

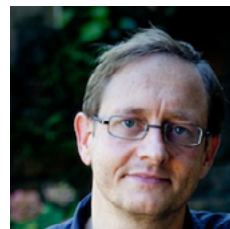
● page 2 : Qu'est-ce que la créativité dans l'éducation ? ● page 5 : Créativité, curriculum et évaluation ● page 8 : Pédagogie et créativité ● page 13 : Créativité et conduite de l'innovation ou comment rendre l'éducation plus créative ● page 16 : Conclusion ● page 17 : Bibliographie

VERS UNE ÉDUCATION PLUS INNOVANTE ET CRÉATIVE

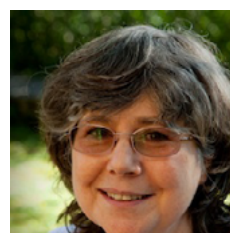
Le paysage éducatif de ces dernières années est largement irrigué par les notions de mesure de la réussite scolaire, de poursuite d'une meilleure efficacité, de déploiement d'évaluations des résultats et de tests à tous les niveaux pour s'assurer que les élèves atteignent certains standards de performance. Pour autant, elles coexistent avec les notions de créativité et d'innovation qui sont régulièrement invoquées dans certaines politiques éducatives et dans les documents d'orientation d'organisations internationales comme l'OCDE ou la commission européenne. Paradoxe ? Contradiction ? On aurait pu spontanément penser que la notion de créativité incarne une « résistance » culturelle face à une modernité uniquement obsédée par les performances économiques, ce qui n'a pas l'air d'être précisément le cas.

Il faut donc aller plus avant et s'interroger sur ce que signifient ces acceptions de la créativité au sein d'un système éducatif, dans un curriculum de formation, en termes de contenus d'enseignement, de méthodes ou d'évaluations, du point de vue des enseignements et des apprentissages, etc.

L'éducation peut en effet augmenter les compétences et la créativité, mais elle n'est pas toujours obligée de le faire. « *Tout comme la queue du Paon, qui ne sert peut être pas à grand chose, le diplôme ne garantit pas nécessairement que les connaissances acquises présentaient*



Par Olivier Rey et
 Annie Feyfant



Chargés d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ)

une utilité » n'hésitait pas à affirmer Taddei (2009) dans son rapport pour l'OCDE « *Former des constructeurs de savoirs créatifs et collaboratifs* » !

La créativité est souvent associée à l'innovation, que ce soit à l'échelle du système, de l'établissement éducatif ou de l'individu. Il s'agit bien alors de créer pour innover ou d'innover de façon créative, sans que les deux termes ne puissent être dissociés.

C'est sous cet angle que nous envisagerons l'innovation, sachant que l'innovation peut également être considérée seule et déboucher sur la question plus large des réformes ou du management du changement en éducation. Cette dernière question, beaucoup plus large, ne sera par conséquent qu'effleurée à l'occasion de ce dossier.

De même, nous verrons que les conceptions de l'innovation peuvent largement varier selon les points de vue. En France, l'innovation est souvent associée à l'idée d'expérimentation et vise en grande partie des ajustements locaux visant à améliorer la réussite des élèves et à personnaliser les parcours (DGESCO, 2011) sans forcément impacter directement les contenus d'enseignement. Ailleurs, l'innovation peut concerner jusqu'à l'élaboration d'un curriculum au niveau de l'école.

QU'EST-CE QUE LA CRÉATIVITÉ DANS L'ÉDUCATION ?

Un certain nombre de politiques publiques se fixant comme objectif de développer la créativité en éducation visent en priorité les activités artistiques. Les chercheurs spécialisés sur cette question sont fréquemment des experts de ce type d'enseignements.

Pour autant, une éducation créative ne saurait se limiter à ce qui apparaît encore parfois comme des enseignements d'ouverture ou de développement personnel. Cela reviendrait à considérer qu'il y aurait d'un côté une éducation basée sur des matières fondamentales (langue maternelle, sciences et techniques, histoire, langues étrangères...) privilégiant la mémorisation et l'assimilation des savoirs hérités, et d'un autre côté une éducation créative à partir de disciplines plus désintéressées mais moins centrales pour la réussite scolaire.

Une autre façon d'aborder la créativité et surtout l'innovation revient à traiter de la question de l'utilisation des technologies dans l'éducation et des nouveaux usages liés à la culture numérique. Or, quand l'Europe lance « l'Année européenne de la créativité et de l'innovation » en 2009 », l'objectif est de promouvoir une créativité qui apparaît comme la condition même de l'innovation dans la société et l'économie, sans qu'il soit question de la cantonner dans le domaine artistique ou dans celui des (plus ou moins nouvelles) technologies.

En fait, la créativité, telle qu'elle est définie dans la majorité des rapports d'experts et des débats de chercheurs, renvoie plus largement à la « *capacité à proposer de nouvelles solutions, de nouvelles visions pertinentes des choses* » (Taddéi, 2010), en recombinaison des connaissances existantes sans nécessairement respecter les cadres disciplinaires ni les façons de faire qui leur ont donné naissance.

DÉPASSER LES DISCIPLINES

C'est assurément un défi pour l'éducation formelle, qui est souvent organisée pour transmettre et reproduire le savoir existant dans des formes consacrées et qui, à travers les examens, est parfois soupçonnée de récompenser la conformité.

Le savoir est en effet traditionnellement considéré comme quelque chose d'objectif et la formation du savoir comme un processus linéaire et cumulatif. Or, du fait des nouvelles ruptures paradigmatiques en économie, mathématiques, sciences naturelles, neurosciences, nanotechnologies, sciences cognitives et technologies de l'information, le savoir est désormais vu dans une nouvelle perspective, de façon plus relative et plus diverse dans ses interprétations. Les étudiants sont malgré tout souvent formés sur un modèle compétitif qui divise l'acquisition du savoir en disciplines, alors qu'ils devront travailler dans des équipes interactives et interdisciplinaires (Taddei, 2009).

Au niveau des politiques éducatives, beaucoup de pays donnent également la priorité au savoir académique conventionnel dans un nombre restreint de sujets de base, qui peuvent être reproduits dans des tests d'évaluation s'appuyant sur des processus intellectuels standardisés (Sahlberg, 2011)

Dans la littérature de recherche, on constate que le concept de créativité est plutôt associé à l'apprentissage (*creative learning*) et celui d'innovation à l'enseignement (*innovative teaching*). L'apprentissage créatif est celui qui permet à l'élève

d'aller au-delà des acquisitions superficielles et fictives pour amener une compréhension et une nouvelle conscience. Il est centré sur l'apprenant dont il privilégie l'autonomie et la capacité à penser par lui-même (*empowerment*). L'enseignement innovant est le processus qui conduit à l'apprentissage créatif, par le développement de nouvelles méthodes, de nouveaux outils et de nouveaux contenus au bénéfice des élèves (Ferrari, [2009](#)).

UNE DÉFINITION DÉMOCRATIQUE

La créativité est souvent vue comme une habilité particulière que certaines personnes ont et d'autres pas, vision innée et restreinte à laquelle les experts de la créativité opposent l'affirmation que chacun peut développer un talent dans un domaine ou un autre.

C'est sans doute dans ce sens que Robinson, dans le rapport du NACCCE ([1999](#)), marque la différence entre une définition élitiste (être doué pour...) et une définition démocratique (être capable de...) de la créativité (Sharp, [2004](#)).

Coordinatrice des groupes [Educational Futures Research](#) et [Creative Research in Education](#) à Exeter, Craft a analysé les recherches depuis le début des années 1990, alors fortement influencées par la psychologie sociale, qui se sont intéressées à la créativité dans l'éducation à partir d'études qualitatives à grande échelle (ethnographiques, philosophiques, etc.).

Elle considère qu'un certain nombre de caractéristiques de la créativité en éducation sont maintenant largement établies :

- la créativité concerne toute la vie et non pas la seule période de la jeunesse,
- elle est démocratique, socialement et culturellement située, ce qui signifie notamment que la créativité est indexée par le type de culture et de valeurs, plus ou moins favorables, de chaque société,
- elle n'est pas mesurable par des outils habituels tels que des tests d'intelligence (Craft, [2003](#)).

UNE FAÇON DE VIVRE PLUS QU'UNE SEULE HABILETÉ INTELLECTUELLE

Si l'éducation est concernée par la créativité, c'est dans la mesure où il s'agit de former des individus créatifs dans leur pensée comme dans leurs attitudes.

