

SOMMAIRE

PREFACE	2
REMERCIEMENTS	2
AVERTISSEMENT	2
RESUME	3
MOTS-CLES	3
INTRODUCTION	5
1. PROBLEMATIQUE	6
1.1 PRESENTATION ET DEFINITION DU PROBLEME	6
1.2 ETAT DES LIEUX	8
1.3 ORIENTATION DISCIPLINAIRE	9
2. CADRE CONCEPTUEL	10
2.1 MEDIATION CULTURELLE	10
2.1.1 <i>Les origines</i>	10
2.1.2 <i>Médiation culturelle et Ecole, les objectifs</i>	11
2.1.3 <i>Formes de médiation</i>	12
2.1.4 <i>Les cinq fonctions de la médiation culturelle</i>	13
2.1.5 <i>La médiation culturelle et l'apprentissage</i>	15
2.2 CREATIVITE	16
2.2.1 <i>Définition de la créativité</i>	16
2.2.2 <i>L'approche multivariée</i>	17
2.2.3 <i>La démarche créative</i>	22
2.2.4 <i>La mesure de la créativité</i>	23
3. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES	25
4. DISPOSITIF METHODOLOGIQUE	26
4.1 ÉCHANTILLON	26
4.2 SEQUENCE	27
4.3 MEDIATION CULTURELLE	27
4.4 PROCEDURE D'ÉVALUATION	28
5. MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF ET ANALYSE DES DONNEES	29
6. INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	32
<i>de l'évaluation</i>	32
<i>de la médiation</i>	33
<i>de la fréquence</i>	34
7. CONCLUSION	35
8. ANALYSE CRITIQUE	35
9. PROLONGEMENTS ET PERSPECTIVES	37
10. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	38
11. ANNEXES	40

Introduction

En commençant la formation initiale à la Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEPVS), le concept de créativité a très rapidement fait surface. Lors des temps de réflexion autour du sujet « Qu'est-ce qu'un bon enseignant ? », la réponse « un bon enseignant est créatif » a pris place dans notre esprit sans vraiment que nous en comprenions tout son sens. Plus la formation avance, plus le concept en question prend de l'importance. En découvrant le plan d'étude roman (PER) (CIIP, 2010), nous prenons connaissance des compétences à développer chez nos futurs élèves. Une fois de plus, nous constatons que le concept de créativité est présent. Plus précisément, le PER (2010) demande à l'enseignant de développer la pensée créatrice de l'élève. Cependant, aucune clé ou piste n'est proposée pour accompagner l'enseignant dans cette tâche.

Durant les premiers stages effectués dans le cadre de la formation, nous avons pu observer que les enseignants étaient conscients de proposer des activités qui ne favorisaient pas la créativité des élèves. Cela était encore plus évident pour les branches artistiques. Certains enseignants du terrain nous ont confié préférer sacrifier la créativité des élèves pour assurer un « joli produit » pour les parents. À la suite de ces expériences, nous avons commencé à nous questionner sur les moyens existants pour soutenir les enseignants qui ne se sentiraient pas à l'aise avec la question de développement de la pensée créatrice, notamment dans les branches artistiques.

Le troisième semestre de formation à la HEPVS a été très stimulant concernant cette thématique. En effet, nous avons eu un thème (2.3) consacré au processus créatif au service de la profession enseignante. Tout au long de ce thème, nous avons pu développer nos connaissances autour du concept de créativité. Nous avons également eu la chance de découvrir ce qu'est une médiation culturelle à travers, entre autres, le programme « Étincelles de culture ». Cette expérience nous a orienté vers un nouveau questionnement autour de la créativité et de l'impact d'une médiation culturelle chez l'élève.

Ces questionnements ont par la suite germé pour devenir notre travail de fin d'étude.

Partie théorique

1. Problématique

1.1 Présentation et définition du problème

La créativité est une thématique qui revient de manière générale dans notre quotidien et dans les médias (Deriaz, 2006). En effet, on remarque depuis une vingtaine d'année que les futurs enseignants sont sensibilisés à la créativité ; celle-ci prend même place dans les programmes scolaires européens (Rey & Feyant, 2012). Dans le monde de l'éducation, on encourage les enseignants à être créatifs dans leurs manières de planifier et de mener leurs journées (Puozzo Capron & Martin 2014). En 2003, la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) publie la déclaration politique concernant les finalités et les objectifs de l'école publique. Nous retenons notamment :

1.1. L'Ecole publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale.

1.2. L'Ecole publique assume des missions d'éducation et de transmission de valeurs sociales.

d) du développement de la personnalité équilibrée de l'élève, de sa créativité et de son sens esthétique ;

1.3. L'Ecole publique assure l'acquisition et le développement de compétences et de capacités générales.

e) la pensée créatrice, axée sur le développement de l'inventivité, de la fantaisie, de l'imagination et de la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation. (pp.1-3)

Le développement de la créativité a clairement sa place dans les finalités et les objectifs de l'instruction publique. Elle est d'ailleurs incluse en tant que capacité générale ; il s'agit donc d'une mission pour les enseignants. De plus, l'Accord Intercantonnel sur l'Harmonisation de la Scolarité Obligatoire (concordat HarmoS) de la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP), accepté en 2007, définit à l'article 3 les finalités de la scolarité obligatoire en musique, arts et activités créatrices comme « une culture artistique théorique et pratique diversifiée, orientée sur le développement de la créativité, de l'habileté manuelle et du sens esthétique, ainsi que sur l'acquisition de connaissances relatives au patrimoine artistique et culturel » (CDIP, 2007, p.2). Le développement de la créativité est ici clairement associé au domaine artistique dans l'enseignement. Plus tard, nous retrouvons ces finalités dans le PER (2010). La créativité est présente sous l'appellation de la pensée créatrice dans les capacités transversales. Le PER (2010) explique « 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 » (PER, Pensée créatrice, visée générale de la Capacité, 2010). De ce fait, la créativité peut et doit être développée dans tous les domaines.

En Suisse romande, le plan d'étude intègre le développement des capacités transversales comme la collaboration, la communication, la démarche réflexive ou les stratégies d'apprentissage. Le PER (2010) demande aussi à l'enseignant d'accompagner l'élève dans son développement de la pensée créatrice. Le rôle du titulaire prend donc aussi en compte

la proposition d'activités et de dispositifs favorisant ce développement. La mise en place de ces derniers, peuvent se révéler être une tâche complexe (Puozzo Capron & Martin 2014 ; Coppey-Granges, Moody & Darbellay, 2016). On associe souvent la créativité au domaine des arts (Rey & Feyant, 2012) et la société valorise d'ailleurs plus facilement l'effort créatif lors de productions artistiques. Nous nous sommes donc intéressés aux objectifs du domaine arts du PER (2010). La créativité peut être traduite à travers les objectifs visant à l'expression de l'imaginaire et des idées par la production, ou plutôt l'invention.

En lisant les commentaires généraux et les objectifs du domaine art dans le PER (2010), nous observons une nouvelle facette importante : la culture. En effet, il est écrit de ce domaine qu'il doit favoriser « la construction de références culturelles » (PER, Intentions). L'école doit alors garantir l'accès à des apports culturels. Les conditions cadre matérielles et organisationnelles sont très claires quant aux tâches de l'enseignant concernant cet axe culturel (PER, commentaires généraux du domaine arts). Il doit entres autres :

- Favoriser l'existence de lieux spécifiques, dans l'établissement ou à proximité, pour des activités artistiques (espace culturel, lieu d'exposition, salle de spectacle, local de musique, ...) ;
- Assurer que chaque élève est mis en contact avec quelques œuvres originales ;
- Favoriser la rencontre avec des artistes ;
- Donner l'occasion aux élèves de visiter un musée, une exposition, de suivre un spectacle, un concert ;
- Favoriser la fréquentation par les élèves des infrastructures culturelles existantes, dans le quartier, la commune, le canton, le pays ;
- Encourager et favoriser la participation à des activités et manifestations artistiques, culturelles (exposition, concert ou spectacle), également extérieures à l'école (CIIP, 2010, commentaires généraux du domaine arts).

Outre ces conditions, le domaine arts dispose d'un axe « culture » dans lequel les objectifs traduisent entres autres l'idée de transmission de la culture à travers l'expérience. Cela peut se voir par exemple dans les composantes 5 « ... en visitant des musées et des espaces artistiques, en y recueillant des informations » (CIIP, 2010) et 8 « ... en participant, en tant qu'organisateur ou acteur, à une exposition, un spectacle » (CIIP, 2010).

Ces conditions et objectifs montrent une réelle volonté institutionnelle de sensibiliser et de faire vivre des activités culturelles aux élèves. Or ce plan d'étude a été validé par les politiques. En le faisant, ils se sont engagés à favoriser les conditions politiques et économiques qui permettent sa réalisation.

Planifier une sortie culturelle peut devenir complexe surtout quand l'enseignant ne se sent pas spécialement à l'aise avec le savoir à transmettre. C'est pourquoi il existe aujourd'hui un certain nombre de solutions pour accompagner les enseignants dans cette expérience. De plus en plus de musées proposent des exercices ludiques pour les élèves, sous forme de carnet questionnaire par exemple. Lors des expositions, on retrouve parfois des commentaires simplifiés ou des ateliers destinés à un public plus jeune. Il existe aujourd'hui des programmes de médiation culturelle préparés et gérés par des spécialistes pour les classes. La Fondation Pierre Gianadda de Martigny a, par exemple, développé en collaboration avec un animateur et médiateur culturel, le programme « Les Petits Visiteurs de la Fondation Pierre Gianadda ». Il s'agit d'activités diverses telles que des questionnaires à compléter pour les classes ou les enfants visitant le musée. Cependant, ces solutions peuvent aussi soulever des questionnements de la part des enseignants : « Est-ce que les objectifs de l'axe culture pourraient être associés à d'autres développements ? Quels sont les effets d'une médiation culturelle sur les élèves ? Dans quelles mesures une médiation culturelle pourrait être utile au développement de la créativité des élèves ? » C'est sur cette dernière interrogation que nous avons choisi de cibler notre travail de recherche.

1.2 Etat des lieux

En 2008, le Service de la culture du Département de la Santé, des affaires sociales et de la Culture (DSSC) du Valais a débuté un programme appelé « Étincelles de culture ». Ce programme est destiné à ouvrir des portes sur la culture pour les classes. Le Service de la culture du DSSC a donc été secondé par le Service de l'enseignement et celui de la formation professionnelle du Département de la Formation et de la Sécurité (DFS). Ce programme propose et aide le financement de médiations culturelles pour les classes valaisannes (Service de la culture, 2014). Il s'agit donc d'un projet soutenu par le canton et l'état. Il traduit une volonté politique de la collaboration entre Ecole et Culture. Ce n'est cependant pas le seul indice de cette volonté politique (Service de la culture, 2014 ; CIIP, 2010). Aujourd'hui, la médiation culturelle pour les classes est une question importante qui concerne un certain nombre d'entités et de personnes (voir figure 1). Nous pouvons observer par exemple l'implication de l'administration scolaire fédérale, cantonale et communale, des établissements scolaires, des associations du domaine culturel et des écoles d'art. La diversité et le nombre de ces acteurs illustrent l'importance du sujet.

Nous constatons une tendance à l'ouverture sur la culture dans le programme scolaire. Mais est-ce que cet axe culturel pourrait être utile pour le développement de la pensée créatrice ? Est-ce que l'enseignant pourrait profiter de ces médiations culturelles pour développer cette capacité transversale chez ses élèves ?

L'environnement d'un sujet joue un rôle dans le développement de la créativité (Lubart, 2012). Il s'agit en effet d'un facteur clé dans l'approche multivariée de la créativité. C'est celui-ci qui forme un cadre plus ou moins favorable à la créativité et valorise des traits de personnalité comme la tolérance à l'ambiguïté ou la prise de risque. Il est alors essentiel de ne pas négliger l'impact que peut avoir l'environnement scolaire sur l'enfant, puisqu'il y passe une grande partie de son temps.

Besançon, Georgsdottir et Lubart (2005) précisent que le contexte culturel et familial, lorsqu'il favorise la participation de l'enfant à des « activités culturelles » de type sortie aux musées, permet un développement plus important de son potentiel créatif. Nous pouvons donc faire un lien théorique entre la pratique d'activités culturelles et le développement de la créativité de l'enfant et, par extension, affirmer que les médiations culturelles seraient bénéfiques à la créativité des élèves. Il pourrait donc être intéressant d'étudier l'impact d'une médiation culturelle à court terme sur la créativité des élèves, notamment en évaluant des productions artistiques d'élèves ayant vécu une médiation culturelle de type visite de musée.

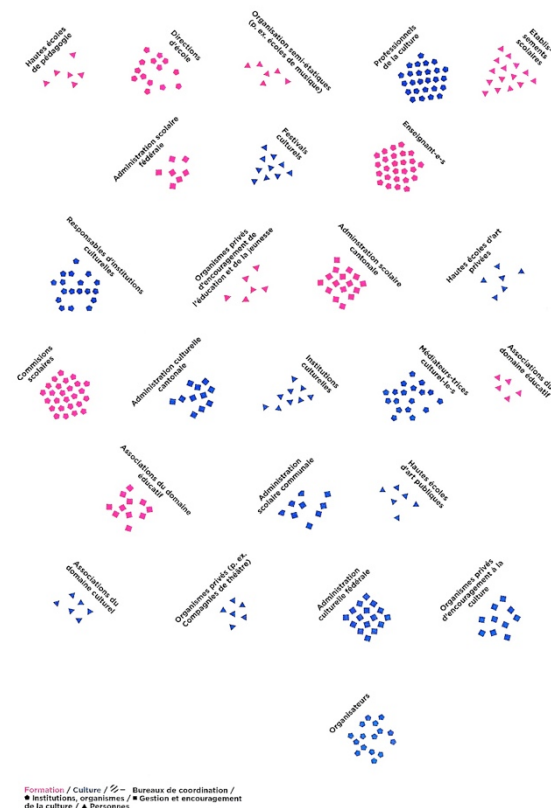


Figure 1 Les acteurs de la médiation culturelle à l'école (MCS, 2014)

Puozzo Capron et Martin (2014) se basent sur les apports théoriques de Vygotski (2004, cité dans Puozzo Capron et Martin, 2014) pour évoquer l'importance de différencier la production, plus ou moins créative, de la reproduction. À partir de ses connaissances, l'élève peut : soit mobiliser son imagination afin de compléter ou modifier ses souvenirs afin de créer un produit nouveau, soit simplement solliciter sa mémoire pour reproduire un produit connu. Afin de développer la pensée créatrice, il faut donc valoriser les activités créatives plutôt que les activités de création reproductrice (Puozzo Capron & Martin 2014). En d'autres termes, pour créer une nouveauté, l'élève doit traduire son imaginaire, ces idées à travers un moyen d'expression qu'il connaît (Aznar, 2006).

En proposant une sortie au musée avec sa classe, l'enseignant permet à l'élève d'élargir ses connaissances et de découvrir de nouveaux modes d'expression des idées. Or, l'expression de l'idée créative doit être « [...] à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2012, p.10). Nous imaginons donc que l'élève doit être capable de produire une image nouvelle tout en respectant les conditions amenées par les consignes. Si tel est le cas, nous pourrions faire le lien entre l'apport à court terme d'une visite au musée et la production d'idées créatives.

Carmen Mörsch (2013) a rédigé une publication électronique sur la médiation culturelle. Ce document a été rendu public par l'Institute for Art Education de la Haute école des arts de Zurich (ZHdK) afin de conclure son programme « Médiation culturelle ». L'auteure amène une réflexion autour de la légitimation de la médiation culturelle et soutient l'idée qu'elle permet le développement des capacités cognitives et des intelligences multiples (Gardner, 1997). De plus, elle cite plusieurs recherches (Bundesverband für Kulturelle Jugendbildung, 2005 ; Matarasso, 1997 ; Hooper Greenhill, 2012) qui ont pour intention d'argumenter et de documenter les bienfaits des médiations culturelles sur les élèves et leurs apprentissages. En 1997, Matarasso a publié une étude sur l'impact social d'une participation à l'art, qui lui a permis de rédiger une liste de « 50 social impacts of participation in the arts ». L'auteur précise qu'une activité ne va pas influencer ces cinquante aspects, mais qu'il peut agir sur quelques-uns. Il cite entre autres un développement de la confiance en soi, l'acceptation de la prise de risque et l'ouverture aux autres cultures. Cependant, Mirza (2006) remet en doute la validité de ces études : d'après elle, les indicateurs montrant les effets positifs sont très génériques et manquent de perspective. Suite à ces constats, il serait préférable de se focaliser sur les connaissances et les compétences liées à l'art que la médiation culturelle peut développer (Hetland, et al., 2007). C'est pourquoi notre recherche sur la médiation culturelle sera orientée sur une seule capacité : la pensée créatrice.

