
Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie

Creativity and learning: dilemmas and harmony

Isabelle Capron Puozzo



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/5130>

DOI : 10.4000/rfp.5130

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2016

Pagination : 5-12

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Isabelle Capron Puozzo, « Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 197 | 2016, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 06 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/5130> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.5130>

Créativité et apprentissage : dilemme et harmonie

Isabelle Capron Puozzo

Introduction

Encourager la créativité, en faire une priorité intrinsèque au processus d'apprentissage ou au contraire l'inhiber, voire la tuer (Boden, 2001) ! Tout est une question de volonté de donner, de manière peu ou prou imposante, au cœur de l'enseignement et/ou de l'apprentissage, une place à la créativité (Capron Puozzo, 2016a). Pour ce faire et être efficient, il est nécessaire de composer avec des définitions multiples de la créativité (Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010) pouvant ainsi s'adapter aux objets d'apprentissage étudiés. Les multiples facettes de la créativité constituent à la fois un potentiel, car elle est à la croisée de plusieurs chemins à explorer, et un frein parce que ces chemins sont parfois sinueux, se croisent et s'entremêlent créant un patchwork ne permettant plus parfois d'en distinguer les nuances. Plonger dans la créativité pourrait également être associé à la métaphore du kaléidoscope dans lequel le regard s'imprègne de formes, de couleurs différentes et nouvelles à chaque fois qu'on le tourne, ouvrant un espace fertile à l'imagination, tout en faisant parfois tourner la tête. Pour le professionnel, il ne s'agit donc pas d'adhérer à une seule et unique version

de la créativité, mais de choisir consciemment (Capron Puozzo, 2016b) celle qui sera la mieux adaptée pour apprendre.

Cette introduction au dossier proposé dans ce numéro de la *Revue française de pédagogie* vise non seulement à proposer plusieurs angles pour montrer toute la complexité à définir la créativité, mais aussi à soulever les enjeux théoriques et pratiques lorsque cette créativité est développée dans un contexte d'apprentissage¹.

L'erreur de Guilford !

La créativité est un concept que l'on retrouve dans de nombreux curricula (Archambault & Venet, 2007; Craft, 2005; Fautley & Savage, 2007; Hun Ping Cheung & Hung Leung, 2013; Müller, 2009; Newton, 2012; Pallascio, Daniel & Lafortune, 2004; Vernon, 2010),

1 Toujours partante pour une lecture improvisée... Un immense merci à Anne Clerc-Georgy, professeure HEP, co-responsable de l'Unité d'enseignement et de recherche « Enseignement, apprentissage et évaluation » de la HEP Vaud, pour sa relecture fine, pertinente et critique qui me fait à chaque fois un peu plus progresser.

considérée parfois comme une capacité (Newton, 2012) ou comme une compétence transversale (Pallascio, Daniel & Lafortune, 2004). Cette prescription peut être considérée comme le reflet d'une réponse nécessaire (Astolfi, 2008) à un besoin d'une société en perpétuelle évolution (Craft, 2011 ; Robinson, 2011). En lien avec le développement économique notamment au XXI^e siècle, Lubart affirme que nous sommes entrés dans « l'ère de l'*Homo Creativus* comme acteur économique » (2012, p. 13). Il est attendu de l'individu de penser de manière créative en mobilisant des habiletés cognitives propres à la créativité comme la « flexibilité » afin de pouvoir « appréhender un seul objet, une seule idée, sous des angles différents » et de « se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles pistes » (Lubart, 2010, p.22). Or, si elle apparaît comme une injonction, les enseignants sont souvent démunis quant à son intégration dans le processus d'enseignement/apprentissage (Clerc-Georgy, 2016). Si la créativité est un concept d'actualité à l'école, elle n'a néanmoins pas toujours eu bonne presse auprès des acteurs du système éducatif (Beghetto, 2010) et continue à rencontrer des résistances.