Quatre facettes de la créativité peuvent ainsi être envisagées (Sahlberg, [2011](#)) :

- concevoir et faire quelque chose de neuf qui a du sens dans tous les contextes d'activité. Ce peut être dans le domaine de la poésie, de la physique, de l'économie ou même dans les dimensions pratiques du nettoyage d'une maison. Le problème principal réside dans le fait que la scolarité traditionnelle ne donne la priorité qu'à une ou deux formes des différentes intelligences possibles,
- la créativité peut être à la fois individuelle et collective, en pensée comme en action,
- le processus créatif devrait engager des applications délibérées de savoirs, compétences et attitudes antérieurs,
- chacun possède quelque capacité créative dans un domaine. Le défi pour l'éducation est d'aider les élèves à trouver quel est le domaine dans lequel ils pourraient le mieux développer leur créativité du point de vue de l'apprentissage et de l'action.

Cette définition implique par conséquent que la créativité ici recherchée n'est pas une simple agilité intellectuelle à recombinaison de connaissances, mais également une disposition plus large du comportement car l'enjeu est social avant d'être purement scolaire. Pour Sternberg, d'ailleurs, la créativité est une qualité différente de ce que l'on appelle « l'intelligence générale ». Les individus sont créatifs en grande partie parce qu'ils ont décidé d'être créatifs, car la créativité n'est pas simplement une façon de penser mais plutôt une façon de vivre ([2003](#)).



UN ENJEU POUR FORMER DES CITOYENS ET DES TRAVAILLEURS DU 21^e SIÈCLE

Si les organisations internationales et les gouvernements s'intéressent de façon croissante à la créativité dans l'éducation depuis une quinzaine d'années, c'est en relation avec ce qu'ils identifient comme un besoin pour la société et l'économie de la connaissance. ●

Le temps des emplois permanents et du développement économique stable est fini. Les compétences clés requises pour le futur doivent permettre, beaucoup plus qu'auparavant, la flexibilité, la prise de risque, la créativité et l'innovation. Même si le succès économique repose souvent sur des relations compétitives sur les marchés, au sein des organisations et des entreprises en revanche, la créativité et la productivité sont améliorées par la confiance, la prise de risque et la collaboration plutôt que par la compétition (Sahlberg, [2011](#)).

Les politiques publiques en Europe appellent un renforcement de la capacité d'innovation et le renforcement du rôle de l'éducation et de la formation dans le triangle du savoir, en axant les curricula sur le développement de la créativité, de l'innovation et de l'entrepreneuriat (Cachia, [2010a](#)).

La créativité comme compétence clé est ainsi largement évoquée au travers des huit compétences transversales pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Parmi les compétences transversales invoquées dans le cadre du programme *Lifelong Learning*, on trouve : « *aptitude à résoudre les problèmes et capacités d'analyse, d'auto-gestion et de communication, aptitude à travailler en équipe, compétences linguistiques et numériques* ». La commission souligne aussi qu'il existe une demande croissante de la part des employeurs pour des compétences comme la résolution de problèmes et les capacités d'analyses, le self-management et les aptitudes à communiquer, les com-

pétences linguistiques et plus généralement les compétences « non routinières » (*European Commission*, [2008](#)).

C'est dans ce contexte qu'a été lancé, en décembre 2008, le projet *Creativity and Innovation in Education and Training in the EU27 (ICEAC)*, porté par l'*Institute for Prospective Technological Studies (IPTS)*, dont l'objectif était de comprendre comment les pays de l'UE à 27 interprétaient et appliquaient l'innovation et la créativité, dans l'enseignement primaire et secondaire. Les domaines de préconisations de l'IPTS, dans son rapport final, portent sur les curricula, la pédagogie et l'évaluation, la formation des enseignants, les technologies de l'information et de la communication et les supports numériques, la culture éducative et la gouvernance (Cachia, [2010a](#)).

Souvent associée à l'excellence en éducation, la créativité a été l'objet de toutes les attentions du gouvernement britannique à la fin des années 1990. Ainsi le secrétaire d'État à l'éducation et à l'emploi et le secrétaire d'État à la culture, aux médias et au sport ont été à l'origine de la création du *National advisory committee on creative and cultural education (NACCCE)*. Ce comité fait suite au livre blanc publié en 1997, « *Excellence in schools* », qui met l'accent sur la nécessité de libérer le potentiel de chaque jeune et insiste sur le fait que la prospérité économique et la cohésion sociale dépendent de cette désinhibition de la créativité (NACCCE, [1999](#)).

Aux États-Unis, plusieurs initiatives ont également exploré les moyens de développer une plus grande créativité et innovation au service de la société. Un rapport pour le *National Center on Education and the Economy for the New American Workforce* a notamment souligné que la créativité se trouve à la croisée de la connaissance, de la motivation intrinsèque (intérêt voire passion pour un sujet) et d'une attitude inventive (Adams, [2005](#)).

Une illustration très médiatisée du sujet : Robinson Ken (2011). *Changing Education Paradigms*, RSA, avril. You Tube. <http://www.youtube.com/>

CRÉATIVITÉ, CURRICULUM ET ÉVALUATION

Même si les discours des uns et des autres laissent transparaître une appétence pour la créativité et l'innovation, les faits contredisent la bonne volonté déclarée. Dans une [enquête réalisée en 2009 pour la commission européenne](#) auprès d'enseignants d'une Europe élargie (32 pays), à la question « la créativité joue-t-elle un rôle important dans le curriculum? » 75% des enseignants italiens, lituaniens ou britanniques et 60% des finlandais et suédois répondent par l'affirmative contre 30% en France, Allemagne ou Hongrie.

CURRICULUM ET CRÉATIVITÉ

Les contenus d'enseignement sont beaucoup trop denses pour permettre une pratique orientée vers un apprentissage innovant et créatif. Il convient de réviser le curriculum de manière à y intégrer la notion de créativité et faire en sorte que ces programmes d'enseignement soient un support de développement de pratiques créatives et innovantes et de compétences transversales (Cachia, [2010a](#)).

L'étude sur les bonnes pratiques, réalisée dans le cadre du projet de l'ITPS, montre qu'une grande majorité des écoles européennes n'offrent pas les conditions d'un développement de pratiques créatives (inadéquation entre suggestions curriculaires, ressources mobilisables et motivation des enseignants) (Ferrari, [2010a](#)).

Il est nécessaire de reconnaître l'importance de la créativité dans toutes les matières enseignées, pour tous les groupes d'âge. En effet, l'exemple déjà utilisé de la Grande-Bretagne permet également de montrer les décalages existants dans la plupart des systèmes éducatifs européens entre les préconisations, prônant une créativité transversale et transférable, et la réalité. La créativité, présente à l'état quasi naturel dans les contenus d'enseignement des premières années d'école, devient une matière spécifique ou un ensemble de matière dans

le secondaire. Cette discontinuité dans le curriculum pose problème dans la pratique. Par ailleurs, l'intégration de la créativité dans l'enseignement de telle ou telle matière ne se fait pas aussi aisément ou selon les mêmes stratégies pédagogiques (Craft, [2003](#)).

Hellman, Korte et al. ont analysé la présence de la créativité et de l'innovation dans les objectifs nationaux (UE à 27) ou dans les curricula. L'occurrence relative des mots créativité, innovation ou des synonymes dans les programmes d'enseignement (curricula) est plus importante en Autriche, en République tchèque, en Hongrie, en Lituanie, en Slovaquie, en Irlande du Nord ou en Écosse. Elle est particulièrement faible en Wallonie, aux Pays-Bas, en Pologne. La France utilise peu le terme « créativité », mais utilise des synonymes qui lui permettent de se situer à la moyenne inférieure des 27 pays de l'UE. Le terme d'innovation n'est quasiment pas utilisé dans tous ces pays. Si l'on étudie les matières dans lesquelles les programmes mettent en avant la notion de créativité, on trouve en tête l'éducation artistique, les technologies de l'information et de la communication. En bas de l'échelle, on trouve les sciences naturelles et les mathématiques. (Heilmann & al., [2010](#)).

