

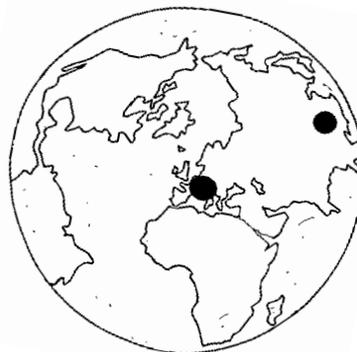
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Des élèves créatifs ?
Étude comparée des conceptions et des pratiques pédagogiques
des enseignantes du premier degré dans les villes de Genève (Suisse)
et de Changsha (République populaire de Chine)

Ting Li

Projet de doctorat en sciences de l'éducation

Novembre 2014



Commission :

Olivier Maulini, Université de Genève (directeur)

Isabelle Mili, Université de Genève

Basile Zimmermann, Université de Genève

49'618 signes-espaces

J'approuve le projet par rapport aux aspects éthiques.

Olivier Maulini, directeur

*Je transmets les enseignements des anciens et n'invente rien de nouveau.
Je m'attache à l'antiquité avec confiance et affection.*
Confucius

Creativity is intelligence having fun.
Einstein

À plusieurs siècles d'écart, et sur deux continents différents, Confucius et Einstein ont peut-être posé les deux principes clefs de toute éducation : transmettre le savoir des anciens aux jeunes générations ; le faire pour qu'elles lui ajoutent quelque chose de nouveau. Rapprocher leurs points de vue ne veut pas dire qu'ils sont forcément compatibles, mais que la tension entre tradition et innovation, ordre et créativité, mérite attention, surtout au siècle de la globalisation.

Former des élèves créatifs¹, en Occident comme en Extrême-Orient, est-ce le travail de l'école, ou au contraire une injonction paradoxale exigeant trop vite de celui qui apprend qu'il pense librement, qu'il s'amuse obligatoirement ? La créativité est-elle ou non compatible avec les fonctions éducatives d'instruction, de normalisation, de façonnage des idées et des comportements ? Cette recherche ne souhaite pas ajouter aux plaidoyers *pour* ou *contre* la créativité dans le travail des éducateurs et, partant, dans l'esprit des éduqués (Lubart, 2003 ; Lindström, 2006 ; Taddei, 2009 ; Florida, 2012). Elle veut plutôt comparer les conceptions et les pratiques pédagogiques dans deux espaces géographiques et culturels contrastés : la ville de Genève, en Suisse romande, et celle de Changsha, capitale de la province de Hunan en République populaire de Chine (Maulini & Li, 2014). J'espère ainsi mieux définir ce que serait ou pourrait être la créativité dans les pratiques enseignantes (Perrenoud, 2001 ; Rey & Feyfant, 2012 ; Maulini, Meyer & Mugnier, 2014), mais ceci du point de vue des intéressés, à travers un dispositif d'interconfrontation entre des professionnels exerçant le même métier dans deux environnements historiquement et politiquement différents.

Le texte qui suit va présenter dans l'ordre :

1. La problématique et le cadre conceptuel initial de ma recherche : j'essaierai de montrer que la créativité n'est pas la déviance, qu'elle suppose un cadre sociocognitif et des contraintes, qu'elle peut être pédagogiquement (et paradoxalement) valorisée en Chine en même temps qu'elle est interrogée en Occident, surtout dans des discours et/ou des controverses idéologiques dont les pratiques peuvent plus ou moins s'éloigner.
2. Les questions de recherche : elles porteront sur les pratiques et les conceptions de la créativité observables chez des enseignantes romandes et chinoises des premiers degrés de l'école (élèves de 4 à 8 ans), en particulier lorsqu'elles sont confrontées aux manières de faire et de penser de leurs collègues de l'autre continent.

¹ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composé aussi bien d'hommes que de femmes, de filles que de garçons.

3. La méthode, le dispositif et le calendrier de la recherche : j'y exposerai ma démarche exploratoire déjà entamée, ma stratégie de recueil et d'analyse des données dans une logique d'interconfrontation entre enseignantes suisses et chinoises, et de catégorisation des résultats par induction croisée des variations et des régularités.

1. Problématique et cadre conceptuel : la créativité et ses contraintes

Pourquoi et comment poser la question de la créativité dans l'école aujourd'hui ? Pourquoi et comment le faire entre deux traditions politiquement et culturellement aussi contrastées que la République populaire de Chine et la Confédération Helvétique ? Je pourrais évoquer mon itinéraire personnel, ma bonne connaissance des deux contextes. Mais si je suis passée de mon expérience de l'école chinoise à des études puis à un projet de thèse en sciences de l'éducation et en Europe, c'est justement parce qu'un phénomène plus large me semble à l'œuvre.

La diffusion des idées, la globalisation des échanges, mais aussi la compétition économique, technique et cognitive grandissante entre les nations peuvent poser à nouveaux frais la question du rôle de l'éducation dans la capacité humaine, non seulement de faire face aux changements, mais aussi de les imaginer et de les réaliser pour s'arroger le pouvoir de l'invention dans un monde en constante accélération (Rosa, 2012). Cet enjeu se situe au niveau des grandes puissances engagées dans une lutte plus ou moins régulée pour le contrôle des richesses matérielles et culturelles de la planète. Mais elle concerne aussi chaque enfant, scolarisé afin de trouver sa place dans cet environnement et/ou de contribuer à en créer un autre s'il le juge préférable (Fabre, 2011).

Comment le problème se pose-t-il à l'école aujourd'hui, en deux points du globe ? J'aimerais montrer d'abord qu'à l'ère des indicateurs et des classements internationaux, l'éducation comparée vit un *moment paradoxal* : celui où les valeurs de créativité et d'innovation sont mises en cause dans certains pays d'Europe, mais aussi promues dans les pays émergents les plus performants, en particulier ceux d'Asie. Je m'arrêterai ensuite sur le concept même de *créativité*, pour voir de quoi il est question, donc comment la variable qui m'intéresse est définie dans les langues, les sociétés et les écoles des deux mondes, en particulier ceux de la Suisse francophone et de la République populaire de Chine. Je terminerai en défendant mon projet de comparer *les conceptions et les pratiques pédagogiques* dans une telle situation, ce qui demande de définir ces deux concepts et leur articulation.

1.1. Un moment paradoxal

Comment l'école et les enseignants développent-ils ou non la créativité de leurs élèves ? Dès les premiers degrés en particulier, comment déterminent-ils ce qu'il faut non seulement recevoir, mémoriser et reproduire à la demande, mais aussi questionner, imaginer et inventer dans le cadre plus ou moins contraignant du curriculum, et à travers toutes les disciplines ? (Robinson, 1999 ; Maulini, 2005) Les pratiques divergent certainement d'un contexte à l'autre, en fonction de l'histoire, de la culture, des valeurs, de l'organisation politique donnant son cadre au travail scolaire. Elles sont en lien direct avec l'évolution des mentalités, qui pèse

non seulement sur les manières de faire de l'école, mais aussi sur le statut social des pratiques, leur réputation et leur validation, dans et en dehors de l'institution.

