

4.6 Enseignement créatif : évolution des représentations de la créativité chez les futurs enseignants

Guillaume Massy · Maud Besançon · John Didier

La créativité à l'école, bien que reconnue comme une compétence essentielle parmi les « soft skills », aux côtés de l'estime de soi et de la motivation (Lamri et al., 2022), demeure complexe à définir et difficile à intégrer dans les pratiques éducatives. Cependant elle joue un rôle central dans le développement des compétences transversales, telles que la pensée critique et la collaboration, identifiées comme cruciales par l'OCDE (Taguma et al., 2018). Les enseignants, par leurs choix pédagogiques et leurs pratiques d'évaluation, occupent une place clé dans la promotion de celle-ci (Makris et al., 2021 ; Robinson, 2011), influençant directement la capacité des élèves à mobiliser des compétences transversales dans des contextes variés. Cependant, les croyances et perceptions des enseignants sur la créativité influencent également leur aptitude à l'enseigner et à la valoriser.

Guillaume Massy
John Didier
HEP Vaud - Haute école
pédagogique du canton de Vaud
Maud Besançon
Université Rennes 2

Croyances sur la créativité des enseignants

Les enseignants adoptent généralement une vision positive et démocratique de la créativité à l'école qui est perçue comme une compétence pouvant être développée chez tous les élèves et dans toutes les matières (Mullet et al., 2016; Bereczki & Kárpáti, 2018). Cependant, plusieurs freins limitent son intégration à l'école, notamment des programmes surchargés, une culture scolaire normative (Kaufman & Beghetto, 2019; Karwowski et al., 2020), un manque de temps et des tensions autour de sa définition (Kaufman et al., 2016; Karwowski et al., 2020). A cela s'ajoute une compréhension multiple du concept en lui-même et de divergences dans les attentes (De Backer et al., 2012; Selkrig & Keamy, 2017).

Concernant les élèves créatifs, les enseignants associent souvent leurs traits à l'imagination, la curiosité et la capacité à proposer des idées originales (Karwowski et al., 2020). Cependant, ils ont parfois des réticences à encourager pleinement ces comportements en classe, préférant des profils plus conformes (Kasirer & Shnitzer-Meirovich, 2021). De plus, les représentations des enseignants varient selon leur niveau d'enseignement : ceux de la petite enfance privilégient une approche plus artistique et flexible, tandis que leurs collègues du primaire se concentrent sur des aspects plus académiques (Titrek et al., 2023; Massy et al., 2025).

Enfin, bien que les recherches sur la créativité et l'enseignement se cantonnent principalement à l'identification des perceptions et des croyances individuelles des enseignants en activité (voir Bereczki & Kárpáti, 2018), peu s'intéressent à la construction et structure des représentations sociales de la créativité ainsi qu'à leur évolution chez les futurs enseignants (Massy et al., 2025).

Les représentations sociales et la créativité

Les représentations sociales sont des constructions mentales partagées qui influencent les perceptions des objets, de personnes, de phénomènes ou d'idées spécifiques au sein d'une communauté (Bonetto et al., 2022; Moscovici, 2008). La théorie du noyau central (Moliner & Abric, 2015) organise ces représentations en trois strates : (A) le noyau central constitué de cognitions stables et consensuelles au sein du groupe social ; (B) la zone de potentiel changement comprenant des éléments consensuels, mais moins stables ; (C) les zones périphériques, constituées d'éléments moins stables et moins partagés, plus liés aux expériences individuelles.

Malgré des études sur les représentations sociales dans divers domaines, peu se penchent sur leur lien avec la créativité (Bonetto et al., 2022). Faisant un état des lieux des recherches sur les représentations sociales et l'enseignement, Bonetto et ses collaborateurs (2022) ont souligné que, bien qu'il y existe un nombre encore limité de recherches liant les représentations sociales et la créativité, ces études offrent des perspectives prometteuses pour la formation de groupes créatifs et mettent en lumière les représentations sociales issues d'une conception partagée de la créativité.

