



HAL
open science

Behind the scenes of designing and scripting a permaculture workshop to support reflexivity

Aurélie Leborgne, Rana Challah, Ghada Challah

► **To cite this version:**

Aurélie Leborgne, Rana Challah, Ghada Challah. Behind the scenes of designing and scripting a permaculture workshop to support reflexivity. *Études & Pédagogies*, 2026, <10.20870/eep.2026.9445>. <hal-05509382>

HAL Id: hal-05509382

<https://hal.science/hal-05509382v1>

Submitted on 16 Mar 2026

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 CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

Dans les coulisses de la conception et la scénarisation d'un atelier de permaculture pour soutenir la réflexivité

Behind the scenes of the design and development of a permaculture workshop supporting reflexivity

Aurélie Leborgne¹, Rana Challah², Ghada Challah³

¹ Université de Strasbourg, ICube

² Université Rennes 2, CREAD

³ Université Paris-Est Créteil, Inspé de Créteil, CIRCEFT

Auteur pour la correspondance : Aurélie Leborgne, aurelie.leborgne@unistra.fr

Date de soumission : 04/06/2025

Date de publication : 09/02/2026

Mots-clés : Permaculture – Créativité – Agentivité – Réflexivité

Keywords: *Permaculture – Creativity – Agency – Reflexivity*

■ **Concevoir un atelier pédagogique, ce n'est pas seulement assembler des activités : c'est faire des choix, adopter des postures et accepter de se transformer en chemin. En ouvrant les coulisses d'un atelier inspiré de la permaculture, les autrices donnent à voir un travail de conception patient, réflexif et aligné entre intentions, dispositifs et animation. L'article éclaire ce qui se joue avant, pendant et après l'atelier, tant pour les étudiants que pour les enseignantes-chercheuses. Une lecture stimulante pour celles et ceux qui souhaitent penser la créativité, la réflexivité et le pouvoir d'agir comme des leviers concrets de transformation pédagogique.**

Résumé

Malgré une pléthore de travaux qui décrivent l'impact des ateliers collaboratifs, peu de travaux explorent le processus de conception de ces ateliers allant de la rencontre des participants, provenant souvent d'horizons divers, à la réalisation d'un objectif en passant par la manière de collaborer durant l'atelier. Dans cette contribution, nous proposons un retour d'expérience sur la conception et la scénarisation d'un atelier immersif visant à soutenir la réflexivité des apprenants en s'appuyant sur le mécanisme de la comparaison sélective, bien connu dans le domaine de la psychologie

de la créativité. Dans cet atelier, les étudiants de l'enseignement supérieur sont amenés à aller chercher une source d'inspiration dans les principes de la permaculture, puis de l'adapter à leur contexte initial pour résoudre leur problématique. Nous présentons le contexte de notre projet, nos objectifs ainsi que le processus de conception et de scénarisation qui se sont révélés enrichissants pour nos pratiques enseignantes. Enfin, nous concluons par un bilan réflexif de cette expérience de conception et de prototypage en analysant son potentiel de transférabilité.

Abstract

Despite a plethora of works describing the impact of collaborative workshops, few explore the design process of these workshops, from the meeting of participants, who often come from diverse backgrounds, to the achievement of an objective and the way of collaborating during the workshop. In this contribution, we offer feedback on the design and scripting of an immersive workshop aimed at supporting learners' reflexivity by drawing on the mechanism of selective comparison, which is well known in the field of the psychology of creativity. In this workshop, higher education students are encouraged to look for a source of inspiration in the principles of permaculture, and then to adapt it to their initial context in order to solve their problem. We present the context of our project, our objectives and the design and scripting process, which proved to be enriching for our teaching practices. Finally, we conclude with a reflective assessment of this design and prototyping experiment, analysing its transferability potential.

Introduction

Dans un contexte de mutations diverses et de crises écologiques, les établissements d'enseignement supérieur sont contraints de s'adapter aux changements en faisant évoluer leurs formations. Le rapport de Jouzel et Abbadie (2020) présente des orientations stratégiques qui permettent aux enseignants de changer de paradigme d'enseignement en proposant des formats et des approches « créatives » (p. 8), qui sortent du cadre des méthodes classiques (de l'enseignement traditionnel) pour inciter les étudiants à penser autrement en s'appuyant sur la créativité, l'intelligence collective et la pensée systémique.

