

Former à la créativité dans un contexte de formation : évolution des représentations des futurs.es enseignants.es.

Massy Guillaume ⁽¹⁾

Besançon Maud ⁽²⁾

Didier John⁽³⁾

⁽¹⁾ CREAT, Haute École pédagogique du canton de Vaud – Suisse

⁽²⁾ LP3C, Université de Renne 2 – France

⁽³⁾ CREAT, Haute École pédagogique du canton de Vaud – Suisse

Résumé

Cette communication présente une étude visant à explorer l'influence de la formation à la créativité en activités créatrices et manuelles sur l'identité créative des étudiants à l'aide du Test Short Scale of Creative Self (SSCS). Le SSCS est un outil psychométrique largement utilisé pour évaluer l'auto-perception du soi créatif, l'auto-efficacité créative et l'identité personnelle créative. L'étude a été menée auprès de 204 futurs.es enseignants.es de la haute école pédagogique du canton de Vaud. Les résultats au pré-test indiquent une différence significative dans l'auto-perception de l'identité créative entre les genres, avec des scores plus élevés chez les femmes. De plus, des tendances ont été observées selon les profils de formation, avec des scores plus élevés chez les étudiants se destinant à l'enseignement dans les premières années de la scolarité obligatoire. Cette étude questionne la compréhension que nous avons l'impact de nos formations sur l'identité créative des étudiants et souligne l'importance de prendre en compte ces dimensions dans le domaine de la formation disciplinaire. La suite de cette étude permettra de modifier le programme de formation des enseignants afin de favoriser le développement de compétences créatives chez les futurs enseignants généralistes.

Mots clés

Créativité, auto-perception, formation, étudiant-enseignant, ACM

Introduction

Ce symposium examine les liens entre la formation et la pratique de création dans divers domaines tels que le design, la musique, les arts visuels et l'art culinaire, en mettant l'accent sur les savoirs et les modes d'organisation des savoirs dans les curriculums et les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Dans cette perspective, notre recherche se concentre sur les relations complexes entre les disciplines scolaires et les domaines de savoirs de référence, en mettant l'accent sur les processus de transposition didactique. Plus précisément, cette communication s'inscrit dans le cadre du symposium sur les pratiques enseignantes et la formation des enseignants en lien avec les modes d'investigation des savoirs et les évolutions curriculaires. Plus précisément, notre étude se situe dans le domaine des activités créatrices et manuelles (ACM) et s'intéresse à l'impact de la formation à la créativité sur l'identité créative des étudiants. Cette recherche remet en question notre compréhension de l'identité créative des étudiants et souligne l'importance de prendre en compte ces dimensions dans le domaine de la formation disciplinaire. Les implications de cette étude pourraient permettre de modifier le programme de formation des enseignants afin de favoriser le développement de compétences créatives chez les futurs enseignants généralistes, ceci afin de répondre à l'évolution des plans d'études.

Contexte de la recherche dans le canton de Vaud

Cette communication s'inscrit dans le domaine de la didactique disciplinaire des activités créatrices et manuelles (ACM). Cette discipline, présente dans l'école obligatoire, a une longue histoire en Suisse. En effet, sous l'influence de la Société suisse de travail manuel et de réforme scolaire, les ACM, alors appelées Travaux manuels, ont été officiellement intégrées à l'école obligatoire dans les années 1882-84. À leurs débuts, ces activités étaient axées sur l'organisation, la rapidité d'exécution et l'efficacité de production dans les industries où les élèves qui terminaient l'école obligatoire se dirigeaient. Ainsi, la pratique dans ce domaine se caractérisait par la fabrication d'objets artisanaux fonctionnels, visant à développer l'adresse, la précision, la rigueur et l'habileté. En résumé, à cette époque, l'objectif était de former des élèves capables de reproduire des gestes artisanaux spécifiques, issus des différentes corporations professionnelles. Pendant plusieurs décennies, ces aspects étaient au cœur de l'enseignement des ACM dans le canton de Vaud.