Une première raison à ces résistances est que la créativité est chargée de représentations ordinaires, parfois erronées (Beaudot, 1973, 1974 ; Boden, 2005 ; Capron Puozzo, 2016b ; Robinson, 2011 ; Vygotski, [1930] 2004), nourrissant des discours flous et imprécis qui ne permettent ni de faire avancer la recherche (Joas, 1999), ni d'élaborer des séquences d'enseignement/apprentissage à partir d'outils théoriques. On attribue parfois cette compétence à une élite privilégiée (Beghetto, 2010), alors que la créativité se développe chez tous les individus. Le découpage d'un plan d'études, qui cloisonne souvent la créativité hors des disciplines ou la réserve aux seules disciplines artistiques, fait que cette dernière peut apparaître comme complètement détachée des objectifs disciplinaires. La créativité peut donc être considérée comme un concept complexe dont les nombreux synonymes mettent en évidence une richesse sémantique, qui mérite d'être questionnée afin de construire ou de faire émerger ses fondements épistémologiques, historiques et culturels.

Une seconde raison aux critiques à l'égard de la créativité est historique. La construction des tests psychométriques de la créativité individuelle, en réaction notamment aux tests de QI, n'a fait que renforcer, stigmatiser et étiqueter encore plus certains élèves. C'est en 1950, aux États-Unis, lors d'une conférence

pour l'*American Psychological Association*, que le psychologue Guilford interpelle la communauté scientifique sur la nécessité de s'intéresser à la créativité et de la mesurer. En réaction aux tests d'intelligence, qui ne mesuraient que le QI, Torrance (1966), contemporain de Guilford, élabore différents tests dans une perspective psychométrique d'évaluation de la créativité. Dans le même temps, d'autres auteurs, comme Osborn ou Parnes *et al.*, proposent des « méthodes ou des programmes éducatifs destinés à stimuler la créativité » (Lubart, 2010, p.9) comme le brainstorming ou la résolution créative de problèmes. En France, dans les années 1970, la pédagogie de la créativité proposée par Beaudot (1973, 1974) consiste justement à utiliser les tests de Torrance (1966). L'impact des travaux de Guilford a donc finalement été très faible dans le domaine de l'école (Sternberg, 2012). L'une des raisons vient du fait que les tests psychométriques standardisés ne peuvent être passés tels quels dans les établissements scolaires notamment parce que leurs résultats ne sont pas concluants (Sternberg, 2012). De plus, ces tests étant déconnectés des processus d'apprentissage, ils ne seront dès lors exploités qu'à des fins de recherche.

Plusieurs recherches, menées aux États-Unis notamment (pour une revue de littérature, voir Beghetto, 2010), ont identifié les raisons possibles des obstacles à la mise en œuvre de la créativité dans les classes. Tout d'abord, l'enseignement est plus volontiers orienté vers le développement d'une pensée convergente que divergente. Ensuite, les croyances des enseignants sur la créativité entrent en tension avec la conception de l'élève idéal qui répond aux attentes de l'école de manière conforme. En effet, la créativité est associée au non-conformisme et aux comportements perturbateurs. La créativité n'est reconnue qu'en relation avec son produit. De même, les croyances des élèves sur la créativité ne sont pas toujours propices au développement de cette dernière à l'école. Ils ont souvent une faible perception de leur auto-efficacité créative et une faible capacité de gestion de l'incertitude vis-à-vis des tâches qui demandent une prise de risque. Enfin, l'environnement scolaire est parfois peu ouvert à des pratiques innovantes.

Les mythes de la créativité (Boden, 2005 ; Capron Puozzo, 2016b ; Sternberg & Lubart, 2010) persistent encore dans les représentations des enseignants, notamment en lien avec une fausse dichotomie entre créativité historique et créativité ordinaire, qui cristallise l'idée des chanceux créatifs (l'élite) et des malheureux

qui n'en sont pas dotés. Ainsi, elle est considérée comme un don extraordinaire (Robinson, 2011) dont disposent certaines personnes différentes de la norme. Cette vision « romantique » (Boden, 2005, p. 14) se retrouve dans la conception du génie de l'artiste, souvent incompris par la société. À cela s'ajoute le fait que la créativité implique de prendre des risques (Runco, 2015) en sortant de sa zone de confort. Comme le dit l'adage, la créativité c'est « 1 % d'inspiration et 99 % de transpiration » (Csikszentmihalyi, [1996] 2006, p. 81).

Un important défi est donc à relever pour non seulement concevoir, mettre en œuvre et analyser des pistes didactiques et pédagogiques pour développer la créativité des élèves et des étudiants, mais aussi pour leur permettre de se construire comme acteurs sensibles et critiques à la créativité qui les entoure (Craft, 2005).

