



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

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

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2010.082>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Jérôme A. Schumacher, Pierre-François Coen, Mariana Steiner, 2010



Les futurs enseignants et la créativité : quelles conceptions ?

Jérôme A. SCHUMACHER¹ (Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse),
Pierre-François COEN¹ (Service de la recherche, Haute école pédagogique, Fribourg, Suisse) et
Mariana STEINER¹ (Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse)

Cette contribution présente les résultats obtenus dans le cadre d'une recherche menée par la Haute école pédagogique fribourgeoise (HEP-FR) et visant à capter les conceptions des étudiants² au sujet de la créativité. Ce travail, basé sur la passation d'un questionnaire traduit et adapté de Diakidoy et Kanari (1999) et sur une série d'entretiens semi-dirigés menés avec des étudiants ayant développé des séquences d'enseignement – apprentissage en éducation musicale autour de la créativité lors d'un stage d'enseignement, met en évidence un enchevêtrement de conceptions plus ou moins antithétiques ainsi qu'un relatif désintérêt du processus créatif au profit du produit final.

Mots-clés : conceptions, créativité, formation des enseignants

Introduction

Le cours de didactique de la musique aborde, depuis l'année académique 2006-2007, une sensibilisation à l'approche créative. Il est d'ailleurs demandé aux étudiants de troisième année de réaliser, lors d'un stage d'enseignement, des séquences d'enseignement – apprentissage de la musique ayant pour focale la créativité. Cette mission engendrant une résistance de la part de certains étudiants et maîtres de stage (résistance également constatée par Giglio, 2007), l'idée de travailler sur les conceptions des futurs enseignants s'est dès lors avérée indispensable en vue d'un ajustement ultérieur de l'intervention didactique et pédagogique des formateurs (recherche exploratoire conduite dans le sens que lui donnent Albarello et Bajoit, 1999). En parallèle à ces préoccupations, plusieurs étudiants de la HEP-FR ont réalisé des travaux de diplôme s'inscrivant dans le champ de la psychologie et de la didactique de la musique et

1. Contacts : SchumacherJe@edufr.ch; coenp@edufr.ch; steinerM@edufr.ch

2. Afin d'éviter les lourdeurs qu'entraînerait la répétition systématique des termes masculins et féminins pour désigner des personnes, seul le genre masculin a été retenu comme générique. Les lectrices et lecteurs voudront bien en tenir compte.



s'intéressant à la création de chansons et de musique auprès d'enfants de 6 à 8 ans (Breitenstein & Torche, 2008) et de 9 à 12 ans (Boschung & Despont, 2008) ou encore sur les effets des TIC comme outil de régulation dans des activités de création musicale (Coenegracht, 2009).

L'enjeu de la présente contribution est, dans un premier temps, de faire le point sur le concept de créativité tel que défini dans la littérature, d'aborder ensuite les aspects méthodologiques et présenter les résultats obtenus, et enfin, dans une discussion de ces résultats, faire état de quelques questions susceptibles d'orienter l'action des formateurs et les perspectives de recherche.

Cadrement théorique

La créativité a toujours été présente dans les grands courants de la pédagogie musicale. Aussi, à l'instar de Jaques-Dalcroze et de la place prépondérante réservée à l'improvisation dans sa conception de l'éducation musicale, de nombreux pédagogues tels que Kodaly, Orff, Martenot ou encore Willems reconnaissent l'importance de la créativité dans l'enseignement musical.

Le concept de créativité est aussi présent dans les textes fondateurs de l'enseignement et dans les programmes scolaires. Dans la déclaration pour l'éducation artistique à l'école primaire, l'UNESCO (2007) place l'expression des états intérieurs des enfants par les signes et l'imagination comme un fondement de l'éducation artistique. La créativité compte aussi parmi les objectifs de l'enseignement primaire du canton de Genève. Inspirée des préceptes de Jaques-Dalcroze, l'école primaire publique genevoise doit proposer des ressources créatives dans lesquelles les élèves peuvent accroître leur sensibilité, affiner leur regard, affirmer leur goût tout en apprenant à respecter celui d'autrui et enrichir leurs connaissances (DEP, 2000). Pour le futur plan d'études romand (PER), la pensée créatrice est une capacité transversale servant au développement de la pensée divergente, à la reconnaissance de sa part de sensibilité et à la concrétisation de l'inventivité (CIIP, 2008). De plus, de nombreuses études (Fryer & Collings, 1991; Cypriot National Curriculum, 1994; cités par Diakidoy & Kanari, 1999) tendent à démontrer l'impact prépondérant d'une approche créative dans la plupart des disciplines de l'enseignement obligatoire.

Si l'on aborde le concept sous l'angle psychologique, le premier nom qui s'impose est celui de Torrance, psychologue américain rendu célèbre par le développement de ces tests de créativité (2004). La définition que donne Torrance de la créativité a été à maintes reprises discutée et questionnée. Pour notre part, nous adoptons celle de Lubart (2005) qui la définit comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (p. 10). La *nouveauté* dans la création fait référence à une production qui diverge en plusieurs points de ce qui a déjà été proposé auparavant. Ainsi, le



produit peut connaître une grande déviation (comme dans le cas où un enseignant propose à ses élèves la composition entière d'une chanson, avec texte et musique) ou a *contrario* une déviation minime (sur une musique donnée, écrire de nouvelles paroles par exemple). Outre la nouveauté, le même auteur insiste sur les aspects d'*adaptabilité* de la production face aux attentes, aux contraintes liées à la production créative (technique, temps, thèmes...). Bonnardel (2006), tout en accordant de l'importance aux aspects novateurs, insiste aussi sur la forme observable et utilitaire de la créativité, qui est une « capacité à produire une idée exprimable sous une forme observable ou à réaliser une production qui soit à la fois novatrice et inattendue et considérée comme ayant une certaine utilité ou de la valeur » (p. 95). De plus, à l'instar de chercheurs comme Webster (1990) ou Kaul (2003), nombreux sont ceux qui critiquent le terme *créativité* comme étant trop général et souvent utilisé à mauvais escient. C'est pourquoi Webster (1990) lui préfère l'appellation de pensée créative – « creative thinking » (p. 22) – pour le domaine de l'éducation.