Cependant, sous l'impulsion d'une idéologie sociétale libératrice et en rupture avec la tradition, le concept de créativité a commencé à s'intégrer dans les référentiels de formation des enseignants et les manuels didactiques suisses dans les années 1970. À cette époque, plusieurs courants et recherches ont contribué à identifier les premiers contours, bénéfiques et moyens pour favoriser la créativité dans un contexte éducatif. Sous cette influence, la posture de l'élève en ACM a évolué, passant de celle d'un ouvrier à celle d'un concepteur/designer. Ce changement de paradigme, renforcé par la mise en place d'un nouveau plan d'études en 2012 intégrant la créativité, implique que l'enseignant en ACM ne

se contente plus de faire reproduire des gestes techniques artisanaux à ses élèves. Il doit désormais les confronter à des situations-problèmes qui exigent qu'ils trouvent des solutions adaptées en fonction de contraintes spécifiques. Cette transformation de la pratique et des représentations de la discipline scolaire peut déstabiliser à la fois les enseignants et les élèves. C'est pourquoi la formation en didactique des ACM dispensée à la Haute École pédagogique (HEP) a été adaptée ces dernières années, afin de permettre aux futurs enseignants de mieux comprendre ce qu'est la créativité à l'école pour qu'ils développent des scénarios pédagogiques la favorisant.

Objectifs de l'étude sur la formation à l'enseignement et la créativité

Le changement de paradigme évoqué précédemment soulève des questions sur l'impact de la formation didactique des ACM sur le développement des représentations de la créativité chez les futurs enseignants. Plus précisément, cette étude vise, à travers la didactique disciplinaire, à explorer l'évolution des perceptions de la créativité avant la formation. En examinant cette évolution, nous pourrions mieux comprendre l'auto-perception de la créativité chez les futurs enseignants, ce qui permettra de mieux les accompagner dans leur développement professionnel et la mise en œuvre de la créativité en milieu scolaire.

Cadre théorique

La créativité dans l'éducation

Dans le domaine de l'éducation, deux prémisses essentielles sous-tendent l'approche de la créativité : premièrement, la croyance selon laquelle la créativité peut être développée, et deuxièmement, la reconnaissance chez tous les individus du potentiel créatif (Fryer, 1996 ; Besançon, Lubart, 2015 ; Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C., 2014 ; Torrance & Myers, 1970 ; Craft, 2001 ; Feldman & Benjamin, 2006 ; Besançon et al., 2021). À l'ère d'un monde en constante évolution, la créativité est devenue une compétence essentielle du 21^e siècle, reconnue dans de nombreux rapports internationaux sur l'éducation, tels que celui de l'OCDE (2018). Dans celui-ci, elle est considérée comme une compétence fondamentale des "Soft Skills", aux côtés de l'approche systématique et du développement de soi.

Déjà en 1962, Bruner (citée dans Runco, 2004) soutenait que la créativité des enfants devait être encouragée afin de les préparer à faire face à un avenir incertain. En effet, l'objectif de l'éducation est de former les élèves de manière globale afin qu'ils puissent s'adapter au monde qui sera le leur à l'avenir, y compris à leur futur contexte professionnel (Besançon & Lubart, 2015, p. 7). Sous ces influences, la créativité est désormais considérée

comme une composante clé des nouvelles pédagogies (Fullan et Langworthy, 2014). Par conséquent, les enseignants du monde entier sont encouragés à créer des environnements d'apprentissage qui favorisent l'engagement, la curiosité et la créativité (Fullan et Langworthy, 2014).

Prescriptions et enjeux de la formation à l'enseignement dans le canton de Vaud

Comme introduit précédemment, la créativité et son développement à l'école sont de plus en plus mis en avant dans les politiques éducatives (OECD, 2018 ; Berry et al., 2019). Les différents plans d'étude et de formation à travers le monde s'adaptent à ces directives en intégrant les compétences créatives. Dans le canton de Vaud, le Plan d'Études Romand (PER) intègre depuis 2010 le processus créatif dans certaines disciplines, telles que la musique, le dessin ou les activités créatrices et manuelles. Dans ce document de référence, le processus créatif est défini comme une "succession d'étapes ou une alternance entre différents modes de pensée (divergente et convergente, créatrice, analogique...) qui aboutit à une production jugée créative, innovante ou inventive" (CIIP, 2012).