Aussi, dans ce contexte de mutations profondes, les établissements d'enseignement supérieur incitent les enseignants à abandonner la pédagogie traditionnelle au profit d'une plus grande créativité (Cropley & Patston, 2019) et à promouvoir la créativité dans leurs activités d'enseignement (Narayanan, 2018) en proposant des ateliers collaboratifs dont la visée est de soutenir la créativité des participants (Kordoni & Thiebault, 2021 ; Dang-Ngoc et al., 2023). La créativité reflète notre capacité à nous adapter à des circonstances changeantes (Runco, 2007) et, grâce à nos capacités cognitives efficaces, à trouver des solutions inédites aux problèmes auxquels nous sommes confrontés (Olatoye et al., 2010).

Si de nombreuses publications étudient l'impact des ateliers collaboratifs qui suscitent l'intelligence collective et soutiennent la créativité des participants (Watteau, 2017), peu de travaux décrivent la manière dont ces ateliers sont conçus. En effet, peu de travaux explicitent le processus de conception de ces ateliers au cours desquels les participants se rencontrent, interagissent et collaborent durant l'atelier (Marescot &

Blaringhem-Lévêque, 2022) pour atteindre un objectif commun. En quoi le processus de conception et de prototypage d'un atelier collaboratif permet-il aux concepteurs de réfléchir sur leurs propres pratiques et de repenser l'alignement pédagogique de l'atelier ?

L'objectif de notre contribution est de présenter un retour d'expérience sur un atelier immersif et collaboratif que nous présenterons en détail ci-dessous. Après une présentation succincte de notre atelier, nous présentons le processus de conception de notre atelier et ses objectifs. Ensuite, nous illustrons de manière concrète la manière dont nous avons construit nos activités (veille scientifique, facilitation graphique, formulation des consignes, etc.), que nous décrivons par la suite. Enfin nous présenterons un bilan réflexif de cette conception.

1. Contexte et objectif de notre atelier

Dans un contexte marqué par de nombreuses crises et changements, les apprenants font face à des défis dans leur vie quotidienne. L'objectif de l'atelier était de soutenir la réflexivité des participants en les invitant à porter un regard réflexif sur les défis qu'ils rencontrent, en prenant le temps de les analyser sous divers angles. Cela leur a permis de faire émerger des pistes de solution inédites et de construire un plan d'action concret. Ainsi, le but de cet atelier était de renforcer l'agentivité des apprenants. L'agentivité désigne la capacité d'un individu à faire des choix et à agir en conséquence, de manière à transformer sa vie ou le fonctionnement d'une organisation (Engeström & Sannino, 2013).

2. Processus de conception

2.1. Inspiration

Après avoir découvert les principes de permaculture lors d'un atelier animé par Dang-Ngoc et al. (2023) dans le cadre de QPES 2023, nous avons souhaité proposer un atelier au cours duquel les participants se plongent dans le milieu de permaculture pour libérer leur potentiel créatif dans la résolution de leurs problèmes. Cet atelier, dédié aux étudiants du supérieur, tous cycles et filières confondus, vise à renforcer leur réflexivité et leur pouvoir d'agir.

2.2. Veille scientifique

Ce projet a nécessité un premier travail de veille scientifique qui nous a permis d'élaborer une carte mentale illustrant l'évolution de notre cheminement.