La créativité s'inscrit dans un contexte déjà jalonné qui lui sert de modèle de référence (Wirthner, 1994). Selon Nicod (1994), elle ne peut s'improviser puisqu'elle nécessite des connaissances dans le domaine abordé (par exemple, des élèves qui créent une musique devraient posséder certaines connaissances solfégiques et théoriques comme le fait qu'une mélodie, le plus souvent, se termine sur la tonique). Mais Wirthner (1994) relève tout de même l'importance égale des aspects cognitifs et affectifs (ou conatifs) présents dans toute démarche créative. Roux (2000), quant à lui, bien qu'admettant le poids des connaissances et des références dans toute approche créative, insiste sur le rôle de la pratique, qui permet « un aller-retour permanent entre le geste et l'intention, entre l'action et la réflexion » (p. 329).

Depuis les années quatre-vingts, un large consensus semble régner pour l'adoption d'une approche multivariée de ce phénomène (Lubart, 2005). Sternberg et Lubart (1995) proposent par exemple une approche basée sur six facteurs : l'intelligence, la connaissance, les styles cognitifs, la personnalité, la motivation et le contexte environnemental. Parmi ces derniers, un seuil minimal peut être requis (ce qui est le cas au sujet de la connaissance du domaine), mais certains critères peuvent compenser les déficits d'autres (une grande motivation, par exemple, permettrait de compenser un environnement familial peu propice). Quoiqu'il en soit, les auteurs insistent sur l'importance de ne pas considérer la créativité comme une entité en tant que telle, mais plutôt comme le résultat d'interaction entre plusieurs facteurs. Brown (1989) va plus loin encore dans cette perspective en soutenant qu'il est indispensable de considérer la créativité autant à travers les personnes que les contextes, les produits que les processus.

Est-il possible d'enseigner la créativité ? Vygotsky (2005, cité par Buysse, 2007) observe l'impossibilité d'enseigner l'acte créateur en tant que tel comme un savoir. Le rôle de l'enseignant se confine, dès lors, à la mise en place de situations pédagogiques pouvant favoriser son émergence.



Balkin (1990), différencie créativité et talent. Il soutient, au contraire de l'auteur précédent, que la créativité est un comportement enseignable : « Creativity [...] is an acquired behavior – learnable, teachable, tangible, and crucial to human development. [...] Creativity and talent are not equivalent » (p. 29). Ces deux points de vue montrent qu'il n'y a donc pas unanimité sur la chose.

Que nous apprennent les recherches menées dans le domaine de la créativité ? Les travaux visant à capter les conceptions des futurs enseignants au sujet de la créativité sont rares. Flageul et Coquidé (1999) ont établi une liste de représentations obstacles chez les futurs enseignants de l'école élémentaire dans le cadre de l'expérimentation en biologie. Parmi les conceptions erronées, relevons la suivante : « C'est en imaginant et en créant artificiellement une situation nouvelle que l'expérimentateur peut connaître » (p. 45). Cette position des étudiants nous rapproche d'un dilemme sous-jacent à toute intention créative : apprendre pour créer ou créer pour apprendre ... La recherche de Diakidoy et Kanari (1999), quant à elle, s'intéresse aux conceptions des futurs enseignants chypriotes au sujet de la créativité (dans une large acception). Les quarante-neuf étudiants ayant répondu au questionnaire perçoivent ce domaine comme une capacité générale, se manifestant essentiellement dans le monde artistique. De plus, les productions des élèves doivent essentiellement répondre à un critère de nouveauté et d'originalité, mais les aspects relatifs à l'adaptabilité de la création par rapport à la demande ne semblent pas entrer en ligne de compte. Ces conceptions entrent donc partiellement en contradiction avec la définition de la créativité proposée précédemment par Lubart (2005).

Forts de ces considérations, nous nous proposons de nous interroger sur les représentations que les étudiants de la Haute école pédagogique de Fribourg ont au sujet de la créativité. Après une mise à plat de ces conceptions générales sur la créativité, nous essayerons d'identifier les facteurs qui pourraient les influencer notamment à travers l'analyse de leur évolution chez plusieurs étudiants qui ont élaboré des séquences d'enseignement-apprentissage (création de chansons) dans lesquelles la créativité joue un rôle primordial.

Méthodologie

Deux outils ont été utilisés dans ce travail : un questionnaire et une série d'entretiens semi-dirigés.

