



HAL
open science

CREATIVITE ET CONTRAINTES LES DEFIS DE L'ENSEIGNEMENT DU DESIGN DE SERVICES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Marianne Abramovici, Sylvie Mercier

► **To cite this version:**

Marianne Abramovici, Sylvie Mercier. CREATIVITE ET CONTRAINTES LES DEFIS DE L'ENSEIGNEMENT DU DESIGN DE SERVICES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR. CREAPI, Université d'Orléans, Jun 2024, Orléans, France. hal-04574401

HAL Id: hal-04574401

<https://hal.science/hal-04574401>

Submitted on 14 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

CREATIVITE ET CONTRAINTES
LES DEFIS DE L'ENSEIGNEMENT DU DESIGN DE SERVICES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Résumé :

La créativité est une des neuf « compétences de demain » (ONU) et a une place centrale dans l'enseignement de management. Souvent associés à des projets, ces enseignements ont comme promesse de services de favoriser la créativité des étudiants.

La pédagogie basée sur le projet est cohérente avec ce que l'on sait du développement de la capacité créative mais est cependant difficile à mettre en place. Ces projets visant à trouver une solution originale à un problème concret nécessitent un découpage de l'enseignement en séquences pédagogiques. Il y a donc là un paradoxe apparent dans le recours systématique au projet finalisé et à ce que ce mode d'enseignement impose comme contraintes notamment pour les enseignants.

Pour que l'enseignement par projet ne nuise pas à l'acquisition d'une « confiance créative » des étudiants, un accompagnement à l'appropriation des concepts et des méthodes est nécessaire et peut s'appuyer sur la démarche réflexive. C'est ce que nous illustrerons au travers d'exemples précis issues de plus de dix années de formation au design de services et management de l'innovation.

Mots clés : créativité, contraintes, innovation, pédagogie, réflexivité, compétences, design de service, imagination, conception, réalisation, projets, learning by doing, learning by developing

CREATIVITE ET CONTRAINTES

LES DEFIS DE L'ENSEIGNEMENT DU DESIGN DE SERVICES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Introduction

La créativité comme compétence fait partie des neuf compétences dont l'ONU souligne l'importance pour trois raisons :

« rester compétitif (en tant que salarié) » sur un marché du travail bouleversé par les innovations technologiques
préserver sa capacité d'action (notamment en tant que citoyen)
maintenir une société démocratique et tout en faisant face aux défis socio-écologiques (Elkeiy G., 2022)

Définie comme la « capacité de découvrir une solution nouvelle, originale, à un problème donné »¹ ou encore comme « l'utilisation de l'imagination pour créer quelque chose de neuf dans le monde »², l'enseignement de la créativité ne saurait faire l'impasse de la mise en action pour être crédible dans les études de Management. Dans son livre blanc sur les pédagogies innovantes dans l'enseignement supérieur, la conférence des grandes écoles fait le constat suivant : « Nous sommes passés de l'homo faber à « l'homo numericus » voire « l'homo ludens », c'est-à-dire de l'homme qui fabrique, qui construit, qui élabore et qui transforme à l'individu qui joue, qui partage, qui ose ; qui crée ». L'enseignement de la créativité et à ses corollaires : l'innovation et l'entrepreneuriat sont aujourd'hui des éléments indispensables dans une formation supérieure en management.

Souvent articulés autour de « projets » ou mises en situations « réalistes », les enseignements de Design / Design Thinking ou Design de services, ces derniers ont tous comme promesse de services de favoriser voire de développer la créativité des étudiants.

Si cette mise en projet, visant à favoriser une mise en action et une pédagogie par le faire est cohérente avec ce que l'on sait du développement de la capacité créative (partie 1), elle n'en demeure pas moins une contrainte en tant que telle qui interroge l'amont de l'enseignement : la préparation de cette séquence.

C'est ce que nous rappellerons dans une seconde partie en revenant sur la diversité des formes de ces « mises en situation » et, notamment, interrogeant le credo du « sprint design » ou « hackathon » comme formes privilégiées au détriment de formes plus souples plus ludiques et parfois mieux adaptés au contexte de la formation.