Former à la créativité: impact des formations sur les représentations

La littérature souligne l'importance des représentations des enseignants dans la promotion de la créativité à l'école, mais leur propre apprentissage de cette compétence reste peu exploré (Selkrig & Keamy, 2017). Pourtant, des formations spécifiques permettent de rapprocher leurs perceptions des paradigmes actuels (Bereczki & Kárpáti, 2018; Ferrari et al., 2009). Ces programmes renforcent également leur capacité à intégrer des pratiques créatives en classe (Levenson et al., 2015; Chan & Yuen, 2014). Cependant, certaines études suggèrent que les formations à la créativité peuvent influencer positivement les représentations des enseignants, en rapprochant leurs perceptions des paradigmes actuels de la créativité (Bereczki & Kárpáti, 2018; Ferrari et al., 2009). Dans ce contexte, cette étude explore la construction et l'évolution de représentations sociales de la créativité chez les futurs enseignants de la petite enfance et du niveau élémentaire supérieur, avant et après un module de formation centré sur la créativité. Notre étude postule qu'une meilleure compréhension de la construction et de l'évolution des représentations du concept de créativité pourrait enrichir le développement de celui-ci chez les futurs enseignants.

Méthodologie

Participants

L'étude a impliqué 212 futurs enseignants en deuxième année de formation à la HEP Vaud, âgés de 19 à 56 ans ($M=25.72$, $ET=7.77$, 11 % d'hommes, 89 % de femmes). Ils étaient répartis en deux groupes: 164 étudiants du cycle 1 (petite enfance, $M=26.73$, $ET=8.45$) et 48 étudiants du cycle 2 (niveau élémentaire supérieur, $M=22.33$, $ET=2.96$). La distribution des sexes est représentative de la population étudiante de la HEP Vaud.

Instruments et procédure expérimentale

Les représentations sociales ont été recueillies par une tâche d'association verbale (Moliner & Lo Monaco, 2017). Les participants ont été invités à définir trois construits: (1) la créativité, (2) la créativité à l'école, et (3) l'élève créatif en utilisant cinq mots ou expressions courtes, puis à les classer par ordre d'importance. Les questionnaires ont été complétés en ligne, dans un délai de 15 jours avant et 15 jours après le module de formation. Le module en créativité, d'une durée totale de 36 heures réparties sur 12 semaines, aborde les principaux axes de l'enseignement de la conception: théorie de la créativité, enseignement créatif, apprentissage créatif et enseignement pour la créativité. Les participants ont été informés des objectifs de l'étude et ont donné leur consentement éclairé pour y participer.

Analyse des résultats

L'analyse prototypique (Vergès, 1994) a été réalisée avec le logiciel Iramuteq (Ratinaud, 2009) pour croiser la fréquence et le rang d'évocation des mots. Cette méthode a permis d'identifier les contenus centraux et périphériques des représentations sociales et d'en observer l'évolution, notamment dans le contexte éducatif.

Résultats

Les 5270 évocations obtenues à travers la tâche d'association verbale ont été réduites à 2953 après exclusion des répétitions et lemmatisation (Moliner & Lo Monaco, 2017). Une analyse prototypique (Vergès, 1994) a révélé des schémas émergents pour les notions de « créativité », « créativité à l'école » et « élève créatif » chez les futurs enseignants de la petite enfance et du niveau élémentaire supérieur.