Le paradoxe me semble venir d'un croisement entre les évolutions constatables et les discours à leur propos. Né pour socialiser les enfants, pour discipliner leur esprit en même temps que leurs comportements, l'enseignement de masse s'est peu à peu individualisé dans les démocraties, en même temps qu'il visait l'autonomie et l'épanouissement de chaque sujet. L'Éducation Nouvelle a ceci de permanent qu'elle milite aujourd'hui comme hier pour le respect des élèves, la stimulation de leur activité, le développement de leur libre-arbitre et de leur créativité. C'est certes d'abord un corpus d'idéaux, une exhortation, mais cette exhortation a pénétré les pratiques assez profondément pour qu'on puisse désormais opposer la pédagogie *productive* d'antan à une pédagogie *expressive* (Plaisance, 1986) ou *interactive* (CRESAS, 1991) valorisant et exploitant dans les faits la parole et les initiatives des élèves. Que cette éducation moderne triomphe en apparence ne l'empêche pas d'être mise en cause, au même moment, pour ses éventuels défauts (Bulle, 2010 ; Zakaria, 2012).

Première branche du paradoxe : les méthodes actives et créatives auraient conquis l'enseignement de base, en tout cas en Occident, mais l'Occident douterait de leurs mérites dorénavant. Luc Ferry (2003), philosophe et Ministre français de l'Éducation Nationale, a par exemple écrit que « l'apprentissage [scolaire] pâtit du 'désamour' de nos sociétés envers les traditions qui s'imposent à l'individu et s'opposent à notre goût pour l'innovation et la créativité ; cela s'est traduit dans les classes par un considérable accroissement des exercices encourageant la spontanéité et l'expression de soi plutôt que le respect des héritages, pourtant nécessaire lorsqu'il s'agit d'apprendre » (p. 67). Ce texte exprime-t-il un point de vue engagé mais isolé ? La recherche en science politique montrerait plutôt une tendance générale – qui transcende le clivage droite-gauche – au retour d'une idéologie et d'une rhétorique un peu partout « nourries de rappel à l'ordre, de 'réhabilitation de l'autorité', (...) de retour à des règles de vie en société mieux définies, censées garantir un cadre social plus stable [et] freiner la 'dynamique libérationniste' des sociétés modernes » (Aeschmann, 2008, pp. 76-79). Les démocraties avancées seraient partout exposées au désenchantement et tentées par le repli stratégique, en particulier dans les pays qui veulent défendre leur « identité » et « sanctuariser » leur école. En proie au doute, les États-Nations seraient tentés de protéger leur éducation de l'agitation du monde, voire de restaurer grâce à elle un ordre social mieux contrôlé, moins fébrile, moins complexe, à nouveau policé et moralisé par l'autorité de maîtres sûrs d'eux-mêmes et indiscutés (Ogien, 2013).

En même temps – et c'est l'autre branche du paradoxe – des États historiquement plus autoritaires cherchent à se moderniser en conservant leur stabilité politique et sociale, mais en lui ajoutant la créativité, l'inventivité et l'esprit d'entreprise individuels qui manquent selon eux à leur dynamisme et à leur prospérité intérieurs, à leur compétitivité sur le marché mondial, et jusqu'à leur puissance géopolitique (Jones, 2013 ; Jin & Cortazzi, 2012 ; Wang, 2014). Un étudiant chinois a par exemple défrayé la chronique récemment, en affirmant en public que l'école confucéenne, son enseignement rigide et son système stéréotypé d'examens incitaient la jeunesse du pays à « bury themselves in doing exercises » et qu'« investigation has shown Chinese students rank at the bottom of the world in terms of calculation ability and creativity » (SiC, 2012). Là aussi, la prise de parole pourrait être isolée. Mais outre que les mises en cause de Confucius ne datent pas d'hier, les chercheurs chinois, coréens ou japonais observent que l'idée d'une « créativité neutralisée par la standardisation » (Xing, 2011, p. 7) s'impose progressivement à large échelle : dans la mentalité progressiste, « l'unité et le collectivisme traditionnels, considérés non seulement comme méthodes, mais encore comme valeurs, nuisent au développement de la personnalité et de la créativité aussi bien chez les enseignants que chez les élèves ; un grand changement,

même s'il est difficile, doit se produire d'abord chez les dirigeants, enseignants, parents, et ensuite chez les élèves, (...) afin de remédier aux effets néfastes d'un enseignement trop centré sur la préparation précoce aux concours » (*ibid.*).

Au scepticisme de l'Occident répondrait en somme l'optimisme de l'Orient. À la fatigue des démocraties, la confiance et l'énergie des pays émergents. À la fragmentation des sociétés pluralistes, l'unité et les certitudes de pays plus homogènes culturellement et politiquement. Les sciences politiques étudient ces évolutions, et peuvent les conceptualiser en termes de convergence et/ou de compétition/confrontation. La philosophie nous enseigne par ailleurs que la dialectique de la liberté et de l'égalité (ou celle des droits et des devoirs de chaque être humain), oblige à concilier partout l'autonomie des personnes et l'ordre social qui la précède et qui lui permet d'exister. Sur cette base, il est possible de spéculer sur l'équilibre idéal à trouver, ce que font justement toutes les doctrines pédagogiques, qu'elles se veuillent plutôt directives ou non directives, libertaires ou autoritaires, directes ou dévolutives, ancrées dans la tradition et/ou tournées vers l'innovation (Maulini, Meyer & Mugnier, 2014). Mais avant d'arbitrer entre ces aspirations, qu'elles soient réelles ou mises en scène, que connaissons-nous des pratiques telles qu'elles sont ? Dans leur travail ordinaire, que font et que pensent les enseignants de la créativité de leurs élèves ? Et que faut-il entendre par ce mot, pour ne pas plaquer une valeur occidentale sur des manières d'agir et de penser l'éducation dans d'autres traditions ? Il paraît nécessaire, avant d'entamer une comparaison, de clarifier au moins ce que l'idée de « créativité » peut vouloir signifier à Pékin ou Paris, Genève ou Changsha. Puis de définir une méthode permettant de confronter les données sans plaquer une manière de voir le monde sur l'autre, donc sans introduire un biais culturel hiérarchisant les contextes avant même de les comparer (Hu, 2002).

1.2. « Créativité » : de quoi parle-t-on ?

La « pensée créatrice » est l'une des cinq « capacités transversales » définies par le plan d'études romand. « Elle est axée sur le développement de l'inventivité et de la fantaisie, de même que sur l'imagination et la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation. » En cours ou en fin d'école obligatoire, les enfants sont par exemple censés savoir « penser [de façon] divergente (sources d'inspiration, changements, expression des idées, associations inhabituelles, acceptation du risque et de l'inconnu, refus des préjugés et des stéréotypes) », « reconnaître leur part sensible (rêve, imaginaire, originalité, identification et expression des émotions, harmonisation entre intuition et logique) » et « concrétiser leur inventivité (inspirations, idées, engagement, choix de stratégies et de techniques inventives, modalités de réalisation) ».