Les multiples facettes de la créativité

Lorsqu'on associe créativité et apprentissage et que l'on souhaite parler de mariage prometteur, on peut, en référence à l'imaginaire collectif issu des contes, dire de ce couple qu'ils se marièrent, vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants (Capron Puozzo, 2016c). Néanmoins, est-ce toujours aussi simple dans la vie ?

Malgré les difficultés et les résistances évoquées précédemment, il conviendrait de chercher à semer des graines. En effet, Beaudot (1973, 1974) revendique de ne plus voir les élèves comme des terres fertiles ou arides, symboles d'un éden d'abondance ou d'une étendue désertique où rien ne pousse. Il invite les enseignants à plutôt considérer les élèves comme des graines et à se sentir ainsi responsables du terrain dans lequel ils choisissent de les planter. Le formateur sème ainsi des graines sur le terrain de la pédagogie de la créativité en espérant y faire pousser des démarches innovantes d'apprentissage (Bédard & Béchar, 2009b), sans pour autant garantir *a priori* leur réussite. Ici réside la tension entre le produit et le processus. Ainsi, construire une école qui prend en compte la créativité dans l'apprentissage mérite que l'on s'attelle à la défendre partout, de la petite enfance à l'université (Capron Puozzo, 2016e). Faire en sorte qu'une pédagogie de la créativité devienne un habitus permettrait de former des enseignants encore plus créatifs. En effet, les élèves d'aujourd'hui sont les citoyens, les employés, et possiblement les enseignants de demain. Par

conséquent, comment les préparer au mieux à affronter ce changement dans une perspective d'amélioration continue sans la recherche d'une performance effective, visible et mesurée ?

La créativité : produit ou processus ?

Définir la créativité est une question délicate et sujette à des tensions ou divergences selon les cadres adoptés. Qu'est-ce que la créativité ? Quelles sont les nuances entre créativité et ses synonymes ? À quelle discipline ce concept appartient-il ? Des éléments font-ils consensus à son sujet ? Faut-il aller vers une définition consensuelle ? Ce débat soulève de prime abord la question de la nature même de la créativité (Sternberg, 2006) et l'idée souvent implicite du fondement théorique sur lequel s'appuyer pour la définir (Capron Puozzo, 2016b). Une définition est le reflet d'un ancrage disciplinaire et théorique qui permet au chercheur d'agir sur le monde. Pour le chercheur, cet ancrage permet de concevoir des dispositifs de recherche et d'analyser des données à la lumière de ce référentiel. Les savoirs pratiques et théoriques peuvent ainsi avancer en synergie ; la théorie étant questionnée par la pratique, et inversement.

La première définition référencée de la créativité est celle de Guilford, psychologue cognitiviste, qui la définit comme « la complexité et la capacité à générer des idées nouvelles » (Brown, 2010, p. 14). Dans le champ de la psychologie différentielle, Lubart propose de concevoir la créativité comme « la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2010, p. 10). Dans une perspective psychanalytique, Rogers la caractérise « comme étant l'émergence dans l'action d'un produit relationnel nouveau, qui se détache de la nature unique de l'individu d'une part, et des événements, des personnes ou des circonstances de sa vie d'autre part » (2005, p. 247). Rogers construit sa théorie de la créativité à partir des recherches qu'il mène en thérapie sur ce changement créatif de la personne. C'est une approche intrapersonnelle focalisée sur un processus d'évolution de la personne. En psychologie positive, « est créatif un acte, une idée ou un produit qui modifie un domaine existant ou qui transforme en un nouveau domaine » (Csikszentmihalyi, [1996] 2006, p. 32). Cette définition envisage dès lors un continuum entre le processus créatif et le résultat de ce dernier. La créativité peut ainsi être observée à plusieurs moments : de son émergence dans un contexte à son évolution jusqu'au changement qu'elle provoque.

