'est plutôt un impact où on va avoir plus d'apprentissage, des apprentissages plus profonds ou au contraire peut être des apprentissages plus superficiels, plus, plus, on va dire, qui touchent plusieurs domaines.

30'12" → 30'18" : Pascal

Comment je l'évalue concrètement, ou comment je vais vraiment mettre des notes, ou comment j'évalue de manière..., pour moi ?

30'19" → 30'32" : Frédéric Vauthier

Personnellement, comme plutôt personnellement plutôt que concrètement. Comment tu évalues cet impact de de, de l'utilisation de pratiques créatives sur les apprentissages des élèves ? Tu penses que c'est plutôt positif ou plutôt négatif, le fait d'enseigner comme ça ?

30'33" → 32'32" : Pascal

Je pense que de manière générale, ça per, c'est plutôt positif dans le sens où ça permet plus à l'élève de s'investir, heu... Pas pas, pas à 100%, pas pour tous les élèves (rires), mais, mais voilà, ça ne résout pas tous les problèmes. Mais, mais quand même... Je trouve que du coup justement, pour moi comme, comme je lie la créativité à toute cette, à tout ce processus de développement aussi jusqu'à la réalisation, ben je trouve que ça, ... Ils trouvent plus de sens, heu, voilà et... Maintenant, heu, par rapport aussi au fait, ouais justement de de, de s'auto-évaluer, de de de se dire oK bah voilà, j'ai j'ai, j'ai mis ça sur papier, ok bah regardons, est-ce que c'est, est-ce que les critères sont sont remplis ? Est-ce que voilà, est-ce que ça va fonctionner ? Ben du coup c'est une façon de, de, s'auto-analyser, il faut que tout soit forcément, heu, pour la enfin... J'essaie de, en tout cas de leur faire passer le message comme ça, ne le faites pas pour la note, mais faites-le en disant OK, là, ça, ça joue pas, donc ça ne va pas jouer pour l'étape suivante, et donc je vais avoir des problèmes, je vais avoir des problèmes pour la suite, donc il faut, c'est juste l'évaluation, servira du coup, plus de, d'auto-analyse enfin de, donc ouais d'analyse, auto-analyse et analyse avec moi-même, mais, de leur travail pour permettre de de voilà, qu'il soit plus abouti. Heu, donc c'est une façon de leur donner de nouveau du du sens quoi, à justement à ce qu'ils font, ils font pas forcément pouvoir avoir les points ou pour voilà, ou juste dire par j'évaluerais quelque chose mais de dire OK, je, j'améliore en fait mon produit (acquiescement Fred) en quelque sorte. Heu, voilà donc ce ce processus d'analyse

32'35" → 32'47" : Frédéric Vauthier

Le retour, de revenir sur, comme on peut dire, le, cette cette, revenir 100 fois sur le métier, remettre 100 fois l'ouvrage sur le métier quelque part pour pour obtenir une certaine satisfaction.

32'48" → 33'28" : Pascal

Ouais, puis de puis de de voir qu'effectivement alors après ça, ça peut être frustrant pour certains comme ça peut être gratifiant pour d'autres qui voient, ah bah ouais effectivement, puis aussi je peux me permettre des modifications quoi : Ouais, ça j'ai vu que n'allait pas, donc je l'améliore. Heu, et puis bah, soit on va dire, ça me fait gagner des points au final pour les autres

futures évaluations parce que je vais répondre à d'autres critères, soit bah mon produit sera mieux, soit il sera plus abouti quoi, il sera plus, ça fonctionnera mieux ou ou ça sera plus plus joli, plus plus esthétique ou enfin voilà.

33'30" → 33'36" : Frédéric Vauthier

Très bien. Qu'est-ce qui te fait dire que ? Enfin, comment est-ce que tu juges comme réussie ton approche pédagogique ? Qu'est-ce qui t'indique que ce que t'as proposé, ça a marché d'un point de vue de la créativité ?

33'38" → 33'44" : Pascal

Heu, bah d'avoir heu, sur 50 élèves 50 projets différents (rires).

33'45" : Frédéric Vauthier

La diversité.

33'46" → 34'56" : Pascal

Ouais, la diversité. Tout en, voilà, tout en ayant des des critères et des exigences quand même au départ un peu voilà similaires pour pouvoir justement évaluer. Et puis après ben voilà quand même avoir la satisfaction et de nouveau c'est pas toujours... ça de nouveau c'est assez surprenant, c'est pas toujours gagné, il y en a qui malgré tout ce développement et cette démarche, Ben ne sont pas fiers d'eux. Donc ça c'est difficile de, voilà, de leur faire prendre conscience que, bah voilà, la démarche là qu'ils ont effectuée, bah c'est un acquis. Eux ils se focalisent quand même sur le travail final qui est leur objet, puis puis. On voit, bon Ben c'est dommage, il voit trop les défauts ou ou alors moi c'est c'est c'est pas encore assez, heu, pratique, pratique pour eux ou ou ils se, ... peut-être que voilà, ils sont pas forcément fiers de leur idée de dép, enfin, ouais, fiers de leur idée de départ et donc du coup un peu déçu de ce que ça donne au final.

34'57" → 35'19" : Frédéric Vauthier

C'est intéressant que tu parles de la, de l'émotion, comme un truc finalement assez assez présent, hein dans, dans ce dans ce processus créatif. Alors, l'aspect de, la dimension émotionnelle, elle est là. Comment, comment tu la, comment tu la juges l'impact de cette émotion sur la créativité ?

35'21" → 36'13" : Pascal

Heu, bah ça peut être déroutant, alors pour certains ça peut vraiment être une fierté, vraiment. En cours j'ai, j'ai vraiment eu plein de retours différents quoi. Soit ils sont impressionnés de ce que, voilà, d'être parti de de rien et puis d'avoir eu voilà des idées heu. Et puis au final en fait, ils ont réussi à concrétiser leur les idées de départs, comme certains, donc voilà, ont, ont, ont réalisé le travail, ont répondu aux critères, mais ils se satis.... (Pascal hésite, balbutie), ouais, au pire il se satis... Ils sont satisfaits des points qu'ils ont parce qu'ils ont répondu aux critères, mais en soi ils sont pas forcément satisfaits du résultat final. Puis souvent ben de toute façon heu, ok bah moi ça me plaît pas ou je je l'utiliserai pas (Fred acquiesce) ou je, voilà, puis. Puis c'est assez, assez frustrant... Ouais, c'est assez frustrant.

36'13" → 36'21" : Frédéric Vauthier

Ouais, pour certains c'est moteur, ça c'est un vrai moteur, puis pour d'autres ça a peut-être été un moteur, puis à la fin on arrive sur quelque chose de négatif et tu sens qui ...

36'21" → 36'43" : Pascal

Et et parfois c'est même un frein dès le départ quoi en disant ben voilà, moi, j'ai pas une idée qui m', j'ai pas une idée qui m'emballe à fond, et donc du coup, c'est difficile tout le long quoi. Alors après, au final peut être qu'ils sont ah ben quand même satisfaits, mais quand même sur du coup tout le le semestre, ah c'est, c'est, c'est difficile....

36'44" → 37'00" : Frédéric Vauthier

La motivation, elle a joué un rôle important quoi. Ouais, ouais. Merci beaucoup, on arrive au bout, est ce que tu as envie d'ajouter quelque chose par rapport à cette thématique, qu'on aurait pas abordé ? J'ai essayé de faire le tour des différents sujets, est-ce qui te semble qu'il y a quelque chose d'important à ajouter, que tu aurais envie de dire.

37'01" → 37'41" : Pascal

Ouais, je suis un un peu déçu de, du, par rapport aux outils, que ... Du coup, je reviens à une question précédente, de de de, ce qui peut aider les enseignants. Bah, de de, du peu de formations heu, heu continues, en tout cas dans le, au cycle. Ouais, parce que justement je je je j'aimerais peut-être effectivement m'ouvrir d'autres choses, mais il y a, il y en a pas beaucoup. Hum hum, ouais, il y a pas beaucoup. Ouais justement, ça on a quand même des gros outils, qui qui amènent à découvrir bah d'autres matériaux, d'autres techniques et puis, bon bah clairement, moi ça me rassure effectivement si j'ai....

37'42" → 37'56" : Frédéric Vauthier

Des cours de formations continues techniques, c'est quelque chose qui serait qui serait important de, de comment dire, d'approfondir des connaissances techniques déjà là, puis d'ouvrir vers de, vers d'autres techniques et d'autres matériaux (Pascal acquiesce), ça, c'est des choses qui te paraîtrait intéressantes.

37'57" → 38'40" : Pascal

Ouais voilà pour moi après bah ça peut aussi être dans le fonctionnement justement, bah voilà les personnes qui, qui n'ont pas justement cette formation PIRACEF et autres, bah et qui, qui ont de la peine à mettre en place justement ce, ce processus et cette démarche que moi du coup je trouve intéressante, et qui amène du sens, voilà pour pour les élèves comme pour l'enseignant. Et je trouve. Que bah, ça devrait être proposé comme formation en fait continue, heu, sans enfin de voilà de, de, de de grands débats, heu, sur la créativité (Fred acquiesce), ou voilà ou très très théorique, mais sur le le, le mode d'un peu de, voilà, de présentation, comme ça ok, on parle des idées, ouais.

38'40" : Frédéric Vauthier (coupant Pascal)

Du didactique, quoi.

38'41" → 38'42 : Pascal

Ouais, plutôt didactique, et puis...

38'43" → 38'55" : Frédéric Vauthier

Plus didactique et pédagogique que vraiment théorique sur la créativité. Mais donc, tu verrais des cours techniques d'un côté, qui permettent d'élargir le bagage technique, puis de l'autre côté des, des cours plus didactiques-pédagogiques sur le, l'approche créative en enseignement.

38'56" → 38'58" : Pascal

Ouais, ouais je trouve ça, je trouve ça, ça pourrait être sympa.

39'00" : Frédéric Vauthier

Merci beaucoup, je te remercie beaucoup.

Entretien Sonia - 18.12.2023

Résumé de l'entretien

Dans cet entretien, Sonia partage son parcours professionnel, sa vision de la créativité dans l'enseignement et les défis qu'elle rencontre dans son travail quotidien avec les élèves.

Elle a commencé sa carrière comme professeure de travaux manuels et d'anglais avant de se reconverter dans l'enseignement des ACM, motivée par le désir d'élargir ses horizons. Sonia voit la créativité comme une façon d'être, où l'on essaie de réaliser ce que l'on souhaite faire en trouvant les moyens nécessaires, même si cela n'est pas toujours tangible. En tant qu'enseignante, elle tente de s'appuyer sur les idées de ses élèves et de trouver plusieurs solutions à un problème, bien qu'elle constate souvent qu'elle doit guider fortement leur réflexion.

Sonia observe que ses élèves manquent de compétences pratiques et ont des difficultés à s'exprimer de manière créative, ce qu'elle attribue à un manque d'opportunités de le faire dans d'autres matières. Elle essaie de pallier cela en leur proposant des projets variés et en les encourageant à explorer différentes solutions, matériaux, et techniques, même si cela diverge de son plan initial.

Elle partage une expérience avec une classe où les élèves devaient travailler le métal mais ont fini par explorer divers projets selon leurs intérêts personnels. Sonia souligne l'importance de l'adaptabilité et de la patience chez un enseignant créatif ainsi que de l'ouverture à de nouvelles idées et techniques.

Des défis majeurs pour l'intégration de pratiques créatives dans l'enseignement des ACM incluent le besoin de projets courts pour maintenir l'intérêt et la motivation des élèves, ainsi que la difficulté à engager des élèves moins habitués à utiliser leurs mains et à penser de manière créative.

Sonia croit fermement que l'expression de la créativité peut être favorisée chez les élèves par une bonne relation et une ambiance positive en classe, en posant des questions qui poussent à la réflexion et en offrant un soutien adapté face au découragement. Elle souligne aussi l'importance de l'émotion dans le processus créatif et comment elle essaie d'aider ses élèves à exprimer et à gérer leurs émotions pour favoriser un environnement propice à la créativité.

En conclusion, Sonia suggère que pour développer la créativité dans l'enseignement des ACM, il est crucial de proposer des expériences d'apprentissage flexibles et dynamiques, et d'encourager les enseignants à adopter une approche plus ouverte et adaptable. Elle exprime un désir de renouveau dans sa pratique professionnelle, reflétant son engagement continu envers l'enseignement créatif malgré les défis rencontrés.

0'00" → 0'40" : Frédéric Vauthier

Bonjour, je te remercie de m'accorder un peu de ton temps pour réaliser cet Attends... un petit souci technique à régler.... Encore quelques secondes, pardonne-moi...

00'43" : Sonia

D'AC.

00'45" → 00'56" : Frédéric Vauthier

Alors déjà merci beaucoup Sonia, de de me consacrer du temps... la première question que je veux te poser c'est comment est-ce que tu es arrivée à enseigner les ACM au secondaire 1 en Valais ?

0'57" → 1'20" : Sonia

Je, j'ai, j'avais la formation de prof travaux manuels et prof d'Anglais à la base. Et puis après 10 ans de carrière, j'avais envie de d'ouvrir, d'ouvrir un peu les horizons.

Et puis j'ai vu la formation de prof ACM PIRACEF, et j'ai suivi cette formation en cours d'emploi.

1'21" → 1'24" : Frédéric Vauthier

Et directement derrière, tu as pu avoir un, un poste pour travailler.

1'24" → 1'40" : Sonia

Oui, en fait, j'avais un collègue qui arrivait gentiment à la retraite à ce moment-là, donc ça c'est ça, s'est enchaîné. En fait, j'ai commencé PIRACEF et j'ai eu quelques heures parce qu'il a baissé quelques heures.

Et puis après j'ai pu continuer.

1'41" → 1'49" : Frédéric Vauthier

Merci, bah on va entrer dans le vif du sujet, selon toi, qu'est-ce que la créativité ?

Quelle est ta définition de ce concept ?

1'53" → 2'19" : Sonia

Alors là créativité, c'est, c'est essayer de se laisser guider parce qu'on a envie de faire, puis essayer de mettre les moyens ou les les possibilités pour y arriver. C'est quelque chose d'assez... ce n'est pas tangible quoi. Pour moi, c'est quelque chose de, c'est une manière d'être aussi.

2'20" → 2'32" : Frédéric Vauthier

OK.

Et selon toi, en tant qu'enseignante, en quoi est-ce que tu es créative ?

2'35" → 3'04" : Sonia

En tant qu'enseignante, ... j'essaie de rebondir sur les projets des élèves, leurs idées. Accepter aussi que parfois ils ont des supers idées auxquelles je n'avais pas pensé, essayer d'avoir, de trouver plusieurs solutions à un problème.

Mais je me rends quand même compte que, y a plus moi qui cherche qu'eux.

3'07" → 3'12" : Frédéric Vauthier

Très bien.

Tu pourrais préciser un petit peu ça là, le contexte qui te fait les les les éléments qui te font dire ça.

3'14" → 3'36" : Sonia

Euh par exemple, si on est en train de faire un travail. Et puis il dit et là ça ne tient pas, non, ça tient pas, pourquoi est-ce que ça tient pas ?

J'ai l'impression que je dois vraiment tout guider, le, la réflexion pour arriver à Ah mais tient, si je mettais un contrepoids, ou si je où je déplace le centre de gravité peut être que ça tiendra mieux, et cetera.

3'38" → 3'42" : Frédéric Vauthier

Tu as le sentiment qu'il se repose un peu sur tes, sur tes capacités.

3'43" → 3'58" : Sonia

Oui, oui, je j'ai l'impression qu'ils sont de moins en moins, entre guillemets pratique.

Ils ont de moins en moins l'habitude de devoir réfléchir à des solutions où, ... ouais.

3'59" → 4'08" : Frédéric Vauthier

Je dirais, donc, tu as le sentiment qu'ils arrivent moins à s'exprimer dans, dans la créativité parce qu'ils ont moins de compétences, pratiques, techniques ?

4'09" → 4'31" : Sonia

Et moins la possibilité aussi de le faire en fait souvent dans les branches classiques, on leur demande de prendre leur crayon, de compléter l'exercice. C'est une consigne qui connaisse assez bien, mais par contre, quand on leur dit okay, voilà, moi, j'ai ce projet là avec toi, qu'est-ce que tu vas faire, qu'est-ce que t'as envie, qu'est-ce que tu, qu'est-ce que tu imagines ? Ben ils sont bloqués en fait.

4'33" → 4'44" : Frédéric Vauthier

OK.

Et mais si on revient à la question, toi, qu'est-ce qui, qu'est-ce qui fait que t'essayes d'être créative avec eux, en tant qu'enseignante ?

4'45" → 5'14" : Sonia

Alors essayer de leur ouvrir les possibilités que si on a décidé de faire quelque chose en métal, mais que peut être la solution, Elle est en bois ou en tissu d'ouvrir cette possibilité. Et puis de de chercher avec eux, ou cherchez pour eux parfois des solutions différentes. Pas pas forcément par rapport au projet de base que j'avais prévu, mais s'il y a des solutions à chercher ailleurs, on va aller chercher ailleurs.

5'17" → 5'28" : Frédéric Vauthier

Très bien. Est-ce que tu pourrais me décrire une expérience d'enseignement qui montrerait ta manière de favoriser la créativité dans ta classe ?

5'32" → 6'17" : Sonia

Alors ... Heu, là actuellement les 11CO, ils ont plus que 12h de cours, donc je leur ai appris le métal. Ils aiment pas forcément cette matière, cette demi classe-là n'aime pas forcément ça. Et puis ils doivent trouver un projet pour ces 12 cours. Et puis du coup, ils sont partis dans 11 projets différents. Et puis une ben, par exemple elle veut faire une mangeoire pour son chat, donc j'essaye de la faire réfléchir à quelles sont les matières possibles, Les Avantages et les inconvénients. Qu'est-ce qu'elle va réussir à faire en 12 cours. 12h, qu'est-ce que qu'est-ce qu'elle veut qu'elle ? Qu'elle qu'elle, ce qu'elle veut en hauteur est ce qu'elle veut creuser dans de la matière. Enfin essayer de la faire réfléchir un peu à ce qu'elle veut ou peut faire.