Le questionnaire a été traduit et adapté aux contextes de l'éducation et de la formation fribourgeoise. Il est issu du *Questionnaire Examining Student Teachers' Beliefs about Creativity* de Diakidoy et Kanari (1999). La version adaptée comprend nonante-cinq questions et est structurée en quatre parties : 1. données personnelles (spécialisation d'étude – enfants de 6 à 8 ans; enfants de 9 à 12 ans –; activité de l'étudiant dans un domaine artistique; connaissance du solfège...) [questions A à E]; 2. questions ouvertes



et semi-ouvertes sur les conceptions générales de la créativité [questions 1 à 7]; 3. évaluation du degré d'accordance face à des affirmations autour de généralités (idées reçues, croyances populaires), des caractéristiques de la personne créative, des obstacles à la créativité et de l'environnement (échelle Likert à 6 niveaux) [questions 8 à 79]; 4. enfin, évaluation du degré d'accordance et questions ouvertes et semi-ouvertes face à des affirmations autour du projet pédagogique et des conditions facilitant la créativité chez l'élève (échelle Likert à 6 niveaux) [questions 80 à 95]. L'échantillon concerné comprend 104 étudiants des trois années de la formation initiale. Le tableau n° 1 décrit la population des répondants.

Tableau 1 : Description de la population des répondants au questionnaire

ANNEES D'ETUDES		
1ère année	N = 36	35 %
2ème année	N = 50	48 %
3ème année	N = 18	17 %
SPECIALISATIONS ³		
Sp. I	N = 59	57 %
Sp. II	N = 45	43 %
ACTIVITES CREATRICES EXERCEES A TITRE PRIVE		
Oui	N = 80	77 %
Non	N = 22	21 %
Sans réponse	N = 2	2 %

Les entretiens semi-dirigés ont été menés auprès de 4 étudiants qui ont conduit, durant un stage pratique, une activité de création de chansons auprès d'élèves des deux spécialisations. Les entretiens ont été effectués avant et après le stage pratique et permettent d'approfondir les données recueillies par le questionnaire car ils dépassent le simple inventaire des conceptions relatives à la créativité pour approcher les intentions pédagogiques et des éléments liés au processus créatif, au déroulement des activités ainsi qu'à l'évaluation des productions et des apprentissages des élèves placés dans ce contexte.

Présentation et discussion des résultats

Cette partie est consacrée à la présentation et à la discussion des résultats. Elle fera l'objet de deux volets : le premier sera consacré à la présentation des principaux résultats du questionnaire (conception des étudiants de la HEP Fribourg au sujet de la créativité dans un sens large;

3. La spécialisation 1 concerne l'enseignement dans les premiers degrés de la scolarité (enfants de 6 à 8 ans), la spécialisation 2 concerne, quant à elle, l'enseignement dans les degrés supérieurs de l'école primaire (enfants de 9 à 12 ans).



conceptions des facteurs pouvant influencer la créativité) et le second présentera l'analyse de contenu effectuée à partir d'entretiens semi-directifs des quatre futurs enseignants pris en compte pour la partie qualitative.

Questionnaire

Définition personnelle de la créativité

A la question *Quelle est votre définition de la créativité*, six catégories remarquables semblent ressortir de l'analyse de contenu (Bardin, 2007) des définitions personnelles données par nos étudiants. Au travers des quelques exemples de définitions suivants : *Capacité de construire quelque chose en faisant appel à son imagination, sa liberté et ses émotions; C'est avoir beaucoup d'idées et réussir à les retranscrire en objets ou productions en évitant de reprendre des idées toutes faites, des stéréotypes; C'est une touche, un aspect personnel qu'on apporte à un travail ou à son développement et qui permet d'exprimer ses émotions, sa sensibilité, ses goûts de manière libre*; nous remarquons que les étudiants considèrent la créativité comme un phénomène essentiellement libertaire, original, proche de l'individu et multidisciplinaire (mais toutefois orientée uniquement vers les arts). Le tableau no 2 synthétise les catégories identifiées.

Tableau 2 : les six catégories autour des définitions de la créativité

La créativité...	... se réfère à l'imagination
	... nécessite une liberté d'expression
	... implique un engagement total de l'individu
	... est un fait nouveau et original
	... est l'illustration des sentiments de l'individu
	... se réalise par plusieurs moyens (peinture, corps, écriture, musique, sculpture, danse...)

Mots associés à la créativité

A la question *Quels sont les 5 premiers mots qui vous viennent à l'esprit en pensant à la créativité*, trois catégories sémantiques ressortent clairement :

1. un registre sémantique, en lien avec tous les processus conatifs de la création, émerge dans de nombreux cas. Des mots en liens avec les aspects affectifs de la créativité (imagination, originalité, inspiration, invention, idée, fantaisie...) reviennent à maintes reprises;
2. un autre registre, plus apparenté aux disciplines, aux moyens et aux supports, est aussi présent. Ainsi, les étudiants listent les domaines et les outils favorisant la créativité : bricolage, dessin, art, peinture, sculpture, musique, pinceau... Relevons que tous les mots indiqués se

3. des mots en liens avec les effets de la créativité représentent la troisième et dernière catégorie sémantique. Pour les futurs enseignants, la créativité aurait des résonances dans les domaines du plaisir, de la liberté, de l'expression, du rêve, de l'émotion, de l'évasion...

Notons que ces aspects définitionnels sont orientés selon les profils des étudiants. Une analyse factorielle des correspondances effectuée sur ces données textuelles à l'aide du logiciel d'analyse des données SPAD différencie les étudiants selon l'année de leur cursus (1ère année, 2ème ou 3ème) et met en évidence une évolution du registre lexical (voir figure n° 1). Alors que les étudiants de première année possèdent un discours essentiellement orienté vers les aspects émotionnels de la créativité (joie, sentiment, inspiration...), les étudiants de deuxième année font référence à des termes proches de l'expérience artistique (matériau, expérimentation, processus, diversité...). Les étudiants de troisième année, quant à eux, recourent plus à un discours didactique (musée, enseignement) et innovateur (nouveau, blocage).