Depuis une vingtaine d'années, bon nombre de pays ont intégré la notion de créativité dans les programmes scolaires ou préscolaires (Craft, [2003](#)). L'exemple sans doute le plus probant de lien étroit entre les expertises et la réalité des contenus curriculaires est la situation en Grande-Bretagne où les préconisations du NACCCE (1999) sont reprises dans le [National curriculum](#) (1999). On y lit, par exemple : « *Creative thinking skills ... enable pupils to generate and extend ideas, to suggest hypotheses, to apply imagination, and to look for alternative innovative outcomes* ». Dans un contexte de changement souhaité, l'orientation curriculaire devrait passer d'un modèle de curriculum comme produit à un modèle de curriculum comme processus.

Adopter un nouveau curriculum est un processus d'apprentissage pour une école en tant qu'organisation, similaire à comprendre un nouveau savoir pour un élève.



Or l'école est une organisation apprenante qui a des capacités différentes à apprendre et à changer et implique de travailler sur la culture de cette organisation.

Le changement implique de se confronter à des nouvelles croyances, des nouvelles compétences et comportements qui impliquent inévitablement que l'implantation ne se réalise pas sans effort et frottements, surtout au début. La présence d'un savoir sur le changement ne garantit pas le succès de l'implémentation mais son absence assure l'échec (Sahlberg, [2005](#)).

La focale sur l'éducation artistique

Une interprétation commune de la notion de créativité renvoie à l'art, la musique, le théâtre et donc, dans le domaine de l'éducation, à tout enseignement utilisant un outil de création artistique ou visant les apprentissages artistiques.

Pour les auteurs du rapport NACCCE, il ne s'agit pas d'opposer l'enseignement artistique ou musical à la numéracie ou la littéracie car les premiers peuvent faciliter les seconds (NACCCE, [1999](#)). La confusion entre enseignement artistique et enseignement créatif (ou apprentissage créatif) est pourtant omniprésente dans les textes produits par les institutions éducatives. La créativité n'est alors envisagée dans les curriculums que comme support au design de produits ou processués innovants. Pour A. Craft, une approche très mercantile de la créativité dans les curriculums pose question aux enseignants, d'un point de vue social, environnemental et éthique (Craft, [2006](#)).

ÉVALUATION ET CRÉATIVITÉ

Comme toute pédagogie innovante, la recherche de la créativité dans l'enseignement et/ou l'apprentissage se heurte à une évaluation bien souvent inadaptée, voire en total décalage. Le groupe de travail de l'IPTS souligne la résistance au changement : l'évaluation sommative et le passage d'un niveau à l'autre restent les évaluations privilégiées des parents, des enseignants et même des élèves.

Les préconisations de l'IPTS sont les suivantes : accompagnement des réformes curriculaires, révision du dispositif de certification des élèves (examens) et adoption du principe d'évaluation de la qualité pour les écoles. Un changement curriculaire ne sera d'aucune efficacité si les modalités d'évaluation ne changent pas (Cachia, [2010a](#)).

En France, les préconisations récentes visant à une approche par compétences, dans le but déclaré de mieux prendre en compte les processus d'apprentissage, se sont traduites, en terme d'évaluation, par l'introduction du livret de compétences. Restant un outil d'évaluation sommative, le [modèle national du livret personnel](#) n'utilise pas de concepts liés à l'innovation et à la créativité. Le descriptif des compétences, des tâches permettant de valider l'acquisition de telle ou telle compétence, par pallier, est lié à des compétences très académiques, hors les compétences sociales et civiques, qui restent très utilitaires.

L'évaluation des élèves et de leur acquis

Il existe de nombreux exemples où l'évaluation tient compte de la créativité, aussi bien dans un contexte d'évaluation sommative ou formative.

Sans entrer dans des débats sur la définition de l'une ou l'autre de ces formes d'évaluation (abordée dans un dossier précédent, Endrizzi et Rey, [2008](#)), nous retiendrons que la première « *constitue une photographie des acquis des élèves à*

un moment donné » et que la seconde “entend contribuer au processus continu d'apprentissage” (Stobart, 2011). Dans le cadre d'une pédagogie et d'un apprentissage créatifs, les éléments constitutifs d'une évaluation formative rencontrent bien les objectifs de cette éducation. Ainsi la régulation interactive, mentionnée par L. Allal et L. Mottier Lopez est centrée sur l'élève, l'enseignant apportant des éléments à l'élève au fur et à mesure de la construction des apprentissages. « La régulation interactive part des interactions entre l'élève et les autres personnes et éléments matériels présents dans la salle de classe. Elle est largement ancrée dans les pratiques quotidiennes et conduit à une adaptation continue de l'apprentissage, notamment par le suivi individualisé des élèves et le feedback » (Allal et Mottier Lopez, citées par Stobart, 2011).

Dans les pays anglo-saxons, on utilise plutôt l'expression « évaluation pour les apprentissages ». Elle suppose la participation active des élèves à leur apprentissage; un feedback pour les élèves; l'adaptation de l'enseignement aux résultats des élèves; une auto évaluation des élèves; « la reconnaissance de l'influence de l'évaluation sur la motivation et l'estime de soi des élèves » (Stobart, 2011).

Dans certaines écoles du Pays de Galles, les élèves partagent objectifs et résultats. Ils s'auto-évaluent et mesurent concrètement pourquoi ils travaillent et ce dont ils ont besoin pour améliorer leurs connaissances.

Plusieurs pays ayant participé à l'enquête européenne (IPTS, 2008-2010) évaluent les activités de résolution de problèmes non seulement sur le résultat obtenu mais aussi sur le processus de résolution lui-même (l'élève n'ayant pas obtenu le résultat attendu n'étant pas totalement pénalisé dès lors que sa démarche était correcte).

L'évaluation de l'enseignement innovant ou créatif

F. Taddéi insiste sur l'importance de l'environnement favorable aux apprentissages ET à l'évaluation de leur acquisition. Devant la difficulté à définir des critères d'évaluation per-

mettant de mesurer l'initiative, la prise de risque et tous les aspects de la créativité, il propose d'évaluer l'environnement, c'est à dire la présence de conditions favorables à des apprentissages créatifs. Il s'agit par exemple d'évaluer la réaction, le discours d'un enseignant vis à vis d'une attitude créative (prise de risque, initiative, même non couronnée de succès). Au Danemark par exemple, « les enfants sont évalués non sur ce qu'ils ont appris par cœur, mais sur leur capacité à exprimer un point de vue original sur un sujet discuté en profondeur en classe » (Taddéi, 2009).

La question de la conciliation entre l'innovation et l'évaluation traditionnelle dans l'éducation est un élément critique dans le système français, encore largement centralisé et régi par des règles nationales.

Sans même aborder la question controversée des notes, l'innovation développe parfois chez les élèves, et ce peut être d'ailleurs son objectif, des compétences et des comportements qui sont mal évalués dans le cadre des examens traditionnels. Des initiatives telles que les travaux personnels encadrés ou que l'éducation à la citoyenneté (et plus largement toutes les « éducation à... ») correspondent rarement à des évaluations disciplinaires usuelles. Ces dernières évaluent difficilement les acquisitions caractérisées par la complexité et l'hétérogénéité (Cros, in Gurgand, 2004).

Paradoxalement, c'est par les évaluations internationales PISA que l'on s'approche le plus d'une évaluation adaptée de certaines compétences qui incluent un recul réflexif, voire critique, impliquant une utilisation différente des connaissances acquises.

Parmi la littérature de recherches ayant abordé l'évaluation des enseignements ou des apprentissages créatifs, on trouve de nombreux travaux portant sur l'évaluation de l'enseignement artistique. Ces documents élargissent la problématique à l'ensemble des acquis



des élèves. Ainsi, l'*Australian Council for Educational Research* a réalisé une étude sur les programmes d'enseignement artistique, dans quelques écoles australiennes. Les chercheurs sont allés au delà d'une simple évaluation disciplinaire; ils ont comparé les résultats aux évaluations PISA des élèves ayant suivi ces enseignements, ils ont également constaté l'acquisition de compétences transversales chez les élèves ayant suivi un programme artistique, contrairement aux groupes contrôles. Même si les avantages d'un enseignement artistique ne sont pas toujours probants, l'étude australienne montre que celui-ci apporte confiance en soi et méthodologie ou habitude de travail collaboratif. On observe que l'éducation artistique encourage la réflexion, développe les compétences organisationnelles ou sociales (maîtrise de ses émotions, meilleure communication orale), favorise une prise de risque contrôlée. Si les bénéfices d'une telle éducation sur le curriculum en général ne sont pas notables, sont-ils néanmoins transférables? La réponse de l'étude est positive pour la plupart des compétences transversales que les chercheurs australiens rapprochent des compétences d'employabilité définies par la Chambre de commerce et d'industrie australienne (ACER, [2004](#)).