Toutes les disciplines ou presque – l'objectif est bien transversal – évoquent ces priorités : en français, les élèves doivent « utiliser la dimension créative de la langue et leur propre créativité » ; en mathématiques, ils « représentent des situations en se posant des questions » ; en sciences naturelles, ils « imaginent des expérimentations » ; en technologies, « ils créent des documents et des dossiers de nature variée », en sciences humaines, ils « formulent des hypothèses et recherchent des solutions pratiques » ; en arts visuels, ils « inventent et produisent des images » ; en musique, ils « créent des instruments simples » ; en éducation physique, ils « utilisent le mouvement pour développer leur créativité ». Le plan d'études fait partout référence à des savoirs, des règles, des procédures, des instruments, des significations *déjà là* et à s'approprier, mais ces ressources doivent être systématiquement ressaisies par la pensée des élèves et leur pouvoir d'inventer des choses nouvelles. Ils héritent de la culture pour la faire leur et pour lui ajouter quelque chose.

En français, *créer* (du latin *creare* ; en anglais *create*), c'est « donner existence à quelque chose » ; la *créativité*, c'est « le pouvoir de créer, d'imaginer et de réaliser quelque chose de nouveau » (atilf.fr). Dans les religions monothéistes, le premier créateur est bien sûr Dieu en personne, dont la Bible dit par exemple qu'« au commencement, Il créa les cieux et la terre », avant de « créer l'homme à son image ». De rien est né quelque chose : ce quelque chose est la création. En Occident, le processus de sécularisation a peu à peu fait passer le pouvoir de créer du créateur vers sa créature, du démiurge vers un être humain plus ou moins prométhéen, capable à son tour d'« imaginer » et de « réaliser » des choses nouvelles : fabrication du feu, taille de la pierre, peintures rupestres, culture des végétaux, élevage des animaux, construction d'habitations, invention du langage et de l'écriture, production d'outils et de machines, de récits et de mythes, de peintures et de musiques, de traités de philosophie et de romans, de lois, de systèmes politiques et d'institutions, etc. Aujourd'hui, l'homme en vient à s'inventer lui-même, en se greffant des prothèses, en manipulant son ADN, en s'« augmentant » des créations nées de son intelligence, numérique ou génétique. Il repousse ou prétend repousser ses limites, se moque ou se méfie des effets secondaires de son inventivité (menace atomique, dérèglement climatique, trafics d'organes, eugénisme incontrôlé...). À l'extrême, la créature et le créateur se font désormais face, à fronts renversés : l'être humain pense que c'est lui-même qui a créé Dieu parce que cette idée lui plaisait... L'humanité sans limites – libérée de toute contrainte – a de quoi effrayer l'être humain lui-même puisqu'elle gomme la différence entre l'innovation qui améliore et celle qui supprimerait finalement l'espèce.

La tradition chinoise a la réputation de rejeter le dualisme entre créateur et création. Le culte des ancêtres y repose sur « un modèle organique d'engendrement bien plus que sur celui d'un mécanisme de causalité ou d'une création *ex nihilo* par une puissance transcendante » (Cheng, 1997, p. 55). Le réel est ici fait du *ying* et du *yang* solidairement, de leur relation, de leur alternance ininterrompue. Le monde ne se penserait pas en termes « d'action et de création », mais « d'enchaînement et de procès » (Jullien, 1989, pp. 53-54). Cela n'empêche pas le mandarin de dire *Chuang zao* (创造) pour « créativité ». *Chuang* signifie « créer et inventer ». Mais *zao* fait référence à la création technique d'un objet c'est-à-dire au geste de « fabrication ». De la composition de ces deux caractères émerge le concept de créativité. En d'autres termes, la créativité en chinois est la combinaison de deux actions : penser et fabriquer.

Les Chinois sont aussi fiers de leur ingéniosité que les Occidentaux. Ils ne manquent pas de rappeler qu'ils sont à la source de ce qu'ils appellent les « quatre grandes inventions » de l'ère antique : la boussole, l'imprimerie, le papier et la poudre à canon. Mais qu'en est-il aujourd'hui ? Le règne des Empereurs puis du Parti Communiste ne fut certes pas exempt d'originalité, mais l'idée domine en Chine que la puissance et la prospérité du pays dépendront désormais moins de l'inventivité de ses ancêtres – fussent-ils Confucius ou Mao – que des parts de marché que l'Empire du Milieu saura conquérir dans un monde ouvert, en plein basculement du vieil équilibre des blocs vers une « économie créative » sans répit ni frontières (Tremblay, 2008). Nous avons vu que la préférence pour la créativité semble être en crise en Europe alors qu'elle se répandrait en Asie. Mais les deux continents se croisent-ils sur la route du progrès, ou convergent-ils vers un point médian ? Le *Qianjiang Evening Post*, relayé par le *China Daily*, déplorait récemment que « le système éducatif [chinois] manque de créativité ». Mais à quoi devrait-il aspirer exactement ? [les passages en italiques sont soulignés par moi]

Les étudiants chinois devraient tous pouvoir prétendre à recevoir une éducation d'une qualité exemplaire plutôt que d'être forcés à effectuer toute une série de devoirs dont le seul but est d'obtenir de bons résultats scolaires. (...) Alors que beaucoup de personnes profitent de la semaine de vacances nationales pour voyager, réaliser quelques emplettes ou encore se reposer,

bon nombre d'étudiants sont quant à eux contraints de s'atteler à leur pénible travail. Un étudiant (...) a signalé que ses devoirs pendant ces vacances-ci incluaient entre autre la rédaction de 10 essais inspirés des Analectes de Confucius et de la composition de 80 poèmes anciens. Il est fort regrettable de constater que les étudiants, transformés en véritables « esclaves du travail à domicile », ne puissent se détendre ne serait-ce que pendant les vacances. Au demeurant, *l'éducation construit et forme les ressources humaines du futur, représentant un enjeu de taille pour l'avenir du peuple chinois*. Le point faible de la Chine réside dans *l'incompétence dont elle fait part lorsqu'il s'agit d'entreprendre des recherches créatives*. C'est pourquoi, les autorités doivent en priorité mettre l'accent sur la qualité et l'originalité de telles recherches et du développement entrepris. Si la charge de travail à domicile impartie aux étudiants est trop lourde, dont l'apprentissage massif de textes anciens constitue un parfait exemple, ils ne pourront alors donner libre cours à leur créativité. Nous devons changer notre système pédagogique qui manque de clairvoyance et qui n'accorde que trop d'importance aux examens ou bien *cela entravera la croissance globale de la société*. De ce fait, les autorités devraient immédiatement prendre les mesures appropriées en vue de véritablement alléger le fardeau que supportent les étudiants chinois. (QEP, 2010, texte repris par le China Daily le 10 novembre 2010, traduit de l'anglais)

