

Table des matières

Remerciements.....	1
Résumé et mots-clés	1
Table des matières	2
1. Introduction	4
2. Contexte théorique de la créativité	4
2.1. La recherche et définition de la créativité à travers l'Histoire	5
2.2. L'approche multivariée	7
2.3. Les facteurs cognitifs.....	8
2.4. Les facteurs conatifs	10
2.5. Les facteurs émotionnels.....	11
2.6. Les facteurs environnementaux.....	13
2.7. Les niveaux de créativité	15
2.8. Le processus créatif	16
2.9. La créativité dans l'enseignement	17
2.10. Le plan d'étude romand	18
2.11. Le Lehrplan 21.....	19
2.12. L'influence internationale	21
2.13. Favoriser la créativité à l'école.....	23
<i>Teaching creatively</i>	23
<i>Teaching creativity</i>	24
3. Question de recherche et objectifs	25
4. Méthodologie.....	25
4.1. Méthode de recueil de données	25
4.2. Méthode d'analyse	27
5. Présentation des résultats	28
5.1. Les données personnelles.....	28
5.2. Autour de la créativité.....	29

5.3. La créativité à l'école.....	30
5.1. Divers.....	35
6. Interprétation et discussion des résultats.....	35
6.1. Les différences dues à l'expérience	36
6.2. Les représentations de processus.....	36
6.3. La définition de la créativité par les enseignantes	37
6.4. Les représentations des origines de la créativité	38
6.5. Les méthodes d'enseignement.....	40
Le jeu	40
Le cadre et la liberté.....	41
Les autres méthodes.....	42
6.6. Les outils des enseignantes	43
Le rejet de l'évaluation.....	44
6.7. Le lien entre des représentations et la pratique	45
6.8. La découverte imprévue	45
7. Conclusion	46
Références.....	49
Annexes	52
Déclaration sur l'honneur.....	73

1. Introduction

N'avez-vous jamais souhaité trouver une solution à chaque problème imaginable ? C'est pourtant ce que permettrait la maîtrise de la créativité, cette « capacité à produire des réalisations qui sont à la fois nouvelles et adaptées aux contraintes de la situation dans laquelle elles prennent place » (Amabile, 1996 ; Gardner, Delacôte, & Weinwurz, 1996 ; Lubart et al., 2015 ; Ochse, 1990, cités dans Besançon & Lubart, 2015, p. 11). En maîtrisant cette compétence, vous auriez peut-être pu découvrir des inventions révolutionnaires comme l'aspirine, Viagra, Velcro, Post-It, Coca Cola ou d'autres objets dont Darbellay, Moody, Sedooka et Steffen (2014) expliquent les origines. Imaginez maintenant l'avenir radieux qui s'offrirait à vos enfants si vous pouviez favoriser cette compétence à la maison. Ou, encore mieux, les progrès que ferait la société si on l'enseignait à tous les élèves. C'est dans l'éventualité de l'existence de ce genre d'enseignement ainsi qu'au travers de tentatives personnelles de définition de la créativité qu'est né ce travail. Celui-ci explicitera, dans un premier temps, les complexes théories concernant la créativité et les facteurs qui pourraient influencer sa compréhension dans le milieu scolaire. Une question de recherche sera ensuite formulée, question qui nécessitera la mise sur pied d'une méthodologie. Les résultats de la recherche seront enfin présentés et interprétés et discutés dans le but de trouver une réponse à la problématique établie.

Petite précision avant de commencer : Ce travail comprend des extraits du plan d'étude germanophone Lehrplan 21 (Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg, 2017) ainsi que des parties d'entretien en langue allemande non-traduites. Âmes sensibles, s'abstenir !

2. Contexte théorique de la créativité

« Un rapide examen de notre environnement quotidien suffit à montrer l'omniprésence de la créativité. On peut en effet soutenir que chaque objet culturel est issu de l'activité créative » (Lubart, Mouchiroud, Tordjman & Zenasni, 2015, p.147)

Bien que la créativité soit un thème plus important que jamais (Runco, 2004), d'après Laustriat et Besançon (s.d.), la définition de la créativité reste en soi encore de nos jours un sujet central de la recherche en créativité. Cette première partie théorique retracera donc dans un ordre plus ou moins chronologique l'évolution de la définition de la créativité et de la recherche de celle-ci au fil de l'Histoire et les divers facteurs qui les ont influencées. Cela permettra, dans un deuxième temps, de donner une idée des domaines intervenant sur les représentations des personnes enseignantes.

2.1. La recherche et définition de la créativité à travers l'Histoire

Selon Dacey et Lennon (1998, cités dans Lubart et al., 2015), les premières définitions de la créativité datent de la Grèce antique, où Platon et Hésiode pensaient que la grâce divine donnait aux poètes les idées qu'ils exprimaient. Et cette pensée mystique de l'origine de la créativité persiste pendant bien des années. Les études de Albert et Runco (1999) montrent qu'Aristote avait, déjà en son époque, exprimé l'hypothèse que l'inspiration était le fruit d'une seule personne et des capacités de celle-ci à associer des réflexions. Les deux psychologues expliquent que le souci de trouver une source à la créativité s'est estompé durant les périodes romaine et féodale, plutôt marquées par la religion et les intrigues de politique territoriale. Un regain d'intérêt pour le thème peut être constaté durant la Renaissance, durant laquelle l'idéal reposait sur l'art, la philosophie, les sciences et la littérature de la civilisation grecque antique. Cette époque marque la fin de l'attribution de la créativité à une origine mystique et un passage à une recherche plus scientifique, notamment en psychologie. Plusieurs chercheurs ont dès lors rattaché la créativité à une capacité innée ou génétique (Duff, 1767 ; Galton, 1879, cités dans Lubart et al., 2015). En 1908, Freud (cité dans Lubart et al., 2015) s'essaie également à une explication, qui voudrait que la créativité serait le résultat expressif de tensions entre la réalité consciente et les pulsions inconscientes d'un individu.

En 1926, Cox (citée dans Lubart et al., 2015) suggère que les principales influences sur la capacité créatrice viendraient de l'intelligence, de la motivation et des traits de caractère. La même année, Wallas (1926, cité dans Bonnardel, 2006) s'aventure dans la première description d'un processus créatif en quatre étapes : la préparation, l'incubation, l'illumination et la vérification¹. Duncker (1945, cité dans Bonnardel, 2006) et Wertheimer, (1945, cité dans Lubart et al., 2015) rallient la phase d'illumination, décrite par Wallas, au phénomène de l'*insight*². Bonnardel (2006) voit, dans le rattachement du processus créatif à l'*insight*, le concept précurseur de la recherche de l'individu créatif. En 1963, Mooney (cité dans Taylor, 1989) définit quatre approches possibles du problème de la définition de la créativité, qui sont l'*environnement*, le *produit*, le *processus* et la *personne*. Rhodes (1961, 1987, cité dans Runco, 2004) divise également les recherches sur la créativité en quatre domaines très similaires : la *personne*, le *produit*, la *pression*³ (ou stimulation) et le *processus*.

¹ Voir chapitre 2.4. : « Le processus créatif »

² Le phénomène d'*insight* est une soudaine réorganisation de la pensée qui mène à la découverte d'une solution. Ce terme est utilisé la première fois en allemand (*Einsicht*) par W. Köhler dans son ouvrage *Intelligenzprüfungen an Anthropoiden* (1917).

³ Traduit librement de l'anglais « press », qui est défini comme la relation entre l'individu et son environnement.

Il faudra, selon Jaoui (1975), attendre les précurseurs de la recherche en développement d'entreprise comme Osborn⁴ ou les résultats des études du psychologue Guilford, pour populariser le terme « créativité » et les pratiques qui l'entraînent. Guilford rattache l'intelligence divergente à une capacité de l'individu dans les résultats de ses études sur la créativité (1950, cité dans Jaoui, 1975) et la structure de l'intellect (1956, 1967, cités dans Jaoui, 1975). Le psychologue observe en effet tout au long de ses recherches que la créativité s'appuie sur différentes capacités mentales et que la plus utilisée d'entre elles pour une tâche créative est la pensée divergente (Lubart et al., 2015). Se basant sur les travaux de Guilford (1967, cité dans Lubart et al., 2015), Torrance (1972, 1976, cités par Torrance, 1989) évaluera les capacités créatives d'enfants et d'adultes ainsi que l'effet de la consigne et créera ainsi des tests de mesure de créativité. Rouquette (1973, cité dans Bonnardel, 2006, p. 18), parlera de ces changements de perspective par rapport à la créativité comme étant la mise en place progressive d'un « modèle économique de la production créative ». Csikszentmihalyi (1996) observera vers la même période que chaque produit de la créativité se voit évalué par son environnement social.

Des recherches sur les caractéristiques des personnes ainsi que leur motivation lors de créations sont réalisées (Gough, 1961 ; 1979 ; MacKinnon, 1962 ; Roe, 1952, cités dans Lubart et al., 2015) et démontrent que l'acceptation de soi, le courage et la liberté d'esprit sont liés à la créativité. L'impact de certains aspects sociétaux sur la créativité sera également étudié par Simonton (1988). Ces différentes théories mèneront, vers la fin du XX^e siècle, à la conclusion de l'approche dite « *multivariée* » par Amabile (1983), par Csikszentmihalyi (1988) ou par Lubart et Sternberg (1995), approche qui combine de multiples facteurs d'un individu pour expliquer le potentiel créatif et son expression⁵.

Les recherches les plus récentes ont plus ou moins toutes admises une définition de la créativité qui se veut consensuelle et selon laquelle la créativité est la « capacité à produire des réalisations qui sont à la fois nouvelles et adaptées aux contraintes de la situation dans laquelle elles prennent place » (Amabile, 1996 ; Gardner et al., 1996 ; Lubart et al., 2015 ; Ochse, 1990, cités dans Besançon & Lubart, 2015, p. 11). De plus, les activités de conception créative sont définies comme des activités de résolution de *problèmes* complexes dont la spécificité « réside dans l'absence de procédure directement applicable pour atteindre le but recherché » (Bonnardel, 2006, p. 46).

⁴ Alex F. Osborn est l'inventeur de la méthode dite *brainstorming*, outil qui favorise la recherche d'analogies et ainsi, la créativité. Il publie en 1953 son œuvre *Applied Imagination : Principles and Procedures of Creative Problem Solving*, (*L'imagination constructive*, traduite en français en 1965)

⁵ Voir chapitre 2.2. : « L'approche multivariée »

En parallèle est apparu ce qui pourrait former une deuxième phase de popularisation de la créativité, via les avancements technologiques et l'invention de systèmes informatiques d'aide à la créativité comme ceux de Nakakoji, Yamamoto et Ohira (2000, cités dans Bonnardel, 2006). Dans un *TED talk*, Conti explique par exemple en 2017 que le progrès informatique a été tel qu'il a permis d'élaborer des programmes d'intelligence artificielle intuitive, qui sont en mesure de générer des solutions créatives. D'un autre côté, Lubart et al. annonçaient déjà en 2015 être sceptiques « quant à savoir si ces contributions méritent réellement cette dénomination [de nouvelles œuvres] » (p. 106).

Au fil de l'Histoire, la recherche a donc fait passer la créativité de l'intervention divine à une capacité génétiquement acquise, puis à une méthode procédurale mesurable, quantifiable et évaluée dans un système social.

Après cette partie initiale, plus historique, il reste à clarifier plusieurs aspects de la recherche de la créativité, qui couvriront plus ou moins les quatre approches définies par Mooney (1963, cité dans Taylor, 1989) ou Rhodes (1961, 1987, cité dans Runco, 2004)⁶. Les approches seront en revanche réparties dans une chronologie jugée plus utile au focus de ce travail, qui tissera pour finir plus spécifiquement des liens entre la créativité et le monde scolaire.

2.2. L'approche multivariée

Selon Bonnardel (2006), les facteurs des différentes approches psychologiques ou psychanalytiques qui sont utilisées dans les recherches de la créativité sont tous intégrés dans l'« approche multivariée » de Sternberg et Lubart, (1995). Les approches qu'en font Amabile (1983) ou Csikszentmihalyi (1988) seront donc laissées de côté. Selon Sternberg et Lubart (1995) le potentiel créatif et son expression prennent leur source, chez chaque individu, dans six *pools* de ressources liés soit à l'individu, soit à son contexte : les processus intellectuels, les connaissances, les styles intellectuels, la personnalité, la motivation et le contexte environnemental. Lubart et al. (2015) condenseront les six ressources en quatre facteurs : les facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux. Les composantes de ces facteurs sont explicitées de manière plus détaillée dans les chapitres 2.2.1 à 2.2.4. Les différents facteurs forment donc, pour chaque individu, un profil de potentiel créatif, profil qui peut être plus ou moins adapté à une tâche créative ou à une autre (Caroff & Lubart, 2012, cité dans Lubart et al., 2015). La figure visible à la page suivante (Figure 1.) représente,

⁶ Voir chapitre 2.1. « La recherche et définition de la créativité à travers l'Histoire », fin du deuxième paragraphe

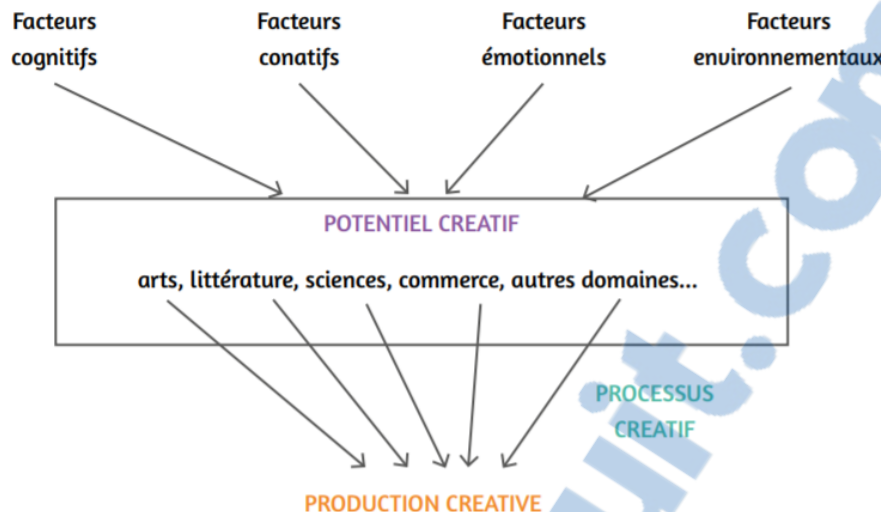


Figure 1. Représentation schématique de l'approche multivariée de la créativité, adaptée par Laustriat et Besançon (s.d.) d'après Lubart et collaborateurs (2003). Elle représente les quatre facteurs composant le potentiel créatif, qui se manifeste, selon la tâche, dans différents domaines (arts, littérature, ...). Le potentiel créatif est activé durant un processus créatif pour créer une production créative.

d'une manière renouvelée par Laustriat et Besançon (s. d.), le modèle multivarié de l'approche de la créativité.

Sternberg et Lubart (1995) précisent trois points quant à leur modèle. Premièrement, que certaines composantes, notamment celles concernant la connaissance, requièrent un certain seuil minimal afin de permettre la créativité. Ensuite, que les composantes peuvent se compenser entre elles, dans le cas où une composante forte en contrebalancerait une autre, plus faible. Pour finir, que bien que les composantes interagissent toujours entre elles, les hauts niveaux de certaines composantes peuvent interagir et ainsi avoir des effets multiplicateurs bien plus importants qu'une simple addition des deux composantes. Ces trois points ont pour conséquence que la créativité ne peut pas être pensée comme étant simplement la somme de différents capitaux.

2.3. Les facteurs cognitifs

Les facteurs cognitifs regroupent toutes les capacités intellectuelles qui aident à l'éclosion de la pensée créative. Selon Laustriat et Besançon (s. d.), certaines sont des processus de traitement de l'information, alors que d'autres appartiennent simplement aux connaissances.

Sept capacités sont présentées par Lubart et al. (2015, pp. 29-46) comme faisant partie des facteurs cognitifs. Elles sont l'identification du problème, l'encodage sélectif, la comparaison sélective, la combinaison sélective, la pensée divergente, l'évaluation des idées et la flexibilité.

Les mêmes auteurs ont également observé l'influence des *connaissances* et de l'*intelligence* sur le potentiel créatif.

- L'*identification, la (re-)définition du problème*, qui peut par exemple traverser une phase de comparaison de l'idéal final à l'état actuel. La *représentation mentale des informations à traiter* joue aussi un rôle, car elle fera varier la manière dont les connaissances en mémoire seront reprises et utilisées pour répondre au problème.
- L'*encodage sélectif* est la capacité de la personne créative à repérer des ressources utiles à la résolution du problème dans son environnement. Bonnardel, Lubart et Marmèche (2005, cités dans Bonnardel, 2006, p. 19) dépeignent par exemple la personne créative comme étant capable de « voir ce que les autres ne voient pas ».
- La *comparaison sélective* se retrouve dans la capacité d'observation d'éléments similaires entre différents domaines. Lors d'une recherche d'inspiration, les éléments du problème sont comparés à d'autres éléments qui présentent des relations entre eux. Ce « principe de corrélation », décrit pour la première fois par Spearman en 1931 (cité dans Lubart et al., 2015), repose sur une utilisation de métaphores et d'analogies.
- La *combinaison sélective* est la capacité d'association de différents éléments pour former une nouvelle analogie.
- La *pensée divergente* est une capacité de production d'idées à partir d'un élément initial. L'ouverture de pistes en partant d'un même problème permet une plus grande variété de solutions à considérer et augmente par la même les chances de trouver une solution qui soit à la fois nouvelle et adaptée. L'un des exemples les plus connus de recherche d'analogies reste le *brainstorming* d'Osborn (1965), qui comporte une première phase de recherche d'idées en groupe, sans jugement et sans évaluation.
- L'*évaluation des idées* se laisse comprendre par la capacité d'auto-évaluation des idées et de la progression générale de la réflexion vers une solution. Elle permet entre autres de différencier les idées à éliminer de celles qui valent la peine d'être approfondies. Bonnardel (2006) définit que cette capacité se préoccupe de la partie « adaptée aux contraintes » de la définition consensuelle de la créativité, qu'elle renomme « gestion des contraintes » (p. 91).
- La *flexibilité* est une caractéristique qui se démarque par la capacité de détachement volontaire des premières idées qui viennent à l'esprit pour explorer des voies moins communes. Elle justifie, selon divers auteurs (Besançon & Lubart, 2015 ; Zabelina & Robinson, 2010, cités dans Lubart et al., 2015), la présence de la souplesse d'esprit ainsi que la mobilité de la pensée.
- Les *connaissances* dans le ou les domaines du problème sont décrites par Besançon et Lubart (2015) comme nécessaires pour permettre la créativité. De plus amples

connaissances sur le sujet permettant une meilleure performance créative, le potentiel créatif d'un individu n'est pas le même dans chaque domaine. Plusieurs scientifiques, dont Csikszentmihalyi (2006, cité dans Besançon & Lubart, 2015) ont pu observer qu'un individu « trop » expert dans un domaine peut aussi se voir handicapé dans sa créativité, car se rattachant trop aux connaissances préalables et dont les résultats sont déjà probants. Dans le même courant d'idée, Frensch et Sternberg (cités dans Lubart et al., 2015) ont démontré en 1989 que la connaissance entraînait une « rigidité mentale » (p. 45), effet contreproductif pour la plupart des autres facteurs du potentiel créatif.

- Selon les résultats des diverses études sur les relations entre intelligence et créativité, (Batey & Furnham, 2006 ; Kim, 2008 ; Lubart, 2003, cités dans Lubart et al., 2015), le *quotient intellectuel* (QI) semble être également une composante du facteur cognitif du potentiel créatif. La plupart des individus créatifs affichent en effet un QI supérieur à la moyenne. D'un autre côté, plusieurs biais font surface lors de l'analyse des résultats, car la tendance à prendre des risques et la persévérance sont pris en compte dans le calcul du QI, alors que tous deux sont des composantes favorisant également le potentiel créatif⁷. Il reste, avant de passer aux facteurs conatifs, à noter que les *intelligences pratiques* et *sociales* surviennent au moment de présenter la solution sous un angle qui sera privilégié de la critique sociale.

2.4. Les facteurs conatifs

Lubart et al. (2015) expliquent que les facteurs conatifs rassemblent tous les comportements qui font partie des habitudes d'un individu, dont les trois composantes sont « les traits de personnalité, les styles cognitifs et la motivation » (p. 47).

Les *styles cognitifs* sont décrits par Lubart et al. (2015) comme des tendances d'un individu dans l'exécution de ses réflexions et que diverses recherches comme celles de Goldsmith (1987, cité dans Lubart et al., 2015) différencient d'une manière quantitative, selon la nature de la créativité et la manière de considérer un problème, ou qualitative, selon le rapport entre le style cognitif et le niveau de créativité de l'individu.

La *motivation* comprend tout ce qui influence la mise en route, le maintien et l'arrêt d'un comportement et peut être d'origine intrinsèque ou extrinsèque (Lubart et al. 2015). Selon Simon (1967), elle favorise spécifiquement le contrôle de l'attention tout au long de certains processus cognitifs. À retenir que la motivation intrinsèque est connue pour avoir

⁷ Voir chapitre 2.2.2. : « Les facteurs conatifs »



généralement d'avantage d'incidence sur la créativité que la motivation extrinsèque (Lubart et al. 2015).

Les *traits de personnalité* sont énumérés par Sternberg & Lubart, (1995) comme étant au nombre de cinq. Lubart et al. (2015) en ajoutent un, le *psychotisme*, et les définiront sous les termes de schèmes comportementaux « constants dans le temps et peu variables dans l'espace » (p. 47) qui influencent positivement la créativité. Selon les deux auteurs, les six aspects sont ceux que voici :

- La *persévérance*, qui sert à triompher des différentes complications rencontrées durant une résolution de problème.
- La *tolérance à l'ambiguïté* est définie par une ouverture ou même une recherche de l'ambiguïté et permet à l'individu d'atteindre un plus grand panel de solutions possibles tout en se sentant à l'aise avec elles.
- L'*ouverture* aux nouvelles idées, expériences, émotions ou plus simplement, à l'inconnu permet de découvrir un nouveau contexte avec curiosité plutôt qu'anxiété.
- L'*individualisme* semble influencer la créativité en permettant à un individu d'éviter de se conformer à un groupe
- La *prise de risque* est liée à la créativité par la possibilité d'échec ou de discréditation qui peut survenir au moment de la présentation du résultat. Elle est l'une des composantes les plus variables et, selon Torrance (1968, cité dans Besançon & Lubart, 2015, p. 27), son amoindrissement est le plus souvent une conséquence directe de l'entrée en scolarité.
- Les traits de *psychotisme* peuvent, s'ils sont élevés, s'associer à des troubles comme l'apparition d'associations de pensées qui peuvent sembler farfelues et ainsi augmenter la créativité. À noter qu'un niveau trop élevé de psychotisme peut mener à des troubles psychotiques comme la schizophrénie, qui n'est pas considérée comme bénéfique pour la créativité.

2.5. Les facteurs émotionnels

Selon Lubart et al. (2015), les *états émotionnels*⁸ sont des réponses « courtes et intenses [...] à un stimulus externe » (p. 66) qui vont influencer l'attitude et les agissements d'un individu. Il va donc de soi que les états émotionnels aient une incidence sur la création, bien que les résultats des recherches dans ce domaine soient incertains car se basant sur les jugements des individus sur leur propre état émotionnel. Les émotions peuvent, toujours selon Lubart et

⁸ Certains auteurs, comme Besançon et Lubart (2015), lient les facteurs émotionnels aux facteurs conatifs, les nommant aussi facteurs affectifs.

al., avoir trois types d'influence sur la créativité : selon si la création peut par exemple être utilisée par l'individu pour exprimer ses émotions (« variable motivationnelle »). Ou alors, elles peuvent subtilement placer l'individu dans un état prédisposé à la création (« variable contextuelle »). Finalement, les émotions sont parfois utilisées comme l'outil de la pensée divergente (« variable fonctionnelle ») (p. 86).

Lors de leur recherche sur l'influence des émotions sur la créativité, Isen, Daubman et Nowicki (1987) remarquent que les états émotionnels positifs favorisent l'émergence d'idées par l'attention supplémentaire portée des objets-ressources du problème. Un état émotionnel positif permettrait également, selon Isen (1999), la remémoration des pensées positives, qui sont présentes en plus grand nombres que les pensées négatives. Ces observations sont remises en question lorsque Kaufmann et Vosburg (1997, cités dans Lubart et al., 2015) remarquent qu'un individu recevant un feed-back négatif aura tendance à « optimiser » ses réponses, alors qu'un individu « satisfait » (p. 71) de son travail aura tendance à relâcher la pression. En 1998, Vosburg (citée dans Lubart et al., 2015) remarquera finalement que dans un état émotionnel négatif, les participant-e-s ont tendance à être trop sélectifs et sélectives et inhibent ainsi leur capacité de pensée divergente. Les résultats observés par Martin, Ward, Achee et Wyer (1993) dans leurs recherches quantitatives vont dans le même sens : les personnes heureuses créent plus que celles malheureuses. De plus, l'émotion peut être utilisée comme indicateur de travail à fournir : les émotions positives induisent un travail terminé une fois l'individu satisfait, alors qu'un état émotionnel négatif produira de l'acharnement à la tâche. Globalement, un état émotionnel positif permettrait donc une plus grande créativité. Reprenant ces théories, Abele (1992) les valide et observe que l'effet de croissance de la créativité lors d'émotions positives est dû à la décontraction des sujets, qui augmente par exemple l'ouverture d'esprit. Il valide par la même son hypothèse comme quoi les émotions négatives servent de régulateur d'humeur : un créateur attristé produira des « idées positives » (p. 75) l'aidant à retourner à un état neutre. Un état émotionnel positif semblerait, selon Lubart et al. (2015), augmenter temporairement la tendance à prendre des risques et de cette manière favoriser l'afflux de nouvelles idées. Zenasni et Lubart (2011) ont recherché un consensus et découvert que l'impact de l'émotion sur la créativité dépendait de la « nature de la tâche » (p. 77) et de la combinaison complexe de différentes variables contextuelles et individuelles. Autre exemple de lien entre les émotions et la créativité :

certaines études ont pu démontrer les relations positives entre l'idiosyncrasie émotionnelle⁹ et la créativité (Averill, 1999, cité dans Besançon & Lubart, 2015).

En 1997, Lubart et Getz (cités dans Lubart et al., 2015, pp. 78-79) vont formuler l'hypothèse de la « résonance émotionnelle » : Un « endocept », concept associé à une ou plusieurs expériences émotionnelles, est activé en mémoire et va automatiquement rechercher les endocepts qui présentent un « profil émotionnel » similaire et ainsi permettre une réunion des deux concepts, l'« entrée en résonance ». La sensibilité à ses propres émotions est donc nécessaire pour « détecter » au mieux les résonances entre endocepts, qui seront d'intensités diverses selon la ressemblance des deux profils. Les émotions liées à un concept, l'intensité de ces émotions et la capacité d'écoute des émotions étant propres à chaque individu et à leurs expériences, les résonances ne sont pas pareilles pour tous.

2.6. Les facteurs environnementaux

Selon Lubart et al. (2015), les « environnements sociaux et physiques » (p. 87) fournissent à un individu les ressources qui lui permettront, une fois combinées, de devenir des idées créatives. Besançon et Lubart (2015) ajoutent que l'environnement agit, en plus de fournir des ressources, sur la manière d'aborder les problématiques et d'utiliser desdites ressources. Ils ajoutent que chaque environnement comprend une première partie physique et une autre, sociale. Lubart et al. (2015), complètent en annonçant que chacune de ces parties influence la créativité en mettant plus à disposition ou en freinant l'accès auxdites ressources. Les mêmes auteurs précisent que la distinction entre l'environnement social et l'environnement physique n'est pas toujours évidente, car l'environnement physique se voit influencé par la culture, qui est de nature sociale. Il faut entre autres savoir que l'environnement physique englobe aussi l'aspect temporel, qui comprend par exemple la motivation résultante d'avoir des artistes reconnu-e-s comme idoles pour toute une génération de futurs-créateurs et de futures-créatrices (Besançon & Lubart, 2015).

Lubart et al. (2015) organisent leur description des différents aspects environnementaux selon un modèle imaginé par Bronfenbrenner (1979), qui les découpe en différents niveaux : *microsystèmes*, *mésosystèmes*, *exosystèmes*, *macrosystème* et *chronosystème*.

Celui-ci annonce que les *microsystèmes* comprennent les petits groupes sociaux dans lesquels une participation de l'individu, comme « la famille, les pairs, l'école, [...] les communautés religieuses, les relations au travail ou avec le quartier » (Lubart et al., 2015, p.

⁹ Bonnardel et Lubart définissent l'idiosyncrasie émotionnelle comme étant « la tendance à vivre des émotions qui se démarquent des émotions standards partagées par la plupart des personnes dans une situation donnée » (p.20).

88), sont observables. Puis viennent les *mésosystèmes*, qui naissent lorsque différents microsystèmes interagissent. Les *exosystèmes* sont les influences indirectes de l'environnement, comme par exemple l'ouverture d'un mésosystème, plus ou moins éloigné de l'individu, à la créativité. Ensuite, le *macrosystème* se raccroche aux différents éléments composant la culture d'une personne. *Last but not least*, le *chronosystème* est « l'évolution au cours de la vie des quatre systèmes évoqués précédemment » (Lubart et al., 2015, p. 89), qui nous permet de noter que le potentiel créatif d'un individu est variable.

Selon Rosenblatt et Winner (1988, pp. 5-6) la variabilité de ce développement créatif se distingue en trois stades : le *préconventionnel* (0-5 ans), le *conventionnel* (6-11 ans) et le *postconventionnel* (11 ans et plus). Le premier stade est caractérisé par une utilisation du ressenti pour exprimer la beauté, donnant ainsi naissance à des idées qui sont souvent originales sans pour autant être fidèles à la réalité. Le deuxième met en avant une meilleure compréhension de l'environnement. Les résultants perdent en originalité, pour être aussi fidèle que possible à la réalité. Le dernier stade se démarque par la possibilité de l'individu à se redétacher du concret pour trouver des idées moins conventionnelles.

Torrance (1962 ; 1968, cité dans Besançon & Lubart, 2015), a également réalisé des études qui suivaient le développement de la créativité d'enfants, lesquelles démontrent trois périodes de régression créative, qu'il explique par des influences sociales :

- La première régression a lieu de 3 à 5 ans et se lie, selon lui, à l'entrée en scolarité des enfants. La conformité attendue par le système scolaire les empêche de se développer sur un plan créatif pour favoriser, par exemple, « les apprentissages et le respect des règles scolaires » (Besançon & Lubart, 2015, p. 27). Mais, à l'opposé, la présence d'une certaine conformité semble permettre une meilleure compétence créative chez les enfants en âge préscolaire, comme le montrent les études de Van Hook et Tegano (2002, p. 1).
- La deuxième phase est atteinte à l'âge de 9-10 ans et est due à l'envie de l'enfant d'appartenir à une communauté. Celui-ci donne ainsi des réponses standardisées pour ne pas dévier de la norme. Cette phase corrèle également avec la phase du relativisme moral décrite par Piaget (1969, cité dans Bee & Boyd, 2006), qui est une période d'accroissement des valeurs morales.
- La troisième phase de régression créative apparaît lors du passage au cycle scolaire suivant, vers 13 ans. Ce passage est, à nouveau, « associé à un phénomène de conformisme social, voire de stress » (Besançon & Lubart, 2015, p. 34).

Les résultats de ces études montrent une image bien sombre de l'influence de la scolarité sur le développement créatif des enfants ; mais loin de n'être qu'un facteur l'inhibant, l'école peut

aussi la favoriser. Plus de détails seront donnés au chapitre 2.5.4. : « Favoriser la créativité à l'école ».