Ces différentes définitions, dont la liste ne prétend à aucune exhaustivité – elle pourrait s’élargir aux arts, à la sociologie, aux mathématiques, etc. –, révèlent que, si, dans une situation d’apprentissage, la créativité ouvre des possibles, des libertés, elle s’inscrit dans un cadre bien défini par des contraintes que l’apprenant doit intégrer pour ne pas être hors sujet (Besançon & Lubart, 2008). Dans la conception des tâches d’apprentissage, l’enseignant est responsable de l’intégration des multiples possibilités. Mais cela n’est pas sans risque, car cela implique qu’il lâche prise sur le contrôle des réponses ou productions des élèves et fasse ainsi preuve lui-même de flexibilité.

Des 6 P aux 7 C de la créativité

Pour étudier un processus créatif plusieurs entrées sont possibles : par exemple, l’étude des microprocessus de la créativité (comme la pensée analogique, divergente, etc.) ou des macroprocessus (comme la préparation, la définition du problème, l’idéation, l’incubation, l’illumination, etc.) (Botella, Nelson & Zenasni, 2016) ; le modèle de l’approche multivariée qui intègre les facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux (Lubart, 2010) ; ou encore le modèle systémique qui relève de l’interdépendance entre la culture, la personne et le domaine d’expertise (Csikszentmihalyi, [1996] 2006).

En revisitant des modèles plus anciens (Kozbelt, Beghetto & Runco, 2010), Runco et Kim (2011) décrivent les 6 P de la créativité que sont : 1) la *personne* porteuse des nouvelles idées, 2) qui est à l’origine du *produit* ou résultat 3) d’un *processus*, lequel est à son tour le reflet 4) d’une *pression* de l’environnement qui n’aurait pas pu se matérialiser sans 5) *persuasion* ni 6) *potentiel*.

Récemment, Lubart, Botella, Caroff *et alii* (sous presse) ont repris la question en identifiant les 7 C de la créativité comme des composantes du concept. Le premier est le *creator*, qui désigne aussi bien les personnes ayant fait preuve d’une créativité historique (Boden, 2005), appelée la *Big Creativity* par Gardner (2009), parce qu’elle perdure dans le temps, que ceux qui font preuve d’une créativité ordinaire, appelée psychologique (Boden, 2005) ou *little c* (Gardner, 2009). Si l’on reprend cette question au niveau de l’école ou de la formation, l’enseignement vise d’abord le développement d’une créativité ordinaire, aussi noble et importante que l’autre. L’apprenant ou l’enseignant devient alors créateur.

Le deuxième C désigne le *creating*, le processus. Le processus est créatif dans la mesure où il permet la

combinaison analogique d’éléments plus ou moins éloignés (Lubart, 2010 ; Vygotski, [1930] 2004). Le processus peut se matérialiser par exemple dans une génération d’idées autour d’une situation-problème (De Vecchi, 2006).

Le troisième C renvoie à la *collaboration*. Dans un dispositif d’enseignement/apprentissage où l’on vise le développement de la créativité au sein d’une activité de groupe, il devient important de réfléchir sur les interactions qui facilitent ou entravent cette collaboration créative (Giglio, 2015). Au même titre que dans un travail de groupe ordinaire, se pose en effet la question des rôles investis par les élèves : le leader qui impose son idée créative, même si elle n’est pas la plus pertinente, le suiveur qui sait que la solution ne fonctionnera pas, mais n’ose pas s’exprimer, etc.

Le quatrième C désigne le *contexte*. Dans une situation d’apprentissage, l’enseignant est celui qui crée les conditions favorables ou défavorables au développement de la créativité. Il joue donc un rôle dans la possible inscription de la créativité comme objectif d’une séquence d’enseignement/apprentissage (Craft, 2005).

Le cinquième C est celui de *creation*, soit le produit de la créativité, par exemple une dissertation, un dessin, une composition, une danse, un débat, etc. Tout produit n’étant pas créatif (Vygotski, [1930] 2004), se pose la question de sa nécessaire nouveauté ou pas et de son adaptation au contexte (Lubart, 2010).

Le sixième C désigne la *consumption*. La question de la consommation fait sortir la créativité du seul niveau de la classe, à l’école ou en formation. À partir du moment où ce produit quitte la sphère restreinte de la classe pour entrer dans une sphère publique, il est reconnu comme innovant (Capron Puozzo, 2016b, 2016c). Dans le contexte de l’éducation, ceci nous mène vers la question de l’innovation pédagogique telle qu’elle a été mise en pratique et reconnue par la société, par Freinet, Montessori, Dewey, etc. (van Zanten, 2008).