La créativité est une innovation dans la mesure où elle permet de connecter des choses qui n'étaient pas jusque là connectées entre elles. L'éducation doit donc encourager les élèves à faire des connections qui ne sont pas habituelles dans les savoirs existants.

DES PRATIQUES PLUS CRÉATIVES

Trois idées peuvent composer un cadre méthodologique pour développer l'innovation et la créativité dans l'école :

- changer la façon habituelle de faire (par exemple envisager une question scolaire dans une situation professionnelle, et vice-versa)
- changer l'environnement (par exemple imaginer des temps d'enseignement différents, utiliser des outils de réseaux sociaux dans l'enseignement...)
- Apprendre le droit à l'erreur, en faisant des environnements éducatifs libérés de la peur de se tromper pour établir la confiance, qui est une condition critique pour permettre l'expression créative (Sahlberg, [2011](#)).

On peut relier cette dernière proposition à l'inhibition couramment constatée chez les élèves français dans les résultats des évaluations PISA : par peur de se tromper, les jeunes français préfèrent ne pas répondre plutôt que de risquer de se tromper, ce qui les singularise de façon significative par rapport aux jeunes de 15 ans des autres pays évalués par l'enquête triennale de l'OCDE (Rey, [2011](#)).

Le changement d'environnement ou la diversité sont des éléments clés de la créativité, ce qui signifie, dans l'éducation, favoriser autant que possible les occasions de découverte d'autres pays et d'autres cultures. La comparaison et la confrontation, y compris au niveau inter-

PÉDAGOGIE ET CRÉATIVITÉ

Dans la plupart des situations pédagogiques classiques, les élèves n'apprennent pas à éviter l'erreur, la mauvaise réponse : c'est le principe même du « savoir ». Cela a comme conséquence que chacun perd en grandissant la capacité de tenter de nouvelles choses. A contrario, apprendre ou s'engager dans des actions créatives permet de se préparer à se tromper et à l'accepter. Inciter l'élève à savoir prendre des risques est une part fondamentale de l'éducation à la créativité.

national, sont des vecteurs puissants de développement de l'esprit critique et donc de l'esprit créatif, que ce soit en matière d'éducation, d'arts, de styles de vie ou encore d'alimentation (Taddei, [2009](#)). Comparer révèle le caractère arbitraire des frontières disciplinaires, l'existence de formes d'organisation variables d'un pays à l'autre.

Pour F. Taddéi, « *la possibilité de mettre en œuvre activement ses savoirs, sa réflexion, dans des projets ou dans des activités expérimentales de type "main à la pâte" ne peut qu'aider l'enfant à structurer son savoir en lui permettant de mieux appréhender sa pertinence* » (Taddéi, [2009](#)).

Rappelons que le dispositif de [La Main à la pâte](#) vise l'articulation des apprentissages scientifiques, la maîtrise des langages et l'éducation à la citoyenneté. Il s'appuie sur les principes suivants :

- Soumettre à la curiosité de leurs élèves des objets et des phénomènes du monde qui les entoure,
- Susciter le questionnement scientifique,
- Susciter la formulation d'hypothèses destinées à être testées par l'expérimentation ou vérifiées par une recherche documentaire,
- Permettre aux élèves de s'approprier progressivement les concepts scientifiques et les techniques opératoires et de consolider leur expression orale et écrite.

La démarche pédagogique de ce dispositif comprend observation, expérimentation / argumentation, raisonnement, mise en commun, discussion, construction des connaissances/ organisation en séquence (progression des apprentissages), dans un volume et une régularité assurant continuité des activités et des méthodes, constitution d'un cahier d'expériences/ autonomie des élèves, dans le cadre des programmes.

Les enseignants interrogés dans le cadre du projet de [l'IPTS](#) sont majoritairement favorables à des pratiques encourageant la créativité et l'innovation et aussi l'acquisition de compétences qui favorisent créa-

tivité et innovation. Pour les enseignants européens, la créativité est une compétence essentielle, qui peut s'appliquer à tous les domaines d'enseignement, productrice de valeurs. Elle doit être développée à l'école, sachant que chacun peut être créatif. Entre l'attention et l'action, il y a un véritable fossé : 46% des enseignants utilisent le jeu, 41% des activités multidisciplinaires; les ateliers et projets représentent 30 à 40% des activités et les experts extérieurs sont très peu sollicités (7%) (Cachia, [2010b](#)). Les méthodes traditionnelles prévalent dans une grande majorité des écoles de l'UE à 27 : méthodes centrées sur l'enseignant, enseignement frontal (86%), "chalk and talk". Les manuels scolaires restent un support privilégié (85%), les autres outils pédagogiques utilisés les plus souvent étant des textes produits par les enseignants (81%) ou téléchargés sur Internet (72%). Les jeux, électroniques ou non représentent la ressource la moins citée (17-26%) (Cachia, [2010b](#)).

Quels sont les freins à la mise en place de méthodes innovantes et à un apprentissage centré sur l'élève? Outre des programmes et des emplois du temps chargés, les enseignants invoquent le manque de compétence, de confiance en soi, trop d'élèves par classe, une culture scolaire qui n'encourage pas l'émergence de nouvelles méthodes. Trop souvent, les enseignants pratiquent un style d'enseignement par défaut, peu ouvert à la créativité (aussi bien de l'enseignant que de l'apprenant), influencé par les politiques éducatives, quand bien même celles-ci ne prétendent pas réguler la pédagogie en classe (Cachia, [2010b](#)). ●

Certains assimilent pratiques innovantes et technologies. Or, comme le dit B. Collet, « *les technologies nouvelles ne sont pas innovantes en elles-mêmes. Ce sont les pratiques en amont qu'elles peuvent favoriser ou dynamiser qui le sont* » (Collet, [2011](#)). On peut très bien être créatif avec n'importe quel type de ressources et utiliser des technologies dites innovantes d'une manière très traditionnelle (Cachia, [2010a](#)).

« Teachers tend to be isolated and lack support and hence seem to prefer to encourage convergence and discipline instead of divergence because it is easier to handle in class » (Cachia, [2010b](#)).



En Finlande, certaines écoles utilisent des méthodes partant de compétences ou de connaissances communes à tous les élèves : toucher et ressentir, faire parler à partir d'images, exposer vos idées et en discuter, utiliser des symboles et un langage donnant une égale chance d'apprendre.

En France, parmi les différents établissements « innovants », le [collège Clisthène](#) à Bordeaux est l'un des plus connus, notamment depuis l'ouvrage que lui a consacré Luc Cédelle ([2008](#)). Son projet s'appuie notamment sur une conception largement différente des temps scolaires, au niveau de la journée, comme de la semaine ou de l'année. Les élèves bénéficient d'un temps d'accueil d'une trentaine de minutes chaque matin (pour assurer le sas de préparation à l'entrée dans la journée scolaire) et la séquence d'enseignement est d'1h30, ce qui garantit une qualité et un temps d'exposition aux apprentissages conséquents. Le temps d'enseignement est d'ailleurs éclaté en trois tiers temps : un tiers temps disciplinaire le matin, un tiers temps interdisciplinaire, favorisant par exemple le travail en groupe, l'autonomie et la recherche documentaire, et enfin un tiers temps d'ateliers prioritairement dédiés aux activités artistiques, sportives, technologiques ou sociales, usuellement marginalisées dans les cursus traditionnels. Une grande attention est portée à toutes les modalités de personnalisation de l'enseignement. Le fonctionnement du collège repose sur un engagement volontaire et fort des enseignants et un travail en équipe soutenu, avec un certain nombre de règles clairement hors normes telles que l'annualisation des temps de service. L'ensemble de l'équilibre de l'établissement repose par ailleurs sur une forme de citoyenneté impliquant une participation de tous les acteurs (enseignants, élèves, parents) et une responsabilisation à base de droits et de devoirs qui s'incarnent dans des rôles régulièrement réexaminés et discutés.