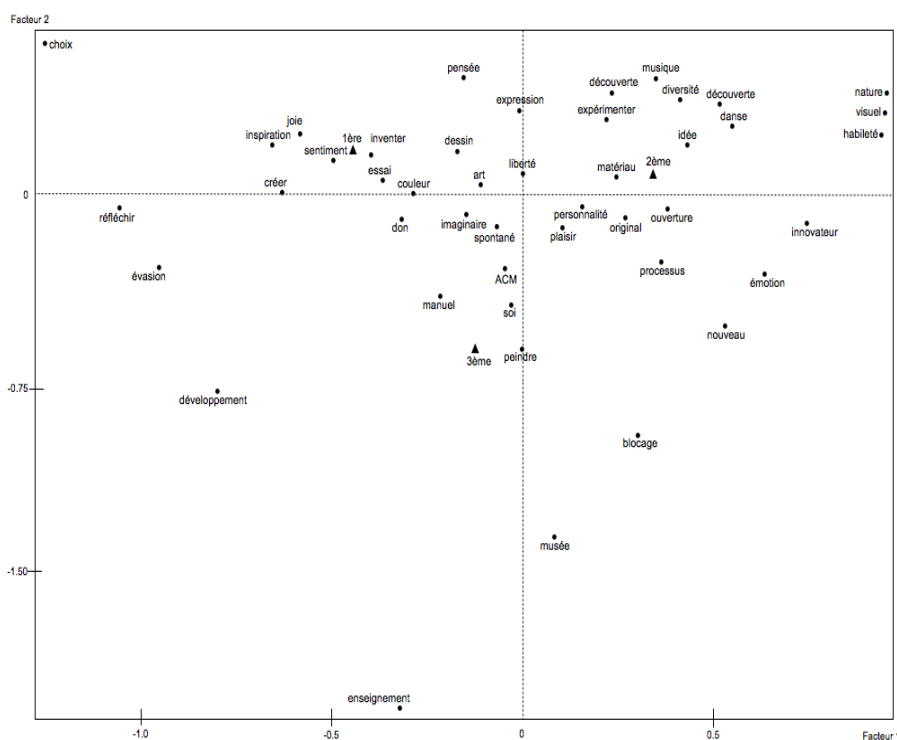


Figure 1 : Analyse factorielle des correspondances à partir des mots associés à la créativité selon le degré d'études



Une autre question présentée dans le questionnaire était centrée sur le développement de la créativité : *La créativité peut-elle être développée chez tout le monde ?* Un consensus quasi général se dégage de nos données. Ainsi pour la grande majorité des étudiants, la créativité peut être abordée auprès de tous les élèves (voir figure n° 2).

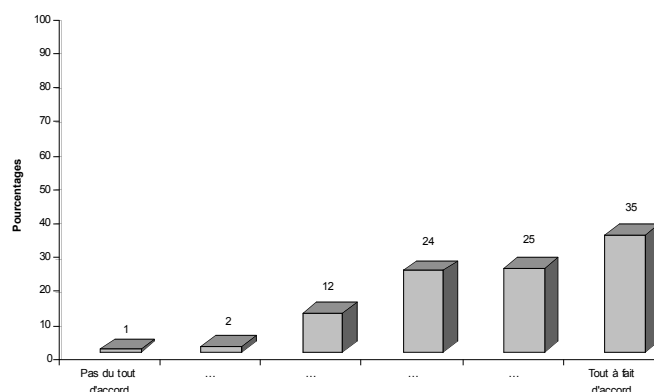


Figure 2 : Conceptions des étudiants quant à l'accessibilité de la créativité auprès du public

La manière dont l'individu manifeste sa créativité dépend de son intelligence

Pour Sternberg et Lubart (1995), l'intelligence représente un des six facteurs de l'approche multivariée de la créativité. Même si les recherches tendent à prouver qu'un Q.I. supérieur à 120 n'est pas forcément gage de gain de créativité, des corrélations significatives peuvent toutefois être mises en évidence entre le potentiel créatif et l'intelligence (Lubart, 2003). Il n'en va pas de même au niveau des conceptions de nos étudiants. En effet, la majorité d'entre eux estime que l'intelligence n'aurait aucune incidence sur la créativité (figure n° 3).

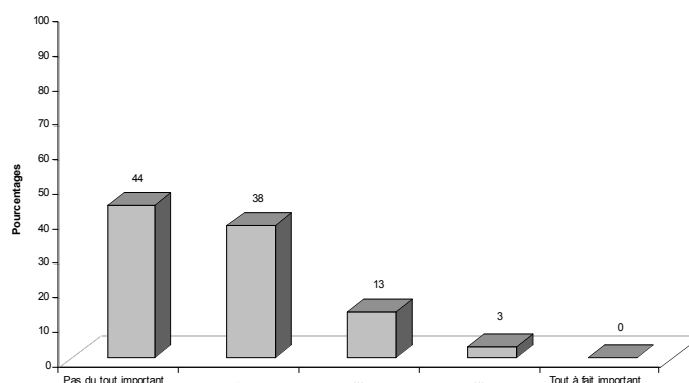


Figure 3 : Conceptions des étudiants face à l'affirmation La manière dont l'individu manifeste sa créativité dépend de son intelligence



Les tâches scolaires favorisant le développement de la créativité

Les étudiants étaient invités à évaluer certaines tâches scolaires selon leur potentiel présumé de créativité (degré d'accordance sur une échelle de type Likert à 6 niveaux). La figure n° 4 nous permet de constater que, pour nos étudiants, les activités contenant des tâches et des questions plus ouvertes, plus innovantes et moins balisées seraient garantes de créativité.