Réduire la longueur des devoirs, le poids des examens et la déférence devant les « textes anciens » sont de vieilles revendications de l'éducation active et coopérative, mais si un grand pays collectiviste veut aujourd'hui les alléger, c'est d'abord pour stimuler la « croissance de la société », la « formation des ressources humaines », les « compétences » et la capacité d'« entreprendre » dont dépendrait « l'avenir du peuple chinois ». Ce vocabulaire attire notre attention sur les contradictions possibles entre deux conceptions de la créativité : celle dont les idéaux-types pourraient être Vincent Van Gogh ou Franz Kafka, mourant dans l'anonymat et le dénuement faute de reconnaissance sociale ; celle où dominent plutôt les figures de Bill Gates et de Steve Jobs, enrichis par la vente d'objets manufacturés et un marketing séduisant massivement les acheteurs. Aux deux extrémités de ce continuum – et en première analyse – la créativité humaine peut soutenir l'expression de soi (au risque de la précarité) ou au contraire l'emprise sur les autres (au risque de l'inégalité). Le pouvoir chinois vise à la fois la richesse et l'unité du pays, deux valeurs réunies dans l'oxymore économique du « capitalisme planifié », mais aussi dans l'idéal politique d'une « société harmonieuse » évoluant sans à-coup, au fil d'un processus organique dont les démocraties avancées forment plus souvent le contre-exemple que le modèle à suivre (Lichuan, 2007 ; Xi, 2014).

Sur cette base, je me propose de distinguer d'emblée deux acceptions de la créativité, dans l'éducation en général, à l'école en particulier :

1. Une acception *instrumentale*, dans laquelle ce à quoi les élèves et/ou leur enseignant « donnent existence » est au service d'un but fixé *a priori* et qu'il n'est pas question de modifier quant à lui (par exemple : réviser une technique pour la rendre plus efficace, réécrire un texte pour obtenir une meilleure note, reprogrammer un ordinateur pour qu'il fonctionne mieux qu'avant...).
2. Une acception *radicale*, où le but lui-même est mis en cause et modifié, par un ou plusieurs créateurs qui l'ont « imaginé » différent (comme : construire une machine absurde pour critiquer la mécanisation, écrire une lettre pour contester un examen, couper l'électricité pendant deux jours pour expérimenter un environnement décroissant...).

Dans mon esprit, *radical* et *instrumental* ne sont pas connotés moralement : les deux logiques peuvent s'opposer ou se combiner, les deux peuvent être valorisées ou au contraire réprouvées suivant les contextes et les moments. La créativité est instrumentale lorsqu'elle sert un agir stratégique, orienté vers un but non discuté, à la manière des *savoirs instrumentaux* dont l'usage permet de résoudre des problèmes ou de convaincre des personnes (Astolfi, 2008). Cette créativité devient radicale quand elle met en cause les présupposés de l'action, qu'elle remonte à ses racines et en propose de nouvelles, tel le

constructivisme radical concevant tout le savoir – instrumental ou non – comme le résultat d’une construction (Von Glasersfeld, 1994).²

En Europe en général, en Suisse romande en particulier, il est possible que les idéaux démocratiques conçoivent la créativité comme le moyen de « faire de chaque individu, en quelque sorte de plein droit, une source potentielle d’originalité et de changement » (Rouquette, 1973). À cet individu autosuffisant, et à la limite, de générer des idées neuves et de les sélectionner en fonction de leur légitimité (Fuerst, 2012). Cette version individualiste et militante du *creative thinking* (Sternberg, 2003) n’est pas la règle en Asie, comme le montrent les recherches comparatives qui concluent par exemple que, « for teachers from China, Germany and Japan, creativity was a plastic ability that mainly depends on divergent thinking and has little relevance to academic performance (Zhou, Shen, Neber & Johji, 2013, p. 244), alors qu’ « Americans displayed significantly higher scores on a measure of creative potential than the Chinese [and] showed as expected greater individualism » (Zha, Walczyk, Griffith-Ross, Tobacyk & Walczyk, 2006, p. 355). À dire vrai, peut-on placer une seule et même créativité sur une échelle unique d’excellence, où pensée divergente et réussite économique seraient superposés ? Aux Etats-Unis, Apple a inventé le MacBook et l’iPad, mais cette firme fut-elle plus ou moins créative qu’H. D. Thoreau proposant de retourner vivre dans les bois ? En Chine, le pouvoir central aimerait stimuler le libre-arbitre des élèves, mais dans le respect de l’autorité et des lois.

Selon Florida (2006, p. 22), « we will not grow our economy, we will not become more prosperous, unless we further develop all our human creative capabilities ». Pour Lubart (2003, pp. 10), l’activité créatrice consiste à « réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » ; c’est une façon de « s’adapter à des marchés toujours en évolution ». On ne peut pas mieux dire que le contexte fixe un cadre, des limites, hors duquel la créativité des individus devient une déviance plutôt qu’une valeur, un danger plutôt qu’une capacité (Craft, 2003 ; Jeffrey & Cradt, 2004). Le concept a lui-même une fonction idéologique : est ici jugé « créatif » ce qui crée les innovations valorisées, pas ce qui produit des contestations, des révoltes ou des révolutions non désirées.

Florida et Lubart choisissent le marché mondial comme cadre de référence et critère de validité. C’est un choix politique, mais scientifiquement, j’y vois un biais. Les recherches sur le travail créatif montrent plutôt que « l’activité créatrice constitue un instrument de critique sociale et économique radicale, puisqu’à l’aune de ce mode d’accomplissement, les formes actuelles de l’activité humaine peuvent être étalonnées selon leur proximité et, plus souvent, selon leur éloignement avec ce modèle » (Menger, 2008, p. 232). Pour être socialement et scolairement valorisée, la créativité suppose en fait deux seuils entre lesquels naviguer (et une tension entre ces deux seuils) plutôt qu’une gradation vers un laisser-faire sans limite : en-deçà du premier seuil, l’élève n’a rien d’original ou d’inédit à produire – il ne fait qu’imiter son maître mécaniquement ; au-delà du second, ses initiatives sortent des limites explicitement ou implicitement établies par le contexte – elles seront moins jugées ingénieuses qu’inadaptées. La créativité instrumentale se situe entre les bornes *a priori*

² Florida (2012, pp. 38-39) hiérarchise deux créativités – *problem solving* et *problem finding* – en prenant l’exemple de la souris équipant nos ordinateurs. « Along with problem solving, [the work of people at the core of the Creative Class] may entail problem finding: not just building a better mousetrap, but noticing that a better mousetrap would be a handy thing to have. » Il monte d’un cran dans la problématisation, mais il ne touche pas la racine de la créativité telle que je l’entends : les élèves viennent-ils (aussi) à l’école pour se demander si perfectionner des ordinateurs (les rendre plus rapides, plus performants, plus productifs...) est un but susceptible d’être contesté ?

fixées ; la créativité radicale propose de déplacer ces bornes pour davantage innover. C'est dans l'espace instable et conflictuel ainsi dessiné – à mi-chemin entre une socialisation sans réflexivité et une subjectivation sans norme (Dubet, 1994) – que la faculté de créer me semble tenue de s'exprimer en réalité.