Représentations sociales de la créativité

Chez les futurs enseignants de la petite enfance : Avant la formation, les termes centraux incluent *expérimenter* (fréquence=75, rang moyen=0.5), *créer* (58, 0.6) et *loisir* (29, 0.6). Les éléments contrastés englobent des références à *l'originalité* (24, 0.6), aux *émotions/personnalité* (20, 0.6), à la *découverte* (16, 0.5), ainsi qu'à *l'art* (13, 0.6), à la *technique* (13, 0.6) et à la *production* (9, 0.5). À la fin de la formation, *expérimenter* (77, 0.5) reste central, accompagné de *créer* (52, 0.6), *processus* (41, 0.6) et *émotion/personnalité* (36, 0.6). Les éléments contrastés évoluent vers des notions comme *expression* (26, 0.6), *originalité* (25, 0.6), *découverte* (24, 0.6), *personnel* (16, 0.6), *adapter* (15, 0.6) et *produire* (10, 0.5).

Chez les futurs enseignants du niveau élémentaire supérieur : Avant la formation, *libre* (21, 0.6) et *expérimenter* (15, 0.4) sont centraux, tandis que des éléments contrastés incluent *expression* (9, 0.5), *émotion/personnalité* (5, 0.6), et *technique* (3, 0.6). Après la formation, *expérimenter* (16, 0.6) devient central, remplaçant *libre*, qui cède sa place à *original* (13, 0.5). Les éléments contrastés mettent en avant *émotion/personnalité* (8, 0.6), *découvrir* (4, 0.4) et *adapter* (4, 0.5).

Représentations sociales de la créativité à l'école

Chez les futurs enseignants de la petite enfance : Avant la formation, la représentation de la créativité à l'école repose sur *expérimenter* (37, 0.6), *créer* (35, 0.6), *découvrir* (21, 0.6), *loisir* (20, 0.5) et *produire* (19, 0.6). Les éléments périphériques incluent *original* (12, 0.5), *émotion/personnalité* (11, 0.6), *capacité/apprentissage* (10, 0.6) et *temps* (6, 0.5). Après la formation, les mots centraux évoluent vers *expérimenter* (67, 0.6), *processus* (34, 0.6), *créer* (34, 0.6), et *découvrir* (31, 0.6). Les éléments périphériques incluent *original* (12, 0.5), *personnel* (10, 0.6) et *loisir* (9, 0.6), tandis que des notions comme *technique* (5, 0.5) et *art* (5, 0.6) apparaissent.

Chez les enseignants du niveau élémentaire supérieur : Avant la formation, les termes centraux incluent *imagination* (13, 0.7), *original* (11, 0.7) et *expérimenter* (7, 0.5). Les périphériques mettent en avant *découverte* (6, 0.7), *émotion/personnalité* (6, 0.5) et *discipline scolaire* (4, 0.7). Après la formation, le noyau central se restructure autour de *créer* (14, 0.6). Les éléments contrastés incluent *loisir* (6, 0.6), *original* (4, 0.6) et *adapter* (3, 0.6), tandis que l'expérimentation recule dans les évocations.

Représentations sociales de l'élève créatif

Chez les futurs enseignants de la petite enfance : Avant la formation, l'élève créatif est principalement représenté comme *intéressé* (27, 0.6), *expérimentateur* (24, 0.6), *rêveur* (20, 0.6) et *original* (20, 0.6). Après la formation, les notions centrales évoluent vers *expérimentateur* (22, 0.6), *intéressé* (16, 0.6)

et *expressif* (15,0.5), tandis que *rêveur* et *original* deviennent périphériques.

Chez les futurs enseignants du niveau élémentaire supérieur : Avant la formation, l'élève créatif est associé à des caractéristiques comme *personnel* (5,0.4), *innovant* (3,0.5), et *intéressé* (3,0.4). Après la formation, la représentation se recentre sur *passionné* (8,0.6). Les éléments contrastés incluent désormais *expressif* (5,0.6), *intéressé* (4,0.5), *inspiré* (3,0.5), *créatif* (3,0.6), *artiste* (3,0.6) et *innovant* (3,0.5).