Suite à cette réflexion, guidée par les attentes du PER (2010), nous nous demandons dans quelles mesures un enseignant faisant appel à une médiation culturelle peut justifier des objectifs liés au développement de la pensée créatrice. Plus précisément, il s'agira d'évaluer l'impact d'une sortie culturelle de type médiation muséale sur la créativité des élèves lors d'une production artistique. Ainsi, nous pourrions comprendre si une sortie au musée peut être justifiée du fait qu'elle développe le potentiel créatif des élèves.

1.3 Orientation disciplinaire

En ce qui concerne l'orientation disciplinaire de ce travail de recherche, nous nous orienterons vers la pédagogie et la psychologie différentielle afin d'étudier la pédagogie dans le domaine des arts parallèlement à l'axe de la culture et la capacité transversale de la créativité (PER, 2010). Il s'agira de développer les concepts de la créativité et de la médiation culturelle, ceci afin de pouvoir dans un premier temps, planifier une séquence d'art visuel avec une médiation culturelle, puis, dans un deuxième temps, évaluer et comparer les productions artistiques des élèves.

2. Cadre conceptuel

En définissant notre problématique, nous avons vu émerger deux concepts déterminants. Le premier concept est celui de la médiation culturelle. Il s'agira de comprendre ses origines, ses objectifs et les différentes formes de médiation. Le deuxième concept est celui de la créativité, nécessaire à la compréhension du processus créatif et de son évaluation.

2.1 Médiation culturelle

Une médiation culturelle, par sa définition, poursuit l'objectif de transmettre au public certains savoirs spécifiques et traduire les œuvres dans un but d'appropriation de la part de ce public (Davallon, 2003). Caillet (1995) explique : « la médiation culturelle recouvre l'ensemble des dispositifs grâce auxquels les musées cherchent à mieux informer, orienter et former leurs publics, directement ou par l'intermédiaire de relais de plus en plus variés » (1995, p.2). Une médiation culturelle permet donc le dialogue entre la société, les individus et la culture. Cependant, cette définition limite la médiation culturelle aux pratiques muséales. Or, nous allons par la suite présenter les différentes formes de médiation culturelle recensées par Médiation Culturelle Suisse (MCS, 2014).

Il nous paraît important de s'attarder sur le concept de culture. Ce concept peut être utilisé et compris de différentes manières. En 1982, lors de la Conférence mondiale sur les politiques culturelles, la culture est définie comme :

[...] l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, 1982, p.1)

Cette définition de la culture illustre le fait que la culture peut avoir une fonction séparatrice : c'est ce qui différencie un groupe social d'un autre. La notion de culture est entre autres liée à l'art. Historiquement, ces deux termes de culture et d'art étaient généralement associés à une couche plus élevée de la société, à l'élite (Mörsch, 2013). Seule la population aisée (la bourgeoisie) avait accès à l'art et était considérée « cultivée ». L'idée d'une médiation culturelle serait donc née d'une volonté de permettre à l'individu la découverte et l'appropriation d'objets culturels qui ne lui seraient peut-être pas accessibles dans sa classe sociale. Dans le cadre de notre recherche, nous allons nous intéresser plus particulièrement à la médiation culturelle dans le domaine des arts. La médiation artistique joue un rôle important dans l'appropriation des œuvres, car elle facilite la contextualisation de l'objet et guide le public vers des pistes de lectures et de réflexion (www.mediamus.ch).

2.1.1 Les origines

L'idée de médiation ou de médiateur est très ancienne. Déjà à l'Antiquité, les philosophes endossaient le rôle de médiateur (Aboudrar & Mairesse, 2016). C'était à eux de permettre au peuple de comprendre la nature en enseignant et traduisant les savoirs. Les grands philosophes comme Pythagore, Platon ou Aristote ont pratiqué leur rôle de médiateur dans les lycées mais aussi dans les musées (Aboudrar & Mairesse, 2016). Il s'agissait déjà d'une forme de médiation culturelle.

En France, suite à la Révolution et à l'industrialisation, les musées ont été rendus publics et la pratique de la médiation muséale s'est développée (Mörsch, 2013). Les objectifs de cette action étaient de renforcer le sentiment de culture et d'appartenance du peuple, d'éduquer les couches sociales ouvrières et de développer les capacités créatrices afin de pouvoir garantir la compétitivité économique de la nation (Sturm, 2002, cité dans Mörsch, 2013). C'est donc dans des visées politiques, sociales et économiques que la pratique des

médiations culturelles s'est développée. On reconnaissait déjà le potentiel positif de ces pratiques sur la population et pour la nation.

En Angleterre, dès le XIX^e siècle, les écoles et les musées collaboraient officiellement. Ces derniers devinrent des lieux de formation où les artistes et les responsables transmettaient les valeurs de la société à tous (Mörsch, 2004). Une fois encore, la médiation culturelle visait à diminuer l'écart social en donnant accès à l'art et à la culture aux classes inférieures.

Avec l'arrivée de l'Education nouvelle en Allemagne au début du XX^e siècle, un mouvement en faveur de l'enseignement artistique et de la liberté d'expression individuelle s'est créé (Mörsch, 2013). L'Education nouvelle insiste sur l'importance de l'éducation pour tous et sur la nécessité de permettre à l'enfant de s'exprimer et d'expérimenter librement (Ferrière, 1925). Grâce à cette influence, la médiation des arts s'est développée en Allemagne, mais aussi à l'échelle internationale. La médiation culturelle était alors un moyen de guider le public et les élèves dans la manière d'accueillir les œuvres. L'ambition était de développer la tolérance à l'art et transmettre les valeurs de liberté d'expression (Mörsch, 2013).

En 1952, une étude internationale (UNESCO, cité dans Cohen et Girault, 1999) est lancée afin de définir le rôle des musées dans l'éducation. Suite à cette étude, l'UNESCO a proposé des objectifs et des critères afin de développer et de favoriser la collaboration école/musée. Cela a encouragé les musées à développer leur potentiel pédagogique en collaborant avec les enseignants afin de proposer des médiations culturelles plus adaptées aux classes (Cohen & Girault, 1999).

Le concept de médiation culturelle a traversé l'histoire sans suivre de modèle fixe. La manière de concevoir une médiation et ses objectifs a changé et n'est encore aujourd'hui pas délimitée (Service de la culture, 2014). Globalement, la médiation culturelle est née d'une volonté de démocratiser la culture et l'art, et d'équilibrer les chances entre les différentes couches sociales (Mörsch, 2013).

2.1.2 Médiation culturelle et Ecole, les objectifs

Médiation Culturelle Suisse (MCS) (2014) propose cette définition de la médiation culturelle à l'école : « La médiation culturelle à l'école recouvre toute la diversité des pratiques qui sensibilisent les élèves à des contenus, des questions et des démarches artistiques et culturelles en vue de faciliter leur appropriation active, productive ou réceptive » (MCS, 2014, p.3). Cette définition permet d'élargir le concept à des activités autres que la médiation muséale.

Aujourd'hui la médiation culturelle propose des projets divers et variés (ateliers, rencontre avec les artistes, spectacle, ...). Un point intéressant de cette vision de la médiation culturelle est le fait qu'elle peut inclure l'enseignement régulier effectué en classe. En effet, si l'enseignant pose des objectifs allant dans le sens de cette définition, nous pouvons parler d'une médiation culturelle. L'élément important qui doit perdurer dans la médiation culturelle est le but, l'objectif. Une médiation culturelle ne doit pas être associée à « une pause dépourvue d'objectifs ». Au contraire, l'enseignant peut s'appuyer dans un premier temps sur les indications du PER (2010) concernant l'importance de la culture. De plus, MCS (2014) a établi, suite aux rencontres spécialisées « Ecole, Culture, Ecole » (2013), une liste d'objectifs pour la médiation culturelle à l'école. On y retrouve d'ailleurs l'importance de mobiliser et développer certaines compétences. Celles-ci ont été classées sous le terme de « compétences artistiques et culturelles » et associées à certaines caractéristiques : « Résultats ouverts et orientation processuelle ; Réflexivité et questionnement critiques ; Implication de la personne entière avec ses émotions et sa capacité d'expression ; Travail en dehors des normes ; Ouverture sur le monde environnant » (MCS, 2014, p.4).

L'objectif de la médiation culturelle aujourd'hui s'est donc éloigné de la lutte contre les différences sociales. Il s'agirait plus d'une transmission de connaissances et de compétences utiles au développement de l'enfant et de la société, comme par exemple l'esprit critique ou la créativité.

2.1.3 Formes de médiation

MCS (2014) différencie deux grandes catégories de la médiation culturelle. Il s'agit de la « médiation culturelle en contexte scolaire » et la « médiation culturelle extrascolaire ». À partir de ces catégories, il a été possible de classer les principales formes de médiation culturelle.

Commençons par étudier la médiation culturelle en contexte scolaire. La première forme de médiation (et la plus basique) correspond à « [l'] enseignement régulier dans les domaines de la créativité et de la musique » (MCS, 2014). Plus précisément, lors des enseignements de la créativité et de la musique, il est possible que des connaissances culturelles soient transmises aux élèves ; il s'agit d'enseignements traditionnels, animés par les titulaires ou les spécialistes des centres scolaires. Lorsque les objectifs des séances proposées aux étudiants concernent la culture, nous pouvons parler d'une forme de médiation culturelle. Il n'est donc pas nécessaire d'organiser des déplacements ou des rencontres avec des professionnels pour faire de la médiation culturelle à proprement parler.

La deuxième forme d'intervention citée par la MCS (2014) est la « médiation culturelle à l'école ». Contrairement à la première forme de médiation, celle-ci demande l'implication d'une ou plusieurs personnes professionnelles dans le domaine de la culture. Ces intervenants sont donc externes à l'école et collaborent avec les enseignants afin de proposer une médiation, un projet avec les classes. Cette forme de médiation se passe toujours dans le centre scolaire d'origine. Ce sont les acteurs culturels qui font le déplacement pour intervenir dans les classes. Il s'agit d'une forme très ouverte de médiation. En effet, il peut s'agir d'une simple intervention d'un expert durant une séance traditionnelle ou d'un projet plus conséquent impliquant des artistes par exemple.

Le troisième et dernier modèle de médiation culturelle en contexte scolaire est en opposition aux deux autres, « hors-les-murs ». Cette forme de médiation est contraignante pour l'enseignant, car elle implique un déplacement de la classe dans un lieu ou une institution culturelle. En revanche, les acteurs principaux sont des artistes ou des médiateurs formés. L'enseignant aura généralement collaboré en amont avec ceux-ci mais restera généralement en retrait lors des activités de médiation. L'environnement de l'élève est fortement modifié et le lieu d'apprentissage devient l'espace culturel (musée, salle de spectacle, atelier, ...).

Lors de la planification de notre intervention sur le terrain, nous avons collaboré avec une enseignante spécialiste d'activités créatrices et manuelles afin de concevoir une forme de médiation culturelle. Pour des raisons de disponibilité et d'organisation, nous avons choisi de proposer une médiation culturelle en contexte scolaire sur deux temps. La première partie se déroule en classe sous forme d'exposé portant sur l'exposition visitée ultérieurement. La présentation est animée par l'enseignante spécialiste. Il s'agit donc d'une médiation culturelle sous forme d'enseignement régulier dans les domaines de la créativité, plus précisément dans le domaine des arts visuels (MCS, 2014). Le deuxième temps de la médiation prend place au musée. Nous nous trouvons donc dans une médiation culturelle hors-les-murs. L'activité de médiation se présente sous la forme d'un questionnaire créé par l'institution puis adapté par l'enseignante pour la classe.

Nous allons poursuivre en présentant la deuxième catégorie proposée par la MCS (2014), « la médiation culturelle extrascolaire ». Elle-même constituée de deux genres de médiation, déléguée et indépendante. La première forme regroupe l'ensemble des projets de

médiations proposés par des hautes écoles spécialisées (en art par exemple). Ces projets doivent être approuvés par l'école publique pour être considérés comme médiation culturelle. Un autre aspect intéressant de ce type d'offre est le fait que l'école publique, en plus d'approuver, promeut les projets. L'école a donc un rôle non négligeable pour ces médiations culturelles dites extrascolaires. C'est elle qui va pouvoir motiver les élèves et les parents à participer à ces actions. Enfin, nous pouvons parler de « médiation culturelle extrascolaire indépendante » (MCS, 2014) lorsque l'école ne joue aucun rôle dans le déroulement d'un programme. Ces offres sont imaginées et élaborées par les artistes ou les institutions culturelles.

La médiation culturelle dans le contexte scolaire	La médiation culturelle extrascolaire
Enseignement régulier dans les domaines de la créativité et de la musique	Médiation culturelle extrascolaire déléguée
Médiation culturelle à l'école	Médiation culturelle extrascolaire indépendante
Médiation culturelle scolaire hors-les-murs	

Tableau 1 Résumé des formes de médiation culturelle d'après MCS (2014)

Cette première classification des formes de la médiation culturelle selon le MCS (2014) est basée sur le postulat qu'une médiation culturelle est une pratique. Or, les participants aux rencontres « Ecole, Culture, Ecole » (2013) ont souligné une autre conception de la médiation culturelle, « la médiation culturelle comme attitude ». Dans le rapport concluant ces rencontres, MCS (2014) résume :

La médiation culturelle ne porte pas prioritairement sur l'enseignement de savoirs et de faits, mais sur la transmission de compétences, qui permettent aux élèves de s'orienter de manière autonome dans le tissu culturel. La médiation pose ainsi la base d'une identité culturelle, d'une majorité culturelle et d'une participation à la vie culturelle. (p.3)

Autrement dit, la médiation culturelle doit permettre à l'élève de développer des compétences nécessaires à l'appropriation et à la participation autonome de la vie culturelle. Il s'agit donc d'une définition plus ouverte et en opposition à celle de Davallon (2003), qui mettait en avant la fonction de transmission de connaissances plutôt que de compétences. Nous constatons donc qu'une médiation culturelle peut, d'après ces objectifs, transmettre des connaissances ou développer des compétences. Une étude menée par Jeff (2016) s'est intéressée aux effets d'une heure au musée sur les élèves. Les résultats ont montré un développement de la pensée critique (observation, interprétation, évaluation, association, recherche des problèmes, comparaison, flexibilité d'esprit), de l'empathie, de la tolérance et une forte mémorisation des informations recueillies lors de la visite.

2.1.4 Les cinq fonctions de la médiation culturelle

La question des effets produits par la médiation culturelle nourrit le débat politique culturel et éducationnel (Mörsch, 2013). Ces projets culturels sont bien souvent financés par le domaine politique. C'est pourquoi il y a une volonté de prouver l'impact positif de ces pratiques sur le public afin de justifier un soutien financier. Alors que des recherches sur les effets de la médiation sont encouragées, il arrive que nous oublions les fonctions visées par les institutions et les projets de médiation. En partant de cette constatation, Mörsch (2013) propose une synthèse des cinq différentes fonctions que peut viser la médiation culturelle : affirmative, reproductive, déconstructiviste, réformatrice et transformatrice. Afin d'illustrer ces fonctions de la médiation culturelle, nous avons choisi dans un premier temps de commencer notre étude sur le modèle de la médiation artistique, plus particulièrement celui de la médiation muséale.

Le Conseil international des musées (ICOM) (2017) considère sa mission comme telle :

L'ICOM est l'organisation internationale des musées et des professionnels de musée vouée à la recherche, à la conservation, à la pérennité et à la transmission à la société, du patrimoine naturel et culturel mondial, présent et futur, matériel et immatériel. (p.2)

Cette affirmation montre la volonté et le rôle de l'institution muséale dans la médiation culturelle. En effet, nous pouvons traduire l'implication des musées et des professionnels dans la transmission de la culture. C'est dans ce contexte, que nous avons choisi cette forme de médiation pour illustrer la théorie de Mörsch (2013).

La fonction affirmative est la première fonction présentée. L'art est considéré comme vecteur de savoirs spécialisés et c'est avec l'aide de la médiation culturelle que ce savoir est transmis. Cette vision de la médiation s'adresse plus facilement à un public expérimenté et motivé. L'objectif est de transmettre les savoirs grâce à des outils générés par des experts (visite guidée, panneaux explicatifs, textes) sans pour autant en simplifier le contenu. La fonction affirmative peut avoir malheureusement un côté exclusif. C'est pourquoi, la médiation culturelle s'est développée vers une fonction reproductive.

La fonction reproductive de la médiation culturelle a pour objectif l'inclusion d'un public plus large à ses offres. Ces programmes de médiation sont généralement supervisés par des professionnels ayant des notions de pédagogie. Les projets de médiation culturelle destinés aux classes ou aux jeunes ont d'ailleurs, souvent une fonction reproductive. L'objectif est de nourrir l'intérêt d'un public large (familles, enfants, adolescents) afin d'élargir le public pour garantir le maintien des institutions.