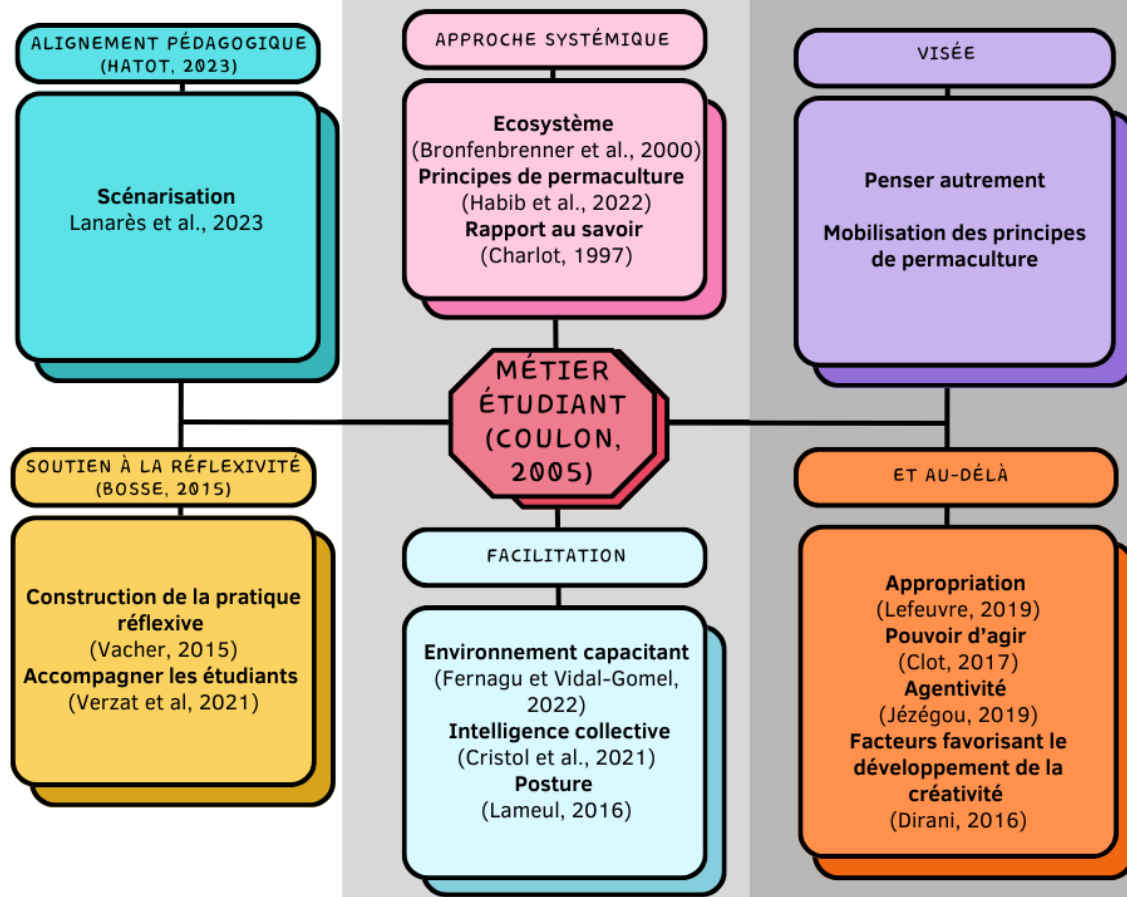


Figure 1 – Illustration de notre cheminement et des concepts mobilisés

Trois axes (illustrés dans la Figure 2) ont orienté notre cheminement : la conception, la mise en œuvre de l’atelier et nos intentions. Le métier d’étudiant (Coulon, 2005) est au cœur de l’atelier qui mobilise les principes de permaculture. Après avoir identifié les problèmes auxquels sont confrontés les étudiants tout au long de leur parcours universitaire (Bosse, 2015) dans la littérature scientifique et au quotidien, grâce à notre expérience, nous avons commencé à formuler des objectifs pédagogiques spécifiques alignés (Lanarès et al., 2023 ; Hatot, 2023) au contexte de la vie étudiante en intégrant les principes de réflexivité (Vacher, 2015) pour accompagner les étudiants (Verzat et al., 2021). Dans la mise en œuvre de l’atelier, nous avons choisi une approche systémique afin de prendre en compte l’étudiant, en tant que personne dans sa globalité, vivant et interagissant dans son écosystème (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Cette manière de voir les choses nous a fait penser à la permaculture (Habib & Fadaee, 2022), qui est une approche qui vise à créer des systèmes autonomes, résilients, efficaces et respectueux de l’environnement, basée sur l’expérimentation, l’observation et la coévolution avec son environnement. Ce mode de pensée systémique transforme donc profondément le rapport au savoir (Charlot, 2002). Pour être en cohérence avec cette approche systémique, nous avons soigneusement pensé l’animation de l’atelier autour de la facilitation, de manière à ce qu’elle reflète les valeurs et les principes que nous souhaitons transmettre. L’objectif : que le fond et la forme se répondent, pour une expérience d’apprentissage pleinement alignée. Pour ce faire, au cours de l’atelier, nous mettons en place un environnement