Enfin le dernier C est celui de *curriculum*. La créativité devient aujourd’hui un objectif curriculaire (Coppéy Grange, Moody & Darbellay, 2016 ; Craft, 2005) que l’enseignant devrait intégrer dans son enseignement comme capacité ou compétence transversale (Pallascio, Daniel & Lafortune, 2004 ; Slade, 2004). Le faire nécessite un positionnement professionnel important, théorisé et conscientisé (Capron Puozzo, 2016b).

Pour introduire la créativité dans les pratiques d’enseignement, la démarche *top-down* est une entrée possible. Cependant, pour initier une démarche innovante, il semble préférable que le processus parte du

bas (*bottom-up*), c'est-à-dire des enseignants et des élèves ; néanmoins, la démarche ne peut se pérenniser si la mise en œuvre définitive ne rencontre pas une validation de l'innovation par le haut. En fait, *bottom-up* et *top-down* devraient se rencontrer (Cros, 2004 ; Godet & Durance, 2011). Introduire la créativité dans le curriculum nécessite également de la considérer comme un objectif d'éducation (Lubart, Botella, Caroff *et al.*, sous presse) qui vise notamment à prendre conscience de l'impact de la créativité tant comme consommateur que comme producteur (Craft, 2005).

Les modèles proposés ci-dessus n'ont pas pour but de figer le concept de créativité, mais au contraire de révéler ses différentes facettes et quelques approches possibles. Que l'on traite la créativité en entrant par le produit ou par le processus, que l'on s'intéresse au créateur ou à son œuvre, que l'on observe ou pas sa diffusion dans son environnement, son exploration, tant sur le plan théorique que pratique, cette réflexion se révèle riche et fertile tant pour la recherche que pour l'école ou la formation universitaire.

Présentation du dossier

Les articles sélectionnés ici font état de recherches qui montrent comment les enseignants-chercheurs construisent des dispositifs d'enseignement et de formation dans des contextes institutionnels et discutent la pertinence de ces dispositifs (en termes de potentiel ou de limites du point de vue des apprentissages). Le fil rouge de ce dossier thématique est donc l'analyse des liens entre processus d'apprentissage et créativité, et de leurs effets l'un sur l'autre. À partir de données empiriques de nature qualitative, les différents auteurs problématisent la question de la créativité comme levier potentiel des apprentissages, tout en présentant également ses limites. Le lecteur pourra y trouver des recherches menées notamment dans le contexte tertiaire-universitaire ainsi qu'à l'école obligatoire.

Le dossier s'ouvre sur la formation universitaire. Les trois premiers articles s'appuient sur un ancrage théorique commun de la créativité qui est l'approche multivariée (Lubart, 2010).

En s'appuyant sur cette approche, Marion Botella et Todd Lubart rendent compte des résultats d'une recherche réalisée durant un cours de sculpture suivi par 25 étudiants en arts plastiques de l'université de Rennes 2 en France. Cette recherche consistait à mener des tâches de créativité durant l'apprentissage pour développer notamment la flexibilité cognitive.

Également dans la perspective multivariée, Guillaume Fürst étudie les corrélations entre la créativité, l'intelligence et la personnalité à partir d'une étude empirique menée *in situ* auprès de 161 étudiants de l'Université de Genève. L'analyse des données confirme le lien entre ces différents facteurs tout en ouvrant ensuite la réflexion sur l'intégration de ces résultats en éducation.

Dans la même continuité théorique, mais en s'appuyant également sur les fondements de la réflexivité, Isabelle Capron Puozzo et Bernard Wentzel analysent des textes de fiction scientifique, technique d'écriture créative, élaborés dans le cadre d'une formation continue postgrade² des enseignants en Suisse. Ils cherchent à comprendre comment s'articulent aussi bien la créativité que la réflexivité, fondamentales à acquérir pour les professionnels de l'enseignement.