La fonction d'une médiation culturelle peut aussi avoir l'objectif de faire évoluer non seulement le public mais aussi l'institution elle-même. C'est ce qui est valorisé par la fonction déconstructiviste de la médiation culturelle. Il s'agit d'une vision de la médiation encore assez rare dans notre société. Le concept de cette fonction s'appuie sur l'idée qu'il faut critiquer et remettre en question l'art et les institutions culturelles. Les visiteurs seraient donc guidés vers la pensée critique afin de faire évoluer leur perception de l'art et de l'institution culturelle. Allant dans cette même direction, la fonction réformatrice de la médiation peut influencer de manière plus importante le développement des institutions culturelles. L'expérience vécue du public et sa critique peuvent permettre l'évolution et l'optimisation des offres proposées par les institutions. En effet, lorsqu'un groupe partage une critique de la médiation vécue, les professionnels vont pouvoir modifier et optimiser leurs prestations. La fonction réformatrice est donc plus centrée sur l'institution elle-même.

Enfin, la médiation culturelle peut engager une fonction transformatrice. En opposition à la fonction reproductive de la médiation culturelle, il ne s'agit pas ici de concentrer l'effort sur des critères quantitatifs. La visée de cette fonction est d'encourager les impulsions innovantes afin de transformer et d'élargir la conception de la médiation culturelle et des institutions. Lorsqu'un projet de médiation convoite une fonction transformatrice, les frontières hiérarchiques entre l'institution, les experts et le public tombent. C'est ce dernier, grâce à son implication, qui va pouvoir élargir et modifier l'expérience de la médiation culturelle. Il ne s'agit plus simplement de faire preuve d'esprit critique, mais d'agir en conséquence pour lancer une possible transformation des organisations culturelles.

Nous pouvons conclure en affirmant qu'une médiation culturelle, d'après sa fonction, peut induire des effets positifs pour le public mais également pour les institutions culturelles. C'est pourquoi il est important d'analyser les offres avant d'évaluer leur impact sur les spectateurs. Cet apport théorique de Mörsch (2013) met en avant le paradoxe des recherches actuelles qui souhaitent à tout prix prouver les bienfaits de la médiation pour la justifier, alors que les fonctions des offres ne sont pas toujours orientées vers le public. De ce fait, nous avons mis un point d'honneur à choisir une forme de médiation culturelle visant

à la fois une fonction affirmative et reproductive. Il s'agira de transmettre des connaissances et de sensibiliser les élèves aux activités culturelles.

2.1.5 La médiation culturelle et l'apprentissage

La pratique de la médiation culturelle engendre l'apprentissage (Falk & Dierking, 2000 ; Mörsch 2013). Il existe de nombreuses théories de l'apprentissage et de méthode pour les mettre en place. Cependant, ce sont les théories constructivistes qui, actuellement, prédominent pour la représentation du processus d'apprentissage (Mörsch, 2013). D'après ce courant théorique, il n'y a pas d'apprentissage tant qu'il n'y a pas de construction de sens. Les apports de connaissances et compétences sont nécessaires pour engendrer la production de sens. Kolb & Fry (1975, cité dans Mörsch, 2013) inscrivent cette relation dans un processus circulaire basé sur l'expérience : « L'expérience concrète conduit à la réflexion et au développement de concepts abstraits ; l'application des concepts génère à son tour de l'expérience, de sorte que le cercle recommence. » (Mörsch, 2013, p.105). L'expérience serait donc source d'apprentissage lorsqu'elle induit une pratique réflexive. Nous avons donc une théorie constructiviste de l'apprentissage et une modalité d'apprentissage, la réflexivité. En d'autres termes, il s'agit d'une opération de construction de sens en vue d'agir sans la situation. Allant dans la même direction, nous trouvons Falk et Dierking (2000) qui proposent de placer toutes formes d'apprentissage en contexte. Ils affirment d'ailleurs :

Le Modèle contextuel postule que tout apprentissage se situe dans une série de contextes. En d'autres termes, l'apprentissage n'est pas une expérience abstraite qui peut être isolée dans un tube à essai ou un laboratoire, mais une expérience organique intégrée qui se produit dans le monde réel¹ (p.10).

En considérant une médiation culturelle comme une « expérience intégrée dans la vraie vie », nous pouvons l'associer à une source d'apprentissage. La médiation culturelle transmet des savoirs et compétences dans un contexte particulier tout en permettant une construction de sens chez l'apprenant. D'après ces conclusions, nous pouvons affirmer que la pratique de médiation culturelle peut être synonyme d'apprentissage.

De manière plus restrictive, la médiation culturelle artistique engendre un apprentissage et un développement cognitif (Mörsch, 2013). Gardner (1997) nous invite à concevoir l'intelligence comme un concept multiple. En effet, même si l'école peut sembler axée sur l'intelligence langagière et mathématique, le potentiel cognitif d'une personne est riche de diverses formes d'intelligences ou comme l'appelle Gardner (1997), l'intelligence multiple. La médiation culturelle, de par son contexte différenciant de la scolarité traditionnelle, favorise la mise en œuvre de ces différentes formes d'intelligences. Le concept de l'intelligence multiple de Gardner (1997) regroupe huit formes d'intelligences : intelligence verbo-linguistique, intelligence logico-mathématique, intelligence visuelle/spatiale, intelligence kinesthésique, intelligence musico-rythmique, intelligence interpersonnelle, intelligence intrapersonnelle et l'intelligence naturaliste. Les apprentissages visés par la médiation culturelle vont pouvoir permettre le développement de toutes ces différentes intelligences. En effet, la médiation culturelle peut être une expérience très riche et importante en termes d'implication cognitive. Par exemple, lors d'une médiation muséale de type visite guidée, l'élève va pouvoir utiliser l'intelligence verbo-linguistique pour comprendre et échanger avec l'expert, l'intelligence visuelle/spatiale pour analyser les tableaux et l'organisation de

¹ The Contextual Model posits that all learning is situated within a series of contexts. In other words, learning is not some abstract experience that can be isolated in a test tube or laboratory but an organic, integrated experience that happens in the real world.

l'exposition, l'intelligence intrapersonnelle pour faire preuve d'esprit critique et ressentir les effets de l'art sur soi, l'intelligence interpersonnelle pour imaginer l'artiste et son expérience et l'intelligence kinesthésique afin de reconstruire les mouvements de l'artiste et du corps pour arriver au résultat observé. Cet exemple peut paraître simplificateur. Cependant, nous pouvons imaginer ce que permet une médiation culturelle au niveau cognitif. Au-delà de l'apport de connaissances et de savoirs scientifiques liés à l'exposition ou la médiation, ces offres permettent aux spectateurs un développement personnel, la possibilité de changer leur perception de l'objet culturel, d'échanger et collaborer avec les autres et d'encourager l'esprit critique (Mörsch, 2013).

La pratique de médiation culturelle est indissociable de la notion d'apprentissage, car elle offre une expérience, un contexte unique et nouveau pour le public. C'est ce qui permet l'acquisition et le développement de savoirs savants, de savoirs être et de savoirs faire. Cependant, il n'existe encore aucune recherche prouvant clairement quelles peuvent être ces compétences développées par la médiation culturelle. Les spécialistes présents aux conférences « Ecole, Culture, Ecole » (2013) se sont entendus pour affirmer que la médiation culturelle permet le développement des compétences transversales telles que présentées dans le PER (2010). Suite à cette précision, nous pouvons donc faire l'hypothèse qu'une médiation culturelle permet le développement de la pensée créatrice (capacité transversale dans le PER, 2010). Avant de vérifier cette hypothèse, nous allons poursuivre ce travail en étudiant le concept de créativité et de processus créatif.

2.2 Créativité

Le prochain concept développé est celui de la créativité. L'objectif de notre travail repose en grande partie sur l'évaluation de productions plus ou moins créatives. Il est donc essentiel de définir ce concept et sa manière de l'évaluer.

2.2.1 Définition de la créativité

Nous allons commencer ce paragraphe en proposant une définition de la créativité. Il s'agit d'un concept plutôt complexe, dont l'explication varie en fonction des domaines, des disciplines et des auteurs (Capron Puzozzo & Lapaire, 2016). Pour notre travail de recherche, nous allons nous appuyer sur la définition de la créativité dans le domaine de la psychologie différentielle : « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2012, p.10). Cette définition met l'accent sur deux aspects centraux de la créativité : la nouveauté de la production et son adaptation au contexte. Pour qu'une idée ou une production soit jugée créative, elle doit donc être originale et imprévue par rapport à ce qui a déjà été proposé dans la même situation (Lubart, 2012). Il y a cependant différentes variations quantitatives de la nouveauté. Il peut s'agir d'une légère modification d'un concept existant tout comme d'une innovation remarquable (Sternberg, 2006 ; de Brabandère, 2009 ; Lubart, 2012 ; Capron Puzozzo & Lapaire, 2016). Robert J. Sternberg (2006) propose un classement de huit types de créativité :

1. *Replication* (réplication). Ce type de créativité désigne les propositions qui cherchent à valider une idée existante. Il n'y a pas de changement de perspective. Sternberg (2006) illustre ce type comme une roue qui bouge mais qui reste en place.
2. *Redefinition* (redéfinition). Ici le mouvement est circulaire. Le créateur différencie ses points de vue autour d'un même concept. Le changement de perspective permet de voir une idée existante avec un œil différent et donc nouveau.
3. *Forward incrementation* (progression en avant). Le résultat de cette forme de créativité traduit une volonté « d'aller plus loin » dans un même champ. Il s'agit d'une avancée dans la direction d'origine.

4. *Advance forward incrementation* (progression en avant élevée). Ce type de créativité est une forme plus poussée du *forward incrementation*. Il se différencie du fait que l'avancée va au-delà de ce qui est proposé par les autres ou de ce qui était prévu. Le mouvement vers l'avant est accéléré.

5. *Redirection* (réorientation). Un changement de direction, de perception de la part du créateur va engendrer des propositions nouvelles qui entreront dans ce type de créativité. Le mouvement diverge de sa direction actuelle pour aller vers de nouvelles idées.

6. *Reconstruction/Redirection* (reconstruction/réorientation). Parfois, les créateurs ont de la peine à trouver de nouvelles idées allant dans la direction qu'ils suivent. C'est à ce moment-là qu'il est intéressant de faire appel au type de créativité de reconstruction et de réorientation. Il s'agit de retourner aux origines du chemin avant de proposer une direction encore non-explorée du domaine. Le mouvement est donc dans un premier temps orienté vers l'arrière, avant de changer de direction dans un deuxième temps.

7. *Reinitiation* (ré-initiation). Luc de Brabandère (2009) cite l'exemple de la firme Bic. À l'origine, il s'agissait de construire un outil pour écrire, pratique et pas cher. Après avoir proposé une multitude de stylos différents, Bic a repris le concept initial et l'a modifié : plutôt que de le voir comme « pratique et pas cher », la firme a pensé au jetable. Ce changement de perception lui a permis d'arriver à des idées comme le briquet ou le rasoir. Il s'agit là du type de ré initiation. Le mouvement est interrompu afin de repartir d'un nouveau point de départ dans une nouvelle direction.

8. *Integration* (intégration). Ce type de créativité désigne le processus d'association de deux méthodes pour arriver à un seul résultat. Il s'agit d'une fusion de deux visions différentes.

Bien que les différences qualitatives soient distinctes entre ces huit catégories, ce n'est pas le cas pour les caractéristiques quantitatives (Sternberg, 2006). À l'intérieur même de ces types de créativité, il peut y avoir des différences significatives en termes de « quantité de nouveauté ». Prenons par exemple une contribution de type 5 (réorientation) : le créateur peut prendre une nouvelle direction faiblement différente de celle actuelle ou, au contraire, totalement opposée.

Ce facteur de nouveauté est également lié au contexte dans lequel l'idée est produite et évaluée (Sternberg, 2006 ; Lubart, 2012). Toute contribution créative est située dans un environnement où les contraintes sont fixées (Capron Puozzo & Lapaire, 2016). C'est en respectant ces contraintes qu'une idée nouvelle pourra être jugée créative, car adaptée. En outre, le jugement de la créativité doit se faire par comparaison à d'autres productions (Lubart, 2012). C'est pourquoi, il est important de prendre en compte le contexte (environnement, domaine, matériel, prérequis). Par exemple, il est possible qu'une idée soit jugée comme fortement créative dans le premier groupe, car personne n'y avait pensé. Mais, en prenant cette même idée dans un autre groupe où trois autres individus proposent cette même idée, le jugement ne sera plus le même car le degré de nouveauté, d'originalité ne sera pas le même. Le degré de créativité peut donc varier en fonction de l'environnement dans lequel il est évalué (Sternberg, Kaufman & Pretz, 2002). Cette approche se réfère à l'environnement en tant que contexte de création, mais il peut aussi être considéré comme contexte culturel du créateur. Il s'agit là d'un des différents facteurs de la créativité selon l'approche multivariée que nous allons présenter (Lubart, 2012).

2.2.2 L'approche multivariée

Les recherches dans le domaine de la créativité ont, dans les années 1980, proposé de considérer plusieurs facteurs pouvant influencer le potentiel créatif de l'individu (Lubart, 2012). Il s'agit de l'approche multivariée de la créativité. D'après ces théories, le degré de

créativité de l'individu est lié à une série de facteurs cognitifs, conatifs et environnementaux (Besançon, Georgsdottir & Lubart, 2005 ; Lubart, 2012). En fonction de la situation proposée et du domaine concerné, l'interaction et l'influence de ces différents facteurs ne seront pas les mêmes. Par conséquent, il est possible qu'un même individu ait un potentiel créatif différent d'une activité à une autre (Lubart, 2012).

Les études qui portent sur cette approche multivariée ont révélé différentes natures de facteurs pouvant influencer la créativité (Amabile, 1996 ; Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1994 ; Sternberg & Lubart, 1995 ; Woodman & Shoenfeldt, 1990, cités dans Lubart, 2012). Il s'agit surtout de différences liées aux intitulés et aux nombres de facteurs variant de trois pour Amabile (1996, cité par Lubart 2012) et de six pour Sternberg et Lubart (1995, cité dans Sternberg 2006). Pour notre travail de recherche, nous avons choisi de nous baser sur l'approche multivariée de la créativité présentée par Todd Lubart (2012). Les facteurs développés sont les facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux.

Facteurs cognitifs

Les premiers facteurs, les facteurs cognitifs, regroupent les capacités intellectuelles et les connaissances de l'individu (Besançon, Georgsdottir & Lubart, 2005 ; Lubart, 2012). Pour arriver à une production créative, un certain niveau de connaissances et de capacités cognitives est nécessaire. Elles servent tout d'abord à identifier et à comprendre la situation et le problème posé avant de pouvoir y trouver une réponse. Parmi les capacités intellectuelles que nous allons développer ensuite, nous retrouvons notamment la pensée divergente, la pensée convergente et la flexibilité.

La pensée divergente désigne le processus permettant de proposer un nombre important de réponses, d'idées partant d'une seule et unique origine. Cette capacité permet au créateur de considérer plusieurs solutions avant de les évaluer. Il y aura donc plus de chances de trouver une idée nouvelle et adaptée à la situation. Afin de pouvoir sélectionner une proposition parmi plusieurs, l'individu doit faire appel à la pensée convergente. Cette capacité va lui permettre d'évaluer ses propositions au regard du contexte donné afin d'en ressortir la plus adaptée. Les enseignants formulent généralement des questions et des problèmes n'acceptant qu'une seule réponse. Cela favorise le développement de la pensée convergente (Besançon, Georgsdottir & Lubart, 2005).

Lubart (2012) développe également le concept de flexibilité. Il s'agit de la capacité à considérer une même idée de différentes manières, en variant les points de vue. L'expression populaire *Thinking outside the box* (penser au dehors de la boîte), illustre cette capacité intellectuelle. Elle tire ses origines de l'épreuve des neuf points (Figure 2). En effet, afin de pouvoir relier ces points en quatre droites sans lever le crayon, il est nécessaire de se détacher de la forme initiale du problème, à savoir, le carré fermé. Il faut donc changer la perception de l'objet afin de pouvoir trouver une solution, dite créative. Cette capacité à faire preuve de flexibilité permet la diversification des idées. Il n'est plus question de proposer de multiples solutions, mais d'en proposer plusieurs et de natures différentes.