Parmi les pédagogies créatrices (ou innovantes), on peut citer, à titre d'exemple, la méthode Reggio Emilia, du nom d'une ville d'Émilie-Romagne, qui propose depuis 1963 une expérience relativement novatrice, reposant, entre autres, sur le principe suivant « *si l'enfant veut apprendre et s'y intéresse, l'apprentissage aura un sens* », la méthode évolue en permanence : pas de programme de cours, pas d'objectifs d'apprentissage strictement définis. « *Il s'agit d'une méthode holistique et organique qui permet aux enfants d'exprimer leur créativité de la manière la plus fondamentale et, souvent, de façon négligée et désordonnée* » ([pma-ppm.gc.ca](#)). Cette méthode a été notamment reproduite au Canada (Halifax) et primée par le premier ministre, en 2008.

L'étude de l'IPTS décrit les activités proposées dans le cadre des programmes obligatoires du secondaire supérieur, qui fait étrangement penser aux [TPE](#) des lycées en France : les élèves peuvent utiliser du matériel et des technologies spécifiques afin de produire de nouvelles connaissances, résoudre de manière innovante des problèmes ou produire un produit innovant en connexion avec le monde réel; les enseignants leur apportent l'aide nécessaire sur les différents domaines scientifiques abordés et travaillent en interdisciplinarité.

« *Il faut adapter la maïeutique antique aux progrès des connaissances en sciences de l'éducation et en sciences cognitives et aux besoins d'une société démocratique moderne où le savoir doit être accessible à tous et non réservé à une élite* » (Taddéi, [2010](#)).

Parmi les bonnes pratiques mises en exergue par le rapport de l'IPTS, on peut citer deux actions transversales:

- En France, la réalisation d'une encyclopédie francophone en ligne, indépendante de Wikipédia, pour les 8-13 ans : [Vikidia](#).
- à Chypre, le projet de plate-forme pédagogique pour l'école primaire, [FUNecole®](#), projet soutenu par la Commission européenne.

Un point commun récurrent aux innovations les plus réussies réside souvent dans le fait qu'elles s'appuient sur des événements « critiques » réels, c'est-à-dire qui déclenchent directement l'intérêt et l'engagement des élèves car ils sont liés ou immergés dans la réalité, ce qui donne un ancrage social et éducatif plus motivant (Jeffrey, [2006](#)), tels qu'une amélioration de l'environnement physique de l'école, la production de réalisations utiles pour les habitants, des projets internationaux coopératifs, la mise au point de jeux informatiques pour une compétition, des cas d'étude économiques, une prise de conscience de l'histoire locale, la découverte des cultures de migrants, etc.

Souvent, ces projets passent par des stratégies de collaboration avec des individus ou des organisations qui ne relèvent pas du système éducatif et permettent d'ouvrir l'horizon des élèves sur d'autres professionnels ou d'autres logiques citoyennes.

Ainsi, le projet [Britkid](#), au Royaume-Uni, repris en Suède sous le nom [Swedkid](#), est un site Web pour les 13-18 ans, offrant des documents sur le racisme, permettant aux élèves et aux enseignants de découvrir des situations, des modes de vie différents et de travailler sur des textes, ouvrages et articles concernant la citoyenneté.

Favoriser la créativité, c'est utiliser l'intelligence collective, développer une culture de la critique constructive (ni critique destructive, ni émerveillement béat) (Taddéi, [2010](#)). Pour A. Craft, ces stratégies pédagogiques créatives ne peuvent être mises en place dans le cadre trop contraint d'une approche de contrôle centralisé (Craft, [2003](#)).

Il existe des projets gouvernementaux bienveillants envers la créativité, pour peu qu'elle s'inscrive dans la recherche de l'excellence. Ainsi, au Canada, les services du premier ministre décernent-ils un prix, depuis près de vingt ans. Souhaitant rendre hommage « à des enseignants exceptionnels et innovateurs [...] qui influent à leurs élèves le goût d'apprendre [...] pour mieux [les] préparer en les aidant à acquérir les compétences dont ils auront besoin pour exceller dans une société et économie du XXI^e siècle » ([PMA](#)). Axés sur

l'usage des TIC, les projets candidats doivent accompagner un usage novateur et efficace de ces technologies, selon des méthodes « innovatrices et exemplaires » (climat d'apprentissage stimulant, intégration aux diverses disciplines, stratégies de résolution de problèmes, amélioration des apprentissages, adaptation aux besoins des élèves, capacité à faire participer les parents, partenariats avec la collectivité ou les entreprises, rétroaction constructive auprès des élèves. « *Students need to learn how to compete, connect and corporate critically and creatively* » (Ferrari, [2010](#)). ●

CRÉATIVITÉ ET COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

Il est nécessaire de former des praticiens réflexifs qui puissent faire la part entre méthodes qui freinent ou favorisent la créativité, même s'il s'avère que les enseignants les plus attentifs aux méthodes pédagogiques innovantes sont ceux qui ont quelques années d'expérience.

Outre une formation initiale axée sur la pédagogie (manière d'enseigner), il est nécessaire de prendre en compte les parcours et histoire personnelle des enseignants (compétences en TIC). « *Teacher training programmes must be reviewed and revised to ensure that they promote diverse and innovative teaching methods, digital competence and teaching cross-curricular competences with plenty of hands-on classroom practice and efficient guidance* » (Cachia, [2010](#)).

L'enseignant doit être capable de prendre des risques plutôt que d'opter pour la prudence et le conservatisme des méthodes traditionnelles (actuelles).

En outre, le contexte organisationnel, l'identité professionnelle et le climat de l'établissement sont autant de facteurs déterminants pour déclencher des processus innovateurs, du travail en équipe et coopératif, des projets interdisciplinaires, etc. Ainsi que le soulignait Cros : « *les éléments déclencheurs de l'innovation reposent incontestablement sur deux choses : la mobilisation d'une équipe pédagogique, l'incitation de l'équipe de direction, auxquelles s'ajoute la motivation forte d'un ensei-*



gnant » (Rapport Thélot, [2004](#)). On retrouve ici les conditions plus générales de la conduite du changement dans l'établissement scolaire, qu'on approche souvent aujourd'hui à partir du concept de *leadership* partagé (Gaussel, [2007](#)). Espérer, en effet, que la transformation des écoles va être menée par des leaders exceptionnels n'est ni réaliste ni viable (Timperley, [2005](#)).

Les pédagogies innovantes sont souvent qualifiées d'alternatives (ou inversement). Un exemple très médiatisé dans le landernau de l'éducation a été celui de la mise en place d'une école Freinet à Mons en Baroeul. Cette expérimentation, résultat d'une synergie entre l'équipe régionale de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM), un inspecteur (IEN) et de la collaboration d'une équipe de recherche de Lille 3, conduite par Yves Reuter, a non seulement atteint les objectifs fixés en 2001 (réduire l'échec scolaire et la violence dans l'école), mais a démontré la transférabilité des méthodes pédagogiques employées. Par ailleurs, la conduite d'une recherche sur cinq ans a nécessité la mise en œuvre de modalités d'évaluation des élèves, indicateurs nécessaires pour évaluer la pertinence de l'expérimentation, qui tiennent compte des impératifs institutionnels (groupe contrôle) et des pratiques de la pédagogie Freinet. Pour mémoire, les grandes lignes à retenir, au delà des effets sur les apprentissages et le niveau de violence, tiennent à la manière de travailler des enseignants. Reuter et Carra parlent de « *l'étayage du mode de travail pédagogique* ». Pour les enseignants, ce mode de travail est fondamental, constamment discuté et très largement partagé. Il s'appuie sur une conception de l'enfant, des apprentissages et de la pédagogie associés à « *des valeurs éthico-politiques notamment autour de l'institution de la démocratie au sein de l'école, de la coopération et de l'entraide, de l'action éducative conçue comme moyen d'émancipation et contribution à une société meilleure* » (Reuter & Carra, [2005](#)).

COMMENT PARTAGER SA PRATIQUE

Les TIC et les médias numériques jouent un rôle moteur dans la mise en œuvre de projets pédagogiques innovants ou créatifs. « *Technologies play a crucial role in learners' lives and can act as a platform to foster creative learning and innovative teaching* » (Cachia, [2010](#)). L'IPTS a noté l'efficacité des interactions entre enseignants et experts extérieurs. Un exemple notable d'échange de pratique est le réseau [eTwinning](#), « la communauté pour les écoles d'Europe ».