6'38" → 6'38" : Frédéric Vauthier

Très bien.

6'39" → 6'44" : Sonia

Mais pas rester aussi sur l'idée : Ah mais on avait parlé de métal en CO, on reste avec le métal.

6'47" → 6'52" : Frédéric Vauthier

Donc tu l'idée c'est que ils ont ils ont l'obligation de travailler le métal ?

6'54" → 7'19" : Sonia

Enfin, comment s'était dit qu'on travaillait le métal ? J'aurais apprécié qu'il continue dans le métal, mais comme je vois que c'est pas une matière qui lui parle, et puis que elle a une idée et qu'elle a une envie, donc je préfère partir dans son idée et son envie et son, son projet pour qu'elle crée quelque chose, qu'elle soit dans l'action plutôt que de subir, dire donc pour faire un truc en métal, ça m'embête.

7'19" → 7'37" : Frédéric Vauthier

Donc si je comprends bien en fait tu le, tu leur demandes de réfléchir à un projet, assez libre et tu, tu te mets à leur disposition pour pour les accompagner dans ce projet. Finalement, tu acceptes les différents projets qu'ils ont et tu les accompagnés dans cette démarche.

7'38" → 7'39" : Sonia

Exactement.

7'40" → 7'48" : Frédéric Vauthier

Comment est-ce que tu gères les différences avec les matériaux, avec les... avec la complexité, avec l'évaluation ?

7'49" → 8'29" : Sonia

Alors, Là, comme j'ai la salle de métal qui est juste à côté de la salle de bois qui est pas utilisée, je peux facilement jongler d'une salle à l'autre. Je peux y faire aussi du cartonnage ou du tissu. Enfin, j'arrive à à tout mettre dans ses 2 salles et puis au niveau de l'évaluation, là, comme j'ai j'ai mes notes et puis qui en fait ont fait fini le semestre, donc ils auront le temps de démarrer leurs projets sur 3 cours, puis ils le finissent sur les 6 au mois de janvier, donc au mois de janvier je n'dois pas les évaluer ... donc du coup du coup là j'évalue pas.

8'26" → 8'37" : Frédéric Vauthier

Ah, d'accord, comme ça, t'es tu es détachée... Tu es détachée de l'évaluation comme ça a déjà été fait au préalable, puisque les notes doivent être rentrées avant Noël.

8'38" : Sonia

Exact

8'39" : Frédéric Vauthier

Très bien.

8'40" → 9'06" : Sonia

Mais après, si je devais absolument leur mettre une note ou une évaluation, ... Hum, je pense que j'essaierai de partir sur la recherche d'idées ou pas pas mal basée sur la recherche d'idée, le la recherche de matière de forme une, une partie sur la réalisation sur le côté pratique où l'utilité.

9'07" → 9'10" : Frédéric Vauthier

Tu serais plus sur le projet en lui-même que sur l'objet final.

9'11 " → 9'19" : Sonia

Exactement... Ouais ouais sur la démarche. Ouais plutôt basée sur la démarche, puis le leur implication dans le, dans toutes ces étapes, quoi ?

9'21" → 9'28" : Frédéric Vauthier

Très bien et...Et donc, comment est-ce que tu peux dire que tu développes la créativité de tes élèves ?

9'30" → 10'13" : Sonia

En essayant de les faire réfléchir.

En essayant de leur poser des questions, pas juste arriver avec des réponses quand ils viennent poser des questions, mais essayer de leur poser des questions, moi aussi leur demander, qu'est-ce qu'ils veulent, comment ils le veulent. Quand, comment est-ce qu'ils vont faire, comment ce qu'ils vont procéder ? Est-ce que ça, est-ce qu'ils pensent que ça fonctionne des fois aussi, prendre des petits bouts de déchets, de bois ou de métal pour faire un petit, un petit montage.

10'07" → 10'08" : Frédéric Vauthier

Des expériences tu veux dire ?

10'08" → 10'30" : Sonia

Ils ont aussi ... ouais exactement pour voir ce que ça donne en gros avant de partir dans le projet.

Ils ont beaucoup de peine aussi avec les dimensions, je trouve. Ils ne s'imaginent pas, par exemple, je fais 5 centimètres, dis OK, 5 centimètres, puis quand on leur montre la règle 5 centimètres ils Ah bah non, on va peut-être mettre un un devant, donc ouais, pour se rendre compte de ce que ça peut donner quoi.

10'30" → 10'46" : Frédéric Vauthier

D'accord, donc, alors le si, je je reprends un peu ce que tu as dit, alors tu développes la créativité en leur permettant de faire des expérimentations, en les interrogeant, les faisant s'exprimer et répondre à des questions sur leur projet.

10'47" → 10'47" : Sonia

Oui.

10'48" → 10'48" : Frédéric Vauthier

OK.

10'50" → 10'53" : Frédéric Vauthier

D'autres choses que je n'aurais pas reprise que tu as dites.

10'55" → 10'56" : Sonia

Non, pas forcément.

10'57" → 10'58" : Frédéric Vauthier

D'accord, merci.

Euh alors, et dans tes objectifs d'apprentissage et comment est-ce que tu intègres la créativité ?

11'07" → 11'22" : Sonia

Pas mal dans la phase de recherche l'idée en fait. Recherche d'idées, recherche de décoration d'objets. En fait, c'est dans ces 2 parties là que, que j'évalue plus, ou que je j'insiste le plus.

11'23" → 11'31" : Frédéric Vauthier

Et pour ces moments-là, est ce que tu mets en place des modalités particulières de travail ou des, des formes de travail un peu différentes que d'habitude ?

11'32" → 12'04" : Sonia

Alors bah c'est des moments qu'ils n'apprécient pas entre guillemets, forcément parce qu'ils viennent en travaux manuels pour agir. Et puis c'est des moments où ils doivent s'arrêter pour réfléchir, alors j'essaye de le couper en plusieurs morceaux en disant Ben voilà, je présente l'idée générale du projet.

Après, je demande, heu quelle matière on pourrait utiliser ? Puis, après 4-5 minutes, on fait un petit retour commun. Quelle forme on peut utiliser par exemple, ben avec du bois, faire des des choses à arrondies, c'est plus difficile, plus facile avec du métal, et cetera.

12'03' : Frédéric Vauthier

Hum.

12'04" → 12'14" : Sonia

Donc essayer dans, dans cette phase-là de d'ouvrir un peu. Ah Ben tiens, si je fais un, un triangle au niveau équilibre, ça sera peut-être plus difficile que et cetera.

12'15" → 12'16" : Frédéric Vauthier

D'accord ...

12'15" → 12'25" : Sonia

Mais avec souvent, avec des retours chaque 5-10 minutes selon la la, la consigne donnée, des retours, tout le monde, en discutant...

12'24" → 12'26" : Frédéric Vauthier

Des mises en commun ?

12'27" → 12'33" : Sonia

Voilà des mises en commun.

Tout le monde donne un peu son avis, son sa réflexion. Puis après, on va plus loin.

12'34" → 12'43" : Frédéric Vauthier

Est-ce que tu favorises plutôt le travail individuel ou tu tu mets aussi parfois en place des moments de collectif... Dans ces phases de de création ?

12'42" → 12'57" : Sonia

Mmm, ben c'est un petit peu un mix des 2 vu que y a le retour qui est plutôt collectif.... Et La réflexion, qui est plutôt individuelle...

Après, ... j'ai l'impression que c'est plutôt individuel quand même.

12'57" → 13'10" : Frédéric Vauthier

D'accord, très bien, merci beaucoup....

Selon toi, quelles sont les barrières ou bien les défis que l'on va rencontrer à l'intégration de pratiques créatives dans l'enseignement des ACM ?

13'14" → 14'06" : Sonia

Alors, un des défis. Ben justement c'est je... Je pense que les jeunes actuellement ont l'habitude de faire les choses très rapidement et très vite de passer à autre chose. Donc heu, le défi, ça sera de donner des projets ou avoir des projets, mais pas sur 20 cours, mais de d'avoir sur 3-4 cours un quelque chose qu'ils apprennent. Un projet court et efficace garder l'intérêt pour garder l'énergie, la motivation aussi.

Et puis l'autre défi, c'est qu'ils ont, pour ma part j'ai l'impression qu'ils ont de moins en moins le, comme j'ai dit avant, le, l'utilisation de leurs mains et ou de leur cerveau pour réfléchir... Out of the Box comme on dit.

14'06" : Frédéric Vauthier

Hum.

14'07" → 14'18" : Sonia

Et du coup, ouais d'essayer, de leur donner cette envie ... de réfléchir, de, de, de penser à quelque chose, de d'initier un projet, quoi.

14'19" → 14'20" : Frédéric Vauthier

D'accord ...

14'20" → 14'21" : Sonia

Et de le réaliser.

14'24" → 14'35" : Frédéric Vauthier

Tu les sens moins à même de s'investir dans ce genre de démarche, aussi un peu, avec un peu moins de connaissances, de base et de maîtrise de base ?

14'33" → 14'53" : Sonia

Exactement.

Ouais, la maîtrise de base, c'est impressionnant. Avant, il y en avait un chaque tant de temps qui savait pas tenir un cutter, mais là maintenant je trouve que, ... que c'est régulier et puis, heu et puis c'est mou, y a pas de tenue, y a pas de, pas de tonus parfois.

14'53" → 15'05" : Frédéric Vauthier

Ouais, ... très bien.

Selon toi, quelles sont les compétences et les connaissances nécessaires pour être un enseignant créatif en ACM au secondaire un ?

15'11" → 15'26" : Sonia

Avoir envie d'apprendre, de chercher.... De, de s'ouvrir à de nouvelles techniques, de nouvelles, de nouvelles choses.... La flexibilité ...

La patience aussi...

15'33" → 15'42" : Frédéric Vauthier

Au niveau de la personnalité, donc là tu as dit la patience, la flexibilité, ce qui aurait d'autres caractéristiques peut être que tu pourrais mettre en avant ?

15'45" → 15'49" : Sonia

Le,.. ouais, comme j'ai dit l'ouverture, le

15'51" → 15'56" : Frédéric Vauthier

Quand tu dis ouverture, tu pourrais le clarifier ?

15'55" → 16'11" : Sonia

La, la flexibilité, pas pas dire : oh moi j'ai décidé de faire ça comme ça, tu feras ça comme ça parce que j'ai décidé de faire ça comme ça. OK toi t'as une autre idée, est ce que c'est faisable ? Est-ce que c'est envisageable, est-ce qu'on a le temps, est ce que tu es capable, ... dans ce sens-là.

16'12" → 16'12" : Frédéric Vauthier

D'accord...

16'19" → 16'22" : Frédéric Vauthier

Et selon toi, qu'est-ce qui caractérise un élève créatif ?

16'26" → 16'56" : Sonia

Un élève créatif, c'est celui qui a les petites étoiles dans les yeux, déjà, quand on donne le projet, l'idée du projet qui, oui, ... qui ne se gêne pas de prendre un crayon de gribouiller, des petits, des petits croquis, des petites idées, puis quand on arrive vers lui qui dit : « Ouais, moi, j'ai pensé à faire ça et je pensais faire ça. Et puis j'ai vu ça et puis je me demande si », etc. ... Donc, il se lance dans le processus de manière assez aisée, quoi.

16'57" → 17'02" : Frédéric Vauthier

OK donc tu crois selon toi, c'est quoi les caractéristiques personnelles de cet élève ?

17'03" → 17'15" : Sonia

Alors, il y a aussi l'ouverture et la flexibilité.... Il y a aussi, je pense que c'est aussi des élèves qui acceptent l'échec, J'ai envie d'essayer, j'ai envie de de voir ce que ça donne.

17'15" : Frédéric Vauthier

D'accord ...

17'15" → 17'16" : Sonia

Le goût du challenge aussi.

17'18" : Frédéric Vauthier

Très bien....

17'23" → 17'32" : Frédéric Vauthier

Et bien.... Et bien...

Et ce que tu crois qu'on peut favoriser l'expression de la créativité de l'élève en tant qu'enseignant ?

17'35" → 18'06" : Sonia

Oui, je pense, euh, mais il faut quand même que l'élève, il ait un côté intérêt et intéressé par rapport à ce qu'on fait....

C'est clair que s'il arrive en mettant les 2 pieds contre le mur, ça va être difficile de de lui donner ce ce goût de la créativité, du, du travail. Mais, mais s'il arrive, puis qu'il a pas tellement d'avis sur la matière sur le, ... sur ce qu'on va faire, je pense qu'on peut lui donner le goût.

18'09" → 18'13" : Frédéric Vauthier

Et tu penses qu'est-ce qui est important pour, que l'enseignant mette en place pour lui donner ce goût-là, justement ?

18'16" → 18'28" : Sonia

La confiance quand, qu'on lui donne en lui-même, ... lui dire qu'il est capable de faire les choses, ... la confiance qu'on, qu'on a par rapport à eux aussi.

18'28" : Frédéric Vauthier

Hum.

18'28" → 18'57" : Sonia

Quoi, de de pa les, pas les prendre pour des nuls avant qu'ils aient commencé à travailler ou à montrer ce qu'ils sont capables de faire...

Et puis ouais, là l'importance de la relation, ouais ... aussi je trouve que si on se met, ... on est d'accord au même étage sans être au même étage que, ça favorise aussi leur créativité en disant, Ben Moi je ne connais pas tout, je sais pas tout, j'ai pas tout expérimenté peut être que vous allez m'apprendre quelque chose.

19'01" → 19'17" : Frédéric Vauthier

Très bien, merci.

Et comment selon toi, on pourrait aider et accompagner les enseignants de ACM pour intégrer des pratiques créatives dans le renseignement ?

19'18" → 20'01" : Sonia

Mmmmh, Je pense qu'il ne faut pas, ... il faut enlever l'image de de la classe toute silencieuse et des élèves qui ne bougent pas ... Donc, s'ouvrir au au fait que y a du mouvement, il y a des des choses qui fusent....

Il y a aussi savoir que y a pas tout le monde qui fait la même chose en même temps. Il peut y avoir différents, ... différentes étapes pour les différentes personnes, heu, qui se, qui se, qui ne se correspondent pas forcément.

20'03" : Frédéric Vauthier

Très bien....

20'05" → 20'46" : Sonia

Je Ben... C'est étonnant parce que l'autre jour, j'ai donc la direction là, maintenant, ils font leur petite visite annuelle dans les classes... Visites surprises dans les classes.... Puis j'ai ma, ma collègue adjointe de la direction qui est venu l'autre jour, puis elle me dit : on fait pas le même métier....

Je n'étais jamais venue dans une salle de travaux manuels, on fait pas le même métier, là ils bougent, ils parlent, il, ils utilisent plein de trucs, ils font plein de choses, ils sont dans tous les sens.

Je lui dis ah non, c'est pas le même métier, et alors tu sauras quand on nous traite de demi prof en salle des maîtres parce qu'on a des demi-classe, ben Bah maintenant tu sais ce que c'est !

20'48" → 21'18" : Frédéric Vauthier

Et bien c'est intéressant ce que tu dis là, c'est intéressant, c'est à dire que tu as le sentiment que pour aider, pour, la question c'était vraiment qu'est-ce qu'on peut mettre en place pour aider à accompagner les enseignants ACM à intégrer des pratiques plus créatives, ... donc il y aurait déjà leur faire comprendre cette idée de de, de classe peut être plus agitée, moins, moins structurée dans le sens où tout tout, tout est attendu à l'avance, sur ce qui va se passer ?

21'14" → 21'14" : Sonia

Hum.

21'18" → 21'20" : Sonia

Voilà, tu peux pas préparer ton cours 10 cours à l'avance quoi, c'est pas possible.

21'24" → 21'26" : Frédéric Vauthier

Donc c'est cette notion de flexibilité que t'avais dit avant, hein ? De de la capacité de s'adapter.

21'26" --> 21'27" : Sonia

Oui....

21'30" → 21'42" : Frédéric Vauthier

OK... Et donc, ... Ça, que, tu crois qu'il y a des moyens qu'on pourrait mettre en place pour aider les enseignants ACM à à prendre conscience de ça ?

21'44" → 22'00" : Sonia

Hum....

Je pense que, être dans le bain, c'est déjà le meilleur, ... un des meilleurs moyens enfin, de s'y mettre. Heu ... Mais comment faire, alors là !?

22'01" → 22'11" : Frédéric Vauthier

Est-ce que, par exemple des, des rencontres entre enseignants, ça pourrait être quelque chose de d'utile ?

Ou des cours de formation continue ?

22'11" → 22'47" : Sonia

Une sorte de partage, ... ou alors une, ... où l'expérimenter peut être par soi-même.

En fait, on remarque tout de suite que si on fait un cours de formation continue, on, dans, en travaux Manuel ou bien en en anglais, ben c'est pas du tout la même, c'est.. Quoique ils sont assez cool en anglais, ça bouge aussi, c'est c'est aussi très ouvert, c'est aussi très flexible ... mais, mais je retrouve les mêmes le même genre de personne en fait, dans les cours travaux manuels dans les cours d'anglais, de de formation continue, je retrouve même le même style d'enseignant en fait.

22'49" → 22'53" : Frédéric Vauthier

Des gens qui sont plutôt heu, heu, ... Comment dire ?

22'53" → 22'56" : Sonia

Par coincés, ouverts et flexibles, heu...

22'56" → 23'02" : Frédéric Vauthier

Ouais, qui ont une gestion de classe, peut-être un peu plus souple, un peu plus à l'écoute.

23'02" → 23'07" : Sonia

Voilà exactement ouais qui qui sont heu OK, si s'il y a un petit bruit temps en temps dans la classe.

23'09" → 23'14" : Frédéric Vauthier

Excellent, très bien, ... est-ce que tu penses que par exemple, la formation continue, ça pourrait aussi les aider ?