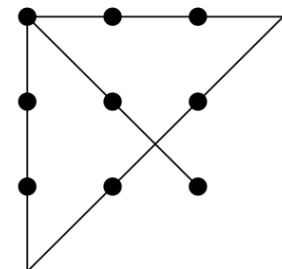


Figure 2 Représentation de l'épreuve des neuf points

Les facteurs cognitifs font aussi références aux connaissances. Elles correspondent à l'ensemble des savoirs acquis par l'éducation et les expériences. Afin de garantir un traitement efficace de la situation problème, il est nécessaire d'avoir un certain seuil de connaissances. Cela va permettre au sujet de prendre en compte ce qui existe déjà et d'éviter la reproduction. Un taux élevé de connaissances peut cependant être un désavantage lorsque nous cherchons à être créatif. En effet, il est bien plus difficile de changer de perception

lorsque nous sommes « expert » dans un certain domaine. C'est pourquoi, il est préférable d'avoir un seuil moyen de connaissances. Hormis l'aspect quantitatif des connaissances, il est également intéressant d'observer la structure de celles-ci. Lubart (2012) explique que les connaissances, sous formes de concepts, sont plus ou moins reliées entre elles en fonction des personnes. Tous les savoirs mémorisés peuvent être associés les uns aux autres de manière à pouvoir faire des liens. Par exemple, si nous prenons le concept « fenêtre », il pourrait être associé à « mur », « maison », « vue », « paysage », ... L'idéal se trouve à nouveau dans l'équilibre. Il est préférable d'avoir des associations modérées plutôt que trop faibles ou trop fortes.

Pour conclure, un seuil minimum de connaissances est nécessaire à l'utilisation des capacités intellectuelles qui sont elles-mêmes à la base d'un processus créatif. En outre, Todd Lubart (2012) expose les résultats des travaux portant sur la relation entre le quotient intellectuel (QI) d'un individu et son degré de créativité. Ceux-ci ont montré que plus le QI est élevé, plus la créativité est forte jusqu'à un QI de 120 (QI moyen=100). Au-delà d'un score de 120, il n'y a plus de corrélation positive. Cela peut s'expliquer par le fait que le degré de créativité ne se base pas uniquement sur l'intelligence, mais aussi sur des traits de personnalité. Or une personne très intelligente n'aura pas forcément des traits qui relèvent de la créativité (la persévérance par exemple). Ils font d'ailleurs partie des facteurs conatifs de l'approche multivariée de la créativité.

Facteurs conatifs

Nous allons maintenant nous intéresser aux facteurs conatifs de la créativité. Ceux-ci résultent des traits de la personnalité, des styles cognitifs et de la motivation des créateurs. Les traits correspondent à des habitudes comportementales et mentales qui influencent positivement la créativité. C'est ce que nous allons développer ci-dessous.

Certains traits de la personnalité comme la persévérance, la tolérance à l'ambiguïté, la prise de risque, l'ouverture aux nouvelles expériences, l'individualisme et le psychotisme sont bénéfiques au développement de la créativité. Mumford et Gustafsson (1988, cités dans Lubart, 2012) affirment que les traits de personnalité influencent les composantes cognitives lors de la production créative et permettent la concrétisation des idées abstraites. Par exemple, la persévérance est un trait de la personnalité essentiel afin de pouvoir passer outre les difficultés s'immergeant dans le processus créatif. Souvent, les idées créatives sont abstraites et le cheminement pour les réaliser est ponctué de difficultés. Notamment lors de leur expression, où le public pourrait les rejeter. Un autre exemple serait la particularité de considérer l'ambiguïté et les stimuli de manière positive et motivante. Ce trait, nommé la « tolérance à l'ambiguïté » va permettre à l'individu de proposer plusieurs réponses de manière à trouver la plus adaptée à la situation. En d'autres termes, elle favorise la perception et la résolution des problèmes en abolissant les frontières du commun.

L'ouverture aux nouvelles expériences est également considérée comme un trait de personnalité appartenant aux facteurs conatifs de la créativité. Les personnes plus créatives ont tendance à voir positivement l'inconnu et à faire preuve de curiosité lors de situations nouvelles. MacCrae (1987, cité dans Lubart, 2012) a prouvé l'existence de relations entre la pensée divergente et l'ouverture aux expériences. Les individus créatifs ont généralement des résultats plus élevés au niveau du trait de la personnalité de l'ouverture. Cependant, cette ouverture ne doit pas être liée à une forme de conformisme. Au contraire, les sujets créatifs sont plus individualistes que les autres dans le sens où ils sont plus indépendants dans leurs jugements et le fait de les assumer. Cela leur permet notamment de proposer des idées plus originales que les autres et d'aller à l'encontre des standards. Avoir des idées créatives ne suffit pas, il faut oser les concrétiser. Pour ce faire, il est nécessaire d'avoir une personnalité favorisant la prise de risque. Les résultats des idées ne sont pas toujours garantis, il faut donc accepter la prise de risque malgré le jugement des autres pour finaliser un projet.

Le dernier trait de personnalité lié à la créativité, présenté par Lubart (2012) est le psychotisme. Il ne s'agit pas d'une pathologie mentale (psychose), même si un score élevé de ce trait peut en favoriser. Le psychotisme influence la relation entre le sujet et la réalité. Une personne saine avec un taux de psychotisme plus élevé va avoir de meilleurs résultats lors des exercices de pensée divergente, plus précisément dans la fluidité. Il existe donc une corrélation positive entre le score de ce trait et la créativité.

Les facteurs conatifs concernent également les styles cognitifs de l'individu. Au moment d'analyser et comprendre une situation problématique, le style cognitif adopté va pouvoir influencer le degré de créativité de la réponse. Un « style global » va permettre de considérer la situation de manière plus ouverte alors qu'un « style minutieux » va s'attarder sur les détails de celle-ci. Les styles cognitifs correspondent à la méthode utilisée pour générer des idées. Il semblerait que la forme intuitive soit fortement associée à la créativité. Contrairement à la logique, la méthode de l'intuition va privilégier une forme d'individualisme. Elle fait également office de guide pour l'individu qui aura la sensation de suivre le chemin qui lui est destiné. Raidl et Lubart (2000-2001) ont étudié les relations entre créativité et intuition. Les résultats ont montré qu'effectivement, les personnes utilisant un style intuitif obtenaient des résultats plus élevés lors de productions créatives et de tests de pensée divergente.

Enfin, le potentiel créatif d'un sujet est poussé par sa motivation. Cette dernière représente « la force qui pousse l'individu à s'engager dans une tâche » (Besançon, Georgsdottir & Lubart, 2005, p.49). Nous distinguons deux types de motivation, intrinsèque et extrinsèque. Le premier est caractérisé par un mouvement partant de la personne, dans le but de la satisfaire ou d'exprimer ses propres émotions. La motivation intrinsèque est significativement plus favorable à la créativité (Amabile, 1996, cité dans Lubart 2012). Les artistes, par exemple, utilisent la production créative afin de libérer leurs émotions positives et négatives. Leur motivation vient donc d'un besoin, d'une volonté personnelle. À l'inverse, la motivation extrinsèque est associée à un système de récompense venant de l'environnement. Le créateur va produire avec l'objectif de satisfaire le « demandeur » afin d'obtenir une récompense ou une reconnaissance. Des recherches ont montré que ce type de motivation entraînait un degré de créativité plus faible. Lubart (2012) pose l'hypothèse que cela est dû à une précipitation de l'individu à trouver une réponse rapidement sans chercher la plus créative (nouvelle et adaptée).

Facteurs émotionnels

Les émotions bousculent notre quotidien et influencent notre perception de l'environnement (Ravon, 2008). Elles jouent également un rôle lors de la production créative. D'après Freud (1908/1959, cité dans Lubart, 2012), ce que le créateur produit est une forme d'expression de ses émotions. La production est synonyme d'expression, de libération des émotions.

La créativité peut également être encouragée en fonction de l'état émotionnel. Lubart (2012) explique qu'un état émotionnel positif engendre des résultats plus novateurs. Cela peut s'expliquer par le fait que l'individu va percevoir le contexte de manière plus positive et va éventuellement faire preuve de plus d'originalité dans les associations de concepts. Ceux-ci seront peut-être très différents d'un point de vue cognitif, mais au regard des émotions, plus similaires.

Les facteurs émotionnels ne dépendent pas uniquement des émotions que nous vivons mais aussi de la manière dont nous les comprenons et les gérons. C'est ce que représente l'intelligence émotionnelle. Chaque individu a un niveau d'intelligence émotionnelle différent et par conséquent, un quotient émotionnel (QE) plus ou moins élevé. Il s'agit de « la capacité à percevoir, à comprendre et à réagir d'une manière adaptée aux émotions » (Lubart, 2012, p.64). Lorsque Lubart (2012) a testé la corrélation entre le QE et la créativité, il a observé que pour les tâches liées aux émotions (diminuer l'agressivité d'un conducteur

par exemple), les résultats sont significativement positifs. Cependant, lorsqu'il n'y a pas de liens particuliers, la corrélation est plus faible.

L'émotion du créateur peut être considéré comme « variable motivationnelle », « contextuelle » ou « fonctionnelle » (Lubart, 2012, p.65). L'émotion peut tout d'abord représenter une source de motivation pour la créativité. Dans le but de permettre l'expression de cette émotion. Elle peut également agir sur le contexte de l'individu et le placer dans un cadre plus ou moins propice à la créativité. Enfin, l'émotion peut, en tant que « variable fonctionnelle », influencer la prise en compte de certains concepts spécifiques émotionnellement liés qui favorisent la créativité.

Facteurs environnementaux

Les derniers facteurs de cette approche multivariée de la créativité correspondent aux facteurs environnementaux. Ils ont la particularité d'influencer à la fois le développement de la créativité et la production créative. L'environnement intervient à différentes échelles sur la créativité de l'individu. Nous allons nous concentrer sur l'influence de l'environnement familial, de l'environnement scolaire ainsi que du milieu et du contexte culturel.

L'environnement familial constitue le cadre dans lequel une personne va se développer et acquérir des compétences cognitives, affectives et des capacités comme la créativité (Besançon, Georgsdottir & Lubart, 2005). Une famille s'organise autour de règles plus ou moins strictes et nombreuses. Ces différences dans la structuration de l'environnement familial ont permis à Lautrey (1980, cité dans Besançon, Georgsdottir & Lubart, 2005) d'en définir trois types : les structurations « rigides », « souples » et « faibles » (Lautrey, 1980, cité dans Besançon, Georgsdottir & Lubart, 2005 p.50). Les études indiquent que l'environnement le plus favorable au développement cognitif et à la créativité présente une structuration souple. Lubart (2012) explique ces résultats de sorte qu'une structure souple permet à l'enfant d'être confronté à des contraintes à travers les règles fixes et en même temps, à des « perturbations » qui engendrent des modifications dans les règles (souplesse).

Tout comme l'environnement familial, l'environnement scolaire et/ou professionnel influence de manière importante le développement de la créativité. C'est d'ailleurs dans ce contexte, que l'enfant va pouvoir mettre à profit sa créativité ou la renier, face l'effet « normatif » de l'école (Besançon, Georgsdottir & Lubart, 2005). L'influence de la scolarisation repose de manière importante sur l'impact de l'enseignant. Ce dernier représente un modèle pour les élèves et c'est également lui qui a la possibilité de proposer des activités favorisant la créativité (Puozzo Capron & Martin, 2014). Todd Lubart (2012) reporte que la conception de l'élève idéal d'un enseignant peut valoriser les caractéristiques liées à la créativité et les encourager ou, au contraire, les négliger. Par exemple, un enseignant qui valorise la curiosité et la prise de risque des élèves aura une meilleure influence sur la créativité en comparaison à celui qui recherche l'obéissance et le conformisme. Il est donc important que l'enseignant adopte une attitude positive face à la créativité des élèves. L'enseignant doit lui-même faire preuve de créativité afin de planifier des activités favorisant le développement de la créativité chez ses élèves. Cela peut passer par exemple par la diversification du matériel à disposition des élèves, l'ouverture des possibles en termes de réponses, l'entraînement à la pensée divergente, la fluidité ou la flexibilité (Lubart, 2012). Puozzo Capron et Martin (2014) parlent de pédagogie de la créativité qu'ils décrivent comme « travailler les objets d'apprentissage à travers une forme médiatrice composée d'une ou plusieurs tâches complexes qui visent l'apprentissage créatif, c'est-à-dire l'apprentissage de nouvelles connaissances par le biais d'un dispositif lui-même créatif car nouveau et adapté à l'objet d'apprentissage. » (Puozzo Capron & Martin, 2014, p.6). Autrement dit, il s'agit de proposer des activités nouvelles et originales afin que les élèves puissent mobiliser des processus créatifs.

De manière plus globale, le milieu culturel et social agit sur la conception et l'action créative elle-même. En effet, en fonction de la culture dans laquelle l'individu évolue, le concept de créativité peut être interprété de manière différente. Par exemple, selon la culture orientale ou asiatique, la créativité correspond à l'accomplissement d'un lien avec l'esprit, l'expression du « moi » profond à travers des processus de méditation (Lubart, 2012). De plus, les cultures sont associées à des valeurs et des habitudes pouvant favoriser ou non la créativité (persévérance, prise de risque, ...). L'expérience culturelle est également un facteur dans le développement de la créativité. En effet, la pratique régulière d'activités culturelles comme le cinéma, les sorties au musée ou le théâtre permettent à l'enfant le développement d'une certaine ouverture d'esprit et une tolérance à l'ambiguïté bénéfique à la créativité.

À une échelle plus restreinte, lors d'un exercice de production créative, l'environnement culturel et social va influencer le degré et la nature de l'expression créative. L'élève sera par exemple plus facilement créatif lorsque nous choisissons des thèmes permettant une plus grande liberté d'expression comme par exemple la peinture d'un paysage (Lubart 2012). Le fait que l'activité se déroule en classe ou en forêt, avec une grande variété de matériel à disposition ou avec un seul crayon, va également pouvoir influencer le degré de créativité des élèves.

Nous supposons que ces facteurs environnementaux sont susceptibles d'être influencés à travers la médiation culturelle et par conséquent, favoriser la créativité. Bien évidemment, nous ne pourrions pas agir sur l'environnement familial, mais plutôt sur l'environnement culturel et scolaire de l'élève. C'est pourquoi nous avons l'intention de proposer une médiation culturelle à une classe afin d'observer si cette action sur les facteurs environnementaux pourrait effectivement développer le potentiel créatif des élèves en valorisant l'ouverture d'esprit, la tolérance à l'ambiguïté et la prise de risque.

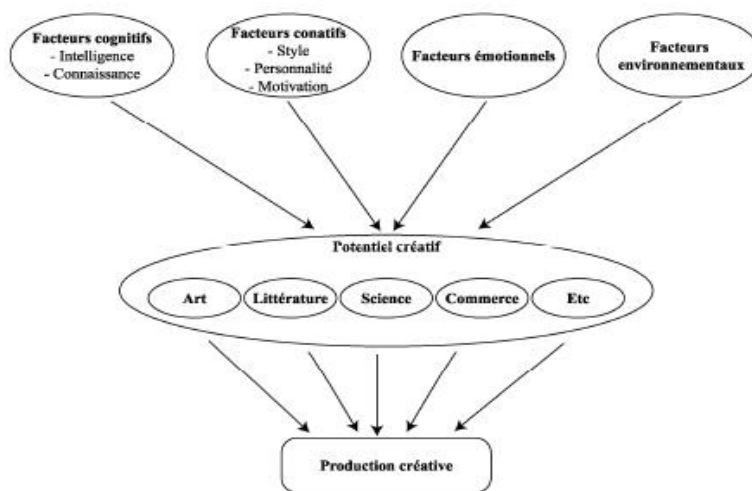


Figure 3 Représentation de l'approche multivariée de la créativité (Lubart, 2012, p.13)

Pour conclure, ces différents facteurs de l'approche multivariée de la créativité sont à considérer de manière interactive et sont muables en fonction des situations. Certaines composantes vont peut-être faire défaut lors d'une situation, par exemple lors d'un manque de connaissances sur le sujet. Or le résultat peut s'avérer créatif grâce à une compensation au niveau de la motivation, par exemple. Il est donc

important de relever qu'un individu ne sera pas systématiquement créatif mais que l'interaction de ces facteurs dans le contexte (domaine) en question va lui permettre une réponse plus ou moins créative (voir figure 3).

2.2.3 La démarche créative

Maintenant que nous avons posé les bases théoriques concernant la créativité, nous allons nous intéresser au processus qui en découle. Reprenons la définition de la créativité : « la

capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2012, p.10). Cette définition sous-entend un processus de création à partir d'une idée « nouvelle » et « adaptée ». Cela traduit une démarche créative, que nous allons développer à partir de l'apport théorique de Guy Aznar (2006). Ce concept est présenté comme étant « un mouvement ternaire » (Aznar, 2006, p.13). Les trois phases de cette démarche correspondent à « l'imprégnation », « la divergence » et « la convergence ».

La première étape de la démarche créative est « l'imprégnation ». Il s'agit de la phase d'intégration du contexte, des contraintes et de compréhension du problème. Il est essentiel de passer par cette phase avant de mettre en marche notre pensée divergente. En effet, il est important d'avoir une bonne représentation de la situation problème afin de motiver la recherche de solution. Aznar (2006) différencie l'imprégnation de manière « objective » et de manière « subjective ». La première correspond à une écoute active et intéressée de la situation où nous allons la questionner et la reformuler. La deuxième inclut une imprégnation à travers des moyens variés (jeux de rôles, œil d'enfant, regard étranger, ...). Une fois cette phase accomplie, le créateur va pouvoir chercher plusieurs solutions en passant par la pensée divergente.