Cependant, moins de la moitié des enseignants interrogés par l'IPTS utilisent Internet comme outil collaboratif ou comme réseau d'échanges. Les TIC sont loin d'être utilisées pour des projets créatifs et innovants et leur usage par les élèves, en classe, est des plus restreint. « *There is a need for personal and pedagogical digital competence for both teachers and students* » (Cachia, [2010](#)).

Dans sa contribution aux travaux de l'OCDE sur l'Innovation et la créativité, F. Taddéi rappelle qu'il faut utiliser les technologies actuelles dans leurs pratiques pédagogiques, qu'elles doivent être pensées en terme de coopérations et d'échanges, notamment en début de carrière (ressources partagées, discussion en ligne). D'autre part, la formation continue doit permettre d'« *élargir le cercle de ceux qui réfléchissent à l'adaptation de leurs objectifs à leur public, expérimentent et diffusent de nouvelles pratiques* » (Taddéi, [2010](#)). Il faut proposer une formation interdisciplinaire banalisant la collaboration entre enseignants, évitant les querelles possibles entre discipline (pas d'opposition entre les fondamentaux). F. Taddéi cite comme exemple, le Danemark, avec une mise en place de la pédagogie par projet pour les étudiants.

CRÉATIVITÉ ET CONDUITE DE L'INNOVATION OU COMMENT RENDRE L'ÉDUCATION PLUS CRÉATIVE

La créativité est souvent conçue comme une source de désordre, sanctionnée par la communauté, et il faut souvent du temps avant qu'une innovation soit acceptée. Le pilotage de la créativité et de l'innovation revient donc en grande partie à réunir les éléments culturels et organisationnels qui sont propices à l'innovation (Taddei, [2009](#)).

On est sans doute assez proche, en l'occurrence, des théories de l'organisation apprenante dans le champ éducatif, citées dans le rapport Taddei ([2009](#); Bouvier, [2001](#)).

L'innovation est un processus non linéaire, contrairement à la façon dont ont traditionnellement été conçus l'enseignement et l'apprentissage. C'est la plupart du temps un processus collectif, qui requiert un savoir partagé, voire des apprentissages coopératifs (Sahlberg, [2011](#))

DES POLITIQUES QUI PEUVENT FAIRE OBSTACLE À L'INNOVATION

L'innovation n'est pas toujours compatible avec certaines façons de concevoir l'amélioration de l'école. Dans le cadre de programmes d'amélioration de la qualité scolaire par exemple, on a voulu faciliter le pilotage du changement en décomposant le système complexe de l'école en autant d'éléments indépendants plus facile à « manager », tels que les programmes et contenus d'un côté, l'évaluation, les ressources d'apprentissage, les supports d'enseignement ou encore la formation de l'autre. Cet isolement des diffé-

rents éléments permettaient ainsi de disposer d'autant de cibles sur lesquels faire porter des efforts de changement, mais avec comme inconvénient principal qu'en essayant de faire évoluer les éléments isolément, un par un, on s'interdisait de rentrer dans la « boîte noire » que constituait l'organisation scolaire en tant que tout complexe irréductible à ses différents composants.

En outre, les politiques actuelles combinent de façon nouvelle la compétition, via l'évaluation des élèves, et la reddition de comptes (*accountability*) vers l'extérieur (Craft, [2008](#)). La logique d'un tel développement éducatif, piloté par les principes du marché repose sur les postulats suivants (Sahlberg, [2011](#)) :

- la compétition économique est un facteur d'efficacité et d'amélioration qui devrait s'appliquer à l'éducation pour améliorer les résultats de l'éducation,
- afin d'être compétitives, les écoles devraient disposer de plus d'autonomie,
- les parents et les élèves doivent avoir la possibilité de choisir leur école,
- pour cela, des indicateurs comparables de réussite et de performance doivent être produits, afin de disposer de standards externes.

Cette logique de réforme est celle de la compétition, avec des écoles tenues de rendre des comptes sur leurs performances, sur la base de pratiques et d'enseignement standardisés, en vue de résultats prédéterminés et comparables.

Elle apparaît en large partie contradictoire avec les politiques en matière d'économie et de développement durable qui reposent sur la créativité, la prise de risque et la confiance

A l'occasion d'un projet conduit dans 9 pays européens, il a été relevé que les décideurs de politiques publiques pouvaient adresser de façon simultanée des injonctions contradictoires qui provoquent des surcharges de travail ou des tensions certaines parmi les enseignants et des élèves. D'un côté, l'accent était en effet mis sur les performances mesurables dans les apprentissages de base (lire, écrire, compter) ou dans les aspects les plus formels et académiques du curriculum, pendant que, dans le même temps, la même administration éducative demandait de ménager une plus grande



place aux méthodes et aux enseignements susceptibles de développer la créativité (Jefrey, [2006](#)).

Par ailleurs, il convient de noter que les contextes sociaux, environnementaux ou éthiques limitent la créativité. Outre un écueil tenant au caractère individualiste de certaines utilisations du concept de créativité, on observe une inhibition de toute tentative de créativité, dans certains contextes où les valeurs politiques ne favorisent pas la coopération ou la prise d'initiatives. Enfin, si des enfants issus de familles socialement défavorisées peuvent avoir une attitude très réservée vis à vis de la créativité; d'autres, issus de milieux plus favorisés mais trop structurant ou individualistes resteront également en retrait (Craft, [2003](#)).

LA CONDUITE DE L'INNOVATION EN FRANCE

L'histoire de l'évolution pédagogique en France, intitulé du cours fondateur de Durkheim au début du XX^e siècle, pourrait être vue comme une succession d'innovations pédagogiques qui se sont succédées avant de se cristalliser comme façons « officielles » de faire. On pourrait même considérer que le mouvement de l'école mutuelle en Europe, tel qu'il se développe à partir du XIX^e siècle, présente de nombreux traits de ce que nous appellerions aujourd'hui une pédagogie innovante, active et coopérative !

Néanmoins, pour rester dans un cadre comparable sur la période contemporaine, le débat actuel sur la conduite de l'innovation prend plutôt racine dans les années 60. L'innovation en France était alors d'abord l'affaire de militants et de réseaux pédagogiques (mouvement Freinet, Groupe français d'éducation nouvelle...) en rupture par rapport aux valeurs établies.

La question de l'innovation commence à devenir un élément significatif du débat éducatif au delà de ces cercles avec le célèbre colloque d'Amiens en mars 1967, et la participation, selon [Lelièvre](#) « *de la fine fleur des hauts fonctionnaires de l'éducation nationale et des chercheurs en éducation* ». Le rapport final indique « *les grandes lignes d'une rénovation pédagogique* », et stigmatise « *les excès de l'individua-*

lisme qui doivent être supprimés en renonçant au principe du classement des élèves, en développant les travaux de groupe, en essayant de substituer à la note traditionnelle une appréciation qualitative et une indication de niveau (lettres A, B, C, D, E) ».

Un autre moment important est l'arrivée d'Alain Savary au ministère de l'éducation nationale en 1981 et le développement d'une politique qui fait officiellement de l'innovation une affaire d'État, notamment en créant les Zones d'éducation prioritaires (ZEP) qui introduisent l'idée de diversité, qui n'allait pas de soi, dans le système hexagonal.

Depuis les années 90, on observe l'élargissement de la notion d'innovation du système ou de l'organisation aux professionnels de l'éducation eux-mêmes, avec l'idée récurrente que l'innovation fait partie désormais des compétences attendues des enseignants (Cros, [2004](#)), comme élément du modèle dominant du praticien réflexif.

On trouvera dans le rapport conjoint (p. 67-76) des deux inspections générales ([2005](#)) un bilan contrasté des différentes innovations identifiées dans les écoles, les lycées et les collèges ainsi que dans le domaine spécifique des TICE. On y constate que « *les exemples de réussite en matière de pilotage pédagogique de l'innovation restent rare* », tout en précisant que le rapport reste dans le cadre de la mise en œuvre des réformes nationales.

L'appréciation de l'évaluation en France dépend du point de vue adopté. L'innovation est souvent rapportée à des catégories d'acteurs et peut être appréciée par rapport aux élèves, dans l'apprentissage (plus ou moins autonome et créatif) ou par rapport à l'établissement (projet) voire par rapport à l'institution éducative (discours ministériel, inspection...). Une innovation qui peut avoir des résultats positifs en termes de socialisation, peut ne pas avoir de résultats immédiats en terme de résultats scolaires (acquisitions cognitives) qui, seuls, sont parfois évalués.