Par ailleurs, la mise en projet nécessite un découpage de l'enseignement en séquences pédagogiques voire en une approche projet qui peut rentrer en contradiction avec les objectifs même de l'enseignement. Il y a donc là un paradoxe apparent dans le recours systématique au projet finalisé et à ce que ce mode d'enseignement impose comme contraintes qui sera au cœur de la discussion de la 3ème partie. En effet, toute pédagogie par projet introduit des contraintes d'abord situationnelle à savoir le cadre même du projet, qu'il soit artificiel comme dans un « Jam » ou réel comme dans un concours, un hackathon ou un projet associé à un client. Par ailleurs, toutes ces formes de

¹ D'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

² Kelley T and Kelley D., 2022

crowdsourcing s'appuient sur des étapes et des séquences plus ou moins contraignantes rajoutant encore un niveau de contraintes, cette fois ci méthodologiques. Il s'agit notamment de faire appel tant aux démonstrations méthodologiques qu'aux ressources académiques

On peut donc légitimement se demander si cette multitude de contraintes n'est pas contreproductive par rapport au projet de développer la créativité et ne nuit pas à la mise en œuvre de celle-ci.

La discussion de la 3^{ème} partie reviendra sur cet apparent paradoxe au travers trois éléments :

1. Contraintes et créativité sont davantage liés que contraires dans la phase d'idéation

2. Le recours à un cadre méthodologique contraint n'empêche **pas l'accompagnement vers une appropriation** et donc une autonomie des étudiants dans la conception même d'un projet visant à résoudre, de façon innovante, un problème donné.

3. **Il reste cependant important de garder des degrés de liberté dans la définition du projet** et là encore, un certain nombre de bonnes pratiques permettent de renforcer la nécessaire conciliation de l'enseignement de la créativité et du monde projet.

Nous illustrerons ces trois points au travers d'exemples précis issues de plus de dix années de formation au design de services et management de l'innovation.

I. Enseigner la créativité ?

Si vous recherchez des unités d'enseignements nommées « Créativité » dans des Masters en sciences de gestion, vous n'en trouverez pas en France, dans le secteur public. Au mieux, la mention de la « créativité » sera associée avec la notion d'Entrepreneuriat (Université de Strasbourg), Management, créativité et design (Université de Strasbourg, Master Management de l'innovation) ou encore « Créativité et innovation » (Université de Aix-Marseille).

Dans les formations où nous intervenons, c'est sous la terminologie de « design de services » que nous formons à la créativité, le plus souvent. Il nous arrive cependant d'intervenir, notamment dans des parcours de formation à l'entrepreneuriat sous l'étiquette « Marketing de l'innovation » ou « Management de l'innovation ». Enfin, au sein de notre université, un enseignement au Design Thinking s'est propagé grâce au programme IDEFI3 et à l'installation de la D-School montée au sein de l'Ecole Nationale des Ponts et Chaussées. Si nos formations ont été labellisées par ce programme nous n'intervenons pas dans les formations de Design Thinking mais nos modules de formations sont souvent proposés de manière complémentaires à ces module 4 .

Le détour par le nom de nos modules de formation nous paraît révélateur d'un phénomène français : une réticence à assumer de former des étudiants de management à la « créativité », comme si assumer comme telle, cette matière ou compétence n'était pas légitime.

Une recherche sur google scholar nous donne un premier élément d'explication : la plupart des travaux académiques autour de l'enseignement de la créativité (« *teaching creativity* ») renvoie à l'enseignement scolaire, aux limites de l'enseignement de masse dominant dans le maintien d'une capacité créative et à l'importance de réintroduire des approches plus créatives tant pour renouveler les pratiques pédagogiques que pour remobiliser les capacités créatives des enfants (voir le débat autour de « *teaching creatively and teaching for creativity* » (Brinkman D.J, 2010).