23'15" → 23'37" : Sonia

Je pense que peut-être de faire une formation continue ou, ou il y a cette offre de justement de créativité, de, ... de diverses possibilités... Ah Ben tiens, je suis venue pour faire ça mais mais,

mais je repars avec ça parce que mon, j'avais envie de de de rajouter ça ou de enfin ouais que ça soit peut être un peu plus...

23'39" → 23'41" : Frédéric Vauthier

À leur faire vivre, leur faire vivre une situation de créativité.

23'40" → 23'56" : Sonia

Ouais, de leur faire vivre le truc...

Ouais, leur faire vivre ce processus, de dire ah bah tiens, sur le papier, on m'a dit de faire ça, mais en fait, au final heu, j'ai réfléchi, et puis pour moi, je l'ai, je l'ai personnalisé, puis je l'ai, je l'ai intégré sous cette manière sous cette forme, puis le voisin, pas forcément.

23'57" → 24'16" : Frédéric Vauthier

Si je le ouais, si je le comprends bien, l'idée ce serait vraiment de les de faire vivre aux enseignants ce processus de créativité qu'on aimerait que les élèves vivent aussi pour qu'ils puissent prendre conscience de de de ce qui est important, de ce que c'est et de à quoi il faut faire gaffe.

24'16" : Sonia

Oui.

24'20" → 24'36" : Frédéric Vauthier

Très bien...

Très bien...

Comment est-ce que selon toi, tu pourrais évaluer l'impact de l'utilisation pratique créative, l'impact que ça a sur l'apprentissage des élèves ?

24'38" → 25'41" : Sonia

Moi je trouve pour ceux qui sont créatifs, ça leur donne plus confiance en eux, en leurs idées, en leur potentiel, ça leur ouvre des possibilités. Je pense que certains, certaines, reproduisent certaines choses chez eux, arrivent à à utiliser ça dans d'autres domaines.

Pour certains, bah quand ils quand ils envoient des Ah heu pas con Madame, et tu dis quand même y a eu un petit, il y a un petit éclair de lucidité à un moment donné ils se sont dit Ah tiens y a ouais y a quelque chose qui existe que je peux faire.

Et puis certains autres, bah ceux qui, ceux qui jettent leurs travaux en sortant de la salle de travaux manuels, bah ils sont attirés par d'autres choses quoi...

Mais je pense quand même qu'il y a une partie qui prend et qui reproduit une partie qui est contente d'avoir appris quelque chose, puis une partie qui... Qui a, qui n'attachent rien d'important à ça !

25'43" → 26'04" : Frédéric Vauthier

Est-ce que, donc t'as l'impression que pour les élèves qui vont être sensibles à la créativité, ça va favoriser leurs apprentissages. Il y aura plus d'apprentissage qui vont se faire, en revanche, pour ceux qui sont peut-être moins, moins intéressés par ce genre de de processus, heu il n'y aura pas vraiment de de, de, de changement.

26'05" → 26'11" : Sonia

Exactement, sauf si d'un coup il y a une accroche ou un truc qui leur parle... Là, ils seront un peu plus ouverts.

26'14" → 26'25" : Frédéric Vauthier

Et là c'est intéressant ce que tu dis, est-ce que tu penses qu'il y a certaines pratiques qui pourraient favoriser le fait que ces élèves accrochent ou pas au projet

26'26" → 26'50" : Sonia

Je pense une bonne relation, une bonne ambiance de classe et puis pas de, ouais, une ouverture par rapport à ce qu'ils font, à ce qui arrive, par exemple « puis de toute façon, moi ça m'intéresse pas, j'ai déjà j'ai déjà une boîte ! », de tourner ça différemment, OK t'as déjà une boîte ? Mais est-ce que tu as, tu as quelque chose que tu aimes manger ou est-ce que tu collectionnes quelque chose, est-ce que, tu vois, essayer de les accrocher comme ça quoi !

26'49" → 26'57" : Frédéric Vauthier

Hum, donc aller chercher un petit peu des choses plus personnelles chez eux pour les, pour les impliquer.

26'55" : Sonia

Ouais...

26'58" → 27'15" : Frédéric Vauthier

Donc tu penses que c'est vrai que ces élèves peut-être moins facilement, heu on va dire quoi, convaincus par les les processus qu'on a en ACM, si on va vers, vers leur personnalité, vers des choses plus plus intimes, qui sont plus de, d'ordre très perso on arrivera plus facilement à les faire, à les faire mettre, se mettre en action.

27'15" → 27'16" : Sonia

Oui, oui...

27'18" → 27'03" : Frédéric Vauthier

OK, donc c'est effectivement le fait de, d'ouvrir aux pratiques créatives. T'as le sentiment que ça va normalement améliorer la qualité de leurs apprentissages et puis permettre plus d'apprentissages, pour autant qu'on arrive à les embarquer dans le processus.

27'33" → 27'34" : Sonia

Exactement, qu'ils s'impliquent.

27'36" → 27'51" : Frédéric Vauthier

D'accord, merci.

Euh....

Est-ce que tu penses que la disposition de la classe, le matériel à disposition, heu...ça, ça joue un rôle sur la créativité des élèves aussi ?

27'55" → 28'14" : Sonia

La disposition de la classe je pense un peu oui. J'aime bien quand ils sont pas trop près les uns des autres entre guillemets, que, ils arrivent à se retourner ou à travailler sans sans empiéter sur les travaux des autres....

Mais...

28'16" → 28'20" : Frédéric Vauthier

Au niveau du matériel disponible, de l'accès aux dispositifs...

28'24" → 28'32" : Sonia

Ouais après...

Je suis pas sûre que ça ait une grande, grande influence pour moi.

28'33" → 28'59" : Frédéric Vauthier

OK très bien, et au niveau des processus créatifs, est-ce que tu, quelle est la structure de base que tu mets en place pour permettre ce processus créatif de se réaliser ?

29'01" → 28'55" : Sonia

Souvent, comme je te dis, partir d'une réflexion, de, d'investir le projet, de le faire sien, heu...

Au début, je pense, pour moi, ça c'est une chose qui est très importante...

Euh, puis essayer de le, de le, de le faire garder, faire garder cette cette idée de, de leurs projets et pas, c'est pas mon projet qui est réalisé mais c'est une idée qu'ils font le leur, ça c'est très important.

29'20" → 29'39" : Frédéric Vauthier

En fait, en fait, avant, tu parlais, tu leur présentais le projet et là tu dis, finalement que c'est leur projet. Donc comment est-ce que toi tu présentes les projets ? Quelle est ta façon de, enfin globalement parce que je sais que c'est pas tout le temps pareil hein. Mais mais globalement, comment est-ce que toi tu amènes les élèves à, à réfléchir à leur projet ?

29'40" → 29'44" : Sonia

Alors je leur montre rarement quelque chose que j'ai produit...

29'43" → 29'44" : Frédéric Vauthier

D'accord ?

29'46" → 31'09" : Sonia

Si je leur montre, c'est des bouts de de travaux où c'est mais, mais rarement le produit fini.

Parce que je veux pas influencer sur leur leurs idées, donc je leur parle, par exemple, en métal, le premier projet, c'était, c'était d'essayer de travailler les formes, puis de faire 4 cadres dans lesquels ils travaillent, les différentes formes qu'on peut faire avec une tige en métal.

Et puis alors je leur parle des 4 cadres, je leur demande les formes géométriques qu'ils ont apprises, comment est-ce qu'on peut les grouper, ah Ben les ronds ensemble, la cœur gouttes, okay ça va ensemble. Triangle, tout ce qui est angle et cetera.

Puis après on apprend plus techniquement, comment faire les angles et ces arrondis et tout ça.

Puis après ben qu'est-ce que tu veux créer avec ça dans ces 4, euh, dans ces 4 cadres, comment tu les mets ensemble, qu'est-ce que tu crées ? Une elle aime beaucoup la nature, elle a fait des petites fleurs, une tortue et une une, une, une liane qui allait d'un cadre à l'autre... un autre il aimait plus le foot, il est plus parti dans le foot, et cetera. Mais avec les formes dont on avait discuté au début, puis avec des arrondis, des angles, comme c'était demandé en fait.

31'09" → 31'10" : Frédéric Vauthier

D'accord...

31'10" → 31'13" : Sonia

Donc, les cadres étaient là et puis les, les formes étaient là...

31'14" : Frédéric Vauthier

D'accord.

31'16" → 31'17" : Sonia

Mais ils ont jamais vu mon travail.

31'17" → 31'24" : Frédéric Vauthier

Qu'est-ce OK... ouais, ouais, ouais donc t'évites- les exemples pour éviter de les influencer.

31'25" → 31'25" : Sonia

Ouais. Voilà.

31'28" → 31'29" : Frédéric Vauthier

Juste un petit instant....

31'41" → 31'55" : Frédéric Vauthier

Voilà...

Comment est-ce que tu les accompagnes dans, dans la réalisation de ces processus créatifs, de ces projets créatifs ? A quoi tu fais attention, dans ton accompagnement ?

31'56" → 32'31" : Sonia

Alors je sais que pas leur donner des réponses tout de suite, mais comme je t'ai dit avant d'essayer de les engager dans une réflexion.... Okay, tu veux faire ça comment tu peux le faire à ce que, ahh mais t'as tu veux faire un angle ici Tu t'as des petites tiges. Est-ce que c'est possible de le faire, tu penses, ou bien est-ce que si on trouve une autre solution, Ah bah tiens, peut-être que si on fait un pli au lieu de couper, ça peut être mieux ?! Ah si moi, j'essaye pas mal de les faire réfléchir. Pas, pas, même si je vois, entre guillemets, tout de suite ce qu'on pourrait faire, j'essaye de pas dire Tu pourrais faire comme ça.

32'33" → 32'39" : Frédéric Vauthier

Et face au découragement, face aux difficultés, parce que c'est des choses qui doivent se produire de temps à autre, j'imagine.

32'39" → 32'40" : Sonia

Oui, oui.

32'41" → 32'43" : Frédéric Vauthier

Comment tu, comment tu tu, tu les accompagnes ?

32'46" → 33'17" : Sonia

J'essaie de pas trop toucher leurs projets, mais d'essayer de prendre, de nouveau comme j'ai dit avant le, des déchets ou des bouts de de tiges ou des bouts de bois, pour faire un essai, pour leur montrer qu'ils y arrivent.

Et puis que après, le faire sur le vrai quoi, aussi souvent je j'essaye de de faire plus en plus maintenant, c'est de leur faire faire un essai ou un bébé projet, heu, ...pour qu'après ils puissent appliquer sur le vrai projet de manière plus confiante.

33'17" : Sonia

Ah, juste un instant...

34'12" : Sonia

Voilà, c'est fait.

34'16" → 34'24" : Frédéric Vauthier

Comment est-ce que tu estimes la, l'importance de, des, des émotions dans le processus créatif de tes élèves ?

34'26" → 35'36" : Sonia

Heu, ... je pense que, une fois qu'ils arrivent à nommer leurs émotions, ou qu'on arrive à leur faire dire, Euh...

J'ai j'ai une élève qui arrivait un jour, elle était super fâchée parce qu'elle avait pas le droit à son natel pendant un camp. Et puis, j'ai réussi à les faire dire qu'en fait, elle avait peur de partir au

camp, elle avait peur de se retrouver avec les autres, elle avait peur de ce qu'elle allait manger, de ce qu'elle allait faire, elle avait peur de enfin, bref, on a fait toute une liste.

Et puis au bout d'un moment, elle s'est assise et elle s'est mise à travailler, donc je pense d'être à l'écoute de leurs émotions et de leur faire nommer, peut-être ou accepter leurs émotions.

Je pense qu'après, ça les pose, pour leur permettre de faire autre chose...

Je pense qu'ils ont souvent, ces jeunes, la tête pleine de pleine de choses, et puis le fait de poser, ou de montrer que le prof il a entendu que voilà bon aujourd'hui je fais un peu plus chier parce que, ...

sans être forcément d'accord avec l'objet de leur énervement, mais d'avoir posé les émotions puis de les avoir dites, exprimées, je pense que c'est important.

35'38" → 35'57" : Frédéric Vauthier

OK, donc les émotions, c'est quelque chose qui peut être bloquant et tu penses qu'il faut donc une une, une attitude d'ouverture, de, de de bienveillance de l'enseignant pour pouvoir permettre à ces éléments là de de de, de de ne pas finalement influencer négativement le le processus.

35'58" → 35'59" : Sonia

Oui. Exactement. Voilà aujourd'hui je vois que tu es fatigué. Oui, je suis fatigué, OK, alors tu vas quand même essayer de travailler au mieux ? Je, j'ai vu que tu étais fatigué.

36'09" → 36'13" : Frédéric Vauthier

Donc tu leur montres que ça, c'est quelque chose que cette, être à l'écoute de leurs émotions, c'est important.

36'14" : Sonia

Oui.

36'17" → 36'35" : Frédéric Vauthier

Très bien excuse y a-t-il quelque chose d'autre que tu aimerais ajouter sur la créativité ?

En général ou sur cet enseignement où on essaye de favoriser, de favoriser l'émergence de la créativité, quelque chose que j'aurais oublié, qu'aucune de mes questions n'aurait traité ?

36'37" → 37'12" : Sonia

Bah des fois je trouve que c'est un peu frustrant parce que t'as demandé au niveau perso, professionnel après, des fois je trouve c'est un peu frustrant parce qu'au niveau personnel, t'essayes d'être créatif, de d'avoir plein d'idées, de chercher plein de solutions. Et puis quand tu te retrouves face à 2-3 ados qui sont là, puis qui, qui ne voient même pas l'once d'une idée, t'es là mais oh non ! Il y aurait, y aurait tellement à leur donner, à leur heu, à les stimuler. Puis puis des fois, ça leur parle juste pas, quoi, où ils ont pas forcément, cette envie d'apprendre, ou de rechercher, quoi.

37'14" → 37'20" : Frédéric Vauthier

Ouais, le découragement, tu te dis des fois un petit peu découragée, tu, t'as l'impression que tes efforts ne sont pas ...?

37'21" → 37'47" : Sonia

Ouais voilà, exactement, ouais....

Parce que j'arrivais avec plein d'envies, plein de motivations, plein de, ouais plein de de, de de projets, de de dire Ah ouais, il pourrait faire ça ça ça, ça ...

Puis eux, ils sont là au bout, des fois, ils prennent le premier, la première idée qu'ils ont, puis

ouais, oui mais ça va bien Madame ! Ouais mais regarde encore ça ça ça.
Ouais, non non mais ça va bien, OK !

37'49" → 37'53" : Frédéric Vauthier

Ouais ouais.

Ils se satisfont de, ... de de peu de choses.

37'54" → 37'58" : Sonia

Voilà exactement, ouais ou pas aller au profond des choses.

38'00" → 38'05" : Frédéric Vauthier

D'accord , ils restent un peu en surface, ils ne s'investissent peut-être pas toujours assez.

38'07" → 38'14" : Sonia

Voilà, exactement ouais...

Après, je peux comprendre, c'est c'est, c'est mon entre guillemets, c'est mon trip, c'est pas le leur mais....

38'17" → 38'18" : Frédéric Vauthier

Qu'est-ce que t'entends quand tu dis c'est mon trip ?

38'19" → 38'29" : Sonia

De de, de chercher, de, d'avoir envie, de d'aller chercher plus loin, de chercher plusieurs solutions, de ne pas me contenter de une solution, mais de voir les, toutes les possibilités, quoi.

38'30" → 38'34" : Frédéric Vauthier

D'accord, tes attentes, finalement, sont parfois, t'as l'impression que tes attentes sont importantes par rapport à ce qu'ils sont capables de, de de produire.

38'35" → 38'39" : Sonia

Hum,... ouais exactement.

38'41" → 38'46" : Frédéric Vauthier

Très bien, encore autre chose que tu aimerais ajouter par rapport à, à ces éléments de l'enseignement créatif ?

38'50" → 38'52" : Sonia

Non, pas forcément.

38'53" → 39'04" : Frédéric Vauthier

Est-ce que t'es le fait de de l'école en elle-même, les collègues, l'endroit où tu travailles ?

Ça, ça joue un rôle aussi ?

39'06" → 39:20" : Sonia

... Peut-être...Ou peut-être mon, mon questionnement heur personnel, mon chemin personnel aussi, de savoir si si je veux faire de l'enseignement jusqu'à la fin de ma carrière ou si je veux aller faire autre chose.

39'20" : Frédéric Vauthier

Hum.

39'21" → 39:22" : Sonia

Je pense que c'est influe aussi, ouais.

39'24" → 39:26" : Frédéric Vauthier

Parce que actuellement, tu réfléchis parfois à ça ?

39'26" → 39:27" : Sonia

Oui, exactement, ouais.

39'28" → 39'37" : Frédéric Vauthier

Tu te demandes, ... si vraiment tu veux, ... C'est un peu une désillusion par rapport au métier ?

39'37" → 39'56" : Sonia

Non le le, le métier m'a m'a apporté beaucoup de choses. J'ai, j'ai eu ça fait 20 ans que je travaille là, j'ai eu beaucoup de plaisir et beaucoup de moments positifs, mais j'ai l'impression de tourner en rond dans un bocal actuellement.

Euh, voilà exactement de challenge de....

39'53" → 39'54" : Frédéric Vauthier

Un besoin de renouveau.

39'58" → 40'11" : Sonia

Ou peut-être d'avoir un public plus, plus ouvert, je sais pas, j'ai l'impression de beaucoup donner d'énergie et de ouais, de beaucoup donner d'énergie. Ouais.

40'13" → 40'26" : Frédéric Vauthier

Et ce que t'arrives à, ... toi, t'as le sentiment que c'est plus au niveau des élèves que ça que ça coince plus qu'au niveau de, t'as pas l'impression d'avoir changé dans ta façon d'être, mais c'est plutôt le public que tu as en face de toi qui est différent.

40'26" → 41'35" : Sonia

Non, je pense que j'ai aussi changé dans ma manière d'être. Je suis heu, là je viens de finir une formation de de, j'ai travaillé sur bonheur dans les organisations. Je viens de finir mon certificat là.