1.3. « Conceptions et pratiques » : que vais-je comparer ?

Ces précautions initiales ont pu sembler un peu longues, mais elles me semblent nécessaires pour aborder scientifiquement un domaine chargé d'idéaux et de présupposés (voire de préjugés) culturels. Mon objectif est bien l'étude empirique des conceptions et des pratiques pédagogiques, en Occident et en Chine, mais entre deux mondes qui se connaissent d'autant plus mal qu'ils se voient et se désignent réciproquement comme le comble de l'étranger et même de l'étrangeté (Billeter, 2000).

À ce stade, je définis les *conceptions pédagogiques* comme l'ensemble des idées produites par un enseignant et/ou par son environnement à propos de l'apprentissage, l'apprentissage scolaire en particulier. Ces conceptions peuvent varier entre Changsha et Genève, mais aussi d'un enseignant chinois ou d'un enseignant suisse à un autre. Pour Cui et Zhu (2014, p. 3), les conceptions de la pédagogie évoluent par exemple en Chine, comme en témoignent les réformes curriculaires qui prétendent :

1. Passer d'une perspective étroite de transmission des connaissances dans la classe à une perspective orientée vers la question de savoir comment apprendre à apprendre et à développer des attitudes positives .
2. Passer d'une structure de curriculum centrée sur la matière à une structure de curriculum sélective, équilibrée et intégrée destinée à répondre aux divers besoins des établissements et des élèves.
3. Passer d'un contenu de curriculum abscons et daté à des savoirs et attitudes essentiels pour l'apprentissage des élèves tout au long de la vie.
4. Passer d'un apprentissage passif et par cœur à un apprentissage fondé sur la résolution de problèmes, afin d'améliorer chez les élèves les capacités générales de traitement de l'information, l'acquisition des connaissances, la résolution de problèmes et l'apprentissage coopératif.
5. Modifier la fonction de l'évaluation du curriculum et passer d'une évaluation se limitant à identifier et sélectionner les meilleurs à une évaluation qui, en outre, se préoccupe du progrès des élèves, du développement de l'enseignant et de l'amélioration des apprentissages.
6. Passer de la centralisation du contrôle du curriculum à un effort commun du gouvernement central, des autorités locales et des établissements scolaires afin de renforcer l'adaptation pertinente du curriculum aux situations locales. »

Voilà pour les intentions. On sait beaucoup moins bien ce qu'en pensent les enseignants, et comment évoluent (ou pas) leurs *pratiques pédagogiques*. Je définis celles-ci comme les manières de faire, conscientes ou non, produites là aussi par chaque enseignant et/ou par l'ensemble de la profession (Perrenoud, 2001 ; Maulini, Meyer & Mugnier, 2014). Quelques études ont comparé les façons d'apprendre, par exemple entre la Chine et la France (Bouvier, 2003). Très peu ont porté sur les manières concrètes d'enseigner, mais une enquête de terrain dans le domaine de l'éducation civique (Regnault & Qin, 2014, pp. 152-155) a montré un contraste entre l'approche plutôt inductive et participative des professeurs français et le style plus déductif et directif de leurs collègues chinois :

Les enseignants [des deux pays] considèrent que la relation entre enseignant et élève doit changer. Le professeur ne devrait plus représenter l'autorité mais avoir un rôle de guide, d'accompagnateur et de régulateur. La comparaison des résultats des cours observés montre [cependant] qu'il y a moins d'épisodes inducteurs et plus d'épisodes médiateurs et adaptateurs en Chine qu'en France. Autrement dit, les enseignants chinois d'éducation idéologique et morale rencontrés jouent plus le rôle de guide et de médiateur en classe que les enseignants français ; ils suivent davantage les propositions des programmes nationaux et essaient de les mettre en pratique en classe. Les enseignants français défendent leur liberté pédagogique et suivent moins les textes officiels. Les élèves chinois ont l'habitude d'attendre que l'enseignant leur donne la parole, les élèves français s'expriment plus librement que les élèves chinois, posent davantage de questions spontanées. Mais une fois que les élèves chinois prennent la parole, leurs réponses sont plus structurées, plus longues, plus complexes par rapport aux réponses des élèves français qui n'ont pas forcément de lien direct avec le sujet abordé.

Voilà quelques éléments informatifs, mais qui ne traitent ni de l'entrée dans l'école, ni spécifiquement de la créativité. En outre, je souhaite moins me limiter à une comparaison des conceptions et des pratiques, que croiser les éléments observables en Suisse et en Chine avec ce qu'en disent et ce qu'en pensent les professionnels de l'autre continent. Que disent-ils de leurs propres pratiques en observant celle des autres ? Et que nous apprend cette comparaison de l'évolution plus ou moins globalisée de la forme scolaire d'éducation ?

2. Questions de recherche : entre pratiques et conceptions pédagogiques

La recherche que j'entame veut donc comparer les conceptions et les pratiques pédagogiques observables dans deux contextes historiquement, culturellement et politiquement contrastés : ceux de l'école élémentaire en Suisse romande et en Chine populaire, plus précisément celui de la ville de Genève et celui de Changsha dans la province de Hunan. Les données seront principalement prélevées par le biais d'une observation participante, d'enregistrements vidéo et d'entretiens d'interconfrontation réalisés dans quelques classes des deux territoires.

En Chine et en Suisse, les traditions comme les pratiques en cours peuvent différer. Dans chaque environnement : que peuvent créer, que doivent créer et qu'apprennent à créer les élèves, sous quel guidage, quelles contraintes, quel découpage des savoirs et des activités, quelles injonctions des plans d'études et des enseignants, y compris quelle injonction paradoxale de se montrer excellents (donc hors norme) et/ou autonomes (donc capable de se gouverner eux-mêmes) sur commande ? Et depuis chaque environnement, quel regard les enseignants portent-ils sur les conceptions et les pratiques de l'autre contexte ?

Une enquête exploratoire m'a menée dans les classes chinoises, françaises et suisses (Maulini & Li, 2014), où j'ai constaté des variations notables dans les manières qu'ont les enseignantes des premiers degrés de s'adresser aux élèves, de leur donner des consignes, de les faire écouter, mais aussi agir, travailler, s'exprimer. Cette première approche m'a convaincue que les pratiques sont à ce point différentes que les comparer ne nous apprendra rien de décisif si je ne mets pas cette comparaison au service d'un face à face de second niveau : celui qui devra mettre en lien les impressions des enseignantes romandes confronté aux pratiques chinoises, et celles de leurs collègues chinoises confrontés aux pratiques romandes. Du point de vue de la créativité à l'école, quelle partie de ce qu'elles observeront prendront-elles finalement à leur compte ou non ?