Discussion

Cette recherche a cartographié les représentations sociales de la créativité, de la créativité à l'école et de l'élève créatif chez les futurs enseignants, révélant des différences entre les cycles de formation. Les résultats montrent que la créativité est principalement associée à l'expérimentation, un élément central qui demeure stable avant et après la formation. Chez les enseignants de la petite enfance, l'accent est mis sur les processus d'apprentissage, avec des notions comme la création et les émotions/personnalité. Après la formation, les loisirs sont remplacés par des concepts liés au processus créatif. En revanche, chez les enseignants du niveau élémentaire supérieur, la créativité passe d'une focalisation sur la liberté à l'expérimentation et l'originalité. Ces différences confirment les travaux de Titrek et al. (2023) et Kasirer et Shnitzer-Meirovich (2021), qui soulignent l'existence de schémas distincts selon les profils d'enseignants.

Concernant la créativité à l'école, les enseignants de la petite enfance associent ses représentations à des pratiques comme l'expérimentation et la création, similaires à celles de la créativité. Ces éléments sont influencés par des contraintes comme le temps et les modalités pédagogiques (Bereczki & Kárpáti, 2018). Chez les enseignants du niveau élémentaire supérieur, une transformation complète des composants centraux, notamment l'imagination et l'originalité, vers la création après la formation, reflète une instabilité initiale ou un fort impact du programme de formation.

Pour l'élève créatif, les représentations initiales incluent des traits comme l'expérimentation, l'originalité et une démarche personnelle. Après la formation, ces caractéristiques évoluent vers des notions comme la motivation et l'expression, alignées avec les études de Gralewski et Karwowski (2018). Ces résultats mettent en évidence des différences significatives entre les deux cycles : les enseignants de la petite enfance favorisent une approche plus émotionnelle et flexible, tandis que ceux du niveau élémentaire supérieur se concentrent davantage sur l'originalité et les résultats scolaires.

En synthèse, ces différences reflètent des approches pédagogiques adaptées aux besoins spécifiques des élèves selon leur âge et leur contexte éducatif. Les enseignants de la petite enfance, évoluant dans des environnements moins structurés, développent des pratiques plus diversifiées, alors que ceux du niveau supérieur s'appuient sur des objectifs académiques cadrés.

Limites de l'étude

Dans cette étude la nature autorapportée des données pourrait être influencée par des biais de désirabilité sociale, et l'impact de la formation n'a pas tenu compte d'autres facteurs comme les expériences antérieures des participants. Par ailleurs, l'échantillon limité à une seule institution réduit la généralisation des résultats.

Conclusions

Cette recherche explore la dynamique des représentations sociales de la créativité chez les futurs enseignants avant et après une formation dédiée, s'inscrivant dans les axes sousdéveloppés identifiés par Bonetto et al. (2023). Nos résultats montrent que les représentations sociales de la créativité, de la créativité à l'école et de l'élève créatif évoluent sous l'influence de la formation, tout en présentant des différences significatives selon les cycles de formation. Ces variations soulignent l'importance d'adapter les programmes de formation aux profils des enseignants pour maximiser leur impact. Enfin les éléments constitutifs stables et changeants des représentations renforcent l'idée que la formation peut rapprocher les perceptions des cadres théoriques actuels de la créativité favorisant les compétences transversales.

Ces résultats ouvrent des perspectives dans la formation des futurs enseignants tout en démontrant le potentiel transformatif de celle-ci sur les représentations des concepts liés à la créativité. Une meilleure compréhension des aspects liés à la créativité permet d'encourager les enseignants à développer des approches adaptées aux besoins des élèves afin qu'ils puissent relever les défis de la société dans laquelle ils s'intégreront à la sortie de l'école.