capacitant (Fernagu & Vidal-Gomel, 2022), basé sur l'intelligence collective (Cristol et al., 2021) et la collaboration. Nous avons également identifié les postures (Lameul, 2016) que nous devons adopter, notamment les postures d'écoute active, de bienveillance et de facilitation. Notre intention, à court terme, est d'initier les étudiants à penser autrement, à faire un pas de côté en mobilisant les principes de permaculture. Notre intention, à plus long terme, est de former les citoyens de demain, capables d'apporter des solutions nouvelles et adaptées au contexte dans lequel ils vivent. Nous aimerions qu'ils puissent s'approprier (Lefeuvre et al., 2019) cette manière de penser « en dehors de la boîte » et qu'ils prennent conscience des facteurs favorisant le développement de la créativité (Dirani, 2016) afin de renforcer leur pouvoir d'agir (Clot, 2017) et leur agentivité (Jézégou, 2019).

2.3. Comment former les citoyens de demain ?

Dans cette perspective, la créativité apparaît soit comme une capacité (Newton, 2012), soit comme une compétence transversale (Pallascio et al., 2004) mobilisable dans de nombreux contextes. Si elle prend aujourd'hui autant d'importance, c'est parce qu'elle répond à un besoin crucial : celui d'évoluer dans une société en mouvement permanent (Craft, 2011 ; Robinson, 2011). Elle devient alors une ressource essentielle pour imaginer des solutions nouvelles, s'adapter et exercer pleinement son pouvoir d'agir. Pour cela, il est essentiel de penser des actions concrètes qui entretiennent l'imagination (Clerc-Georgy, 2016), car c'est elle qui alimente durablement la créativité.

Si l'on souhaite encourager cette capacité à penser autrement, à explorer des possibles et à faire des liens inattendus, encore faut-il s'entendre sur ce que l'on entend par « créativité ». Cet article s'appuie sur une définition qui fait consensus de la créativité comme une production nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle s'exprime (Lubart, 2010).

Elle ne relève donc pas d'une qualité unique mais d'un équilibre entre différentes ressources internes et externes comme le propose le modèle de l'approche multivariée, qui prend en compte à la fois les facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux (Lubart, 2010). Cela signifie donc qu'elle s'apprend, se stimule, se travaille.

2.4. Choix du format

En nous appuyant sur les principes de permaculture, nous avons organisé un atelier immersif réunissant 15 à 30 participants.

Nous avons choisi le format de l'atelier car il constitue un environnement où l'apprentissage peut se dérouler de manière interactive et collaborative. Aussi, le format de l'atelier peut être utilisé pour promouvoir le développement personnel, professionnel et soutenir la réflexivité et l'acquisition ou le développement des compétences ou créer un changement au sein des systèmes existants. Brooks-Harris et Stock-Ward (1999) affirment que les ateliers offrent une opportunité pour soutenir la pensée créative, la discussion, le débat, le partage d'informations, la résolution de problèmes et la prise de décision.

Plus précisément, pour concevoir notre atelier, nous avons donc veillé à prendre en compte les différents facteurs proposés par Lubart (2010) :

- **Au niveau cognitif**, la production créative résulte de plusieurs microprocessus cognitifs, comme la pensée divergente et convergente (générer de nombreuses idées puis sélectionner la plus pertinente), l'association d'idées issues de domaines variés, ou encore la flexibilité mentale. Nous avons choisi de travailler un microprocessus en particulier, qui est la comparaison sélective qui consiste à aller chercher une source d'inspiration dans un domaine ou un environnement éloigné (ici les principes de la permaculture), puis de l'adapter au contexte initial (ici les problématiques des étudiants).
- **Au niveau conatif**, nous avons porté une attention particulière à créer un cadre sécurisant, propice à la prise de risque. Nous avons également veillé à nourrir la motivation des participants en ancrant l'atelier dans leur réalité, en lien avec des problématiques concrètes qu'ils rencontrent.
- **Au niveau émotionnel**, nous avons cherché à instaurer un cadre coopératif, agréable, bienveillant, respectueux, sans jugement car selon Fredrickson (2004), les émotions positives ouvrent à plus d'idées, de perspectives, de solutions créatives.
- **Au niveau environnemental**, nous avons veillé à construire un environnement soutenant encourageant l'autonomie et l'exploration en mobilisant leur intelligence collective tant lors de l'exploration de la problématique que lors de l'imagination de pistes concrètes inspirées des principes de permaculture.