L'environnement est donc un facteur majeur d'influence de la créativité. Selon divers auteurs comme Besançon et Lubart (2015) ou Lubart et al. (2015), c'est un thème très à la mode dans les recherches aujourd'hui ; l'arrivée de l'informatique et de la télévision, qui ne sont de loin pas toujours de facteurs favorisant la créativité s'ils ne sont pas utilisés de manière ciblée par des adultes, diminuent les capacités cognitives de l'enfant.

Après avoir encadré les origines de la créativité et les facteurs l'influençant, il reste à s'aventurer dans deux domaines des théories de la créativité. Le prochain chapitre explicitera les différents niveaux possibles de créativité et le suivant permettra de comprendre le processus cognitif qui a lieu lors d'une activité de création.

2.7. Les niveaux de créativité

Il existe, selon Bonnardel (2006), deux manières de différencier des niveaux de créativité.

La première distingue les différentes activités créatives selon la complexité de leur mécanisme. Elle est le résultat de différents points de vue mis en commun par Taylor, (1959, cité dans Torrance, 1989) et comporte cinq niveaux, allant du plus simple au plus complexe :

- La créativité *expressive*, qui est une manifestation de créativité où la qualité du produit ne compte pas.
- La créativité *productive*, qui requiert l'utilisation d'habiletés ciblées et peut induire une baisse d'originalité.
- La créativité *inventive*, lors de laquelle l'individu perçoit des analogies nouvelles et réinvestit ses connaissances préalables.
- La créativité *innovante*, où des modifications requièrent des habiletés d'abstraction.
- La créativité *émergente*, qui consiste à concevoir des « principes fondamentaux totalement nouveaux » (Bonnardel, 2006, p. 36).

La deuxième manière, publiée par Boden en 1990, distingue un niveau de créativité historique d'un niveau psychologique, selon l'impact qu'a le résultat créatif sur la société (Boden, 2004). En 1993, Gardner (cité dans Bonnardel, 2006) s'était lié aux théories de Boden en ajoutant qu'on peut nommer ces différentes créativités « créativité c-majuscule » et « créativité c-minuscule » (Bonnardel, 2006, p. 35), la minuscule étant attribuée aux solutions innovantes pour l'individu qui l'a imaginé, alors que la majuscule n'apparaît que si le résultat de la créativité influence toute une société.

Néanmoins, quel que soit le domaine dans lequel la créativité se manifeste, il peut être difficile de déterminer si les conséquences d'une activité créative sont temporaires et limitées à la personne qui a fait preuve de créativité ou si des répercussions seront observées au niveau de la société. Ce n'est parfois qu'après plusieurs années qu'une activité créative peut être qualifiée de majeure ou de mineure. (Bonnardel, 2009, paragr. 8)

2.8. Le processus créatif

Bonnardel (2006, pp. 48-51) compare différents schémas de processus créatifs ou de procédés proches du celui-ci (Amabile, 1996 ; Asimov, 1962 ; Bonnardel, 1992 ; Eastman, 1962 ; Gelb, 1996 ; Malhotra, Thomas, Carroll & Miller, 1980 ; McNeill, Gero & Warren, 1998 ; Wallas, 1926). Ce faisant, elle remarque chez les auteurs des similitudes dans les concepts des étapes, même si le nombre d'étapes ou l'importance donnée à l'une ou à l'autre ne sont pas toujours pareils. Les auteurs cités dans ce chapitre seront donc tous tirés des œuvres de N. Bonnardel (2006 ; 2009). Ci-dessous se trouve un schéma synthétisant cette comparaison (Figure 2.).

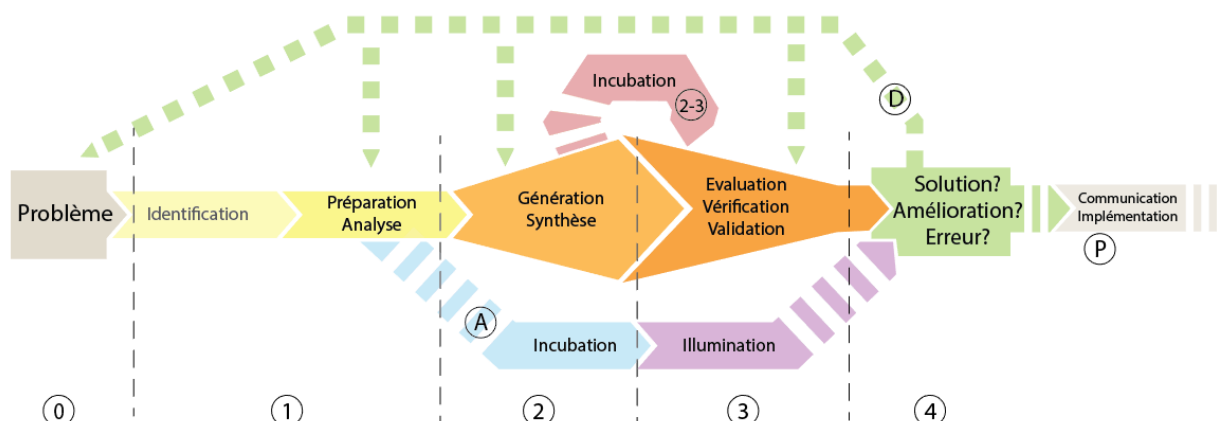


Figure 2. : Représentation personnelle du processus créatif, synthétisée des comparaisons de différents auteurs par Bonnardel (2006 ; 2009). Les nombres entourés renvoient à la numérotation du texte. Le schéma se base sur un axe horizontal allant de gauche à droite ; à la suite d'un problème initial, le problème est compris et la recherche de solutions commence. Le nombre d'idées va tout d'abord grandir, puis se préciser par discrimination des idées moins bonnes pour éventuellement arriver à une solution.

Les premières étapes (1), qu'elles soient nommées « préparation », « analyse » ou qu'elles soient accompagnées d'une étape initiale d'« identification du problème », partent toutes d'un problème (0) qu'elles tentent de comprendre, de s'approprier par la reformulation de celui-ci. La recherche des ressources utiles a également lieu durant ces premières phases.

L'étape suivante (2) est celle de la « génération » ou « synthèse » d'idées plus ou moins proche d'une solution viable. C'est une phase divergente pendant laquelle le *pool* d'idées augmente grâce à l'utilisation de la pensée divergente. Gelb (1996) ajoute à cela une phase d'« incubation » (2-3), qui trie principalement et de manière inconsciente les idées. Wallas (1926) s'éloigne ici des autres auteurs en s'engageant dans une explication intuitive (A) de l'origine de la créativité. Il composera donc cette phase centrale d'une « incubation » et d'une « illumination », qui peuvent être comparées au concept de *l'insight*¹⁰.

La dernière étape (3) sert à faire converger les idées, les évaluer pour trouver la solution la plus intéressante. La plupart des auteurs la nomment « évaluation » (Bonnardel, 1999 ; Eastman, 1969 ; Gelb, 1996 ; Malhotra, Thomas, Carroll & Miller, 1980), « vérification » (Wallas, 1926) ou « validation » (Amabile, 1996). À la suite de cette étape, la solution (4) ne sera pas obligatoirement parfaite car le problème initial est un problème « ouvert » (Bonnardel, 2006, p. 53). Il se peut que l'activité se termine par un échec, par une réussite, mais également par une amélioration de l'état du problème par rapport à la première phase. En effet, dans la plupart des modèles, les chevauchements ou croisements d'étapes, les va-et-vient et même les reprises du processus sous forme cyclique sont possibles car, Bonnardel (2006, p. 50) nous le rappelle, l'activité est « dynamique » (D). Certains psychologues ajoutent des phases de mise en œuvre post-solution (P) : la « communication » (Amabile, 1996) et l'« implémentation » (Gelb, 1996).

Les théories relatives à la créativité sont ici terminées. Les chapitres suivants détailleront les rapports entre l'école et la créativité.

2.9. La créativité dans l'enseignement

Le but de l'école est la formation globale de l'élève pour qu'il puisse « s'adapter au monde qui sera celui de son avenir, y compris à son futur contexte de travail » (Besançon & Lubart, 2015, p. 7). Bruner (cité dans Runco, 2004) annonçait déjà en 1962 que la créativité des enfants devait être encouragée pour les préparer à faire face à l'avenir, qui est plus incertain que jamais. Mais malgré l'importance donnée à cette compétence, Besançon et Lubart (2015, pp. 7-8) soutiennent qu'il reste une certaine marge d'amélioration quant à la favorisation de son développement en milieu scolaire. Ce chapitre se penchera donc sur la place offerte à la créativité dans les cadres scolaires ainsi que sur les pratiques pouvant favoriser son

¹⁰ Voir Duncker (1945) et Wertheimer (1945), cités au chapitre 2.1. : « Recherche et définition de la créativité à travers l'Histoire », deuxième paragraphe.

épanouissement. Le focus sera, à partir d'ici, mis sur l'enseignement de la créativité auprès de jeunes enfants, qui est la cible de cette recherche¹¹.

2.10. Le plan d'étude romand

Depuis la rentrée scolaire 2011, la conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) a commencé à instaurer le plan d'étude romand (PER), qui fait aujourd'hui foi dans tous les degrés de la partie francophone du canton de Fribourg. Le PER est, pour la Suisse-Romande, l'élément central de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire, nommé accord *HarmoS* (CDIP, 2007)., lui-même résultat de la votation populaire pour la modification des articles constitutionnels sur la formation du 21 mai 2006 (CIIP, 2011 ; Chancellerie Fédérale ChF, 2006).

Le PER (<https://www.plandetudes.ch/>) donne une place à l'épanouissement de la créativité dans la *Capacité transversale* « pensée créatrice », visible à la page suivante (Figure 3.). Cette *Capacité transversale* est définie comme étant « plutôt d'ordre individuel » et non « d'ordre social » (CIIP, 2010-2016). La créativité apparaît également dans les commentaires ou dans les lexiques spécifiques de certaines disciplines appartenant aux domaines du Corps et Mouvement, des Arts, des Langues et des Mathématiques. Le lexique du domaine des arts (CIIP, 2010) donne notamment une définition, applicable en milieu pédagogique, du processus créatif en quatre étapes : « motivation (éléments déclencheurs qui éveillent la curiosité et l'intérêt) », « recherche et manipulation (ouverture du champ des possibles) », « choix (idée, moyen, support, ...) » et finalement « action (réalisation) » (CIIP, 2010, p. 45).

Les *cinq Capacités transversales* sont, selon le PER, des compétences que les élèves développent tout au long de leur scolarité et qui « concernent l'ensemble des domaines de formation » (CIIP, 2010-2016). Elles se développent parallèlement aux branches disciplinaires, tout en restant constamment liées entre elles. Les travailler en classe permet aux élèves d'en apprendre plus sur eux-mêmes et permet de développer des stratégies d'apprentissage. Le but est de fournir aux élèves les outils nécessaires à une « insertion sociale et professionnelle » (CIIP, 2010-2016). De plus, l'utilisation des *Capacités transversales* permet de faciliter l'accès au savoir pour les élèves. En favorisant la compréhension d'une branche, elles donnent du sens aux apprentissages et augmentent par la même la motivation des élèves face à la tâche. Elles ne sont pas enseignées pour elles-mêmes ou apparentes dans des *Objectifs d'apprentissages*, mais travaillées dans un contexte plus large « leur permettant de

¹¹ Voir chapitre 3. « Question de recherche et objectifs »

se développer et d'étendre progressivement leur champ d'application » (CIIP, 2010-2016). De la même manière, les *Capacités transversales* ne sont pas évaluables seules à seules.

Pensée créatrice

Visées générales de la Capacité

La capacité à développer une **pensée créatrice** est axée sur le développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation.

Quelques descripteurs

	Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :
Développement de la pensée divergente	• varier ses sources d'inspiration ; • tirer parti des changements ; • exprimer ses idées sous de nouvelles formes ; • expérimenter des associations inhabituelles ; • accepter le risque et l'inconnu ; • se libérer des préjugés et des stéréotypes ;
Reconnaissance de sa part sensible	• faire une place au rêve et à l'imaginaire ; • identifier et apprécier les éléments originaux d'une création ; • identifier et exprimer ses émotions ; • harmoniser intuition, logique et gestion d'émotions parfois contradictoires ;
Concrétisation de l'inventivité	• tirer parti de ses inspirations, de ses idées ; • s'engager dans de nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter ; • faire le choix de stratégies et de techniques inventives ; • se représenter et projeter diverses modalités de réalisation.

Figure 3. : Extrait du plan d'études romand (PER) traitant de la Capacité transversale « pensée créatrice ».

2.11. Le Lehrplan 21

Du côté germanophone du canton de Fribourg, le pendant de la CIIP, nommé Deutschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), régule les contenus de la scolarité obligatoire. Bien que séparée en trois conférences régionales, la D-EDK finance et vote toujours certaines activités de manière unie. Un exemple à cela est la publication du plan d'étude Lehrplan 21 (LP21), qui est une modification, tout comme le PER, due à l'accord *HarmoS* (CDIP, 2007) et à la votation du 21 mai 2006 (D-EDK, 2014). Le LP21, adapté par l'Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg et publié par celle-ci en 2017, est utilisé depuis un certain nombre d'années par le nouveau personnel enseignant et deviendra le moyen de référence obligatoire pour la Suisse-Allemande à partir de la rentrée scolaire 2019 dans tous les cantons (D-EDK, 2014).

Dans le LP21, afin de favoriser au maximum le développement de l'enfant du cycle 1 (1^{ère} à 4^{ème} année *HarmoS*¹²), il est demandé de travailler de manière transdisciplinaire. Les différentes disciplines sont, au début du premier cycle, abordées par des *entwicklungsorientierte Zugänge* (EZ) et par le jeu, pour mettre peu à peu l'accent sur les apprentissages par disciplines (Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg, 2017, p. 8). Les neuf EZ comprennent, entre autres, la composante *Fantasie und Kreativität*. Celle-ci y est décrite comme étant composée de processus utilisés de manière spontanée par l'enfant, en réaction avec ces perceptions internes et externes. Car, selon le LP21, l'enfant imaginaire est celui qui dispose d'un grand panel d'images et de représentations internes. Selon ce plan d'études, l'enseignant-e peut favoriser l'émergence de la créativité en fournissant « des espaces libres, en amenant des stimulations ou du soutien »¹³ aux élèves dans des situations « de jeux libres, des exercices de représentation de vécu ou de réflexion, des phases de travail actif et individuel avec l'environnement, en posant un deuxième regard sur des choses perçues pour les réinventer ou les développer davantage ou en développant des points de vues et des solutions inaccoutumées » (Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg, 2017, p. 46).

Des liens entre l'EZ *Fantasie und Kreativität* et chacune des compétences disciplinaires sont exemplifiés. Le LP21 annonce donc favoriser cette compétence dans les disciplines appartenant aux domaines des arts, des langues, du mouvement et du sport ainsi qu'en sciences¹⁴. Un court point concernant la créativité est également visible dans les compétences transdisciplinaires du LP21, les *überfachliche Kompetenzen*, qui la situent comme composante de la compétence méthodique de résolution de problème (Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg, 2017, p. 34).

Dans le domaine du *Bildnerisches Gestalten* du LP21, équivalent aux Arts Visuels francophones, se trouve un aspect thématique nommé *Bildnerischer Prozess*. Celui-ci définit de quelle manière les élèves peuvent développer des idées personnelles ainsi que leur langage visuel, en cherchant de l'inspiration par la récolte ou l'organisation des représentations préalables ou des nouvelles sources d'idées, mais également en évaluant leur travail en vue d'une amélioration (Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg, 2017, pp. 338-339).

¹² Anciennement, les quatre années du cycle 1 *HarmoS* (1^H, 2^H, 3^H et 4^H) se découpait en deux années d'école enfantine la 1^{ère} et la 2^{ème} année d'école primaire (1P-2P).

¹³ Les citations directes de ce chapitre sont toutes traduites librement.

¹⁴ Les termes exactes utilisés dans le LP21 pour les différentes disciplines touchant à la créativité sont : « Bildnerisches Gestalten », « Textiles und Technisches Gestalten », « Musik », « Bewegung und Sport », « Deutsch », « Mathematik » et « Natur, Mensch, Gesellschaft ».



Le schéma qui représente ce processus, visible ci-dessous (Figure 4.), peut être comparé à un processus créatif dans lequel toutes les composantes seraient en lien avec les autres¹⁵. Une analyse complète du schéma reste complexe, car le LP21 ne précise pas toujours si les termes utilisés dans le schéma s'appliquent dans la phase initiale du problème ou aux idées formulées dans la phase divergente, vu que le schéma n'a pas de point de départ ni de point d'arrivée.

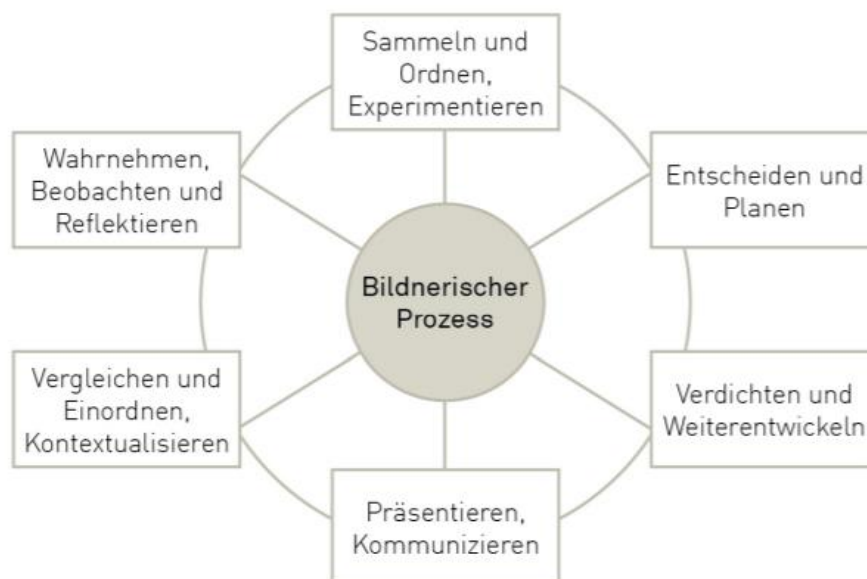


Figure 4. : Représentation schématique du Bildnerischer Prozess publié par l'Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg (2017) dans le Leghrplan 21, p. 326.

Cette approche des nouveaux moyens officiels fribourgeois a donc pu montrer que les deux côtés linguistiques tentent d'orienter le personnel enseignant à leur manière dans le thème de la créativité. Mais les facteurs influençant les représentations de la créativité ou de son enseignement pourraient venir d'encore plus loin, par-delà les frontières de la Suisse.

2.12. L'influence internationale

Bien que n'étant de loin pas l'unique facteur influençant les systèmes scolaires mondiaux, l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) présente un bon

¹⁵ La comparaison est faite avec la figure 2., visible au chapitre 2.4. : « Le processus créatif »

exemple de la visée éducative mondiale et, de ce fait, de la place donnée à la créativité dans la société d'aujourd'hui.

L'OCDE est un regroupement international qui a pour but, par l'étude de l'économie et la recherche dans l'enseignement, de donner une indication sur les compétences nécessaires à un adulte et sur la capacité des élèves à participer dans une société en pleine modification. Le programme de l'OCDE sur la *Définition et la Sélection des Compétences* (DeSeCo) a pour rôle d'analyser les fondements théoriques des recherches de l'OCDE ainsi que d'« orienter le développement à long terme des évaluations et l'extension à des nouveaux domaines de compétences » (DeSeCo, 2005, p. 5). Lesdites recherches ont été réalisées au moyen de l'enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 1997 et sont, dès lors, publiées chaque trois ans. L'enquête comporte une comparaison des résultats des élèves et des méthodologies utilisées pour tous les pays participants à l'OCDE. Les pays membres de l'OCDE orientent donc leur éducation selon ce que la DeSeCo juge être les *compétences clefs* pour les élèves. Pour la DeSeCo, la créativité ne figure pas en compétence clef, mais est une composante des *caractéristiques sous-jacentes* des compétences clefs et sert de base à la réflexion (DeSeCo, 2005, pp. 10-11).

L'enquête PISA compare les savoirs et les savoir-faire des élèves en lecture, en mathématiques, en sciences et en résolution de problèmes. Les performances des élèves dans ces disciplines scolaires sont évaluées tout en tenant compte du fait qu'un éventail plus large de compétences est nécessaire pour réussir dans la vie. (DeSeCo, 2005, p. 5)

En se penchant sur la créativité dans l'enquête PISA, le thème peut être retrouvé dans la recherche de solutions créatives (OCDE, 2015 ; 2018). Le cadre de l'enquête 2012 annonce par exemple que la créativité, accompagnée de l'intuition et de la persuasion, fait partie des compétences abstraites, dont les tâches « reposent sur le traitement de l'information et mobilisent des compétences en résolution de problèmes » (OCDE, 2015, p. 27). L'OCDE (2015) conseille, en observant les « performance en résolution de problèmes », de mettre la priorité sur les composantes des « traits de caractère, qui ont un lien avec la curiosité, la persévérance et la créativité » (p. 130).

Le compte-rendu de l'enquête de PISA 2018 sur le travail collaboratif annonce pour sa part que d'un côté, « les membres de l'équipe peuvent se stimuler mutuellement, renforçant ainsi la créativité et la qualité de la solution » et que d'un autre « des conflits peuvent surgir entre les différents membres et entraver l'élaboration de solutions créatives » (p. 36). Concrètement, cela signifie que la créativité travaillée en groupe peut se voir réduite ou augmentée, selon le niveau des compétences de collaboration de l'équipe.

2.13. Favoriser la créativité à l'école

Le dernier aspect dont traitera cette partie théorique est la manière dont une personne enseignante peut favoriser l'éclosion de la créativité auprès de ses élèves. Deux perspectives d'actions favorisant la créativité ont été définies Besançon et Lubart (2015, p. 95). La première perspective, « *teaching creatively* » (enseignement créatif), propose de placer les élèves dans des environnements physique et social favorisant l'émergence de leur créativité. La seconde perspective, « *teaching creativity* » (enseignement de la créativité), consiste en une augmentation du potentiel créatif des élèves en travaillant sur les différents facteurs l'influençant, selon l'approche multivariée. Les deux chercheurs indiquent que, dans le but de maximiser les apprentissages, il est important d'utiliser les deux approches simultanément et cela dès le plus jeune âge possible.

Teaching creatively

Les conseils donnés par divers les auteurs ayant traités du sujet sont souvent similaires et ont, pour cela, été résumés et répertoriés dans la liste ci-après. Pour favoriser au mieux l'émergence de la créativité, l'enseignant-e peut :

- Travailler avec des expériences réelles, de manière éactive, en contextualiser les apprentissages (Bruce, 2011, cité dans Besançon & Lubart, 2015, pp. 95-111). Travailler avec la nature, permet aux apprenant-e-s de tirer un lien concret entre différents éléments connus ou nouveaux (Craft, 2005) ;
- Dans la même idée, tirer des liens entre les différents savoirs d'une même discipline, mais aussi avec les autres disciplines (Craft, 2005) ;
- Problématiser les apprentissages par des situations problèmes, comme dans des activités de conception (Bonnardel, 2006 ; Leuba, Didier, Perrin, Puozzo & Vanini de Carlo, 2012) ou des situations problématisantes (Roy & Gremaud, 2017) dans le but de favoriser la mobilisation contextualisée de compétences ;
- Encourager l'autonomie et l'indépendance. Éviter la catégorisation en « correct » et « incorrect » pour préserver l'envie de prendre des risques (Clifford, 1998) ;
- Donner le temps et l'espace nécessaire à chaque élève pour atteindre un certain niveau de réflexion dans ses activités (Cremin, Burnard & Craft, 2006, cités par Besançon & Lubart, 2015) La prise en compte des capacités de chacun est également primordiale pour travailler la créativité dans la zone proximale de développement de l'élève (Craft, 2005). Cette manière de considérer les différences de l'individu nécessitera plus ou moins d'aide de la part de la personne enseignante, au cas par cas (Vygotskiï, 2005) ;
- Lire et raconter des histoires aux élèves. Bien que décrite comme favorisation de la créativité à la maison, la lecture est une source de qualité pour transmettre des idées qui

serviront d'inspiration future et peut également être mise en place en classe (Besançon & Lubart, 2015) ;

- Laisser une marge d'imprévu dans l'enseignement. Cet imprévu peut ensuite spontanément se laisser guider par les savoirs, les envies ou les découvertes des élèves (Sawyers, 2006, cité dans Besançon & Lubart, 2015) ;
- Selon un bon nombre d'auteurs cités par Besançon et Lubart (2015), comprenant entre par exemple Craft, McConnon et Matthews (2012) ou Vygotskiï (s.d.) proposer des situations de jeux diversifiées favorise une multitude de facteurs bénéfiques à la créativité ou à son expression. Le jeu offre, en effet, un cadre avec des règles fixes ou établies, une certaine organisation, des contraintes, et une part de liberté par lesquelles les élèves apprennent à questionner, à imiter, à inventer, à verbaliser, à évaluer et bien d'autres activités cognitives, sociales ou psychomotrices. En effet, selon Laustriat et Besançon (s.d.), « les meilleures performances créatives seraient [...] associées à une bonne compréhension des normes, des contraintes, et de pouvoir s'y reporter pour les dépasser » (p. 20).

Cette liste pourrait naturellement encore s'allonger ; les méthodes qui y figurent ont été sélectionnées pour leur pertinence ou représentativité.

La piste des pédagogies alternatives a aussi été examinée. Horwitz (1970, cité dans Besançon & Lubart, 2015) a comparé la créativité d'élèves entre des écoles à pédagogie traditionnelle et des écoles à pédagogie plus moderne et a pu mettre en valeur le plus grand potentiel créatif des élèves des écoles à pédagogie progressive, sans pouvoir expliquer si le facteur principal de cette hausse de potentiel provenait de la pédagogie utilisée à l'école ou du cadre que fournissent les parents. En effet, on pourrait imaginer que les parents envoyant leur enfant dans une école non traditionnelle aient déjà une tendance plus ouverte à la créativité.

Teaching creativity

Besançon et Lubart (2015) résument leurs conseils pour augmenter le potentiel créatif des élèves comme cela :

Nous avons envisagé le développement de la créativité en enseignant certaines composantes cognitives nécessaires à l'expression du potentiel créatif : la pensée divergente, la résolution de problèmes, l'évaluation des idées, le travail en groupe qui permet de créer des espaces dans lesquels les enfants sont confrontés à des points de vue différents des leurs, ce qui peut engendrer un conflit dans la représentation qu'ils ont de la situation. Il est également important, au niveau des facteurs conatifs, d'aiguiser chez l'enfant sa curiosité, son intérêt [et] sa motivation [...] à travers son

écoute et un bon sentiment d'efficacité. Enfin, à partir des évaluations faites, par exemple à l'aide de la batterie EPoC, il est possible d'envisager des séquences variées avec les enfants en partant de leurs points forts qui ressortent de leur profil pour ensuite améliorer les points plus difficiles. (Besançon & Lubart, 2015, p. 125)

3. Question de recherche et objectifs

La partie théorique de ce travail est ici terminée. Les divers concepts qu'elle a abordés nous permettent de nous poser la question de recherche suivante : Quels sont les liens entre les représentations de la créativité et son enseignement en 1^H-2^H ? Le degré 1^H-2^H a été principalement choisi selon la corrélation entre l'entrée en scolarité des enfants et la première période de régression créative citée au chapitre 2.2.4. : « Les facteurs environnementaux » et donc de l'implication potentielle des représentations enseignantes dans cette régression, sans pour autant prétendre à éclaircir un lien avec cet aspect théorique. L'autre facteur influençant ce choix était la préférence et l'expérience personnelle pour ce degré d'enseignement.

La question de recherche se découpe en plusieurs objectifs. Le premier est de tenter de comprendre la représentation qu'ont les enseignant-e-s de la créativité, de son utilité et des facteurs l'influencent. Cela comprendrait une partie de recherche de l'origine de cette représentation à travers le parcours professionnel de la personne ou de l'influence des cadres légaux en vigueur. Vient ensuite le deuxième objectif, qui est la recherche sur la manière par laquelle la créativité est enseignée aux élèves. Le but final de cette recherche sera finalement d'explorer les liens qui peuvent exister entre les représentations et l'enseignement en tentant de les situer les unes par rapport aux autres, tout en gardant à l'esprit l'éventualité de l'absence de liens pouvant être définis par cette méthode.

4. Méthodologie

4.1. Méthode de recueil de données

Afin de trouver des réponses à cette recherche qualitative et aux objectifs posés dans le chapitre précédent, les représentations du concept de la créativité ainsi que les pratiques déclarées de son enseignement ont été recueillies lors d'entretiens semi-directifs. Les questions de ceux-ci ont été mises sur pied selon les thèmes de la partie théorique de ce travail et formant donc potentiellement les représentations recherchées, en plus d'origines externes comme les données personnelles. Les questions ont été disposées dans un protocole d'entretien (visible dans les Annexes : Tableau 1.) dans un ordre logique, prévu pour éviter de suggérer des réponses. Les thèmes principaux des questions étaient les données personnelles sur la personne, leurs représentations de la créativité, leurs représentations de

la créativité dans le cadre scolaire et les pratiques rapportées pour favoriser la créativité de leurs élèves.

Les participantes de cette étude étaient au nombre de quatre, toutes de sexe féminin et enseignantes à l'école enfantine dans le canton de Fribourg. Afin d'assurer leur anonymat, elles ont été nommées Enseignante A, Enseignante B, Enseignante C et Enseignante D, respectivement EA, EB, EC et ED. Deux formatrices de terrain, rencontrées lors de stages de formation de la Haute École Pédagogique de Fribourg, ont été sollicitées. Les deux enseignantes supplémentaires sont leurs collègues de bâtiment. Le recrutement s'est conclu par appel téléphonique, mais le seul indice concernant le contenu qui leur a été dévoilé était le thème de la créativité et la durée de l'entretien, estimée entre 40 et 45 minutes. Finalement, ceux-ci se sont révélés être bien plus courts, de 15 à 35 minutes environ. Cacher le réel sujet de la recherche permettait d'éviter une prise de conscience préalable qui aurait pu induire une réflexion sur le thème et/ou modifier la manière d'enseigner. Afin de tout de même installer une bonne ambiance et favoriser l'émergence et la richesse des réponses, les entretiens ont eu lieu dans les salles de classe respectives des enseignantes. Les entretiens ayant lieu sur deux semaines au total, les premières enseignantes à les passer ont également été priées de ne pas dévoiler le sujet à leurs collègues avant que les représentations de ces dernières n'aient pu être recueillies.

Durant les entretiens, certaines questions ou réponses ont été reformulées pour permettre une meilleure compréhension, ou relancées pour éviter une trop grande divergence avec le but de la question ou pour affiner la réponse. Les relances n'ont jamais été effectuées pour clarifier ou expliciter des réponses concernant des domaines scolaires artistique. Le but était de s'éloigner de ceux-ci pour se concentrer sur les aspects moins intuitifs qui se retrouvent dans la créativité. Les questions auxquelles les participantes avaient potentiellement déjà répondu auparavant ont tout de même été posées, tout en spécifiant la présence potentielle de réponses dans les énoncés précédents.

Une question est malheureusement passée entre les mailles de la création du protocole d'entretien et a donc dû être posée dans un deuxième temps. Pour ce faire, la question précédente, la réponse retranscrite de celle-ci ainsi que la nouvelle question ont, toutes trois, été envoyées par écrit aux enseignantes. La réponse à la nouvelle question a été soit enregistrée et envoyée, soit transmise par message vocal et enregistrée par après. La plupart des enseignantes ayant affirmé, dans les discussions non-recueillies suivant les entretiens, avoir un sentiment d'éclaircissement ou d'intérêt accru par rapport au thème, les données recueillies par après peuvent éventuellement avoir été biaisées.