Bibliographie

- Bereczki, E. O., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational research review*, 23, 25–56.
DOI: 10.1016/j.edurev.2017.10.003
- Bonetto, E., Pichot, N., Monaco, G. L., Girandola, F., & Bonnardel, N. (2022). Social Representations Theory in Creativity Research. *European Psychologist*.
DOI: 10.1027/1016-9040/a000469
- Chan, S., & Yuen, M. (2014). Creativity beliefs, creative personality and creativity-fostering practices of gifted education teachers and regular class teachers in Hong Kong. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 109–118.
DOI: 10.1016/j.tsc.2014.10.003
- De Backer, F., Lombaerts, K., De Mette, T., Buffel, T., & Elias, W. (2012). Creativity in artistic education: Introducing artists into primary schools. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 53–66.
DOI: 10.1111/j.1476-8070.2012.01715.x
- Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). ICT as a driver for creative learning and innovative teaching. *Measuring Creativity*, 345.
- Gralewski, J., & Karwowski, M. (2018). Are teachers' implicit theories of creativity related to the recognition of their students' creativity? *The Journal of Creative Behavior*, 52(2), 156–167.
DOI: 10.1002/jocb.140
- Karwowski, M., Gralewski, J., Patston, T., Cropley, D. H., & Kaufman, J. C. (2020). The creative student in the eyes of a teacher: A cross-cultural study. *Thinking Skills and Creativity*, 35, 100636.
DOI: 10.1016/j.tsc.2020.100636
- Kasirer, A., & Shnitzer-Meirovich, S. (2021). The perception of creativity and creative abilities among general education and special education teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100820.
DOI: 10.1016/j.tsc.2021.100820
- Kaufman, J. C. (2019). Self-assessments of creativity: Not ideal, but better than you think. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 187–192.
DOI: 10.1037/aca0000217
- Kaufman, J. C., Beghetto, R. A. et Dilley, A. E. (2016). Understanding creativity in the schools. In A. A. Lipnevich, F. Preckel & R. D. Roberts (Eds.), *Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and applications* (pp. 133–153). New York.
- Lamri, J., Barabel, M., Meier, O., & Lubart, T. (2022). Le défi des soft skills: Comment les développer au XXI^e siècle? Dunod.
- Levenson, E. (2015). Exploring Ava's developing sense for tasks that may occasion mathematical creativity. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18, 1–25.
DOI: 10.1007/s10857-013-9262-3
- Makris, S., Welch, G. F., & Himonides, E. (2021). Music Teachers' perceptions of, and approaches to, creativity in the Greek-Cypriot primary education. *J. Creative Behav.* 56, 92–107.
DOI: 10.1002/jocb.518
- Massy, G., Besançon, M., & Didier, J. (2025). From creativity to the creative student, an evolutionary analysis of social representations among future teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 101860.
- Moliner, P., & Abric, J.-C. (2015). Central core theory. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of social representations* (pp. 83–95). Cambridge University Press.
DOI: 10.1017/CBO9781107323650.009
- Moliner, P., & Monaco, G. L. (2017). Méthodes d'association verbale pour les sciences humaines et sociales. Presses universitaires de Grenoble. Moscovici, S. (2008). *Psychoanalysis: Its image and its public*. Polity. Ratinaud, P. (2009). Iramuteq : interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires. Computer software. <http://www.iramuteq.org>
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9–30.
DOI: 10.1016/j.tsc.2016.05.001
- Robinson, K., & Lee, J. R. (2011). *Out of our minds*. Capstone.
DOI: 10.1002/9780857086549
- Selkrig, M., & Keamy, R. (2017). Creative pedagogy: A case for teachers' creative learning being at the centre. *Teaching Education*, 28(3), 317–332.
DOI: 10.1080/10476210.2017.1296829
- Taguma, M., Feron, E., & Lim, M. H. (2018). Future of education and skills 2030: Conceptual learning framework. Organisation of Economic Co-operation and Development.
- Titrek, O., Yılmaz, N., & Özgüray, Ö. (2023). The Creativity Levels of Preschool eTachers. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 9 (2), 34–45.
DOI: 10.25233/ijlel.1217345
- Vergès, P. (1994). Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 233–253). Delachaux et Niestlé.