La créativité est souvent implicitement associée au « génie créatif » et à l'inspiration ou encore, pour reprendre les mots de Alan Maley « *creativity is widely believed to be about letting the imagination*

3 Plusieurs projets IDEFI ont pour objectifs de concevoir, évaluer et diffuser de nouveaux formats de formation à l'innovation. C'est notamment le cas du projet PROMISING, porté par l'Université Pierre Mendès France ou encore du projet D-SCHOOL porté par l'Ecole Nationale des Ponts et Chaussées. La formation MMS, dont il est question dans la suite de l'article, a été labellisée dès 2014, D-SCHOOL et sont d'ailleurs passées, dans le cadre de cette labellisation, d'une terminologie « Management des Projets d'innovations dans les services » à « Design de services ».

loose in an orgy of totally free self expression ». Ce « mythe créatif » (Kelley, 2022) conduit à des croyances limitantes en ce sens qu'elles associent l'idée de créatif à l'idée de « génie ».

Ces croyances limitantes présentes parmi les enseignants et les responsables de diplômes, le sont encore plus dans la tête de nos apprenants. C'est la raison pour laquelle nous avons cherché des outils permettant de casser ces imaginaires et de mettre nos apprenants dans un contexte de « confiance créative » chère à Tom and David Kelley (2022).

Pour ce faire, nous commençons chaque module de formation de plus de six heures par un auto-test en **terme de capacité créative** en nous appuyant, selon les cas sur les deux outils suivants :

<https://eplankton.eu/test-des-innovateurs/>

<https://mycreativitytype.com/>ⁱ

L'intérêt de ces outils est qu'ils permettent à chaque étudiant de recevoir son « profil créatif » et donc de pouvoir confronter, à travers la lecture des résultats sa propre perception avec l'image que lui renvoie le test. Nous ne nous servons pas de ces tests comme une échelle de mesure exacte mais comme un miroir qui, y compris grâce à l'effet Barnum, change la vision de nos étudiants sur leur propre capacité créative et les amène à reconsidérer ce qu'est un profil créatif, tout en leur révélant leurs propres cotés créatifs sous la forme de profils : les « creatives' types » (profils créatifs). Ces deux testsⁱⁱ mettent en lumière quelles sont les traits créatifs / les compétences « d'innovateur » d'un individu et permettent à chaque étudiant de se projeter comme acteur d'un projet créatif, quel que soit son profil.

Dans un second temps, nous nous appuyons sur ces profils, soit pour composer les équipes (en veillant à une diversité des profils), soit pour expliciter la composition des groupes (quand la composition des équipes est imposée). Cette étape permet de mettre en lumière la diversité des profils créatifs et de discuter de l'importance de l'hétérogénéité dans les équipes créatives, en nous appuyant sur les travaux de T. Paris (2010).

La proposition de s'appuyer sur un projet finalisé pour mettre en œuvre les méthodes créatives participent également de cette légitimité : enseigner la créativité est utile puisqu'elle permet de résoudre des problèmes de manière originale et peut favoriser l'innovation ou l'entrepreneuriat. Elle permet également la capacité des apprenant à mobiliser leur imagination en la projetant dans le réel. Mais la mise en situation permet également le renforcement de la « confiance créative » en montrant par l'exemple, que les étudiants peuvent être utiles en apportant des solutions originales et importantes à des entreprises, des entrepreneurs ou en travaillant sur leur propre projet. La mise en situation joue donc un double rôle de légitimité institutionnelle de ces enseignements et de transformation de la posture créative des étudiants. Cependant, comme nous allons le voir maintenant, ces mises en projet sont également sources de contraintes pour l'enseignant et l'enseignement.

II Formes de mises en projet : une diversité de formats aux contraintes pédagogiques diverses

Dans une recherche précédente (Abramovici et Hussant-zebian, 2018), nous avons discuté sur les différentes formes de mises en situation dans le cadre d'enseignement de management de l'innovation en soulignant que « *l'injonction de la mise en pratique d'une capacité d'innovation était difficile à réaliser (...) si l'on ne veut pas s'extraire totalement d'un environnement réaliste.* »

En effet, les critères d'évaluation « d'une innovation » réalisée dans le cadre d'un programme académique posent un réel défi. Car l'innovation n'est « reconnaissable » par définition que par sa « diffusion sur le marché ». Et plus on avance dans l'analyse des processus d'innovation, plus on se rend compte qu'il est très difficile ex-ante d'identifier les inventions qui se diffuseront des inventions qui ne connaîtront qu'un succès de niche ou qui n'iront même pas jusqu'au marché.