Il reste ensuite à préciser que deux des participantes de la recherche venaient du côté suisse-allemand du canton, alors que les deux autres enseignaient dans la partie francophone. La répartition linguistique de cet échantillon n'était donc pas représentative pour le canton de Fribourg, majoritairement francophone. Mais les recherches qualitatives n'ayant pas pour vocation de généraliser, cette recherche n'a pas eu pour but de généraliser les représentations d'une population linguistique sur les dires de deux de ces membres. Le multilinguisme de ce canton est une richesse qu'il semblait importante d'exploiter. Le choix de la population pourra en revanche, étant donné les deux groupuscules de collègues enseignantes interrogées, laisser transparaître des similarités dans les pratiques ou dans les représentations de la créativité, similarités qui seront d'un grand intérêt pour la partie de discussion des résultats.

Le bilinguisme de l'échantillon influence donc finalement le protocole d'entretien cité en début de chapitre. Celui-ci a été rédigé en langue française et par la suite traduit vers l'allemand. Les entretiens ont été réalisés par deux fois en français, une fois en allemand et une fois en dialecte suisse-allemand, à la préférence de l'enseignante questionnée. Les données récoltées, enregistrées en fichiers audio, ont ensuite été retranscrites manuellement pour faciliter le transfert du dialecte suisse-allemand à l'allemand. Ces quatre retranscriptions sont visibles dans les annexes (Annexes : Tableaux 2. à 5.)

4.2. Méthode d'analyse

Le contenu retranscrit a été trié dans un système de codage (Annexes : Tableau 6.), dont les quatre thèmes ont été élaborés en fonction des axes de cette recherche et de la théorie, puis affinés en catégories, selon les résultats des entretiens et de leurs retranscriptions et selon la théorie. Dans un premier temps, les retranscriptions se sont donc vues découpées par thèmes et classées dans des catégories (Annexes : Tableau 7.), et dans un deuxième temps, les dires des enseignantes ont été résumés en français afin de permettre une meilleure vue d'ensemble et ainsi conclure le codage (Annexes : Tableau 8., à titre d'exemple).

Les entretiens ont été traités de manière linéaire, en classant chaque entretien pour soi avant de passer au suivant, mais les catégories se modifiant parfois à la suite d'un entretien, le processus a été maintes fois repris. Ces passages en revue ont également permis de garder une certaine unité au fil du classement. Le rapport résultant de ce codage est exposé au chapitre suivant et son analyse dans celui d'après.

Les données récoltées auront donc principalement été traitées par thèmes d'appartenance et, si les liens le permettent, reliées à la personne qui les avaient dites. Il était prévisible que le principe d'exclusion ne fonctionnerait pas dans tous les cas pour le système de codage. Lors des entretiens, les personnes interrogées créaient des liens qui plaçaient certains énoncés dans plusieurs catégories simultanément, comme par exemple les liens connus entre le plan

d'étude utilisé et la créativité qui se retrouve simultanément être une manière de favoriser la créativité auprès des élèves. Ces liens étant le but de la recherche, ils étaient les bienvenus.

5. Présentation des résultats

5.1. Les données personnelles

Les premières informations recueillies auprès des enseignantes concernaient leur personne. Les langues des entretiens, visibles dans les retranscriptions, étaient le français pour EA et EB, l'allemand pour EC et le suisse-allemand pour ED. Les groupes de collègues de bâtiment étaient donc EA et EB d'un côté et EC et ED de l'autre. Les années d'expérience des participantes s'étaient sur des périodes allant de 6 à 38 ans alors que les âges allaient de 28 à 62 ans, ED partant à la retraite en fin de semestre. Aucune des deux collègues germanophones n'utilisaient jusqu'alors le nouveau LP21, mais la plus jeune y passerait dès l'automne suivant. Du côté francophone, toutes deux utilisaient le PER au moment des entretiens, qui était le seul plan d'étude qu'ait connu EB en tant qu'enseignante.

En plus de l'enseignement, EC donnait des cours d'appui et d'allemand comme langue seconde. EA ne donnait plus de cours d'EPS depuis qu'elle était arrivée dans son établissement actuel, cinq ans auparavant, et était active dans un groupe de travail qui s'attelaient à la création d'un moyen didactique rituel qui lierait la langue à la créativité, « Je suis dans le groupe de travail cycle 1 pour les... pour le français langue 1 ». Le PER est sa source de théories quant à la créativité. Outre cette référence au plan d'étude, aucune enseignante n'a pu affirmer avec certitude avoir des documents théoriques concernant la créativité « Also ich hab' sehr viele Bücher über Kreativität, aber jetzt weiss ich gerade nicht so konkret eines über... »

L'une des quatre enseignantes utilisait du matériel didactique provenant de la pédagogie Montessori, à laquelle elle s'intéressait, mais aucune ne suivait ou n'avait pour l'instant pas activement suivi de pédagogie dite « alternative » dans son enseignement.

Les regards portés sur les plans d'études en vigueur (PER) ou à venir (LP21) dépendaient beaucoup des profils des enseignantes. L'enseignante la plus jeune, EB, n'a connu que le PER et a donc uniquement annoncé qu'elle l'utilisait activement avec sa collègue. Sa collègue francophone appréciait la méthodique de la classification précise des disciplines, ainsi que les liens interdisciplinaires ou entre les disciplines et les *Capacités transversales* que le PER tisse. D'un autre côté, elle comprenait que l'ajout de structure pouvait paraître restrictif pour certaines personnes enseignantes ; « pour les enseignants qui ne pensaient faire que la créativité, ça a dû influencer dans le mauvais sens, en se disant « maintenant, c'est très structuré ». » De leur côté, les deux enseignantes germanophones, qui n'avaient pas encore eu à travailler

directement avec le LP21, le trouvaient proche de ce qu'elles avaient appris en début de carrière et adapté aux besoins de l'enfant. L'une des deux voyait venir, avec l'arrivée du LP21, des potentiels soucis au niveau de la mise en place par l'ajout de contraintes formelles.

5.2. Autour de la créativité

Les prochaines informations collectées concernent plus spécifiquement le thème de la créativité. En expliquant leur définition de la créativité, l'ensemble des participantes a lié le concept à quelque chose de personnel, composant ou reflétant une personnalité individuelle ; « *Eigentlich ist das das Wichtigste, was zur Persönlichkeit beiträgt.* » Les autres termes cités plusieurs fois en association avec la créativité étaient par deux fois l'imagination et par deux fois la liberté. Ceux n'ayant eu qu'une énonciation étaient la fantaisie et l'invention. Les variantes de définitions parlaient également de la créativité comme produit d'une envie d'expression, « ce que lui, il a envie de faire passer aux autres » ; comme produit de l'expression de la compréhension du monde « *Kreativität im Sinne « was hat das Kind für eine innere Welt? » Für ein Vorstellungsvermögen, wie etwas sein könnte? Und nicht etwas Vorgegebenes, wo (= das) man einfach imitiert* » ; ou de stratégies utilisées pour résoudre une tâche ou un problème « *Oder hat es Strategien? Wie es das Problem oder diese Aufgabe lösen könnte?* »

En parlant de niveaux de créativité, trois enseignantes ont confié ne pas croire en l'existence de niveaux de créativité alors que la dernière n'attendait pas un niveau créatif de la part de ses élèves mais pouvait distinguer une différence dans les résultats « certains, ça reste assez... on va dire simple, peu de détails. » Par rapport au potentiel créatif, deux enseignantes ont rapporté avoir des élèves avec plus ou avec moins de créativité. Les deux autres affirment que tout le monde est créatif, l'une avec la précision que chacun l'est à sa manière « *Also ich denke grundsätzlich, dass jedes Kind auf seiner möglichen Art kreativ ist.* »

Les entretiens ont également mis en évidence les représentations sur les origines de la créativité. Toutes les participantes ont perçu l'influence qu'avaient la famille, les origines et le milieu sociales sur le potentiel créatif des élèves, entre autres par les rôles de modèles qu'endossent les personnes qui composent ces groupes. Une enseignante annonce également observer une contemporanéité de non-créeurs, « *Tendenziell beobachte ich, dass die Kinder heute deutlich weniger kreativ sind, weniger Ideen haben als früher, wenn ich arbeitete.* »

Trois enseignantes lient le contact avec la nature, avec l'art ou les histoires racontées au potentiel que les enfants ont. En outre, une enseignante place l'origine de la créativité dans la

fantaisie et la vie de l'enfant, « Die Kreativität stammt aus der Fantasie des Menschen. Also ich denke, sie wächst aus Geschichten, aus dem Leben, aus der Familie und aus der Natur. »

Trois enseignantes déclarent que le potentiel créatif est également dépendant des capacités de l'enfant dans les différents domaines. Elles donnent pour cela des exemples comme la maîtrise de la langue ou de son corps. L'une d'entre elles souligne l'interaction de différentes sources possibles, mais reste sceptique quant aux possibilités de les influencer : « eh bien là, je pense quand même que le milieu peut favoriser ou non ce côté-là, parce qu'on ouvre des portes ou des fenêtres et puis ça peut compléter quelque chose qui est inné. » Elle cite notamment des facteurs tels que la sensibilité, l'intérêt pour une discipline, les soucis personnels et la vision de soi dans les origines de la créativité :

On peut avoir un grand intérêt pour la musique, la chanson, et puis pas du tout pour le dessin. [...] Et c'est dans ce côté-là que je dis il y a aussi peut-être un intérêt, qui est dû, avec aussi... avec les soucis qu'il a, ou sa vision de lui, ou toutes ces choses-là.
(EA)

5.3. La créativité à l'école

Une partie de l'entretien était consacrée plus précisément au lien entre la créativité et le monde scolaire. Les enseignantes, en répondant à la question « À quoi sert la créativité ? », ont par deux fois annoncé que son utilité était en lien avec la personnalité, tantôt pour la faire évoluer, tantôt pour l'affirmer. La créativité a également été liée par deux fois à l'imagination, son utilité étant de la préserver ou de la développer. Les termes plus ou moins semblables de la spontanéité et de la liberté de choix ont été énoncés par les deux participantes francophones. Les deux collègues germanophones ont quant à elles complété leur définition en disant que la créativité est outil d'actions physiques comme jouer, s'exprimer ou, de manière plus générale, agir. Un autre genre d'outil a été cité dans quatre réponses provenant de deux enseignantes différentes ; elles ont défini que la créativité servait d'outil de découverte par combinaison, ou de planification d'une réflexion, ou de réflexion-même.

La question de l'enseignabilité de la créativité a trouvé une réponse mitigée : la moitié étaient des réponses positives dont une mettait en garde sur la complexité de la tâche, contre deux réponses à tendance négative, mais qui annonçaient qu'on pouvait soit l'éveiller, soit lui donner un objectif de leçon, « [notre travail, c'est de] lui donner un objectif [...] parmi un autre [mais] non, on l'enseigne pas. » Les avis concernant l'évaluation étaient quant à eux unanimes : la créativité ne s'évalue pas. Trois participantes ont ajouté ne pas en avoir envie ou être plutôt contentes de ne pas avoir à le faire.

L'observation de la créativité revêt différentes significations pour les enseignantes. Une enseignante annonce observer la progression individuelle de la créativité des élèves par l'évolution du nombre de couleurs, d'idées techniques et d'idées d'assemblages mobilisées par l'élève. Les trois autres observent la créativité en reconnaissant la personnalité de l'élève transparaître de sa création, « la « patte », qui fait que je peux peut-être voir quel élève l'a fait », quoique l'une d'entre elles annonce également l'observer par les idées qu'ont les élèves.

Aucune enseignante ne garde des traces de son observation de la créativité. Les indices potentiels créés par les élèves ne sont pas prévus à cet effet et sont ramenés à leur domicile. Le reste des observations se fait durant les leçons de manière spontanée et non-écrite. Une enseignante met en garde quant à la difficulté d'observer une tâche, un processus ou un développement de la créativité par rapport à un produit fini par la potentialité de plagiat du travail, « *zum Überprüfen, ob ein Kind wirklich Kreativität bringt, in einer Aufgabe, in einer Entwicklung, in einem Prozess, würde ich doch eher als anspruchsvoll bezeichnen.* »

Toutes les personnes interrogées ont cité le lien entre les arts visuels (AV) ou les activités créatrices et manuelles (ACM) et la créativité. La musique est la seule discipline artistique qui s'est vue parfois non-énoncée. La Langue 1 (L1) a également été évoquée par trois enseignantes. Les mathématiques ont été mises en lien avec la créativité par les deux enseignantes germanophones, mais comme requérant plus de bases que d'autres branches. Deux enseignantes ont déclaré que la créativité était présente dans chaque discipline scolaire et une troisième n'en était pas sûre. Les moyens d'enseignement connus qui aident au travail de la créativité en milieu scolaire appartiennent aux disciplines de la langue, des arts ou du corps et mouvement. Une enseignante a répondu à la question indiquant qu'elle orientait son enseignement selon des livres ou sur internet, mais sans connaître de moyens favorisant spécifiquement la créativité. Une autre enseignante essaye simplement d'éviter les moyens qui proposent aux élèves des produits finis. Une dernière estime que le meilleur matériel pour enseigner la créativité se trouve hors des murs de l'école, « *Also für mich persönlich ist das beste Kreativmaterial draussen in der Natur.* »

Une enseignante francophone relève la facilité accrue à travailler la créativité en L1 et en mathématiques par les liens proposés dans le PER. Sa collègue apprécie également ces liens, bien que peu présents, et annonce lier des objectifs spécifiques de leçons à la créativité, mais principalement en arts. Les deux enseignantes germanophones n'ont énuméré que des éléments positifs sur le lien entre le LP21 et la créativité. Selon elles, ce plan d'étude préconise des manières de travailler avec les enfants ou de faire travailler les enfants qui vont dans le sens d'une favorisation de la créativité, « *Also grundsätzlich habe ich den Lehrplan – der neue*

LP – so verstanden, dass man eigentlich in erster Linie aus dem Kind herausholen möchte, schöpfen möchte. Dass die Kinder erarbeiten, also... kreativ sind und umsetzen lernen. »

Bien que les quatre enseignantes se soient prononcées dans le sens qu'elles n'avaient pas d'attentes concernant le niveau créatif de la part de leurs élèves, les quatre ont annoncé les attentes qu'elles avaient concernant la créativité. Deux d'entre elles espèrent qu'à long terme, leurs élèves progresseront. Pour cela, l'une d'entre elle trouve que chaque élève devrait pouvoir être créatif dans la mesure de ces compétences. Par rapport à ces mêmes compétences personnelles, une autre enseignante aimerait que ses élèves tentent d'aller un peu plus loin que le cadre donné et prennent des risques en se dépassant eux-mêmes. Deux enseignantes attendent de leurs élèves qu'ils participent, soient motivés ou aient du plaisir dans les tâches créatives.

Les enseignantes se sont prononcées quant aux activités qu'elles mettent en place pour favoriser la créativité de leurs élèves. Le jeu a été l'activité la plus citée, qu'il soit mené par l'enseignante ou durant des phases de jeu libre. Les formes retenues sont le jeu de construction, jeu symbolique et jeu de rôle. Une enseignante a précisé le lien qu'elle voyait entre le jeu, la créativité et l'apprentissage :

Spielen ist Kreativität. Und in der Kreativität, in der spielenden Kreativität, oder kreatives Spielen, wie man es umdrehen will... Das ist Lernen. Das ist lernen, grundsätzlich, von einem Kind, von einem Menschen überhaupt. Im Ausprobieren, im Anwenden, im Scheitern, im Auseinandersetzen. Das passiert alles im Spiel. Wenn Spielen nicht mehr stattfindet, kann ein Kind auch nicht mehr kreativ sein. Das passiert alles im Spiel. Wenn Spielen nicht mehr stattfindet, kann ein Kind auch nicht mehr kreativ sein. Und das ist das Allerwichtigste... (ED)

Deux enseignantes ont dit employer les histoires racontées pour donner de l'inspiration aux élèves. Les activités proposées une seule fois étaient le théâtre, l'écoute et l'expression musicale, et le travail artistique orienté vers le style d'un artiste connu. Trois enseignantes ont également annoncé que l'enseignement en plein air permettait de faire émerger la créativité des élèves. L'une de ses énonciations précisait que l'enseignement à l'extérieur permettait par exemple de faire des liens entre les mathématiques et le monde réel en partant à la recherche de motifs, nombre et de formes. Une autre s'étendait sur le domaine artistique en plein air avec le *Landart*. L'utilisation de matériaux naturels a été énoncé deux fois. Une enseignante essaie également de fournir le plus possible de matériaux différents à combiner aux élèves.

Toutes les enseignantes interrogées mettaient en exergue la nécessité d'un cadre plus ou moins fixe dans lequel elles pouvaient laisser une liberté de création aux enfants. Trois d'entre elles ont précisé que celui-ci comprenait un temps et un espace fixe. Les deux collègues

germanophones ont souligné qu'elles aimaient laisser une place à l'imprévu et se permettaient d'orienter les leçons selon les envies des enfants. Une enseignante accordait de l'importance à la variation de ses leçons. Un total de trois participantes glissait des interventions auprès des élèves pour les amener à une nouvelle réflexion ou les pousser un peu plus loin, « Je peux essayer de susciter, de pousser un peu plus loin. » Trois d'entre elles l'ont fait dans le but de favoriser la prise en compte de chaque élève et de ses capacités. L'utilisation du travail collaboratif, par petits groupes d'élèves, a été proposé par deux enseignantes, « *Also was jetzt sehr «gäbig» geht: wenn man in ganz kleine Gruppen arbeitet. [...] Das finde ich so eben... Die Kinder untereinander lernen sehr viel.* » Par trois fois, la pratique de la démonstration a été nommée : les exemples donnés aux élèves leurs montrent des possibilités et servent d'outillage à la créativité. L'une des trois participantes laissait par exemple ses élèves découvrir par eux-mêmes, par le sens du toucher, le nouveau matériau proposé, « *Oder ich habe einen Tonhaufen und die Kinder formen aus Ton Landschaften oder Häuser [...] Sie können sich entfalten, [...] dieses Material kennenlernen, mit den Händen und diese... ja, Strukturen...* »

Une phase de communication, placée à la fin des jeux libres, a été décrite par une enseignante :

Mais là, je vois qu'après aussi, en fonction de ce que certains enfants ont fait, ça donne des idées aux autres. Donc ça, c'est sympa, aussi. Souvent, je... oui, je montre à la fin. Chaque fois quand quelqu'un a fini, à la fin, avant de prendre son bricolage ou son dessin, il peut montrer aux autres ce qu'ils ont fait. Et puis ça donne aussi des idées aux autres. Ça leur donne aussi envie d'aller dans le coin et puis d'aller essayer de faire quelque chose. (EB)

Finalement, une enseignante a expliqué qu'elle favorisait la créativité en gardant en tête les liens possibles entre la discipline travaillée et la créativité pendant sa planification de leçon, de manière à y penser une fois dans le feu de l'action.

Les problèmes rencontrés par les quatre enseignantes pour favoriser la créativité sont nombreux. Deux enseignantes ont nommé les thèmes du manque de temps, de matériel, de personnel ou de l'espace nécessaire à l'exécution ou l'approfondissement des activités « ouvertes ». Elles ont toutes deux également signalé la complexité de la mise en place et de la gestion des leçons, nécessitant éventuellement de la créativité ou des connaissances théoriques, « Et puis un autre frein, [...] c'est peut-être le manque de théorie par rapport à la créativité. C'est vrai que moi, [...] j'ai pas de choses théoriques, vraiment, sur la créativité. Donc ça, c'est peut-être un frein, pour moi. » L'enseignement de manière ouverte a été confronté par les deux mêmes enseignantes, rejointes par une troisième, à l'envie d'avoir un

produit final appréciable ou d'orienter la leçon vers ses objectifs. Cette dernière annonçait par exemple la difficulté à patienter pendant les pauses : « Die Schwierigkeit dabei ist, dass man die Kinder nicht korrigiert, sie nicht in einer Form zwingt, sondern machen lässt. Man muss die Pausen aushalten können. »

Les enfants sont pour deux enseignantes comme un facteur qui peut complexifier l'enseignement de la créativité, dans les cas où les bases disciplinaires ou d'imagination manquantes leur font avoir des blocages, ou simplement par leur jeune âge. L'une des deux renvoyait ce problème à une cause liée à la génération actuelle d'enfants, qu'elle ressent comme moins créative car moins habituée à l'enseignement ouvert ou influencée par des mauvais modèles. Elle confiait que d'habitude, elle essayait d'utiliser les élèves plus créatifs pour donner des idées aux autres, mais que cela n'était actuellement plus possible. Elle mettait également en garde les enseignant-e-s qui tenteraient de laisser trop de libertés à leurs élèves, pratique qui pourrait entraîner le chaos dans la classe ou la fatigue extrême de la personne enseignante, allant jusqu'au *burn-out*.

La télévision et certains outils électroniques ont été critiqués par deux fois, dans le cas où ils étaient utilisés à mauvais escient, « je dirais pas que c'est négatif, parce qu'un enfant peut regarder la télé, mais c'est vrai qu'il y en a certains qui sont plantés devant et puis là, je pense que ça a quand même une conséquence sur l'imagination. Enfin je pense. »

Un dernier facteur freinant l'enseignement de la créativité pouvait également, selon deux participantes, être l'attrait, pour les personnes enseignantes, à garder l'enseignement en main. Contrôler la plus grande partie possible de la leçon peut être ressenti comme une situation plus agréable que de devoir improviser.

Les solutions spontanément proposées par une enseignantes pour combattre ces freins étaient, du côté du manque de personnel, la planification à plusieurs. Outre cette idée, en répondant à la question de l'enseignabilité de la créativité, cette même enseignante a annoncé le projet à l'année qu'elle et sa collègue enseignante s'étaient fixé avec pour but d'améliorer leur enseignement :

C'était vraiment notre défi de cette année. De laisser complètement libres et puis pas toujours imposer nous quelque chose de départ, si tu veux. Parce que c'est vrai que souvent, on est un peu plus scolaires. On va dire « voilà, on part dans un dessin et puis on aimerait qu'à la fin, on arrive à tous voir ce que c'est, plus ou moins » (rires), quand on regarde le dessin, on puisse tous voir ce que c'est. (EB)

Une solution hypothétique serait également d'augmenter le nombre de personnes enseignantes à deux par classe, proposait une autre enseignante. Au problème de la

complexité de la gestion de l'ouverture des leçons, une enseignante suggérait de travailler en postes, dont certains seraient créatifs et d'autres moins. Elle conseillait également une planification précise des parties plus ouvertes. Elle ajoutait en outre qu'elle verrait l'éventualité que l'enseignement soit mené de manière à favoriser la créativité « *Kann aber sagen, dass ich kreativer Unterricht absolut... eigentlich überhaupt als schulisches Angebot sehen würde, also dass man eigentlich nur noch so unterrichten würde.* »

5.1. Divers

Les entretiens semi-directifs laissant une grande marge aux réponses, certaines découvertes inattendues ont été faites dans les résultats obtenus.

Tout d'abord, le thème de la copie, qui est survenu deux fois. Une des enseignantes a annoncé apprécier les élèves qui ne copient pas, mais laisser les élèves qui ont moins d'idées aller copier chez d'autres. Une deuxième enseignante a proposé également la copie comme stratégie, mais ajoutait plus tard que la créativité personnelle était perdue si l'enfant copiait.

Ensuite, en réponse à la question de la définition d'un travail créatif, une enseignante germanophone renvoyait une question, en demandant si la personne enseignante devrait attendre un résultat ou un processus créatif, « *Die Frage ist, beurteilt man das Resultat, ob das kreativ ist oder nicht, oder beurteilt man den Prozess, den das Kind macht. Macht es einen Prozess? Macht es keinen Prozess? Ist es mit so einer Aufgabe aufgeschmissen?* »

Finalement, une enseignante a avoué en souriant que l'entretien l'avait stimulé dans sa réflexion « *jetzt ich... das hat mich gerade ein bisschen zum Anregen motiviert (rires). Zum Nachdenken und ja... im Kopf kommen neue Anregungen, wie ich das umsetzen könnte... oder sollte!* »

6. Interprétation et discussion des résultats

La première partie de ce chapitre sera consacrée à l'analyse des représentations de la créativité qu'ont les enseignantes interrogées. Elle précisera rapidement le point de vue duquel les quatre enseignantes ont pu répondre à l'entretien, résultat de l'observation des différences dans les données personnelles.

La suite de cette partie initiale se consacrera à l'étude des aspects relevant de la théorie précédemment exposée mais vue par les participantes, qu'elle tentera de mettre en lien avec la vision qu'elles ont de l'utilité de la créativité, tout en tirant occasionnellement des liens avec les pratiques déclarées.

6.1. Les différences dues à l'expérience

Il est tout d'abord possible de considérer que pour l'une d'entre les enseignantes (ED), l'entretien a pu être vu comme un constat de fin de carrière, alors que pour les autres (EA, EB et EC), c'est un nouvel élan, une nouvelle réflexion dans le perpétuel apprentissage de la personne enseignante, comme le montre la réflexion stimulée que nous annonce EC. Dans le prolongement de cette recherche, il aurait été intéressant de poser aux plus expérimentées d'entre elles des questions sur l'évolution de leurs représentations au fil de leur carrière (*Avaient-elles les mêmes représentations de la créativité avant ? Quels sont les éléments qui ont fait changer ces représentations ?*). Il serait naturellement encore plus intéressant encore de suivre le développement des réflexions qui peuvent être à la base des représentations de la créativité. Cela pourrait être fait dans une étude longitudinale suivant des jeunes enseignant-e-s sur plusieurs années.

6.2. Les représentations de processus

Le terme de processus est survenu à plusieurs reprises chez l'Enseignante D, mais n'est pas clairement distingué. Il est tantôt utilisé pour désigner le processus d'évolution de la créativité chez l'élève, comme une capacité en développement, tantôt que comme un processus créatif partant d'un problème, comme ceux que compare Bonnardel (2006 ; 2009). En effet, cette enseignante, qui avait pourtant répondu par la négative quant aux bases théoriques qu'elle avait, a signalé un lien entre le problème et le processus fait par l'élève. Les trois autres participantes n'ont pas cité de processus. La principale source de référence citée par des enseignantes a donc été observée afin d'éclaircir pourquoi l'aspect de processus, qui semble pourtant selon ce qui a été démontré dans la recherche de la créativité être central à la créativité, n'a pas été évoqué par les autres participantes. Dans le cas des praticiennes du terrain, la seule source affirmée était le plan d'étude.

En observant donc dans les plans d'études PER et LP2, un point commun apparaît dans leurs manières d'expliquer la favorisation de la créativité auprès des élèves : l'absence d'un processus initié par un problème. Du côté francophone, le processus créatif décrit dans le lexique des arts du PER a pour phase initiale la motivation (CIIP, 2010). Dans la *Capacité transversale* « pensée créatrice » du PER ne figure aucune mention de processus. Du côté germanophone, les processus créatifs décrits dans l'EZ *Fantasie und Kreativität* ou le *Bildnerischer Prozess* (LP21, Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg, 2017) n'ont pas de point de départ. Il est donc naturel que les enseignantes ne lient pas la créativité à un processus créatif dans le sens ou l'entend Bonnardel (2006 ; 2009), ou du moins pas en partant d'un problème.

6.3. La définition de la créativité par les enseignantes

En comparant la définition consensuelle de la créativité telle qu'elle est définie par Amabile (1996), Gardner et al. (1996), Lubart et al. (2015) et Ochse (1990), tous cités dans Besançon et Lubart (2015), à celles que nous ont offertes les enseignantes interrogées, il est possible de retrouver l'idée que la créativité est une utilisation de stratégies et qu'elle produit quelque chose. L'aspect que le produit devrait être adapté aux contraintes n'est jamais survenu, ce qui est compréhensible dans le sens où la plupart des enseignantes ne partent pas d'un problème. Au lieu de cela, elles annoncent que la créativité est une forme d'expression de la fantaisie ou de l'imagination, ou de forme de liberté d'invention. Ces mots ne sont pas anodins : bien que ne correspondant pas à la définition consensuelle de la créativité donnée par les auteurs scientifiques, « fantaisie », « imagination » et « invention » sont toutes trois mentionnées dans le PER comme étant des axes à développer pour cibler la *Capacité transversale* « pensée créatrice » (CIIP, 2010-2016).

Le critère que le produit doit être innovatif est également discuté par deux enseignantes et toutes deux tendent plutôt à dire que leurs élèves ne devraient pas copier pour obtenir un résultat créatif, mais que regarder chez les voisins est une stratégie qui peut fournir de l'inspiration.

Un terme est souvent survenu lorsque les enseignantes expliquaient leur vision de la créativité : personnel. D'une part, la personnalité va influencer la créativité et de l'autre, la créativité est une forme de définition de la personnalité, elle en fait partie. Le schéma de la page suivante représente ces différentes représentations (voir : « Figure 5»). À noter : ces deux représentations du lien entre la créativité et la personnalité sont présentes simultanément chez deux enseignantes.

La différence étant éventuellement complexe à cerner et l'étant sûrement encore plus lors d'une réponse à l'oral, les réponses citant une relation entre la créativité et la personnalité pourraient correspondre à l'une ou à l'autre de ses représentations. Il sera donc principalement retenu que la personnalité est jugée comme étant en lien important avec la création.

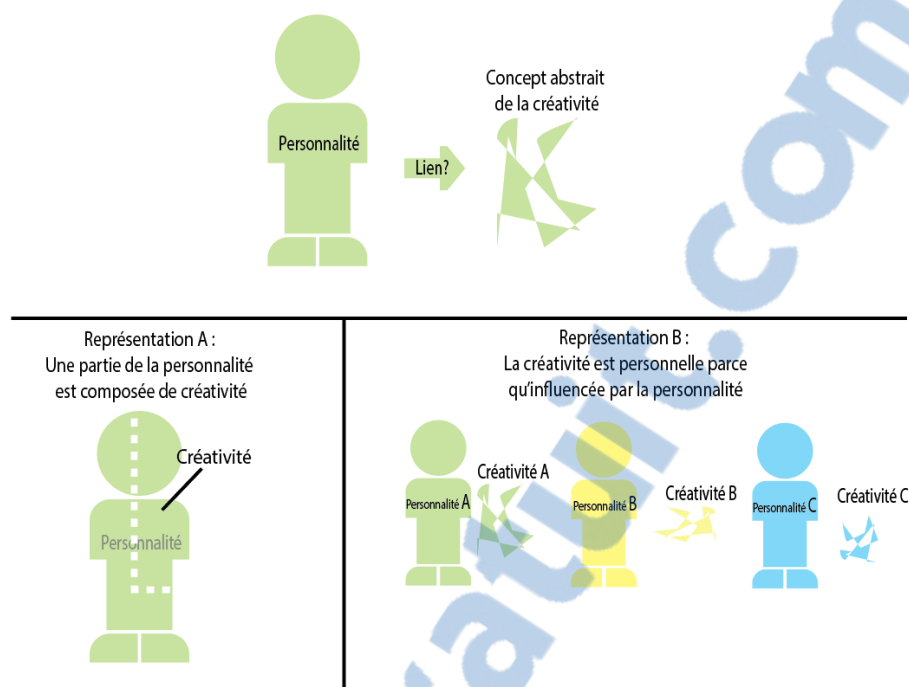


Figure 6. Les deux différentes représentations de la créativité par les enseignantes

6.4. Les représentations des origines de la créativité

Les composantes du potentiel créatif décrites par les enseignantes s'accordent, dans certains cas, à l'approche multivariée condensée en quatre facteurs de Lubart et al. (2015), comme le montre le représente la grille visible à la page suivante (Tableau 9.). Les énoncés cités dans les facteurs conatifs viennent, à l'exception d'EA, de la précision sur les différentes représentations possibles du lien entre la créativité et la personnalité, annoncé à la fin du chapitre précédent (voir : « Figure 5. »). La sous-catégorisation en facteurs de l'approche multivariée des points figurant précédemment dans la catégorie « Origines de la créativité » du Tableau 8 est visible dans les annexes (Annexes : Tableau 10.). En effet, EA avait annoncé que l'intérêt de l'élève pour la discipline était également un facteur influençant son potentiel créatif, ce qui a été interprété comme une motivation intrinsèque, décrite par Lubart et al. (2015) comme faisant partie des facteurs conatifs.