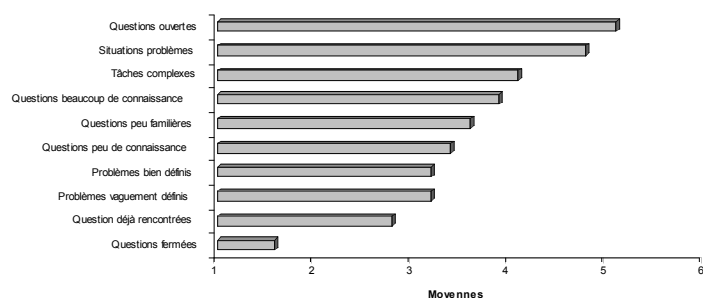


Figure 4 : Classement des activités scolaires jugées par les étudiants comme étant à haut potentiel (moyennes élevées) créatif et à bas potentiel (moyennes peu élevées)

Une seconde analyse factorielle des correspondances effectuée à partir des termes associés aux activités créatives croisées avec le degré d'études a permis de mettre en évidence des différences entre les registres lexicaux des 1ère – 2e et les 3e années. La figure n° 5 montre que les étudiants des deux premiers degrés citent essentiellement des activités créatives extrascolaires (décoration, habillement, artisanat,

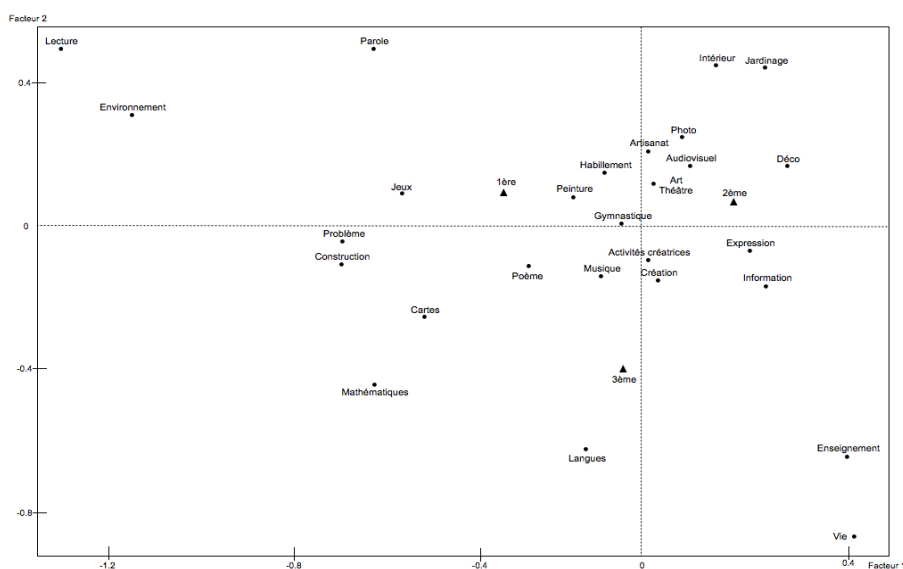


Figure 5 : Analyse factorielle des correspondances des activités liées à la créativité selon le degré d'études



photo, jeux...) alors que ceux de troisième année proposent des activités plus orientées vers des aspects didactiques (enseignement, langues, mathématiques).

Au niveau du choix de la spécialisation, nous constatons que les étudiants spécialisation 1 (enseignement les degrés inférieurs) proposent des activités plus en lien avec le développement moteur et langagier alors que leurs collègues de spécialisation 2 sont plus centrés sur des démarches créatrices aboutissant à la création d'un objet (tableau n° 3).

Tableau 3 : Analyse factorielle des correspondances pour les activités associées à la créativité selon la spécialisation

SPECIALISATION 1		
<i>Libellé</i>	<i>V. TEST</i>	<i>Probabilité</i>
Expression	1.402	0.080
Théâtre	1.271	0.102
Gymnastique	1.221	0.111
SPECIALISATION 2		
<i>Libellé</i>	<i>V. TEST</i>	<i>Probabilité</i>
Peinture	1.768	0.038
Cuisine	1.373	0.085
Audiovisuel	0.971	0.166
Bijoux	0.796	0.213

Nota bene : Les probabilités supérieures à 0.10 expriment des tendances.

Le rôle de l'enseignant comme agent impliqué de la créativité

Pour terminer la partie quantitative du questionnaire notons encore que selon nos répondants, le rôle de l'enseignant dans toute démarche créative semble occuper une place prépondérante dans les conceptions des étudiants : il propose aux élèves des situations innovantes et variées, sensées favoriser l'éclosion de la créativité. C'est lui qui outille les élèves, en leur apprenant à maîtriser certaines techniques. C'est encore l'enseignant qui les encourage et les motive, mais qui se désintéresse de tout jugement, puisque, selon les conceptions des étudiants, la créativité est essentiellement le témoignage d'une expression personnelle qui ne peut dès lors pas être évaluée.

Entretiens semi-dirigés (pré- et post-stage)

Cette partie est réservée aux résultats des entretiens, menés avant et après un stage pratique, auprès des quatre futurs enseignants qui ont conduit des séquences d'enseignement – apprentissage sur la création de chansons.