La difficulté⁴ de faire entrer le marché dans nos salles de classe afin qu'il statue sur l'intérêt des projets d'innovations qui y ont été développés nécessite de travailler sur la mise à disposition de critères d'évaluation objectivables et faisant du sens pour qualifier un projet d'innovation. Cela peut être par exemple les critères développés dans la maternelle du concours Lepine⁵ d'autant que ces derniers sont fortement inspirés par les travaux sur la théorie DKCP (Agogue et alii, 2013) et autres travaux (Lecossier et alii, 2017, Caron-Fason et alii, 2018).

Tableau 1 : Présentation des critères d'évaluation d'un projet d'innovation

Critères	Définition jeu maternelle	Critères proches
Originalité :	L'idée est-elle « originale » ? On s'appuiera sur la connaissance probable du joueur qui l'a émise. Si un joueur indique qu'une idée a déjà été réalisée dans un autre temps / pays / culture, il peut l'indiquer mais les autres joueurs évalueront l'originalité de l'idée émise du point de vue du joueur qui l'a émise.	Preuve d'innovation (Lecossier et alii, 2017) « L'originalité des concepts proposés » (Agogue et alii, 2013) « Etre capable de générer de nouvelles idées et de nouvelles associations d'idées » (Caron-Fason et alii, 2018)
Robustesse :	L'idée semble-t-elle pouvoir être réalisée ? Les technologies mobilisées existent-elles ? Sont-elles matures ou bien conceptuelles ? En général, une idée très originale n'est pas très robuste et inversement....	Preuves de faisabilité (Lecossier et alii, 2017) « la robustesse des concepts et des stratégies d'innovation associées » ((Agogue et alii, 2013)
Utilité :	L'idée répond-elle au besoin émis, pour la partie prenante au centre du « problème » ? La solution semble-t-elle pratique ? Répond-t-elle à d'autres besoins ?	« Preuves de valeur d'utilité » (Lecossier et alii, 2017) « la valeur des concepts pour les parties prenantes du champ d'innovation » (Agogue et alii, 2013)
Variété (flexibilité / transférabilité) :	L'idée est-elle adaptable à des besoins proches ou plus éloignés C'est au joueur qui présente d'émettre des adaptations possibles de son idée mais les autres joueurs, en notant, peuvent justifier leur réponse en émettant des adaptations nouvelles.	« la variété des voies proposées » (Agogue et alii, 2013) « Etre flexible » (Caron-Fason et alii, 2018)
L'effet Whaou	L'idée à t-elle plus au jury (les autres joueurs) ? A-t-elle bien été présentée par le joueur ? L'effet Whaou évalue le degré de finalisation de l'idée. Le fait qu'il y a un nom « pertinent », un modèle économique, voir une idée de campagne marketing sera considéré pour cette évaluation. Ce critère se base sur l'appréciation personnelle de celui ou celle qui note la prestation du joueur.	« Oser des expériences inhabituelles avec enthousiasme », « savoir communiquer et convaincre » (Caron-Fason et alii, 2018)

Cette incertitude sur la qualité des projets produits nécessite de repenser l'évaluation de ces modules dédiés à l'apprentissage de la créativité. Il ne s'agit pas pour nous d'évaluer les projets mais :

⁴ Les nouvelles technologies et, particulièrement l'analyse de la donnée, permettraient aujourd'hui de simuler ce marché et c'est un point qu'il serait possible de renforcer.