Pour ce faire, nous avons dû mobiliser des compétences variées, en commençant par la veille scientifique, tant en intelligence collective qu'en permaculture pour cultiver leurs connaissances dans les différents domaines afin de comprendre les situations et ne pas réinventer ce qui existe déjà (Wiley, 1998). Une fois que ce paysage scientifique était clair, nous avons pu faire preuve de créativité. En effet, tout en ayant un cadre bien défini, nous avons dû imaginer un dispositif pédagogique qui sort du cadre pour amener les participants à atteindre les objectifs fixés. Par ailleurs, nous avons également été amenées à changer de posture pour se mettre à la place des participants et traduire leurs maux en mots lors des propositions des thématiques de problématiques pour vulgariser au maximum. Dans cette optique-là, nous avons également mobilisé nos compétences en facilitation graphique (création des cartes problématiques et permaculture) pour donner à voir, simplifier, se faire comprendre, stimuler l'innovation et la créativité, aligner un ensemble d'étudiants vers une problématique commune et stimuler les échanges.

3. Déroulement de l'atelier

Nous avons fait le choix de nous inspirer des travaux de Charlier et al. (2020) qui proposent cinq composantes qui traduisent la pratique réflexive : Décrire, Problématiser, Analyser, Construire une théorie dans l'action ; Réinvestir dans l'action. Pour ce faire, l'atelier articule intelligence collective et pratiques réflexives et se déroule en 6 phases principales :

1. Pour créer une connexion rapide entre les participants, nous proposons un jeu brise-glace utilisant le Photolangage. Ce jeu les invite à réfléchir à leur vie étudiante à travers des images symboliques, permettant ainsi de partager leurs expériences communes et familières.
2. À partir de situations problématiques rencontrées dans notre expérience et documentées dans la littérature (Bosse, 2015), les participants se regroupent autour du problème qu'ils ont envie de travailler. Des cartes « problème » sont à leur disposition. Un exemple est présenté sur la Figure 2(a). Ainsi, ils forment des groupes partageant des enjeux proches.
3. Ensemble, ils questionnent et formulent la problématique qui les rassemble. Puis, ils mobilisent leur intelligence collective pour explorer les répercussions de cette problématique, tant sur leur quotidien personnel que sur leur parcours académique.
4. Les groupes identifient ensuite les principes de permaculture qui pourraient leur servir de leviers pour avancer face à la problématique identifiée. Ils comprennent ainsi les liens qui existent entre différents écosystèmes. Pour ce faire, des cartes « levier », recto-verso, sont à leur disposition. Un exemple est présenté sur la Figure 2(b).
5. À partir de ces principes, chaque groupe est accompagné pour imaginer des pistes concrètes et élaborer un plan d'action réaliste et adapté à leur contexte.
6. Pour conclure la séance, chaque groupe partage, grâce à un pitch, les grandes lignes de son plan d'action, les leviers identifiés et les apprentissages issus des échanges afin de valoriser les avancées de chacun, mais aussi de croiser les regards et d'enrichir les idées par les retours d'expérience des autres groupes.