Tableau 9. Les facteurs composant le potentiel créatif des élèves énoncés par les enseignantes

	Enseignante A	Enseignante B	Enseignante C	Enseignante D
Facteurs cognitif	X	X	X	X
Facteurs conatif	X	X	X	X
Facteurs émotionnels	X			
Facteurs environnementaux	X	X	X	X

Cette représentation permet donc la spéculation que les facteurs cognitifs, environnementaux et conatifs sont des influences plus évidentes sur la créativité que les facteurs émotionnels pour les personnes enseignantes. Cette hypothèse mériterait sans doute d'être recherchée à plus grande échelle, afin de gagner en validité ou d'être réfutée.

Une spéculation pourrait être faite par rapport à la présence de citation d'un facteur émotionnel par EA, qui avait affirmé que la créativité venait de la part sensible des élèves. Effectivement, en comparant cela à la base théorique citée par EA, le PER, il est intéressant de constater que, dans le PER, le second descripteur de la *Capacité transversale* « pensée créatrice » est la « Reconnaissance de sa part sensible » (CIIP, 2010-2016). Cette enseignante participant actuellement à la création d'un moyen didactique liant la L1 et la créativité, il est fort possible que ses connaissances théoriques aient été accrues.

Il reste donc à prendre en compte l'origine innée de la créativité, qui a été nommée par les participantes sans avoir pu être rattachée à l'approche multivariée. Cette vision de la créativité à laquelle s'attachaient des chercheurs d'époque (Duff, 1767 ; Galton, 1879, cités dans Lubart et al., 2015) est aujourd'hui démodée, mais pourrait être comprise, si elle était citée par des praticiennes comme les enseignantes questionnées, comme une partie de la créativité que les élèves ont en entrant en scolarité, sur laquelle elles ont moins d'influence. Effectivement, les enseignantes ont beau être pleines de ressources lorsqu'en classe, il s'agit de favoriser un aspect comme la créativité¹⁶, elles ne peuvent que très partiellement influencer les compétences que leurs élèves amènent de leur cercle familial. La télévision, annoncée par deux enseignantes comme influence souvent nocive sur la créativité et la cognition en général des élèves, est un problème exemplaire à cette situation et corrèle avec les résultats des recherches de Besançon et Lubart (2015) et Lubart et al. (2015). En comparant cette situation

¹⁶ Voir chapitre 6.5. : « Les méthodes d'enseignement »

au modèle des niveaux environnementaux de Bronfenbrenner (1979), il est possible d'affirmer que la relation entre les *microsystèmes* « famille » et « école » ne soit pas en grande interaction, bien qu'étant tous deux d'énormes composantes de la créativité de l'élève. L'autre aspect négatif provenant de l'environnement qui a été affirmé par une enseignante était l'observation que toute la génération d'enfants actuels était moins créative que celles qui les ont précédées. Cette enseignante indique que le manque de stimulation des enfants dans les environnements extra-scolaires péjore leur créativité. Une autre origine à cela peut pourtant être envisagée : la récente instauration de la scolarité obligatoire à partir de 4 ans sur le canton de Fribourg par l'accord HarmoS (CDIP, 2007). Les enfants, plus jeunes en début de scolarité que leurs camarades des générations précédentes, pourraient dès lors être ressentis comme moins créatifs.

En clôture de cette partie se penchant plus spécifiquement des représentations de la créativité, il peut être mis en évidence que les enseignantes questionnées sont très différentes par leur langue, leur âge, leur expérience et bien d'autres encore. Les réponses extrêmement variables qui ont été recueillies quant aux représentations de la créativité le sont encore plus qu'espéré. En effet, bien que les pratiques déclarées présentent quelques similitudes entre collègues, chaque praticienne a quand même sa vision très personnelle de la créativité, alors que ces représentations auraient pu présenter bien plus de similarités entre cercles de collègues que la place centrale de l'individu qui a été observé.

6.5. Les méthodes d'enseignement

Cette deuxième partie d'analyse aura pour but principal de comparer les pratiques déclarées de l'enseignement créatif à la théorie exposée plus tôt. Des liens entre les représentations de la créativité, les pratiques de son enseignement, les problèmes rencontrés et les auteurs scientifiques pourraient donc être tirés.

Les résultats de l'enseignabilité de la créativité, dont la question était prévue pour faire un lien entre les représentations et les manières d'enseigner, doivent plausiblement leur partie de réponses négatives à la compréhension d'« enseignable » qu'avaient les enseignantes. Effectivement, les réponses qui penchaient vers la négative étaient finalement suivies par des déclarations qui laissaient entendre des manières d'éveiller la créativité ou de lui laisser une place dans la planification. Il existe donc, pour toutes les enseignantes interrogées, une manière de favoriser la créativité des élèves.

Le jeu

Le jeu, sous toutes les formes énoncées par les enseignantes, est un résultat qui n'étonne pas, car il rejoint les théories résumées par Besançon et Lubart (2015). Effectivement, il est

aussi l'un des premiers facteurs annoncés dans les EZ du LP21 comme favorisant l'émergence de processus créatifs (Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg, 2017). En observant l'énoncé de l'Enseignante D, cité au chapitre 5.3., on peut remarquer la multitude de choses qu'elle décrit comme émanant du jeu. On pourrait alors se poser la question si, pour les enfants en âge d'école enfantine, il ne faudrait pas user d'un processus créatif comme ceux que compare Bonnardel (2006 ; 2009) ou que présente le PER (CIIP, 2010) et remplacer leur phase initiale par une phase de jeu. Le jeu correspondrait en effet à la description de la phase initiale du processus créatif du PER : « éléments déclencheurs qui éveillent la curiosité et l'intérêt » (CIIP, 2010, p. 45).

Le cadre et la liberté

La nécessité d'un cadre comprenant des règles bien définies est citée par toutes les enseignantes et rejoint les théories favorisant la créativité de Laustriat et Besançon (s.d.) ou de Besançon et Lubart (2015). De même pour les aspects temporels et spatiaux adaptables aux besoins de l'enfant que les participantes ont cités, qui se calquent sur les critères d'un environnement favorable à l'éclosion créative en milieu scolaire de Cremin, et al. (2006, cités par Besançon & Lubart, 2015). En plus de correspondre à la manière que conseille Sawyers (2006, cité dans Besançon & Lubart, 2015) la part d'imprévu laissée par les deux enseignantes germanophones est un ajout qu'on pourrait voir comme une influence du cadre légal. En effet, l'EZ *Fantasie und Kreativität* (LP21, Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg, 2017) semble plus préconiser cette manière d'enseigner que son pendant francophone. À l'opposé, ni les auteurs observés, ni les cadres légaux ne mettent en garde contre un des freins à cette pratique plus ouverte qui a été évoqué, notamment le manque d'habitude des enfants à travailler de la sorte, la difficulté de l'Enseignante C à ne pas corriger les élèves, qui est comparable aux dires de Clifford (1998), ou l'envie d'obtenir un résultat reconnaissable, décrit par EB. La marge d'imprévu, citée par deux enseignantes et comparable à ce qui est conseillé par Sawyers (2006, cité dans Besançon & Lubart, 2015), fait également partie des freins potentiels. En effet, tout comme l'encouragement à l'autonomie et l'encouragement à l'indépendance, également cités par les enseignantes, cette spontanéité d'enseignement est une action qui fait perdre une partie du contrôle sur la leçon dont dispose la personne enseignante. Il serait dès lors effectivement une bonne idée de vouloir augmenter les effectifs enseignants dans les classes, bien que cette solution soit quelque peu utopique. Il est ici intéressant de remarquer que le problème lié au manque de personnel enseignant pourrait éventuellement être évité dans une école privée ou, dans le sens des études de Horwitz (1970, cité dans Besançon & Lubart, 2015) à pédagogie alternative.

Les autres méthodes

Les autres méthodes de l'enseignement de la créativité décrites par les enseignantes, moins citées, n'en sont pas moins intéressantes.

Tout d'abord, l'emploi d'histoires racontées pour donner de l'inspiration aux élèves est cité deux fois et correspond à ce que Besançon et Lubart (2015) déclarent comme favorisant l'inspiration. Ces déclarations appuient éventuellement l'avis comme quoi cette pratique n'est pas exclusive au domicile privé. EB cite, entre autres, le théâtre comme une activité qu'elle place à la suite d'une activité de lecture. La possibilité d'inspiration accrue par cette pratique ainsi que l'idée de travailler avec des liens qui traversent une discipline et lui donnent du sens rejoignent les recherches de Craft (2005).

Ensuite, l'enseignement en plein air et l'apprentissage avec l'argile, qui sont des manières éjectives de travailler, correspondent à des idées que soutiennent Bruce (2011, cité dans Besançon & Lubart, 2015) ou Craft (2005). Le *Landart*, comme il est décrit par EB, est une activité en nature, travaillant avec des matériaux du terrain, dans un jeu et forme sociale collaborative et regroupe donc la quasi-totalité des critères possibles pour une bonne activité favorisant la créativité. Les mathématiques en extérieur, pratique déclarée par EC, sont également une manière d'enseigner qui combine de nombreuses méthodes, mais démontrent surtout une création d'un lien très concret entre le domaine abstrait que sont les mathématiques et celui, concret, de la nature. Cette pratique pourrait éventuellement servir de solution à EA, qui nous annonce que les domaines des mathématiques requièrent plus de connaissances de base que les autres disciplines scolaires.

Pour donner suite à cela, les diverses citations des enseignantes concernant la prise en compte des différences des élèves et les pratiques comme laisser « ceux qui ont moins d'idées [...] regarder un peu ce que les autres font » indiquent que les participantes aux entretiens sont conscientes de devoir différencier leurs manières d'enseigner en fonction de la zone proximale de développement de chaque élève, comme le soutien (Craft, 2005).

D'autre part, l'utilisation de matériaux diversifiés et en grandes quantités, cités par EB, est une manière originale de travailler les facteurs cognitifs de la créativité, car elle n'est pas totalement intuitive. Des compétences d'*encodage sélectif*, de *flexibilité*, de *pensée divergente*, de *combinaison* ou de *comparaison sélective*, ou d'*évaluation des idées* selon les descriptions qu'en font Lubart et al. (2015) peuvent par exemple être mobilisées dans ce type de tâche. Une difficulté cognitive supplémentaire apparaît notamment par la distinction que le matériel mis à disposition est du matériel non-représentatif.

Une autre manière originale de favoriser la créativité était ensuite citée par EB, qui propose à ses élèves de communiquer leurs réflexions à la fin du jeu libre. Cette manière de faire pourrait être vue comme une méthode d'entraînement visant à cibler la phase de communication qui est décrite par Bonnardel (2006 ; 2009), avec le risque que l'activité passe pour une argumentation en vue de plaire au public. Elle pourrait également être comprise comme une action orale nécessitant des compétences appartenant aux facteurs cognitifs décrits par Lubart et al. (2015) et similaires à ceux cités pour l'utilisation de matériaux diversifiés, au paragraphe précédent.

L'écoute et l'expression musicale, ou d'autres activités appartenant aux domaines artistiques ACM, AV ou Musique, sont toutes des manières de travailler la créativité mais ne seront cependant pas passées sous la loupe. La raison à cela est le lien évident qu'il y a entre les arts et la créativité, dont ce travail tentait de s'éloigner. Sera en revanche relevé, le travail en AV orienté vers le style d'un artiste connu. Ce genre de travaux, proposé par des enseignantes, feraient sans doute dresser cheveux sur la tête de plus d'un-e didacticien-e des Arts. En revanche, il est imaginable que ce genre de tâche permette d'accroître les connaissances des élèves sur les possibilités existantes. Cet apport en inspiration permettrait de travailler des composantes du facteur cognitif comme la comparaison sélective ou la pensée divergente (Lubart et al., 2015). Cette méthode permettrait par exemple aussi d'enrichir le trait de personnalité d'ouverture aux nouvelles idées, dans la mesure où les facteurs conatifs décrits par Sternberg & Lubart (1995) sont influençables.

Comparer ces méthodes entre elles et aux auteurs scientifiques qui traitent de la créativité a finalement permis de les clarifier, mais surtout d'exploiter la richesse d'expérience pratique des enseignantes, notamment en ce qui concerne les exemples de mise en pratique, freins ressentis de l'enseignement de la créativité. Il est observable, après avoir analysé les activités proposées par les enseignantes, d'affirmer que la plupart d'entre elles appartiennent à la méthode « *teaching creatively* », qui définit la création d'un environnement physique et social pour les élèves afin de favoriser l'émergence de leur créativité.

6.6. Les outils des enseignantes

En soi, l'utilisation de l'un des plans d'études en vigueur comme le PER et le LP21 est une méthode où les élèves sont placés dans un environnement physique et social favorisant l'émergence de leur créativité. Tous les deux décrivent en effet la créativité comme une capacité qui traverse les disciplines, que ce soit au moyen des EZ ou des *Capacités transversales* (CIIP, 2010-2016 ; Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg, 2017). Ces idées seraient donc proches de celles de Bruce (2011, cité dans Besançon & Lubart, 2015) ou de Craft (2005).

Les méthodes d'enseignement et problèmes qu'ont eus les enseignantes nous montrent qu'il est toujours possible de faire plus pour favoriser la créativité des élèves. Le but serait donc de trouver un juste milieu entre ces compétences d'enseignant-e, ce qui est déjà en place et ce qu'il reste à mettre en place pour atteindre un niveau convenable d'enseignement créatif ; en évitant de tomber dans l'état d'épuisement total contre lequel ED nous met en garde.

Au vu des nombreux problèmes rencontrés et du nombre mitigé de moyens didactiques cités par les enseignantes pour enseigner la créativité, il serait envisageable pour quelques organes officiels de l'enseignement de tenter de fournir plus de moyens didactiques dont nous parle EA. Les liens concrets que ce genre de matériel tisse entre les disciplines « standard » et celles « moins standard » permettraient probablement aux enseignant-e-s de favoriser davantage la créativité de leurs élèves, tout en amenant les aspects de manière à être facilement applicables sur le terrain. L'élaboration de tels moyens prend du temps, surtout dans le cas de plans d'études relativement nouveaux comme le PER et le LP21. Il est donc possible d'espérer que d'autres moyens sont également en cours de création. En même temps, le manque de bases théoriques que ressent EB peut être rapporté au fait qu'elle passait, au moment de son énoncé, un entretien sur un sujet qu'elle ne connaissait pas. Mais il est également possible d'annoncer que cette enseignante avait le droit de ne pas savoir et que la tâche de la formation ou de l'information du personnel enseignant revenait en partie aux organes officiels. Il en va de même pour l'enseignement par binômes d'enseignant-e-s, qui serait une question sur laquelle il vaudrait la peine de se pencher. La planification à plusieurs est déjà prônée, mais ne permet pas de régler le problème de la gestion durant la leçon.

Le rejet de l'évaluation

Les énoncés des enseignantes au sujet des niveaux de créativité démontrent que les participantes ne croient pas ou ne veulent pas croire en l'existence de niveaux. En tout cas, pas de niveaux allant dans le sens des deux genres de niveaux de créativités possibles décrits par Bonnardel (2006). Les seuls niveaux distingués sont ceux concernant le résultat de la créativité mais là aussi, plusieurs réponses certifient que tous les élèves sont créatifs à leur manière et que les produits sont donc créatifs tant qu'ils sont personnels. La peur éventuelle de devoir classer les élèves par niveaux de créativité et donc de porter un jugement serait une cause éventuelle de cette non-croyance en des niveaux créatif. L'unanimité des enseignantes contre l'idée d'évaluation de la créativité, ainsi que la satisfaction de ne pas avoir à le faire, sont justifiées par les plans d'études en vigueur. La question que renvoyait ED, de savoir si elle devrait évaluer le résultat ou le processus créatif, est tout de même très pertinente et indique le manque d'utilité ressenti à une évaluation de la créativité, voire même un manque de

méthode pour l'évaluer. Besançon et Lubart (2015, p. 125) proposent quant à cela d'utiliser un système d'évaluation nommé EPoC, afin de repérer puis d'améliorer les composantes cognitives nécessaires à l'expression du potentiel créatif, selon la méthode du « *teaching creativity* ». ». Il resterait à définir si et comment ces évaluations sont utilisables dans le quotidien des enseignantes et de trouver un moyen de les y familiariser, car celles qui ont participé à ces entretiens ne semblaient guères ouvertes à l'idée. Cet outil, qui permettrait l'emploi plus actif et conscient de la méthode du « *teaching creativity* », jure en effet avec la représentation qu'elles ont de la créativité.

6.7. Le lien entre des représentations et la pratique

Cette recherche touche petit à petit à son but, qui était d'explorer les liens qui peuvent exister entre les représentations de la créativité et l'enseignement. Le lien le plus évident qui ait été découvert se trouve être l'aspect personnel. Les enseignantes se le représentent comme étant au centre de la créativité, selon les deux manières de comprendre le lien entre la créativité et la personnalité exposé au chapitre 6.3 : « La définition de la créativité par les enseignantes ». Cette relation entre la créativité et la prise en compte de l'individu, qui se veut assurément extrêmement bienveillante et semble être naturelle pour des enseignantes de ce degré d'enseignement, se retrouve effectivement être prise en compte dans la plupart des environnements que les enseignantes mettent en place pour soutenir l'émergence de la créativité. La relation créativité-individu pourrait également expliquer les avis négatifs qui sont ressentis envers l'évaluation de la créativité. L'absence d'évaluation justifierait, quant à elle, l'utilisation de la méthode de « *teaching creatively* », qui est plus choyée par les participantes que la méthode « *teaching creativity* », méthodes toutes deux exposées par Besançon et Lubart (2015). Cette méthode, dépendante de l'évaluation de la créativité, n'est donc pas vraiment prise en compte. Si on en croit les affirmations des deux auteurs, les apprentissages du domaine de la créativité seraient péjorés sans l'utilisation simultanée des deux méthodes, et cela dès le plus jeune âge.

6.8. La découverte imprévue

Les entretiens qui composent cette recherche ont, en plus du but prévu de la recherche, laissé transparaître une influence imprévue, d'origine sociétale, sur la représentation de la créativité. Les résultats attendus auraient été de l'ordre de l'utilisation de la technique du *brainstorming* d'Osborn (1965) ou de la référence à l'enquête PISA (OCDE, 2015 ; 2018), mais ceux-ci n'ont jamais été cités. En revanche, l'enseignante EB, en expliquant la nouvelle manière qu'elle et sa collègue EA se sont donnée pour planifier les *Capacités transversales*, nous cite les mots suivants :

Parce que c'est vrai que souvent, on est un peu plus scolaires. On va dire « voilà, on part dans un dessin et puis on aimerait qu'à la fin, on arrive à tous voir ce que c'est, plus ou moins » (rires), quand on regarde le dessin, on puisse tous voir ce que c'est. Et puis là, on s'est vraiment laissées plus libre, on a dit « bon, » on dit « on fait des châteaux, on observe » on a regardé dans des livres, on a vraiment... on a regardé au niveau du vocabulaire. [...] Et puis après, on les a laissés, quoi, dessiner seuls. (EB)

Deux sujets sont inconsciemment abordés ici :

Premièrement, l'envie d'avoir un résultat appréciable peut apparaître ici sous une nouvelle forme, car mis en relation avec le domaine des AV. Comme nous le disait cette enseignante, les traces dont elle dispose et qui pourraient servir à observer ou évaluer la créativité partent à la maison. Cette pratique, bien que sympathique pour le cercle familial, peut faire ressentir une pression de production au personnel enseignant. En effet, les résultats des cours d'AV qui vont décorer les domiciles ne sont pas obligatoirement les mêmes que ceux qui vont permettre au mieux l'utilisation d'un processus créatif en classe. On rencontre donc ici la question de l'orientation de l'enseignement créatif soit vers un produit, soit vers un processus.

Le deuxième sujet abordé est observable dans l'utilisation du mot « scolaire ». Celui-ci est ici utilisé comme une opposition au terme « libre ». La situation est proposée de manière binaire : « j'enseigne de manière scolaire » ou « j'enseigne de manière libre ». Cela signifierait que, selon EB, la liberté n'appartient pas aux domaines du « scolaire ». Le mot « liberté » étant ici utilisé comme terme générique désignant la manière d'enseigner la créativité, la créativité est également séparée du monde scolaire. Cette séparation pourrait indiquer la représentation de la créativité qu'a cette enseignante. Le reste de son entretien met en évidence des liens très clairs entre la créativité et l'école. Ceci indique que l'origine de ses paroles résiderait donc plutôt dans le débat entre la marge de liberté et le cadre à laisser aux élèves pour travailler la créativité. L'environnement social professionnel de l'enseignante pourrait également être perçu comme provenance de l'utilisation du mot « scolaire » en opposition avec la créativité, si la pratique de cette opposition était répandue dans le milieu du personnel enseignant. Dès lors, on pourrait chercher à répondre à la question suivante : comment un concept d'enseignement comme la créativité devient-il commun à un groupe social ? Cette étude pourrait par exemple se baser sur les études de Moscovici (1961), qui avait recherché de quelle manière la psychanalyse avait été comprise dans divers cercles sociaux.

7. Conclusion

À la suite d'entretiens semi-directifs auprès d'enseignantes d'école enfantine, une analyse qualitative des questions de recherche et des liens qui les unissaient a pu voir le jour. La

première partie de cette analyse a permis d'envisager les divers avancements de réflexions sur le thème de la créativité que pouvaient avoir les enseignantes. Elle a ensuite permis de mettre en exergue les disparités de compréhension d'un processus créatif et tenter d'y trouver une source. De l'ordre a par la suite été mis dans les définitions que les enseignantes avaient de la créativité, faisant ressortir l'importance de la relation entre l'individu et la créativité, malgré l'ambiguïté du terme « personnalité ». L'analyse des représentations des origines de la créativité a alors fait ressortir les facteurs émotionnels comme étant moins intuitifs. Elle a également mis en avant la représentation erronée de l'origine innée de la créativité. Puis, les méthodes d'enseignement de la créativité rapportées par les enseignantes ont été analysés, ce qui a permis de montrer la préférence pour la méthode « *teaching creatively* ». D'une pierre, deux coups, cette analyse a également offert des exemples poignants de la pratique de l'enseignement de la créativité. Plus tard, l'analyse des outils à la disposition des enseignantes a rendu possible l'identification de quelques-unes des limites et possibilités desdits outils. De là, le rejet de l'outil « évaluation de la créativité » a été mis en lien avec la représentation de la créativité des enseignantes, lien qui a eu pour cause d'expliquer l'absence de la méthode de « *teaching creativity* ». Pour finir, l'analyse spontanée de l'utilisation du mot « scolaire » en opposition avec le concept de l'enseignement de la créativité a permis d'envisager des pistes supplémentaires à la représentation du concept de la créativité.

Il résulte de cette recherche que les représentations de la créativité qu'ont les enseignantes de l'école enfantine fribourgeoise sont principalement orientées vers l'individu, ce qui leur permet d'une part de mettre sur pied des multitudes d'environnements dans lesquels les enfants touchent à la créativité, mais qui leur empêche par là-même de travailler les différentes composantes du potentiel créatif qui nécessiteraient une évaluation de la créativité.

Cette recherche n'est évidemment qu'une première exploration du sujet, mais permet déjà de faire un premier état des lieux sur l'implication des représentations de la créativité par les personnes enseignantes et l'impact qu'ont celles-ci sur l'enseignement de la créativité. La limite la plus évidente serait donc, la taille de l'échantillon, qui n'est que de quatre enseignantes. Une recherche d'une ampleur accrue serait nécessaire pour pouvoir confirmer cette relation à une plus grande échelle. De plus, aucun homme n'a été questionné. Il aurait été intéressant de comparer, au moyen d'une recherche à plus grande échelle, les représentations des deux sexes. Le problème serait alors la recherche des rares spécimens que sont les enseignants masculins en 1^H-2^H. Il serait également possible et même probable que les représentations de la créativité ou son enseignement soient influencés par la zone géographique ou par la langue des participantes. Pour finir, le thème de la créativité a été annoncé avant les entretiens. Il est donc possible, quoique fort peu assuré, que certaines candidates aient au préalable recherché des informations sur le sujet ou échangé avec des

collègues. Les entretiens auraient donc pu être conduits dans une période plus restreinte et sans annonce de thème, afin d'assurer que les échanges ou la réflexion n'aient pas eu lieu.

Il a été remarqué, au fil de ce travail, que les freins à l'enseignement de la créativité cités par les participantes étaient d'une grande importance pour tenter de comprendre leurs représentations de la créativité ou pour préciser les manières de l'enseigner. Ils mériteraient immanquablement de devenir les sujets d'une recherche ultérieure, tout comme les multiples propositions faites ultérieurement.

Une variante de cette recherche serait également d'observer les origines de ces représentations, en faisant passer des entretiens similaires des étudiant-e-s en fin de formation et à tous les formateurs et formatrices de terrain rencontrés au cours des stages.

Ce travail a été, tout au long de sa conception, poussé par une envie de découvrir de manière scientifique un lien qui semblait lier la pratique de l'enseignement et les représentations de la créativité. Il aura en outre permis d'agrandir fortement les connaissances et les intérêts personnels sur le sujet, simplifiant par là la mise en place de pratiques le favorisant.

La réalisation en solitaire de ce type de travaux est une tâche ardue qui demande une grande part d'implication et de motivation personnelles, combinées à des compétences d'organisation des tâches. Ce travail est en quelque sorte une preuve de leur maîtrise et de l'intérêt pour le thème de la créativité.

Références

- Abele-Brehm, A. (1992). Positive and negative mood influences on creativity: Evidence for asymmetrical effects. *Polish Psychological Bulletin*, 23(3), 203-221.
- Albert, R. S., & Runco, M. A. (1999). A history of research on *creativity*. Dans R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (p. 16-31). New York, NY, US : Cambridge University Press.
- Amabile, T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York : Springer-Verlag.
- Bee, H., & Boyd, D. (2006). *Les âges de la vie* (4^e éd.). Upper Saddle River : Prentice Hall.
- Besançon, M., Lubart, T. I. (2014) La créativité. Une finalité ? Une passerelle pour apprendre ? : Favoriser la créativité des élèves par une approche multivariée. *Educateur*, (2), 3-5. Repéré à http://www.le-ser.ch/sites/default/files/2014.02.dos_3-5.pdf
- Besançon, M., Lubart, T. I. (2015). *La créativité de l'enfant : Évaluation et développement*. Wavre, Belgique : Mardaga.
- Boden, M. A. (2004). *The creative mind : myths and mechanisms* (2^e éd.). London : Routledge.
- Bonnardel, N. (2006). *Créativité et conception : Approches cognitives et ergonomiques*. Marseille : SOLAL Éditeurs.
- Bonnardel, N. (2009). Activités de conception et créativité : de l'analyse des facteurs cognitifs à l'assistance aux activités de conception créatives. *Le travail humain*, 72(1), 5-22. doi:10.3917/th.721.0005
- Bonnardel, N., & Didier, J. (s. d.). *Activité créatives et innovations pédagogiques dans le domaine du design*. Repéré à https://www.fun-mooc.fr/asset-v1:uved+34008+session01+type@asset+block/Activites_creatives_innovations_pedagogiques.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge Mass. ; London: Harvard University press.
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire* (concordat HarmoS). Repéré à <http://www.edk.ch/dyn/11737.php>
- Chancellerie fédérale ChF. (2006) *Modification des articles de la Constitution sur la formation* Votation populaire du 21.06.2006 : Explications du Conseil Fédéral. Repéré à <https://www.bk.admin.ch/bk/fr/home/dokumentation/volksabstimmungen/volksabstimmung-20060521.html>
- CIIP. (2010). Lexique Arts. *Premier Cycle*, 43-45. Repéré à https://www.plandetudes.ch/documents/10273/37146/PER_print_A_Lexique.pdf
- CIIP. (2010-2016). Présentation générale du Plan d'études romand : Les Capacités transversales. Repéré à <https://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-ct>
- CIIP. (2011). *Le PER, c'est quoi ?*. <http://www.ciip.ch/Plans-detudes-romands/Plan-detudes-romand-scolarite-obligatoire-PER/Plan-detudes-romand-PER>
- Clifford, M. M. (1988). Failure tolerance and academic risk-taking in ten- to twelve-year-old students. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 15-27. doi:10.1111/j.2044-8279.1988.tb00875.x
- Conti, M. [TED]. (2017, 28 février). *The incredible inventions of intuitive AI* | Maurice Conti [Vidéo en ligne]. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=aR5N2Jl8k14&t=103s>
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools : Tensions and dilemmas*. New York : Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1989). Society, culture, and person: a systems view of creativity. Dans R. J. Sternberg (dir), *The nature of creativity : Contemporary psychological perspectives* (2^e éd., p. 325-339). Cambridge ; New York : Cambridge Univ. Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity : Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY, US : Harper Collins Publishers.