⁵ La Maternelle du concours Lepine est un jeu d'initiation à la créativité mis au point par un des co-auteurs (avec R. Patry) et utilisé depuis trois ans auprès de différents publics dans une logique de sensibilisation à l'innovation. Ces règles sont présentées ici : <https://www.linkedin.com/pulse/les-r%C3%A8gles-du-jeu-de-la-maternelle-concours-l%C3%A9pine-c-abramovici/>

- De donner la capacité aux étudiants d'avoir un recul critique sur leur production en évaluant eux même leur projet au travers de cette grille
- De les amener à les présenter / défendre devant leur client / un jury dans une logique non pas commerciale mais de consultant qui doit rester à l'écoute de son client. En ce sens, les mises en situation que nous proposons sont définies comme des situations de « tests » de la solution et nous demandons aux étudiants :
 - o D'adopter un comportement professionnel vis-à-vis du client
 - o De démontrer leur capacité d'écoute, de reformulation et de compréhension des besoins du client lors de cette phase.

Au final, ce n'est jamais le projet qui est évalué mais bien les compétences professionnelles observables lors des différentes phases du projet et notamment lors de la présentation finale selon une grille présentée ex ante et discutée préalablement (voir partie 3). Nous sommes ainsi dans une pédagogie de l'évaluation qui visent à ce que les étudiants fassent sens de cette incertitude intrinsèque à la notion d'innovation et qu'ils soient en mesure de tirer des leçons « d'échecs » relatifs (voir partie 3).

Dans la suite de l'article de 2018 (Abramovici et alii), nous suggérons un découpage d'un projet d'innovation selon une logique temporelle (phase de formulation de la demande, de génération d'idées, d'évaluation) et selon une logique « acteurs ». Nous souhaitons montrer, à travers cette formalisation, la diversité des modalités de crowdsourcing possibles, au-delà des approches dites Hackathon ou encore « concours » qui sont souvent mobilisées comme dispositifs supports d'un enseignement à la créativité / l'innovation.

Nous avons montré que la formule « concours » privait l'équipe pédagogique de la participation à la formulation de la demande / projet et, en partie de la partie « évaluation » ce qui nous paraissait problématique dans le cadre d'une formation évaluée.

Les Hackathons peuvent offrir plus de liberté académique, dans le sens où c'est l'institution d'enseignement supérieur qui est, en général, à l'origine de cette initiative mais on est alors plus souvent dans un exercice de « démonstration » et de mise en avant des « talents » d'étudiants déjà formés que dans une logique de première formation. Quand, toutefois, on s'astreint à proposer un tel exercice à tout étudiant indépendamment de son niveau d'études et de son domaine de formation, on est alors contraint à organiser le déroulement du Hackathon de façon très directive et sans forcément prendre le temps de donner du sens aux savoirs et méthodologies mobilisées.

III- Mise en projet et formation à la créativité : deux approches compatibles ?

Ce que montre le travail fait sur l'analyse des formats de mise en projet est l'importance du travail du porteur du projet afin d'organiser le projet en séquences pédagogiques qui découpent et facilitent la réponse au projet.

Quand ce travail est pris en charge par l'équipe pédagogique (ce qui est notre cas), la conception de ces séquences pédagogiques fait œuvre d'analyse du problème et proposent aux étudiants un découpage en sous-projet qui fera contrainte, entravant la liberté de créer des étudiants.

Au sein même d'une séquence pédagogique, l'enseignant peut suggérer que les étudiants mobilisent des outils et / ou des canevas afin de progresser dans leur compréhension du problème et leur capacité à y trouver une réponse satisfaisante. Ils suggèrent donc également des approches méthodologiques et une certaine manière de les relier.

En fait, dans le cadre d'un projet répondant à un client, les étudiants et l'équipe pédagogique devront faire face à deux séries de contraintes :

des contraintes situationnelles qui sont portées par l'entreprise et les contraintes de l'environnement de l'entreprise proposant le projet

des contraintes méthodologiques qui vont organiser la mise au travail des étudiants.

Les premières contraintes sont indissociables du fait de travailler sur un cas réel. Elles peuvent être en partie levées si l'horizon temporel est grand et permet d'envisager un dépassement des contraintes actuelles (notamment législatives et technologiques).