(a)



(b)

Figure 2 – (a) Un exemple de carte « problème », (b) Un exemple de carte « levier », basé sur un principe de permaculture¹

4. Bilan réflexif

4.1. Sur la phase de conception et de prototypage

La conception de notre atelier a fait l'objet de nombreux choix intentionnels. Voici quelques-uns des leviers et des techniques qui, avec le recul, se sont révélés les plus efficaces pour obtenir le type de flux dont nous avons besoin pour mener à bien notre projet :

1. **Proposer un accueil chaleureux pour mettre les participants en confiance :** L'objectif est d'accueillir les participants en apportant de la chaleur et de souligner l'importance du rôle de chacun tout en précisant que l'objectif est de créer un cadre d'entraide et de solidarité.
2. **Sélectionner un jeu brise-glace qui permette l'inclusion :** Le Photolangage favorise l'expression de tous en soutenant la mise en mots. Grâce aux images, chacun peut partager son point de vue de manière accessible, personnelle et sans jugement, ce qui crée un espace d'échange plus équitable et plus ouvert.
3. **Proposer des cartes « problème » utilisant la pensée visuelle :** Au départ, nos cartes « problème » consistaient en des photos de paysages libres de droit. Ces paysages nous ont paru abstraits pour les étudiants. C'est pourquoi nous avons fait le choix de proposer des cartes « problème » inspirées des verbatims de nos étudiants et illustrées grâce à des métaphores visuelles afin de rendre les problèmes concrets et compréhensibles. De plus, une image attire l'attention, suscite la curiosité et rend le problème plus accessible. C'est également un support partagé qui devient un outil de discussion pour aligner les représentations mentales de chacun. Ce choix nous semblait plus authentique et mieux adapté à notre public.

¹ Les rectos des cartes « levier » sont issus des travaux de Marie-Julie Rock, voir <https://institutpermacultureappliquee.fr/>

4. **Présenter des consignes claires et fixer de petites règles** : Nous avons reformulé et simplifié nos consignes plusieurs fois pour les adapter au public étudiant. Compte tenu de la variété des activités proposées, nous avons diversifié les consignes (Zakhartchouk, 1999) en mobilisant les trois types suivants :

- **Des consignes-buts** qui précisent le travail et la tâche à accomplir. Avant chaque activité, nous présentons le fil conducteur et les informations qui permettraient aux participants de comprendre la finalité de chaque tâche et de prendre en compte les conditions de sa réalisation. À titre d'exemple, avant de commencer l'atelier, un diaporama présente les jalons, le déroulement de chaque activité, ainsi que les consignes, objectifs et finalités, afin d'offrir aux participants une vue d'ensemble.
- **Des consignes-procédures** qui guident l'apprenant vers le cheminement qui lui permet d'atteindre un objectif ou d'obtenir un résultat. À titre d'exemple, avant de mobiliser les cartes de permaculture, nous avons proposé aux participants de caractériser collectivement le problème identifié en proposant des consignes-procédures sous forme de questions concernant les origines du problème, les conséquences ou les répercussions de celui-ci sur leur vie.
- **Des consignes de guidage** qui offrent un compagnonnage ou un balisage. Par exemple, nous avons proposé des questions de guidage pour faciliter la transposition des principes de permaculture au problème qu'ils ont identifié.

L'objectif des consignes était de cadrer l'atelier tout en laissant une place libre pour que chacun puisse exprimer sa créativité (problèmes assez larges pour qu'ils puissent être clarifiés, questions de clarification sur les cartes « levier » de permaculture, pitch au format très libre, etc.). Nous avons également privilégié du matériel accessible tel que les feuilles A4, A3, A2 et les post-it.

4.2. Sur le développement professionnel des conceptrices

En tant que conceptrices de cet atelier et enseignantes-chercheuses, notre objectif est d'assurer un meilleur accompagnement des étudiants et de favoriser la dimension « humaine » de l'expérience étudiante (Coulon & Paivandi, 2008). Pour ce faire, nous avons mobilisé nos compétences psychosociales au service de la qualité de la relation enseignant-étudiant. En travaillant ensemble sur ce dispositif, nous avons vraiment ressenti la force de l'interdépendance positive (Johnson & Johnson, 1992) que nous avons construite. Shankland (2023) parle « d'interdépendance positive lorsque la relation permet d'avancer ensemble de manière constructive, en faisant émerger le meilleur de chacun ». Avoir un objectif commun nous a motivées, et nos différences nous ont permis d'avancer plus loin. Cette collaboration nous a permis d'explorer notre singularité et de contribuer à un écosystème éducatif plus riche grâce à des échanges de connaissances, du partage d'expérience, des réflexions collectives, du soutien et du climat bienveillant. Chacune a ainsi pu apporter sa part, se sentir utile et soutenue. Ce climat de confiance nous a aidées à donner le meilleur de nous-mêmes, et à construire quelque chose de plus riche que si nous avions travaillé seules. En résumé, cette expérience nous a permis d'élargir nos horizons, de collaborer, de développer de nouvelles compétences, de renforcer notre engagement et d'avoir une sécurité psychologique. En bref, ce fut un réel levier de développement professionnel