Ces efforts déployés pour intégrer la créativité dans les programmes scolaires exigent une reconfiguration des concepts issus des différents domaines. En effet, bien que la majorité des chercheurs (Amabile, 1996 ; Gardner, Delacôte, & Weinwurz, 1996 ; Ochse, 1990 ; Lubart, Mouchiroud, Tordjman & Zenasni, 2003) définissent la créativité comme la capacité à produire des réalisations nouvelles et adaptées aux contraintes d'une situation, cette définition diffère lorsqu'on la considère du point de vue de l'école. Malgré des années de recherche sur le développement de la créativité à l'école, il n'existe pas de définition largement utilisée (Davis, 2009). Cette lacune s'explique en partie par le manque de clarté concernant la trajectoire de développement de la créativité ainsi que les facteurs qui l'influencent (Barbot et al., 2016, 2019 ; Lau et Cheung, 2010). À ce stade, Said-Mewaly et al. (2018) soutiennent que ce manque de clarté découle de la nature multidimensionnelle de la créativité.

Cette complexité pose des défis pour les enseignants et les formateurs, qui doivent s'interroger sur la manière d'intégrer efficacement la créativité dans les pratiques pédagogiques et la formation à l'enseignement. La présente étude vise à explorer l'impact de la formation didactique des activités créatrices et manuelles sur le développement des représentations de la créativité chez les futurs enseignants. En analysant l'évolution des perceptions des futurs enseignants avant et après leur formation, nous espérons contribuer à une meilleure compréhension de l'impact de la formation à la créativité et à une amélioration des pratiques d'enseignement axées sur le développement de la créativité chez les élèves.

La didactique des activités créatrices et manuelles (ACM) de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud

L'évolution de la discipline des ACM est étroitement liée à l'influence des rapports internationaux et aux changements des plans d'études. Dans ce contexte en constante évolution, la didactique des ACM intègre la créativité dans les modules de formation initiale en s'appuyant sur les principes de la psychologie différentielle. Cette approche théorique de la créativité permet aux futurs enseignants de mieux comprendre les processus en jeu lors du développement des compétences telles que la prise de décision, l'évaluation de situations et la génération d'idées en réponse à des problèmes techniques ou de conception. Sous le prisme de la formation à l'enseignement, notre formation à la créativité s'inspire de nouvelles pédagogies et notamment de la "creative pedagogy" développée par Lin dans les années 2011. Ce modèle repose sur trois axes : le "creative teaching", qui utilise des approches imaginatives pour favoriser l'apprentissage efficace, le "teaching for creativity", qui identifie les capacités des apprenants et les encourage à les développer, et le "creative learning", qui offre aux apprenants l'opportunité d'apprendre et de penser de manière créative, en utilisant la manipulation, l'expérimentation, le questionnement, etc. Ces travaux ont été enrichis par Selkrig et Keamy (2017), qui ont intégré l'apprentissage créatif des enseignants au cœur du modèle. En effet, il est essentiel que les enseignants comprennent leur propre processus d'apprentissage créatif et le considèrent comme un atout dans la classe pour pouvoir enseigner de manière créative et favoriser la créativité chez leurs élèves (Ferrari, Cachia, & Punie, 2009). Allant en ce sens, Selkrig et Keamy (2017) soulignent que la manière dont les enseignants s'y prennent pour promouvoir la créativité et utiliser des approches créatives dans leur enseignement est un domaine d'étude et de recherche en constante augmentation, mais on en sait moins sur la manière dont les enseignants eux-mêmes apprennent la créativité.

Créativité et tensions dans la formation des enseignants

Lorsque la créativité à l'école et son évaluation sont abordées durant la formation, cela suscite des réticences chez les enseignants et futurs enseignants.

Cependant, ces réticences peuvent être attribuées en partie à des tensions et des obstacles rencontrés dans le domaine de la créativité en éducation. Imms, Jeanneret et Stevens-Ballenger (2011) ont constaté que la créativité et les compétences créatives semblent être des concepts complexes, difficiles à discuter pour les étudiants, les enseignants et les professionnels des arts. Dans l'ouvrage "Artiste in Creative Education" paru en 2011, il est souligné que cette "interférence" provient d'une incertitude dans le langage, véhiculée par des mythes. Ainsi, "bien que nous pensions parler la même langue, nous ne partageons pas toujours la même signification" (Artists in Creative Education, 2011, p. 21). Cette confusion de sens crée une difficulté à enseigner la créativité (Lubart et al., 2015 ; Pantaleo, 2019). En effet, il a été montré que certains éléments bloquent le développement de la créativité en classe. Le premier élément est celui des représentations de la créativité des