Les secondes contraintes découlent de la volonté des enseignants de sécuriser la qualité des livrables en assurant que les efforts des étudiants vont suivre un déroulé considéré comme exemplaire, quelle que soit la chapelle que les enseignants suivent (DKCP ou design thinking). On peut facilement argumenter que la contrainte est porteuse de créativité (OULIPO) et qu'en donnant des consignes très claires aux étudiants, on les libère, d'une partie de la charge cognitive (le comment) et on leur permet de se concentrer sur le problème (quoi) (De Hillen,). Cependant le lien entre contraintes et créativité a surtout été mis en lumière dans les phases d'idéation et il semble donc raisonnable d'examiner les conséquences de ces contraintes et de réfléchir à la méthodologie de formation qui permet de **les utiliser tout en impliquant les étudiants dans leur conception et leur analyse critique.**

Pour ce faire, nous nous appuyons sur trois niveaux d'analyse critiques

Niveau 1 : Il s'agit de leur faire vivre des séquences précises mais, une fois ces séquences vécues, de prendre le temps avec eux de comprendre ce qui s'est passé.

Ce premier niveau se traduit de deux manières.

Par rapport à des grands modèles de conception (par exemple le double diamant), il s'agit pour l'enseignant de relier des concepts éventuellement vus en amont (la notion de convergence et de divergence par exemple) à ces modèles de conception et donc de permettre aux étudiants d'avoir une compréhension profonde de ces modèles et de ce qu'ils apportent

Exemple :

<https://www.linkedin.com/events/coupdezoomsurledesigndeservicea7173563375296073728/comment/s/>

L'autre type de séquence nécessitant de dévoiler les objectifs pédagogiques et de facilitation sous-jacentes concerne les séquences les plus ludiques, les moins attendues. C'est par exemple le cas des séquences « d'embarquement » ou de warm-up, de « team-building » ou encore l'importance des pauses actives tout au long du projet. Parce que ces séquences sont atypiques et peuvent rapidement être perçues comme « non sérieuses », il est essentiel de montrer aux étudiants que non seulement elles s'intègrent dans un déroulement pensé mais qu'elles ont également eu un effet sur eux (voir point suivant).

Exemple du warm up : <https://www.blogmarienneabramovici.com/post/avant-la-tempête-l-échauffement>

Niveau 2 : Nous leur donnons des outils afin qu'ils puissent eux même tracer leur processus créatif collectif (modèle du double diamant « ouvert) et individuel (travail réflexif sur leur profil et leur ressenti, séquences par séquences) afin de leur permettre de commencer à s'approprier leur propre fonctionnement créatif, qu'il soit individuel ou collectif. Ce niveau nécessite d'intégrer une démarche réflexive tout au long de l'enseignement. Certains outils de design s'y prêtent cependant bien (« star »).

Exemple : https://www.linkedin.com/posts/marianne-abramovici-upem_gratitude-activity-7179432520122298368-5k2a?utm_source=share&utm_medium=member_desktop

Ainsi, pour reprendre le point du paragraphe précédent, les inviter régulièrement à se demander si une séquence leur a paru « courte » ou « longue », les amener à observer leur posture avant et après la pause, les inviter eux même à se recentrer sur leurs émotions nous aide à leur faire prendre conscience de l'importance de prendre en compte l'atmosphère d'un groupe et des outils qui peuvent les y aider (postures, notion de « flow », ...)

Niveau 3 : Permettre aux étudiants de comprendre comment les enseignants ont construits leur propre séquençage et leur donner accès à la fabrique d'un sprint de design de services.

Ainsi, nous documentons et partageons régulièrement la fabrique d'une séquence pédagogique de sprint en décomposant cette dernière (activité, durée, place dans le double diamant, travail collectif ou individuel) et en montrant la logique de cette construction (en partant des objectifs finaux).

Mais nous documentons également les variantes que nous avons pu introduire pendant le sprint afin d'une part de permettre aux étudiants de garder une trace du processus qu'ils ont suivi et d'autre part de les amener à comprendre la flexibilité nécessaire d'une ingénierie de sprint face à un déroulement réel (nécessité de prendre en compte des éléments imprévisibles).

Cette montée en réflexivité permet d'enseigner non seulement la mise au travail créatif mais également la conception de l'organisation d'une séquence créative leur apportant ainsi un ensemble de compétences plus large et surtout une réelle capacité à s'en emparer pour inventer à leur tour leur cadre de conception de sprint de design en situation. Un jeu de cartes a été développé dans ce but et est systématiquement « offert » aux étudiants, à l'issue d'une formation.

