

Favoriser la créativité des élèves

par une approche multivariée

La créativité ne concerne pas seulement les génies artistiques ou scientifiques! Toute personne peut exprimer sa créativité dans la vie quotidienne, en fonction de ses aptitudes cognitives, émotionnelles, conatives et de son environnement. L'enjeu est de réaliser une production qui soit à la fois originale, nouvelle (soit pour l'individu lui-même, soit pour la société plus largement) et adaptée aux contraintes de l'environnement. Cet article propose notamment quelques pistes pour travailler la pensée divergente-exploratoire et la pensée convergente-intégrative.

Définition de la créativité – les 4c et le processus créatif

Notre société est en constante recherche d'innovation, de solutions nouvelles dans divers domaines, tant au niveau technologique (téléphone portable, par exemple) qu'au niveau économique ou social (Craft, 2005; Rouquette, 2007). Si la créativité a pu être appréhendée et étudiée à travers les génies artistiques ou scientifiques reconnus pour leurs œuvres et inventions, une autre façon d'aborder cette question aujourd'hui est de considérer que toute personne peut exprimer sa créativité dans la vie quotidienne, en fonction de ses aptitudes cognitives, conatives et de son environnement. Ainsi, certaines approches ont différencié les actes créatifs qui ont un impact majeur sur la société, le «Big C», de la créativité dont un individu peut faire preuve dans sa vie quotidienne, le «little-c» (Csikszentmihalyi, 2006). D'autres auteurs, comme Kaufman et Beghetto (2009), ont inclus deux autres nuances dans la notion de créativité quotidienne, considérant ainsi le développement possible des aptitudes créatives: les «mini-c», qui correspondent à des activités exploratoires de tout individu face à des expériences nouvelles, en début d'apprentissage, quel que soit son âge (et ce, dès la petite enfance), se distinguent des actes «little-c», qui sont plus réfléchis et élaborés, soutenus par des objectifs personnels, et donnent lieu à des productions moins fréquentes (création artistique pour le plaisir, par exemple). Les quelques personnes qui atteignent le niveau de «Pro-c» sont en fait reconnues pour leur créativité dans leur domaine professionnel. Selon ce modèle, la plupart des enfants et adolescents évolueraient plutôt entre des actes «mini-c» et «little-c» (Callahan & Misset, 2011). Ainsi, quel que soit le niveau de créativité considéré, cette dernière peut être définie comme la capacité à réaliser une production qui soit à la fois originale, nouvelle (soit pour l'individu lui-même, soit pour



Entre «mini-c» et «little-c»... en route vers «Pro-c»?

© Philippe Martin



© Philippe Martin

Le besoin d'exprimer son individualité fait partie des motivations à créer.

la société plus largement) et adaptée aux contraintes de l'environnement dans lequel cette production prend place (Lubart, Mouchiroud, Tordjman & Zenasni, 2003). L'originalité ne serait donc pas le seul critère constitutif d'une production créative.

Afin d'aboutir à une production créative, une succession d'actes cognitifs, tant les pensées que les actions, sont nécessaires à mettre en jeu, c'est le processus créatif. Au cours de ce processus, l'expression de la créativité dépend de plusieurs facteurs qui entrent en interaction. En fonction de chaque domaine d'activité (tels que les domaines visuel artistique, littéraire, scientifique, musical, etc.), l'individu aurait un potentiel créatif différent qui s'exprimerait ou non (Barbot *et al.*, 2011; Conti & Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 2006; Lubart *et al.*, 2003; Sternberg & Lubart, 1996).

L'approche multivariée: facteurs cognitif, conatif, émotionnel et environnemental

Selon l'approche multivariée, les différences de performances créatives observées entre les individus sont les résultats d'une combinaison de facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux (Lubart, 1999; Lubart, Mouchiroud, Tordjman & Zenasni, 2003; Sternberg & Lubart, 1995).

Les facteurs cognitifs font référence aux connaissances et aux capacités intellectuelles qui facilitent la pensée créative. Ces facteurs expliquent donc en partie que les performances créatives dépendent des domaines d'activité, puisque nous n'avons pas les mêmes connaissances dans les différentes sphères de la vie. En ce qui concerne les capacités intellectuelles, plusieurs d'entre elles sont particulièrement sollicitées dans l'acte créatif, notamment la pensée divergente-exploratoire, la pensée convergente-intégrative et la flexibilité de passer entre ces deux modes de pensée. La pensée divergente-exploratoire se réfère à la capacité à rechercher des idées, à puiser dans son environnement et ses connaissances des éléments en lien avec sa tâche. Il s'agit d'une capacité de recherche d'idées par association, une démarche extensive afin de trouver le maxi-

mum d'amorces d'idées différentes face à un même problème. La pensée convergente-intégrative, quant à elle, fait référence à la capacité de synthèse, de mise en relation de divers éléments afin d'aboutir à une idée aussi unique et complète que possible. L'utilisation en alternance des pensées divergente-exploratoire et convergente-intégrative permet d'optimiser la résolution d'un problème et d'approcher le but recherché. La flexibilité correspond à l'aptitude à changer d'approche pour résoudre un problème, à appréhender le problème sous plusieurs angles, à faire des allers-retours entre la pensée divergente et la pensée convergente (Georgsdottir & Lubart, 2003).