(Leborgne & Sauter, 2024) pour nous, qui nous a offert une opportunité de réfléchir à nos propres pratiques d'enseignement, de sortir de notre zone de confort en découvrant de nouveaux domaines et d'échanger sur le vécu de nos étudiants.

Conclusion

Porter un regard critique sur la conception a le potentiel de transformer notre manière d'enseigner et d'apprendre la création de dispositifs pédagogiques, quels que soient les environnements d'apprentissage. En nous appuyant sur les principes de la permaculture pour penser des solutions aux problématiques étudiantes, nous avons adopté une approche à la fois systémique, contextuelle et durable. Ce type de dispositif, ancré dans les réalités du terrain, favorise l'émergence de réponses adaptées, évolutives et porteuses de sens. Il ouvre également la voie à une transférabilité vers d'autres contextes, en raison de la robustesse et de la souplesse des principes mobilisés. Enfin, cette démarche, fondée sur l'observation, l'expérimentation et le retour d'expérience, offre un socle pertinent pour générer des données probantes utiles à l'évaluation et à l'amélioration continue des actions mises en œuvre.

Références

- Bosse, E. (2015). Exploring the role of student diversity for the first year experience. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10(4), 45-66.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Development Science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Brooks-Harris, J. E., & Stock-Ward, S. R. (1999). *Workshops: Designing and facilitating experiential learning*. Sage Publications.
- Charlier, E., Biémar, S., Boucenna, S., Beckers, J., François, N., & Leroy, C. (2020). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Anthropos.
- Clerc-Georgy, A. (2016). L'imagination dans le développement de la créativité et de l'apprentissage. In I. Capron Puozzo, *La créativité en éducation et en formation : perspectives théoriques et pratiques* (pp. 79-92). De Boeck Supérieur.
- Clot, Y. (2017). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire* (2^e & 3^e édition). Anthropos/Economica.
- Coulon, A., & Paivandi, S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*, rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante.
- Craft, A. (2011). *Creativity and education futures. Learning in a digital age*. Trentham Book.

- Cristol, D., Joly, C., & Mellet, E. (2021). *Management et intelligence collective : 80 méthodes et exercices. Des pratiques pour apprendre ensemble* (2^e & 3^e édition augmentée). ESF éditeur.
- Cropley, D. H., & Patston, T. J. (2019). Supporting Creative Teaching and Learning in the Classroom: Myths, Models, and Measures. In C. A. Mullen (Eds.), *Creativity Under Duress in Education? Creativity Theory and Action in Education*, vol 3. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90272-2_15
- Dang-Ngoc, T. T., Charil, V., Chusseau, E., Crosse, M., & Rock, M.-J. (2023). Les principes de la permaculture au service de l'éco-système pédagogique : soutien à la réflexivité. *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*, QPES, Juin 2023, Lausanne, Suisse.
- Dirani, A. (2016). Mesures, développement : le statut de la créativité en question. *Éducation et socialisation*, 41, 1-15. <https://doi.org/10.4000/edso.1676>.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : Innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 4-19. <https://doi.org/10.51657/ric.v1i1.41017>.
- Fernagu, S. & Vidal-Gomel, C. (2022). Environnement capacitant : regard pluriel. *Travail et Apprentissages*, 23(1), 7-10. <https://doi.org/10.3917/ta.023.0007>.
- Fredrickson, B. L. (2004). La théorie de l'élargissement et de la construction des émotions positives. *Philosophical Transactions of the Royal Society B. Biological sciences*, 359, 1367-1377. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Habib, B., & Fadaee, S. (2022). Permaculture: A global community of practice. *Environmental Values*, 31, 441-462.
- Hatot, F. (2023). Alignement pédagogique. In B. Doucey & C. Goï (Dir.), *Vocabulaire de l'ingénierie pédagogique* (pp. 36-38), Presses Universitaires François-Rabellais.
- Jézégou, A. (2019). Chapitre 8. L'agentivité humaine en e-Formation des adultes. Dans A. Jézégou, *Traité de la e-Formation des adultes* (pp. 191-211), De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0189>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992). Positive Interdependence: Key to Effective Cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning* (pp. 174-199), Cambridge University Press.
- Jouzel, J., & Abbadie, L. (2020). *Rapport du groupe de travail « Enseigner la transition écologique dans le supérieur »*. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Espace. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2021-10/rapport-du-groupe-de-travail-enseigner-la-transition-cologique-dans-le-sup-rieur--13843.pdf>.
- Kordoni, A., & Thiebault, S. (2021). Animer un atelier d'écriture créative à l'université : une exploration pédagogique en classe de FLE. *SOCLES*, 10(2), 9-31. <https://asjp.cerist.dz/en/article/166486>.
- Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*. [Habilitation