Ce « cadeau », qui est largement symbolique dans la mesure où il s'agit d'un document pdf Creatives Commons permet cependant de porter un discours sur la notion de « boîte à outil » du designer. Quand, dans une formation, nous avons la possibilité d'accompagner les étudiants dans deux projets créatifs (l'un en mode sprint très accompagné, l'autre en mode projet avec davantage d'autonomie), les échanges avec les étudiants soulignent que le fait d'avoir ritualisé l'accès au jeu de cartes « facilitateur d'ateliers créatifs » a renforcé leur confiance créative en tant que manager.

Dans ce cas, lors du second « projet », nous invitons les étudiants à retracer eux même leur méthodologie et à montrer par quelles étapes ils sont passés pour organiser leur réflexion créative. Une aide à la réflexivité portant notamment sur le comportement des parties prenantes de leur projet leur ait apporté à travers une introduction à la théorie de la traduction (dans le cadre d'un cours annexe de Management de l'innovation). Ce dernier point est essentiel à la construction du sens pour ne pas rejeter en bloc un projet qui peut avoir été compliqué à mener du fait des parties prenantes et non de leur travail (dans ce contexte, les enseignants de design de services ne créent pas les conditions du mode de crowdsourcing et, chaque année, certains groupes doivent gérer des problématiques (briefs) qui évoluent ou des restructurations de leurs « clients » qui invalident une partie de leur travail.

Conclusion

A lire la dernière partie de notre discussion, on pourrait arguer qu'enseigner la créativité nécessite de mettre en œuvre des ressources classiques : présentations de concepts, mise en situations encadrées (les travaux sous contraintes), mise en situations libres.

Pourtant, l'enseignement de la créativité doit faire face à deux obstacles spécifiques :

D'une part, il est important de s'attaquer à la croyance que la créativité ne serait pas une compétence mais un « don », et qu'il caractériserait certaines personnes « géniales ». Si les frères Kelley ont considéré comme important d'écrire tout un ouvrage autour de la compétence créative, c'est bien que cette croyance reste très répandue y compris parmi les enseignants. Pour pouvoir enseigner la créativité, il est essentiel de s'intéresser au rapport des étudiants à leur créativité et de casser les freins qui pourraient les amener à ne pas s'impliquer dans ses activités. Plusieurs des dispositifs décrits ici ont pour objectif ce changement de postures des étudiants : les auto-tests, les mises en situation, le travail réflexif. Pour aller plus loin dans cette approche, nous sommes convaincus que les enseignements centrés sur la créativité arrivent souvent trop tard dans la formation et qu'ils seraient plus pertinents de penser une réelle progression dans l'acquisition de cette compétence, a minima au cours des trois dernières années de formation universitaire.

D'autre part, enseigner la créativité, c'est renoncer à évaluer le « produit » de ce qui est réalisé par les étudiants pour évaluer la posture et la méthode. Et là encore, cette caractéristique n'est pas simple à faire accepter ni par les étudiants, ni même par les enseignants. On a vite fait de « classer » les différents rendus en fonction de notre perception subjective et, s'il ne faut pas tout à fait exclure cette dimension (l'effet *whaou* dans notre échelle d'auto-évaluation), on ne peut faire porter l'évaluation uniquement sur cette dimension.

Les mise en situation d'exposition du projet, sous différentes formes (pitch, exposition, newsletter ...) permettent d'évaluer plusieurs capacités des étudiants qui sont essentielles dans le développement de la créativité :

« Etre empathique, avoir un esprit d'ouverture, être flexible, être capable de générer des idées et de nouvelles associations d'idées » (Caran-Fason et alii, 2018) qui sont autant de compétences qu'il est possible d'observer dans une présentation de son projet devant les parties prenantes. Il est cependant nécessaire d'instaurer un climat bienveillant et constructif pour que ce dispositif soit réellement performant pour les étudiants.