enseignants. En effet, Beghetto et Kaufmann soulignent que l'esprit créatif des élèves est souvent lié aux comportements perturbateurs conjugués aux contraintes temporelles de la mise en place de la créativité en classe. Ces représentations des enseignants et sa mise en place en classe sont influencées par les discours dans lesquels l'enseignant se situe. De ce fait, pour les enseignants et futurs enseignants, cela ajoute de la complexité, car selon la nature de leur discours sur la créativité, ils doivent mettre en place différents types d'enseignement. En regard de ces éléments, il devient alors crucial de s'intéresser à la perception qu'ont les futurs enseignants de la créativité et de la prendre en compte afin d'adopter une approche générale de la créativité dans la formation. En outre, il est essentiel de fournir aux enseignants des opportunités d'apprentissage et de développement professionnel axées sur la créativité, afin qu'ils puissent être des facilitateurs efficaces de l'épanouissement créatif de leurs futurs élèves.

Problématique et hypothèses de recherche

Les éléments précédemment exposés mettent en évidence la confusion de sens dans la définition de la créativité en milieu scolaire, tant chez les enseignants que chez les futurs enseignants. En lien avec cette problématique, nous formulons la question de recherche suivante : quel est l'impact de la formation à l'évaluation de la créativité sur les perceptions des futurs enseignants ? Cette question nous permet d'explorer les effets de la formation sur l'enseignement de la créativité sur l'auto-perception de l'identité créative des futurs enseignants généralistes.

À partir de cette question, nous émettons une hypothèse de recherche principale. Cette hypothèse porte sur l'impact de la formation à la créativité sur l'auto-perception des futurs généralistes et de leur l'identité créative. Elle se formule comme suit : la formation sur l'enseignement de la créativité uniformise l'auto-perception de l'identité créative des futurs.es enseignants.es.

Cela signifie que la formation permettrait d'harmoniser la façon dont les étudiants se perçoivent en tant qu'individus créatifs et de standardiser leurs conceptions de la créativité.

Méthodologie

La méthodologie utilisée dans cette étude a été conçue de manière à examiner les relations entre la formation à l'enseignement de la créativité et les perceptions des futurs enseignants. Pour ce faire, nous avons adopté une approche quantitative. Ce choix nous permet de dresser un tableau exploratoire des perceptions des futurs.es enseignants.es durant la formation à la créativité en ACM

La population analysée est composée de 204 participants âgés de 19 à 56 ans (M=24 ans, 86% de femmes). L'échantillon est subdivisé en deux sous-groupes, le premier se

destinant à travailler auprès des enfants âgés de 4 à 8 ans (n = 142) et le deuxième se destinant à travailler avec des enfants âgés de 9 à 12 ans (n = 62).

Collecte des données

Afin de répondre à notre question de recherche, les données seront collectées à l'aide du test Short Scale of Creative Self (Karwowski, Lebuda, Wisniewska & Gralewski, 2013, Karwowski, 2016) qui est composé de 11 items évalués à l'aide d'une échelle de Likert en 5 points, où 1 = pas du tout et 5 = tout à fait. Ce questionnaire a été administré avant et après la formation, afin d'évaluer les changements dans leur auto-perception de la créativité.

Selon Karwowski, Lebuda, Wisniewska et Gralewski (2013) ainsi que Karwowski (2016), le soi créatif, l'auto-efficacité créative et l'identité personnelle créative sont trois dimensions qui jouent un rôle clé dans le développement et l'expression de la créativité individuelle. Le soi créatif englobe à la fois les attitudes, les valeurs et les croyances liées à la créativité, ainsi que l'évaluation personnelle de sa propre créativité. En effet, il fait référence à la perception subjective d'un individu concernant son propre niveau de créativité. Il s'agit de la croyance en sa capacité à générer des idées originales, à résoudre des problèmes et à penser de manière divergente. L'auto-efficacité créative est liée à la confiance en soi et à la perception des compétences spécifiques en matière de créativité. Plus spécifiquement c'est la conviction d'une personne quant à sa capacité à mobiliser efficacement ses ressources internes pour produire des idées originales et mettre en œuvre des solutions innovantes. Pour terminer, l'identité personnelle créative représente la manière dont une personne se perçoit en tant qu'individu créatif. Elle implique l'adhésion à des valeurs créatives, l'identification à des rôles créatifs et l'intégration de la créativité dans les aspects centraux de sa vie.