Le dernier article illustre un exemple de mise en pratique de la créativité au sein des apprentissages à l'école obligatoire. Alain Pache, Daniel Curnier, Étienne Honoré et Philippe Hertig soutiennent l'hypothèse que la créativité est une capacité transversale qui favorise l'appropriation des concepts de l'éducation en vue du développement durable. Pour mieux saisir comment créativité et développement durable se co-construisent, des entretiens semi-dirigés avec des groupes d'élèves du degré secondaire 1 (élèves âgés de 12 à 15 ans) ont été menés et analysés. Cette étude révèle notamment que les élèves n'ont pas conscience de leur créativité et des solutions nouvelles et adaptées qu'ils proposent.

Isabelle Capron Puozzo

Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse),
Centre de soutien à la recherche
isabelle.capron-puozzo@hepl.ch

2 La formation continue postgrade est certifiée par trois types de diplômes : *Certificate of advanced studies* (CAS), *Diploma of advanced studies* (DAS) et *Master of advanced studies* (MAS). Les crédits de ces trois certifications varient de 10 à 60 crédits. Les objets de formation sont variés et touchent au domaine de l'éducation.

Bibliographie

- ADEN J. (2013). « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues ». *Langages*, vol. 4, n°192, p.101-110.
- ADEN J. (2016). « Créer, innover par le théâtre : pour une pédagogie énaïve des langues ». In I. Capron Puozzo, *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p.107-118.
- ARCHAMBAULT A. & VENET M. (2007). « Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n°1, p.5-24.
- ASTOLFI J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- BEAUDOT A. (1973). *Vers une pédagogie de la créativité*. Paris : ESF.
- BEAUDOT A. (1974). *La créativité à l'école*. Paris : PUF.
- BÉDARD D. & BÉCHARD J.-P. (2009a). « L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier ». In D. Bédard & J.-P. Béchard, *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF, p.30-43.
- BÉDARD D. & BÉCHARD J.-P. (2009b). « Les temps des innovations pédagogiques : trame de changement en enseignement supérieur ». In D. Bédard & J.-P. Béchard, *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : PUF, p.19-27.
- BEGHETTO R. A. (2010). « Creativity in the classroom ». In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg, *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge : Cambridge University Press, p.447-463.
- BESANÇON M & LUBART T. (2008). « Psychologie de la créativité : place de la créativité dans les apprentissages ». In J. Aden, *Apprentissage des langues et pratiques artistiques. Créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Éditions Le Manuscrit, p.243-261.
- BODEN M. A. (2001). « Creativity and Knowledge ». In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling, *Creativity in Education*. Londres : Continuum, p.95-102.
- BODEN M. A. (2005). *The creative mind. Myths and mechanisms*. New York : Routledge, 2^e éd.
- BOTELLA M., NELSON J. & ZENASNI F. (2016). « Les macro- et microprocessus créatifs ». In I. Capron Puozzo, *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p.33-46.
- BROWN R. T. (2010). « Creativity. What are we to measure? ». In J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds, *Handbook of creativity*. New York : Plenum Press, p.3-32.
- CAPRON PUOZZO I. (2016a). « Créatissage : lorsque la créativité rencontre l'apprentissage... » *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°1, p.7-11.
- CAPRON PUOZZO I. (2016b). « Du concept de créativité à une pédagogie de la créativité : un défi pour le XXI^e siècle ». In I. Capron Puozzo (dir.), *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p.13-29.
- CAPRON PUOZZO I. (2016c). « Créativité et apprentissage : un mariage prometteur ». *Pedagogia PIU' didattica. Teorie e pratiche educative*, vol. 2, n°1, p.1-12.
- CAPRON PUOZZO I. (2016d). « Alice au pays des merveilles ou la course folle à l'innovation pédagogique ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°1, p.137-157.
- CAPRON PUOZZO I. (2016e). « Soyons créatifs tout au long de la vie ! Manifeste de l'innovation et de la créativité ». *Éducation permanente*, n°2, p.6-8.
- CLERC-GEORGY A. (2016). « L'imagination dans le développement de la créativité et de l'apprentissage ». In I. Capron Puozzo, *La créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p.79-92.
- COPPEY-GRANGE S., MOODY Z. & DARBELLAY F. (2016). « Des fondements théoriques à une pédagogie de la créativité : expériences en formation des enseignants et en contexte scolaire ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°1, p.95-111.
- CRAFT A. (2005). *Creativity in schools. Tensions and dilemmas*. New York : Routledge.
- CRAFT A. (2011). *Creativity and education futures. Learning in a digital age*. Stoke-on-Trent : Trentham Book.
- CROS F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions*. Paris : PUF.
- CROS F. (2004). *L'innovation aux risques de son évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- CSIKSZENTMIHALYI M. ([1996] 2006). *La créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris : Robert Laffont.
- DEVECCHI G. (2006). « Des situations-problèmes... mais pourquoi? ». In F. Dematteis, *Apprendre ensemble par les situations problèmes*. Aoste : Tipografia La Vallée, p.9-32.
- FAUTLEY M. & SAVAGE J. (2007). *Creativity in Secondary Education*. Exeter : Learning Matters.
- GARDNER H. (2009). *Les cinq formes d'intelligence pour affronter l'avenir*. Paris : Odile Jacob.
- GIGLIO M. (2015). *Creative collaboration in teaching*. Londres ; New York : Palgrave Macmillan.
- GODET M. & DURANCE P. (2011). *La prospective stratégique*. Paris : Dunod, 2^e éd.
- HUN PING CHEUNG R. & HUNG LEUNG C. (2013) « Preschool Teachers' Beliefs of Creative Pedagogy: Important for Fostering Creativity ». *Creativity Research Journal*, vol. 25, n°4, p.397-407.
- JOAS H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris : Éd. du Cerf.
- KOZBELT A., BEGHETTO R. & RUNCO M. A. (2010). « Theories of creativity ». In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg, *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge : Cambridge University Press, p.20-47.
- LUBART T. (2010). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin, 2^e éd.