La phase de « divergence » correspond au processus de recherche d'idées à travers la pensée divergente. Il s'agit donc de formuler une base d'idées plus ou moins variées qui soient à la fois nouvelles et adaptées. C'est à partir de cette bibliothèque de solutions que l'individu va pouvoir sélectionner la meilleure. Il existe différentes stratégies créatives pour favoriser la pensée divergente. Aznar (2006) présente par exemple le brainstorming d'Osborn. Cet outil repose sur la « mécanique associationniste ». Il s'agit de proposer un nombre important de concepts grâce aux associations faites entre ceux-ci et la situation. Les stratégies de bissonation font également partie des techniques proposées par Aznar (2006). Celles-ci consistent à l'association de plusieurs concepts à première vue hétérogènes. Prenons par exemple les concepts de « montre » et « douche », comment se traduirait une fusion de ces concepts ? Il s'agit là d'un input non négligeable à la pensée divergente. Cette phase peut être comparée à une lutte (Aznar, 2006). Le créateur va devoir se battre contre ses représentations et sa mémoire afin de proposer de nouvelles idées. Nous pouvons rapprocher cela à une rupture avec la logique ou le connu. C'est grâce à cet effort que des idées nouvelles pourront émerger. Le créateur gagne en créativité grâce à l'énergie produite par cette « lutte ». Nous posons l'hypothèse qu'en nourrissant les connaissances des élèves, ceux-ci auront plus de matière à contrer et en conséquence, plus de directions à explorer.

Enfin, la dernière étape de la démarche créative repose sur la « convergence ». Cette phase engendre la concrétisation des idées à travers l'expression créative. Afin de conclure sa démarche, le créateur va devoir sélectionner une idée parmi celles proposées durant la deuxième phase, en les évaluant à partir des critères intégrés lors de la première phase. Il ne peut donc pas y avoir de réponse créative sans passer par les deux phases précédentes. Une fois l'ordre retrouvé et l'idée sélectionnée, la « production de l'objet » peut commencer. C'est à cette étape que les idées sont rendues transmissibles, concrètes.

2.2.4 La mesure de la créativité

Parallèlement au développement du concept de la créativité, des propositions de modèles d'évaluation ont émergé (Besançon, Barbot & Lubart, 2012). L'évaluation permet une « valuation » du concept, c'est-à-dire le rendre concret, observable et lui donner une valeur scientifique (Besançon & Lubart, 2015). Nous pouvons distinguer deux catégories d'évaluation de la créativité : celles qui se concentrent sur le potentiel créatif et celle sur l'accomplissement créatif (Besançon & Lubart, 2015).

Le potentiel créatif correspond à « ce qu'un individu pourra faire tenant compte de ses capacités cognitives, de sa personnalité, de sa motivation et de son environnement » (Besançon & Lubart, 2015, p.339). Le potentiel créatif est évolutif et irrégulier dans le temps et les domaines. Prenons par exemple un individu passionné par la pâtisserie. Durant une période plus ou moins longue, il sera expert dans ce domaine et très motivé. Cela engendrera un degré important de créativité dans la pratique de la cuisine. Or, si nous prenons ce même individu quelques années plus tard, il n'aura pas forcément les mêmes intérêts et peut-être que ces connaissances en pâtisserie ne lui permettront plus d'être aussi créatif qu'alors, par rapport au contexte actuel. L'évaluation du potentiel créatif doit donc se faire dans un contexte et un domaine spécifiques, et ne traduit pas une capacité générale en créativité (Besançon & Lubart, 2015). L'évaluation repose sur l'approche multivariée de la créativité (Lubart, 2012) et se concentre sur le processus créatif. La production évaluée résulte d'une sollicitation explicite dans un cadre défini (situation test).

L'accomplissement créatif désigne le résultat d'une « production réalisée dans le contexte 'réel' de vie d'un individu » (Besançon & Lubart, 2015, p.355). L'évaluation d'un accomplissement résulte d'une production concrète. Il peut s'agir d'un accomplissement spontané ou sollicité par une demande externe. De manière générale, cette forme d'évaluation est menée dans un contexte défini par un jury spécialisé et approprié à ce contexte. L'évaluation peut se faire à travers un questionnaire d'auto-évaluation (Milgram & Hong, 1994, cité dans Besançon & Lubart 2015), par la présentation d'un portfolio ou encore sous forme de concours ou de compétition. Afin d'instrumenter l'évaluation de la créativité, plusieurs chercheurs (Amabile, 1982 ; Lubart, Besançon et Barbot, 2012 ; Torrance, 1976 ; Urban et Jellen, 1996, cités dans Besançon, Barbot et Lubart, 2012) ont développé des outils et procédures d'évaluation de la créativité en associant potentiel et accomplissement créatif.

Torrance (1976, cité dans Besançon & Lubart, 2015) a développé un test de pensée divergente créative, le Torrance Test of Creative Thinking (TTCT). Les épreuves proposées par Torrance (1976) sont centrées sur une phase du processus créatif, la divergence. Il s'agit de tester la capacité à proposer un nombre important de solutions à partir d'un input (problème, question, image) dans un temps donné (Besançon, Barbot & Lubart, 2012). Le TTCT présente par exemple une épreuve constituée de cercles incomplets que l'individu doit compléter. L'objectif est d'évaluer le nombre de solutions différentes plus ou moins originales. Cette évaluation permet également l'observation des capacités de fluidité (nombre de propositions) et de flexibilité (nombre de catégories différentes) de l'individu.

Dans le Test of Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP) (Urban & Jellen, 1996, cité par Besançon, Barbot & Lubart, 2012 ; Besançon & Lubart 2015), le potentiel créatif est évalué à partir d'une production graphique réalisée dans une situation standardisée. Certains éléments graphiques sont imposés ce qui permet l'analyse de la pensée convergente de l'individu. À savoir, la capacité à faire preuve de synthèse afin de réunir les éléments répondant aux contraintes et au problème.

Intéressons-nous maintenant à l'évaluation d'une production créative dans sa globalité. Lubart (2012) explique que les productions évaluées doivent être effectuées dans un contexte standardisé et dans un temps limité. Ainsi, les participants ont accès aux mêmes outils, ressources et environnement. Ceci est nécessaire afin de pouvoir limiter les biais lors de la comparaison des productions. L'évaluation correspond à une notation comparative des productions sur la base d'une échelle de Likert en sept points. Dans la mesure où les résultats des juges sont cohérents, nous pouvons affirmer que la moyenne de créativité correspond au résultat d'une « évaluation consensuelle de la créativité » (Amabile, 1996, cité par Lubart, 2012, p.163). The Consensual Assessment Technique (CAT) (Amabile 1996, cité dans Bear & Mckoll, 2009 ; Jeffries, 2017 et Lubart, 2012) repose sur l'idée que la meilleure façon d'évaluer la créativité repose sur un consensus d'experts. La CAT ne répond d'aucune théorie de la créativité mais sur la performance et/ou la

production créative elle-même (Bear & McKoll, 2009). Elle est constituée en deux temps : l'épreuve de créativité (composition artistique par exemple) suivie de l'évaluation de ces productions par un jury d'experts.

Besançon et Lubart (2015) suggèrent que le jury d'évaluation soit composé d'individus étant plus ou moins experts au domaine. Ils précisent néanmoins que chaque évaluateur juge la créativité d'une production d'après leur propre conception de la créativité et qu'il n'est donc pas nécessaire d'avoir un jury homogène. Si nous prenons par exemple un expert enseignant, sa proximité avec le contexte lui permet de comparer plus facilement les productions proposées, à celles qui peuvent être réalisées par des élèves du même âge dans ce type de tâche. Un enseignant spécialisé dans le domaine (par exemple en art) a une expertise au niveau des connaissances, des critères et du contexte qui pourront influencer son évaluation. Un psychologue ou un autre professionnel de ce type est moins biaisé par les informations a priori concernant les individus évalués ou les éventuelles productions d'anciens élèves. Cependant, Lubart (2012) précise que le jury ne doit pas nécessairement être constitué d'experts. En effet, un non-expert est centré sur la comparaison plus approfondie du corpus de productions résultant d'une épreuve standardisée. L'idée est qu'un expert aura une plus grande base de comparaison ce qui pourrait aider à identifier les productions « nouvelles » et « originales » (Besançon & Lubart, 2015). Les experts ont également une conception de la créativité plus adaptée qu'un non-expert. Suite aux explications proposées par Besançon et Lubart (2015) nous avons choisi de rassembler un jury hétérogène afin de pouvoir observer d'éventuels écarts entre les résultats en fonction du degré d'expertise. L'objectif étant toujours bien évidemment d'arriver à un consensus nous donnant une moyenne de la créativité des productions évaluées.

3. Question de recherche et hypothèses

À partir de notre intérêt pour le concept de créativité, nous nous sommes penchés sur son lien avec l'instruction publique et, plus particulièrement, avec le domaine des arts. C'est dans celui-ci que nous avons découvert l'axe culture et son injonction à la pratique de médiations culturelles. Plutôt que de concevoir la médiation culturelle comme un objectif en soi, nous nous sommes intéressés aux éventuels effets de cette pratique. De là ont fait surface nos questionnements.

Est-ce que les objectifs de l'axe culture pourraient être associés à d'autres développements ? Pourraient-ils être utiles pour le développement de la pensée créatrice ? Est-ce que l'enseignant pourrait profiter de ces médiations culturelles pour développer cette capacité transversale chez ses élèves ? Quels sont les effets d'une médiation culturelle sur les élèves ?

Ainsi, nous allons orienter notre travail de recherche afin de répondre à la question suivante : **Dans quelle mesure, une médiation culturelle de type visite de musée peut-elle influencer positivement la créativité des élèves, plus particulièrement lors d'une production artistique ?**

Après avoir développé théoriquement les concepts en jeux, nous sommes disposés à formuler nos hypothèses en réponse à notre question de recherche.

La première hypothèse se fonde sur l'idée que l'expérience d'une médiation culturelle visant des fonctions affirmative et reproductive va permettre l'acquisition de connaissances spécifiques (liées à l'art) ainsi que la sensibilisation des élèves aux activités culturelles (Mörsch, 2014). Les compétences développées à travers la médiation culturelle comme la confiance en soi, la tolérance à l'ambiguïté, la prise de risque, l'ouverture d'esprit ou la pensée critique et les connaissances influencent positivement la créativité (Jeff, 2016). En

effet, d'après l'approche multivariée de la créativité développée par Lubart (2012), les facteurs cognitifs, conatifs et environnementaux entre autres influencent la qualité et la nature de l'expression créative. Dans cette situation, la médiation culturelle intervient en tant que composante de l'environnement ; les connaissances transmises par la médiation interviennent au niveau des facteurs cognitifs ; les compétences sociales, par exemple la tolérance, l'ouverture d'esprit ou la curiosité, développées grâce à l'expérience culturelle, agissent au niveau des facteurs conatifs. Nous posons donc l'hypothèse que grâce à ces « modifications » au niveau des facteurs liés à la créativité par la médiation culturelle, les élèves proposeront des productions plus créatives. De plus, nous pensons que plus un élève a l'habitude de fréquenter des musées d'art, plus il sera créatif en expression artistique (peinture).

Notre deuxième hypothèse va dans le même sens, à savoir qu'une médiation culturelle permet de meilleures performances créatives. Cependant, sa justification découle de la théorie présentée par Aznar (2006) concernant le processus créatif. En effet, durant la deuxième phase, celle de divergence, le créateur doit s'efforcer de trouver de nouvelles idées en « luttant » contre celles qu'il a déjà rencontrées. Plus il aura de matière à déconstruire, plus il pourra faire preuve de créativité (Aznar, 2006). Suite à cela, nous avançons que la médiation culturelle peut représenter une ressource à ce niveau-là et offre une « base d'information » utile à l'intégration de la situation puis à la phase de divergence.

4. Dispositif méthodologique

Notre travail correspond à un mémoire en recherche de terrain. Autrement dit, nous avons conçu un dispositif que nous avons par la suite appliqué dans des classes primaires, ceci afin d'évaluer nos hypothèses et répondre à notre question de recherche. Dans un premier temps, nous avons collaboré avec une enseignante spécialiste du domaine des arts afin de sélectionner les classes et le thème de la séquence, et organiser la médiation culturelle. Nous sommes ensuite intervenus en tant qu'acteurs professionnels et avons animé nos séances. Les productions artistiques des élèves ont été récoltées et rendues anonymes avant évaluation. Les élèves ont également répondu à un questionnaire correspondant à une récolte d'informations pour justifier d'éventuels écarts dans les résultats obtenus.

Nous allons à présent décrire de manière plus développée l'échantillon retenu, le dispositif d'intervention ainsi que la médiation culturelle proposée aux élèves. Enfin, nous aborderons le déroulement de la procédure d'évaluation.

4.1 Échantillon

Lors de notre demande auprès de la direction des Ecoles primaires, nous avons été mis en relation avec la responsable des activités créatrices et manuelles d'un des centres de la ville. La population retenue pour notre travail a donc été sélectionnée parmi les classes prises en charges par cette enseignante spécialiste. Afin d'éviter un maximum de biais, nous avons choisi deux groupes de même degré, dans le même centre scolaire, ayant eu le même programme. Il s'agit d'une école de quartier à proximité d'un musée. Lors de nos interventions, tous les élèves n'étaient pas présents. La population présentée correspond donc aux élèves dont les productions ont été évaluées.

L'échantillon se compose de deux groupes d'élèves de 7^{ème} HarmoS. Le premier groupe (classe A) comporte neuf élèves dont trois filles. La séquence d'art s'est déroulée sur deux lundis après-midi (270 minutes), le 25 septembre et le 2 octobre 2017. Le deuxième groupe (classe B) est également composé de neuf élèves mais cette fois-ci avec quatre filles. La séquence de cent-trente-cinq minutes, sans la médiation culturelle donc, s'est déroulée au matin du jeudi 28 septembre 2017. Le second groupe correspond au groupe témoin. C'est

en comparant leurs productions à celles du groupe ayant participé à une médiation culturelle que nous allons pouvoir vérifier ou non nos hypothèses.

4.2 Séquence

Nous avons conçu notre séquence d'arts visuels suite à l'étude de l'exposition proposée par le musée à proximité de l'établissement scolaire. Cela nous a permis l'élaboration d'une séquence ayant un lien avec un des tableaux présentés. En effet, un paysage peint par Cézanne (Figure 4) laisse deviner des figures humaines dans les éléments de la nature (arbre, rocher). Nous avons vu un potentiel créatif intéressant autour de cette thématique.



Figure 4 Cézanne, *Rochers* (1867-1870)

La séquence d'arts visuels s'intitule « Cache-cache dans mon paysage » (cf. Annexe I). L'apprentissage créatif est favorisé lorsque l'enseignant transmet une « consigne ouverte dont le cadre est suffisamment contraignant sans pour autant être directif » (Coppey Grange, Moody & Darbellay, 2016, p.104). C'est pourquoi, nous nous sommes orientés vers une situation problème. Celle à l'origine de l'activité correspond à la création d'un paysage dans lequel se cachent le plus de personnages possibles, dont un est l'élément photocopié du tableau de Cézanne à intégrer (Figure 5). L'objectif pour les élèves consiste en l'élaboration d'une réponse personnelle et originale à la situation problème en fonction de leurs intentions en choisissant des éléments du langage plastique.

Les matériaux imposés pour cette activité sont la peinture et le support (feuille de dessin). Cela afin de garantir les mêmes chances aux deux groupes. Pour le reste, les élèves ont la liberté de choisir les formats, les outils et les techniques. Les deux groupes ont reçu les mêmes consignes, et ont eu le même temps à disposition pour peindre.



Figure 5 Élément photocopié du tableau de Cézanne (1867-1870) que les élèves doivent intégrer à leur production

4.3 Médiation culturelle

L'expérience de l'enseignante spécialiste ainsi que sa collaboration avec l'institution culturelle et ses médiateurs, ont permis la conception d'une médiation culturelle adaptée à notre situation (lieu, temps, moyens, échantillon). Le dispositif élaboré est un mélange de plusieurs formes et fonctions de la médiation. En effet, il s'agit d'une médiation en contexte scolaire hors-les-murs avec une première partie en classe sous forme d'enseignement régulier (MCS, 2014). En ce qui concerne les fonctions de la médiation, nous avons cherché à suivre des fonctions affirmatives et reproductives (MCS, 2014), c'est-à-dire développer les connaissances des élèves (en portant une attention sur les techniques d'expression par exemple), les sensibiliser aux activités culturelles ainsi que les motiver à réitérer ces pratiques. Afin d'assurer une certaine validité de la médiation culturelle, l'enseignante anime elle-même la médiation culturelle.