- Darbellay, F., Moody, Z., Sedooka, A. & Steffen, G. (2014) Interdisciplinary Research Boosted by Serendipity, *Creativity Research Journal*, 26(1), 1-10, doi: 10.1080/10400419.2014.873653
- D-EDK. (2014). *Lehrplan 21 : Rahmeninformationen*. Repéré à https://www.lehrplan21.ch/sites/default/files/lp21_rahmeninformation_%202014-11-06.pdf
- Deseco, (2001). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. DeSeCo Background Paper*. Repéré à <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/01.html>
- Deseco, (2001). *La définition et la sélection des compétences clés : Résumé*. Repéré à <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg (2017) *Lehrplan 21 : Gesamtausgabe. Lehrplan für den deutschsprachigen obligatorischen Unterricht : Kanton Freiburg*. Repéré à https://fr.lehrplan.ch/container/FR_DE_Gesamtausgabe.pdf
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122-1131. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1122>
- Isen, A.M. (1999). On the Relationship Between Affect and Creative Problem Solving. Dans S. W. Russ (dir), *Affect, Creative Experience and Psychological Adjustment* (p. 3-18). Philadelphia : Brunner Mazel.
- Jaoui, H., (1975). *La créativité*. Paris : Seghers.
- Laustriat, D., Besançon (s. d.). *La créativité chez l'enfant. Fondements et leviers vers un environnement d'enseignement optimal*. Repéré à https://syn-lab.fr/wp-content/uploads/2017/09/synlab_2015_creativite.pdf
- Leuba, D., Didier, J., Perrin, N., Puozzo, I. & Vanini de Carlo, K. (2012). Développer la créativité par la conception d'un objet à réaliser. Mise en place d'un dispositif de *Learning Study* dans la formation des enseignants. *Éducation et francophonie*, 40(2), 177–193. <https://doi.org/10.7202/1013821ar>
- Lubart, T. I., & Sternberg, R. J. (1995). An Investment Approach to Creativity: Theory and Data. Dans S. M. Smith, T. B. Ward, & R. A. Finke (dir), *The creative cognition approach* (2^e éd., p. 271-302) Cambridge, MA, US : The MIT Press.
- Lubart, T. I., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Martin, L. L., Ward, D. W., Achée, J. W., & Wyer, R. S. (1993). Mood as input: People have to interpret the motivational implications of their moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(3), 317-326. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.64.3.317>
- Moscovici, S. (2004). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.mosco.2004.01.
- OCDE (2015), *Résultats du PISA 2012 : Trouver des solutions créatives (Volume V) : Compétences des élèves en résolution de problèmes de la vie réelle*, PISA, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/978926415771-fr>
- OCDE (2018), *Résultats du PISA 2015 (Volume V) : Résolution collaborative de problèmes*, PISA, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264305199-fr>
- Osborn, A. F. (1965). *L'imagination constructive* (2^e éd. ; traduit par G. Rona et P. Dupont). Paris : Dunod.
- Rosenblatt, E., & Winner, E. (1988). The Art of Children's Drawing. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 3-15. doi:10.2307/3332960
- Roy, P. & Gremaud, B. (2017). Une démarche interdisciplinaire pour traiter des problématiques d'EDD dans une perspective d'instruction et de socialisation émancipatrice. *La problématisation et les démarches d'investigation scientifique*. 22. 99-123.
- Runco M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141502



- Simon, H. A. (1967). Motivational and emotional controls of cognition. *Psychological Review*, 74(1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.1037/h0024127>
- Simonton, D. K. (1989). Creativity, leadership and chance. Dans R. J. Sternberg (dir), *The nature of creativity : Contemporary psychological perspectives* (2^e éd., p. 386-428). Cambridge ; New York : Cambridge Univ. Press.
- Taylor, C. W. (1989). Various approaches to a definition of creativity. Dans R. J. Sternberg (dir), *The nature of creativity : Contemporary psychological perspectives* (2^e éd., p. 99-124). Cambridge ; New York : Cambridge Univ. Press.
- Torrance, E. P. (1989). The nature of creativity as manifest in its testing. Dans R. J. Sternberg (dir), *The nature of creativity : Contemporary psychological perspectives* (2^e éd., p. 43-75). Cambridge ; New York : Cambridge Univ. Press.
- Van Hook, C. W. & Tegano, D. W. (2002), The Relationship Between Creativity and Conformity Among Preschool Children. *The Journal of Creative Behavior*, 36(1), 1-16. doi:10.1002/j.2162-6057.2002.tb01053.x
- Vygotskii, L. (2005). *Pensée et langage* (3^e éd., traduit par F. Sève). Paris: La Dispute.
- Zenasni, F., & Lubart, T. (2011). Pleasantness of creative tasks and creative performance. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 49-56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2010.10.005>

Annexes

Tableau 1.	Protocole d'entretien Allemand et Français
Tableau 2.	Retranscription de l'entretien avec l'enseignante A
Tableau 3.	Retranscription de l'entretien avec l'enseignante B
Tableau 4.	Retranscription de l'entretien avec l'enseignante C
Tableau 5.	Retranscription de l'entretien avec l'enseignante D
Tableau 6.	Système de d'organisation des données
Tableau 7.	Extrait de la retranscription de l'entretien avec l'Enseignante C organisée par thèmes
Tableau 8.	Retranscriptions des entretiens d'EA, EB, EC et ED résumées et classées par thèmes et catégories
Tableau 10.	La sous-catégorisation des origines énoncées par les enseignantes en facteurs de l'approche multivariée

Tableau 1. Protocole d'entretien Allemand et Français

Avant l'entretien	
Âge :	
Erinnerung: Die Daten, die hier gesammelt werden, werden vertraulich und mit Respekt behandelt Bitte keine Namen von Personen oder Orte erwähnen	Rappel : Les données de cet entretien seront traitées avec respect et confidentialité Éviter de citer des noms de lieux ou de personnes
Questions d'entretien	
Kreativität und Unterrichten von Kreativität – was stellen sich die LP der 1^H-2^H des Kantons Freiburgs darunter vor?	Quelles sont les représentations des enseignant-e-s de 1^H-2^H sur la créativité et sur son enseignement dans le canton de Fribourg ?
Wie lange unterrichten Sie schon? Wie lange an dieser Schule?	Depuis combien d'années enseignez-vous ? combien d'année dans cet établissement ?
Haben Sie andere schulische Spezialisierungen? Arbeiten Sie in spezialisierten Arbeitsgruppen?	Avez-vous d'autres spécialisations dans le monde scolaire ? Participez-vous dans un groupe de travail spécifique ?
Wie würden sie Kreativität bei SuS definieren? Wozu dient Kreativität?	Comment définiriez-vous la créativité d'un-e élève ? À quoi sert-elle ?
Kann Kreativität unterrichtet werden? Nein : - Warum kann man sie nicht unterrichten? Ja : - Wie wird sie unterrichtet? - In welchen Fächern kann man sie unterrichten?	La créativité est-elle enseignable ? Non : - Pourquoi ne peut-on pas l'enseigner ? Oui : - Comment la travaille-t-on avec les élèves ? - Dans quelle branche la travaille-t-on ?
Beobachten Sie die Kreativität ihrer SuS? (Ja : Behalten Sie Spuren davon?) (Hinweise) Sie beobachten Arbeiten von SuS; Wie würden Sie eine kreative Arbeit definieren? Welches Niveau an Kreativität erwarten Sie von Ihren SuS. Woher stammt die Kreativität?	Observez-vous la créativité de vos élèves ? (Oui : En gardez-vous des traces ?) (indices) En observant un travail d'élève, comment définirez-vous un travail créatif ? Quel niveau de performance créative attendez-vous de vos élèves ? D'où vient la créativité ? (origine, influences sur le potentiel créatif)
Lehrplan : Kennen Sie Teile, welche die Kreativität behandeln ? Woran erinnern Sie sich?	Avez-vous connaissance d'une partie du plan d'étude concernant la créativité ? De quoi vous rappelez-vous ?
Welche didaktische Mittel, die die Kreativität fördern, haben oder kennen Sie?	De quels moyens didactiques qui favorisent la créativité disposez-vous ou avez-vous connaissance ?
Konkret : was machen Sie im Unterricht, um die Kreativität ihrer SuS zu fördern?	Que mettez-vous concrètement en place pour favoriser la créativité de vos élèves ?
Ajout par après (question oubliée) : Was sind dabei die Schwierigkeiten?	Ajout par après (question oubliée) : Quelles sont les freins à cela ?»
Beeinflusst der LP21 der Unterricht der Kreativität? (LP21 : Einführung 2020) Ja: Inwiefern?	L'arrivée du plan d'études change-t-elle ou a-t-elle influencé l'enseignement de la créativité ? (Selon SEnOF édité en 2010, introduit sur Fribourg en 2011) Oui : De quelle manière ?
Haben Sie schon einmal an einem alternativen Pädagogikprojekt mitgemacht oder an Schulen gearbeitet, die eine alternative Pädagogik verfolgen? (Montessori, Rudolf Steiner, ...) Ja : Welche?	Avez-vous déjà collaboré à des projets de pédagogies alternatives ou travaillé dans des établissements à pédagogies alternatives ? (Montessori, Rudolf Steiner, ...) Oui : Lesquelles ?
Was sind Ihre theoretischen Referenzen bezüglich Kreativität?	Quelles sont vos références théoriques de la créativité ?
Möchten Sie noch etwas hinzufügen?	Voulez-vous ajouter qqch ?
Herzlichen Dank!	Merci beaucoup !
Danach: vermeiden, darüber zu sprechen, solange die andere Lehrperson nicht dran war	Après : éviter de discuter avec la collègue avant son passage

Tableau 2. Retranscription de l'entretien avec l'enseignante A

Enseignante A : 57 ans	
Moi	Voilà. Bonjour, bienvenue à cet entretien. Je rappelle pour cet entretien que toutes les données et tout ce qui est enregistré sera traité avec respect et confidentialité. Donc, première question : Depuis combien d'années enseignez-vous et combien d'années avez-vous enseigné dans cet établissement ?
Enseignante A 00:28	J'enseigne depuis 38 ans et puis dans cet établissement, c'est ma 5 ^{ème} année.
Moi	Deuxième question : comment définiriez-vous la créativité d'un élève ?
Enseignante A 00:41	Oooh, c'est un vaste sujet ! La créativité d'un élève... Je pense la créativité, c'est peut-être la partie... la partie plus libre, la partie plus inventive, la partie qui est plus proche de la personnalité, la partie qui vient de l'être lui-même. Je dirais une peu ça, je pense. Pour l'élève aussi, donc ! Que ce soit pour l'élève ou l'enseignant, il me semble que c'est un peu pareil.
Moi	Et à quoi sert-elle ?
Enseignante A 01:20	Elle sert à ... je pense, à garder sa personnalité, à pas se perdre de vue soi-même, à laisser la part de ... peut-être de l'imprévu, la part de l'imagination, la part de la spontanéité.
Moi	La créativité est-elle enseignable ?
Enseignante 01:49	Je pense qu'en tant que telle... je pense pas qu'on peut enseigner la créativité, par contre on peut favoriser. On peut la favoriser, on peut la laisser exister, on peut préparer des choses qui permettent de laisser créer, de laisser sortir la créativité. Mais je pense pas qu'elle est enseignable. Je pense que oui, on peut la solliciter, la laisser vivre, la laisser sortir. Après, peut-être que le côté « enseignable », il pourrait être vu dans le fait qu'on y pense. Que quand on prévoit une leçon, ou une activité quelconque, on soit attentifs à laisser la part de la créativité. Et là, c'est peut-être cette partie-là qui est « enseignable ».
Moi	Donc si je reformule, vous... pour la partie « oui », ce serait qu'on la travaille en la gardant en conscience
Enseignante A 02:49	Mhm, oui.
Moi	... et qu'on laisse une partie de ça aux élèves ?
Enseignante A 02:56	Oui, oui. C'est qu'on y pense, qu'on la laisse comme ... en effet, qu'en tant qu'enseignant, notre part c'est de consciemment laisser la place, lui donner un objectif (rires) parmi un autre, et puis que... non, on l'enseigne pas : c'est que on peut... on va pas pouvoir E-VA-LU-ER vraiment, on va pas pouvoir dire « c'est juste » ou « c'est faux », « c'est bien » ou « c'est pas bien ». À mon avis, c'est peut-être là que c'est pas enseignable mais c'est enseignable dans la conscience, du fait qu'on laisse un « espace pour ».
Moi	Dans quelle branche la travaille-t-on ?
Enseignante A 03:34	À mon avis c'est dans toutes les branches. Si j'essaie de réfléchir là, à haute voix, je me dis qu'on fasse du Français, dans certains moments du Français, quand on est peut-être dans le langage d'évocation, dans le langage de communication, on peut très bien laisser une part de créativité. Il y a quand-même toute une partie de l'être, de la personne qui peut ressortir. Si en mathématiques, il y a... Peut-être qu'en mathématiques dans les maths soi-même il y a... peut être pour imaginer des stratégies, on peut être plus créatif, on peut imaginer ou, je sais pas, de transposer prendre des objets pour mesurer. Enfin, il y a peut-être quand même une part de créativité. Oui, je ... comme ça, de ... à première vue, j'éliminerai ça de rien du tout. Après, je pense qu'il y a quand même des objectifs, des matières qui sont peut-être plus simples que d'autres à ... pour laisser émerger la créativité. Mais j'en éliminerais aucune, dans un premier temps.
Moi	Dans les plus simples, que vous m'avez dites, vous mettriez lesquelles, par exemple ?
Enseignante A 04:48	Pour travailler la créativité ?
Moi	Oui
Enseignante A 04:49	Eh bien je pense que dans tout ce qui est de l'oralité par rapport à un récit, donc en Français. Peut-être pas que dans ce qui est structurel... forcément dans structurel. Dans tout ce qui est de l'apprentissage de la grammaire ou de la langue structurée, mais dans tout ce qui est de la langue orale, on a une partie de créativité, que ce soit dans l'expression, dans le... dans l'intonation, dans... dans l'imagination, et puis dans ... eh bien tout ce qui est dans les arts ! Dans l'art, dans l'expression artistique, dans l'expression musicale, dans l'expression corporelle, dans l'expression orale, du coup, on revient au français. Je pense que là-dedans, on a vraiment... c'est quand même des domaines, à mon avis, qui favorisent bien la créativité.
Moi	Vous en avez-déjà un tout petit peu parlé, mais je vais quand même reposer la question pour être sûr : Est-ce que vous observez la créativité de vos élèves ?
Enseignante A 05:52	Alors, je l'observe, mais en tant que... qu'observateur, mais je l'évalue pas. Je peux essayer de susciter, de pousser un peu plus loin, mais c'est pas un objet d'évaluation en soi. Je peux me dire « il a plein d'imagination, il a ci, ... » mais je vais pas sanctionner un élève qui en a pas. Parce que je pense que c'est une partie de la personnalité et que c'est justement quelque chose qui peut s'entraîner, qui peut se développer par les occasions qu'on a, mais je pense pas qu'on peut être sanctionné parce qu'on a pas... parce qu'on est pas assez créatif, parce qu'on a toujours quelque chose qui vient de soi, quand même.
Moi	Est-ce que vous en gardez des traces ?
Enseignante A 06:41	Alors je pense que les traces, elles sont pas vraiment voulues pour la créativité en elle-même. Par exemple, pour ce qu'on voulait en faire. Maintenant, c'est vrai que si on réfléchit par rapport aux arts visuels, par exemple, on est quand même... on peut être beaucoup dans la créativité, ou l'art, l'expression corporelle. Donc les traces, c'est vrai qu'elles pourraient, oui... oui, dans le dessin, ou toutes ces choses-là, pense les traces elles sont assez probantes, on peut se dire « eh bien voilà, là il a une bonne imagination, une bonne sensibilité. Et là, on peut reconnaître, on a un trait, on des renseignements, quand même, qui nous viennent. Alors oui, je pense qu'il y a des traces, mais en soi, je penserais pas les évaluer en tant que créativité.
Moi	Vous avez déjà plus ou moins, il me semble, répondu à cette question, mais est-ce que vous aimeriez quand même ajouter quelque chose ? Je vous pose la question : En observant un travail d'élève, comment définiriez-vous un travail créatif ?
Enseignante A 07:56	Alors peut-être que le travail créatif il est peut-être dans la « patte », qui fait que je peux peut-être voir quel élève l'a fait, en disant « eh bien, ça lui ressemble », ou bien « eh bien là, je vois qu'il ose » par exemple dans oser faire, je sais pas, rajouter des détails, oser peut-être déborder un petit peu du sujet proprement dit. Oser rajouter quelque chose. C'est un peu, peut-être, dans... oui, dans ce qu'on peut « lire » de plus que simplement « il a réussi l'exercice », « il a oublié la consigne ». Et c'est peut-être ce côté de plus qui fait que... que je peux lire un peu mieux la créativité.
Moi	Prochaine question : Quel niveau de performance créative attendez-vous de vos élèves ?
Enseignante A 09:01	Moi je mettrais pas un niveau. Je mettrai « quelle ... ». Oui, je... ce serait pas sous forme de question, ce serait... « moi je ce que j'attends de mes élèves » ... ou ce que... c'est peut-être pas ce que j'attends d'eux, c'est ce que « moi, ce que j'espère pouvoir développer en eux », c'est qu'ils osent, qu'ils y aillent, qu'ils aient du plaisir, qu'ils se dépassent un peu eux-mêmes. Je suis pas forcément... je suis pas sûre d'attendre

	vraiment quelque chose, mais peut-être de susciter, de dire « eh bien, va un peu plus loin, vas-y », « et puis toi, comment tu ferais ? » et puis, voilà. Mais je pense que ça m'est plus attribué à moi qu'à eux, l'attente. Moi je... susciter, proposer, donner des situations, encourager ; toutes ces choses qui font qu'on est enseignant, mais je dirais pas que je peux être dégué par eux, par rapport à la créativité. Je peux juste me dire que « il ose moins », qu'il a pas les moyens, qu'il a pas les outils, ou qu'il... voilà.
Moi	D'après vous, d'où vient la créativité ?
Enseignante A 10:18	« D'où vient », vous voulez dire...
Moi	Les origines. Qu'est-ce qui l'influence, plutôt.
Enseignante A 10:29	Je suis pas sûre de comprendre. Par rapport à qui ? à quoi ? c'est par rapport à l'élève ? c'est quoi le... ?
Moi	Alors, par rapport à un élève donné : qu'est-ce qui compose son potentiel créatif ?
Enseignante A 10:47	D'accord. Alors : je pense qu'il a d'une part, eh bien, les... peut-être les outils, qu'il a. Si on part dans l'expression orale, eh bien, il faut quand même avoir un certain bagage de langage. Si c'est dans l'expression corporelle, il faut peut-être être à l'aise avec son corps. Je pense que ça dépend du domaine, déjà. Donc de lui, de ce qu'il a comme possibilité, d'outils. Ensuite, je pense qu'il y a une influence aussi du milieu dans lequel il vit, s'il est stimulé ou pas. Et puis après, je pense qu'il y a tout le côté social, le côté... la vie réelle. Est-ce que... si c'est quelqu'un qui est facilement en contact avec, peut-être, de l'art, des artistes, des visites au musée ou j'en sais rien, des choses comme ça, ou de la musique, toutes sortes de musique, eh bien là, je pense quand même que le milieu peut favoriser ou non ce côté-là, parce qu'on ouvre des portes ou des fenêtres et puis ça peut compléter quelque chose qui est inné. Mais je pense pas que ça fait des miracles non plus. Je pense que ça... on peut... aller avec un enfant voir tous les musées du monde et puis il est pas forcément plus créatif si lui... s'il y a quelque chose... s'il y a un outil qui manque, s'il a pas la fibre, si ça l'intéresse pas, si c'est pas un sujet, voilà. Mais je pense qu'il y a plusieurs sources.
Moi	Question numéro cinq : Avez-vous connaissance d'une partie du plan d'études concernant la créativité ? De quoi vous rappelez-vous ?
Enseignante A 12:21	Eh bien, oui, c'est dans les capacités transversales. Il y a la partie créative, qui est tout le temps là avec... par rapport à d'autres choses, quoi. Mais, c'est dans les capacités transversales.
Moi	De quel moyen didactique qui favorise la créativité disposez-vous ou avez-vous connaissance ?
Enseignante A 12:49	Des moyens ? Je pense que les moyens... c'est des moyens qu'on a, eh bien, en musique. Je pense que là, on peut être créatif, dans les mouvements, la danse, l'expression, comme ça, l'expression corporelle, la rythmique, je pense que là, on a des moyens qui permettent de développer. En Français, dans les activités de l'oral, l'oralité, les activités, les petits jeux, les petites activités rituelles qui peuvent favoriser le langage de communication ou d'évocation, je pense que là, on a une part de créativité. Peut-être dans les sonorités de la langue, aussi, parce que comme il y a les quatre... un peu les quatre axes dans la langue. Si on travaille sur les sonorités de la langue, là je pense qu'on peut être très créatif, en faisant des bruits plus ou moins, des choses comme ça. Je pense qu'il y a, là. Dans les moyens d'enseignements ? Eh bien tout ce qui est dans les arts visuels et les ACM. Je pense que là on a surtout le moyen, c'est peut-être le moyen le plus visible pour la plupart des gens, parce que ça touche l'art. Ça touche l'art proprement dit. Et puis je pense que la créativité, elle est souvent liée à une idée d'artistique : on est créatif, on invente. Ça donne l'idée qu'on est artiste. Parce que sinon, on est moins artistes (rires). Donc je pense que l'art c'est peut-être quelque chose que le grand public pourrait... on pourrait plus voir l'art, en soi, quoi, donc arts visuels. Mais je pense qu'il en a dans le reste, comme je l'ai dit.
Moi	Et comme ça, si vous deviez me donner des noms ? Je peux vous redonner les thèmes que vous m'avez donnés, ou les branches que vous m'avez données. Vous auriez des exemples ?
Enseignante A 14:46	Des exemples de quoi ?
Moi	De moyens didactiques, plus ou moins concrets.
Enseignante A 14:51	Oui, eh bien dans la musique, il y a « À vous la musique », voilà. En Français, il y a les... des... eh bien justement, le DEL, « Dire-Écrire-Lire », dans lequel il y a les quatre sortes de langage : évocation, communication, sonorités de la langue et je trouve plus le quatrième, mais... donc là-dedans, je sais qu'il y a plein d'aspects de créativité. Dans les arts, les arts visuels et tout ça eh bien il y a tout ce qui est un peu de graphisme, aussi. En graphisme, qui va aussi avec l'écriture, hein. Et toutes les lignes graphiques qu'on peut utiliser pour décorer, pour compléter, c'est aussi très créatif. Eh bien, voilà, donc la grapho, et puis... oui.
Moi	Il restait encore, je crois, « mouvement », vous aviez dit quelque chose.
Enseignante A 15:49	Oui, le corps, voilà. Eh bien ça va dans « À vous la musique », parce que dans « À vous la musique » il y a cinq avenues. Et puis il y a « L'école bouge », par rapport au mouvement pur et simple. « L'école bouge », je pense que c'est un super moyen, aussi, d'être... de développer le côté créatif dans le « Corps et mouvement ». Et puis à la gym. À la gym, il y a les moyens, il y a aussi une partie, dans la méthodologie de gym, il y a aussi une partie de créatif, dans les jeux, rondes, ou je sais plus, parce que je l'enseigne plus depuis quelques temps, mais il y a, je sais qu'il y avait une partie créative.
Moi	D'accord. Juste pour préciser, vous m'avez dit, vous ne donnez plus la gym.
Enseignante A 16:35	Non. Je ne donne plus la gym depuis cinq ans.
Moi	Et sinon, au niveau du Français, vous me semblez très au clair avec le sujet. Vous travaillez dans le sujet ?
Enseignante A 16:53	Oui, je travaille dans le... Je suis dans le groupe de travail cycle 1 pour les... pour le Français langue 1. Et puis j'ai souvent donné des cours sur le Français. À l'école enfantine, spécialement. Des cours de, voilà, d'activités. Et puis il y a toujours la créativité dans ces activités. Et on est en train de travailler sur des petites activités rituelles, une douzaine d'activités rituelles qui touchent chacune des quatre... chacun des quatre langages. Et puis ce seraient des activités rituelles de 4-5 minutes, des petits jeux. Et toujours, on a essayé de regarder pour qu'il y ait le plus possible de créativité. Mais il y en a pas dans tous, mais il y en a dans une bonne partie.
Moi	Question numéro sept : Que mettez-vous concrètement en place pour favoriser la créativité de vos élèves ?
Enseignante A 17:56	Eh bien, je pense que déjà le premier concret, c'est que moi je me dise « eh bien là, à part l'objectif de s'exprimer correctement face à un public, eh bien il y a quand même la créativité (rires) », « à part que de simplement faire une transition pour bouger, eh bien il y a aussi une créativité ». Donc, je pense, c'est le premier truc, c'est que moi, je sois consciente que là à travers, on peut favoriser la créativité, en suite, il y a un côté de liberté. Je pense que je peux mettre en place aussi une forme de... ça peut être des leçons structurées, tout en laissant quand même la liberté de la finalité, ou de la fin. Si je pense à un dessin, je peux donner un thème, mais il y a la liberté d'en rajouter ou de compléter ou de faire à leur façon. Si on fait un bricolage, même si on fait tous le même Père Noël, on peut laisser un moment donné choisir du matériel librement. Enfin, il y a tout ce côté-là, donc je pense que c'est comme ça je peux favoriser, aussi, là... tout ça.
Moi	Question numéro huit : l'arrivée du plan d'étude influence-t-elle ou a-t-elle influencée l'enseignement de la créativité ?
Enseignante A 19:18	Je pense qu'elle a... eh bien, elle a peut-être influencé pour les... comment dire ? pour les enseignants qui ne pensaient faire que la créativité, ça a dû influencer dans le mauvais sens, en se disant « maintenant, c'est très structuré ». Je pense que le côté structuré, obligatoire du PER a fait penser, ou fait sentir qu'on peut plus rien créer, tout ça, parce que ça devient très méthodique, objectif. Mais je pense pas qu'en soi, il ait enlevé quelque chose, le PER. Il a mis de l'ordre dans les domaines, il a mis de l'ordre dans ce qu'on doit atteindre, mais on a toujours la part de créativité parce que les moyens... on a des moyens officiels, mais on a quand même... on peut quand même, à mon avis,

	bien... en tout cas en enfantine, bien jongler pour toujours penser à la créativité. Donc en ce qui me concerne il a pas... le PER n'a pas du tout amoindri la créativité. Il a même... il m'a même fait prendre conscience qu'il y en avait plus que ce que je pensais, parce qu'avec les capacités transversales, je me suis rendu compte de... que même un objectif qui paraît juste être en Français surtout où, par exemple, je pense beaucoup à ça, eh bien, il est quand même... il peut avoir quand même d'autres aspects, entre autres, la créativité.
Moi	Donc là, vous avez soulevé un autre point en même temps. C'était que ça a éventuellement changé la créativité des enseignants. Pour leur enseignement.
Enseignante A 21:00	Oui. Oui. Moi je pense que c'est la lecture que les enseignants font du PER qui a fait peut-être changer ce que eux pensent faire ou pas.
Moi	Numéro neuf : Avez-vous déjà collaboré à des projets de pédagogie alternative ou travaillé dans des établissements à pédagogie alternative ? Du type Montessori, Rudolf Steiner, de ce genre.
Enseignante A 21:30	Non, jamais. J'ai jamais travaillé dans ces établissements, non. J'en ai entendu parler, je connais des... je connais un peu comment ça fonctionne mais non, je n'ai jamais travaillé là-dedans.
Moi	Numéro dix, on arrive à la fin : Quelles sont références théoriques de la créativité ?
Enseignante A 21:56	Eh bien, je pense qu'il y a les capacités transversales du PER (rires) et puis... voilà ! La définition, le plan d'étude avec les... il y a des items, hein. Il y a plusieurs items. Je pourrais as en dire par cœur, par contre, mais il y a deux-trois explication qui me permettent de situer un peu, par rapport aux activités. Et puis autrement, par rapport à la créativité, alors, j'ai pas... J'aurais pas tellement de références théoriques, autrement. Je saurais pas quoi dire...
Moi	Question numéro onze, dernière question : voulez-vous ajouter quelque chose ?
Enseignante A 02:02	(rires) J'ai peut-être omis de dire que je pense qu'il y a aussi un côté d'intérêt, par rapport à l'enfant. Je pense la créativité il y a quelque chose qui peut être inné, social, stimulé par la famille, contexte, bain. Enfin, il a tout ça ! Mais je pense qu'il y a aussi un intérêt, comme nous on peut avoir, quoi. On peut avoir un grand intérêt pour la musique, la chanson, et puis pas du tout pour le dessin. Ou un grand intérêt pour la gym, le sport, et pas du tout pour, eh bien, pour peut-être la musique, enfin voilà. Mais je pense qu'il y a aussi de l'intérêt qui fait que là, la timidité...
Moi	Je m'excuse : l'intérêt pour la branche, ou pour la créativité ?
Enseignante A 23:19	L'intérêt pour... Ah ! Je pense pour la branche. Et puis, à travers laquelle on peut s'exprimer, à travers laquelle on peut être créatif.
Moi	D'accord, d'accord...
Enseignante A 23:32	Je pense que... si je pense à un de mes élèves, je me dis qu'il peut être très créatif dans des jeux de construction, de manipulation et tout ça, mais par contre, il sera très peu créatif dans les mouvements corporels, parce qu'il est moins à l'aise dans son corps, il est timide, il ose pas se montrer. Par contre, dans tout ce qu'il va faire en 3D et tout ça, c'est une créativité débordante, quoi, il est hallucinant. Et c'est dans ce côté-là que je dis il y a aussi peut-être un intérêt, qui est dû, avec aussi... les soucis qu'il a, ou sa vision de lui, ou toutes ces choses-là. Mais je pense que ça, c'est... c'est aussi quelque chose à tenir compte. Après, la... la créativité, j'ai pas parlé des... eh bien, des jeux, en effet, hein ? Dans des jeux, dans tout ce qui est en place mis en place dans... par rapport aux jeux, aux jeux symboliques, au jeux libres. Et puis, il y a toute cette partie-là, qui est aussi... qui compte beaucoup dans la créativité. Et puis je pense que ça a une grande place.
Moi	Eh bien, merci beaucoup, du coup, on termine là. (rires)
Enseignante A 24:37	Mais je vous en prie. (rires)
Supplément	Réponse de la question « Que mettez-vous concrètement en place pour favoriser la créativité de vos élèves ? » montrée, ajout de la question oubliée : Quelles sont les freins à cela ?»
Enseignante A	Les freins à la liberté de créativité, c'est certainement dans la préparation. Parce que la créativité fait qu'il y a des choses que l'enseignant ne maîtrise pas. Le résultat, il sera propre à l'élève et peut-être qu'il y a un besoin de matériel différent. Peut-être qu'il faut laisser un espace-temps, un espace mobilier différent, aussi. Il y a aussi tout ce qu'il a de prévu. Dans la créativité, il y a toute cette forme d'imprévu. Et c'est peut-être ça, le frein. Mais à part à part ça, j'imagine pas tellement de frein à la créativité. La créativité fait partie de l'être humain, de la part sensible de chacun, de la part à montrer, la part de soi qu'on peut, ou pas, favoriser.