De fait, on peut catégoriser comme innovation des dispositifs assez différents : classes relais, modules de seconde, travaux personnels encadrés, itinéraires de découverte, aide individualisée en seconde, variation des groupes

d'élèves, dispositifs d'éducation prioritaire, écoles de la seconde chance, utilisation des TICE, établissements expérimentaux, nouvelles organisations du temps scolaire, apprentissage différent des langues vivantes, utilisation des bibliothèques et centres documentaires, apprentissage par expérimentation ("la main à la pâte"), tutorat, mallette des parents...

A partir d'une expérience de parcours pédagogiques diversifiés (qui allaient devenir IDD) dans six collèges de l'académie de Lyon, Cros (2004) a dégagé les conditions d'installation durable d'un dispositif innovant :

- avoir un lieu d'échanges entre innovateurs (laboratoire d'idées),
- formalisation matérielle de l'innovation (crédits, heures, salles, réunions...),
- produire des objets qui cristallisent (documents),
- acteurs mobiles,
- réseaux sociotechniques au delà de l'établissement (selon la théorie de la traduction de Bruno Latour),
- dégager des lieux pour les controverses,
- nommer des porte-parole qui mobilisent ces réseaux et les entretiennent.

Enfin, aujourd'hui, la voie choisie est celle des innovations dérogatoires au droit commun, à l'image de l'expérimentation art. 34 de la loi de 2005, mais aussi de la généralisation d'un [dispositif au niveau national d'innovation et d'expérimentation](#). Il s'agit en l'occurrence d'accompagner les innovations « article 34 » mais aussi les autres formes d'innovations, processus appuyé sur le réseau des conseillers recherche-développement, innovation et expérimentation (CARDIE) et coordonné par un Département de la recherche et du développement, de l'innovation et de l'expérimentation au sein de la direction de l'enseignement scolaire. En ce sens, un Vade-mecum méthodologique « [innover pour une école des réussites](#) » a été publié à l'automne 2011.

EXPÉRIMENTATION ET INNOVATION AILLEURS

On peut trouver une large gamme d'innovations de plus ou moins grande ampleur dans la plupart des pays, qui se déploient soit dans le cadre de dispositifs nationaux (par exemple, uti-

lisation d'une semaine laissée libre pour développer des projets libres à Lisbonne, au Portugal) soit dans le cadre de marges d'autonomie locale au sein des programmes (des écoles écossaises de Glasgow ont par exemple utilisé le cadre d'enseignements multilingues vers les demandeurs d'asile pour développer des projets créatifs autour de la diversité culturelle).

Le département de l'éducation de la ville de New York a pour sa part développé sous le nom de « [IZone](#) », un dispositif d'écoles innovantes autour de l'objectif d'une personnalisation de l'apprentissage, faisant la part belle au soutien individuel, au travail collaboratif, à l'utilisation des outils en ligne, à une diversification des initiatives pédagogiques pour favoriser la motivation et l'autonomie des élèves. Selon les autorités, il s'agit d'aller au delà du succès assis sur les résultats aux tests ou sur les taux de diplômés pour sortir du « modèle industriel traditionnel de la scolarité ». Le dispositif, lancé en 2010, concerne actuellement 160 écoles dans les cinq grands quartiers composant New York City.

Certaines initiatives largement médiatisées, comme le sommet [WISE](#) (sommet mondial pour l'innovation en éducation) ont donné l'occasion de recenser de nombreuses initiatives, qualifiées d'innovations éducatives, avec souvent une présence forte des TICE.

Plus intéressant pour notre propos présent sur la conduite de l'innovation, celle-ci a été placée dans certains pays au cœur même de réformes curriculaires au niveau national, dans lesquels les initiatives des écoles et de leurs partenaires (collectivités locales, parents) ont été à la base de la construction du nouveau curriculum.

En Finlande, la troisième grande réforme curriculaire dans les années 1994-2002 a ainsi été l'occasion de concevoir un curriculum à trois niveaux : au niveau du pays (national), de la municipalité et de l'école. Si de grands objectifs ont été fixés au niveau national, les établissements se sont vus confier d'importantes responsabilités dans le développement de leur propre curriculum, en interaction forte entre les enseignants, les parents, les partenaires locaux et même les élèves.

Il était par exemple demandé, au niveau national, de développer une pédagogie plus centrée



sur l'enfant, de type constructiviste, mais il appartenait aux écoles de décliner cette orientation en fonction de leur projet, de leurs valeurs, de leurs choix, dans de nombreux domaines : choix des matières et des contenus transversaux, répartition des heures de cours, organisation des modalités d'évaluation, ajout de cours « optionnels », etc.

Un dispositif d'aide à grande échelle, dénommé projet « Aquarium » a été déployé sous l'égide de deux chercheurs membres du [Bureau national de l'éducation](#), afin d'aider les écoles à construire leur propre curriculum à travers un réseau ouvert visant à partager les expériences et les bonnes pratiques entre enseignants « développeurs » de curriculum.

Au sein de ce projet, l'école Aurora, par exemple, a élaboré son propre curriculum après d'intenses discussions et travaux impliquant les parents et les élèves, curriculum qui est passé, en deux ans, de 25 pages à près de 150 ! (Hellström, [2005](#))

Ce processus d'innovation à grande échelle nécessite un certain nombre de conditions, dont en particulier des plages de temps suffisantes et un soutien constant des enseignants et acteurs impliqués dans l'expérience.

Hellström a pour sa part listé 20 conditions :

- 1 - Faire un curriculum national stable, clair et compréhensible, qui ne laisse pas les écoles se débrouiller dans la confusion,
- 2 - Ne pas donner uniquement des consignes, mais laisser de la place pour la discussion,
- 3 - Créer des possibilités de coopération,
- 4 - Traiter les enseignants avec respect, même si certains sont « professionnels » et d'autres uniquement « praticiens »,
- 5 - Laisser les écoles faire des choix,
- 6 - Donner aux écoles des questions auxquelles répondre, pas seulement du travail à faire,
- 7 - Les écoles peuvent faire la différence : trouver un équilibre entre la pression et l'aide,
- 8 - La réforme a besoin de temps rémunéré,
- 9 - Organiser la coopération entre écoles et administrations,

- 10 - Faire des directeurs d'école des leaders pédagogiques plus forts,
- 11- Utiliser des pilotes de projet,
- 12- Écouter aussi les élèves,
- 13 - Permettre un accès aux ressources nécessaires (temps et argent),
- 14 - Donner aux écoles une série d'objectifs successifs, atteignables en temps raisonnable,
- 15 - Conseiller les écoles sur la façon d'organiser le travail curriculaire,
- 16 - Créer des possibilités de récompenser le travail difficile,
- 17 - Prendre soin des enseignants et de leur bien-être,
- 18- Donner à l'école le temps du développement,
- 19 - S'intéresser au travail curriculaire,
- 20 - Former les établissements à la façon d'identifier les problèmes et de les résoudre rapidement.

CONCLUSION

En guise de conclusion, il peut être pertinent de lister les concepts abordés par F. Taddéi dans son rapport : l'école doit être une organisation apprenante; il faut passer d'une école immobile à une adaptabilité des modèles éducatifs; l'école n'a plus le monopole des savoirs; on observe un déplacement du rôle de la transmission (transmission des savoirs, des informations, des méta-savoirs ; l'enseignant devient un spécialiste de la découverte des savoirs, il doit créer des liens entre différentes portions de savoirs (interdisciplinarité); l'enseignement est trop normatif; l'enseignant doit savoir se remettre en question, expérimenter, encourager les pionniers, ouvrir des espaces de liberté, favoriser les échanges, la réflexion personnelle, la créativité; enseignant et apprenant doivent prendre des risques, apprendre à créer, à échanger, apprendre l'exigence, bref, être inspirés et motivés par l'acte d'apprendre.

Pour chaque constat ou affirmation, il conviendrait d'interroger les pratiques actuelles : enseignantes, politiques, économiques, sociales et devenir créatifs en imaginant les solutions à apporter pour transformer l'éducation et la formation...