En résumé, le soi créatif, l'auto-efficacité créative et l'identité personnelle créative sont des dimensions clés de la créativité individuelle. Ils influencent la manière dont une personne perçoit sa propre créativité, sa confiance en ses capacités créatives et son identification à la créativité en tant qu'aspect central de son identité. Ces dimensions interagissent et se renforcent mutuellement, contribuant ainsi au développement et à l'expression de la créativité chez les individus.

Analyse des données du test Short Scale of Creative Self

Pour l'analyse des données, l'addition de l'entier des résultats nous indique un score du soi créatif et d'autres additions nous donnent l'auto-perception créative et l'auto-efficacité créative de chaque individu. Ces données du SSCS ont été analysées à l'aide des logiciels Jamovi et Rstudio. Plus précisément, des statistiques descriptives sont utilisées pour analyser les changements dans la perception de la créativité par les étudiants avant et après les différents modules de formation. Des statistiques inférentielles seront utilisées pour comparer les différences entre les deux profils et pour examiner l'impact des modules de formation sur l'auto-perceptions de la créativité des étudiants.

Résultats

L'analyse des données grâce aux logiciels de statistiques fait émerger un résultat significatif et des tendances entre les participants à l'étude. Dans un premier temps, nous allons nous intéresser aux résultats généraux obtenus au Short Scall of Creative self. Après cela, nous présenterons les résultats plus précis concernant les deux profils de formation.

Résultats généraux au SSCS

Les résultats ci-dessous sont issus du pré-test au SSCS pour l'ensemble des 204 participants. Le tableau suivant présente les statistiques descriptives des trois construits du SSCS : le soi créatif, l'auto-efficacité créative et l'identité personnelle créative. Notre objectif dans cette étude est de mesurer l'auto-perception de l'identité personnelle créative chez nos étudiants afin de rendre compte de son évolution au cours du semestre de formation.

Statistiques descriptives								
	Pour quel module répondez-vous à ce questionnaire ?	N	Manquants	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum
Soi créative	Cycle 1	142	0	3.51	3.50	0.732	1.91	5.00
	Cycle 2	62	0	3.39	3.45	0.685	1.82	4.73
Auto efficacité créative	Cycle 1	142	0	3.47	3.50	0.662	2.00	5.00
	Cycle 2	62	0	3.33	3.42	0.660	2.00	4.83
Identité personnelle créative	Cycle 1	142	0	3.55	3.70	0.947	1.20	5.00
	Cycle 2	62	0	3.46	3.50	0.860	1.40	5.00

Figure 1: Statistiques descriptives SSCS et cycles de formation

Dans le tableau ci-dessus, nous observons des différences entre les cycles concernant les trois éléments mesurés grâce au SSCS. En effet, les données indiquent une tendance selon laquelle l'auto-perception au cycle 1 est plus élevée que chez les individus du cycle 2. Les résultats de la médiane et de l'écart-type vont également dans le même sens. Cependant, en ce qui concerne la significativité des résultats, le calcul des scores des trois éléments est supérieur à 0,05.

Test t pour échantillons indépendants				
		Statistique	ddl	p
Soi créative	t de Student	1.055	202	0.293
Auto efficacité créative	t de Student	1.393	202	0.165
Identité personnelle créative	t de Student	0.617	202	0.538

Note. $H_a \mu_{\text{Cycle 1}} \neq \mu_{\text{Cycle 2}}$

Figure 2: Analyse statistique SSCS et cycles de formation

Ces résultats ne nous permettent pas d'affirmer l'existence d'un écart significatif entre les profils de formation, mais ils indiquent des tendances intéressantes qui vont être explorées plus en détail dans la suite de notre étude.

Différences de perceptions entre les genres (soit créatif et identité créative)

Les prochains résultats du SSCS mettent en évidence des différences de perceptions entre les genres en ce qui concerne l'auto-perception du soi créatif et l'identité créative. Les femmes présentent une tendance supérieure ($M=3.49$, $\text{Écart}=0.73$) par rapport aux hommes ($M=3.40$, $\text{Écart}=0.65$) en ce qui concerne l'auto-perception du soi créatif, ainsi que pour l'identité créative ($+0.33$, $P=0.031$).