Et puis ben justement, j'étais partie en bas dans l'idée de de me dire, ah ouais, je vais trouver plein d'idées pour renouveler mon enseignement, ma, ma, ma, ce qui se passe dans l'école et tout ça. Et puis en fait, ben, on a commencé par réfléchir par soi-même, où est-ce qu'on en était nous, et puis je me suis rendu compte que, ... j'avais besoin, j'ai besoin de plus de calme, maintenant, ça c'est sûr, mais pas forcément j'accepte que les élèves dans la classe, mais j'ai besoin de plus de de calme, de moment calme.

Et puis en fait, je me suis vraiment rendu compte qu'il y avait un grand écart entre mes moments de créativité, mes moments de recherche, d'envie, et puis ce ce cette moins grande envie à l'école des élèves, de la part des élèves.

41'33" → 41'37" : Frédéric Vauthier

Hum... Ouais Ouais Ouais.

41'37" → 41'48" : Sonia

Mon envie de transmettre mon envie de de partager contre leur envie de enfin, c'est l'âge aussi, hein, leur, leur, « boffitude » on va dire des fois.

41'51" : Frédéric Vauthier

La « boffitude », rigolo !

41'53" : Sonia

Ouais.

41'55" → 42:19" : Frédéric Vauthier

Okay, ben écoute, je te remercie beaucoup pour le temps que tu m'as, que tu m'as accordé, par rapport à ces questions autour de la créativité. Heu...

Si tu devais donner un dernier, un dernier conseil à un, à nos autorités ou à moi, en tant qu'animateur ou à la HEP pour permettre de développement de la créativité en ACM, tu dirais quoi ?

42'26" → 42'58" : Sonia

Comme j'ai dit avant, peut-être mettre les enseignants dans des situations d'apprentissage ou de cours, qui mettent en, qui mettent bien en exerce en exergue, pardon, ça le fait de d'être flexible, de d'ouvrir sur d'autres choses, de partir avec un projet qui est pas forcément ce qui est déterminé à la base.

Puis peut-être, je pense qu'il faut penser à écourter, des projets courts et dynamiques quoi. Je pense que ça changera aussi le...

43'02" → 43'03" : Frédéric Vauthier

Hum, d'accord.

43'03" → 43'06" : Sonia

Le, la, la, l'approche de tout le monde quoi.

43'06" → 43'12" : Frédéric Vauthier

Je dis, c'est vrai qu'on a une tradition souvent au, au secondaire un, de projets de longue haleine qui dure sur plusieurs semaines.

43'11" → 43'13" : Sonia

Voilà, hum.

43'13" → 43'18" : Frédéric Vauthier

Et puis t'as l'impression que c'est des formats qui ne fonctionnent plus vraiment avec les élèves actuels.

43'18" → 43'19" : Sonia

Exact ?

43'21" → 43'25" : Frédéric Vauthier

Ok, intéressant, je te remercie Sonia.

43'26" : Sonia

Mais de rien.

43'27" → 43'32" : Frédéric Vauthier

C'était vraiment sympa, on a réussi à faire finalement, malgré tous mes problèmes techniques et je te, je te remercie beaucoup.

43'33" : Sonia

Pas de problème.

43'34" → 43'42" : Frédéric Vauthier

J'espère qu'on aura l'occasion de se recroiser un de ces 4, je vais t'offrir un verre pour le temps que tu m'as partagé aujourd'hui et je te souhaite des belles fêtes de Noël.

43'39" → 43'43" : Sonia

Ça marche.

Merci pareillement.

43'44" → 43'45" : Frédéric Vauthier

Merci Sonia, au revoir.

Entretien avec Martine - 20.12.2023

Résumé

L'entretien avec Martine explore ses expériences et perspectives en tant qu'enseignante dans le domaine des ACM au niveau secondaire. Martine partage son parcours éducatif et professionnel, soulignant comment elle a été attirée par l'enseignement des ACM grâce à sa passion pour la créativité par sa fonction professionnelle initiale de polydesigner 3D et son désir d'inspirer cette même passion chez ses élèves.

Elle définit la créativité comme une compétence essentielle qui dépasse le simple cadre artistique pour s'appliquer à divers aspects de la vie et de la résolution de problèmes. Martine met en avant l'importance d'encourager les élèves à penser de manière créative et indépendante, en proposant des projets qui les incitent à explorer et à exprimer leurs idées uniques.

Martine discute des défis associés à l'enseignement de la créativité, notamment la difficulté de maintenir l'engagement des élèves et de naviguer dans les contraintes curriculaires. Elle évoque également les stratégies qu'elle utilise pour surmonter ces obstacles, telles que l'adaptation de ses méthodes pédagogiques pour rendre l'apprentissage plus interactif et pertinent pour ses élèves.

Un aspect important de l'entretien concerne l'évaluation de la créativité dans le cadre scolaire. Martine explique qu'elle privilégie une approche centrée sur le processus plutôt que sur le produit final, en valorisant l'effort, la persévérance et l'originalité des élèves. Elle souligne l'importance de fournir des retours constructifs qui encouragent la réflexion et l'amélioration continue.

Martine aborde aussi le rôle des technologies dans l'enseignement des ACM, affirmant qu'elles offrent de nouvelles possibilités pour l'expression créative tout en présentant des défis en termes d'accès et de formation. Elle insiste sur la nécessité d'intégrer les technologies de manière réfléchie pour enrichir l'expérience d'apprentissage sans éclipser les compétences fondamentales.

En conclusion, Martine exprime son optimisme quant à l'avenir de l'enseignement des ACM, tout en reconnaissant la nécessité d'évoluer et de s'adapter aux changements dans l'éducation et la société. Elle souligne l'importance de préparer les élèves à devenir des penseurs créatifs et adaptatifs, capables de relever les défis du monde moderne.

Cet entretien révèle la passion de Martine pour l'enseignement et son engagement à cultiver un environnement d'apprentissage stimulant qui encourage la créativité et l'innovation chez ses élèves.

Transcription

0'00" → 0'25" : Frédéric Vauthier

Alors ma première question c'est comment est-ce que toi tu es arrivé à enseigner les ACM au secondaire en Valais ?

0'27" → 1'08" : Martine

Alors, ... En sortant de PIRACEF, je cherchais déjà une place de travail au secondaire, mais malheureusement je n'ai pas trouvé tout de suite une place parce que c'est chose rare. Puisque mes enseignants qui me donnaient à moi les cours de travaux manuels sont encore dans les centres scolaires, ça fait pas beaucoup de renouvellement. Et puis j'ai fini par trouver 3 ans plus tard, au centre, au CO de Martigny 7 périodes puisqu'il y avait J***** qui quittait Martigny pour *****, j'ai pu récupérer sa place, ses heures.

1'11" → 1'22" : Frédéric Vauthier

Ok, mais qu'est-ce qui t'a décidé de venir vers les ACM à un moment ? Pour quelles raisons ? Quel était ton choix, tes volontés de te tourner vers cette profession ?

1:25 → 2'01" : Martine

Ah OK alors parce que j'ai, un, le début de ma carrière professionnelle, c'est polydesigner 3D, donc c'est un métier créatif où justement on touche à beaucoup de techniques artisanales sans les maîtriser à 100%, mais on touche à plein de techniques artisanales.

Et, et puis après, dans ma carrière professionnelle, j'ai été amenée à être maître socioprofessionnel.

Et puis là, j'ai coaché des adolescents, donc j'étais plus dans la transmission de savoirs, mais sans le côté manuel.

Et puis avec PIRACEF, je pouvais joindre les 2, c'est à dire avoir le côté manuel et le côté transmission de savoirs.

2'03 → 2'15" : Frédéric Vauthier

Très bien... Quand tu parles de transmission de savoirs, tu penses conception d'objets, des choses comme ça, réalisation de projets ou plutôt apprendre des maîtrises, des techniques ou des choses comme ça.

2'17" → 2'30" : Martine

Ben tout en fait, que ça soit autant les compétences transversales avec l'organisation, savoir organiser son espace de travail et puis les techniques artisanales aussi, autant l'un que l'autre, c'est bien.

2'32" → 2'40" : Frédéric Vauthier

Merci beaucoup.

Selon toi, quelle définition tu donnerais à la créativité ? Qu'est-ce que c'est que la créativité ? Ta définition.

2'41" → 2'44" : Martine

Ma définition, elle ressemble peut-être beaucoup à celle de la HEP (rires).

2'46" → 2'53" : Frédéric Vauthier

Si tu l'as fait tienne, ça peut être intéressant. Peut-être que tu l'as, tu l'as transformée un peu. Peut-être... c'est des choses qui te... Enfin bref, je t'écoute.

2'57" → 3'03" : Martine

Alors attends, laisse-moi, laisse-moi le, les 5 secondes de Think Time ...

3'04" → 3'05" : Frédéric Vauthier

T'as, tout à fait, t'as tout le temps qu'il te faut.

3'06" → 3'48" : Martine

Alors quand je décris la créativité, à mes collègues, je dis que c'est de mettre l'enfant en situation-problème. Et favoriser des réponses variées et innovantes de sa part.

Oui, voilà.... Ça ressemble beaucoup à la HEP. Ben c'est ça. Ouais, c'est ça. Mettre l'élève en situation de problème et l'encourager à trouver diverses solutions et les les plus variées et innovantes possible. Ouais.

3'50" → 4'00" : Frédéric Vauthier

Comment tu, tu choisis cette situation-problème ? Qu'est-ce qui est important pour toi, pour caractériser cette situation-problème ?

4'03" → 5'58" : Martine

Alors, pour ces situations-là, je mets quasiment toujours l'élève en projet.

Donc avant, je fais en sorte qu'il ait des techniques qu'il maîtrise, oui qu'il maîtrise, ou qu'il ait une notion de certaines techniques artisanales. Et puis après je le mets en projet ou je lui donne un, un cahier des charges, des fois c'est sous forme, avec les plus grands, de cahiers des charges bien écrit. Et puis certaines fois pour les plus petits, c'est simplement des consignes. Des consignes données au fur et à mesure du projet. Et puis, je les laisse relativement libres... De me rendre, je donne heu, une une situation... Fabriquer un meuble en carton, fabriquer un vêtement de protection ou quelque chose comme ça. Et puis je lui demande de répondre avec ses propres connaissances. Souvent liée à la technique que j'ai appris, mais je l'encourage aussi à aller chercher dans les techniques qu'il maîtrise déjà et puis de me rendre une réponse qui est le plus... Si c'est, si je lance un problème où je lui demande de répondre à fabriquer un meuble pour sa chambre, ben j'essaie de faire en sorte que la, qui se l'approprie vraiment la situation au problème qu'il réfléchisse à OK, je veux faire un meuble pour une table de nuit, qu'est-ce que je dois mettre dans la table de nuit ? À quel moment ? Et puis après ben favoriser aussi tous ces, ces problématiques qui peuvent arriver, OK, je vais faire un tiroir, il faut que ça glisse, donc il faut que ça soit plus fin. Et puis... et puis beaucoup de d'essais, d'erreurs et puis de de beaucoup de de tests. Ouais, des expérimentations.

5'59" : Frédéric Vauthier

Très bien, merci du coup merci beaucoup.

6'08" → 6'59" : Martine

C'est vrai que dans la situation pour moi il y a un truc qui est primordial, c'est le temps. C'est à dire que je suis quelqu'un qui travaille, qui aime travailler hors temps. Donc j'aime pas avoir de délai, c'est, c'est les moments où on doit tourner très vite d'une classe à une autre. C'est difficile de mettre ça en place sur des gros projets parce que, bah, on a un facteur temps qui nous arrête au bout d'un moment et qui fait qu'on peut pas faire beaucoup d'essais d'erreurs, qu'au bout d'un moment, on doit les rattraper puis les guider pour dire : OK, faut maintenant que tu trouves une solution parce qu'on doit continuer à avancer. C'est vrai que quand j'ai pas le facteur temps ben c'est vraiment, alors ça ressemble à Bagdad hein ? Parce que tout d'un coup dans une classe on en a un qui fait de la couture, un qui fait de la céramique, un qui fait du bois ou qui fait autre chose. Mais mais voilà, ils sont tous dans leur processus créatif de conception ou de réalisation. Et puis ils avancent.

7'01" → 7'07" : Frédéric Vauthier

Ok, merci. Et selon toi, en tant qu'enseignante, qu'est-ce qui te rend créative ? En quoi est-ce que tu es créative ?

7'09" → 7'49" : Martine

Parce que je viens du monde de la décoration. Dans le monde de l'artisanat et de la décoration, on nous apprend à ... Tout faire avec rien... C'est à dire qu'on nous a appris des techniques d'électricité, des techniques de bois, des petites choses, mais c'était que des petites choses. On n'est pas ébéniste, mais on a les notions d'ébénisterie. On n'est pas électricien, mais on a les notions d'électricité. Et puis avec toutes ces compétences techniques, ben on doit inventer, ben créer la déco d'un magasin. Donc c'est souvent faire des grandes choses avec ... plein de petits « chenis ».

7'50" → 8'00" : Frédéric Vauthier

T'as l'impression, t'as, t'as l'impression que c'est quelque chose d'important cette ce, cette diversité de la connaissance de base pour pouvoir être créatif ?

En tout cas en tant qu'enseignant ?

8'02" → 9'18" : Martine

Moi non, parce que je pense qu'avec pas grand-chose, pas beaucoup de connaissances techniques. On peut quand même être créatif. Par contre, il faut absolument pas avoir peur d'essayer. Alors c'est vrai qu'on essaierait pas de l'électricité sans quelques connaissances électriques, mais on peut facilement essayer des techniques de cartonnage alors qu'on les maîtrise pas de base. Mais c'est vraiment ce, pour moi c'est, c'est, on est obligé d'être créatif, parce qu'on est obligé de nous-mêmes maîtriser l'inconnu pour pouvoir faire maîtriser l'inconnu à des élèves. Parce que justement on les met dans une situation d'inconnu où on leur dit t'as pas les, tu as peut-être les techniques, mais peut-être pas forcément, mais tu dois trouver une solution à ta problématique. Et puis nous, c'est, j'ai l'impression que c'est ce qu'on fait constamment. On veut amener les enfants à acquérir des connaissances, A, B, C. Et puis pour y arriver, ben on sait pas comment ça va se passer quand on travaille en projet, on peut avoir des choses qui arrivent, que on peut même avoir des élèves qui développent des techniques, que nous-mêmes on maîtrise pas en atelier. Ça demande aussi d'être créatif en parallèle de lui, pour s'adapter à, à ces 12 élèves qui font des trucs différents.

9'20" → 9'35" : Frédéric Vauthier

Pour les motiver dans ce processus, qu'est-ce qui compte vraiment à tes yeux pour pouvoir les engager dans le processus ? Parce que tu parlais de mettre en place une situation-problème, j'imagine que parfois la situation elle ne prend pas ou elle, elle intéresse pas forcément l'élève. Comment est-ce que toi tu fais en sorte que de de, de combler ce ce problème-là ?

9'38" → 10'36" : Martine

Alors ouais alors c'est vrai que le le premier truc c'est le sujet, il faut que le sujet soit motivant pour qu'ils le prennent, mais c'est vrai que même si des fois on choisit des sujets qui sont motivants, c'est dur de, de les attirer vers soi. Alors des fois c'est même de de casser le sujet, de se dire bon ben je vous ai demandé de me faire un meuble de bureau, je vois que tu ne prends pas. Est-ce qu'avec la consigne que j'ai donnée tu peux faire quelque chose qui t'intéresse plus ? Pour qu'ils, qu'ils s'imprègnent enfin, qu'ils s'approprient le sujet. C'est vrai qu'après, si vraiment le sujet est inintéressant, essayez de poser sa motivation sur les acquisitions techniques. En disant bah c'est chouette de maîtriser, je ne sais pas la scie sauteuse parce qu'un jour quand tu seras chez toi, ben tu sauras fabriquer un petit truc ou de transposer ben des savoirs avec, avec ce qui se passe dans l'atelier.

10'38" → 10'57" : Frédéric Vauthier

Très bien, je te remercie beaucoup.

Est-ce que tu pourrais me décrire une expérience d'enseignement qui illustrerait ta manière de favoriser la créativité dans ta classe ? Donc un peu quelque chose de plus concret pour illustrer un petit peu ce dont on parle depuis tout à l'heure. Comment toi tu mets ça en panne, ça en place ?

10'59" → 13'48" : Martine

Alors... Oui... Cette année, on a, alors comme je suis nouvelle dans le centre scolaire, j'ai quand même essayé d'adapter mon enseignement à mes collègues de travail pour.... Bah déjà parce que je dois aussi prendre mes marques, donc savoir où je viens. Où sont les outils ? Et puis c'est toujours difficile d'innover quand.... Le côté... organisationnel, il est pas maîtrisé quand je sais pas forcément où sont les outils, la quantité de bois, les choses, je maîtrise pas tous ces gestes aussi techniques qui sont, qui datent de mes compétences HEP puis entre deux, il y a eu quand même 4 années où je suis sorti d'une menuiserie puis j'ai pas travaillé donc je dois me remettre un tout petit peu dedans.