Le premier temps de la médiation prend place en classe. Les élèves découvrent le thème de l'exposition, une brève biographie de l'artiste en question, puis les œuvres exposées. L'enseignante présente les thématiques et le contexte des tableaux ainsi que les éléments du langage plastiques, les techniques, les effets et les palettes du peintre.

La médiation culturelle continue au musée. Les élèves reçoivent un carnet de visite destiné aux classes (cf. annexe II). Puis, de manière autonome grâce aux informations reçues en classe et aux fiches, ils visitent l'exposition et recherchent certaines informations (carnet questionnaire). Nous sommes bien évidemment présents avec l'enseignante pour soutenir les élèves et répondre à leurs questions. L'institution visitée a la particularité d'avoir des jardins comportant un nombre important de sculptures. De ce fait, nous proposons également un défi à l'extérieur. Les élèves parcourent les jardins à la recherche d'une « œuvre marquante » pour eux. Ils ont pour mission de mémoriser son emplacement, l'auteur et le titre puis revenir vers l'enseignante et la présenter.

Pour finir, nous retournons en classe. Les élèves font part de leurs impressions et ressentis. Ensuite, oralement, l'enseignante repose les questions du carnet aux élèves. Cela fait office de correction mais également de rappel de ce qui a été vu et fait.

4.4 Procédure d'évaluation

Afin de comparer la performance créative des deux groupes, nous allons récolter les productions des élèves que nous allons par la suite codifier pour garantir l'anonymat. Les productions sont mélangées et présentées aux juges en un seul corpus. Les productions créatives sont évaluées selon la CAT (Amabile 1996, cité dans Bear & Mckoll, 2009 ; Jeffries, 2017 & Lubart, 2012). D'après Jeffries (2017), il est nécessaire d'avoir un minimum de cinq juges. Nous avons donc sélectionné cinq individus constituant un jury hétérogène, dans le sens où les juges n'ont pas la même profession ou expérience. Les niveaux d'expertise des éléments du jury étant différents, le consensus est d'autant plus intéressant (Besançon & Lubart, 2015). Le tableau 2 résume notre sélection de juges.

Juge 1	Enseignante titulaire d'une classe de 7 HarmoS
Juge 2	Art-thérapeute pour enfant et adulte, animatrice d'atelier d'expression et de développement de la créativité
Juge 3	Etudiante en dernière année d'un bachelor en Histoire de l'art
Juge 4	Enseignant spécialiste arts visuels niveau secondaire II
Juge 5	Chargée d'enseignement à la HEP-VS

Nous allons également procéder à une récolte d'informations sous forme d'un questionnaire. L'objectif de ces questions est d'identifier quels élèves participent régulièrement à des visites de musées et s'ils obtiennent des résultats plus élevés en termes de créativité.

Partie empirique

5. Mise en œuvre du dispositif et analyse des données

À présent, analysons la mise en œuvre du dispositif et les résultats obtenus. Les éléments présentés proviennent des observations libres effectuées durant les interventions en classe, les réponses aux questionnaires ainsi que les évaluations des productions par les différents juges. Afin d'observer et analyser les résultats, nous avons utilisé le logiciel IBM SPSS Statistics. Les résultats sont présentés d'après un ordre chronologique à notre intervention. Nous commençons avec la médiation culturelle, puis nous présentons brièvement le déroulement des séquences avant d'évoquer l'évaluation des productions.

La médiation culturelle

La première intervention sur le terrain s'est déroulée dans la classe A, il s'agissait de la médiation culturelle. Les élèves étaient participatifs et capables de restituer les expériences précédentes au musée. En effet, l'enseignante propose une médiation dans ce musée chaque année scolaire. L'institution culturelle n'était donc pas inconnue des élèves. De ce fait, l'enseignante spécialiste a pu concentrer son intervention sur l'artiste exposé. Une fois sur place, les élèves étaient motivés de pouvoir trouver les réponses aux questions du carnet. La classe était visiblement déjà venue dans cet établissement ; les élèves connaissent les règles de conduites et l'organisation de l'exposition.

Une récolte d'informations a également eu lieu. L'item observé correspond à la question suivante :

Visites-tu des musées en dehors de l'école (amis, familles, ...) ?						OUI	NON
Si OUI : Combien de fois par années ?	1x	2x	3x	4x	plus		

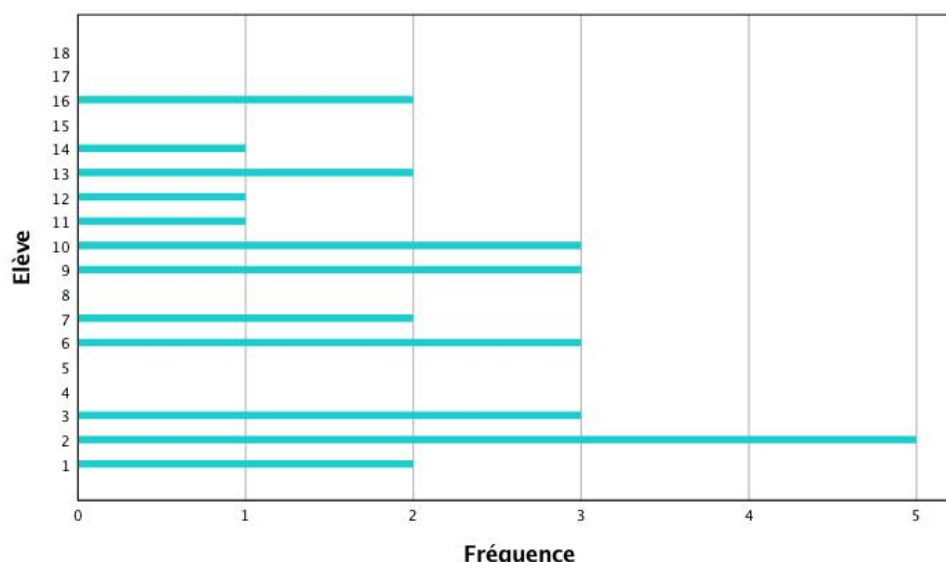


Figure 6 Représentation de la fréquence des sorties extrascolaires au musée (N=18)

La figure 6 représente les résultats obtenus pour cet item. Les réponses des élèves 1 à 9 correspondent à la classe A, les élèves 10 à 18, la classe B. Nous observons que les réponses sont variées. 6 élèves sur 18 disent ne jamais aller au musée hors contexte scolaire ; 3 élèves sur 18 vont en moyenne 1 fois par année ; 4 élèves 2 fois ; 4 élèves

estiment y aller 3 fois et 1 élève affirme faire plus de 4 visites de musée par année. Nous remarquons que la population de la classe A a une moyenne plus élevée que la classe B (2.00 contre 1.11). C'est pourquoi, nous allons également rechercher une éventuelle corrélation entre le résultat de fréquence et la moyenne des évaluations.

La production

La séquence d'arts visuels planifiée s'est déroulée selon nos prévisions. Nous avons remarqué que certains élèves prenaient plus de temps pour esquisser de manière détaillée leur projet au crayon. C'est pourquoi, nous sommes intervenus dans les deux classes afin de garantir au minimum 60 minutes complètes de peinture à tous les élèves. Les productions ne sont pas toutes terminées mais il est important de mettre à disposition le même temps à tous les individus. Cela permet de garantir une situation standardisée afin d'éviter des biais pour l'évaluation comparative des productions. Nous allons maintenant aborder le processus d'évaluation et les résultats obtenus.

L'évaluation

Une fois les productions rendues anonymes, nous les avons présentées aux différents juges. Chaque juge a évalué les productions au regard de la créativité de manière autonome sans avoir à justifier leurs choix. Néanmoins, les juges 1, 2 et 4 ont fait part de la difficulté à ne pas prendre en compte l'aspect esthétique et l'aboutissement des productions lors du classement. Le tableau 2 correspond au recensement des différentes évaluations ainsi que les moyennes. Nous pouvons remarquer que les juges ont été de manière générale cohérents dans leurs notations. Il y a cependant, quelques divergences à relever. La production de l'élève 1 par exemple, a été jugée fortement créative par le juge 2 et faiblement créative par le juge 4. En revanche, ce dernier considère la production de l'élève 18 fortement créative alors que la majorité l'évalue faiblement créative.

Elève	Juge_1	Juge_2	Juge_3	Juge_4	Juge_5	Moyenne
1	3	7	4	1	3	3,6
2	7	6	6	4	7	6,0
3	5	5	7	5	7	5,8
4	4	5	4	6	4	4,6
5	1	1	2	3	2	1,8
6	7	3	6	6	7	5,8
7	3	4	3	6	6	4,4
8	2	7	3	5	5	4,4
9	7	6	6	7	7	6,6
10	7	3	5	3	5	4,6
11	4	1	4	5	1	3,0
12	7	6	5	7	7	6,4
13	5	4	2	3	1	3,0
14	3	2	4	1	3	2,6
15	5	7	1	3	1	3,4
16	2	7	5	4	3	4,2
17	1	1	2	2	2	1,6
18	2	4	2	6	2	3,2

Tableau 2 Résultats des évaluations des productions

En comparant les totaux des évaluations moyennes « faiblement », « moyennement » et « fortement » créatives, nous observons une différence entre les classes A et B (Figure 7). Nous remarquons que la classe ayant participé à la médiation culturelle contient 4

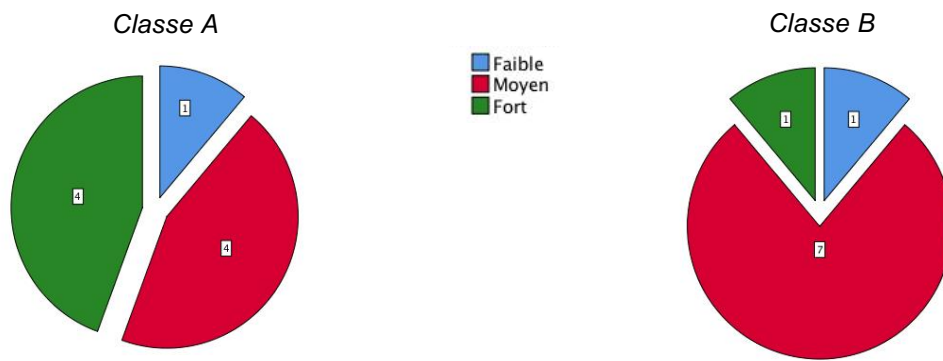


Figure 7 Total des productions évaluées faiblement, moyennement ou fortement créative

productions évaluées « fortement » créatives, 4 autres « moyennement » créatives contre une seule œuvre « faiblement » créative. Alors que les productions de la classe A sont majoritairement « moyennement » créatives avec une seule production évaluée « fortement » ainsi qu'une autre « faiblement » créative. Les résultats de la classe A tendent à être plus créatifs. D'ailleurs, si nous observons les moyennes de classes (Figure 8), nous remarquons que la classe A, ayant participé à la médiation culturelle a obtenu une moyenne de 4.8 contre 3.6 pour le groupe B sans médiation. L'effet de la médiation culturelle semble donc positif lors de la production d'une œuvre créative.

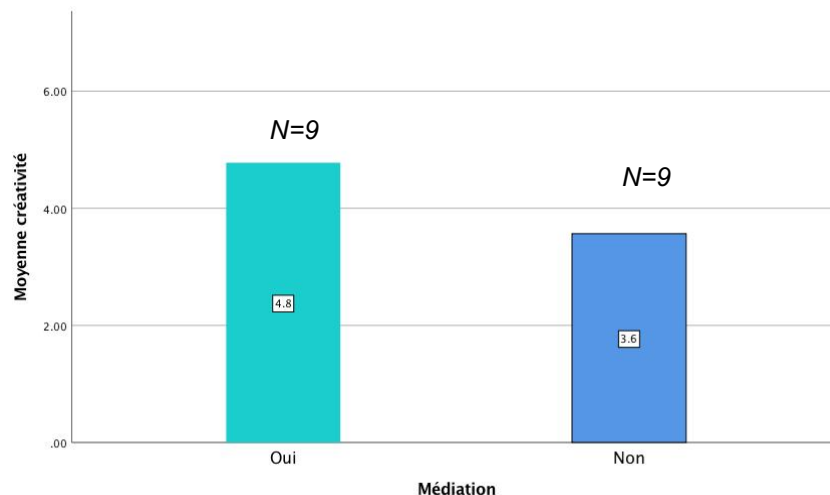


Figure 8 Représentation de la moyenne de créativité de la classe A et B

Nous avons remarqué lors de notre récolte d'informations que l'environnement des élèves en termes de sorties au musée n'était bien évidemment pas égal chez tous (Figure 6). Or, cette différence pourrait expliquer pourquoi certains élèves de la classe A n'ont pas produit une peinture autant créative que les autres, ou, au contraire, qu'un élève de la classe B présente une œuvre fortement créative. Prenons par exemple l'élève 5 (classe A), nous remarquons dans nos résultats qu'il a obtenu une note significativement plus basse que les élèves de son groupe. En observant sa réponse au questionnaire, nous constatons que cet élève affirme ne jamais aller au musée en contexte extrascolaire. Nous nous sommes alors intéressés dans un deuxième temps à la relation entre les moyennes obtenues en créativité et le taux de fréquence de visite de musée, sans séparer les groupes classes. Nous remarquons à la Figure 9 qu'il existe une corrélation linéaire positive entre ces deux variables ($R = 0.639$). La fréquence explique donc le 40,8% de la variation de la moyenne de créativité dans notre échantillon.

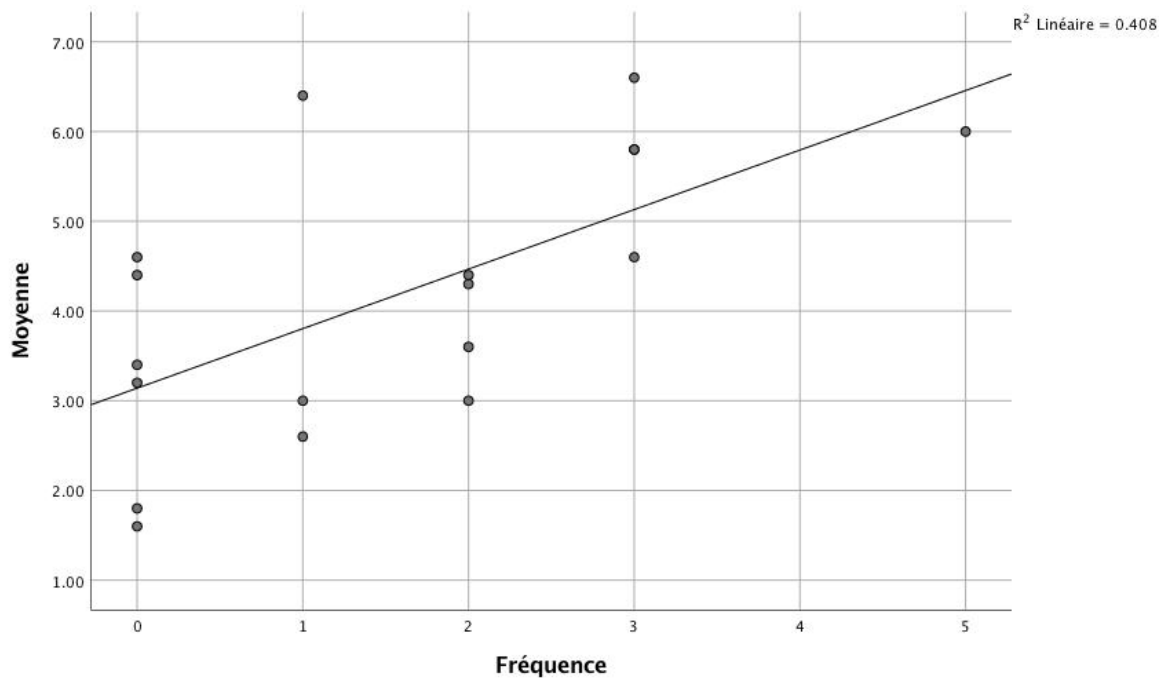


Figure 9 Représentation graphique de la corrélation entre la moyenne de créativité obtenue et la fréquence de sorties au musée (N=18)

6. Interprétation et discussion des résultats ...

Nous continuons notre travail de recherche en interprétant les résultats présentés ci-dessus au regard des différentes théories développées dans notre cadre conceptuel. Nous allons commencer par discuter les résultats obtenus lors de la procédure d'évaluation. Ensuite, nous interpréterons les effets de la médiation culturelle sur la performance créative. Pour finir, nous présenterons notre interprétation de la corrélation entre la pratique de visite de musée et la créativité des productions.