Les attentes des futurs enseignants pour leurs élèves

Entre attentes personnelles de l'étudiant (avoir un produit fini dans le temps imparti, un projet qui fonctionne auprès des élèves) et attentes pour les élèves (en termes d'apprentissage) un certain flou semble ressortir de l'analyse du discours. Ainsi, à la question *Quelles sont vos attentes pour les élèves à travers ce projet*, les réponses se concentrent essentiellement autour de deux pôles à savoir : d'une part la bonne marche du projet et sa réussite, d'autre part, l'espérance d'un enthousiasme partagé pour le projet :

« Alors moi mon but, chez les 4e, c'était d'écrire une chanson pour leur enseignant puisque c'était moi qui leur donnait la musique. Leur objectif qu'ils avaient à la fin, c'était de chanter la chanson à leur enseignant. C'était l'objectif des élèves et ils y sont arrivés, alors j'étais super contente. » KA-2

« Alors mes attentes étaient claires : ils devaient arriver avec ce projet terminé à la fin de mon stage. Pour qu'on puisse l'enregistrer et qu'on puisse l'écouter. Maintenant j'aurais aimé faire un prolongement supplémentaire, réinvestir en EPS [éducation physique et sportive] ou quelque chose dans le genre pour pouvoir encore faire des liens interdisciplinaires, mais ça n'a pas été possible, mais ça aurait été une de mes attentes plus personnelle je dirais plus qu'un objectif pour le stage. » AL-2

« Mais moi, je suis contente de faire ça, je me réjouis, j'espère qu'eux aussi et que ce ne soit pas à sens unique ! J'ai pas envie qu'ils soient bloqués mais comme ils sont petits, ils ne seront pas forcément bloqués, mais s'ils n'ont pas forcément envie de faire ça, ça m'embêterait un peu ! » FL-1

Il semble que nos quatre répondants n'ont pas à priori clairement formulé au départ, des objectifs cognitifs, aptitudinaux ou attitudinaux. La réalisation de la chanson, en tant que produit, paraît rester l'objectif premier des étudiants et le développement de certaines compétences semble être avant tout au service de ce succès. Il s'agit là d'une sorte d'apprentissage opportuniste réalisé sans véritable contrôle ni intention de la part des futurs enseignants. Ainsi, tout porte à croire que c'est le projet qui guide les aptitudes développées à travers sa réalisation, mais aucune intention d'apprentissage planifiée ne semble émaner des différentes étapes du processus.

« Je pense développer une ribambelle de compétences, tout ce qui est dans les activités langagières déjà. Les compétences rythmiques et musicales. Développer aussi l'imaginaire de toute manière puisqu'ils devront inventer des textes. Je pense développer l'écoute aussi, s'ils arrivent à chercher des rimes, mais c'est vrai que c'est tout des choses que j'ai jamais testées donc je ne sais pas vraiment comment ça va se passer concrètement après. Je pense que c'est les compétences principales que ça touchera. » PA-1

« J'aimerais aussi développer l'autonomie, qu'ils soient capables de faire quelque chose tout seul. Et puis ils viennent d'apprendre TITI et TATA⁴ donc travailler ces notions. Et puis qu'ils sachent de quoi est composée une chanson. Ouais c'est surtout ça mes objectifs. » FL-1

4. Convention rythmique pour nommer : ??? [titi] et ???[tata]



Pourtant présente dans la trame du projet pédagogique, force est de constater qu'aucun objectif ou attente touche spécifiquement à la notion de créativité. Les différents témoignages corroborent l'idée que celle-ci n'a pas été considérée comme une compétence spécifique à développer, mais plus comme une ressource présente à mobiliser. Envisagée comme ligne directrice du projet, elle semble a posteriori, avoir été un artefact à la réalisation d'un projet « d'expression ». Cela dit, une prise en compte spécifique de la créativité comme objectif d'apprentissage n'est pas sans poser des problèmes, à la fois sur la plan diagnostic (comment évaluer le niveau de créativité des élèves au début de l'activité et avec quel(s) outil(s) ?) et sur le mode d'intervention (que faire précisément – outre la création de la chanson – pour la développer ?).

Les apprentissages effectués par les élèves selon les enseignants

Nos quatre répondants déclarent que les apprentissages réalisés par les élèves durant les séquences d'enseignement concernent prioritairement les domaines de l'éducation musicale, du français et de la rythmique :

« Ils ont fait beaucoup d'apprentissages au niveau langagier, la construction de la phrase, les rimes qui reviennent ... Mais aussi des apprentissages rythmiques. Mais j'aurais bien voulu faire une instrumentation qui vienne des enfants mais j'étais un peu prise par le temps. Donc, ils n'ont pas vraiment fait d'apprentissages mélodiques ou musicaux à part ça. » FL-2

« Il y avait des règles qui avaient été mises en place : par exemple il y a qu'une personne qui joue par groupe en même temps, sinon on s'entend plus. Je pense que c'est par rapport au temps, ils devaient être efficaces, donc ils ont dû mettre des choses en place pour être efficaces, il y a pas eu de moments où ils ont pu parler d'autres choses. Donc au niveau du savoir-être, et du savoir-faire. Ils ont dû aussi utiliser les connaissances qu'ils avaient et les appliquer et vu que chacun devait avoir un rôle dans cette création, personne n'a été mis de côté. C'est vrai qu'au niveau des savoirs-être, c'est vraiment bien. » AL-2

Etant donné qu'aucun apprentissage lié à la créativité n'était attendu, c'est sans surprise que les étudiants ne relèvent aucune compétence développée s'y rapportant. Tout porte à croire qu'il s'agit d'un projet de création de chanson dans lequel la dimension créative n'est pas spécifiquement explicite. Notons encore que le centrage sur les savoirs-être – particulièrement présent chez AL-2 – donne à la fois l'impression du légitimation de la créativité et une justification de son manque d'objectivation.