Les facteurs conatifs font référence, d'une part, aux traits de la personnalité et, d'autre part, à la motivation. Certains traits de la personnalité (comme la prise de risque, l'ouverture aux nouvelles expériences, la tolérance à l'ambiguïté) sont importants pour développer une pensée originale qui aboutisse à des productions innovantes. La motivation correspond à la force qui pousse l'individu à s'engager dans une tâche. La motivation intrinsèque, qui prend naissance dans les besoins de l'individu, comme la curiosité, l'envie d'exprimer son individualité à travers une production, a un poids important dans les productions créatives bien que la motivation extrinsèque, qui est générée par des incitations extérieures, comme la reconnaissance sociale par des pairs, pourra aussi avoir un rôle (Amabile, 1996).

Les facteurs émotionnels incluent la disposition transitoire – positive ou négative – de l'état d'esprit d'une personne; un état positif (heureux) semble favorable à l'acceptation des idées les plus étranges qui peuvent se présenter. De plus, les caractéristiques émotionnelles stables, telles que l'attention portée aux émotions vécues, l'intensité des émotions et l'idiosyncrasie³ des émotions ressenties, orientent et nuancent la pensée associative lors de la recherche d'idées. Enfin, l'environnement dans lequel nous évoluons a aussi une influence sur nos productions créatives, que ce soit l'environnement familial, scolaire (professionnel pour les adultes) ou culturel. L'environnement est source de stimulation sociale, d'opportunités et de leviers, mais aussi de freins, d'inhibition et de contraintes pour la créativité.

C'est la combinaison de ces multiples facteurs qui influencera le potentiel créatif de chaque individu, son développement, ainsi que son expression. Il est donc possible d'élaborer des profils psychologiques basés sur les facteurs décrits ci-dessus afin d'en évaluer les composantes créatives. Ainsi, nous avons entrepris l'élaboration d'une batterie d'épreuves mesurant le potentiel créatif chez l'enfant. Cette batterie d'épreuves, EPoC (Evaluation du Potentiel Créatif; Lubart, Besançon & Barbot, 2011), est composée de tâches de pensée divergente-exploratoire et de pensée convergente-intégrative dans divers domaines d'activité créative. Par exemple, dans le domaine de l'art gra-

phique, l'enfant est invité à proposer plusieurs petits dessins à partir d'un stimulus graphique (divergence-exploration) et de créer un grand dessin à partir de plusieurs éléments qu'il faut utiliser ensemble (convergence-intégration). Dans le domaine de la création verbale-littéraire, il s'agit, par exemple, d'inventer plusieurs fins d'histoires et de proposer une histoire élaborée à partir de certains personnages qui devront interagir dans le récit. Au sein de chaque épreuve, l'enfant engage ses ressources cognitives mais met aussi en jeu sa personnalité, sa motivation, ses émotions. On obtient un profil individuel permettant une meilleure appréciation des forces et des faiblesses de l'enfant par rapport à ses ressources pour la créativité dans chaque domaine d'activité.

Stimuler le développement du potentiel créatif

Afin de développer le potentiel créatif de chaque enfant, plusieurs perspectives éducatives peuvent être envisagées (Beghetto & Kaufman, 2010; Starko, 2013). La première est de favoriser les facteurs cognitifs, conatifs et émotionnels impliqués dans la créativité. Cette première perspective correspond à ce que l'on nomme en anglais «*teaching creativity*», c'est-à-dire enseigner la créativité et ses différentes composantes. Pour les capacités cognitives, la pensée divergente pourra faire l'objet d'exercices. Pour ce faire, il est important de proposer aux enfants des activités dans lesquelles plusieurs aspects sont explorés. Cette pensée divergente-exploratoire sera favorisée par de nombreuses connaissances et connexions de ces connaissances les unes aux autres. Afin de permettre l'expression de ce type de pensée, les enseignants proposent des problèmes ouverts dans lesquels plusieurs solutions sont envisageables. Par exemple, après avoir vérifié les connaissances mathématiques de base des enfants, des problèmes du type «qu'est-ce qui peut faire 14? Trouvez un maximum de solutions en utilisant les additions, les soustractions, les multiplications et les divisions» peuvent être proposés. Un travail concomitant pourrait être effectué sur la prise de risque en cherchant des idées «folles» qui peuvent faire rire les autres (afin de libérer un maximum les idées sans avoir peur du regard des autres).