Statistiques descriptives							
	Êtes-vous :	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum
Soi créative	Un homme	31	3.40	3.36	0.654	1.82	4.82
	Une femme	173	3.49	3.55	0.730	1.91	5.00
Auto efficacité créative	Un homme	31	3.54	3.50	0.610	2.17	4.67
	Une femme	173	3.41	3.50	0.672	2.00	5.00
Identité personnelle créative	Un homme	31	3.24	3.20	0.829	1.40	5.00
	Une femme	173	3.57	3.80	0.929	1.20	5.00

Figure 3: Statistiques descriptives SSCS et genre

Concernant l'auto-efficacité créative, nous observons une inversion de tendance non significative entre les genres. Les données relatives à l'auto-perception du soi en fonction des profils de formation révèlent que les participants se destinant à l'enseignement dans les quatre premières années de la scolarité obligatoire obtiennent un score plus élevé ($M=3.50$, $\text{Écart}=0.73$) que ceux désirant enseigner à des enfants de 8 à 11 ans ($M=3.39$, $\text{Écart}=0.68$). Ces tendances se retrouvent également au niveau de l'auto-efficacité créative et de l'identité créative des participants.

Test t pour échantillons indépendants				
		Statistique	ddl	p
Soi créative	t de Student	-0.596	202	0.276
Auto efficacité créative	t de Student	0.967	202	0.833
Identité personnelle créative	t de Student	-1.870	202	0.031

Note. $H_a: \mu_{\text{Un homme}} < \mu_{\text{Une femme}}$

Figure 4: Analyse statistique SSCS et genre

Ces premières observations soulignent l'importance de prendre en compte les différences de perceptions entre les genres lors de l'étude de la créativité. Des analyses plus approfondies seront nécessaires pour explorer davantage ces différences et comprendre les facteurs qui les influencent.

En conclusion, les résultats préliminaires du SSCS mettent en évidence des différences significatives de perceptions entre les genres concernant l'auto-perception de l'identité personnelle créative. Ces constatations ouvrent la voie à de futures études visant à

approfondir notre compréhension de ces différences et à développer des stratégies pour favoriser la créativité chez tous les individus, indépendamment de leur genre.

Conclusion

En conclusion, le cursus de formation de la HEP en didactique des ACM amène les futurs.es enseignants.es à prendre conscience et à mettre en place des activités complexes mobilisant les compétences créatives des élèves. En effet, la manière dont les enseignants s'y prennent pour utiliser des approches créatives dans leur enseignement est un domaine d'étude en soi, mais on en sait moins sur la manière dont les enseignants eux-mêmes se perçoivent en tant qu'individu créatif. L'objectif de notre étude est d'éclaircir l'influence de formations à la créativité sur la perception des futurs.es enseignant.es. Allant dans ce sens, les données récoltées en amont du premier module de formation sur la créativité tendent vers une distinction de l'auto-perception créative entre les deux profils de formations. Plus précisément, les analyses mettent en évidence des variations dans l'auto-perception du soi créatif entre les cycles 1 et 2. Ces premiers résultats soulignent l'importance de poursuivre notre étude pour mieux comprendre les facteurs qui influencent le développement de la créativité chez nos étudiants.es. Des analyses supplémentaires incluant les données du post-test seront nécessaires pour obtenir une image complète de l'évolution de l'auto-perception du soi créatif au fil du semestre de formation. Dans ce contexte, la comparaison des perceptions entre les profils et les genres permet d'analyser les variations de l'auto-perception du soi créatif, de l'auto-efficacité créative et de l'identité personnelle créative chez les étudiants en fonction. Nous espérons que la suite de l'analyse de nos données nous fournira des informations précieuses sur la manière dont les caractéristiques liées à nos formations influencent les perceptions des étudiants.es et, par conséquent, l'expression de la créativité avec leurs élèves. En somme, les tout premiers éléments de cette étude amènent de nouveaux éléments de compréhensions sur l'auto-perception de la créativité afin d'accompagner au mieux, les futurs.es enseignants.es dans la compréhension et la transposition didactique de

Références bibliographiques

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High ability studies*, 25(1), 53-69.
- Berry, Y., Tehan, D., Mitchell, S., Uibo, S., Grace, G., Gardner, J., Rockliff, J., Merlino, J., & Ellery, S. (2019). *Alice Springs (Mparntwe) Education Declaration*, Education Services Australia, PO Box 202 Carlton South Victoria, 3053. <https://www.reviewmelbournedeclaration.edu.au/>