Mon hypothèse initiale était que les enfants suisses sont plus créatifs que les enfants chinois, plus exactement qu'ils apprennent plus à l'être en Suisse qu'en Chine : parce que l'école suisse organise des activités pour développer leur capacité à être autonome ; parce qu'ils posent librement des questions aux enseignants ; parce qu'ils sont appelés à revendiquer leurs opinions ; parce qu'ils décident souvent de ce qu'ils veulent faire ou ne pas faire. Par contraste, en Chine : l'ordre est imposé par l'enseignant, qui l'hérite des programmes, qui sont eux-mêmes strictement définis par le gouvernement.

Je voulais donc comprendre comment font les Occidentaux, pour transposer ensuite leurs pratiques (ou une partie d'entre elles) dans mon pays. Mais en voyant la manière dont les enseignants et les chercheurs suisses questionnent eux-mêmes ces pratiques, j'ai décidé de suspendre un peu mes convictions, et de comparer deux choses : 1. Les pratiques (mon projet initial) ; 2. Ce qu'en disent les intéressés (mon projet révisé). J'en déduis les deux questions de recherche suivantes :

Du point de vue du développement de la double créativité des élèves (*instrumentale et radicale*) dans les premiers degrés de l'école publique :

- 1. Quels écarts et quels points communs observe-t-on entre les *pratiques pédagogiques* des enseignantes de Genève et de Changsha ?**
- 2. Quels écarts et quels points communs observe-t-on entre leurs *conceptions pédagogiques* lorsqu'elles sont confrontées aux pratiques de l'autre pays ?**

Ces questions sont volontairement ouvertes, et ne préjugent pas des catégories à mobiliser pour prélever et analyser le matériau empirique. Je vais maintenant m'en expliquer.

3. Méthode, dispositif et calendrier de recherche : une interconfrontation Suisse-Chine

Mon enquête exploratoire s'est principalement déroulée dans la province de Hunan, où j'ai étudié jusqu'au lycée, et dans celle de Genève, où j'ai pu visiter à la fois des institutions pour l'éducation de la petite enfance (dans le quartier de Champel) et des classes des premiers degrés de l'école primaire (école des Pervenches à Carouge et du Bachet à Lancy). Cette double immersion m'a permis de comparer spontanément les pratiques pédagogiques que j'observais, mais aussi de me poser la question de ce qui serait ou non comparable dans une démarche plus scientifique, neutralisant certaines variables pour déterminer des zones à peu près stables d'investigation. Il n'est pas simple de rapprocher en effet l'enseignement suisse et l'enseignement chinois, non seulement parce que les pratiques des deux pays diffèrent, mais parce que les savoirs enseignés peuvent être eux-mêmes très différents, et expliquer d'ailleurs les variations de pratiques autant qu'en être le résultat. On devine que l'entrée dans l'écriture alphabétique ou l'écriture idéographique – essentielle en maternelle (Caffieaux, 2011) – ne demande par exemple ni les mêmes apprentissages, ni le même rapport au savoir aux enfants.

Pour aller tout de même de l'avant, je vais d'abord récolter et comparer les textes prescriptifs qui évoquent, en Chine comme en Suisse, le développement de la créativité à l'école, en particulier pour les jeunes élèves âgés de 4 à 8 ans : pour Genève, le plan d'études romand, les moyens d'enseignement, les directives de l'enseignement primaire genevois, le cahier des charges des enseignants ; pour la province de Hunan, le curriculum national chinois, les moyens d'enseignement, les directives de l'enseignement maternel et primaire. Je comparerai ces documents programmatiques dans leur manière de définir la créativité et de la préconiser. Dans une logique d'observation participante, j'interrogerai ensuite les enseignantes impliquées dans la recherche à propos des programmes scolaires, des méthodes d'enseignement, du temps accordé à chaque discipline, des objectifs visés et des tâches données aux élèves, des critères d'évaluation et de réussite. Je leur demanderai non seulement comment leur travail est organisé, mais aussi ce qu'elles en pensent, quel jugement elles portent sur l'enseignement qu'elles pratiquent et que l'école leur demande de pratiquer. Je récolterai des productions d'élèves, qui me serviront surtout à illustrer mon propos. J'ai surtout élaboré une fiche de prélèvement d'« épisodes créatifs » que je décrirai au fil de mon immersion, et à propos desquels j'interrogerai ensuite les enseignantes (annexe 1, p. 13).

Mais l'essentiel de mon étude va consister à filmer les praticiennes, à monter et à sous-titrer certaines séquences filmées, puis à confronter les enseignantes, respectivement de Suisse et de Chine, aux pratiques des deux pays. Quelles sortes de séquences sélectionner ? C'est ainsi que la question de la comparabilité (et des biais potentiels) s'est concrètement posée. En soumettant mon projet à différents chercheurs expérimentés, je suis arrivée à une double conclusion :

1. Puisque la créativité à l'école est conditionnée par les savoirs enseignés, choisir deux situations : l'une contraignant les élèves à entrer dans l'univers des signes propre à leur culture (lecture-écriture) ; l'autre leur offrant d'emblée la possibilité de s'étonner et/ou de créer (arts visuels).
2. Puisque cette partition a ses limites, ne pas la prendre pour un fait accompli, mais comme un outil de travail que la recherche elle-même pourra interroger et/ou complexifier en avançant. Nous savons par exemple que l'enseignement artistique n'exclut pas la contrainte si le maître veut guider les élèves en opérant une dévolution (Mili, 2012).

En attendant – et ce sera mon point de départ – mon projet est bien de me concentrer sur l'enseignement, d'une part du code graphique (plus ou moins contraignant), de l'autre du dessin en tant que discipline artistique (plus ou moins expressive). Ma démarche se voulant pleinement qualitative, je prévois de commencer par côtoyer puis filmer deux enseignantes chinoises et suisses, pour ensuite les confronter aux images tournées dans les deux pays, chacune bien sûr à son tour et de son côté. Je jouerai le rôle de médiatrice, y compris pour interroger l'une ou l'autre à propos de ce que l'une de ses collègues m'aura dit.

On trouvera en annexe 2 (pp. 14-15) le protocole d'entretien que je prévois d'utiliser dans ce dispositif, non pas *d'autoconfrontation*, mais *d'interconfrontation* croisée (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). L'analyse du matériau récolté s'opérera dans une logique de théorisation ancrée, par induction croisée des variations et des régularités observées (Maulini *et al.*, 2012 ; Capitanescu & Maulini, 2014).