Tableau 3. Retranscription de l'entretien avec l'enseignante B

Enseignante B : 28 ans	
Moi	Voilà. Alors, bienvenue à cet entretien. Je rappelle toutes les données qui sont enregistrées sont confidentielles et seront traitées avec respect. Première question : Depuis combien d'années enseignez-vous et combien d'années avez-vous enseigné dans cet établissement ?
Enseignante B 00:23	Alors ça fait six ans que j'enseigne et puis ça fait six ans que je suis ici, toujours à la même place... pas changé d'endroit.
Moi	D'accord... Est-ce que vous avez d'autre spécialisations du monde enseignant ou dans des groupes de travail spécifiques ?
Enseignante B 00:40	Dans d'autres spécialisations : non. Et... eh bien à la HEP : oui. Quand on a fait nos... nos études, quand on avait dans les autres degrés, mais sinon non, je suis toujours resté à l'école enfantine. Et puis... groupe de travail : non, j'ai pas fait.
Moi	Ensuite... Comment définiriez-vous la créativité d'un ou d'une élève ?
Enseignante B 01:12	Moi, je dirais... S'il a de l'imagination, déjà, dans ses dessins. Si ça se voit, parce que certains, ça reste assez... on va dire simple, peu de détails. Enfin... oui. Je dirais vraiment, ça part surtout de l'imagination, du changement de couleurs, de... d'idées de techniques, de... d'idées d'assembler des choses. Voilà. Je partirais là-dessus.
Moi	À quoi sert-elle, la créativité ? Ou... qu'est-ce qu'elle apporte ?
Enseignante B 01:47	Alors eh bien ça leur permet justement de développer leur imagination et puis de... de découvrir des nouvelles techniques. De... d'assembler des choses. De peut-être découvrir des mélanges de couleurs, s'ils vont prendre la peinture - et puis moi je laisse de la peinture libre. Ah, moi aujourd'hui, cet après-midi, par exemple, il y a un de mes élèves qui a mélangé avec la peinture à doigt, il a mélangé toutes les couleurs et puis il m'a dit « OH ! Ça donne un peu du brun ! » enfin voilà, je dirais ça leur apporte ça. Qu'est-ce que ça leur apporte encore la créativité ? Eh bien, la liberté, aussi, de choisir ce qu'on a envie de faire... voilà. Aussi le... oui, le choix de bricoler, de dessiner ce qu'on veut, d'essayer de... oui de fabriquer quelque chose qu'on a envie, d'utiliser... mhm.
Moi	La créativité est-elle enseignable ?
Enseignante B 02:43	Oh... bonne question (rires). On essaie, en tout cas (rires). Mais c'est vrai que c'est pas facile à enseigner, la créativité. Et puis avec ma collègue, on essaie, cette année on s'est mis un peu comme défi, de faire des dessins beaucoup plus créatifs parce que, c'est vrai que souvent, on était plus dans... dans le schéma « ah eh bien, voilà : on fait ... on va faire tous... je sais pas moi, on est dans les châteaux ; on fait tous un château » et puis on essaie de montrer un petit peu comment. Et puis là on est parties, tout au début du thème, on a fait des châteaux, et puis on a vraiment juste observé et puis on les a lancés comme ça. On les a laissés libres, et puis eh bien là, on a vu que c'est très difficile, par contre, pour que ça arrive à quelque chose, en fait. Mais voilà, on s'est dit « on va les laisser plus libres » et puis c'était vraiment notre défi de cette année. De laisser complètement libres et puis pas toujours imposer nous quelque chose de départ, si tu veux. Parce que c'est vrai que souvent, on est un peu plus scolaires. On va dire « voilà, on part dans un dessin et puis on aimerait qu'à la fin, on arrive à tous voir ce que c'est, plus ou moins » (rires), quand on regarde le dessin, on puisse tous voir ce que c'est. Et puis là, on s'est vraiment laissées plus libre, on a dit « bon, » on dit « on fait des châteaux, on observe » on a regardé dans des livres, on a vraiment... on a regardé au niveau du vocabulaire. On a vraiment bien, bien observé, on a aussi regardé dans la classe, le grand château qu'il y a là-derrrière, en grand, en 3D, enfin voilà. Et puis après, on les a laissés, quoi, dessiner seuls. Mais honnêtement, c'était pas simple, mais on a été super contentes du rendu. Il y a aussi une grande variété : ils sont beaucoup plus différents que quand on va aller étape par étape, où c'est un dessin plus dirigé. Là, c'était vraiment un dessin plus libre et puis on a vu la grande différence. Pareil, là, quand on a fait les rois-reines-chevaliers aussi, on a vraiment vu que c'est beaucoup plus créatif. Ils choisissent les couleurs qu'ils veulent, et puis, ils sont plus libres. Après, ceux qui ont moins d'idées, ils vont regarder un peu ce que les autres font, mais... oui (rires). On essaie de faire... de faire au mieux, en tout cas, mais je trouve que c'est pas facile oui... de pas aiguiller, parce que certains, ils bloquent complètement. En tout cas chez moi, dans ma classe, j'en ai deux qui sont complètement bloqués. Quand je laisse libre, ils ont pas d'imagination, en fait. Et puis d'ailleurs je vois, même dans des dessins très libres – aujourd'hui on fait le dessin du mois, où chaque mois, ils doivent dessiner... on a différentes choses : un bonhomme, une maison, un arbre, et puis après le mois suivant on a trois choses différentes – et là je vois les dessins évoluent peu. Et puis même là, pour eux, c'est extrêmement difficile de dessiner juste un bonhomme. Donc là, quand je leur ai demandé un château, même en ayant observé enfin, c'était très, très compliqué. Ils ont bloqué complet. Ils faisaient rien. Alors après j'ai laissé un petit peu aller regarder ce que les autres ont fait, parce que c'était vraiment difficile, pour eux. Donc là, enseigner la créativité, c'est dur, pour eux. Après, eh bien voilà, ça a donné un dessin à leur image et puis aussi à leur niveau, parce que ils ont un niveau plus faible. Mais c'est difficile aussi pour eux, mais après ça donnait quand même quelque chose et puis j'étais quand même contente. Mais oui, je dirais quand même que c'est pas simple, la créativité, à enseigner.
Moi	D'accord. Donc je pense que je vais pouvoir sauter la question « Comment la travaille-t-on avec les élèves ? ». Je vais directement passer à la question suivante...
Enseignante B 06:13	Oui, c'est vrai que j'ai un peu étalé (rires)
Moi	Et c'est très bien ! (rires) Pas de soucis, pas de soucis. Donc, question suivante : Dans quelle branche la travaille-t-on ?
Enseignante B 06:19	Alors : Bricolage, dessin, aussi la musique... créativité dans, eh bien en Français : inventer des histoires. Un petit peu partout, en fait, finalement. Mais c'est vrai que là, moi, dans tout ce que je t'ai répondu avant (rires), je suis plutôt partie dans le dessin et le bricolage, dans les réponses que je t'ai données avant. Mais on la retrouve dans pleins de branches. Et puis, après, eh bien, justement, ce qui est intéressant, c'est de voir aussi que certains enfants qui sont plus faibles dans une branche comme le dessin, au niveau de la créativité, eh bien ils peuvent être très forts dans la créativité en Français parce qu'ils ont une super bonne idée d'invention d'histoire, par exemple.
Moi	Est-ce que vous observez la créativité de vos élèves ?
Enseignante B 07:08	Oui, je l'observe, mais je l'évalue pas, mais je l'observe, oui. Et puis je vois si, aussi, si... si elle progresse, dans leurs... dans leurs travaux. Mais je l'évalue pas, la créativité.
Moi	D'accord, d'accord. Est-ce que vous en gardez des traces ?
Enseignante B 07:28	Non. Alors non, parce qu'elles partent... eh bien, dans tout ce qui est... oui, tous les travaux qu'on... eh bien oui, on les a dans le classeur, dans... mais après, à la fin, ils vont partir chez eux, à la maison. Mais oui, il y a quand même des traces, oui. Dans le classeur, dans... dans, eh bien, dans les dessins ça donnera quand même aussi une trace, mais après je vais pas la garder en classe. Elle va partir à la maison, la trace.
Moi	En observant un travail d'élève, comment vous définiriez un travail créatif ?
Enseignante B 08:00	Alors, eh bien ça dépend de l'objectif que j'avais déjà dans le travail, mais pour que ça soit créatif, moi déjà j'aimerais qu'il ait pas regardé ailleurs, que ça soit propre à lui, déjà. Ça, c'est important, parce que du coup, s'il est allé regarder ce que le copain a fait, ça sera la créativité du copain ou de la copine, mais plus la sienne. J'aimerais que ça soit SA créativité, SON imagination, ce que lui, il a envie de faire passer aux autres, quoi. Que ce soit dans un dessin, n'importe, hein ? Et puis, oui, je dirais ça.
Moi	Quel niveau de performance créative attendez-vous de vos élèves ?
Enseignante B 08:50	Ouh, là là (rires) ! Quel niveau de performance ? eh bien... je sais pas. Honnêtement, je sais pas du tout. J'ai pas... j'attends pas un niveau. Moi, ce que j'attends, c'est que, enfin, ce que j'aimerais, on va dire, c'est qu'ils aient progressé, et que... qu'il y ait une évolution dans leur créativité. Parce qu'on est quand même dans un milieu, ici, où les enfants ils dessinent très peu et ils bricolent très peu. L'imagination je pense qu'elle est assez faible. Après je dis pas pour tous les enfants, hein ? Mais on est quand même dans un milieu où – l'imagination elle est aussi due au Français., hein – c'est difficile aussi pour eux de s'exprimer, donc elle est peut-être... elle est assez faible et du coup moi je vais plutôt me baser sur les progrès, mais la performance... C'était quoi ? Quel niveau de... ? Performance ... ? (rires)
Moi	« Quel niveau de performance créative attendez-vous de vos élèves ? »
Enseignante B 09:47	Quel niveau de performance créative, oui... j'attends pas... j'attends rien. J'aimerais juste qu'il y ait des progrès, en fait, au niveau de la créativité.
Moi	Vous pourriez me donner un exemple de progrès ?

Enseignante B 09:58	Oui ! Un exemple tout simple ! Mais c'est tout bête, hein. J'ai un élève qui changeait jamais de couleur. Tout le temps, il prenait une couleur. Et puis là, je lui ai dit : « mais tu sais, tu peux changer », enfin, on a travaillé avec plein de différentes techniques, et puis je lui ai dit : « mais tu vois ! tu peux changer de couleur, tu peux prendre des autres, tu peux faire des mélanges. » et puis ça, déjà pour moi, je me dis : « eh bien tiens, là, il a passé un cap. Il a essayé des mélanges, il a trouvé qu'il y avait d'autres couleurs, qu'il peut exprimer des choses avec d'autres couleurs et pas toujours utiliser le orange. Enfin, c'est des petits trucs tous bêtes déjà, mais oui, des petites choses comme ça, déjà.
Moi	Deuxième question un peu plus complexe : D'où vient la créativité ?
Enseignante B 10:41	(rires) D'où vient la créativité ? De tout ce qu'on voit, déjà. De, je pense, de la famille : de ce qu'il fait avec sa famille. Et puis de tout ce qu'il voit dans son entourage, aussi. Dehors, et pas que devant la télé (rires). Non mais c'est vrai. Tout ce qu'il voit au dehors, s'il sort, s'il va faire une exposition. Enfin, dans un musée. Enfin tout ce qu'il fait, aussi, en dehors de l'école avec sa famille, déjà de là, je pense que ça vient, la créativité. Et après, tout ce qu'on fait à l'école : ça leur ouvre des nouvelles portes, enfin, il y a des choses qu'ils ont jamais fait à la maison et puis ça, ça leur montre des nouvelles choses.
Moi	Mhm. Je profite pour rebondir sur quelque chose que vous avez dit : La télévision...
Enseignante B 11:29	Oui (rires).
Moi	... négatif, selon vous ?
Enseignante B 11:32	Non ! non. Pas forcément. Mais je dis, certains... on dit que maintenant beaucoup d'enfants restent plantés devant les écrans et puis on dit que, eh bien, ça... ça diminue... enfin, pas « ça diminue », mais... oui, ils restent plantés devant la télé et puis ils font plus rien, du coup. Ils attendent, ils regardent. Et puis c'est vrai qu'on a des enfants qui sont soit plantés devant la tablette, devant la télé, ou sur l'iPhone, et puis qui par exemple vont pas juste se promener dehors, ou aller au musée d'histoire naturelle, qui est gratuit à Fribourg. Ou... dessiner, bricoler, couper... la majeure partie de mes élèves, quand ils arrivent en 1H, ils ont jamais découpé, parce que les parents ne veulent pas leur laisser de ciseaux. Donc c'est des petites choses mais... je dirais pas que c'est négatif, parce qu'un enfant peut regarder la télé, mais c'est vrai qu'il y en a certains qui sont plantés devant et puis là, je pense que ça a quand même une conséquence sur l'imagination. Enfin je pense, hein ? c'est peut-être pas vrai, mais... (rires)
Moi	D'accord. Avez-vous connaissance d'une partie du plan d'études concernant la créativité et de quoi vous rappelez-vous ?
Enseignante B 12:41	Eh bien. Alors, oui. Mais... eh bien oui, je sais qu'il y a, dans le plan d'études, des choses en lien avec la créativité, mais j'avoue que oui, je... dans le dessin, bricolage, musique, je sais qu'il y a plusieurs choses au niveau de la créativité, mais par contre, je suis pas sûre que ça se retrouve par exemple dans le Français ou dans d'autre domaines, par exemple dans les mathématiques, enfin, je sais que en musique, enfin arts visuels, en bricolage, il y a la partie créativité. Mais en Français, on pourrait aussi la glisser à l'intérieur pour l'invention d'histoire ou... après on peut toujours trouver des fois des moyens de lier avec un objectif dans le PER qui peut montrer que c'est un peu en lien avec la créativité.
Moi	Alors. De quels moyens didactiques qui favorisent la créativité disposez-vous ou avez-vous connaissance ? Vous pouvez les nommer concrètement.
Enseignante B 13:45	Oui... Des moyens didactiques ? Pour travailler la créativité ? Alors, eh bien, j'en ai pas. J'en ai pas. Après, j'ai des livres. J'ai beaucoup de livres, mais je sais pas les titres, hein. Des livres de bricolage, des livres sur le dessin, des livres avec pleins d'exercices de graphisme, enfin, plein de choses comme ça. Mais un livre tel quel sur la créativité ou un moyen didactique non. Mais après j'ai beaucoup de livres, mais je saurais pas te dire les titres exacts comme ça, hein. Mais c'est plein de livres personnels, comme ça que j'avais de bricolage, de dessin, d'idées. Après, je vais aussi beaucoup sur internet (rires). Mais non, j'ai pas un moyen didactique sur la créativité, non.
Moi	Mhm. Merci. Que mettez-vous concrètement en place pour favoriser la créativité de vos élèves ?
Enseignante B 14:43	Alors moi, j'ai un coin, toute l'année, un coin bricolage-dessin où là, ils ont plein de matériel et puis ils peuvent faire ce qu'ils ont envie. Ils ont de la peinture, ils ont de la peinture à doigts, de la peinture à l'eau, ils ont des feutres et des crayons, des... enfin, ils ont vraiment tout : des tampons, enfin voilà. Ils ont vraiment tout. Ils ont des feuilles, des ciseaux, ils peuvent vraiment bricoler, dessiner, faire ce qu'ils ont envie. Et puis ce coin, il reste toute l'année, là-bas au fond. Et puis je le laisse vraiment toute l'année. Après, des fois, je rajoute des choses, j'enlève, quand je vois que ça marche un peu moins. Je rajoute du matériel ou je renlève. Mais là, je vois qu'après aussi, en fonction de ce que certains enfants ont fait, ça donne des idées aux autres. Donc ça, c'est sympa, aussi. Souvent, je... oui, je montre à la fin. Chaque fois quand quel'un a fini, à la fin, avant de prendre son bricolage ou son dessin, il peut montrer aux autres ce qu'ils ont fait. Et puis ça donne aussi des idées aux autres. Ça leur donne aussi envie d'aller dans le coin et puis d'aller essayer de faire quelque chose. Donc ça, je dirais. Et puis... Qu'est-ce que j'ai encore pour favoriser la créativité ? Eh bien après aussi ce que les leçons qu'on fait en classe, ça va aussi les favoriser. Parce que ça, je me rends compte aussi, il y a des choses qu'on... eh bien quand on a fait un dessin en classe, eh bien souvent ils le refont à la maison. Typiquement là, le château, eh bien on avait bien travaillé en classe, eh bien la semaine suivante, je reçois un joli dessin de château. Donc je vois que c'est transféré aussi à la maison et puis c'est... il refait... donc là, je vois que, eh bien les leçons qu'on a faites, elles leur ont aussi apporté la créativité. Et puis voilà, oui, après, dans ce qu'on fait en classe, moi je dirais. Alors ça leur apporte aussi. Dans le coin marionnettes, là, ils ont... ils essaient d'inventer des histoires, après ils peuvent faire des petits spectacles, les autres viennent regarder. Et puis là, je vois qu'ils ont des bonnes idées, pour inventer des histoires. Et puis, je vois qu'aussi, ils utilisent les histoires qu'on a fait, que je leur ai racontées, en fait, en classe. Quand je leur fais une histoire, des fois, après ils vont utiliser les marionnettes du thème du château. Et puis après, ils les refont aux copains, donc, oui. Voilà (rires).
Moi	Alors... Question... Je sais pas si vous arriverez à y répondre, mais on va essayer : l'arrivée du plan d'études influence-t-elle ou a-t-elle influencée l'enseignement de la créativité ? Vous êtes jeunes, donc peut-être que c'est moins votre sujet, mais...
Enseignante B 17:31	Oui, moi j'ai vécu qu'avec le plan d'études, en fait. J'ai... dès que j'ai été à la HEP, il y a eu le plan d'études, donc nous, on a appris à travailler avec. Donc j'ai jamais travaillé sans, en fait. Donc en fait ça a rien changé, finalement. Pour moi.
Moi	Question suivante : Avez-vous déjà collaboré à des projets de pédagogies alternatives ou travaillé dans des établissements à pédagogies alternatives du genre Montessori ou Rudolf Steiner ?
Enseignante B 18:03	Non, mais par contre je fais beaucoup d'ateliers Montessori, en classe. J'ai tout un coin... tout... des... des bacs. Et puis j'utilise beaucoup. Et puis là, j'aimerais bien m'inscrire à une formation, justement, une formation Montessori. Non, sinon... Mais ça, j'utilise beaucoup, oui.
Moi	D'accord. Vous pourriez me décrire un peu ces bacs...
Enseignante B 18:25	Bacs Montessori, je fais beaucoup. Pour tout ce qui est motricité fine : prendre avec les... des pinces, remettre dans des boîtes, enfin... prendre des petites perles, remettre dans un cure-dent, la bonne couleur. Ah j'ai vraiment toutes sortes. J'ai plutôt des qui sont centrés sur « motricité fine », des qui sont plus centrés sur maths au niveau « classer par grandeur », enfin, oui, c'est plutôt là-dedans. Des ateliers comme ça, oui.
Moi	Quelles sont vos références théoriques de la créativité
Enseignante B 19:01	Références théoriques (rires) Bonne question ! J'en ai pas forcément et puis, après, j'ai plusieurs fois fait – mais je sais pas vraiment si c'est pas une référence, mais oui, je dis quand même, mais peut-être ça répond pas à ta question, mais (rires) – j'ai plusieurs fois aussi... je suis partie de... d'un tableau et puis – d'un tableau d'un peintre, je sais pas si c'est une référence théorique – Je suis partie d'un – oui, ça rentre, je sais pas trop. Tu vois ce que je veux dire ? – Je suis partie d'un tableau... enfin on a discuté du peintre, de comment il travaillait et tout ça. Après on a essayé de faire un peu comme lui, les techniques, tout ça. Mais c'est pas vraiment, oui... je sais pas si tu considères comme une référence théorique. J' imagine non (rires). Non, franchement non, sinon.
Moi	Je pensais plus à de la théorie concernant la créativité, mais c'est une bonne... mais ça démontre une manière de travailler. Ça va aussi. Ça passe aussi dans la question suivante, que je te pose maintenant, qui est : Voulez-vous ajoutez quelque chose ?
Enseignante B 20:02	(Rires) Oui mais... Oui, ça m'a tout à coup fait penser à ça (rires). Non mais voilà, mais il y avait ça, mais oui, je travaillais avec... là j'ai pas refait, cette année, mais j'aimais bien de prendre un tableau, on l'observe, et puis après, tu essaie de travailler avec la technique que le peintre a utilisée, ou l'artiste, enfin... oui, ça j'aime bien, aussi. Voilà, mais non, sinon. C'était quoi ? Les références théoriques, non, alors.
Moi	Alors, je reviens juste à une question qui était avant, concernant le plan d'études, vu que tu n'as pas pu répondre à la question, étant trop jeune pour avoir connu l'autre plan d'études... ce qu'il y a avait avant... Est-ce que tu as envie, éventuellement, d'expliquer ton ressenti par rapport à l'utilisation du plan d'études, concernant la créativité ?
Enseignante B 20:48	Moi je fais une planif... enfin on fait avec ma collègue, les planifs, ensemble. Et puis, là-dedans, on a ressorti les... justement, les éléments qu'il y a dans tous les domaines, hein. Et puis moi c'est vrai que pour la créativité, je m'arrête un petit peu à ce qu'il y a en dessin, enfin, en art, ACM-

	AV, là, musique et compagnie. Mais oui, il y a pas énormément de choses sur la créativité dans le PER. Mais oui. Ça me dérange pas, non plus. Je peux utiliser comme ça, enfin oui. Enfin nous, en tout cas, il est toujours dans nos planifs, enfin, voilà. Mais...
Moi	D'accord. Vous voulez ajouter quelque chose, maintenant ?
Enseignante B 21:40	Écoute... non (rires), je pense comme ça... Non, je crois que c'est tout bon. (rires)
Moi	Ah ! eh bien, merci beaucoup !
Enseignante B 21:46	Merci à toi !
Supplément	Réponse de la question «Que mettez-vous concrètement en place pour favoriser la créativité de vos élèves ? » montrée, ajout de la question oubliée : Quelles sont les freins à cela ?»
Enseignante B	Voilà. Alors en lisant ma réponse à ta question « Que mettez-vous en place pour favoriser la créativité ? », en fait, j'ai pensé à deux choses que j'ai pas dites à l'entretien, alors je te les dis maintenant. À toi de voir si tu veux les mettre dans ton travail. Mais c'est vrai que j'ai pensé à mon coin construction, qui permet aussi aux enfants de développer leur créativité. C'est un coin où ils ont pleins de matériaux différents : ils ont des plots en bois, des plots en mousse, des LEGOs, des petites formes en bois, un peu, pour faire des mandalas. Enfin, j'ai vraiment récolté beaucoup de matériel, et puis dans ce coin, ils peuvent faire des constructions, ils peuvent jouer librement avec le matériel, enfin, faire des dessins. Et puis à la fin des jeux libres, ils peuvent présenter aux autres ce qu'ils ont fait. Montrer, expliquer, et puis ça peut aussi donner des idées aux autres enfants. Donc ça, c'est un coin, je pense, qui permet aussi de favoriser la créativité. Et puis j'ai aussi pensé à l'école en forêt, que je fais avec mes collègues. Parfois on fait des <i>landarts</i>. Et puis alors là on demande aux enfants de dessiner avec des objets de la nature. Et puis ça change d'un feutre ou d'un crayon ou de... voilà, de choses qu'on a en classe. Mais c'est vraiment créer un dessin avec des éléments de la nature et puis ça, je pense que ça leur permet aussi de développer leur créativité. Parfois on fait seuls, souvent on fait en petits groupes. Et puis ils doivent aussi collaborer, donc fabriquer leur dessin ou leur petite construction sur les petits draps qu'on met dans la forêt. Donc voilà deux choses que j'avais oublié de te dire, qui favorisent, à mon avis, aussi la créativité. Et puis pour répondre, alors, à ton autre question « quels sont les freins à cela », alors les freins, eh bien je pense qu'il y a le matériel. En tout cas, par rapport au coin que je t'ai parlé, donc à la question d'avant. Eh bien, pour le coin construction, il faut beaucoup de matériaux, pour que ça permette aux enfants de développer leur créativité. Je pense que s'il y a juste des KAPLAs, eh bien, c'est limité. Ça... Je pense que ça limite en tout cas leur créativité. Alors que s'ils ont pleins de matériaux différents, ils peuvent mélanger les matériaux, ils peuvent faire des grandes constructions, enfin, ils ont plus de choix. Donc ça, je pense que ça peut être un frein. Il faut quand même beaucoup de matériel. Pareil pour le dessin et... le coin dessin et bricolage : il fait aussi pas mal de matériel, parce que c'est vrai que juste des feutres et des feuilles... Eh bien oui, ils vont faire des dessins avec des feutres, enfin, ils vont faire différents dessins mais, je pense que la créativité, elle va être limitée. Alors que si, eh bien, il y a de la peinture à l'eau, de la peinture à doigts, différentes sortes de peintures, des crayons, des feutres, des ciseaux, de la colle, du matériel de récupération, enfin, ils sont LIBRES, vraiment. Et puis ils peuvent choisir différents matériaux, ils peuvent les mélanger, ils peuvent mélanger les techniques. Et puis ça, je pense que, du coup, ça favorise leur créativité. Donc là, je pense qu'un frein, ça peut être le matériel. C'est vrai qu'il faut pas mal de matériel. En tout cas dans certains coins, pas dans tous. Mais là, par exemple, dans deux de mes coins, dans la classe, je pense que ça pourrait être un frein. Et puis je pense qu'il faut aussi, parfois, pas mal de place, pour la créativité. Quand je pense à mon coin construction, il faut aussi une grande place, pour qu'ils puissent, justement, créer leurs constructions. Parce que c'est vrai que s'ils ont un tout petit endroit, eh bien, c'est assez limité, donc faut vraiment qu'ils aient un grand endroit pour pouvoir justement, construire leurs constructions et puis qu'ils aient de la place. Donc ça, ça peut aussi être un frein. Mais c'est vrai que, eh bien nous, on a de la chance : on a des grandes classes. Et puis c'est vrai que moi, j'ai récupéré et récolté beaucoup de matériel, justement pour faire mon coin dessin et bricolage et puis mon coin constructions. Mais ça pourrait être un frein. Et puis un autre frein, qui me concerne plutôt moi, je dirais, c'est peut-être le manque de théorie par rapport à la créativité. C'est vrai que moi, je ... tu m'avais d'ailleurs posé la question. Et puis c'est vrai que moi, j'ai pas de choses théoriques, vraiment, sur la créativité. Donc ça, c'est peut-être un frein, pour moi. Et puis, sinon, je crois que voilà, c'est tout (rires), voilà. Alors, j'espère que c'est tout bon, et puis sinon, eh bien, tu me recontactes ! (rires)

Tableau 4. Retranscription de l'entretien avec l'enseignante C

Enseignante C : 54 ans. <i>Texte en italique</i> = dialecte suisse-allemand	
Moi	Also, Guten Tag. Bevor wir starten möchte ich noch sagen, dass alle... die Daten die hier aufgenommen werden vertraulich und mit Respekt behandelt werden. Ja... seit ihr bereit?
Enseignante C 00:20	Ja.
Moi	Erste Frage : Wie lange unterrichten Sie schon?
Enseignante C 00:30	Seit dreissig Jahren.
Moi	Und wie lange an dieser Schule?
Enseignante C 00:37	Seit fünfzehn Jahren.
Moi	Haben Sie andere schulische Spezialisierungen? Oder arbeiten Sie in so spezielle... Arbeitsgruppen
Enseignante C 00:48	Ja. Ich... also ich habe noch Basisstufenlehrerin... also -lehrperson gemacht in ... und habe dort eine Ausbildung... eine Weiterbildung gemacht und ich habe... gebe Deutsch für Fremdsprachige. Also DAZ-Unterricht und pädagogischen Stützunterricht. Und da bin ich auch in einer Arbeitsgruppe.
Moi	Wie würden Sie die Kreativität bei Schülern definieren?
Enseignante C 01:26	Ich denke, Kreativität ist etwas, das... das sehr frei ist. Eigentlich nicht vorgegeben. Es sollte einfach aus sich herauskommen und ich stelle mir vor, dass wenn ein Kind kreativ ist, hat es viel Fantasie, und es kann sich ausdrücken, oder Spielen, oder basteln. Einfach... eigentlich frei.
Moi	Und wozu dient die Kreativität
Enseignante C 02:01	Eigentlich zur Weiterentwicklung, zur Förderung von seiner Persönlichkeit. Also zur... wie sagt man dem? ... Evolution des Menschen. Eigentlich ist das das wichtigste was zur Persönlichkeit beiträgt.
Moi	Kann Kreativität unterrichtet werden ?
Enseignante C 02:30	Also... Kreativität an und für sich nicht, aber ich denke, es kann gefördert werden. Also ich... ich habe das Gefühl, ich kann die Kreativität der Kinder wecken, in meinem Unterricht.
Moi	Und in welchen Fächern unterrichtet man sie? Fördert man sie?
Enseignante C 02:58	Ich denke... in der musikalischen Früherziehung, in... ich mache sehr viele Theater. Und eben vor allem auch in Malen und Basteln und... in diesen Fächern. Ja, also... Natürlich kann man auch in der Mathematik und in der Sprache kreativ sein. Und das mache ich ja auch, wenn ich jetzt da so drüber nachdenke. Man ist mit dem Begriff Kreativität immer so ein bisschen in einer Schachtel, aber es ist eigentlich allumfassend.
Moi	Ja. Ich bin nicht sicher, ob Sie da noch etwas dazu sagen möchte, vielleicht haben Sie geantwortet, aber die Frage wäre: «Wie wird die Kreativität unterrichtet?»
Enseignante C 03:50	Sie wird... also ich unterrichte sie, indem ich einige Beispiele aufzeichne, wie man zum Beispiel eine Rolle spielen könnte, oder wie man an eine Arbeit hingehen könnte. Ich geb' den Kindern Beispiele, wie sie das angehen können, aber ich nehme auch ihre Anregungen auf.
Moi	OK. Beobachten Sie die Kreativität der Schülerinnen und Schülern (=SuS)?
Enseignante C 04:28	Ja.
Moi	Und behalten Sie Spuren davon?
Enseignante C 04:34	Ja. Also...
Moi	Hätten Sie Beispiele ?
Enseignante C 04:41	Ich sehe, wenn Kinder kreativ sind, also das fällt mir auf. Und ich sehe dort, durch diese Kreativität, ihre Persönlichkeit und das, das finde ich schön. Und das macht auch die Menschen aus, schlussendlich. Und ich denke auch das jedes Kind kreativ ist.
Moi	Also, wenn ich's gut verstehe, finden Sie jemanden kreativ, wenn Sie seinen Stil erkennt? Oder so etwas, also... Sie haben gesagt, Sie «erkennen die Persönlichkeit der Kinder in der Arbeit», oder so...
Enseignante C 05:19	Ja. Ja genau. Man erkennt ihren Stil oder... einfach ihre Person kommt einfach in der Kreativität zum Vorschein.
Moi	Dann haben Sie die nächste Frage schon beantwortet... Jetzt, eine etwas schwierigere Frage, eventuell: Welches Niveau an Kreativität erwarten Sie von ihren SuS?
Enseignante C 05:50	Ja, das ist eine schwierige Frage. Also ich habe das Gefühl, dass man in... nicht in Niveaus reden kann, von Kreativität. Es... Kreativität ist für mich eine Ausdrucksform des Lebens, im Grunde genommen. Und da gibt es keine... kein Niveau. Das einzige Niveau wäre vielleicht das die Kinder motiviert sind und mitmachen, und so. Aber das hat für mich nichts mit Niveau zu tun.
Moi	Woher stammt die Kreativität ?
Enseignante C 06:31	Die Kreativität stammt aus der Fantasie des Menschen. Also ich denke, sie wächst aus Geschichten, aus dem Leben, aus der Familie und aus der Natur. Es... ja.
Moi	Lehrplan - Kennen Sie Teile, welche die Kreativität behandeln?
Enseignante C 07:12	Ich weiss, dass in der musikalische Früherziehung und in der... eigentlich in allen Bereichen, denke ich. Also in der mathematischen Früherziehung, in der Sprache und in der Gestaltung ist es... wird eigentlich Kreativität vorausgesetzt.
Moi	Sie benutzen nicht den Lehrplan, oder? Lehrplan 21, Entschuldigung.
Enseignante C 07:43	Ja ich bin im Moment dran in zu... (laches) einfach zu erforschen und einfach ihn durchzulesen, aber ich wende in noch nicht wirklich an. Wobei das, die Sachen, die ich jetzt... bis jetzt gelesen habe, sehr ähnlich sind im... also im Bereich des Kindergartens (KG), wie der frühere Lehrplan. Ich finde, es ist nicht total anders. Ich eigentlich mit dem Lehrplan 21 fast... also nicht nur fast, ich bin viel zufriedener damit. Ich finde, er ist viel besser auf die Kinder abgestimmt. Und gerade in der Kreativität und der einzelnen Förderung und so... entspricht er mehr meinem Unterricht.
Moi	Ja. Hätten Sie... Ich gehe direkt zur Frage 8. Hätten Sie Beispiele? Oder inwiefern dieser neuen Lehrplan Einfluss hat?
Enseignante C 08:46	Ja, also ich kann's nicht gerade so wortwörtlich sagen, aber ich merke, dass es viel mehr auf die Kinder eingeht, auf die speziellen Bedürfnisse der Kinder. Also... man arbeitet viel in Werkstattunterricht, oder so stelle ich es mir vor. Viel mehr, einfach, auf das einzelne Kind und seine Bedürfnisse, habe ich das Gefühl. Und auch viel mehr eben im Freien... Der Unterricht im Freien wird unterstützt. Und ich finde auch die Kreativität im Gesamten... Ja, ich finde ihn sehr gut, jetzt, für unsere Stufe
Moi	Welche didaktische Mittel kennen Sie, die die Kreativität fördern. Sie können auch Beispiele geben
Enseignante C 09:43	Ja... Ich habe... das «Tipolino», ist das eine. Das ist ein musikalisches... also, für den musikalischen Unterricht. Dann habe ich sehr viele... (laches) noch so alte «Knuschte-Knäte»... weiss nicht mehr, wie es genau heisst. Das sind so alte Unterrichtshefte... also, wie sagt man denen? Nicht Unterrichtshefte. Einfach Beispiele im gestalterischen Unterricht. Und das ist sehr sehr frei. Also da ist mit Ton, oder mit... und sind dann eher so Beispiele, und nicht so fertige Produkte. Und ich hab' das Gefühl, so wie wir gelernt haben, im Seminar ist es... es entspricht eher wieder dem Lehrplan 21. Dieses freie Gestalten. Und so habe ich... ich hab' auch «Zauberfüsse» und einfach so... solche... ach, ich weiss gerade nicht mehr wie es heisst... «Zauberfüsse, Zaubergrüsse», irgend so etwas. Und daraus, ja... tja, ich hab' sehr viel Musik, also CDs, uns auch viele klassische Musik und das... habe ich das Gefühl, auch das, fördert eigentlich auch die Kreativität. Und das Zuhören und Umsetzen...
Moi	Konkret, was machen Sie im Unterricht, um die Kreativität der SuS zu fördern?
Enseignante C 11:22	(laches) Da... kann ich einfach ein Beispiel sagen?
Moi	Ja, Sie können auch mehrere Beispiele sagen.