... de l'évaluation

Le premier point que nous allons développer dans ce chapitre est celui des résultats des évaluations. D'après la CAT d'Amabile (1996, cité dans Bear & Mckoll, 2009 ; Jeffries, 2017 ; & Lubart, 2012), l'évaluation de la créativité correspond au résultat moyen d'un consensus d'un jury. Nous constatons dans nos résultats que certaines notations vont à l'encontre de celles des autres membres du jury. Plus précisément, nous observons que les 4 productions ayant reçu le score maximum (7) de la part du juge 2, sont évaluées moyennement faibles voire très faibles au niveau de la créativité. Nous pouvons interpréter ces résultats d'après l'apport théorique de Besançon et Lubart (2015). En effet, ils précisent que l'évaluation peut être faite par des enseignants, des experts du domaine en question (ici les arts visuels), des psychologues ou d'autres professionnels. Le statut du juge 2 n'est donc pas la cause à première vue de cette divergence. En revanche, le fait que ce juge n'a pas de liens avec l'enseignement montre que sa base de comparaison en situation similaire est limitée. De plus, il est possible que sa conception de la créativité et les critères retenus soient différents des autres juges (Besançon & Lubart, 2015). Durant la procédure d'évaluation, le juge 2 a fait part de sa sensibilité à l'utilisation du médium et aux couleurs choisies par les élèves. Nous avançons donc que la divergence de notation pour ces productions se justifie par une pondération des critères de créativité retenus par le juge 2, différents des autres membres du jury.



Hormis cette particularité, les résultats sont de manière globale cohérents d'un juge à l'autre. Nous observons donc une évaluation consensuelle de la créativité (Lubart, 2012). L'utilisation de la CAT permet d'obtenir une moyenne de la créativité pour une production dans un contexte standardisé.

... de la médiation

Continuons avec l'interprétation des résultats obtenus lors de la comparaison des moyennes de créativité, avec ou sans intégration d'une médiation culturelle dans la séquence d'arts visuels. Nous constatons que la classe qui a effectué la médiation culturelle avant la réalisation d'une production créative (classe A) obtient des résultats plus élevés en créativité. La séquence d'art était identique dans les deux groupes, hormis la variable de la médiation. Nous pouvons alors avancer que la participation à la médiation culturelle a permis aux élèves de réaliser des performances créatives plus importantes. Nous allons discuter ce résultat d'après la théorie de l'approche multivariée de la créativité selon Lubart (2012) ainsi que l'explication de la démarche créative d'après Aznar (2006).

Lors de l'introduction de la séquence les élèves ont montré une grande motivation (participation, exclamations, atmosphère). Dans la classe A, certains élèves ont réagi en disant « Oh c'est comme la peinture qu'on a vu au musée avec le caillou et l'arbre ». Ceux qui n'avaient pas fait le lien de prime abord ont dès lors compris la situation. Nous interprétons cette exclamation comme une trace de motivation chez les élèves. Nous pensons que la médiation culturelle agit sur la motivation des élèves et donc à travers les facteurs conatifs sur la performance créative, la motivation faisant partie des facteurs conatifs de la créativité (Lubart, 2012). Cependant, cette exclamation montre aussi que les élèves ont mémorisé le contenu transmis durant la médiation culturelle. Il s'agit donc de connaissances spécifiques au domaine de l'art qui enrichissent le capital de savoir de l'élève. Jeff (2016) affirme d'ailleurs que les élèves mémorisent facilement les informations transmises lors d'une heure de visite au musée. De plus, les élèves ayant participé à la médiation ont pu observer la méthode de l'artiste, c'est-à-dire l'utilisation de la peinture pour exprimer l'effet et la matière d'un personnage camouflé dans un paysage. Nous pouvons faire le lien avec la fonction affirmative de la médiation (Mörsch, 2014) et les facteurs cognitifs agissant sur la créativité des élèves (Lubart, 2012). Cet apport au niveau cognitif peut expliquer la différence de performance entre les deux groupes.

Nous pouvons également mettre en discussion nos résultats en considérant le processus créatif des élèves (Aznar, 2006). En effet, la classe A a connaissait déjà la démarche artistique sous-jacente à la situation problème. Les élèves ont rapidement fait le lien entre le tableau découvert lors de la médiation culturelle et la situation à résoudre en classe. Cela pourrait expliquer une meilleure performance au niveau de la « phase intégrative » de la démarche créative, qui garantit la production d'une réponse adaptée à la situation problème (Aznar, 2006). De plus, les connaissances transmises par la fonction affirmative de la médiation ont permis d'élargir la bibliothèque de concepts considérés lors de la « phase divergente » du processus créatif (Aznar, 2006 ; Mörsch, 2014). Or, la qualité de la production créative dépend de cette capacité à lutter contre les concepts connus ainsi qu'à créer des liens entre ceux-ci pour les transformer (Aznar, 2006). Prenons par exemple l'élève 9 (classe A) : sa production a reçu la moyenne la plus haute et a donc été évaluée fortement créative. Cet élève a été capable de changer sa perception de l'élément à intégrer (figure 4). Il a demandé s'il pouvait considérer l'arbre comme un nuage et le tourner pour le mettre dans le ciel. L'élève, en observant la forme de l'arbre de Cézanne, a pu faire des liens avec le concept de nuage. Ce dernier existe déjà, il ne s'agit pas d'une invention. Cependant, sa créativité s'est illustrée dans sa capacité à changer de regard et faire des liens avec ce qu'il connaît (Brabandère, 2009). Nous pensons donc pouvoir interpréter la meilleure performance de la classe A en considérant l'impact de la médiation culturelle sur les phases intégrative et divergente durant le processus créatif des élèves (Aznar, 2006).

La médiation culturelle proposée à la classe A correspond à une variable parmi les facteurs environnementaux de la créativité selon son approche multivariée (Lubart, 2012). Cependant, il ne s'agit que d'un seul événement ponctuel. Il se peut que certains élèves pratiquent régulièrement des médiations culturelles de type visite de musée. Ce paramètre pourrait éventuellement servir d'explication à nos résultats. C'est pourquoi, nous allons maintenant interpréter les résultats en rapport avec la fréquence de sorties au musée en contexte extrascolaire de notre échantillon.

... de la fréquence

Le dernier point de ce chapitre concerne les résultats du lien entre le taux de fréquence de sorties au musée en dehors de l'école et la moyenne obtenues pour la production créative. Les résultats montrent qu'il existe une corrélation positive ($R=.639$) entre ces deux variables. Il y a donc une tendance à ce que plus une personne fréquente les musées, plus ses performances créatives sont positives. Discutons maintenant l'interprétation de ces résultats. Les résultats de l'étude sur l'impact social de la participation à l'art menée par Matarasso (1997) montrent qu'une activité liée à l'art, comme une médiation culturelle par exemple, peut développer certains aspects sociaux. On y retrouve par exemple, le développement de la confiance en soi, de l'acceptation de la prise de risque et de l'ouverture aux autres cultures. Ces différents effets de la médiation culturelle pourraient expliquer nos résultats. Un élève qui visite souvent des musées développe par exemple l'acceptation de la prise de risque de manière plus importante qu'un autre élève. Or la capacité à prendre des risques fait partie des facteurs conatifs de l'approche multivariée de la créativité (Lubart, 2012). C'est pourquoi nous annonçons que le développement des facteurs conatifs liés à la créativité dans le cadre d'une sortie au musée est bénéfique à la production créative de l'élève.

Plus récemment, une recherche sur les effets d'une heure au musée avec des élèves (Jeff, 2016) a permis d'obtenir des résultats intéressants. Suite à la visite, les étudiants ont montré une meilleure utilisation de la pensée critique (observation, interprétation, évaluation, association, recherche des problèmes, comparaison, flexibilité d'esprit), un développement de la tolérance ainsi qu'une bonne mémorisation des apports de la visite (Jeff, 2016). En supposant que la répétition de visites permet une acquisition plus permanente de ces capacités, nous pouvons avancer que la pratique répétée de sortie au musée permet également des performances créatives. La pensée critique et la mémorisation des savoirs spécifiques correspondent aux composantes des facteurs cognitifs (Lubart, 2012). Donc plus un élève développe ces capacités, plus ses facteurs cognitifs sont riches, plus ses réalisations sont créatives. Ensuite, les compétences sociales et les comportements développés suite à une sortie au musée, comme la tolérance ou la curiosité, font parties quant à eux aux facteurs conatifs de la créativité (Lubart, 2012). Dans la même logique, la répétition des visites permet à la fois le développement des facteurs cognitifs et conatifs de la créativité (Lubart, 2012). Nous observons d'ailleurs des prises de risques au niveau des couleurs chez les élèves de la classe A. On remarque par exemple que les élèves ayant l'habitude de visiter plusieurs fois par année des musées ont choisi des couleurs plus marquées et différentes des autres, notamment un ciel rouge ou un ciel noir. Il peut s'agir d'une prise de risque ou d'une forme de tolérance. Nous n'avons cependant pas les moyens de discuter cet aspect de la thématique.

Pour résumer, nous pensons que le taux de visites de musée et la créativité sont corrélés du fait que la pratique muséale permet le développement de connaissances et compétences liés aux facteurs cognitifs et conatifs de la créativité d'après l'approche multivariée (Lubart, 2012).

7. Conclusion

Afin de conclure notre travail, nous allons reprendre notre question de recherche en essayant à y répondre tout en vérifiant la validité de nos hypothèses.

Commençons par rappeler notre question de recherche : **Dans quelle mesure, une médiation culturelle de type visite de musée peut-elle influencer positivement la créativité des élèves, plus particulièrement lors d'une production artistique ?**

Suite à cette question de recherche, nous avons formulé plusieurs hypothèses. La première correspond à l'idée que les fonctions affirmatives et reproductives de la médiation culturelle permettent un développement des facteurs cognitifs et conatifs favorables à la créativité des élèves. De cette hypothèse découle également l'idée que plus un élève fréquente les institutions culturelles, plus son accomplissement créatif augmente. Grâce aux analyses et aux interprétations précédemment effectuées, nous pouvons valider ces hypothèses. En effet, nous avons observé une corrélation positive entre la pratique répétée de visite de musée et les performances créative. En ce qui concerne les effets de la médiation, nous interprétons nos résultats aux regards des théories consultées lors de la rédaction du cadre conceptuel. Cependant, nous n'avons pas plus d'indices qui pourraient préciser les apports précis de cette médiation culturelle sur les élèves.

La dernière hypothèse veut que la médiation culturelle permette une démarche créative plus riche et par conséquent, des résultats en créativité plus probants. Une fois encore, nous avons développé ce point dans l'interprétation des résultats. Or ici non plus, nous n'avons pas d'informations précises démontrant l'influence de la participation à la médiation culturelle, hormis les observations faites des effets de la médiation sur ces différentes phases du processus créatif.

Suite à ces interprétations et ces constats, nous pouvons répondre à notre question de recherche en affirmant qu'une médiation culturelle visant des fonctions affirmatives et reproductives, influence de manière positive la créativité des élèves lors d'une production artistique du même domaine. Cependant, il est important de préciser que notre échantillon étant restreint, nous ne pouvons en aucun cas faire de nos résultats une généralité.

8. Analyse critique

Dans ce chapitre, nous cherchons à analyser de manière critique notre démarche de recherche ainsi que notre dispositif. Il s'agit de soulever les points positifs et des propositions d'améliorations ou de régulations que nous estimons bénéfiques pour le déroulement de notre recherche ou d'une recherche similaire.

Ce paragraphe correspond à une distanciation critique de l'ensemble de notre démarche de réalisation de ce travail de recherche. Nous allons effectuer notre analyse en suivant l'ordre chronologique de cette démarche.

Commençons par aborder la question du thème et de la problématique choisie. Nous estimons avoir illustré de manière claire à quel point les questions de créativité et de médiation culturelle sont des thématiques actuelles et importantes. Il ne s'agit pas d'une mode passagère mais bel et bien d'une problématique accompagnée d'une dimension politique. Nous pensons que notre travail s'oriente vers un questionnement assez clair et que le sujet de notre recherche est clairement délimité.

La prochaine étape correspond à l'élaboration du cadre conceptuel. Nous estimons avoir choisi des concepts pertinents à notre recherche. Ceux-ci ont d'après nous été développés de manière correcte et réfléchie. Nous avons eu au départ quelques difficultés à rechercher des documents traitant de la médiation culturelle. Mais au final, en passant par les

organisations de la culture, nous sommes parvenus à nos objectifs. La rédaction du concept de la créativité a été plus complexe dans la mesure où nous avons un nombre important d'apports théoriques divers et variés. Il a donc fallu faire des choix et prendre position auprès des références sélectionnées. Nous pensons que notre cadre conceptuel est clair et fournis. Les deux concepts principaux de notre travail de recherche sont facilement identifiables. Le travail fourni pour cette étape de la démarche a été bénéfique à la conception du dispositif ainsi qu'à l'interprétation des résultats.

Notre travail de recherche repose sur un questionnaire final que nous estimons peut-être encore trop général. En effet, au commencement de la démarche, nous avons un questionnaire très large concernant la créativité. Puis, au fil des lectures et des expériences, nous l'avons resserré en l'associant à la médiation culturelle. Cependant, nous nous sommes peut-être précipités sur les étapes suivantes sans nous apercevoir qu'il aurait été intéressant d'approfondir notre questionnaire afin de rechercher des réponses plus significatives. En effet, nous nous sommes concentrés sur l'impact de la médiation culturelle sur l'accomplissement créatif sans pour autant nous intéresser aux éventuels développements concrets de certains aspects spécifiques de la créativité (pensée divergente, flexibilité, ...). De ce fait, nous avons obtenus des résultats certes intéressants mais limités. Nous pensons donc qu'il serait judicieux de préciser encore plus notre question de recherche ainsi que le dispositif qui en découle.

Intéressons-nous maintenant au dispositif mis en place pour la récolte de données. En ce qui concerne la partie de la médiation culturelle, nous pensons que l'expérience de l'enseignante avec qui nous avons collaboré a été très bénéfique. En effet, nous avons eu la chance de pouvoir participer en tant qu'observateur à cette expérience, ce qui nous a permis de mieux comprendre le concept sous sa forme pratique. Il pourrait cependant être intéressant d'évaluer un projet de médiation culturelle monté par des médiateurs professionnels et proposé aux classes. L'intervention en classe s'est déroulée sans difficultés particulières. Les élèves étaient motivés par l'activité et la situation problème était claire. Nous avons donc pu récolter des productions cohérentes qui répondaient aux attentes pour l'évaluation comparative. Certains élèves n'avaient pas terminé leur réalisation. Il pourrait être envisageable de laisser une séance de plus à tous les élèves pour que tous puissent arriver au bout de leurs intentions. Bien que notre dispositif soit à la hauteur de nos attentes, nous pensons qu'il n'est pas optimal pour notre travail de recherche. En effet, les résultats obtenus sont très restreints. Si nous devions répéter cette démarche dans un autre groupe classe, nous apporterions des compléments. À l'origine, nous avons fait le choix de concentrer notre évaluation uniquement sur la production créative des élèves. Cependant, lors de l'analyse des résultats, nous aurions apprécié avoir plus d'informations concernant les capacités spécifiques liées à la créativité. C'est pourquoi, nous pensons pouvoir compléter notre dispositif en effectuant, avant la médiation culturelle, un pré-test de la créativité des élèves en ciblant certains aspects comme la fluidité, la flexibilité ou la pensée convergente, puis, après la médiation, un post-test. Cela pourrait permettre de pointer les effets de la médiation culturelle sur le développement de la créativité de manière plus précise.

Une question que nous pouvons soulever est celle de la quantité d'interventions. En effet, nous avons observé les résultats après une seule expérience de médiation culturelle. Mais est-ce qu'une seule médiation peut-elle vraiment expliquer la différence dans les résultats ? Il pourrait être intéressant de prolonger l'intervention et d'effectuer des tests intermédiaires pour observer la progression de la créativité suite aux différentes expériences culturelles. De plus, nous ne pouvons pas garantir que tous les facteurs de la créativité selon l'approche multivariée (Lubart, 2012) soit également proportionnés pour tous les élèves de notre échantillon. Bien que nous puissions avoir un contrôle sur certains aspects de la situation, nous n'avons aucun moyen de contrôle sur l'environnement familial par exemple.

Lors de la procédure d'évaluation, nous avons volontairement choisi une population hétérogène à l'égard de la créativité pour constituer notre jury. Nous pensons que ce choix a été bénéfique, car il nous a permis d'observer des différences intéressantes lors de l'interprétation des résultats. Nous pensons néanmoins qu'il pourrait être judicieux de sélectionner un nombre supérieur de juges. En effet, nous avons pu constater que la divergence d'un juge pouvait influencer de manière importante la moyenne lorsque les données sont limitées. Or, en augmentant le nombre de juge, nous pourrions éviter une trop forte influence d'une notation incohérente aux autres sur la moyenne. De ce fait, nous pourrions également avoir un consensus plus marqué.

L'analyse des résultats s'est montrée être la phase la plus complexe de notre démarche. En effet, nous avons été très perturbés par le manque d'informations plus précises. Nous avons pu faire des liens avec notre cadre théorique mais nous estimons que les données que nous avons récoltées n'étaient pas suffisamment étoffées. Nous avons constaté qu'il n'était pas possible d'interpréter le développement de la créativité uniquement en évaluant une production. Nous pouvons affirmer que la classe ayant participé à la médiation a été plus performante, mais nous n'avons pas d'indices précis qui nous permettent d'interpréter ces résultats, d'où notre proposition de développer notre dispositif. Nous avons néanmoins interprété nos résultats en utilisant les connaissances que nous avons présentées dans le cadre conceptuel de notre travail.