Et ce que j'ai fait, c'est que mon collègue a travaillé le Kamishibai. Donc il a fait une procédure pour fabriquer un Kamishibai et moi ce que j'ai fait, c'est que j'ai utilisé le, le, sujet donc de raconter une histoire en créant un projet « Eclaire-moi une histoire ». Parce que je trouvais que le Kamishibai, c'était peut-être pas un objet qu'ils auraient plaisir à garder pour eux. Certainement certains peut-être oui, mais d'autres pas, à part si on travaille avec des petits enfants, c'est pas un objet qu'on peut s'approprier facilement, c'est quelque chose qui peut rester dans un coin et voilà. Donc j'ai marqué, j'ai créé « Eclaire-moi une histoire » et avec comme exemple un Kamishibai, en disant : fabriquez-moi un objet qui puisse servir de lampe, donc qu'on accroche contre un mur, une applique qu'on accroche contre un mur, mais en même temps, visuellement ça doit être un moyen de communication. Donc le, l'objet doit éclairer et l'autre, c'est le moyen de communication. Et puis ben on a regardé du coup les moyens de communication donc on avait la télévision, la radio, les téléphones portables, le Kamishibai, le théâtre. On disait qu'on pouvait aussi raconter une histoire via une maison poupée via heu, je sais plus qu'est-ce qu'on avait. Mais un vrai théâtre et ces choses-là. Et puis après ben ils ont adapté. Et puis ben chacun est parti dans son idée. Et puis certains justement, fabriquent des maisons de poupées avec des lumières intégrées, d'autres ils ont fait un écran de télévision, d'autres ils ont un ordinateur qui s'ouvre et qui se ferme. Et puis au moment où tu ouvres, t'as la lumière qui s'allume, voilà ça c'était ma situation d'exemple pour cette année.

13'50" → 14'02" : Frédéric Vauthier

Ah bah ça, ça, ça illustre bien, ben justement la, la façon que, tu vois, de mettre ça en œuvre dans ta classe, je te remercie beaucoup. Comment est-ce que toi tu développes comment est-ce que tu procèdes pour permettre à tes élèves de développer leur créativité est-ce que tu mets en place des processus particuliers, des organisations particulières, à quoi tu fais attention ?

14'04" → 14'57" : Martine

Alors, toujours, pour moi, ce qui est indispensable, c'est toujours à la base une maîtrise des techniques et de la diversité des outils que j'ai en atelier.

Justement, pour moi, c'est indispensable qu'ils sachent utiliser en un, chaque outil et puis qui voit la pluralité des de ce que peut amener cet outil.

Et puis... Donc ça, en général, je les, je les fait fabriquer un petit objet... Prétexte, mais en même temps s'ils arrivent pas à la finalité de l'objet c'est pas grave, donc ils pourraient aussi faire des échantillons.

15'00" → 15'02" : Frédéric Vauthier

C'est pour de l'entraînement technique, tu dis ça ?

15'04" → 18'45" Martine

Voilà, ils peuvent faire juste des échantillons, mais après j'aime j'aime bien avoir un un objet final parce qu'ils sont des fois tout contents. Des fois pour certains, ils ils sont insatisfaits de leur projet et puis du coup, ils ont quand même un petit objet prétexte, voilà dans les mains. Mais ils pourraient aussi faire juste des échantillons. Ça veut dire que si l'élève me dit non, mais moi je veux pas le faire, je dis c'est pas grave, mais il faut que tu passes par les techniques de cet objet quand même les unes après les autres. Il faut de la liberté dans les matériaux. Parce qu'ils doivent pouvoir aller braser 10 fois des des petits bouts pour maîtriser la brasure, ils doivent pouvoir s'entraîner sur, sur du, ils doivent pouvoir avoir du matériel. Pour pouvoir vraiment entraîner les gestes techniques. Puis après pendant le projet, il y a une grande mise en confiance aussi parce qu'il y a beaucoup d'élèves qui sont pas habitués à expérimenter. Donc il y a toute une phase psychologique d'accompagnement où il faut leur apprendre à essayer, sans anticiper le résultat....

Il y a une phase aussi de mise en confiance. Je vais utiliser le cliché, mais parce que c'est arrivé, des filles qui arrivent dans une menuiserie et qui osent pas toucher les machines.

Donc il y a aussi tout ce travail de dire OK, on y va, je reste à côté de toi, on fait ça ensemble et...

Donc il y a cette mise en confiance par rapport à ces grosses machines, cet outillage qui peut faire peur et la mise en confiance de faire des expériences. Parce que c'est vrai que, ben je pense que maintenant les branches mathématiques y a plus d'expérimentation, mais parce que c'est la nouvelle pédagogie, mais mais c'est vrai que c'est pas pour certains, c'est pas habituel de pouvoir essayer. Et puis si c'est à la poubelle, c'est la poubelle quoi, c'est pas grave.

Et ça donc avoir envie d'expérimenter et puis. Parfois se détacher du du du, l'esthétique du résultat. Ça, c'est un travail qui est... Qui est plus grand parce que c'est aussi un travail qu'on doit faire tellement bien. Parce qu'il faut que quand ça arrive à la maison, les parents soient aussi détachés de cet aspect esthétique, c'est à dire que vous êtes là pour acquérir des techniques artisanales, mais aussi pour apprendre à vous organiser dans le temps, à avoir une place de travail qui soit propre, à atteindre vos propres objectifs, à mettre la barre haute et puis y arriver quand même, à sortir de votre zone de confort. Mais ce qu'on attend pas de vous, c'est que vous fassiez juste quelque chose de beau qui plaise. Et puis il faut les sortir de ça, ce qui est des fois difficile, il faut... Pour moi, pas forcément arriver à une réussite. Je me souviens qu'on me disait que c'était important que l'élève arrive à la fin avec une réussite, mais pour moi pas forcément, surtout si le processus est la phase la plus importante, ben c'est chouette de valoriser, dire ben voilà, on a essayé, on a raté, mais on a pris quand même plein de trucs. Et puis, et puis qu'ils soient capables, quand ils rentrent à la maison, de faire accueillir le projet en disant... Alors il dirait pas ça, mais OK, c'est peut-être pas beau, mais j'ai appris plein de trucs. Puis d'être capable de sortir de l'aspect esthétique, mais plus mettre en avant les apprentissages.

18'47" → 19'12" : Frédéric Vauthier

Moi j'aimerais te, te relancer sur, merci pour ta réponse hein, sur le début du projet, tout au début quand les élèves sont en recherche d'idées, quand ils sont au moment de, de lancer vraiment le, leur, leur travail. Est-ce que tu mets des choses en place pour justement leur permettre d'être plus créatifs et si oui ou non comment ça se se matérialise ?

19'15" → 19'31" : Martine

Je pense que la, le la phase culturelle, elle est bien de pouvoir de montrer aussi des des

œuvres ou des artistes qui qui sortent des sentiers battus.

Qui sortent de, de, des trucs qu'on connaît....heu

19'34" → 19'41" : Frédéric Vauthier

Pour leur montrer un exemple, un peu ... je veux dire pas un exemple d'objets, mais un exemple de démarche.

19'46" → 20'30" : Martine

Oui, un exemple de démarche créative. Ouais... Ouais, pour ouvrir et puis il y en a qui très simplement sont tout de suite créatifs, puis il y en a qui ont vraiment, vraiment de la peine. Et puis après accepter aussi que ben sur 12 élèves on n'a pas 12 réussites mais qu'on a peut-être 10 réussites ou 8 réussites. Et puis peut être que sur les 4 qui restent, qui n'ont pas adhéré au projet et puis qui ont fait le minimum, ben il y a peut-être quand même une petite impulsion. Heu, une petite connexion qui s'est fait quelque part, hein, puisse dire bon en lui, les gestes techniques, il les a, mais le processus créatif il n'est pas maîtrisé.

20'32" → 20'41" : Frédéric Vauthier

Ou alors on n'a pas réussi à l'embarquer comme tu disais ça, la mayonnaise n'a pas pris avec certains, certains élèves quoi. Est-ce que toi tu, tu arriverais à m'expliquer comment tu intègres la créativité dans tes objectifs d'apprentissage ? Est-ce que cette créativité, on la ressent dans les objectifs d'apprentissage que tu poses ?

20'45" → 21'37" : Martine

Non, je pense... Pas du tout, parce que... Non, je pense qu'autant la créativité que l'esthétique, je crois que je les évalue pas. Parce que c'est tellement personnel à chacun. celui qui a l'habitude... De, d'avoir beaucoup d'imagination, et puis plein de réponses innovantes. Eh ben pour lui, c'est fait en 2 secondes et demie. Et pour celui qui est encore dans le canevas où il est très accompagné, il n'a jamais eu besoin de faire cet effort-là... Pour lui, c'est un cauchemar. Donc pour certains élèves, je sens que la créativité, c'est un cauchemar. La, la feuille blanche, le côté je peux me raccrocher à rien, on me demande de faire un truc, pour certains c'est trop difficile, quasi impossible !

21'41" → 21'58" : Frédéric Vauthier

Quand tu dis, tu ne les évalues pas, tu n'évalues pas de façon sommative. Mais est-ce que, est-ce que tu l'évalues d'une autre façon ? Peut-être est-ce que de façon formative, tu l'évalues cette créativité ? Est-ce que, comment est-ce que tu les accompagnes ? Est-ce que tu, tu...

21'59 : Martine

Je les encourage !

22'01 → 22'05" : Frédéric Vauthier

Tu les encourages et tu essaies de pas trop les influencer donc...

22'07" → 22'40" : Martine

Je ne les évalue pas. Alors après je le vois, donc je suis capable dans, dans mes classes de dire bah voilà il y a un un élève créatif, là il y a un élève qui est moins créatif donc je le vois.

Je l'encourage lorsqu'il est là, je le j'essaie de donner le bon terreau pour le favoriser.

Mais, heu je ne mets pas d'évaluation, ni sommative, ni formative sur la créativité. Par contre, si un élève vraiment est en manque. De, il est pas capable, j'essaye ben de l'encourager. Je, je vais pas l'évaluer, non, je crois pas.

22'43" → 23'00" : Frédéric Vauthier

Ok, très bien. Merci beaucoup, c'est, c'est très clair.

Selon toi, qu'est-ce qu'il y a comme barrière ou comme vrai défi qu'on a à l'enseignement des ACM au secondaire un, à l'intégration de, de la créativité dans les, dans la branche ? C'est quoi les grosses barrières, les gros défis qu'on rencontre ?

23'04" → 24'26" : Martine

Je dirais d'où les, d'où les élèves viennent. Parce que on on sait que demander à un enfant de 3, 4 ans de, d'inventer, d'inventer un projet, on les voit, ils sont super créatifs les, les petits enfants, quand on les voit jouer, ils créent des mondes fantastiques. Et puis plus ils grandissent, plus ils perdent... Ce côté expérimental, tester, essayer, ben je pense, et par le, les apprentissages à la maison où on a tendance à faire à la place de, ou à limiter... Bah par exemple, parce que on a trop peur du résultat donc on va pas les laisser expérimenter donc ils doivent rentrer dans un processus de je fais et je dois réussir parce qu'on voit aussi beaucoup ça à l'école. Je fais, j'apprends une technique, je la mets en place et je dois atteindre la, la maîtrise de cette technique et puis après elle est évaluée donc puis nous ben le processus créatif c'est sortir ça c'est de se dire il y a pas de technique ou il y a plein de techniques. Ou y en a pas et puis invente un truc. Et puis donc, on doit désapprendre, les aider à désapprendre. C'est ça le plus grand défi, je dirais.

24'29" → 24'52" : Frédéric Vauthier

Merci beaucoup, c'est intéressant ce que tu dis... Donc finalement c'est un gros travail à faire sur les élèves, c'est pas il y a pas vraiment d'autres barrières, selon toi, que vraiment ces barrières que chacun se met. Donc c'est pas forcément l'environnement de la classe, c'est pas forcément les collègues, c'est pas forcément la direction, mais t'as vraiment l'impression que ce travail doit se faire sur les élèves et sur peut-être certaines représentations qu'ils ont ?

24'55" → 26'50" : Martine

Oui, parce que j'ai l'impression, alors peut-être parce que je suis décoratrice. Mais j'ai l'impression qu'on peut faire beaucoup de choses avec pas grand-chose. Donc heu.... Au niveau matériel. Pas forcément. Alors je pense que pour aussi heu...ben c'est intéressant quand ils font du bois et du métal, qu'ils aient du matériel à disposition. Mais on peut aussi faire plein d'autres techniques qui coûtent moins cher, moins cher... heu ... Si tu veux, plus on a du matériel et plus on a des machines, plus on peut proposer une grande quantité de solutions différentes. Si j'ai que des scie à main et pas une scie à chantourner, ni une perceuse à colonne, ben je peux arriver au même résultat mais avec plus de temps peut-être. Du coup, ben j'aurai moins de solutions à la fin des 2 jours par exemple parce que, de développer déjà une solution, ça m'a pris plus de temps donc c'est quand même nécessaire, mais je pense que pour développer la créativité, non, je pense même que des fois la contrainte justement, dire ben vous avez pas cette machine-là, comment je fais un trou si vous avez pas cette perceuse, une perceuse à colonne, ça peut aussi faire partie du processus créatif donc je pense pas. Après ben c'est plus chouette et plus confortable mais parce que justement on peut enlever des outils à notre guise. Mais je pense pas que le... Le, l'outillage ou le matériel ou les salles de classe posent un problème. Après oui, je dirais aussi les les, les tailles de salle de classe.

26'51 → 26'53" : Frédéric Vauthier

Les espace à disposition ?

26'56" → 27'23" : Martine

Oui c'est ça. C'est vrai que si les élèves ont un tout petit espace à disposition, ben, ça fait une contrainte de plus au cahier des charges et puis ils sont limités et puis ça fait, ça génère peut-être aussi des ambiances de classe un peu différentes parce que du coup, ben tout le monde se marche dessus. Puis c'est pas agréable. Et puis, tu n'as pas envie d'avoir des pièces de notre voisin qui viennent sur notre table et puis ça peut nous contraindre. Ouais, l'espace.

27'26" → 27'55" : Frédéric Vauthier

Bien, je te remercie beaucoup. D'après toi, quelles sont les compétences ou les connaissances ? Tu y as déjà un peu répondu avant, mais peut-être que tu pourras aller plus loin que ce que tu m'as déjà dit. Quelles sont les compétences ou les connaissances nécessaires pour être un enseignant créatif en ACM au secondaire 1 ? ...Les compétences et/ou les connaissances, hein ?

27'59" → 28'05" : Martine

Je pense que les compétences artisanales sont pas une nécessité....

28'06" : Frédéric Vauthier

Utile, mais pas forcément nécessaire, indispensable...

28'07" → 28'20" : Martine

Utile mais pas indispensable. Moi je suis au secondaire 1, il y a plein de gestes techniques que j'ai oubliés entre 2 parce que je ne les ai pas entraînés. Mais au fur et à mesure, ça vient.

28'21" → 28'25" : Frédéric Vauthier

Donc ça se joue sur quelles autres compétences, qui te paraissent indispensables à tes yeux, hein ? Oui, vraiment, celles centrales quoi...

28'27" → 28'56" : Martine

Ben, la créativité de l'enseignant.

Et, heu heu... Et puis, heum, ... Avoir la capacité de, de, ... Comment expliquer ça ? Gérer l'inattendu.

28'59" → 29'13" : Frédéric Vauthier

Ouais OK ... Quand tu dis gérer, je trouve très intéressant, gérer l'inattendu très intéressant et mais parce que, mais qu'est-ce que ça veut dire gérer cet inattendu, c'est à dire le le refuser, l'accepter, l'accompagner, le transformer ?

29'15" → 30'02" : Martine

Ça veut dire être capable de, d'avoir un élève qui part dans un délire total, et puis d'être capable de sortir du canevas en se disant OK, la classe, ça va être Bagdad. Parce que tout d'un coup, il va peindre en même temps que l'autre ponce, donc ça va faire le bordel, donc comment on s'en sort ? Comment est-ce qu'on protège ? Comment est-ce qu'on... Donc, c'est accepter l'inattendu déjà de 1 et puis après être assez créative pour l'accompagner. Mais déjà je pense que déjà accepter l'inattendu c'est, c'est la plus grande compétence et c'est là où je pense qu'il y a très peu d'enseignants. Il y a certains enseignants qui n'osent pas se lancer parce qu'il faut accepter qu'on sait pas la semaine prochaine ce qui va se passer.

30'05" → 30'28" : Frédéric Vauthier

Ouais, très bien, très bien, donc c'est vraiment une ouverture, une, une flexibilité, une capacité à s'adapter à ce qui va arriver (Martine acquiesce) avec, avec comment dire, entrain et enthousiasme, c'est à dire de voir plutôt le, le verre à moitié plein que le verre à moitié vide,

comme quand on va rencontrer des difficultés (Martine acquiesce), c'est aussi cet enthousiasme là que l'enseignant devrait montrer exactement.

30'29" → 30'32" : Martine

Ouais, ouais, exactement ouais, et je pense que c'est ce qui fait peur à certains enseignants.

30'34" → 30'42" : Frédéric Vauthier

Donc ça, ça peut être aussi, pour certains enseignants, pour revenir la question qu'on avait avant, une des barrières, un des défis à des pratiques créatives en classe. Tu sais que la question que je t'ai posée tout à l'heure, finalement, ça, ça pourrait en être une aussi cette, cette possibilité de ne pas avoir vraiment toujours le contrôle sur ce qui se passe ?

30'45' → 31'07' : Martine

Oui, oui, parce qu'on nous apprend aussi à la HEP, à faire des séquences d'enseignement où on note : ah la semaine prochaine, je fais ça la semaine d'après, je fais ça la semaine suivante, Je fais ça et puis c'est noté et minuté. On rentre dans ce canevas-là alors que....

31'09 → 31'12" : Frédéric Vauthier

C'est un peu antinomique finalement, c'est assez étonnant, c'est un peu contraire hein...

31'13" → 31'46" : Martine

Si on fait du projet, et ben moi, mon journal de classe, et ben en fait du moment où je rentre dans le projet, il n'y a plus rien qui est noté. En fait, il y a de noté simplement, attention cet élève va avoir besoin de peinture blanche. Attention, préparer une mèche sur la perceuse à colonne, attention à ça. Mais finalement mon journal de classe est vide depuis... 2 mois, à part du besoin matériel... Ou de l'anticipation d'une évaluation... Il n'y a rien dans mon journal de classe.

31'48" → 32'03" : Frédéric Vauthier

Ouais ouais ouais, je trouve ça extrêmement intéressant quoi. Je trouve ça extrêmement intéressant le propos là, parce qu'effectivement ça montre et je pense que ce que tu dis c'en est une preuve, ça montre que tu, tu es dans une démarche un peu créative quand en fait, au final tu tu, tu ne prévois rien de ce qui pourrait arriver à part ce qui est indispensable d'être prévu, tu ne prévois rien de de, de, de de vraiment spécifique.