Enseignante C 11:26	Also ich erzähle zum Beispiel ein Märchen. Und dann bekommen die Kinder Rollen und dürfen dieses Märchen dann spielen. Und dürfen dort – das ist jetzt zum Beispiel im Ausdruck des Körpers und der Sprache – dürfen sie jetzt diese Rollen spielen, und in anderen Rollen einschlüpfen und... so. Das wäre jetzt ein Beispiel für eine Kreativität. Oder ich habe einen Tonhaufen und die Kinder formen aus Ton Landschaften oder Häuser oder... das ist viel... diese Form von Kreativität. Sie können sich entfalten, können Tunnel bauen, und so weiter. Und das auch dann weiter auch dieses Material kennenlernen, mit den Händen und diese... ja, Strukturen... Oder ich hab' in der Mathematik... gehe ich raus, und dann suchen wir zum Beispiel Muster in der Natur, oder im Strassenverkehr. Ich seh' zum Beispiel... wie sagt man... Formen am Boden, die... ich weiss jetzt auch nicht... einen... <i>Ich weiss gerade nicht mehr, wie man sagt.</i> Ein Sinklochdeckel, wo es Formen hat, oder bestimmte Anzahl Punkt... Löcher für den... die Regenrinne. Dann schauen... suchen wir diese, oder Plakate, mit verschiedenen Anzahl, Anordnungen oder Formen, so... Das sind jetzt so drei Beispiele, die kommen mir gerade in den Sinn.
Moi	Ja! super. Ja... haben schon einmal an einem alternativen Pädagogikprojekt mitgemacht oder an Schulen gearbeitet, die eine alternative Pädagogik verfolgen? Zum Beispiel Montessori, Rudolf Steiner, oder so etwas
Enseignante C 13:50	Nein... nein.
Moi	Was sind Eure theoretische Referenzen bezüglich Kreativität?
Enseignante C 14:04	Das weiss ich... also, was sind theoretische Referenzen?
Moi	Kennen sie Bücher, die theoretisch von Kreativität handeln? Oder... es können auch «keine» sein.
Enseignante C 14:18	Es kommt mir gerade keins in den Sinn. Ja. Also ich hab' sehr viele Bücher über Kreativität, aber jetzt weiss ich gerade nicht so konkret eines über... über Bilder, über verschiedene Künstler, zum Beispiel. Oder... so, eher. Aber ich weiss gerade nicht, ich müsste das nachschauen, wie die heissen.
Moi	Ja... dann kommen wir zum Ende. Möchten Sie noch etwas hinzufügen?
Enseignante C 14:50	Nein... jetzt ich... das hat mich gerade ein bisschen zum Anregen motiviert (rires). Zum Nachdenken und ja... im Kopf kommen neue Anregungen, wie ich das umsetzen könnte... oder sollte!
Moi	Super. Also herzlichen Dank. Dann sind wir fertig.
Supplément	Réponse de la question «Konkret, was machen Sie im Unterricht um die Kreativität der SuS zu fördern?» montrée, ajout de la question oubliée : Was sind dabei die Schwierigkeiten?
Enseignante C	Die Schwierigkeit dabei ist, dass man die Kinder nicht korrigiert, sie nicht in einer Form zwängt, sondern machen lässt. Man muss die Pausen aushalten können. Jeder hat eine eigene Kreativität ich möchte diese dem Kind lassen, ohne Bewertung.

Tableau 5. Retranscription de l'entretien avec l'enseignante D

Enseignante D : 62 ans. Part à la retraite cette année <i>Texte en italique = dialecte suisse-allemand</i>	
Moi	Also, Guten Tag. Ich erinnere Sie noch daran, dass die Daten, die hier aufgenommen werden, strengst ¹ vertraulich und mit Respekt behandelt werden. Erste Frage : Wie lange unterrichten Sie schon? Wie lange an dieser Schule?
Enseignante D 00:22	Hier in Murten unterrichte ich jetzt schon 32 Jahre und an anderen Schulen auch 3 Jahre, also insgesamt 35 Jahre.
Moi	Wie würden Sie Kreativität bei SuS definieren?
Enseignante D 00:57	Kreativität kann man überall ... kann man überall beobachten. Also im Spiel, vor allem, kann man das sehr gut beobachten. Bei Bastelarbeiten auch, zum Beispiel. Wobei man da tendenziell oft einfach vorgegebene Ideen gibt, zum Basteln, für Einfachheit halber. Kreativität fördern braucht sehr viel Vorarbeit. Das ist nicht unbedingt ganz einfach, in dem Alter, aber sehr wichtig. Also Kreativität kann man eigentlich überall im freien Spiel beobachten, ist ein Kind kreativ, hat es Ideen oder hat es keine Ideen. Tendenzuell beobachte ich das die Kinder heute deutlich weniger kreativ sind, weniger Ideen haben, als früher, wann ich arbeitete.
Moi	Und... Das heisst, Kreativität ist für Sie die Ideen, die die Kinder haben? Wie beobachten Sie...
Enseignante D 02:07	Kreativität ist für mich alles, was aus dem Kind herauskommt. Ist egal, in welcher Beziehung, sei es basteln, sei es spielen, sei es sich ausdrücken, sei es im «etwas erzählen». Wenn das Kind eine Vorstellung hat von etwas, wie erzählt es das? Da kann man Kreativität beobachten. Kreativität im Sinne «was hat das Kind für eine innere Welt?» Für ein Vorstellungsvermögen, wie etwas sein könnte? Und nicht etwas Vorgegebenes, wo (= das) man einfach imitiert.
Moi	[Wozu] dient die Kreativität?
Enseignante D 02:58	Kreativität ist von mir aus gesehen ganz wichtig, (damit) ein Kind lernt, selbstständig zu denken. Ein Denkprozess kann... vom Anfang bis am Schluss ... irgend in einer Form durchdenken, durchspielen, was auch immer. Zusammenhängend denken. Auch (ein bisschen) kann abschätzen, sei es was sein könnte. Das hat von mir aus alles mit Kreativität zu tun. Also, eigentlich lernen, auch verknüpft zu denken und im Vorstellungsvermögen zu denken und dann auch in der Umsetzung. Also ohne Kreativität, denke ich, kann sich einen Menschen nicht weiterentwickeln.
Moi	Ich habe das Wort «durchspielen» gehört. Im Sinne von «durchhalten», oder irgendwie... das Spiel vom Anfang bis am Schluss...
Enseignante D 03:55	Das Spiel ist immer ein Prozess, wo[durch] ein Kind [...]geht. Was auch immer das [Kind] gerade verarbeitet oder eben «erspielt» – «erarbeiten» wie man dem sagen will – wo[bei] es seine persönliche Lernerfahrungen macht [...]. Und das ist ein Aufbau, oder? Bei jedem Kind... das fängt ganz einfach an – durch einen Impuls, meistens – kann danach wachsen, indem man eben weiter Impulse eingibt, oder wo (indem) man einfach Anregungen bringt, sei es beim Spielen, sei es irgend in einer Situation. So... Das Thema «anregen», finde ich, ist ganz wichtig, dass das Kind Kreativität entwickeln kann. Ein Kind ohne Anregung kann auch nicht lernen, kreativ zu denken. Also etwas durchzudenken, durchzuspielen oder wie man dem sagen will
Moi	Das zieht eventuell schon zu der nächste Frage, die wäre: «Kann man Kreativität unterrichten?»
Enseignante D 05:05	Absolut, ja. Wenn man Lektionen von A bis Z durchorganisiert, jetzt zum Beispiel als Lehrperson, und einfach alles gegeben ist... jeder Schritt ist gegeben... man ist durchorganisiert. Was heute eben «je länger's je mehr» mit sich bringt, weil, wenn man super organisiert ist und alles durchgedacht hat... jeden Schritt durchgedacht hat, hat man ein ruhigeren Unterricht, das ist bequemer. Läuft in der Regel besser, weil... ist einfach gegeben. Der Rahmen ist ganz klar gesetzt. Wenn ich aber vor allem kreativ mit den Kindern sein will, brauch das mehr Raum für die Kinder, von mir aus gesehen... Wo die Kinder mehr ausprobieren können. Und dort fängt dann die Schwierigkeit an, dass eben viele Kinder gar keine oder wenig Ideen haben, einseitig Ideen haben, das auch zuhause nicht geübt haben und ... braucht einfach danach entsprechend lange, wenn man wirklich von den Kinder aus Kreativität erfahren will oder erarbeiten will. Ich finde das sehr anspruchsvoll.
Moi	Und... in welchen Fächern würden Sie sie unterrichten?
Enseignante D 06:31	Kreativität? Also, einmal sicher, Zeichnen, Werken, Basteln... Mathematische Frühzeit kann man das auch, wobei man dort ganz klar auch zuerst Grundlagen geben muss, für das, dass man danach macht. Damit das Kind weiss, um was es geht... das Thema muss gegeben sein... Themen muss er irgendwo erarbeitet sein, zuerst... braucht also wieder eine längere Vorphase. Damit man danach Material und Posten, was auch immer, anbieten kann, wo das Kind auch dann etwas damit anfangen kann. Also es muss ja wissen, um was es geht. Aber, dass man das wirklich so bringt, damit das Kind selber eben auch kreativ sein muss, wie man etwas angehen kann.
Moi	Ja... beobachten Sie die Kreativität ihrer SuS?
Enseignante D 07:37	Ob ich das beobachte? Also wo ich es sehr beobachte ist im freien Basteln, an der Werkbank merkt man das auch gut, oder zum Beispiel im Turnen. Aber im Turnen auch einfach nur wenn ich einfach so Landschaften... Bewegungslandschaften aufbaue, wo die Kinder selber Erfahrungen machen dürfen... kreativ sein... was man jetzt mit diesen Materialien oder Turngeräte, was auch immer da herumsteht, [an] Erfahrungen sammeln kann. Also nicht vorgegebene Sachen, sondern selber ausprobieren können. Wenn man Glück hat und wir kreative Kinder in der Klasse haben, können natürlich die anderen sehr davon profitieren. Also untereinander regen sich die Kinder gegenseitig sehr stark an. Und wenn man Klassen hat, wie ich jetzt, dieses Jahr zum Beispiel, wo wirklich wenig bis gar nichts von den Kindern kommt, ist das... also, das ist nicht möglich, in dem Rahmen kreativ... einfach... von den Kindern Kreativität können... das geht einfach nicht mit allen Klassen. Aber die Kinder untereinander, würde ich sagen, dort ist einfach das grösste Potential, das ein Kind ein Impuls bringt, und die anderen bringen danach... oder steigen danach ein. Und dann plötzlich kann das ins Fliesen hereinkommen. Günstig ist immer, wenn's Kinder hat, die schon kreativ sind. Eigentlich hat man das in jeder Klasse, im Normalfall. Und dass man die auch einfach ein bisschen gezielt einsetzt, damit die anderen mitlaufen, und so auch anfangen können ihr Potenzial ausschöpfen.
Moi	Behalten Sie Spuren von Kreativität?
Enseignante D 09:32	Wie?
Moi	Spuren behalten. Irgendwie Notizen machen, oder irgend Arbeiten, wo Sie sagen können... zu Kreativität. Oder nicht unbedingt?
Enseignante D 09:45	Ich versteh nicht ganz... also das ich mich etwas vorbereite und aufschreibe, oder wie?
Moi	Ja, zum Beispiel. Also zu Spuren von der Kreativität von den Kindern.
Enseignante D 10:00	Ich versteh nicht, was die Frage ist...
Moi	Hätten Sie ein Gegenstand oder etwas beobachtet und aufgeschrieben, was Ihnen zeigen könnte, ob ein Kind kreativ ist oder nicht?
Enseignante D 10:27	Also so wie ein Arbeitsinstrument, von meiner Seite, meinst du so? Nein, aufgeschrieben in diesem Sinne habe ich das nicht. Ich mache das einfach durch die Beobachtungen. Das ich aber vermehrt, das muss... kann ich vielleicht sagen. Mein Arbeitsinstrument, um die Kreativität aus den Kindern zu holen, ist einfach das, dass ich von meiner Seite aus vorgängig überlege «was biete ich an, damit möglichst viel von den Kindern kommen muss?», also in der Vorbereitung, so.
Moi	Wie würden Sie eine kreative Arbeit definieren? Oder kreative Leistung
Enseignante D 11:17	Ich komme jetzt einmal – beim Basteln kann man das sehr gut, im KG – wo man zum Beispiel das Material, das zur Verfügung steht – verschiedenste Materialien, Techniken, also wie schneiden, bostitschen, kleben, einfach Befestigungsmaterial, und so weiter – einmal anschauen würde, ein bisschen definieren, was das ist, was man damit so ein bisschen machen kann. So ein bisschen ausprobieren lassen, auch. Einfach so geführt, oder? So im geführten Rahmen. Und danach einfach Impulse geben und die Kinder danach selber probieren lassen, etwas zu machen.
Moi	Und wie würde Sie dann sagen, das die Arbeit von den Kindern kreativ war oder weniger kreativ?
Enseignante D 12:13	Also ich denke grundsätzlich, dass jedes Kind auf seiner möglichen Art kreativ ist. Die Frage ist, beurteilt man das Resultat, ob das kreativ ist oder nicht, oder beurteilt man den Prozess, den das Kind macht. Macht es ein Prozess? Macht es kein Prozess? Ist es mit so einer Aufgabe aufgeschmissen? Absolut... bis blockiert. Oder hat es Strategien? Wie es das Problem oder diese Aufgabe lösen könnte? Das finde ich, das ist

	eigentlich auch schon kreativ, oder? Wenn ein Kind so eine eigene Strategie entwickelt. Sei es gerade bei anderen «abluege», wie die es machen: Das ist eine Strategie. Damit danach bei ihm etwas passieren kann. Also ich finde, Kreativität ist sehr, sehr unterschiedlich. Es gibt Kinder, die auf einem Papier ein Strich zeichnen, weil sie nicht mehr können oder nichts mehr herbringen, aber für dem Kind, das diesen Strich auf dem Papier gemacht hat, ist das vielleicht schon sehr kreativ, oder? Je nachdem was es dann erklärt, was es sein könnte, kann das sehr kreativ sein. Und natürlich, wenn man mit einem Kind vergleicht, das da ganze Sachen auf dem Papier macht, noch dreidimensional, und erklären kann, wie und wenn... Wenn man das natürlich miteinander vergleicht, kann man sagen, Kreativität geht weit auseinander, aber... In sich ist jedes Kind kreativ, einfach in seinen Möglichkeiten.
Moi	Ja. Ich weiss jetzt nicht, ob diese Frage auch beantwortet ist, es ist ein bisschen eine kompliziertere Frage. Ich stelle sie trotzdem und dann dürfen Sie entscheiden, ob sie schon beantwortet wurde oder nicht. Welches Niveau an Kreativität erwarten Sie von ihren SuS?
Enseignante D 14:20	Grundsätzlich muss ich mal sagen, dass wir im KG, dieses Thema der Beurteilung wie in der Schule noch nicht haben. Das ist schon einmal für uns eine ganz, ganz komfortable Situation. Das nimmt ganz viel druck weg. Erwartungen von Kindern... Ich glaube, es geht im KG nicht um die Erwartungen, die ich von einem Kind habe. Jetzt in dieser Frage, sowieso nicht. Es geht mehr um die Erwartung, wenn man dem «Erwartung» sagen kann... Wo steht ein Kind, wenn es hier ankommt? Und was passiert in diesen zwei Jahren, in denen es im KG ist? Also wenn jetzt zum Beispiel ein Kind... ich sehe, es hat absolut keine eigenen Ideen, das ist nicht kreativ und kann auch nicht spielen, hat nie eine Idee zum Basteln und sagt nicht viel... ist eigentlich der Weg über zwei Jahren... das Kind probieren, dazu zu bringen, das es etwas aus sich heraus bringen kann. Insofern habe ich nicht Erwartungen an den Kindern. Es ist jedes Kind... ist ganz an einem anderen Ort. Wenn ich es beurteilen oder erwarten müssen, was ein Kind machen können muss, nach diesen zwei Jahren, wäre es sehr schwierig. Also, das würde von «nicht erreicht» bis «sehr gut erreicht» würde da alles drin liegen. Es gibt sehr viele Kinder, die man in diesem Sinne nicht einschätzen kann oder Erwartungen haben kann, an denen man denkt «das muss dann und dann bis dort und dort sein», sondern... ganz wichtig ist einfach diesen Prozess, dass es in diesen zwei Jahren macht. Das ist meine Erwartung: dass der Prozess stattfindet, dass etwas passiert, dass sich im Kind etwas entwickelt. Das ist im Vordergrund.
Moi	Nächste Frage: Woher stammt Kreativität?
Enseignante D 16:24	Kreieren ist für mich etwas, dass... also, etwas entstehen lassen, etwas werden lassen, und das passt für mich jetzt auch zu dieser vorherigen Frage sehr gut, also das ein Kind die Möglichkeit hat, sich... sein inneres Potenzial werden zu lassen, im Kindergarten. Etwas aus sich herausbringen. Schöpfen, aus sich heraus. Und das zeigen, in Massen.
Moi	Und von der... vom Innen vom Kind, kommt viel. Kommt noch etwas von Aussen? Also irgendwie, gibt es noch andere Einflüsse, Ihrer Meinung nach, zu dieser Kreativität?
Enseignante D 17:14	Innerhalb von hier drin, im Klassenverband, oder auch draussen, bei Eltern und so? Allgemein?
Moi	Allgemein.
Enseignante D 17:23	Also was ich jetzt einfach beobachte, innerhalb von diesen 35 Jahr, in denen ich unterrichtete... also die Kinder waren früher KLAR kreativer. Und ich sehe heute einfach das grosse Problem, dass viele Kinder mit Tablets und Iphonespiele sehr beschäftigt sind, in denen man nichts anderes machen kann als «töggel» (dumm Spielen), oder? Und das eigentlich nichts mehr mit Kreativität zu tun hat. Also so, ein bisschen, das die Kinder oft ein bisschen verkümmern und dann einfach nichts aus sich bringen können, weil es oft auch unattraktiv ist. Also, wenn ich sehe, diese Tablettspiele - oder? Ich meine, jedes Kind hat heute ein Tablett zuhause – es ist äusserst attraktiv, oder? Man drückt an einem Ort und es passiert etwas und es ist sehr aktiv, das Ganze. Und man muss aber nicht vieles machen dafür und das ist sehr bequem, komfortabel. Also ein KG-Kind kann sehr komfortabel unterwegs sein, oder? Bequem unterwegs sein. Und dort sehe ich einfach ein grosses Problem: dass viele Kinder einfach auch die Impulse nicht mehr haben zum Ausprobieren, zum Spielen. Herausgehen, in die Natur gehen, also draussen, ist natürlich ein gewaltiges Potenzial an kreieren, an entdecken. Und ganz viele Kinder haben das nicht mehr, diese Übungsplattform. Und spürt man sehr gut, im KG.
Moi	Nächste Frage: Lehrpläne – kennen Sie Teile, die Kreativität... also die über Kreativität handeln?
Enseignante D 19:08	Also grundsätzlich habe ich den Lehrplan (LP) – der neue LP – so verstanden, dass man eigentlich in erster Linie aus dem Kind herausholen möchte, schöpfen möchte. Dass die Kinder erarbeiten, also... kreativ sind und umsetzen lernen. Und wir im KG arbeiten ja schon immer so, wir haben das so gelernt, das man von der Picke aus alles erarbeitet. Was einfach... wo ich einfach das Problem sehe, ist einfach, dass man – gerade wenn es so weiterführende Schulen sind – dass man immer mehr – oder auch im KG – ... Je mehr Auflagen man hat, desto weniger Zeitgefäss haben wir. Ich glaube, Zeitgefässe sind ein grosses Thema. Plus die Kapazität, von der Lehrkräfte her... wenn man die Kinder alle abholen will, ihre Ressourcen herausholen – also Ressourcen ist für mich eben auch Kreativität, im Menschen drin – braucht das sehr viel Zuwendung, sehr viele Zeit, in deren man sich mit dem auseinandersetzen muss. Und für eine Lehrperson allein ist das fast nicht machbar. Da sehe ich ein bisschen das Problem, dass wir zu wenige Lehrpersonen haben, um so zu arbeiten, wie es der LP eigentlich vorschlägt. Für mich ist der neue LP eine gute Idee, grundsätzlich, aber die Umsetzung ist für mich noch weit, weit, weit weg.
Moi	Mehr Lehrpersonen pro Klasse oder weniger Kinder?
Enseignante D 20:35	Zwei Lehrpersonen müsste es in jeder Klasse geben. Permanent.
Moi	Und im alten Lehrplan? War das anwesend, Kreativität? Oder...
Enseignante D 20:53	Also alter LP... jetzt im KG, oder? Eben... wir arbeiten natürlich vorwiegend kreativ, weil wir uns mit Themen auseinandersetzen, die über ein längeres Zeitgefäss behandeln und mit denen wir auch in die Tiefe gehen können. Und ich habe auch gemerkt, je mehr man in die Tiefe geht, bei einem Thema, desto mehr kann sich ein Kind auseinandersetzen und desto mehr kommt dann aus dem Kind auch heraus. Das Problem ist, wenn man einfach viel hat... Eben so jetzt wie zum Beispiel Schule Und alles eben relativ in der Oberfläche bleibt und man nicht mehr überall so in die Tiefe herein kann, ist die einfache die Gefahr gross, das es wenig haften bleibt, oder eben nur so... Vorgegebenes, einfach... memorisiert wird, und dann geht man schon zum nächsten. Einfach dieses Zeitgefäss, denke ich, ist ein grosses Problem zum kreativ sein können, aus sich heraus schöpfen zu können. Zeit. Zeit ist ganz wichtig, für so Prozesse. Und das hatten wir früher gehabt. Vom LP her war das absolut prioritär, das man sich vertieft, in den Themen drinnen, sich Zeit nehmen kann, und trotzdem alle Lernziele erreicht hat. Einfach auf die spielerische Art, wie man es dann umsetzen konnte. Also im KG ist es nicht viel anderes, diese Idee vom neuen LP, wie es vorher war. Dabei muss ich aber feststellen, dass in der Schule jetzt im Moment hier an unserem Ort grosse Unruhe ist, wegen diesem neuen LP, weil die Lehrer schon noch ziemlich anders arbeiten als wir im KG. Aber wir haben auch immer mehr Auflagen. Also jetzt auch durch den neunten LP, ganz klar, mehr Auflagen. Wird auch mehr Druck geben. Wird weniger Zeitgefässe lassen, die wir zur Verfügung haben. Tendenziell geht es schon – auch bei uns – in dieser Richtung. Leider.
Moi	Ja... klärt wahrscheinlich die 8. Frage, die dann später kommt, vom Einfluss vom LP21 zum Unterricht von Kreativität. Sonst wäre die nächste Frage: Welche didaktischen Lehrmittel kennen Sie, die Kreativität fördern würden. Kennen oder haben.
Enseignante D 23:28	Also für mich persönlich ist das beste Kreativmaterial draussen in der Natur. Kinder sind grundsätzlich gerne mit Naturmaterialien unterwegs und wenn ich draussen Unterricht im Freien mit den Kindern habe ist oft am Anfang, gerade bei Kinder die nicht viel draussen sind, ein bisschen ein Blockade. Das sie nicht so recht wissen. Und wenn man sie herauführt, an allem, was man machen kann, mit Naturmaterial, das dann auch hereinnimmt und das weiter mit diesen Naturmaterialien arbeitet, finde ich das sehr sinnvoll und ein gutes Instrument für... so als Material für kreatives Arbeiten.
Moi	Konkret, was machen Sie im Unterricht um die Kreativität der SuS zu fördern?
Enseignante D 24:35	Also was jetzt sehr «gäbig» (umgänglich) geht: wenn man in ganz kleine Gruppen arbeitet. Also zuerst ein bisschen so eine Anleitung machen, zusammen, im Klassenverband, über dem Thema. Und danach in kleinen Gruppen, zweier-dreier Gruppen arbeitet, in denen die Kinder danach einfach mit diesem Material oder mit der Aufgabe – je nachdem, was es ist – sich danach im Raum verteilt und auseinandersetzt. Das finde ich so eben... Die Kinder untereinander lernen sehr viel.
Moi	Haben Sie schon einmal an einem alternativen Pädagogikprojekt mitgemacht oder an Schulen gearbeitet, die solche alternative Pädagogiken verfolgen? So Montessori, Rudolf Steiner... so in der Art.

Enseignante D 25:36	<i>Also ich persönlich, ob ich das schon einmal angeschaut habe?</i>
Moi	<i>Ja</i>
Enseignante D 25:40	<i>Also, nicht intensiv, aber ich weiss, was sie machen. Also jetzt, gerade Montessori, weiss ich, dass sie fast keine Anleitungen geben. Sie haben einfach das Material, welches sie zur Verfügung stellen, wo die Kinder selber auswählen, woran sie arbeiten wollen, wo sie arbeiten wollen, das aber relativ frei ist. Und ja, hier im KG sehe ich das wenig. Jetzt gerade, jetzt nur so, weil wir hier ja sehr stark an der Sozialkompetenz auch arbeiten, damit einfach die Gruppe auch zur Gruppe wird und danach auch als solche weitergehen kann. Vor allem danach auf für die Schule. Also andere Systeme mit alternativen Lernformen, die ich sehr gut finde – also Rudolf Steiner, Montessori, was auch immer – bedeutet aber auch, dass man danach den Schulweg auch auf diesen Schienen weitergeht, weil es ist ein anderes System. Wenn ich nur so arbeiten würde wie, eben... – Rudolf Steiner sowieso nicht, aber... Montessori eigentlich auch überhaupt nicht – dann hätten diese Kinder wirklich ein Problem, danach ins Schulsystem... danach, eigentlich, in die 3H, hereinzukommen. Das geht miteinander nicht auf.</i>
Moi	<i>Ja. Was sind eure Theoretische Referenzen bezüglich Kreativität?</i>
Enseignante D 27:24	<i>Also, Referenzen von mir? Oder die ich kenne? Von anderen.</i>
Moi	<i>Egal. Allgemein.</i>
Enseignante D 27:47	<i>[18 Sek. überlegen] Was mich sehr «gäbig» auffällt ist, wenn man wirklich viel mit Posten arbeitet. Also früher haben wir manchmal vor allem Werkstätte gemacht, wo die Kinder Arbeiten konnten. Aber das war dann immer auch «gegeben» (vorgegeben). Aber mit kreative Posten, in denen die Kinder selber etwas machen müssen, das finde ich einfach schon ganz eine gute Referenz. Wenn man viele Posten machen kann, mit den Kindern, in denen danach aber auch sinnvolle Sachen angeboten werden. Mit denen die Kinder etwas anfangen können. Die die Kinder inspirieren. An denen sie lustbetont herangehen. Die Schwierigkeit ist einfach, wenn man so arbeitet... Erstens einmal... eben, das Problem von «einer Lehrperson», weil man überall sein muss. Ich habe das heute Morgen wieder gesehen: wenn ich fünf Posten habe, auch wenn es solche sind, die nicht kreativ sind, die klar «gegeben» sind. Spiele und so. Ich habe einfach zu wenig Hände. Wenn ich an einem Posten sein muss, an dem man ein bisschen mehr helfen muss, dann geht dort drüben ein Posten ab, und das ist einfach die Schwierigkeit, oder? Wenn alle Kinder gleichzeitig die Gelegenheit haben, zu arbeiten, kreativ zu sein, dann kommst du mit einer Lehrperson einfach nicht durch... das ist nicht machbar. Und mit der ganzen Klasse kreativ sein «auf einmal» ist schwierig, weil dann oft nicht alle drankommen können, ausser du machst etwas mit ihnen, gerade gleichzeitig, wie zum Beispiel einmal haben wir alle zusammen am grossen Tisch mit Fischkleister Bastelfiguren, also einen Hexenkopf gemacht. Es konnten alle gleichzeitig kleistern. Ich habe sie einfach so ein bisschen machen lassen. Ein bisschen angeleitet, danach machen lassen. Solches. Aber das ist sehr, sehr... für die Lehrperson ist so zu arbeiten extrem ermüdend. Streng. Und wenn man immer so arbeiten möchte oder viel so arbeitet ist man schnell ausgepumpt. Und ich sehe dort einfach auch das Problem, dass man so schnell in einem Burn-out herein gehen kann. Es ist aufwändig, vom Vorbereiten her, so zu arbeiten. Es ist sehr nervenaufreibend im Moment, in dem man es macht. Man weiss nicht, «wo wehren» (man weiss nicht, wo einem der Kopf steht = on ne sait pas où donner de la tête). Es gibt so viel zu tun! Und es ist mit sehr grossem Stress verbunden, so zu arbeiten, weil es nie überall klappt. Man kann nie davon ausgehen, dass es einfach bei allen klappt. Es gibt immer so viele Kinder, die mit den einfachsten Aufgaben überfordert sind und alleine nicht weiterkommen. Und da kannst du dann nicht überall sein und da hast du... Da sehe ich auch das Problem, dass du dann sehr schnell Unruhe hast, in der Klasse. Und diese Unruhe musst du dann auch wieder auffangen. Und das ist relativ schnell ein Chaos, danach, so. Und das ist... also da sehe ich schon die Schwierigkeit. Rein kreativ arbeiten, das wirklich von den Kindern viel kommt, ist bei uns vor allem das freie Spiel. Angeleitet mit der ganzen Klasse gleichzeitig, finde ich persönlich eher schwierig, wenn es wirklich «frei» sein muss. Bei uns ist das freie Spiel eigentlich vor allem der Ort, an dem sie ihre Kreativität leben, sei es in der Puppenecke, sei es in einer Bauecke, in deren man etwas erbaut, LEGO, eben freies Basteln und so weiter. Dort geht es. Aber auch dort: die Struktur ringsum ist gegeben, weil... es gibt relativ schnell ein Chaos. Sonst... Es ist... und im passiert gar keine Kreativität mehr. Das ist ja nur noch ein durcheinander (rires).</i>
Moi	<i>Ja. Letzte Frage: Möchten Sie noch etwas hinzufügen? (rires)</i>
Enseignante D 31:50	<i>Ja, also was mir einfach auffällt, jetzt hier, bei mir, gerade auch mit dieser Klasse, in diesem Jahr... dass diese Kinder nicht... Sie wissen nicht, wie man spielt. Diese Kinder wissen hier nicht, wirklich, wie man spielt. Und Spielen ist absolute Kreativität. Im Spiel ist... das ist kreativ, oder... kommt ja zum Spiel. Und ich hoffe eigentlich sehr, dass die Zukunft so aussieht, das die Kinder wieder mehr lernen, wie man spielt. Und zwar nicht nu vor dem Fernseher, vor dem Tablett und so, weil man da nicht spielen lernt. Ja. Tendenziell finde ich das ein Thema. Problematisch, in der heutigen Zeit, dass die Kinder die Plattformen nicht mehr haben, zum wirklich spielen können. Das Spielen... Wissen, wie man spielt ist ein Schlüssel zur Kreativität. Spielen ist Kreativität. Und in der Kreativität, in der spielenden Kreativität, oder kreatives Spielen, wie man es umdrehen will... Das ist Lernen. Das ist lernen, grundsätzlich, von einem Kind, von einem Menschen überhaupt. Im Ausprobieren, im Anwenden, im Scheitern, im Auseinandersetzen. Das passiert alles im Spiel. Wenn Spielen nicht mehr stattfindet, kann ein Kind auch nicht mehr kreativ sein. Und das ist das Allerwichtigste... den Kindern wieder mehr lehren sollte, wie man spielt. Weg von den elektronischen Spielen, hin zum Spiel. Und wo zwar wirklich spielen. Aber da sind die Eltern auch in einem Prozess, den man eigentlich tagtäglich beobachtet. So Eltern, die mit ihren Kindern spazieren und noch das Handy in der Hand haben und «natellieren», die ganze Zeit lang. Die Kinder sehen das. Vorbild. Stichwort Vorbild ist, glaube ich, ganz wichtig. Was leben die Eltern von heute? Es ist kein Vorwurf gegen irgendetwas. Das ist unsere Gesellschaft, wir sind da alle drin. Was wird den Kindern gezeigt? Und die Kinder schauen immer ab, von den Eltern und den anderen. Immer das ist ihre Lernstrategie. «Abschauen». Und sie spielen das, was ihnen als Vorbild gegeben wird. Und wenn man Eltern hat, die ich beobachte, die ständig vor dem Natel sitzen... also, ich meine... Wie soll ein Kind wissen, was es mit Steinen oder Äste oder mit irgendetwas anfangen, wenn es das nicht übt? Wenn ihnen einfach Stühle gelegen werden mit... «Da, nimm das Natel. Da kannst du spielen. Da bist du beaufsichtigt.» Das dreht mich fast das Herz ab. Das finde ich ganz eine schlimme Entwicklung, in deren wir drin sind. Und das wird Folgen haben, ich sehe das jetzt schon. Was gibt das für Erwachsene, wenn sie in der Kindheit nicht gelernt haben, wie man spielt? Fragezeichen (rires).</i>
Moi	<i>Also. Herzlichen Dank. Dann enden wir das so.</i>
Enseignante D 35:15	<i>Bitte.</i>
Supplément	Réponse de la question «Konkret, was machen Sie im Unterricht um die Kreativität der SuS zu fördern?» montrée, ajout de la question oubliée : Was sind dabei die Schwierigkeiten?
Enseignante D	<i>Die Schwierigkeiten, individuell oder kreativ unterrichten zu können sehe ich indem, dass man sehr viel mehr individuelle Angebote haben muss, weil ja die Klassen sehr, sehr heterogen sind und, dass da das Angebot natürlich auch entsprechend unterschieden sein muss, versteht sich von selber. Weiter sehe ich die Schwierigkeit, vom Zeitgefäss her. Wir im KG haben einerseits noch mehr Zeit als danach, in der Schule. Weil Kreativität fördern ist eine Entwicklung, ein Prozess der viel Raum, viel Zeit, viel Angebot, viel Zuwendung, viel Inspiration braucht. Und da sehe ich natürlich die Schwierigkeit, dass man nebst anderen Sachen, die man halt auch noch machen sollte, dass das sehr aufwändig ist, immer kreativen Unterricht anzubieten. Weiter sehe ich, dass man auch sehr unterschiedliche Lernumgebungen anbieten muss – das hatte ich eigentlich schon vorhin gesagt – weil die verschiedenen Kinder aus verschiedenen Herkunftten herkommen. Also es haben von weitem nicht alle die gleichen Lernumgebungen zuhause, wie andere. Also zum Beispiel fremdsprachige Kinder haben ganz klar, erfahrungsgemäss, weniger Anreize von der Lernumgebung her. Und Kreativität ist bei denen entsprechend noch nicht entwickelt. Und da sehe ich natürlich grosse Probleme, einfach, von der Heterogenität her, dass da ganz ganz viele unterschiedliche Qualitäts... oder eben, Kreativität mitgebracht wird. Was ich als eine weitere Schwierigkeit empfinde, jetzt auch für die Lehrperson... Also kreativer Unterricht anbieten können braucht natürlich sehr viel Vorbereitung, mehr Material, mehr Überlegungen, wie man das ganze organisiert, weil man ja dann da vorwiegend offener arbeitet, als wenn es geführt ist. Damit es eben für die Kreativität überhaupt Platz gibt, und das ist sehr aufwändig, so zu unterrichten. Das man da nicht ständig so vorbereiten kann, das versteht sich von selbst.</i>