- Barbot, B., Besançon, M., Cassotti, M., Camarda, A., & Lubart, T. (2021). *Le développement de la créativité : trajectoires dynamiques, neuro-cognition et impact du contexte*. In Fourgeret, P. & Gentaz, E. (Eds.), *Le développement neurocognitif de la naissance à l'adolescence*. Pédia, Elsevier Masson.
- Besançon, M., & Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant: évaluation et développement*. Mardaga.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand: cycle 3*. Neuchâtel: CIIP.
- Craft, A. (2001). An analysis of research and literature on creativity in education. *Qualifications and Curriculum Authority, 51(2)*, 1-37.
- Collard. (2011). Artist in creative education. Consulté le 14/05/22 sur <http://www.creativitycultureeducation.org/artists-in-creative-education>
- Davis, M. A. (2009). Understanding the relationship between mood and creativity: A meta-analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 108(1)*, 25-38.
doi:16/j.obhdp.2008.04.001
- Feldman, D. H., & Benjamin, A. C. (2006). Creativity and education: An American retrospective. *Cambridge Journal of Education, 36(3)*, 319-336.
- Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). 23. ICT as a driver for creative learning and innovative teaching. *Measuring Creativity, 345*.
- Fryer M (1996) *Creative Teaching and Learning*. London: PCP at Sage (CD version available from The Creativity Centre Press), also available printed in Romanian.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). A rich seam: How new pedagogies find deep learning.
- Imms, W., Jeanneret, N., & Stevens-Ballenger, J. (2011). Partnerships between schools and the professional arts sector: evaluation of impact on student outcomes. Southbank Vic: Arts Victoria.
- Karwowski, M. (2016). The dynamics of creative self-concept: Changes and reciprocal relations between creative self-efficacy and creative personal identity. *Creativity Research Journal, 28(1)*, 99-104.
- Karwowski, M., Lebeda, I., Wisniewska, E., & Gralewski, J. (2013). Big five personality traits as the predictors of creative self-efficacy and creative personal identity: Does gender matter?. *The Journal of Creative Behavior, 47(3)*, 215-232.
- Lau, S., & Cheung, P. C. (2010). Developmental trends of creativity: What twists of turn do boys and girls take at different grades?. *Creativity Research Journal, 22(3)*, 329-336.
- Lin, Y. S. (2011). Fostering creativity through education—a conceptual framework of creative pedagogy. *Creative education, 2(03)*, 149.
- Lubart, T. I., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité (2e édition augmentée)*.
- Metwaly, S., Fernández-Castilla, B., Kyndt, E., & Van Den Noortgate, W. (2018). How Do Testing Conditions Affect Creative Performance? Meta-Analyses of the Effects of Time Limits and Instructions. In *Research Synthesis 2018*, Date: 2018/06/10-2018/06/12, Location: University of Trier, Germany.

- OCDE (2018), Résultats du PISA 2015 (Volume V) : Résolution collaborative de problèmes, PISA, Éditions OCDE, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264305199-fr>
- Ochse, R. A., & Ochse, R. (1990). Before the gates of excellence: The determinants of creative genius. CUP Archive.
- Pantaleo, S. (2019). Creativity and elementary students' multimodal narrative representations. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(1). 17-27. <https://www.thefreelibrary.com/Creativity+and+elementary+students%27+multimodal+narrative...-a0571514309>
- Qian, M., Plucker, J. A., & Yang, X. (2019). Is creativity domain specific or domain general? Evidence from multilevel explanatory item response theory models. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100571.
- Runco, M. A. (2014). "Big C, little c" creativity as a false dichotomy: Reality is not categorical. *Creativity Research Journal*, 26(1), 131-132.
- Sawyer, R. K., & DeZutter, S. (2009). Distributed creativity: How collective creations emerge from collaboration. *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 3(2), 81.
- Selkrig, M., & Keamy, K. (2017). Creative pedagogy: a case for teachers' creative learning being at the centre. *Teaching Education*, 28(3), 317-332.
- Torrance, E. P., & Myers, R. E. (1970). *Creative learning and teaching*. HarperCollins Publishers.