De manière générale, cette démarche de recherche a été très intéressante. Elle nous a permis d'affiner notre compréhension de la créativité mais surtout de découvrir le concept de médiation culturelle. Nous avons même pu constater l'implication et l'injonction politique en faveur de ces pratiques qui restent pourtant encore peu populaires. L'apport théorique et l'expérience pratique de cette démarche sont non négligeables pour notre développement professionnel. Nous pensons d'ailleurs que ce premier travail de recherche pourrait être développé et élargi. Nous allons étendre cette idée dans le chapitre suivant.

9. Prolongements et perspectives

Pour cette dernière partie de notre travail, nous allons faire part des possibles prolongements et des nouvelles perspectives qui pourraient être considérés afin de poursuivre notre travail de recherche. La problématique traitée dans notre travail est particulièrement vaste. Que ce soit en développant la question de la créativité ou des effets de la médiation culturelle, il y a matière à effectuer des recherches supplémentaires. Nous allons en citer quelques-unes qui nous semblent intéressantes.

Premièrement, comme nous l'avons déjà avancé auparavant, nous pensons qu'il pourrait être intéressant d'intégrer des tests de créativité plus démonstratifs des compétences développées. Il s'agirait d'augmenter le taux de participation aux médiations culturelles sur une année scolaire par exemple, et d'en étudier les effets.

Ensuite, nous voyons également un potentiel de recherche au niveau des effets des différentes formes de médiation culturelle. Nous avons découvert qu'il existe aujourd'hui un grand éventail de propositions d'activités culturelles pour les classes. Il pourrait être intéressant d'observer les différents apports en fonction de la nature de la médiation culturelle.

Au regard de notre expérience d'élèves et stagiaires enseignants, nous constatons que la pratique de médiation culturelle est loin d'être une pratique répandue. Il pourrait être intéressant de mener des recherches auprès des enseignants afin de récolter leurs représentations de la médiation culturelle et à quelle fréquence ils intègrent les offres des institutions culturelles dans leur enseignement afin de comprendre ce phénomène.

10. Références Bibliographiques

- Abouddrar, B. & Mairesse, F. (2016). *La médiation culturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Aznar, G. (2006). *Dissiper le flou du mot «créativité»*. [Document électronique]. Récupéré sur le site : www.creativite-conseils.com
- Baer, J., & McKool, S. (2009). Assessing Creativity Using the Consensual Assessment Technique. In C. Schreiner, *Handbook of Research on Assessment Technologies, Methods, and Applications in Higher Education* (pp. 65-78). IGI Global.
- Besançon, M., Georgsdottir, A., & Lubart, T. (2005). La créativité, son développement et l'école. *Diversité. Ville, école, intégration*, 140, 47-54.
- Besançon, M., Barbot, B., & Lubart, T. (2012). Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant de Binet à nos jours. *Recherches & éducations* [En ligne]. Repéré à <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/840>
- Besançon, M., & Lubart T. (2015). *La créativité de l'enfant: Évaluation et développement*. Wavre, Belgique: Mardaga.
- Caillet, E. (1995) *À l'approche du musée, la médiation culturelle*. Lyon : Presse universitaire de Lyon.
- Capron Puozzo, I., & Lapaire, J. (2016). *La créativité en éducation et formation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, pp.16-20.
- Cohen, C., & Girault, T. (1999). Quelques repères historiques sur le partenariat école-musée ou quarante ans de prémices tombées dans l'oubli. *ASTER, L'école et ses partenaires scientifiques*, 29
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2003, janvier). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'Ecole publique*. [en ligne] Repéré à : [file:///Users/mianolaura/Downloads/Declaration CIIP Finalites-objectifs ecole 2003-01-30%20%20\(2\).pdf](file:///Users/mianolaura/Downloads/Declaration CIIP Finalites-objectifs ecole 2003-01-30%20%20(2).pdf)
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). *Plan d'études roman*. Faubourg de l'Hôpital 68, CP 556 : Neuchâtel
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2007, juin). *Accord Intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire* (concordat HarmoS) [en ligne] Repéré à : https://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf
- Conférence mondiale sur les politiques culturelles (1982, juillet). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*, Mexico. Résumé repéré à : <file:///Users/mianolaura/Downloads/D%C3%A9claration+de+l'UNESCO+de+mexico+sur+les+politiques+culturelles.pdf>
- Conseil international des musées (ICOM) - *Statuts*. (2017). [PDF] Paris. Repéré à : http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Statuts/2017_ICOM_Statuts_FR.pdf
- Coppey-Granges, S., Moody, Z., & Darbellay, F. (2016). Des fondements théoriques à une pédagogie de la créativité : expériences en formation des enseignants et en contexte scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (1), 95-112.

- Davallon, J., (2003). La médiation : la communication en procès?. *Médiation et information*, 19, 38-59
- De Brabandère, L. (2009, juillet). *10 paradoxes de la créativité* Communication présentée à l'université du SI, Paris. Vidéo repérée à : https://www.youtube.com/watch?v=hmX3XDagn_o&list=PL0_ZcLjh9pGGI6OyH5ETd0_cUFNQ_XxH
- Deriaz, M., (2006). *La créativité, une composante essentielle du développement personnel et collectif*. Repéré à <http://plasticites-sciences-arts.org/PLASTIR/Deriaz2.pdf>
- Falk, J.H., & Dierking, L.D., (2000). *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*, AltaMira: Rowman & Littlefield.
- Ferriere, A. (1925). L'Ecole Nouvelle et le Bureau International des Ecoles Nouvelles. *Revue Pour l'Ere Nouvelle*, 15 (avril), pp. 2-8
- Gardner H., (1997) Les formes de l'intelligence, France : Editions Odile Jacob
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan K.M. (2007). *Studio Thinking. The Real Benefits of Visual Arts Education*, New York: Teachers College Press.
- Jeff (2016). *Empathie, tolérance, pensée critique, ... : les effets sur des élèves d'une heure de visite au musée d'art*. [en ligne] Papa positive !. Repéré à <http://papapositive.fr/empathie-tolerance-pensee-critique-effets-eleves-dune-heure-de-visite-musee-dart/>
- Jeffries, K.K. (2017) A CAT with caveats: is the Consensual Assessment Technique a reliable measure of graphic design creativity?, *International Journal of Design Creativity and Innovation*, 5:1-2, 16-28, DOI: 10.1080/21650349.2015.1084893
- Kihn, M. (2005). "Outside the Box": The Inside Story. [en ligne] Fast Company. Repéré à : <https://www.fastcompany.com/53187/outside-box-inside-story>
- Lubart, T. (2012). *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin
- Matarasso, F. (1997), *Use or Ornament ? The social Impact of Participation in the Arts*. [en ligne] Repéré à : <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFE060201.pdf>
- Médiation Culture Suisse. (2014). *Ecole, Culture, Ecole : Un débat en forme de course relais en trois étapes. Conclusions*. Lausanne : Emphase Sàrl
- Mirza, M. (2006): *Culture Vultures. Is UK arts policy damaging the arts?* Londres : Policy Exchange [pdf] Repéré à : <https://www.policyexchange.org.uk/wp-content/uploads/2016/09/culture-vultures-jan-06.pdf>
- Mörsch, C. (2004) Socially Engaged Economies: Leben von und mit künstlerischen Beteiligungsprojekten und Kunstvermittlung in England. *Texte zur Kunst*, 53
- Mörsch, C. (2013). *Le temps de la médiation* [Document électronique]. Récupéré sur le site : <http://www.kultur-vermittlung.ch/>
- Puozzo Capron, I., & Martin, D. (2014). De la pensée créatrice à la pensée créative. *L'Educateur*, 2, 13-14.
- Raidl, M., & Lubart, T. (2001). An Empirical Study of Intuition and Creativity. *Imagination, Cognition And Personality*, 20(3), 217-230. <http://dx.doi.org/10.2190/34qq-ex6n-tf8v-7u3n>

Ravon, D. (2008) *Apprivoiser ses émotions. L'intelligence des situations*. Paris : Groupe Eyrolles

Rey O., & Feyfant A. (2012). Vers une éducation plus innovante et créative. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°70, janvier.

Rogers, C.R. (1968/1998) *Le développement de la Personne* (pp 230-240), Paris : Dunod.

Service de la culture. (2014). *LE PROGRAMME "ETINCELLES DE CULTURE" FAIT PEAU NEUVE*. Repéré à : <https://www.vs.ch>

Sternberg R.J., (2006) The Nature of Creativity, *Creativity Research Journal*, 18:1, 87-98, DOI: 10.1207/s15326934crj1801_10

Sternberg, R., Kaufman, J., & Pretz, J. (2002). *The Creativity Conundrum*. [en ligne] Repéré à : https://books.google.ch/books?id=qUkXgg7AyxMC&hl=fr&source=gbs_navlinks_s

11. Annexes

Annexe I : Planification de la séquence d'arts visuels

Annexe II : Carnet de l'élève pour la médiation culturelle

Annexe III : Attestation d'authenticité

Annexe I : Planification de la séquence d'arts visuel

Planification d'une séance d'enseignement

Stagiaires	Miano Laura				
Domaine, discipline et thème	Arts Visuels				
Degré d'enseignement	7H	Nombre d'élèves	9	Période (durée)	3x45'

TITRE : Cache- cache dans la nature

Date : -

Objectif général	A 21 AV – 2 Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotions en s'appuyant sur les particularités des différents langages artistiques en exploitant les matières, les couleurs, les lignes et les surfaces. CT- pensée créatrice : développer la pensée divergente qui permet l'originalité et l'innovation.
Objectif(s) spécifique(s) (OS)	Les élèves sont capables de donner une réponse personnelle à la situation problème en fonction de son intention en choisissant des éléments du langage plastique (matière, couleur, lignes, surface).
Critères d'évaluation	Au moins 3 personnages peuvent être identifiés dans la production de l'élève.
Activité pour le contrôle de l'objectif	Les élèves produisent une peinture répondant à la situation.

Déroulement

Horaire Durée	Activités cognitives d'apprentissage des élèves réparties en étapes	Pratiques d'enseignement : stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel...
10'-15'	Introduction L'enseignant présente une image de paysage anthropomorphique → Les élèves essaient de deviner le thème et communiquent ce qu'ils identifient Présentation du thème et des objectifs	Forme sociale : Plenum Matériel : présentation Power Point Stratégie d'enseignement : activé les représentations, éveiller l'intérêt et la motivation
5'	Mise en place du matériel / lancement de l'activité	Matériel : Feuilles de dessins avec élément à intégrer (d'après un tableau de Cézanne : Rochers, 1867-1870), crayons, peinture acryl / gouache

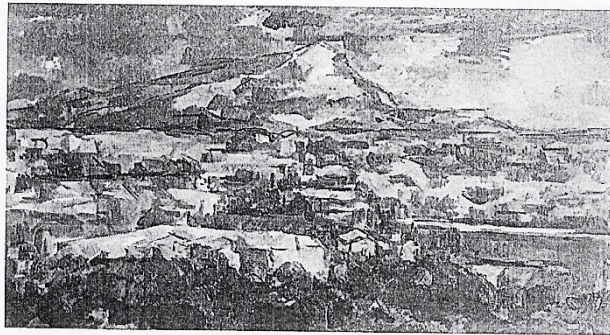
5'-10'	Activité Les élèves commencent à expérimenter, dessiner, imaginer des visages cachés. Différenciation : Si les élèves ont des difficultés à trouver des idées, l'enseignant propose aux élèves d'observer les nuages et les arbres à l'extérieur	Forme sociale : individuel Matériel : Feuilles de brouillon, feuilles de dessins avec élément à intégrer (d'après un tableau de Cézanne), crayons, peinture acryl / gouache, pinceaux, assiettes, gobelets, papier journal / carton Stratégie d'enseignement : L'enseignant encourage et valorise les idées originales
25'-30'	Les élèves tracent aux crayons les lignes principales de leur production.	
60'	Les élèves peignent leurs paysages. → L'enseignant rappelle les différentes techniques et matières que les élèves ont déjà travaillées.	
10'-15'	Rangement du matériel (nettoyages)	
5'	Conclusion Les élèves observent et identifient les visages dans les productions des autres. Feedback de l'enseignant et des élèves → Si les élèves n'ont pas terminé leurs productions, suite et fin lors de la prochaine séance. <i>(Dans le cadre de notre recherche, toutes les productions même pas terminées sont ramassées)</i>	Forme sociale : Plenum Matériel : Productions des élèves Organisation : Les élèves laissent leurs productions sur leurs tables et font une ronde de la classe pour observer les travaux des autres. (auto/co évaluation)

Annexe II : Carnet de l'élève pour la médiation culturelle

7

Comment s'appelle cette montagne peinte plus de 80 fois par Cézanne

Où se trouve-t-elle ?



8



Quel est le titre de ce tableau ?

Qui est cette personne ?

Trouve un autre tableau avec la même personne et donne le titre.

Paul Cézanne

Le chant de la terre

- 1 Paul Cézanne a grandi dans le sud de la France. A l'école, il s'est lié d'amitié avec un grand écrivain français.

Quel est son nom ?



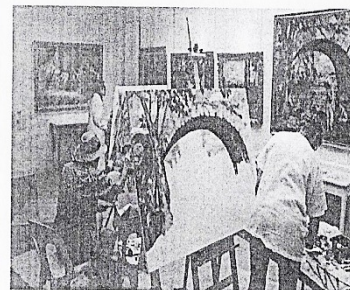
Retrouve le portrait peint par Cézanne dans l'exposition.

(Aide-toi de cette photo)

Vers quel le année a-t-il été peint ?

- 2 Au début de sa carrière d'artiste, Cézanne a copié des tableaux dans les musées avant de trouver son propre style.

Donne le nom d'un musée célèbre où Cézanne a travaillé.



De cette période il y a un tableau où se trouvent les seuls animaux présents dans l'exposition.

Trouve ce tableau

Quels sont ces animaux ?

3 Je suis quelque chose que Cézanne aimait peindre.

Je suis comestible qui suis-je ?

Pourquoi après tant d'années, ces fruits ont toujours l'air aussi appétissant ?

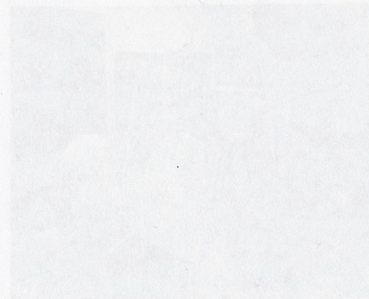
- Grâce à la couleur
- Grâce au dessin précis
- Grâce au vernis

Qui a offert un jour à Paul Cézanne un panier de pommes ?

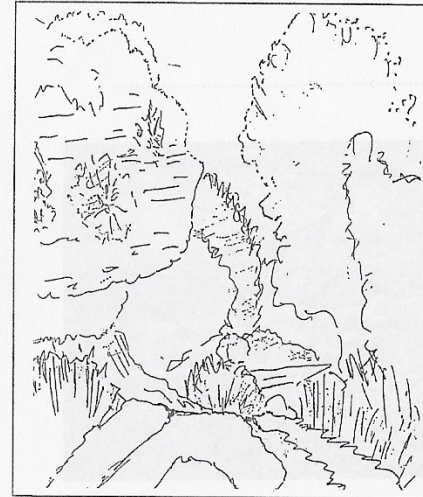
.....

4 Cézanne aimait peindre des paysages en plein air.

A ton tour, observe bien les tableaux et dessine un arbre à la manière de Cézanne. Laisse libre cours à ton imagination pour faire ressortir le feuillage.



5 Cézanne préférait parler aux arbres plutôt qu'aux humains. Il considérait la nature comme une personne. Avec un peu d'imagination, un rocher ou un arbre peuvent se transformer en visages.



Retrouve ce tableau.

Quel est son titre ?

.....

En quelle année a-t-il été peint ?

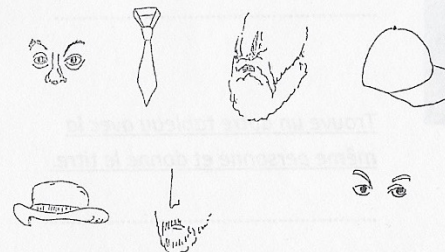
.....

Avec ton crayon, fait ressortir deux visages camouflés dans le tableau.

6 Retrouve l'autoportrait de Paul Cézanne.
« Portrait de l'artiste au chapeau à large bord »

De quelle couleur est la porte vitrée à l'arrière plan ?

.....



Reconstitue son portrait en entourant les bonnes pièces.

Annexe III : Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Martigny, le 15 février 2018