	<i>Was mir ganz wichtig erscheint, bei kreativem Unterricht, ist durch... wo man... Voraussetzung: Dass eine Lehrperson selbst einfach kreativ ist, kreativ sein muss, damit sie selbst auch genügend Inspiration hat oder findet zum, eben, ihren Unterricht kreativ zu gestalten und anzubieten. Wenn man noch vom Überprüfen etwas sagen möchte, würde ich meinen, dass die Überprüfbarkeit von kreativen Ergebnissen oder Prozesse eher schwierig ist, weil man ja nicht bei jedem einzelnen Kind immer dabei sein kann und dessen Prozess und dessen Entwicklung im «Kreativitätsarbeiten» beobachten kann. Also hier einmal mehr, also: zwei Lehrpersonen fände ich ein absolutes Muss, für kreativen Unterricht. Kann aber sagen, dass ich kreativer Unterricht absolut... eigentlich überhaupt als schulisches Angebot sehen würde, also dass man eigentlich nur noch so unterrichten würde.</i> <i>Was mir auch noch als einen weiteren schwierigen Punkt erscheint, so vom einschätzen her, dass es halt sehr viele Kinder gibt, die bei den anderen abschauen. Das ist einfach und... Ja, da ist natürlich eigene Kreativität... ist da natürlich nicht mehr vorhanden, wenn man einfach bei den anderen abschaut. Was ja normal ist. Ist auch eine Strategie, wenn man nicht weiterweiss, bei den anderen zu schauen. Es ist an und für sich OK, aber eben, zum Überprüfen, ob ein Kind wirklich Kreativität bringt, in einer Aufgabe, in einer Entwicklung, in einem Prozess, würde ich doch eher als anspruchsvoll bezeichnen.</i>
--	--

Tableau 6. Système de d'organisation des données*Italique = Exemples /// Normale = Explications ou théorie*

Données personnelles	
Langue	- <i>Espagnol</i>
Age	- <i>45 ans</i>
Enseignement	- <i>J'enseigne depuis 30 ans</i>
Spécialisation, groupes de travail	- <i>Formateur de terrain depuis 30 ans</i> - <i>Formateur HEP depuis 10 ans</i> - <i>Groupe de révision d'un moyen pédagogique</i>
Intérêt, pratiques de pédagogies alternatives	- <i>Intéressé par Montessori, jamais essayé. Enseigne à 20% dans une école enfantine forestière</i>
Références théoriques	- <i>J'ai fait mon mémoire de Master sur la créativité</i> - <i>J'ai lu un article dans l'Educateur. C'est un grand trend du moment, apparemment</i>
PER – LP21 : Utilisation	- <i>Enseigne depuis 3 ans avec le LP21</i>
PER – LP21 : Avis	- <i>Dans le PER, Les capacités transversales sont délaissées. Je regrette l'ancien.</i>
Autres informations	- <i>Sors d'un burn-out</i>
Représentation de la créativité : Définition, limites, utilité	
Définition de la créativité	- <i>C'est l'utilisation ciblée de l'imagination combinée à d'autres compétences...</i>
Niveau de créativité	- <i>Complexité de la tâche (Expressive, productive, inventive, innovante, émergente)</i> - <i>Impact personnel ou social</i>
Potentiel créatif	- <i>Certains élèves sont vraiment plus créatifs que d'autres</i>
Origines de la créativité	- <i>Elle vient des parents et de la maison, mais aussi un peu de l'école</i>
Représentation de l'enseignement de la créativité : La créativité à l'école	
Utilité de la créativité	- <i>C'est ce qui en fait de mes élèves des individus différents les uns des autres</i>
Enseignable ou non	- <i>Non, mais favorable dans les leçons</i>
Évaluable ou observable	- <i>Je ne l'évalue pas.</i>
Traces d'observations	- <i>Je donne tous les dessins à la maison et je ne garde pas d'autres traces</i>
Attente envers les élèves	- <i>J'apprécie quand les élèves ont des idées différentes des autres</i>
PER – LP21 : Créativité	- <i>Le PER m'indique des liens entre les disciplines et les capacités transversales comme la créativité. Ça m'aide dans ma planification</i>
Branches ou disciplines pour le travailler	- <i>Je pense que ça se travaille en Arts Visuels.</i>
Moyens et matériel	- <i>J'ai un livre de XY qui aide les enseignants à formuler des problèmes ouverts à la forêt</i>
Freins	- <i>J'aime bien savoir vers où va mon enseignement. Le travail créatif me fait un peu peur</i>
Solutions proposées	- <i>Avec une deuxième personne enseignante dans la classe, je pourrais mieux favoriser la créativité</i>
Représentations de l'enseignement créatif : pratiques rapportées en « teaching creatively » ou « teaching creativity »	
Activités	- <i>Jeux sous toutes ses formes</i> - <i>Lire/raconter des histoires aux élèves</i> - <i>Travailler dans la nature</i>
Matériel	- <i>Je leur donne le plus possible de matériel</i>
Planification avant et actions, pendant	- <i>Les facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels, environnementaux, l'intérêt, la motivation, l'écoute ou le bon sentiment d'efficacité.</i> - <i>Contextualiser les apprentissages, Problématiser les apprentissages, Interdisciplinarité</i> - <i>Temps et espace nécessaire à la réflexion</i> - <i>Prise en compte des capacités de chacun</i> - <i>Marge d'imprévu dans l'enseignement</i> - <i>Cadre fixe avec une part de liberté</i> - <i>Création d'une ambiance favorable et sécurisante (encourager l'autonomie et l'indépendance. Éviter « correct » et « incorrect »</i>
Informations diverses	- <i>J'adore la créativité</i>

Tableau 7. Extrait de la retranscription de l'entretien avec l'Enseignante C organisée par thèmes

Texte en italique = dialecte suisse-allemand

Données personnelles	
Langue	- Allemand
Age	- 54 ans
Enseignement	- Seit dreissig Jahren. Seit fünfzehn Jahren (an dieser Schule).
Spécialisation, groupes de travail	- Ja. Ich... also ich habe noch Basisstufenlehrerin... also -lehrperson gemacht in ... und habe dort eine Ausbildung... eine Weiterbildung gemacht und ich habe... gebe Deutsch für Fremdsprachige. Also DAZ-Unterricht und pädagogischen Stützunterricht. Und da bin ich auch in einer Arbeitsgruppe.
Intérêt, pratiques de pédagogies alternatives	- Nein... nein.
Références théoriques	- Es kommt mir gerade keins in den Sinn. Ja. Also ich hab' sehr viele Bücher über Kreativität, aber jetzt weiss ich gerade nicht so konkret eines über... über Bilder, über verschiedene Künstler, zum Beispiel. Oder... so, eher. Aber ich weiss gerade nicht, ich müsste das nachschauen, wie die heissen.
PER – LP21 : Utilisation	- (LP21:) Ja ich bin im Moment dran in zu... (rires) einfach zu erforschen und einfach ihn durchzulesen, aber ich wende in noch nicht wirklich an.
PER – LP21 : Avis	- Wobei das, die Sachen, die ich jetzt... bis jetzt gelesen habe, sehr ähnlich sind im... also im Bereich des Kindergartens (KG), wie der frühere Lehrplan. Ich finde, es ist nicht total anders. Ich eigentlich mit dem Lehrplan 21 fast... also nicht nur fast, ich bin viel zufriedener damit. Ich finde, er ist viel besser auf die Kinder abgestimmt. - Ja, also ich kann's nicht gerade so wortwörtlich sagen, aber ich merke, dass es viel mehr auf die Kinder eingeht, auf die speziellen Bedürfnisse der Kinder. Also... man arbeitet viel in Werkstattunterricht, oder so stelle ich es mir vor. Viel mehr, einfach, auf das einzelne Kind und seine Bedürfnisse, habe ich das Gefühl. Und auch viel mehr eben im Freien... Der Unterricht im Freien wird unterstützt. - Und ich hab' das Gefühl, so wie wir gelernt haben, im Seminar ist es... es entspricht eher wieder dem Lehrplan 21. Dieses freie Gestalten.
Autres informations	-
Représentation de la créativité : Définition, limites, utilité	
Définition de la créativité	- Ich denke, Kreativität ist etwas, das... das sehr frei ist. Eigentlich nicht vorgegeben. Es sollte einfach aus sich herauskommen - Es... Kreativität ist für mich eine Ausdrucksform des Lebens, im Grunde genommen. Und da gibt es keine... kein Niveau. - Eigentlich ist das das wichtigste, was zur Persönlichkeit beiträgt. - Ja. Ja genau. Man erkennt ihren Stil oder einfach... ihre Person kommt einfach in der Kreativität zum Vorschein - und ich stelle mir vor, dass wenn ein Kind kreativ ist, hat es viel Fantasie,
Niveau de créativité	- Ja, das ist eine schwierige Frage. Also ich habe das Gefühl, dass man in... nicht in Niveaus reden kann, von Kreativität.
Potentiel créatif	- Und ich denke auch das jedes Kind kreativ ist.
Origines de la créativité	- Also ich denke, sie wächst aus Geschichten, - aus dem Leben, aus der Familie und aus der Natur. Es... ja. - Die Kreativität stammt aus der Fantasie des Menschen
Représentation de l'enseignement de la créativité : La créativité à l'école	
Utilité de la créativité	- und es kann sich ausdrücken, oder Spielen, oder basteln. Einfach... eigentlich frei. - Eigentlich zur Weiterentwicklung, zur Förderung von seiner Persönlichkeit. Also zur... wie sagt man dem? ... Evolution des Menschen.
Enseignable ou non	- Also... Kreativität an und für sich nicht, aber ich denke, es kann gefördert werden. Also ich... ich habe das Gefühl, ich kann die Kreativität der Kinder wecken, in meinem Unterricht.
Évaluable ou observable	- (Beobachten:) Ja. - Ich sehe, wenn Kinder kreativ sind, also das fällt mir auf. Und ich sehe dort, durch diese Kreativität, ihre Persönlichkeit und das, das finde ich schön. Und das macht auch die Menschen aus, schlussendlich. - Jeder hat eine eigene Kreativität ich möchte diese dem Kind lassen, ohne Bewertung.
Traces d'observations	- Ja. Also... - Ich sehe, wenn Kinder kreativ sind, also das fällt mir auf.
Attente envers les élèves	- Also ich habe das Gefühl, dass man in... nicht in Niveaus reden kann, von Kreativität. Es... Kreativität ist für mich eine Ausdrucksform des Lebens, im Grunde genommen. Und da gibt es keine... kein Niveau. Das einzige Niveau wäre vielleicht das die Kinder motiviert sind und mitmachen, und so. Aber das hat für mich nichts mit Niveau zu tun.
PER – LP21 : Créativité	- Und ich finde auch die Kreativität im Gesamten... Ja, ich finde ihn sehr gut, jetzt, für unsere Stufe - Und gerade in der Kreativität und der einzelnen Förderung und so... entspricht er mehr meinem Unterricht.
Branches ou disciplines pour le travailler	- (LP-KG:) Ich weiss, dass in der musikalische Früherziehung und in der... eigentlich in allen Bereichen, denke ich. Also in der mathematischen Früherziehung, in der Sprache und in der Gestaltung ist es... wird eigentlich Kreativität vorausgesetzt. - Ich denke... in der musikalischen Früherziehung, in... ich mache sehr viele Theater. Und eben vor allem auch in Malen und Basteln und... in diesen Fächern. Ja, also... Natürlich kann man auch in der Mathematik und in der Sprache kreativ sein. Und das mache ich ja auch, wenn ich jetzt da so drüber nachdenke. Man ist mit dem Begriff Kreativität immer so ein bisschen in einer Schachtel, aber es ist eigentlich allumfassend.
Moyens et matériel	- Ja... Ich habe... das «Tipolino», ist das eine. Das ist ein musikalisches... also, für den musikalischen Unterricht. Dann habe ich sehr viele... (rires) noch so alte «Knuschte-Knäte»... weiss nicht mehr, wie es genau heisst. Das sind so alte Unterrichtshefte... also, wie sagt man denen? Nicht Unterrichtshefte. Einfach Beispiele im gestalterischen Unterricht. Und das ist sehr sehr frei - Und so habe ich... ich hab' auch «Zauberfüsse» und einfach so... solche... ach, ich weiss gerade nicht mehr wie es heisst... «Zauberfüsse, Zaubergrüsse», irgend so etwas. - Also da ist mit Ton, oder mit... und sind dann eher so Beispiele, und nicht so fertige Produkte.
Freins	- Die Schwierigkeit dabei ist, dass man die Kinder nicht korrigiert, sie nicht in einer Form zwingt, sondern machen lässt. Man muss die Pausen aushalten können.

Solutions proposées	-
Représentations de l'enseignement créatif : pratiques rapportées en « <i>teaching creatively</i> » ou « <i>teaching creativity</i> »	
Activités	- Also ich erzähle zum Beispiel ein Märchen. Und dann bekommen die Kinder Rollen und dürfen dieses Märchen dann spielen. Und dürfen dort – das ist jetzt zum Beispiel im Ausdruck des Körpers und der Sprache – dürfen sie jetzt diese Rollen spielen, und in anderen Rollen einschlüpfen und... so. Das wäre jetzt ein Beispiel für eine Kreativität. - können Tunnel bauen, und so weiter - und das... habe ich das Gefühl, auch das, fördert eigentlich auch die Kreativität. Und das Zuhören und Umsetzen... - Oder ich hab' in der Mathematik... gehe ich raus, und dann suchen wir zum Beispiel Muster in der Natur, oder im Strassenverkehr - Dann schauen... suchen wir diese, oder Plakate, mit verschiedenen Anzahl, Anordnungen oder Formen, so... Das sind jetzt so drei Beispiele, die kommen mir gerade in den Sinn. - die Kinder formen aus Ton Landschaften oder Häuser oder...
Matériel	- Und daraus, ja... tja, ich hab' sehr viel Musik, also CDs, uns auch viele klassische Musik - Ich seh' zum Beispiel... wie sagt man... Formen am Boden, die... ich weiss jetzt auch nicht... einen... <i>Ich weiss gerade nicht mehr, wie man sagt.</i> Ein Sinklochdeckel, wo es Formen hat, oder bestimmte Anzahl Punkt... Löcher für den... die Regenrinne. - Oder ich habe einen Tonhaufen
Planification avant et actions, pendant	- aber ich nehme auch ihre Anregungen auf. - Und das auch dann weiter auch dieses Material kennenlernen, mit den Händen und diese... ja, Strukturen... - Sie wird... also ich unterrichte sie, indem ich einige Beispiele aufzeichne, wie man zum Beispiel eine Rolle spielen könnte, oder wie man an eine Arbeit hingehen könnte. <i>Ich geb' den Kindern Beispiele, wie sie das angehen können</i>
Informations diverses	- Nein... jetzt ich... das hat mich gerade ein bisschen zum Anregen motiviert (rires). Zum Nachdenken und ja... im Kopf kommen neue Anregungen, wie ich das umsetzen könnte... oder sollte!

Tableau 8. Retranscriptions des entretiens d’EA, EB, EC et ED résumées et classées par thèmes et catégories

Mots-clefs : Enseignante A		Mots-clefs : Enseignante B	Mots-clefs : Enseignante C	Mots-clefs : Enseignante D
Données personnelles				
Langue	- FR	- FR	- DE	- CH-DE
Age	- 57	- 28	- 54	- 62
Enseignement	- 38	- 6	- 30	- 35
Spécialisation, groupes de travail	- L1 Français - Élaboration d'un moyen didactique L1 + créativité (selon PER)	-	- Enseignante d'appui et d'Allemand langue seconde (DAZ) - Groupe de travail pour enseignantes d'appui	-
Intérêt, pratiques de pédagogies alternatives	- Non. Peu de connaissances	- Ateliers Montessori utilisés mais pas à but créatif - Intérêt pour une formation Montessori	-	- Bonnes connaissances de Montessori, pas envisageable car sa préoccupation principale est de former un groupe-classe pour la suite de l'école (comp. sociales)
Références théoriques	- PER, (capacités transversales pour la créativité)	-	- A des livres qui parlent de créativité et de différents artistes et images	-
PER – LP21 : Utilisation	- Composantes citées quasi par cœur en L1	- Ne connaît que le PER (trop jeune pour celui d'avant)	- Doit passer au LP21 dans un an : s'y intéresse gentiment	- Utilise l'ancien LP-KG sans obligation de changer au LP21
PER – LP21 : Avis	Dépend de la lecture qu'on en a : - Potentiellement restrictif pour les personnes enseignantes « ouvertes » MAIS - Classification des disciplines - Prise de conscience de l'interdisciplinarité	- Ne connaît que celui là	- S'aventure gentiment dans la lecture du LP21, aime bien ce qu'elle voit - Adapté à l'enfant et à son enseignement à elle, à ce qu'elle a appris - Meilleure prise en compte des besoins des élèves - Favorise l'enseignement en plein air	- Pas un grand changement visible au niveau de l'enseignement - Plus de documents officiels = plus de contraintes, d'obligations = moins de temps, plus de pression - Apprécie la liberté de travailler un thème en profondeur en EE - Potentiellement pénible pour des enseignants non-EE (elle part du principe que tm enseigne comme elle, donc = pénible pour ts ceux qui n'ont pas sa manière d'enseigner) - Bonne idée, mise en place complexe
Autres informations	- Pas d'EPS - Collègue d'Enseignante B	- Collègue d'Enseignante A	- Collègue d'Enseignante D	- Collègue d'Enseignante C - Part à la retraite cette année
Représentation de la créativité : Définition, limites, utilité				
Définition de la créativité	- Inventer, imaginer - Vient de soi, de la personnalité	- Imagination - Propre à l'individu - Produit d'envie d'expression, de communication	- Qqch de libre - Qqch de créatif = Qui n'a pas été prédéfini et dans laquelle on reconnaît le créateur - Vient de l'individu - Forme d'expression de la vie - Composante la plus importante de la personnalité - Fantaisie	- Qqch de libre - Sort de l'enfant, de sa personnalité - Créativité = expression de la compréhension du monde (concret, prédéfini) par une personne - Stratégies utilisées pour atteindre un but (Résolution de problème)
Niveau de créativité	- Aucune séparation en niveau	- N'attend pas de niveau - Observe différents niveaux de résolution d'une tâche	- Pas de niveaux	- Très différentes créativités, mais pas par des niveaux
Potentiel créatif	- Existence de personnes (élèves) avec plus ou avec moins de créativité	- Existence de personnes (élèves) avec plus ou avec moins de créativité - Différenciation pédagogique en fonction des facilités des élèves (laisser copier)	- Tout le monde est créatif	- Chacun est créatif à sa manière
Origines de la créativité	- « outils » : Langue, Maîtrise corps - Soucis - Intérêt pour la branche influencé par les capacités	- Créativité différente par maîtrise du domaine - Influence de la maîtrise de la langue - Habitudes à la maison	- Histoires entendues - Famille - Fantaisie	- Source d'idées : nature - Stimuli reçus à la maison (intensité, qualité)

	- Sensibilité - Milieu social (famille) et stimulation par celui-ci - Contact avec de l'art - Inné (ce avec quoi ils arrivent à l'école) - Vision de soi	- Famille	- Vie (expérience de... ?) - Nature (cognitif ou environnemental ?)	- Dépend des capacités cognitives en général et dans les différents domaines - Génération de non-créateurs - Modèles - Origine sociale - « potentiel intérieur »
Représentation de l'enseignement de la créativité : La créativité à l'école				
Utilité de la créativité	- Affirmer sa personnalité - Garder son imagination - Spontanéité	- Développer l'imagination - Découverte par assemblage (matériel ou cognitif) - Liberté, choix	- S'exprimer - Jouer - Faire évoluer la personnalité	- Sert d'outil à la réflexion (par soi-même) : trouver un début et une fin à la réflexion - Prévoir un résultat - Combiner les pensées - Agir
Enseignable ou non	- Plutôt non. - Oui : on peut lui donner un objectif de leçon	- Plutôt oui, mais pas simple	- Non - Favorisable, éveillable	- Oui
Évaluable ou observable	- Pas évaluable ou pas envie de les évaluer - « patte » de l'élève permet de reconnaître	- Pas évaluée - Observation d'une progression - Observable à : - Changement des couleurs - Idées d'assemblages et de techniques	- Évaluable : pas envie de l'évaluer, c'est personnel - Observable : oui. - On reconnaît la personne par le style du travail	- Pas besoin d'évaluer en EE, situation agréable - Pas envie de devoir comparer les élèves les uns aux autres au niveau créatif, mais pourrait le faire - Observable aux idées qu'à un enfant
Traces d'observations	- Potentiellement multiples, mais pas planifiées comme telles	- Oui, mais partent à la maison. Pas ciblées sur l'observation de la créativité	- Oui (?) - Pas d'exemple de traces mais remarque spontanément si un enfant est créatif	- Ne prend pas de notes, rien d'écrit - Complexité de l'observation car certains élèves copient simplement, sans nouveauté
Attente envers les élèves	- Pas d'attente de niveau - Oser prendre des risques, aller plus loin que le cadre, se dépasser - Avoir du plaisir	- Pas d'attentes de niveau - Progression à long terme. Exemple micro : les couleurs changent ds le travail	- Pas d'attente de niveau - Motivation - Participation	- Pas d'attentes de niveau - Être créatif dans la mesure de ces compétences - L'enfant se développe sur un projet à long terme (2 ans) : la créativité en fait partie
PER – LP21 : Créativité	Certaines branches plus simples car données par plan d'étude : L1 et Art	- Lien entre PER et créativité, mais incertain. - Peu d'infos sur la créativité dans le PER - Se limite aux les arts pour son enseignement - Possibilité de lier les disciplines à la créativité par OS	Apprécie les liens qu'il fait avec la créativité : - Prend en compte les besoins des enfants - Favorise l'enseignement par ateliers - Favorise l'enseignement « libre » (hors de la classe)	- Le LP21 veut faire sortir les choses des enfants (colle à sa définition de la créativité, positif)
Branches ou disciplines pour le travailler	- Partout - L1 et Art	- Arts (ACM, AV, Musique) - Français - Partout ?	- Arts : (Musik, BG, TTG) - Maths - Langue 1 (Deutsch, Theâtres) - Un peu partout	- BG, TTG - Maths mais avec plus de bases sur le sujet
Moyens et matériel	- Français - Arts (ACM, AV, Musique) - Corps et mouvement	- S'oriente via des livres ou internet mais pas spécifiquement sur la créativité	- Musique : Tipolino - TTG : Knuschte-Knäte - Rythmique : heisse Füsse, Zaubergüsse - Éviter les produits finis	- Objets de la nature
Freins	- Peur des imprévus, de la non-maîtrise des événements (espace, temps, mobilier, matériel, but)	- On aimerait voir ce que c'est, que ça arrive à quelque chose (conflit d'intérêt des leçons : produit ou processus) - Élèves qui bloquent, qui n'ont pas d'imagination, manque de bases - Pas de processus à court terme ni d'évolution à long terme - TV, mais pas toujours - Matériel nécessaire - Espace nécessaire - Manque de connaissances théoriques de l'enseignante - Complexité de la planification et de la mise en œuvre - Défi de l'année : les laisser plus libres,	- Envie de corriger, de les « formater » (in einer Form zwingen) - Avoir la patience de les laisser trouver une solution	- Plus simple de faire des exercices sans ouverture, plus calme si on garde la gestion de l'enseignement pour soi, sans donner la possibilité de rebondir sur les inputs des enfants - Énorme préparation - Enfants qui n'ont pas les bases parce que pas stimulés - Classe entière qui n'est pas créative - TV et natels : pas du jeu : ils n'apprennent rien - Parents mauvais modèle - Demande de la patience pour que chacun fasse son processus cognitif - Homogénéité - Capacité de l'enseignante à gérer l'homogénéité

				- Complexité à gérer une activité créatrice avec toute la classe simultanément - Temps manquant - Trop peu d'enseignants en classe - Demande de l'énergie, de l'implication, de l'inspiration : Fatigue, Stress, Burn-out, - Résumé : fatiguant et complexe en préparation et pendant l'activité - Travail d'un thème en profondeur pas possible sans temps - Enfants peu habitués à ce genre de cadres ouvert en profitent : chaos en classe - Créativité compliquée pour les plus petits
Solutions proposées	-	- Planifier à plusieurs pour planifier les capacités transversales	-	- Travail par poste : Certains postes créatifs, d'autres non - Travail par petits groupes - Deux personnes enseignantes en permanence en classe - Utilisation ciblée des enfants plus créatifs - Planifier à l'avance la place de la créativité, précisément
Représentations de l'enseignement créatif : pratiques rapportées en « <i>teaching creatively</i> » ou « <i>teaching creativity</i> »				
Activités	- Jeux : libres, symboliques, ...	- Jeux : libres, construction, symbolique, ... - Raconter des histoires comme inspiration - École en forêt - Landart - Utilisation d'une référence artistique	- Jeux : de rôles, de construction - Théâtres - Lire/raconter des histoires aux élèves - Écoute et expression musicale - Recherche de formes, de nombres et de motifs à l'extérieur	- Le jeu en général, comme activité de réflexion qui nécessite de la créativité et qui la favorise - Enseignement « im Freien »
Matériel	- Plein de matériaux différents	- Nature - Matériel de construction - Diversifier le matériel (les contraintes)	- Musique - Argile - Extérieur	- Utilisation de matériel naturel
Planification avant et actions, pendant	- Y penser en planifiant - Espace et temps prévu pour - Pousser à chercher plus loin - Cadre concret avec règles qui laisse de la liberté - Prise en compte de la personne et des capacités individuelles - Laisser émerger	- Phase de communication à la fin des activités permet de donner de l'inspiration par partage et permet l'argumentation ou au moins la verbalisation - Cadre défini avec liberté d'action, observé par l'enseignante - Pousser à mélanger des techniques - Collaboration - Travail ouvert mais à partir d'une base élaborée auparavant (thème interdisciplinaire, artiste) - Démonstration pour meilleure base	- Cadre fixe avec une part de liberté - Prise en compte des envies des élèves, par d'imprévu - Apprentissage des bases par les sens (argile avec mains avant de créer) - Démonstrations, exemples pour stimuler la réflexion	- Amener des imputs au jeu - Vivre la créativité (situations avec un cadre, par le jeu) - Petits groupes - Laisser une part d'imprévu à la planification - Donner : Espace et temps adaptés à chacun, activités variées - Apprentissage des bases d'une discipline pour avoir les outils - Démonstration du pannel de matériel, d'outil, laisser découvrir les possibilités en amenant des imputs - Enseignant : Être créatif soi-même pour avoir les compétences nécessaires à la création d'un enseignement créatif
Informations diverses	-	- Copier : ok comme stratégie, pour s'inspirer, mais pas pour être créatif - Perle : « scolaire »	- L'entretien l'a fait réfléchir	- Se verrait enseigner uniquement de manière à favoriser la créativité - Conflit interne entre l'envie de voir un résultat créatif ou un processus créatif

Tableau 10. : La sous-catégorisation des origines énoncées par les enseignantes en facteurs de l'approche multivariée

Facteurs	EA	EB	EC	ED
Cognitif	« outils » : Langue, Maîtrise corps Soucis (par ex. : handicap. Influence négative)	Créativité différente par maîtrise du domaine Influence de la maîtrise de la langue	Histoires entendues	Source d'idées : nature Dépend des stimuli reçus à la maison (intensité, qualité) Dépend des capacités cognitives en général (association, développement cognitive) et dans les différents domaines
Conatif	Intérêt pour la branche influencé par les capacités, prise de risques			
Émotionnels	Sensibilité			
Environnementaux	Millieu social (famille) et stimulation par celui-ci Contact avec de l'art	Habitudes à la maison Famille Télévision et téléphones portables : négatifs si on reste devant sans rien faire	Famille, modèles en général (enseignante créative, parents au natel)	Environnement physique Génération de non-créateurs Famille, Origine sociale Évolution naturelle de l'enfant : Créativité compliquée pour les plus petits
Autre (peuvent être faux)	Inné (tout ce qu'elle ne peut pas influencer) = somme des autres facteurs Vision de soi		Fantaisie Vie (expérience de... ?) Nature (cognitif ou environnemental ?)	« potentiel intérieur » (une part d'inné)

Déclaration sur l'honneur

Par la présente, j'atteste que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

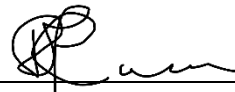
Je certifie que toute formulation, source, raisonnement, analyse ou création empruntée à des tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle, de manière transparente et claire, de sorte que la source soit reconnaissable, dans le respect des droits d'auteurs.

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement ou complètement est constitutif de plagiat ; celui-ci est automatiquement dénoncé à l'autorité compétente.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude

Praroman Le Mouret, 01.04.2019

Lieu, date



Signature