- LUBART T. (2012). « Les ressorts psychologiques de la créativité ». *Revue économique et sociale*, n° 4, p. 13-21.
- LUBART T., BOTELLA M., CAROFF X., MOUCHIROUD C., NELSON J. & ZENANSI F. (sous presse). *Homo creativus: The 7C's of creativity*. Singapour : Springer.
- MÜLLER D. (2009). *Critical evaluation of creativity's role in learning*. Munich : Grin Verlag.
- NEWTON L. (2012). *Creativity for new curriculum 5-11*. New York : Routledge.
- PALLASCIO R., DANIEL M.-F. & LAFORTUNE L. (2004). « Une pensée réflexive pour l'éducation ». In R. Pallascio, M.-F. Daniel & L. Lafortune, *Pensée et réflexivité. Théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 1-12.
- ROBINSON K. (2011). *Out of our Minds. Learning to be creative*. West Sussex : Capstone, 2^e éd.
- ROGERS C. (2005). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 2^e éd.
- RUNCO M. A. (2014). « "Big C, little c" creativity as a false dichotomy: Reality is not categorical ». *Creativity Research Journal*, n° 26, p. 131-132.
- RUNCO M. A. (2015). « Meta-Creativity: Being Creative About Creativity ». *Creativity Research Journal*, vol. 27, n° 3, p. 295-298.
- RUNCO M. A. & KIM D. (2011). « The four P's of creativity: Person, process, product and press ». In M.A. Runco & S.R. Pritzker, *Encyclopedia of creativity*. Boston : Academic Press, p. 534-537.
- SLADE C. (2004). « Pensée critique et créative ». In R. Pallascio, M.-F. Daniel & L. Lafortune, *Pensée et réflexivité. Théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 31-46.
- STERNBERG R. J. (2006). « The Nature of Creativity ». *Creativity Research Journal*, vol. 18, n° 1, p. 87-98.
- STERNBERG R. J. (2012) « The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach ». *Creativity Research Journal*, vol. 24, n° 1, p. 3-12.
- STERNBERG R. J. & LUBART T. (2010). « The concept of Creativity: Prospects and Paradigms ». In R. J. Sternberg, *Handbook of Creativity*. Cambridge : Cambridge University Press, 14^e éd., p. 3-15.
- TORRANCE E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical manual*. Lexington : Personal Press.
- VAN ZANTEN A. (dir.) (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.
- VERNON P. E. (2010). « The nature-Nurture Problem in creativity ». In J. A. Glover, R.R. Ronning & C. R. Reynolds, *Handbook of creativity*. New York : Plenum Press, p. 93-110.
- VYGOTSKI L. ([1930] 2004). « Imagination and creativity in childhood ». *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, n° 1, p. 7-97.