à diriger des recherches, Université Rennes 2, CREAD]. <https://hal.science/tel-01496804v1>.

Lanarès, J., Laperrouza, M., Sylvestre, E., Bader, J., Zanetti, G., & Kapossy, B. (2023). *Design pédagogique*. Presses polytechniques et universitaires romandes.

Leborgne, A., & Sauter, C. (2024). L'interdépendance positive dans les communautés : un levier de développement professionnel. Congrès de l'AIPU - Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Mai 2024, Sherbrook, Canada.

Lefeuvre, G., Fondeville, B., Bonasio, R., & Veyrunes, P. (2019). L'appropriation collective d'un dispositif pédagogique à l'école primaire. La construction d'un compromis provisoire entre des principes de justice différents : le cas du « plan de travail », *Recherches en éducation*, 35.

Lubart, T. (2010). *Psychologie de la créativité*. Armand Colin, 2^e éd.

Marescot, V., & Blaringhem-Lévêque, C. (2022). Un atelier d'intelligence collective met en évidence les Conditions d'un agir ensemble efficace. #byPRÉLUDE. Congrès de l'AIPU - Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Mai 2022, Rennes, France.

Narayanan, S. (2018). A study on the relationship between creativity and innovation in teaching and learning methods towards students academic performance at private higher education institution, Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(14). <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v7-i14/3647>

Newton, L. (2012). *Creativity for new curriculum: 5-11*. Routledge.

Olatoye, R., Akintunde, S. O., & Ogunsanya, E. (2010). Relationship between creativity and academic achievement of business administration students in south western polytechnics, Nigeria. *African Research Review*, 4(3). <https://doi.org/10.4314/afrrrev.v4i3.60164>

Pallascio, R., Daniel, M.-F., & Lafortune, L. (2004). Une pensée réflexive pour l'éducation. In R. Pallascio, M.-F. Daniel & L. Lafortune, *Pensée et réflexivité. Théorie et pratiques* (pp. 1-12). Presses de l'Université du Québec.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds. Learning to be creative*. Capstone Publishing Ltd.

Runco, M. A. (2007). A hierarchical framework for the study of creativity. *New Horizons in Education*, 55(3), 1-9.

Shankland, R. (2023). Éloge de l'interdépendance. In Kotsou, I., Lesire, C., André, C., Bidar, A., Brugère, F., Shankland, R., & Ricard, M., *La puissance des liens* (pp. 77-98). L'iconoclaste (1^{ère} éd.).

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*, De Boeck Supérieur.

Verzat, B., Van Nieuwenhoven, C., Jacqmot, C., & Raucant, C. (2021). *Accompagner les étudiants : rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre* (2^e édition revue et augmentée). De Boeck supérieur.

Watteau, B. (2017). *Approche écologique de l'activité de création en formation : le cas de l'atelier de projet en architecture*. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation, Université Rennes 2, CREAD.]

Wiley, J. (1998). Expertise as mental set: The effects of domain knowledge in creative problem solving. *Memory and Cognition*, 26(4), 716-730.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes*. Canopé - CRDP de l'Aisne.