L'évaluation de la créativité par les futurs enseignants

Présente dans bien des activités scolaires, l'évaluation de la créativité, semble être la grande absente de ce projet de création de chanson. Deux éléments récurrents ressortent du discours des étudiants. Premièrement, le refus conscient de l'évaluation, considérée comme inadéquate dans une activité où l'expressivité constitue la principale motivation. Deuxièmement, il se dégage une forme d'embarras ou d'hésitation quant à la manière d'évaluer la créativité. Ces positions rejoignent les résultats



obtenus dans le questionnaire où l'importance pour l'enseignant de ne pas évaluer les productions des élèves a fait l'unanimité :

« Je ne sais pas comment on pourrait évaluer parce que c'est subjectif la créativité. Enfin, je dirais du moment que ce n'est pas quelque chose qui est repris dans un livre, et puisque c'est une mélodie qui ne ressemble à rien que l'on connaît déjà c'est créatif. » AL-2

« C'est difficile d'évaluer la créativité, c'est tout le problème qu'on a pour trouver des objectifs.... En tout cas le beau et pas beau, on ne peut pas forcément dire... mais c'est difficile à dire ! Je sais pas » FL-1

Tout porte à croire que la finalité du projet se situe dans l'engagement des élèves dans celui-ci ainsi que le produit final qui en résulte. Ces deux conditions semblent constituer les critères implicites d'une évaluation non-formelle du projet. La question de l'évaluation de la créativité en tant que telle ne s'est pas posée autrement dans les activités présentées aux élèves. L'expressivité des enfants apparaît être l'autre critère prédominant qui a servi de guide aux stagiaires à travers ce projet. Plus que la créativité en tant que processus cognitif, la création de chanson a cherché à stimuler avant tout l'expressivité.

Conclusion

La mise en parallèle des résultats obtenus dans les questionnaires et les entretiens semi-dirigés nous permet d'effectuer les observations suivantes.

Les conceptions des étudiants de la Haute école pédagogique de Fribourg au sujet de la créativité (questionnaire) sont globalement identiques à celles des futurs enseignants chypriotes (Diakidoy & Kanari, 1999). Ils donnent une définition de la créativité en des termes très généraux, flous et parfois naïfs; vision essentiellement axée autour d'une dimension artistique édulcorée du même coup sa présence dans d'autres disciplines. Même si des nuances apparaissent entre les étudiants qui pratiquent des activités artistiques, la créativité s'assimile pour la plupart des répondants à quelque chose d'original, à de la nouveauté ou de l'inédit.

Nous avons également constaté que les étudiants considèrent la créativité comme quasi universelle (i.e. tout le monde est créatif, la créativité ne dépend pas de l'intelligence), elle revêt donc un caractère omniprésent à tel point qu'elle s'efface derrière des aspects plus disciplinaires (alors même qu'on pourrait très bien l'identifier en mathématiques par exemple). Cependant, il semble bien qu'on n'apprenne pas à être créatif, la créativité n'est pas en soi un objet d'apprentissage. Ces constats font écho aux propos de Lecocq (1992) selon lesquels l'école valorise presque exclusivement la connaissance abstraite et l'intelligence verbo-conceptuelle en privilégiant le raisonnement et la déduction. Dès lors, il n'est pas étonnant que la créativité n'apparaisse pas de manière explicite à la fois dans le discours et les représentations des futurs enseignants. A



être partout, elle est nulle part et revêt un peu le statut de « poudre de Perlinpinpin » que l'on parsème sur certaines activités pour les rendre plus attractives ou plus ludiques.

Dans ce même ordre d'idée, il semble que la créativité soit paradoxalement le parent pauvre des projets de création de chansons conduits par les étudiants (entretiens semi-dirigés). En effet, elle ne fait pas clairement l'objet d'apprentissages, ni d'évaluation. Elle n'apparaît pas non plus comme un vecteur d'apprentissage, comme un levier susceptible d'orienter ou de faciliter l'action des élèves. Tout au plus, elle est évoquée lorsqu'on parle du plaisir et de la fierté que les élèves ont eu à inventer leur propre chanson – ce qui est important aussi –. Le problème est sans doute lié à l'absence d'outils efficaces pour en mesurer la teneur.

Ces considérations sont d'autant plus renforcées lorsque l'on parle d'évaluation. Le déni prononcé par les étudiants (qui ont mis en place un projet de création de chanson) est éloquent : comment peut-on évaluer quelque chose qui est là de toute façon et qui s'attache à des dimensions personnelles. En somme, évaluer la créativité est pour ces étudiants doublement impossible : premièrement parce qu'elle n'est pas objectivée ou objectivable (on ne la définit pas formellement, on ne décrit pas des conduites observables) et deuxièmement parce qu'elle touche à la sphère personnelle des élèves, à leur intimité. Dès lors, il persiste un certain malaise dans la mesure où le produit réalisé subit quand même un jugement social de convenance. La chose n'est pas sans dérive possible particulièrement lorsque la chanson créée par les élèves n'a d'autre valeur que celle d'avoir été inventée par eux, les qualités intrinsèques du produit pouvant être relativement médiocres.