32'05" → 32'50" : Martine

Mais non parce qu'en plus ils font chacun, chacun un truc différent. Donc on va pas noter, heu, heu, Adeline, elle fait ça, Marc, il fait ça, Justine, elle fait ça, machin, il fait ça parce qu'en plus ils sont maîtres de leurs projets. Ça veut dire qu'ils avancent chacun leur rythme. Donc moi en général, j'ai cours final moins 5, puis comme ça je sais qu'il reste 5 cours donc je le leur rappelle en arrivant : il reste 5 cours. Je vous évalue sur les critères d'évaluation dans 4 mais après les 2 h, elles se passent où, mon travail c'est de me balader entre les bancs et puis donner un coup de main par ci par là et puis et puis sortir du bois du local de bois quoi.

32'52" → 32'58" : Frédéric Vauthier

Il y a, il y a un entrain, les élèves, tu sens qu'il y a un un entrain, heu heu particulier avec ce genre de démarche qui sont plutôt motivés à entrer là-dedans ?

33'01" → 35'05" : Martine

Oui, quand oui, quand ils prennent, quand ils prennent le sujet.

Quand ils ne prennent pas, il faut essayer de trouver d'autres techniques. Et puis il y a certaines problématiques qui arrivent, ça serait un élève qui a trop d'échecs, à son, à sa période, sa phase

de test et qui pourrait baisser les bras. Et donc là du coup il faut l'encadrer et des fois ça demande de faire à sa place, de tâtonner aussi. Et puis il y a ceux qui n'ont pas les compétences pour gérer un projet, c'est à dire qu'ils partent, à gauche et à droite, et puis ça ne mènera à rien. Mais c'est vrai que finalement, si on regarde dans, dans la séquence de mon kamishibai dans, après les vacances, j'ai un élève qui n'aura rien. Il aura des petits bouts de trucs à gauche à droite et puis je me dis, bon finalement je j'évalue pas le projet final. Je n'évalue pas la finalité. Heu ... J'évalue beaucoup le processus et puis est-ce que dans les petits déchets qu'il a fait, est-ce qu'il y a un, il a utilisé la perceuse à colonne ? Oui. Est-ce que si est-ce que ça, est-ce qu'il a géré son projet ? Est-ce que son idée était intéressante ? Et correspondait à ses besoins. Ben oui, parce que j'ai vu quand il a fait la conception que oui ça servait et puis ben après ben malheureusement c'est au niveau des compétences transversales, les stratégies d'apprentissage où ben ça a posé un problème. Et puis d'accepter de se dire ben voilà cet élève, il va sortir de ma salle de classe avec 3 bouts de bois qui se courent après mais il a quand même acquis des compétences, il a compris aussi que, bah voilà pour gérer son projet, c'est la part de l'évaluation qui est hyper importante, c'est d'évaluer et puis de revenir et puis dire OK, moi je t'ai observé, tu n'as pas de de projet fini. Pourquoi ? Parce que à ce moment-là, t'as pas géré ce truc-là que t'es parti dans tous les sens, que t'as pas su trouver tout de suite. J'en sais rien, je dis n'importe quoi, tu vois.

35'10" → 35'21" : Frédéric Vauthier

Je te remercie. Merci beaucoup, c'est c'est beaucoup plus clair. Qu'est-ce qui caractérise d'après toi un élève créatif ?

35'24" → Martine

Bah d'nouveau, c'est l'élève qui n'a pas peur d'essayer...

Qui n'a pas le tout de suite la finalité en en tête... Qui n'arrive pas en disant tout de suite OK c'est bon je vais faire ça... Et puis qui n'a pas peur de dire OK ben je vais faire ça, mais pour arriver à ça, je vais peut-être essayer ça, essayer ci, essayer ça. Donc, c'est un élève qui n'a pas peur d'échouer... Et qui n'a pas peur de sortir du canevas ... Je trouve une solution et c'est celle-là la première, la bonne.

36'00" : Frédéric Vauthier

Ceux qui doutent finalement un peu.

36'04" → 26'24" : Martine

Qui arrivent à douter de la solution, mais c'est là où des fois on doit souvent se battre. C'est que des fois ils trouvent une idée, ils disent Ah je vais faire comme ça. Et puis du coup ben il a eu une bonne imagination parce qu'il a trouvé une bonne idée mais il n'a pas été créatif dans le sens où il a pas trouvé plein d'idées qu'il a testé pour trouver la meilleure. Il a pris la première...

36'26" → 36'50" : Frédéric Vauthier

Ouais, Ouais, Ouais... Très bien, je te remercie... Comment tu penses que les enseignants d'ACM du secondaire 1 pourraient être aidés, pourraient être accompagnés, pour leur permettre d'être plus créatifs dans leur enseignement ... pour plus intégrer des pratiques créatives ?

36'54" → 36'58" : Martine

Je.... Bonne question....

37'04" → 37'10" : Frédéric Vauthier

C'est c'est, c'est pas, c'est pas évident et en fait c'est c'est vrai qu'on j'aime bien parce que tu prends le temps de de de de réfléchir et donc t'as tout le temps qu'il te faut hein...

37'15" → 38'35" : Martine

Alors, heu, j'ai l'impression que les enseignants qui ne sont pas créatifs ... Dans mon

entourage... sont des enseignants qui restent focalisés sur je dois transmettre des savoirs.... Et c'est moi l'entité hiérarchique.... Qui vais apprendre aux élèves à faire des gestes techniques, puis après ils doivent mettre en place. Et j'ai l'impression qu'il faut sortir de ce canevas pour se mettre complètement en retrait. Et ne pas avoir peur du, gaspillage entre guillemets. Et puis qu'ils comprennent que le PER, ce n'est pas que les 4 axes du PER, la culture, la perception, le machin, mais que les compétences transversales ont autant d'importance. Et que, qu'il faut faire un pas en arrière... Et que, il faut aussi les laisser s'autogérer et gérer le truc et pas intervenir forcément, même si on sait que ça va tourner à la catastrophe.

38'38" → 39'06" : Frédéric Vauthier

Est-ce que donc, j'aimerais que tu développes ce que tu me dis là, est-ce que tu penses que si on, on mettait en place des, des formations ou des, des, des, des éléments d'information peut-être pas des formations en tant que, comme des cours, mais peut-être de l'information autour des postures qui favorisent la créativité, les postures de l'enseignant, et les et les situations qui favorisent la créativité, est-ce que tu penses, ça pourrait être des choses qui seraient bénéfiques pour les gens par rapport à ce que tu me dis là.

39'10" → 41'52" : Martine

Alors moi c'est ce que je vais faire. Mais au primaire...

C'est à dire qu'au primaire, j'ai demandé à mon directeur l'autorisation de faire une réunion avec tous les enseignants ACM des 4 centres scolaires, et de les ... ce qui est important pour moi, c'est de les encourager et de les mettre en confiance... Pour laisser quelques libertés aux enfants. Parce que certains guident trop... Les, les projets qu'ils font avec les élèves et puis certains ont trop d'attente esthétique. Et du coup, il faut qu'ils apprennent à sortir de la convention du : je dois avoir un cadeau pour Noël. Ça doit être beau, ou bien tout le monde doit réussir. Et puis qui sortent de ce truc en disant... J'ai confiance en moi, je suis capable de gérer 12 élèves dans une salle de classe, heu... Ils ont des ressources. Et mon objectif, c'est de faire ressortir ses ressources et pas qu'ils suivent juste le petit train les uns derrière les autres pour avoir le même objet, et du coup moi je dois faire une réunion avec eux pour leur dire c'est bien les bricolages que vous faites, mais ayez confiance et ne leur donnez pas toujours des consignes. Laissez-les libres à un moment donné de, d'interpréter ou de créer à leur manière ce que vous demandez... Et de sortir de l'acquisition technique parce que je pense que c'est des enseignants qui sont focalisés sur l'artisanat et les compétences techniques. Et puis peut-être la peur d'avoir de la peinture jusqu'au fin fond de la salle de classe. C'est vrai que si on se dit j'ai un élève qui fait du papier mâché, puis en même temps j'ai un élève qui scie et puis en même temps, j'ai un élève qui fait de la céramique, qui en même temps j'en ai un 4e qui fait de la peinture. Fois, heu ... Fois 5, ça fait peur, mais, heu ... C'est le premier geste qui fait peur parce qu'on a l'impression que ça va être Bagdad, mais si on est exigeant sur : OK, tu peux sortir la peinture mais j'attends de toi que le matériel que je te donne soit propre et que l'espace de travail où tu vas laver tes outils et tes pinceaux, tu me le rendes aussi propre parce que tu es arrivé dans une salle propre. Si le contrat là il est établi... alors bien sûr qu'ils ne savent pas tous laver les pinceaux proprement mais mais ouais, les responsabiliser vraiment c'est peut-être ça en fait, c'est responsabiliser les élèves et puis arrêter de les déresponsabiliser, plus qu'ils soient juste à l'usine quoi.

41'55" → 42'18" : Frédéric Vauthier

Et tu as vraiment l'impression qu'en, en expliquant aux gens, en les encourageant, en les formant peut-être dans des, dans des réunions, dans des partages de de, dans des moments de partage de pratique, dans des moments de, de, de discussion franche sur quels sont les buts de

notre métier, quels sont les buts de notre branche (Martine acquiesce), c'est quelque chose qui pourrait être vraiment utile ?

42'22" → 42'31" : Martine

Oui, parce que je pense que c'est un manque de connaissances de ce qui est attendu dans les objectifs du PER et je pense que c'est un manque de confiance....

42'33" : Frédéric Vauthier

OK... Merci beaucoup

42'34" → 43'02" : Martine

Parce qu'au final, ils peuvent, s'ils connaissent les objectifs du PER, ils peuvent très bien faire que du papier pendant une année, s'ils maîtrisent les papiers, c'est juste qu'ils doivent avoir confiance de se dire : OK ben peut être que les nettoyages ça me prend une demi-heure au lieu de 15 Min quoi... Et puis, s'il y a du gaspillage, bah c'est pas grave... Un peu de gaspillage, on s'entend.

43'05" → 43'22" : Frédéric Vauthier

Je te remercie beaucoup, super précis... Comment est-ce que toi tu, tu évalues l'impact d'avoir un enseignement créatif, de dispenser un enseignement créatif, qu'est-ce que ça a comme impact sur les apprentissages des élèves ?

43'27" → 44'31" : Martine

(petit rire) Alors j'aime bien parce que c'est quelque chose que je peux tout à fait voir quand je quitte mes élèves en 8e en 8H et que je les ai eus depuis la 4H. Et puis que je les retrouve au secondaire 1, donc mélangés avec d'autres élèves, je vois que mes élèves savent gérer un processus créatif et gérer un projet... Par rapport aux autres qu'il faut plus accompagner et qu'il faut plus repartir dans le vas-y, essaye, teste, expérimente, ce n'est pas grave si c'est faux, ce n'est pas grave. Mais moi en tout cas, je le, je le vois, je, mes collègues, pareil, ils le voient quand ils me disent : Ah cet élève, il est super je dis bah c'est normal, il arrive de chez moi, ça fait 4 ans qu'on travaillait ensemble donc oui il est super parce que je l'ai toujours fait travailler en projet. Ça veut dire qu'il a peut-être un truc par année qui rentre à la maison, c'est peut-être pas beau, mais il a la tête pleine de plein de connaissances.

44'34" → 44'46" : Frédéric Vauthier

Ce qu'il y a, ce que je trouve intéressant, c'est donc, quand tu dis là j'ai l'impression, donc on peut dire que toi tu penses que la, la créativité des processus créatifs, ça s'apprend et ça peut s'améliorer, on peut progresser.

44'48" → 45'47" : Martine

Ouais, ouais et puis pour moi c'est le pas vers l'autonomie. Connaître le processus créatif te permet d'être autonome dans, toute ta vie, ça veut dire que dès que t'as un inconnu qui arrive dans ta vie, que ça soit professionnel ou personnel, ben en connaissant cette manière de réfléchir, ben tu peux, tu, tu peux refaire tout quoi, tu peux refaire ta maison, fabriquer un meuble, créer un festival, n'importe quoi parce que tu sais, tu connais tes stratégies d'apprentissage, tu sais essayer... T'as un échec ? Ben c'est pas grave, tu vois des, des, des élèves qui rentrent pas dans cette histoire de processus créatif. Ils ont un échec, c'est donc un échec, donc peut-être qu'ils risquent de fermer la porte, tandis qu'avec le processus créatif ben c'est un échec. Qu'est-ce que j'ai appris de cet échec ? Je dois toujours atteindre cet objectif. Quelle autre solution je peux développer pour atteindre cet objectif ?

45'50" → 46'11" : Frédéric Vauthier

Extra, je te remercie. Ma dernière question, parce que tu as été très claire dans tes réponses et t'as abordé plein de sujets donc je te je te remercie beaucoup. Est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais ajouter encore par rapport à ... On a abordé pas mal de sujets donc comment est-ce qu'on enseigne ? Comment est-ce que les élèves apprennent ? Comment est-ce qu'ils se

profilent dans les processus créatifs ? Est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais ajouter par rapport à ça ? Par rapport à tout ce qu'on a dit et qu'on n'aurait pas abordé ?

46'14" → 48'02" : Martine

Non, je pense que, alors ce que je peux rajouter c'est que je pense que c'est une, une compétence qui est la créativité, qui est au-delà que l'acquisition de techniques artisanales, parce que c'est dans les attentes du monde professionnel qu'ils ont après, c'est à dire qu'il y a 30 ans en arrière, on n'demandait pas à la femme de ménage de réfléchir aux stratégies de nettoyage du bâtiment. Et puis on lui disait, faut nettoyer ça, t'as tant d'heures et puis voilà. Et puis en fait maintenant dans le monde professionnel, bon, on lui demande de, d'inventer une manière de ranger ses ballais, de trouver des solutions. Elle fait partie du processus de réflexion. On voit, c'est les, c'est les... Si je ne me trompe pas, c'est les GAFAs qui commencent à travailler de manière avec une hiérarchie horizontale (Frédéric acquiesce). Donc, ces grandes entreprises ont bien compris que, un leader a 10 idées et puis et puis ce n'est souvent pas le, le directeur du bâtiment qui passe la la panosse et puis qu'il a meilleur temps de demander à la femme le ménage, comment, ... comment aménager les choses. C'est comme la Cour d'école, ce n'est pas le directeur qui va courir dans la cour d'école pour jouer au foot, mais c'est les enfants. Et si c'est les enfants qui font partie du processus créatif, ben c'est eux qui adaptent le truc avec leur utilisation. Tu vois, c'est cette espèce de hiérarchie horizontale qu'on va leur demander plus tard. On leur demande d'être créatif maintenant, donc, et puis c'est partout hein, c'est encouragé chez Google, c'est c'est le mot d'ordre dans ces grandes entreprises, c'est le mot d'ordre donc. Faut les habituer, et puis ils seront, ils seront aussi plus, plus, plus confiants... Je pense aussi en leurs compétences parce qu'ils savent que l'échec ce n'est pas une finalité. Et du coup, la confiance, ça amène ben... on, on a envie d'engager quelqu'un qui est prêt à se lancer dans les projets, puis qui a pas peur de faire des projets.

48'05" → 48'50" : Frédéric Vauthier

Donc pour toi c'est vraiment la, la créativité c'est vraiment une compétence centrale, essentielle de l'humain et de du monde professionnel de maintenant. Mais je pense moi de je dirais même depuis toujours, mais actuellement elle prend une importance prépondérante parce que c'est vrai que pendant plusieurs dizaines d'années on a été, on a eu des gens, comment dire, on avait besoin de de petits robots finalement et maintenant on a les robots qui sont capables de le faire donc on a pas on a plus besoin de gens robots, on a besoin de gens qui arrive à, qui arrive à penser autrement aux choses quoi.

48'53" → 49'00" : Martine

Bah oui, parce qu'avant, avant c'était l'usine, mais maintenant on a les robots qui travaillent dans l'usine, donc maintenant on a besoin de gens qui inventent les robots donc heu ... Donc ouais, c'est le le point, la casquette est différente !

49'01" : Frédéric Vauthier

Ouais ouais, je te remercie beaucoup Martine !

Martine

De rien.

Frédéric

C'était, c'était un plaisir de d'échanger avec toi. J'espère que j'aurai l'occasion de te t'offrir un verre à l'occasion pour te remercier de ta participation. Très gentil de ta part.

Annexe 5 : Verbatim

Locuteur	Temps	Propos tenus
Perception de la créativité (QR1)		
Martine	44'48''	... pour moi c'est le pas vers l'autonomie. Connaître le processus créatif te permet d'être autonome dans toute ta vie, ça veut dire que dès que t'as un inconnu qui arrive dans ta vie, que ça soit professionnel ou personnel, ben en connaissant cette manière de réfléchir, ben tu peux refaire tout quoi, tu peux refaire ta maison, fabriquer un meuble, créer un festival, n'importe quoi parce que tu sais, tu connais tes stratégies d'apprentissage, tu sais essayer...
	3'06''	Alors quand je décris la créativité, à mes collègues, je dis que c'est de mettre l'enfant en situation-problème.
Pascal	13'02''	<p>Frédéric Vauthier : Donc les bagages techniques, c'est un gros frein. Enfin donc il faut avoir un bagage technique pour pouvoir être créatif.</p> <p>P : Ouais, pour, ouais, je ne dis pas que c'est obligatoire mais je trouve que si on veut toucher à plein de matériaux, je trouve ouais, je trouve que ça aide quand même beaucoup. Y'a moyen de faire sans, mais je trouve que du coup, dans... Je me sens, en tout cas moi, moins professionnel si je n'ai pas, enfin en tout cas c'est le ressenti que j'avais au départ, je ne me sentais pas professionnel parce que je n'arrivais pas à amener forcément une réponse à une solution et donc du coup naturellement je me protégeais en fermant un peu les projets</p>
Martine	14'04''	FV : Comment est-ce que toi tu développes, comment est-ce que tu procèdes pour permettre à tes élèves de développer leur créativité, est-ce que tu mets en place des processus particuliers, des organisations particulières, à quoi tu fais attention ?