La seconde perspective de développement s'appuie sur le fait que l'enfant n'est pas isolé de son contexte: il évolue au sein d'un environnement physique et social. Les personnes avec lesquelles il est le plus en contact lui servent de modèles. Ainsi, cette seconde perspective correspond au «*teaching creatively*», c'est-à-dire entourer l'enfant d'un contexte physique et social qui est une source de stimulation. L'enfant se voit proposer des matériaux variés avec lesquels il apprend à partir de stratégies différentes, favorisant ainsi une posture flexible. Par exemple, si l'enfant travaille sur le thème de l'Italie antique et des Romains, il est possible de lui proposer différentes activités telles que (1) des lectures, à la fois des bandes dessinées

d'Astérix et des livres plus précis sur la période de Rome et de César, (2) des films ou mêmes des visites de vestiges, (3) des découvertes culinaires de recettes anciennes venant d'Italie, (4) des activités graphiques, littéraires et théâtrales d'époque. Dans cette conception du développement de la créativité, il faut penser que les jeux d'imagination et d'improvisation permettent de développer de nombreux facteurs cognitifs, conatifs et émotionnels favorables à la créativité. Enfin, au niveau des facteurs environnementaux, le comportement de l'enseignant et des parents, qui sont le plus souvent au contact de l'enfant, est important, puisque l'enfant a tendance à reproduire, à imiter les comportements familiaux et à se les approprier. Ainsi, si les adultes référents sont tolérants, ouverts, prennent des risques modérés, les enfants le feront aussi plus naturellement. Un enseignant qui adopte une posture créative dans sa manière d'enseigner, sa volonté à se dépasser, à changer ses habitudes et à essayer de nouveaux exercices dans sa classe rend service à ses élèves parce que l'enseignant sert de modèle en sortant lui-même des sentiers battus sur un thème d'apprentissage au «programme» scolaire de l'année.

Ainsi, afin d'optimiser le développement du potentiel créatif de tout individu, et ce dès le plus jeune âge, ces deux approches de l'enseignement devraient être encouragées, développées de la maternelle à l'université, compte tenu que les enfants d'aujourd'hui seront les acteurs de demain dans une société en constante mutation.

¹ Maître de Conférences en psychologie différentielle, Université Paris Ouest Nanterre La Défense. maudbesancon.psy@gmail.com

² Professeur de psychologie, Université Paris Descartes. todd.lubart@parisdescartes.fr

³ Réaction, tempérament, manière d'être propre à chaque individu face aux influences de l'environnement (physique et personnel).

- T. M. Amabile (1996). *Creativity in context: Update to «the social psychology of creativity»*. Boulder, CO, US: Westview Press.
- B. Barbot, M. Besançon & T. Lubart (2011). Assessing Creativity in the Classroom. *The Open Education Journal*, 4, (Suppl. 2: M5) 124-132 (Open access).
- R. A. Beghetto & J.C. Kaufman (2010). *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- C.M. Callahan & T.C. Missett (2011). Creativity in Adolescence. *Encyclopedia of Adolescence*, 2011, 115-123.
- R. Conti, H. Coon & T. Amabile (1996). Evidence to Support the Componential Model of Creativity: Secondary Analyses of Three Studies. *Creativity Research Journal*, Vol. 9, 385-389.
- A. Craft (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. New York: Routledge.
- M. Csikszentmihalyi (2006). *La Créativité. Psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris, France: Ed. Robert Laffont.
- A. S. Georgsdottir & T. I. Lubart (2003). La flexibilité cognitive et la créativité: Une approche développementale, différentielle et expérimentale. *Psychologie Française*, 48(3), 29-40.
- J.C. Kaufman & R.A. Beghetto (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, Vol. 13, No 1, 1-12.
- T. Lubart (1999). Componential models of creativity. In M. A. Runco & S. Pritzler (Eds.). *Encyclopedia of creativity* (pp. 295-300). New York: Academic Press.
- T. Lubart, M. Besançon & B. Barbot (2011). *EPoC: Evaluation du Potentiel Créatif*. Paris: Hogrefe (test psychologique).
- T. Lubart, Mouchiroud, Tordjman & F. Zenasni (2003). *Psychologie de la créativité*. Collection Coursus. Paris: Armand Colin.
- M.-L. Rouquette (2007). *La Créativité*. Collection «Que Sais-Je?» Presses Universitaires de France.
- Runco (2008). Reasoning and Personal Creativity. In J.C. Kaufman, J. Baer, *Creativity and Reason in Cognitive Development* (pp. 99-116). Cambridge University Press.
- A.J. Starko (2013). *Creativity in the classroom* (5th Edition). New York: Routledge.
- R. J. Sternberg & T. I. Lubart (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- R. J. Sternberg & T. I. Lubart (1996). Investing in Creativity. *American Psychologist*, Vol. 51(7), Jul, 1996. pp. 677-688.