Dans les grandes lignes, mon plan de travail est finalement le suivant :

11.2012-11.2013	Observation exploratoire dans les institutions et écoles genevoises.
11.2013-11.2014	Revue de littérature et rédaction du projet.
11.2014-12.2014	Observations et tournage des films dans deux classes genevoises.
01.2015-02.2015	Observations et tournage des films dans deux classes chinoises. Visionnement des films genevois et entretiens d'interconfrontation avec les enseignantes chinoises.
03-2015-04-2015	Visionnement des films chinois et entretiens d'interconfrontation avec les enseignantes genevoises.
05.2015-12.2015	Transcription et analyse des données.
10.2015-06.2016	Rédaction finale.
06.2016	Soutenance

Un épisode créatif vu par Ting Li :

[Description/récit d'une situation dans laquelle un ou des élèves expriment et/ou développent leur créativité. Cette situation est choisie parce qu'elle pourrait intéresser un enseignant chinois désirant s'en inspirer.]

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Questions à l'enseignante :

Voici une situation que j'ai identifiée parce que les élèves y expriment et/ou développent selon moi leur créativité. Lisez-la et donnez-moi votre point de vue.

1. Pensez-vous que cette situation est **favorable ou non** à la créativité des élèves ? Pourquoi ?

.....

.....

2. Que faut-il **faire** pour que cette situation soit la plus formatrice possible pour les élèves ? Que faut-il ne pas faire ? Quelle espace de **liberté**, d'expérimentation ou d'expression faut-il autoriser ? Pour cela, quelles **limites**, quel cadre, quelles consignes faut-il donner ?

.....

.....

3. Cette situation est-elle selon vous attendue/encouragée par le **plan d'études** et les prescriptions ? Est-elle le résultat d'un **choix personnel** et/ou d'une **manière institutionnelle** de former les élèves ? Que pensez-vous de ce que les programmes vous **demandent** de faire dans ce domaine ?

.....

.....

4. Quelles questions faudrait-il encore se poser à propos de cette situation ?

.....

« Des élèves créatifs ? »

Dispositif d'alter-confrontation entre enseignants de Suisse romande et Chine populaire

Guide d'entretien/visionnement

Ting Li, octobre 2014

Chaque enseignant de l'échantillon, suisse ou chinois, est confronté à la pratique filmée dans l'autre pays. Le questionnement s'opère chaque fois en trois phases :

I. Premier visionnement intégral du film et impression générale

Voici un film de 15' env. tourné dans une classe d'école suisse/chinoise.

1.1. Visionnez ce film et dites-moi librement ce que vous en pensez.

②

Questions de relance :

1.2. Qu'est-ce qui vous a intrigué, intéressé ?

1.3. Quelles différences voyez-vous entre votre manière d'enseigner et celle que vous voyez sur le film ?

II. Second visionnement avec arrêts sur image, impressions et questions ciblées

Nous allons revoir le film.

2.1 Appuyez sur la touche pause chaque fois que quelque chose d'intéressant ou d'intrigant se passe selon vous.

②

À chaque arrêt :

2.2 Qu'est-ce qui est intéressant/intrigant ici ?

- Pourquoi ?

- Que pensez-vous du comportement de la maîtresse, de celui des élèves ?

2.3 À la place de l'enseignante, que feriez-vous, comment, pour quelle raison ?

2.4 Que pensez-vous que les élèves apprennent dans cette situation ?

2.5 Que pensez-vous que l'enseignante veut leur apprendre ?

- Veut-elle « faire le programme », « instruire », « éduquer » ? Quoi d'autre ?

2.6 Cette approche pédagogique vous semble-t-elle bonne ou non ?

- Pour quelles raisons ?

III. Questions générales

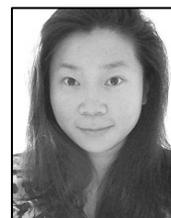
- 3.1 En Suisse-Chine, les programmes scolaires fixent les objectifs suivants aux élèves et aux enseignants. Qu'en pensez-vous ?
-  « L'École publique assume une mission globale et générale de formation qui intègre des tâches d'éducation et d'instruction (...). Elle assure le développement de la personnalité équilibrée de l'élève, de sa créativité et de son sens esthétique. (...) Elle entraîne les élèves : à la démarche critique, qui permet de prendre du recul sur les faits et les informations tout autant que sur ses propres actions ; à la pensée créatrice, axée sur le développement de l'inventivité, de la fantaisie, de l'imagination et de la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation. »
-  « L'éducation doit développer la pensée innovante et intégrer des idées créatives dans les pratiques scolaires. Elle doit guider l'apprentissage scolaire d'une façon créative. Chaque cours vise à aider les élèves à découvrir des nouvelles connaissances, à savoir mener des enquêtes et des recherches, à savoir argumenter, à savoir travailler en commun et à communiquer avec les autres, à développer l'apprentissage autonome. »
- 3.2 Selon vous, qu'est-ce qu'un élève créatif ?
- Quelles sont ses qualités ?
 - A-t-il des défauts ?
- 3.3 Vos définitions vous semblent-elles partagées par vos collègues ?
- Par vos supérieurs ?
 - Par les parents ?
- 3.4 Que vous inspire la comparaison entre les pratiques suisses et chinoises ?
- Qu'y aurait-il de bon à prendre dans l'autre pays ?
 - Qu'y aurait-il de mauvais à éviter ?
 - Quelle autre remarque feriez-vous ?
- 3.5 À quoi dois-je encore faire attention, moi qui m'interroge sur la créativité des élèves à l'école élémentaire et sur ce qu'en pensent les enseignants ?