		M : Alors, toujours, pour moi, ce qui est indispensable, c'est toujours à la base une maîtrise des techniques et de la diversité des outils que j'ai en atelier. Justement, pour moi, c'est indispensable qu'ils sachent utiliser chaque outil et puis qu'ils voient la pluralité de ce que peut amener cet outil.
Martin	7'53''	FV : Qu'est-ce que vous faites pour développer la créativité chez vos élèves ? M : L'objectif c'est de leur apprendre à tracer, à mesurer, à scier et à couper, acquérir des techniques, et puis bah après leur créativité devra s'adapter à ces techniques qu'ils ont apprises.
	17'14''	FV : Quelles sont selon vous les compétences et les connaissances nécessaires pour être un enseignant créatif ? M : Bah pour nous en tant qu'enseignant, c'est à la base déjà savoir faire tout ce qu'on aimerait que les élèves puissent faire ... mais après c'est clair, il y aussi des techniques, on doit avoir la maîtrise des techniques. C'est quand même une ressource d'avoir un bagage technique ...
Benjamin	5'07''	... c'est plus une question de contraintes donc au début, 0 contrainte, pour laisser des idées venir, se concrétiser et puis après selon, on se rend compte qu'il y a différentes contraintes et qu'il faut adapter l'idée à ces contraintes
Pascal	6'32''	... du temps de réflexion au départ... j'exige aussi d'eux qu'ils ne s'arrêtent pas à une première idée, donc, je leur demande 2, 3, enfin bon 3 croquis en tout cas au minimum d'idées... Avec des thèmes parfois aussi différents
Martine	3'06''	...mettre l'enfant en situation-problème et l'encourager à trouver diverses solutions les plus variées et innovantes possibles.
Pascal	16'36''	Le fait qu'il ait tout de suite des idées, qu'il ait beaucoup d'idées différentes, mais je ne sais pas d'où ça vient par contre, mais c'est que je vois vite effectivement qu'il y a il a des élèves qui ont beaucoup plus de peine à trouver vraiment des idées différentes, ou qui s'inspirent de choses...

Martine	20'45''	Parce que c'est tellement personnel à chacun, celui qui a l'habitude d'avoir beaucoup d'imagination, plein de réponses innovantes. Eh ben pour lui, c'est fait en 2 secondes et demie. Et pour celui qui est encore dans le canevas où il est très accompagné, il n'a jamais eu besoin de faire cet effort-là... Pour lui, c'est un cauchemar !
Sonia	16'26''	Un élève créatif, c'est celui qui ne se gêne pas de prendre un crayon de gribouiller, des petits, des petits croquis, des petites idées, puis quand on arrive vers lui qui dit : « Ouais, moi, j'ai pensé à faire ça et je pensais faire ça. Et puis j'ai vu ça et puis je me demande si »
Sonia	17'35''	FV : Est-ce que tu crois qu'on peut favoriser l'expression de la créativité de l'élève en tant qu'enseignant ? S : Oui, je pense, mais il faut quand même que l'élève, il ait un côté intérêt et intéressé par rapport à ce qu'on fait. C'est clair que s'il arrive en mettant les 2 pieds contre le mur, ça va être difficile de lui donner ce goût de la créativité, du travail. Mais s'il arrive, puis qu'il n'a pas tellement d'avis sur la matière sur ce qu'on va faire, je pense qu'on peut lui donner le goût.
Pascal	14'28''	FV : Et au niveau plus personnel, de ta personnalité, de ton caractère, de tes valeurs... qu'est ce qui est caractéristique selon toi d'un enseignant ACM créatif ? P : ... il y a plusieurs choses : j'dirais la curiosité, l'envie quand même d'apprendre et de découvrir, le fait de donner du sens... après je pense qu'il y a plein d'autres éléments, il y a le fait de ne pas tomber effectivement dans une routine, que ce soit pour moi ou pour les élèves. Le fait qu'ils aient plus d'envie quoi. Effectivement d'avoir un projet plus personnel et plus ciblé par rapport à une thématique qui leur parle. Ah ouais, voilà, je pense que ça aide. Ça ne fait pas tout, mais je pense que ça aide.
Martine	15'04''	Pendant le projet, il y a une grande mise en confiance aussi parce qu'il y a beaucoup d'élèves qui ne sont pas habitués à expérimenter. Donc il y a toute une phase psychologique d'accompagnement où il faut leur apprendre à essayer, sans anticiper

		le résultat.... Je vais utiliser le cliché, mais parce que c'est arrivé, des filles qui arrivent dans une menuiserie et qui n'osent pas toucher les machines. Donc il y a aussi tout ce travail de dire OK, on y va, je reste à côté de toi, on fait ça ensemble... Cette mise en confiance par rapport à ces grosses machines, cet outillage qui peut faire peur et la mise en confiance de faire des expériences.
	20'45''	Pour certains élèves, je sens que la créativité, c'est un cauchemar. La feuille blanche, le côté je ne peux me raccrocher à rien, on me demande de faire un truc, pour certains c'est difficile !
Pascal	33'46''	... c'est assez surprenant, ce n'est pas toujours gagné, il y en a (des élèves) qui malgré tout ce développement et cette démarche, ben ne sont pas fiers d'eux (au terme de processus de réalisation des projets personnels).
	35'21''	FV : C'est intéressant que tu parles de l'émotion comme un truc finalement assez présent dans le processus créatif. Comment juges-tu l'impact de cette émotion sur la créativité ? P : Bah ça peut être déroutant, alors pour certains, ça peut vraiment être une fierté. En cours, j'ai vraiment eu plein de retours différents. Soit ils sont impressionnés d'être parti de rien et puis d'avoir eu des idées, et puis au final, ils ont réussi à concrétiser leurs idées de départs. (Tandis que) certains ont réalisé le travail, ils sont satisfaits des points qu'ils ont parce qu'ils ont répondu aux critères, mais en soi, ils ne sont pas forcément satisfaits du résultat final. Puis souvent (les élèves disent) de toute façon bah moi ça ne me plaît pas, ou je ne l'utiliserai pas. C'est assez, assez frustrant... Ouais, c'est assez frustrant.
	36'21''	Et parfois c'est même un frein dès le départ, en disant ben voilà, moi, je n'ai pas une idée qui m'emballer à fond, et donc du coup, c'est difficile tout le long quoi. Alors après, au final peut être qu'ils sont quand même satisfaits, mais sur tout le semestre, c'est difficile...
Sonia	11'32''	Alors c'est des moments (la phase d'idéation) qu'ils n'apprécient pas forcément parce qu'ils viennent en travaux manuels pour agir. C'est des moments où ils doivent s'arrêter pour réfléchir, alors j'essaye de le couper en plusieurs morceaux...

	16'26''	FV : Et selon toi, qu'est-ce qui caractérise un élève créatif ? S : Un élève créatif, c'est celui qui a les petites étoiles dans les yeux, déjà, quand on donne le projet, l'idée du projet...
	35'38''	FV : Donc les émotions, c'est quelque chose qui peut être bloquant et tu penses qu'il faut donc une attitude d'ouverture, de bienveillance de l'enseignant pour pouvoir permettre à ces éléments-là de ne pas influencer négativement le processus (créatif). S : Oui. Exactement. Voilà aujourd'hui je vois que tu es fatigué. Oui, je suis fatigué, OK, alors tu vas quand même essayer de travailler au mieux ? Je, j'ai vu que tu étais fatigué.
	36'37''	Des fois je trouve c'est un peu frustrant parce qu'au niveau personnel, t'essayes d'être créatif, d'avoir plein d'idées, de chercher plein de solutions. Et puis quand tu te retrouves face à 2-3 ados qui sont là, puis qui ne voient même pas l'once d'une idée, t'es là mais oh non ! Il y aurait tellement à leur donner, à les stimuler. Puis des fois, ça ne leur parle juste pas, ou ils n'ont pas forcément cette envie d'apprendre, ou de rechercher
Pascal	0'23''	Je suis arrivé au secondaire 1 en passant d'abord les primaires. Et là, je me suis senti frustré par la façon de fonctionner habituellement, par rapport à l'enseignement des AC... En général, on a des projets avec une séquence de 4, 5 cours... Et où j'avais justement de la peine à mettre en place une démarche de réflexion complète et puis de travailler des phases de conception et par la suite de réalisation.
Benjamin	26'40''	... si je fais référence à ce que je fais cette année, je leur laisse le choix en fait, de créer la lampe soit seul, ou bien alors soit de se mettre à 2 et puis justement de monter le projet à 2, mais après bien sûr chaque élève construit sa propre lampe... Que ça peut aussi être bien de d'être créatif à 2 !
Martin	15'32''	... on fait cet entretien dans notre salle d'activités créatrices, on voit qu'il y a ce qu'il faut pour pouvoir diversifier les, les matériaux des élèves.

	22'30''	(En évoquant ses idées pour favoriser le développement de la créativité des enseignants, Martin imagine de visiter les ateliers scolaires de collègues considérés comme créatifs) ... et ensuite d'aller voir sur le terrain comment ça se passe concrètement. Ce qui est mis en place dans l'environnement de travail ...
	31'05''	FV : Il existe des facteurs qui favorisent la créativité qui peuvent entrer en ligne de compte dans la créativité, lesquels sont selon vous importants ? Chez vous et chez vos élèves ? M : ... déjà que tu puisses avoir un environnement de travail, un contexte. Si on est dans une salle qui est trop sombre, on en connaît des salles qui sont dans un sous-sol, il n'y a pas de lumière, là ce sera plus compliqué d'avoir des bonnes idées. Dans la salle où on est là, bah OK, c'est lumineux on voit des montagnes, on a du matériel, on tourne les yeux, on voit des petits bouts d'objets, des thématiques.
Martine	6'08''	C'est vrai que dans la situation pour moi il y a un truc qui est primordial, c'est le temps. C'est à dire que je suis quelqu'un qui travaille, qui aime travailler hors temps. Donc j'aime pas avoir de délai, C'est difficile de mettre ça en place sur des gros projets parce que, bah, on a un facteur temps qui nous arrête au bout d'un moment et qui fait qu'on ne peut pas faire beaucoup d'essais-erreurs, qu'au bout d'un moment, on doit les (les élèves) rattraper puis les guider pour dire : OK, faut maintenant que tu trouves une solution parce qu'on doit continuer à avancer.
	15'04''	Parce qu'il faut que quand ça (les productions d'élèves) arrive à la maison, les parents soient aussi détachés de cet aspect esthétique.
	24'29''	FV : Donc finalement c'est un gros travail à faire sur les élèves, ce n'est pas il n'y a pas vraiment d'autres barrières, selon toi, que vraiment ces barrières que chacun se met. Donc ce n'est pas forcément l'environnement de la classe, c'est pas forcément les collègues, c'est pas forcément la direction, mais t'as vraiment l'impression que ce travail doit se faire sur les élèves et sur peut-être certaines représentations qu'ils ont ?

		<p>M : Oui, parce que j'ai l'impression, alors peut-être parce que je suis décoratrice, mais j'ai l'impression qu'on peut faire beaucoup avec pas grand-chose. Mais je ne pense pas que l'outillage ou le matériel ou les salles de classe posent un problème, à part les tailles des salles de classe... C'est vrai que si les élèves ont un tout petit espace à disposition, ça fait une contrainte de plus, et puis ils sont limités et ça génère peut-être aussi des ambiances de classe un peu différentes parce que du coup, tout le monde se marche dessus. Puis ce n'est pas agréable, tu n'as pas envie d'avoir des pièces de ton voisin qui viennent sur ta table.</p>
Pascal	0'23''	(à l'évocation des conditions de travail en primaire)... par rapport à l'effectif, travailler avec plus de 20 élèves ! ... avec des doubles degrés, avec un écart du style des 5H et des 7H dans la même classe. Donc voilà, pour moi ça ne va pas comme conditions.
	27'19''	(à l'évocation de ce qu'il considère comme aidant la créativité) Bah moi ce qui m'a aidé effectivement c'est d'avoir plus de plus de temps.
Sonia	27'55''	<p>FV : Est-ce que tu penses que la disposition de la classe, le matériel à disposition, ça joue aussi un rôle sur la créativité des élèves ?</p> <p>S : La disposition de la classe je pense un peu oui. J'aime bien quand ils ne sont pas trop près les uns des autres entre guillemets, qu'ils arrivent à se retourner ou à travailler sans empiéter sur les travaux des autres... Mais...</p> <p>FV : Au niveau du matériel disponible, de l'accès aux dispositif...</p> <p>S : Ouais après... Je ne suis pas sûre que ça ait une grande influence pour moi.</p>
Pascal	3'18''	J'ai cette exigence de ne pas avoir effectivement le même objet que le voisin ou que la voisine.

Benjamin	30'40''	Que ça vienne de lui-même (de l'élève) et pas du copain à côté ou de la copine.
Pascal	20'41''	Ce que je trouve vraiment chouette, c'est toute cette évolution de partir du dessin puis de passer par une étape d'analyse de dessin, puis une maquette qu'on réanalyse et puis avec laquelle on peut faire des changements. Ils (les élèves) se rendent compte qu'il faut faire des changements ou ils ont envie de changer certaines choses et après on repasse par une étape de plan détaillé où voilà, on sait maintenant ce dont on va avoir besoin.
Pédagogie de la créativité (QR2)		
Pascal	5'08''	Parce qu'effectivement, on part dès le départ sur une conception d'objets vraiment personnalisée, unique.
Benjamin	2'57''	Les élèves sont libres de d'intégrer une partie de bois, une partie de fil de fer, d'autres matériaux. C'est vraiment selon leurs envies. C'est vraiment leur projet quoi.
Martine	6'08''	Parce que tout d'un coup dans une classe on en a un qui fait de la couture, un qui fait de la céramique, un qui fait du bois ou qui fait autre chose. Mais voilà, ils sont tous dans leur processus créatif de conception ou de réalisation, et ils avancent.
Martin	27'44''	C'est au niveau du thème intégrateur dans le projet. J'ai fait un test d'enlever le thème intégrateur ma première année au secondaire 1. Consigne : vous faites un objet, vous pouvez le ramener à la maison. Et là je me suis rendu compte que le thème intégrateur c'était beaucoup plus confortable, ça resserrait le cadre comme disait mon collègue. Ben dans ce travail, j'ai dû beaucoup bucher !
Martine	10'59''	... j'ai utilisé le sujet de raconter une histoire en créant un projet « Eclaire-moi une histoire » ... en disant : fabriquez un objet qui puisse servir de lampe... et en même temps, visuellement, ça doit être un moyen de communication. Donc l'objet doit éclairer et être un moyen de communication.

Pascal	5'59''	... en donnant un thème général... une structure lumineuse ... en exigeant d'intégrer du métal et une partie conçue et réalisée par impression 3D... Ils peuvent trouver un thème, des formes qui leur plaisent, (intégrer) d'autres matériaux...
Martin	13'03''	
Pascal	3'18''	En travaillant effectivement avec un cahier des charges qui ne soit pas axé justement sur une marche à suivre complète, pour aboutir à un objet précis mais avec des critères, voilà plus... plus généraux.
Martine	4'03''	... je le (l'élève) mets en projet ou je lui donne un cahier des charges, des fois c'est sous forme, avec les plus grands, de cahier des charges bien écrit. Et puis certaines fois pour les plus petits, c'est simplement des consignes.
Martine	8'02''	On veut amener les enfants à acquérir des connaissances, A, B, C. Et puis pour y arriver, ben on ne sait pas comment ça va se passer quand on travaille en projet, on peut avoir des choses qui arrivent, on peut même avoir des élèves qui développent des techniques, que nous-mêmes on ne maîtrise pas en atelier. Ça demande aussi d'être créatif en parallèle de lui, pour s'adapter à, à ces 12 élèves qui font des trucs différents.
	9'38''	Alors des fois c'est même de de casser le sujet, de se dire bon ben je vous ai demandé de me faire un meuble de bureau, je vois que tu ne prends pas. Est-ce qu'avec la consigne que j'ai donnée tu peux faire quelque chose qui t'intéresse plus ? Pour qu'ils, qu'ils s'imprègnent enfin, qu'ils s'approprient le sujet. C'est vrai qu'après, si vraiment le sujet est inintéressant, essayez de poser sa motivation sur les acquisitions techniques.
	29'15''	Donc, c'est accepter l'inattendu déjà de 1 et puis après être assez créative pour l'accompagner. Mais accepter l'inattendu c'est la plus grande compétence et c'est là où je pense qu'il y a ... certains enseignants qui n'osent pas se lancer parce qu'il faut accepter qu'on ne sache pas ce qui va se passer la semaine prochaine.

Sonia	2'35''	... j'essaie de rebondir sur les projets des élèves, leurs idées. Accepter aussi que parfois ils ont de supers idées auxquelles je n'avais pas pensé, essayer d'avoir, de trouver plusieurs solutions à un problème.
Martin	17'14''	Je suis là pour apprendre aux élèves mais aussi pour apprendre d'eux finalement, cette ouverture d'essayer de se mettre dans un échange avec les élèves.
Benjamin/ Martin	19'03''	FV : Avoir un degré d'ouverture, d'acceptation. B / M : Oui, clairement, c'est tout à fait ça !
Sonia	26'26''	... une ouverture par rapport à ce qu'ils font, à ce qui arrive, par exemple « puis de toute façon, moi ça ne m'intéresse pas, j'ai déjà une boîte ! », de tourner ça différemment, OK tu as déjà une boîte ... mais est-ce que tu as quelque chose que tu aimes manger ou est-ce que tu collectionnes quelque chose, essayer de les accrocher comme ça !
	27'15''	FV : Donc tu penses que ces élèves peut-être moins facilement convaincus par les processus proposés en ACM, si on va vers leur personnalité, vers des choses plus intimes, qui sont plus personnelles, on arrivera plus facilement à les mettre en action ? S : Oui, oui
Martin	10'28''	J'estime que l'élève sera plus motivée de pouvoir choisir, surtout les ados, quoi, ils ont envie de, ils ont plein de choses à dire... donc en disant : Bah voilà, tu as un cadre ouvert, vas-y, dis-moi, dis-moi ce que tu connais sur une thématique... On va se baser sur ce que tu connais déjà et ensuite on rajoute des couches.
Sonia	15'55''	La flexibilité, pas dire : oh moi j'ai décidé de faire ça comme ça, tu feras ça comme ça parce que j'ai décidé de faire ça comme ça. OK toi t'as une autre idée, est ce que c'est faisable ? Est-ce que c'est envisageable, est-ce qu'on a le temps, est ce que tu es capable, ... dans ce sens-là.