Dès lors, la question des apprentissages interroge. Alors que dans le questionnaire, les conceptions dominantes de la créativité laissent ressortir le potentiel formateur de tout processus créatif, les apprentissages effectués par les élèves dans le cadre du projet de création de chansons sont tout autres. D'abord parce que l'accent est mis sur le produit (plus que sur le processus). Ce qui compte, c'est qu'on puisse chanter la chanson à la fin du temps prévu. Ce faisant, l'enjeu est tel que, dans la progression didactique, l'enseignant va orienter son action vers les conduites qui permettent une finalisation de l'objet plutôt que le développement de stratégies (pas nécessairement efficaces) centrées sur le processus créatif lui-même. En d'autres termes, il va volontiers accepter les *bonnes réponses* des élèves, celles qui font avancer la chanson plutôt que les interroger sur les ratages de production ou les difficultés de collaboration. Ensuite parce que les emprunts disciplinaires rendent flous ou peu opérants les outils habituels d'évaluation et de régulation. Par exemple, on écrit une chanson en mobilisant des compétences langagières, mais en même temps on hésite à convoquer, dans ces activités, les outils habituellement utilisés pour les évaluer. Existe-t-il une peur de dénaturer le projet ou simplement une difficulté à mettre en place des pratiques interdisciplinaires ? La question est ouverte.



Ainsi, loin du premier rôle attendu, la créativité se retrouve figurante d'une histoire qui s'est déroulée devant ses yeux, sans qu'elle n'y trouve réellement sa place. Rejoignant les propos que Moles tenait en 1992, on peut s'interroger sur le fait que le processus éducatif aurait pour rôle social d'inhiber la créativité à des degrés divers. Or les démarches initiées ici – la création de chanson en particulier – procède de la dynamique inverse, c'est-à-dire de valoriser les pratiques créatives à la base de compétences individuelles indispensables aux enfants et hommes d'aujourd'hui. Il convient donc de continuer à se pencher sur la chose, si l'on veut comprendre ce fonctionnement et rendre intelligible ce qui semble être encore nuageux, obscur ou contradictoire (Le Roy cité par Moles, 1992).



Références

- Albarello, L., & Bajoit, G. (1999). *Apprendre à chercher. L'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck.
- Balkin, A. (1990). What Is Creativity ? What It Is Not ? *Music Educators Journal*, 76(9), 29-32.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bonnardel, N. (2006). Disposition pour l'originalité. In A. Beaudot (Ed.), *La créativité. Recherches américaines* (pp. 103-116). Paris : Dunod.
- Boschung, K., & Despont, A. (2008). *Les influences de la pratique de la création musicale des enfants sur l'estime de soi*. Travail de diplôme non publié. Fribourg : Haute école pédagogique.
- Breitenstein, F., & Torche, P. (2008). *Quels sont les impacts de la création de chanson sur l'évolution de la motivation des enfants à l'école enfantine ?* Travail de diplôme non publié. Fribourg : Haute école pédagogique.
- Brown, R. T. (1989). Creativity. Wath are we to measure ? In E. Torrance (Ed.), *Handboof of creativity* (p. 3-33). New-York: Plenum Press.
- Buyse, A. (2007). *Le théâtre : au-delà du jeu. Une exploration de la forme théâtrale comme médiation de l'apprentissage autorégulé*. Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Coenegracht, D. (2009). *Ordinateur et créativité. Utilisation de l'ordinateur comme outil de régulation du processus créatif à l'école primaire*. Travail de diplôme non publié. Fribourg : Haute école pédagogique.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2008). *Consultation du Plan d'études romand*. Récupéré le 8 octobre 2009 de <http://www.consultation-per.ch/index.html>.
- Direction de l'enseignement primaire. (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève : Département de l'instruction publique.
- Diakidoy, I.-A. N., & Kanari, E. (1999). Student Teachers' Beliefs about Creativity. *British Educational Research Journal*, 25(2), 225 – 243.
- Flageul, R., & Coquide, M. (1999). Conceptions d'étudiants professeurs des écoles sur l'expérimentation et obstacles corrélatifs à sa mise en œuvre à l'école élémentaire. *Aster recherches en didactique des sciences expérimentales*, 28, 33 – 55.
- Giglio, M. (2007). Créativité musicale et réflexions partagées : étude pilote chez des élèves d'école secondaire. *Recherche en éducation musicale*, 26, 195 – 208.
- Kaul, A. (2003). *Kreativität – ein Bildungsziel ? Ein Plädoyer für Improvisation als Perspektive eines zeitgemässen Musikunterrichts*. Récupéré le 20 avril 2009 de http://www.improving.de/download/ringgespraech_69.pdf.
- Lecocq, G. (1992). Quelles créativités à l'école ? In A. Touati (Ed.) *Créativités, conditions, processus, impacts*. (109-125). Marseille : Hommes et perspectives.
- Lubart, T. (2005). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Moles, A. (1992). La créativité : un fait imprécis par nature. In A. Touati (Ed.) *Créativités, conditions, processus, impacts*. (15-25). Marseille : Hommes et perspectives.
- Nicod, F. (1994). La créativité dans l'apprentissage de l'improvisation musicale. In M. Wirthner (Ed.), *La créativité dans la pédagogie musicale* (pp. 11 – 32). Neuchâtel : IRDP.
- Roux, C. (2000). Une culture commune en arts plastiques ? In H. Romian (Ed.), *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université* (pp. 318 – 332). Paris : Hachette.
- Torrance, E. P. (2004). Un résumé historique du développement des tests de pensée créative de Torrance. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 54(1), 57-63.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- UNESCO (2007). *L'éducation artistique en milieu scolaire : ses contenus et ses méthodes*. Récupéré le 7 mai 2008 de <http://portal.unesco.org/>.
- Webster, P. R. (1990). *Creativity as Creative Tinking*. *Music Educators Journal*, 76(9), 22-28.



Wirthner, M. (1994). Débuts en musique et créativité. In M. Wirthner (Ed.), *La créativité dans la pédagogie musicale* (pp. 1 – 7). Neuchâtel : IRDP.