Dans la même logique, évaluer les étudiants sur deux types de livrables, l'un à chaud, l'autre à froid permet de valoriser la capacité à « savoir problématiser », « être persévérant » (Caran-Fason) et savoir documenter son processus créatif et le valoriser qui complètent utilement l'évaluation à chaud.

L'enseignement de la créativité dans un cursus de Management est aujourd'hui indispensable au vu des défis que nos étudiants seront amenés à rencontrer. Nous avons souhaité mettre en avant, au travers de l'exposé de certaines de nos pratiques pédagogiques comment sécuriser le cadre d'un tel enseignement.

Bibliographie

ABRAMOVICI M. et HUSSANT-ZEBIAN, 2018, « Innovation ouverte, Crowdsourcing et Enseignement supérieur : Un cadre et des pratiques pédagogiques pour enseigner autrement le Management de l'innovation », Journées de pratique et de recherche « Approches créatives et critiques de l'apprentissage du management », 25 et 26 janvier 2018 .

AGOGUE M., ARNOUX F., BROWN I. et HOOGE S., 2013, Introduction à la conception innovante, Presses des Mines, Paris.

BRINKMAN D. J., 2010, « Teaching Creatively and Teaching for Creativity », Arts Education Policy Review, 111(2), 48–50.
<https://doi.org/10.1080/10632910903455785>

CONFERENCE DES GRANDES ECOLES, Livre blanc « 6 propositions pour reconnaître l'excellence et les pédagogies innovantes dans l'enseignement supérieur », 2017, http://www.cge.asso.fr/wp-content/uploads/2017/05/LivreBlanc4_05-web.pdf

ELKEIY G., 2022, « *Les compétences de demain peuvent contribuer à harmoniser les progrès de l'individu et de la société* », 5 Août 2022, <https://www.un.org/fr/chronique-onu/les-comp%C3%A9tences-de-demain-peuvent-contribuer-%C3%A0-harmoniser-les-progr%C3%A8s-de-l%E2%80%99individu-et>

GAREL G. et MOCK E., 2016, **La fabrique de l'innovation**, Dunod.

KELLEY T. et KELLEY D., 2022, **La confiance créative**, Dunod.

LECOSSIER A., PALLOT M., CRUBLEAU P., RICHIR S., 2017, « *Modèle UX-FFE : Expérimentation de la phase de validation d'un nouveau processus d'innovation dédié à une entreprise industrielle mature* », CONFERE'17, 6 et 7 Juillet 2017, Seville, Espagne.

LE LOUARNE S. et BLANCO S., 2012, **Management de l'innovation**, Pearson.

PARIS T., 2010, **Manager la créativité**, Eyrolles, Paris.

RENAULT S. (2017), « *Crowdsourcing : la foule en question(s)* », Gérer et comprendre, 129, 45.

Annexe 1 : Comparaison des deux tests de profil créatif

Résultat du test ePlankton	Résultat du test mycreativetype

ⁱ Le premier test est en français. Il est relativement solide et cité. Il donne des résultats plus détaillés et sous une forme radar qui facilite la comparaison entre groupe. Le second test est en anglais. Les résultats sont donc moins fidèles (une partie de nos étudiants répondent plus au hasard). Pour des étudiants maîtrisant l'anglais, il est plus ludique et nécessite moins de temps. Il met en avant une personnalité complémentaire (utile pour la composition des groupes) En annexe, un des auteurs a réalisé les deux tests pour une comparaison des formes de résultat.

ⁱⁱ Ces deux tests sont proposés gratuitement par des entreprises qui mettent ainsi en valeur leur compétence. Dans le cas du test proposé en français, l'entreprise qui l'a mis en ligne se veut un acteur privilégiant le recrutement de profil créatif. Ce test s'appuie sur un travail statistique qui semble solide. Pour le test « mycreative », l'entreprise cherche davantage à rendre l'expérience de test ludique. On dispose de moins d'éléments sur la construction et la validité du test. Cependant, il ne s'agit pas pour nous de considérer le test comme un élément « scientifique » mais davantage comme un outil permettant aux étudiants d'interroger leurs croyances, y compris en nous appuyant sur l'effet barnum.