Martin	9'32''	... d'abord, partir de l'élève, des connaissances de l'élève.
Sonia	21'18''	Voilà, tu ne peux pas préparer ton cours 10 cours à l'avance, ce n'est pas possible.
Martine	31'13''	Si on fait du projet, et ben moi, mon journal de classe, il n'y a plus rien qui est noté. En fait, il y a de noté simplement : attention cet élève va avoir besoin de peinture blanche, attention, préparer une mèche sur la perceuse à colonne, attention à ça. Mais finalement mon journal de classe est vide, à part du besoin matériel ... ou de l'anticipation d'une évaluation...
Benjamin	18'20''	Enfin si l'enseignant est assez ouvert, et bien il peut aussi rechercher avec l'élève, se poser la question comment on va faire ça, chercher des solutions avec l'élève et puis aussi ne pas avoir forcément les réponses directement à toutes les questions.
Pascal	33'38''	D'avoir sur 50 projets d'élèves 50 projets différents
Martin	33'58''	A la fin d'une séquence, on regarde les objets puis s'il y a 12 objets les mêmes, on se dit mince peut-être on est passé à côté de quelque chose, qu'on n'a peut-être pas mis assez de cadre qui fait que ça soit différent. S'il y a 12 objets totalement différents, voilà on peut penser que ça a bien marché
Martin	13'03''	... ce que je vais avoir tendance à faire, c'est axer bien plus sur l'évaluation formative que sommative.
Martine	33'01''	J'évalue beaucoup le processus...
Pascal	30'33''	(au sujet de l'autoévaluation) J'essaie de leur faire passer le message comme ça : ne le faites pas pour la note, mais faites-le en disant OK, là ça joue pas, donc ça ne va pas jouer pour l'étape suivante, et donc je vais avoir des problèmes pour la suite... l'évaluation servira plus d'auto-analyse ... pour permettre qu'il (le travail) soit plus abouti. Donc c'est une façon de donner du sens à ce qu'ils font, ils ne le font pas forcément pouvoir avoir les points ... mais pour dire OK, j'améliore mon produit.

Sonia	7'49''	Au niveau de l'évaluation, là, comme j'ai mes notes et puis qui en fait ont fait fini le semestre, donc ils auront le temps de démarrer leurs projets sur 3 cours, puis ils le finissent sur les 6 au mois de janvier, donc au mois de janvier je n' dois pas les évaluer ... donc du coup là j'évalue pas.
Martine	20'45''	Non, je pense qu'autant la créativité que l'esthétique, je ne les évalue pas.
Martin	13'03''	...au moment où il y a une note, il y aura un cahier des charges de conception avec des objectifs évalués sous forme de points qui vont arriver à une note... Et puis après dans les critères évalués, il y aurait, dans un monde idéal, en gros 1/3 sur l'objet, 1/3 sur l'attitude, le savoir-être, le savoir-vivre et un 1/3 sur le processus créatif, la démarche.
Leviers et obstacles pour la créativité (QR3)		
Pascal	10'07''	... le manque de temps ...
Benjamin	14'47''	Pour moi, c'est clair et net, c'est le temps !
Martin	15'32''	J'avais la même réponse, c'est le temps à disposition.
Martine	6'08''	... pour moi il y a un truc qui est primordial, c'est le temps. C'est à dire que je suis quelqu'un qui aime travailler hors temps. ... C'est difficile de mettre ça en place sur des gros projets parce qu'on a un facteur temps qui nous arrête au bout d'un moment et qui fait qu'on ne peut pas faire beaucoup d'essais-erreurs, qu'au bout d'un moment, on doit les (les élèves) rattraper puis les guider pour dire : OK, faut maintenant que tu trouves une solution parce qu'on doit continuer à avancer.
Martine	26'56''	C'est vrai que si les élèves ont un tout petit espace à disposition, ça fait une contrainte de plus ... ils sont limités et puis ça génère aussi des ambiances de classe un peu différentes parce que tout le monde se marche dessus, ce n'est pas agréable. Et puis, on n'a pas envie d'avoir des pièces du voisin sur notre table ... Ouais, l'espace.

Martine	30'05''	<p>FV : donc c'est vraiment une ouverture, une flexibilité, une capacité à s'adapter à ce qui va arriver (Martine acquiesce) avec entrain et enthousiasme, c'est à dire plutôt de voir le verre à moitié vide que le verre à moitié plein, comme quand on va rencontrer des difficultés (Martine acquiesce), c'est aussi cet enthousiasme là que l'enseignant devrait montrer.</p> <p>M : Ouais, ouais, exactement ouais, et je pense que c'est ce qui fait peur à certains enseignants.</p>
Sonia	36'37''	<p>Des fois, c'est un peu frustrant parce qu'au niveau personnel, t'essayes d'être créatif, d'avoir plein d'idées, de chercher plein de solutions. Et puis quand tu te retrouves face à 2-3 ados qui ne voient même pas l'once d'une idée, t'es là mais oh non ! ... Puis des fois, ça ne leur parle juste pas, ils n'ont pas forcément cette envie d'apprendre ou de rechercher quoi.</p>
Pascal	10'07''	... le manque de connaissance technique à la base...
	11'48''	<p>C'est ce qui m'a un peu frustré au départ, c'est ce manque de connaissances techniques qui faisait que j'avais de la peine à ouvrir des projets et à permettre à mes élèves d'être très créatifs, dans le sens où moi je n'arrivais pas forcément à leur amener des solutions, par rapport à des envies qu'ils avaient dans leur projet. Le bagage technique que je trouve quand même très utile, c'est ce qui fait aussi peut-être que je ne me lance pas dans d'autres matériaux parce que je ne les maîtrise pas complètement. Du coup, je ne me sens peut-être pas assez à même de répondre à des problématiques et à trouver des solutions techniques avec eux, quoi.</p>
Sonia	2'35''	Mais je me rends quand même compte que, y a plus moi qui cherche qu'eux.
	39'58''	(En évoquant un possible abandon de la discipline ACM) Ou peut-être d'avoir un public plus ouvert, je ne sais pas, j'ai l'impression de beaucoup donner d'énergie et de, ouais, de beaucoup donner d'énergie.
Sonia	3'43''	Oui, j'ai l'impression qu'ils sont de moins en moins, entre guillemets pratique. Ils ont de moins en moins l'habitude de devoir réfléchir à des solutions.

	14'33''	La maîtrise de base, c'est impressionnant. Avant, il y en avait un chaque tant de temps qui ne savait pas tenir un cutter, mais là maintenant je trouve que c'est régulier et puis c'est mou, il n'y a pas de tonus.
Pascal	16'36	... ce que je vois c'est qu'il y a des élèves qui ont beaucoup plus de peine à trouver des idées différentes ... je dois montrer quand même quelques exemples de réalisation, ou regarder un artiste et du coup ils s'inspirent fortement de l'artiste qu'on a vu ou éventuellement de photos qu'on a projetées.
Martine	19'46''	... il y en a (des élèves) qui très simplement sont tout de suite créatifs, puis il y en a qui ont vraiment, vraiment de la peine.
	20'45''	... pour certains élèves, je sens que la créativité, c'est un cauchemar. La feuille blanche, le côté je peux me raccrocher à rien, on me demande de faire un truc, pour certains c'est difficile, quasi impossible !
	33'01''	... un élève qui a trop d'échecs, à sa phase de test et qui pourrait baisser les bras. Et donc là du coup il faut l'encadrer et des fois ça demande de faire à sa place, de tâtonner aussi.
Pascal	19'30''	... ce qui m'a pas mal aidé, c'est cette notion de et de déroulement de projet ... d'avoir plus de temps pour trouver des idées, pour après les étudier, trouver des solutions, faire un prototype ou une maquette, les analyser et après chercher comment encore l'améliorer, je trouve que c'est un processus qui prend vraiment du temps.
Martin	16'00''	FV : Vous parlez du temps, il faudrait quoi ? Il faudrait plus de temps en une seule fois ? Ou peut-être pouvoir choisir ce temps différemment, pouvoir l'organiser autrement ? M : Ouais, l'organiser autrement ... Ça serait répartir sur la semaine, tout d'un coup bah voilà il y a une idée qui émerge ... il faudrait que je puisse la tester concrètement. (16'25''). Plus de flexibilité.
	15'32''	... dans notre salle d'activités créatrices, on voit que, qu'il y a ce qu'il faut pour pouvoir diversifier les matériaux selon les idées des élèves.

Martine	24'55''	J'ai l'impression qu'on peut faire beaucoup avec pas grand-chose. Si tu veux, plus on a du matériel et plus on a des machines, plus on peut proposer une grande quantité de solutions différentes. ... mais je pense que pour développer la créativité, non, je pense même que des fois la contrainte justement, dire ben vous n'avez pas cette machine-là, comment je fais un trou sans une perceuse à colonne, ça peut aussi faire partie du processus créatif... je ne pense pas que l'outillage ou le matériel ou les salles de classe posent un problème.
	7'09''	Dans le monde de l'artisanat et de la décoration, on nous apprend à ... Tout faire avec rien... Donc c'est souvent faire des grandes choses avec ... plein de petits « chenis ».
Martin	32'28''	FV : ... comment évaluez-vous la créativité des élèves ?
		M : De manière formative ! Parce c'est plus facile de donner un retour oral à un élève sur la créativité que de dire, tiens je vais te mettre une note, c'est trop compliqué, il faudrait décortiquer des objectifs évaluateurs.
		B : C'est trop subjectif aussi ...
		M : Ouais.
Martine	22'07''	... je suis capable dans mes classes de dire ... là il y a un élève qui est moins créatif donc ... je l'encourage, j'essaie de donner le bon terreau pour le favoriser.
Pascal	7'03''	... j'essaie de leur ouvrir en disant, OK on peut s'inspirer effectivement d'artistes, qu'on analyse en classe, justement pour voir comment ils mettent en forme certains matériaux, comment on peut envisager des assemblages, comment on peut représenter, une idée...
Martin	9'32''	... aller s'inspirer de ce que font des artistes, des artisans, en leur présentant des œuvres, par exemple, ou des photos, des vidéos ou des œuvres en vrai si j'en ai, pour qu'ils aient la partie culturelle, voir des trucs, l'effet waouh !

Sonia	13'14''	Je pense que les jeunes actuellement ont l'habitude de faire les choses très rapidement et de très vite passer à autre chose. Donc le défi, ça serait d'avoir des projets, pas sur 20 cours, mais sur 3-4 cours ... Un projet court et efficace pour garder l'intérêt, l'énergie, la motivation.
	42'26''	... je pense qu'il faut penser à écourter, (proposer) des projets courts et dynamiques.

Annexe 6 : Caractéristiques de la pédagogie de la créativité présentes dans les données de l'enquête

Tableau 1 : Caractéristiques liées à l'enseignement créatif et à l'apprentissage créatif

<p>Liées à l'ens. créatif</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dispositifs didactiques créatifs, innovants ou générant des apprentissages créatifs (Puozzo, 2013 ; Jeffrey & Craft, 2004) - Approche holistique impliquant les sphères émotionnelles, cognitives, conatives, motivationnelles et expérientielles personnelles (Abbs, 2003; Cremin, 2009; Puozzo, 2013; Woods & Jeffrey, 1996) - Permettre aux élèves de s'approprier les objets d'apprentissages disciplinaires via des processus liés à la créativité (Jeffrey & Craft, 2004) - Enseigner pour développer la créativité des élèves comme compétence transversale (Jeffrey & Craft, 2004) - Décloisonnement et liens (inter-sujets, interdisciplinaires) (Cremin, 2009) - Offrir de nombreuses possibilités de collaborer (Cremin, 2009; Cremin & Chappell, 2021; Savage & Fautley, 2007) - Exploiter la collaboration et partage d'idées (Cremin, 2009 ; Cremin & Chappell, 2021 ; Prensky, 2010) - Aménagement du mobilier en fonction des besoins des activités (Prensky, 2010) - Différenciation temporelle et factuelle (Prensky, 2010) - Flexibilité dans les styles d'enseignement, en fonction des situations et besoins (Grainger et al., 2004) - Questionnement socratique plutôt qu'exposé de faits (Prensky, 2010) - Permettre/favoriser le mouvement physique des apprenants (Prensky, 2010) - Proposition de démarches d'investigation (Prensky, 2010 ; Terzidis, 2020a) - Déplacement du pôle d'activité et de contrôle vers l'apprenant (Prensky, 2010 ; Cremin, 2009) - Apprentissage, enseignement et évaluation <i>peer-to-peer</i> (Prensky, 2010) - Mise à disposition de temps et d'espace pour expérimenter, essayer, se remémorer (Jeffrey & Craft, 2004 ; Cremin, 2009) - Encourager la capacité à prendre des risques, tolérance aux idées inhabituelles (Craft, 2001 ; Cremin, 2009 ; Cremin & Chappell, 2021) - Valoriser l'innovation et l'indépendance de jugement (Woods, 1995 ; Jeffrey and Woods, 2003 ; Jeffrey, 2006) - Accueillir et rebondir sur l'inattendu sans perdre de vue l'objectif de base (QCA, 2005)
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Encourager l'ouverture aux idées et à la pensée critique (QCA, 2005) - Mise en exergue du processus plutôt que du produit (Savage & Fautley, 2007) - Donner des feedbacks qualitatifs permettant aux élèves de se situer et de progresser (QCA, 2005 ; Prensky, 2010) - Encouragement de la persévérance, entretien de la motivation (Jeffrey & Craft, 2004) - Encourager la métacognition des apprenants (Savage et Fautley, 2007) - Tâches mobilisant des compétences cognitives élevées taxonomiquement (Capron & Martin, 2014 ; Savage et Fautley, 2007) - Proposer des situations-problème à résoudre (Savage et Fautley, 2007)
<p>Liées à l'app. créatif</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilisation de l'imagination (Besançon, 2021 ; Craft et al., 2001; Craft, 2002, 2005; Cremin, 2009) - Mobilisation de ressources multidisciplinaires, établissements de liens interdisciplinaires (Savage et Fautley, 2007) - (Co-)création des apprentissages et co-construction du sens individuel (Savage & Fautley, 2007 ; Jeffrey & Craft, 2004) - Poser des questions, agir (Craft et al., 2001) - Essayer des nouvelles choses, prendre des risques (Craft et al., 2001) - Expérimenter pour apprendre (<i>experiential learning</i>) (Savage et Fautley, 2007) - Processus d'investigation cognitive → l'exploration des connaissances (Cremin & Chappell, 2021; Woods & Jeffrey, 1996) - Activités mobilisant la pensée divergente ou/et la pensée exploratoire (Besançon, 2021 ; Craft, 2002 ; Savage et Fautley, 2007) - Combinaison sélective de plusieurs éléments pour générer de nouvelles connaissances (Beghetto, 2021; Craft, 2005) - Implication de la motivation intrinsèque (Savage & Fautley, 2007 ; Jeffrey & Craft, 2004)

Mots-clés :

Créativité – Pédagogie Créative – Enseignant.es Secondaire I – Activités Créatrices et Manuelles (ACM) – Plan d’Etudes Romand (PER) – Perceptions

Résumé :

Cette enquête visait l’identification des perceptions de la créativité, les mises en œuvre concrètes de cette dernière ainsi que les freins et leviers à son expression auprès d’enseignantes et d’enseignants spécialistes ACM du secondaire I du Valais romand. Son but portait sur les pistes à développer pour améliorer la formation initiale ACM des enseignant.es généralistes et spécialistes ainsi que sur le soutien pouvant leur être fourni sur le terrain.

Ce travail se fonde sur la conception multivariée de la créativité de Lubart mais également sur les principes du modèle de pédagogie créative de Lin, auxquels nous avons rattaché les caractéristiques de l’enseignement et de l’apprentissage créatifs de Terzidis et Borloz. L’application d’une méthodologie mixte quantitative (questionnaire) / qualitative (entretiens semi-directifs) a permis de récolter des données complémentaires pour dresser un état des lieux de la situation. Le questionnaire a compilé deux outils déjà existants, un pour évaluer par des métaphores la vision de l’enseignement des répondant.es et l’autre pour envisager leur appréciation de caractéristiques créatives d’élèves et d’objectifs d’apprentissage. Les entretiens recherchaient à compléter ces informations et à approfondir la compréhension des pédagogies appliquées.

Les analyses statistiques du questionnaire (SPSS) et le codage sémantique des propos des entretiens (Nvivo) ont montré des résultats intéressants. En premier lieu, nous retrouvons le dilemme mis en lumière dans de précédentes recherches entre la conviction des enseignant.es sur l’importance de la créativité et la non-désirabilité de certaines caractéristiques favorables à ce concept. Des variations émergent en fonction des formations initiales et des spécialisations disciplinaires des enseignant.es.

En définitive, la vision de la créativité identifiée recouvre les quatre facteurs de Lubart de manière incomplète. L’application des pédagogies par projet annoncées semble en outre correspondre sur de nombreux aspects aux caractéristiques de l’enseignement et de l’apprentissage créatifs. L’état des lieux ainsi dressé permet d’envisager des actions ultérieures intéressantes, tant sur le terrain de la formation que celui de la recherche.