Bibliographie

- Aeschmann, M. (2008). *L'ordre et l'autorité dans le discours des candidats à l'élection présidentielle française de 2007. Une étude de contenu*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : PUF.
- Billetter, J.-F. (2000). *Chine trois fois muette. De la place de la Chine dans le monde d'aujourd'hui*. Genève : IUED.
- Bouvier, B. (2003). Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *Études de linguistique appliquée*, 132, 399-414.
- Bulle, N. (2010). *L'école et son double. Essai sur l'évolution pédagogique en France*. Paris : Hermann.
- Caffieaux, Ch. (2011). *Faire la classe à l'école maternelle. Réflexions sur la construction des inégalités sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Capitanescu Benetti, A. & Maulini, O. (2014). La formation des enseignants doit-elle normer leurs pratiques ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 195-214.
- QEP-Qianjiang Evening Post (2010). Make Education creative. *China Daily*, 10-11, 9. Consulté le 7 novembre 2014 dans http://www.chinadaily.com.cn/opinion/2010-10/11/content_11392461.htm
- Clot, Y. Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1, Consulté le 4 novembre 2014 dans <http://pistes.revues.org/3833>
- Confucius (6e-2e s.av.J.-C./2008). *Préceptes de vie*. Paris : Presses du Châtelet.
- Craft, A. (2003). The Limits of Creativity in Education : Dilemmas for the Educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113-127.
- CRESAS (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : ESF.
- Cui, Y. & Zhu, Y. (2014). Les réformes curriculaires en Chine, hier et aujourd'hui. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (Colloque 'L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ?'). Consulté le 29 septembre 2014 dans <http://ries.revues.org/3841>
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- Ferry, L. (2003). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Pour expliquer les réformes en cours*. Paris : Odile Jacob.
- Florida, R. (2006). *The Flight of the Creative Class. The New Global Competition for Talent*. New York : HarperBusiness.
- Florida, R. (2012). *The Rise of the Creative Class, revisited*. New York : Basic Books.
- Fuerst, G. (2012). *Approche multivariée de la créativité: structures de personnalité et dynamiques de processus*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Genève.
- Hu, G. (2002). Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 93-105.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77-87.
- Jin, L. & Cortazzi, M. (2012). Culture et valeurs dans les classes chinoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 50. Consulté le 29 septembre 2014 dans <http://ries.revues.org/508>
- Jin, L., & Cortazzi, M. (2009). Culture et valeurs dans les classes chinoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 50, 49-62.
- Jones, R. S. (2013). Education Reform in Korea. *Economics Department Working Papers*, 1067. Paris: OCDE.
- Xing, K. & Gauthier, P.-L. (1997). Regards croisés sur l'éducation en Chine., *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 15. Consulté le 7 mai 2014 dans <http://ries.revues.org/3168>
- Lichuan, Ch. (2007). Le débat entre libéralisme et nouvelle gauche au tournant du siècle, *Perspectives chinoises*, 84. Consulté le 29 septembre 2014 dans <http://perspectiveschinoises.revues.org/673>
- Lindström, L. (2006). Creativity: What is it ? Can you assess it? Can it be taught? *Jade*, 25(1), 53-66.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Mugnier, C., Perrenoud, M., Progin, L., Veuthey, C. & Vincent, V. (2012). Qu'est-ce qu'une « bonne pratique » ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants. *Questions Vives*, 6(18).
- Maulini, O. & Li, T. (2014). *Créer dans quel cadre ? Étude comparée des conceptions et des pratiques pédagogiques en Suisse romande et en Chine populaire*. Communication au colloque de la HEP Vaud.

- Maulini, O., Meyer, A. & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques* (Carnets de la Section des sciences de l'éducation). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Menger, P.-M. (2009). *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*. Paris : Seuil.
- Mili, I. (2012). Créativité et didactique dans l'enseignement musical. *Education et francophonie*, XL(2), 139-193.
- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris : Grasset.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : PUF.
- Qin, J. (2012). *Le rôle de l'enseignant en éducation civique au collège en Chine et en France*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- Regnault, E. & Qin, J. (2014). Le rôle de l'enseignant en éducation civique au collège en Chine et en France. Une approche compréhensive en éducation comparée. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 141-160.
- Rey, O. & Feyfant, A. (2012). Vers une éducation plus innovante et créative. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 70. Consulté le 29 septembre 2014 dans <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=70&lang=fr>
- Robinson, K. (Ed.) (1999). *All Our futures: Creativity, Culture and Education*. London: Department for Education and Employment.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte.
- Rouquette, M.-L. (1973). *La créativité*. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- SiC-Study in China (2012). *Student's speech against education system causes sensation*. Consulté le 8 mai 2014 dans <http://www.study-in-china.org/ChinaEducation/NewsOpinion/20124161152479988.htm>
- Sternberg, R. J. (2003). Creative Thinking in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325-338.
- Taddei, F. (2009). *Former des constructeurs de savoirs collaboratifs et créatifs : un défi majeur pour l'éducation du 21^e siècle*. Paris : OCDE.
- Tremblay, G. (2008). Industries culturelles, économie créative et société de l'information. *Global Media Journal: Canadian Edition*, 1(1).
- Von Glasersfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21-27.
- Wang, X. H. (2014). L'éducation en Chine, entre tradition et modernisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (Colloque 'L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ?'). Consulté le 29 septembre 2014 dans <http://ries.revues.org/3712>
- Xi, J. (2014). *Discours au siège de l'UNESCO*. Paris : UNESCO.
- Xing, K. (2004). Le système éducatif chinois. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 35. Consulté le 29 septembre 2014 dans <http://ries.revues.org/1755>
- Zakaria, H. (2012). *Que font les maîtres ? Pour un bilan de la rénovation pédagogique à l'école*. Paris : La Dispute.
- Zha, P., Walczyk, J. J., Griffith-Ross, D. A., Tobacyk, J. J. & Walczyk, D. F. (2006). The Impact of Culture and Individualism–Collectivism on the Creative Potential and Achievement of American and Chinese Adults. *Creativity Research Journal*, 3(18), 355-366.
- Zhou, J., Shen, J., Wang, X., Neber, H. & Johji, I. (2013). A Cross-Cultural Comparison: Teachers' Conceptualizations of Creativity. *Creativity Research Journal*, 3(25), 239-247.

Curriculum Vitae



Nom : **Li**

Prénom: **Ting**

Née le 15 septembre 1982 en Chine Populaire.

Membre du groupe de recherche LIFE, Laboratoire – Innovation – Formation – Education :
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/>

Chercheuse associée à l'Institut Confucius de l'Université de Genève :
<http://www.unige.ch/ic/>

Adresse professionnelle : Université de Genève – FAPSE 40, Bd. du Pont d'Arve CH-1205
Genève. E-mail : Ting.Li.1@etu.unige.ch

Formation :

2012-2014 : Doctorante en Sciences de l'Education à l'Université de Genève.

2012 : Diplômée de Master en Théories et Pratiques d'Arts à l'Université Nice Sophia
Antipolis, France. Rédaction d'un mémoire en français sous la direction de Mahalia
Lassibille : *Des Créations de Yang Li Ping aux danses touristiques du Yun Nan : Sur l'usage
du « folklore » dans le monde chorégraphique chinois.*

2009 : Diplômée de Master en Pédagogie préscolaire et primaire à l'Université Normale de
Guangxi, Chine (équivalent d'un bac+7 en Suisse).

2003 : Diplômée de Licence en Pédagogie de la musique et de la danse à l'Université
Normale de Hunan, Chine (équivalent du bac+4 en Suisse).

Expérience professionnelle :

2003 à 2009 : Enseignante en Pédagogie de la danse au Département des sciences de
l'éducation préscolaire à l'Université Normale de Guangxi, Chine.

Congrès, manifestations scientifiques

Maulini, O. & Li, T. (2014). *Créer dans quel cadre ? Étude comparée des conceptions et des
pratiques pédagogiques en Suisse romande et en Chine populaire.* Communication au
colloque « Créativité et apprentissage » de la HEP Vaud. Lausanne, 15-16 mai 2014.

Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Li, T. et al. (2014). Ce que l'évolution des étudiants
change à leurs études : le point de vue des formateurs d'enseignants. Communication au
symposium « Changements dans la formation et le travail enseignants » des Journées
Internationales ConviSciencia de la recherche en éducation. Toulouse, 4-6 juin 2014.

Langues

Chinois : langue maternelle

Français: niveau courant

Anglais: niveau intermédiaire