BIBLIOGRAPHIE

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les fiches correspondantes de notre [bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- ACER : Australian council for educational research (2004). *Evaluation of School-based Arts Education Programmes in Australian Schools*. Victoria (Australie) : ACER : Australian council for educational research.
- Adams Karlyn (2005). *The sources of innovation and creativity*. Washington : National Center on Education and the Economy for the New Commission on the Skills of the American Workforce.
- Ferrari Anusca, Cachia Romina & Punie Yves (dir.) (2010). *Creative and Innovative Good Practices in Compulsory Education in Europe : Collection and Descriptive Analysis of 10 Good Practices of Creativity and Innovation in Compulsory Education in the EU27*. Seville : Joint research centre - Institute for prospective technological studies, JRC Technical notes, n° JRC 59689.
- Ferrari Anusca, Cachia Romina & Punie Yves (dir.) (2010). *Expert Perspectives on Creativity and Innovation in European Schools and Teacher Training*. Séville : Joint research centre - Institute for prospective technological studies, JRC Technical notes, n° EUR JRC 59833.
- Bouvier Alain (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette.
- Burnard Pamela & White Julie (2008). « Creativity and performativity : Counterpoints in British and Australian education ». *British Educational Research Journal*, vol. 34, n° 5, p. 667-682.
- Cachia Romina, Ferrari Anusca & Kearney Caroline et al. (2009). *Creativity in schools in Europe : A survey of teachers*. Bruxelles : Commission européenne, DG éducation, formation, culture et jeunesse, n° JRC55645.
- Cachia Romina, Ferrari Anusca, Ala-Mutka Kirsti & Punie Yves (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching : Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes (OPOCE), Institute for Prospective Technological Studies, Joint Research Centre, n° EUR 24675 EN.
- Cachia Romina & Ferrari Anusca (2010). *Creativity in Schools : A Survey of Teachers in Europe*. Bruxelles : Joint research centre - Institute for prospective technological studies, JRC Technical notes, n° EUR 24585 EN.
- Cédelle Luc (2008). *Un plaisir de collège*. Paris : Le Seuil.
- Commission européenne (dir.) (2008). *New skills for new jobs : Anticipating and matching labour market and skills needs*. Bruxelles : Commission européenne, n° COM (2008) 868 final.
- Craft Anna (2003). « The limits to creativity in education : Dilemmas for the educator ». *British Journal of Educational Studies*, vol. 51, n° 2, p. 113-127.
- Craft Anna (2006). « Fostering creativity with wisdom ». *Cambridge Journal of Education*, vol. 36, n° 3, p. 337-350.
- Craft Anna & Jeffrey Bob (2008). « Creativity and performativity in teaching and learning : Tensions, dilemmas, constraints, accommodations and synthesis ». *British Educational Research Journal*, vol. 34, n° 5, p. 577-584.
- Craft Anna, Chappell Kery & Twining Peter (2008). « Learners reconceptualising education : Widening participation through creative engagement ». *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 45, n° 3, p. 235-245.
- Cremin Teresa, Burnard Pamela & Craft Anna (2006). « Pedagogy and possibility thinking in the early years ». *Thinking skills and creativity*, vol. 1, n° 2, p. 108-119.
- Cros Françoise (2004). « Les dispositifs innovants, leurs effets sur la réussite des élèves et les politiques d'innovation ». In Gurgand M. et al., *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*. Paris : Commission du débat national sur l'avenir de l'École, p 155-178
- Direction générale de l'enseignement scolaire (dir.) (2011). *Innovier pour une école des réussites*. Ministère de l'éducation nationale, Direction générale des enseignements scolaires.
- Dubois Émilie (2010). « La pédagogie de Reggio Emilia ». In AREF. *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Strasbourg, septembre 2010. Strasbourg : AREF.



- Education Erasmus Higher & Stories European Success (1994). « Creativity and Innovation Management : Developing a Publishing Policy ». *Creativity and Innovation Management*, vol. 3, n° 1, p. 75-75.
- Endrizzi Laure & Rey Olivier (2008). « L'évaluation au cœur des apprentissages ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 39, novembre. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP), p. 1-18.
- European Schoolnet & Institute for Prospective Technological Studies (2009). *Creativity in Schools in Europe : A survey of Teachers*. Bruxelles : European Commission.
- Ferrari Anusca, Cachia Romina & Punie Yves (2009). Innovation and creativity in education and training in the EU member states : Fostering creative learning and supporting innovative teaching. Séville : Joint research centre - Institute for prospective technological studies, JRC Technical notes, n° JRC 52374.
- Freilich E. (1962). « Creativity and innovation. ». *Healthcare Executive*, vol. 7, n° 1, p. 30-31.
- Gaussel Marie (2007). « Leadership et changements éducatifs ». *Lettre d'information de la VST*, n° 24, janvier. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP), p. 1-12.
- Heilmann Gregor & Korte Werner B. (2010). The Role of Creativity and Innovation in School Curricula in the EU27 : A content analysis of curricula documents. IRC Technical notes, n° JRC61106.
- Hellström Martti (2005). « School curriculum - is it worth trying ? ». In Sahlberg Pasi (dir.). *International Conference on Curriculum Reform and Implementation in the 21st Century, Istanbul, juin 2005*.
- IGEN & IGAENR (2005). Le système éducatif sous le regard des inspections générales. Paris : IGAENR.
- Jeffrey Bob (dir.) (2002). Creative Learning and students'perspectives research project : Final report. Mailton Keynes : Open University.
- Jeffrey Bob & Craft Anna (2004). « Teaching creatively and teaching for creativity : Distinctions and relationships ». *Educational Studies*, vol. 30, n° 1, p. 77-87.
- Jeffrey Bob (dir.) (2006). *Creative Learning Practices: European Experiences*. London : Tufnell Press.
- Kirsti Ala-Mukta, Punie Yves & Redecker Christine (2008). *ICT for learning, innovation and creativity*. Commission européenne.
- Lindström Lars (2006). « Creativity : what is it? Can you assess it? Can it be taught? ». *International journal of arts and design*, vol. 25, n° 1, p. 53-66.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2009). *Stratégie nationale de recherche et d'innovation - 2009*. Paris : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- National advisory committee on creative and cultural education (dir.) (1999). *All our futures : Creativity, culture and education*. London : DFEE.
- Rey Olivier (2011). « Pisa, ce que l'on en sait et ce que l'on en fait ». *Dossier d'actualité Veille & Analyses*, n° 66, octobre. Lyon : École normale supérieure de Lyon, p. 1-14.
- Sahlberg Pasi (2005). « Curriculum change as learning : In search of better implementation ». In Sahlberg Pasi (dir.). *Curriculum reform and implementation in the 21th century, Istanbul, juin 2005*. Istanbul : International Conference on Curriculum Reform and Implementation.
- Sahlberg Pasi (2011). « Creativity and innovation through lifelong learning ». In *Lifelong Learning in Europe*. Vol. 16.
- Sharp Caroline (2004). « Developing young children's creativity : What can we learn from research? ». *Topic*, n° 32, p. 5-12.
- Sternberg Robert J. (2003). « Creative Thinking in the Classroom ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 47, n° 3, p. 325-338.
- Stobart Gordon (2011). « L'évaluation pour les apprentissages » : D'une expérimentation locale à une politique nationale ». *Revue française de pédagogie*, n° 174, p. 41-48.
- Taddéi François (2010). « Inventer une nouvelle maïeutique pour apprendre à apprendre ». *Cahiers pédagogiques*, n° 478.
- Taddei François (2009). Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : Un défi majeur pour l'éducation du 21^e siècle. OCDE.
- Timperley Helen S. (2005). « Distributed Leadership : developing theory from practice ». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, n° 4, juillet, p. 395-420.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Rey Olivier, Feyfant Annie (2012). « Vers une éducation plus innovante et créative ». Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°70, janvier.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=70&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers d'actualité :**

● Gaussel Marie (2011). *L'éducation à la santé (volet 1)*. Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°69.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=69&lang=fr>

● Musset Marie (2011) . *Regards sur l'enfance d'aujourd'hui*. Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°68.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=68&lang=fr>

● Thibert Rémi (2011). *Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement ?* Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°67.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=67&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers d'actualité :**

<https://listes.ens-lyon.fr/sympa/info/veille.analyses>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Agence Qualité Éducation – Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
Télécopie : +33 (04) 26 73 11 45