

Les ambiguïtés d'un concept de la créativité qui minimise le rôle de la création

Gilles Comeau

Université d'Ottawa

Dans les dernières décennies, la créativité est devenue une préoccupation importante en éducation. Les discours éducatifs abordent la créativité en s'intéressant soit au développement de certains traits de personnalité, soit au développement d'une démarche créative et rarement mettent-ils l'accent sur la réalisation de créations tangibles. Les positions défendues comportent de nombreuses ambiguïtés et elles s'appuient souvent sur des hypothèses actuellement remises en cause. L'éducation aurait avantage à concevoir la créativité dans ses liens avec la réalisation de productions concrètes car c'est dans la mesure où le processus de création est étroitement lié aux contraintes d'une oeuvre élaborée qu'il peut le mieux servir des fins éducatives.

In the last few decades, creativity has become a major preoccupation in education. Educators generally approach creativity either with regard to the development of certain personality traits, or the development of creative process. Rarely do they stress the production of tangible creative works. The arguments include many ambiguities, and are often supported by hypotheses that are currently under question. Educators would benefit from looking at creativity through its connection to the production of concrete works. It is when the creative process is directly tied to the constraints of developing a work that it can best serve educational purposes.

Traditionnellement, la capacité de créer était considérée comme un phénomène rare et mystérieux et elle était le lot de quelques génies exceptionnels comme Mozart, Einstein, Galilée, De Vinci. Selon cette conception, ces génies créateurs (artistes ou scientifiques) possédaient certains talents extraordinaires, absents chez la majorité. Tant que la capacité de créer fut attribuée à quelques rares individus doués de pouvoirs spéciaux, l'éducation ne s'y intéressa pas. Par contre, depuis quelques décennies, et notamment aux États-Unis, la capacité de créer, perçue d'abord comme une habileté rare et exceptionnelle, est désormais considérée comme

un phénomène largement répandu. Cette nouvelle conception, désignée par le nouveau mot *créativité*, insiste même sur le caractère facilement accessible de cette habileté et maintient qu'elle est présente chez tous, même les enfants. Les milieux éducatifs se sont vite ralliés à cette conception de la création et, aujourd'hui, tous les intervenants en éducation s'y intéressent: ministères de l'Éducation, conseils scolaires, directions d'école, enseignants, et parents. Il est donc important d'identifier les tendances éducatives qui accordent une place à la création et d'analyser les principes et les hypothèses qui fondent et orientent les pratiques.

Les positions privilégiées du discours éducatif

L'éducation cherche à se donner depuis quelques années un caractère scientifique. On parle désormais des Sciences de l'éducation et on puise largement dans les contenus de la psychologie pour appuyer les discours et les pratiques éducatives. Comme la créativité est devenue une préoccupation première en éducation, la psychologie lui fournit des modèles théoriques et des données expérimentales utiles. Les psychologues américains ont étudié le phénomène de la créativité en tenant compte de trois éléments fondamentaux: la personne, le processus, le produit. Selon les différents auteurs, la créativité est traitée tantôt dans ses rapports avec la personne, tantôt en tant que processus, ou encore, dans ses liens avec le produit. Une question capitale se pose alors en éducation: sous quel angle les discours et la pratique éducative ont-ils tendance à aborder la créativité? L'éducation encourage-t-elle le développement de certains traits de personnalité ou favorise-t-elle le développement d'une certaine habileté à créer en s'intéressant au processus? Met-elle l'accent sur la réalisation de productions originales et de qualité? Quels sont les risques de chacune de ces positions?

La personnalité créatrice. Le domaine de l'éducation a souvent tendance à lier la notion de créativité à celle de personne. Les directives des ministères de l'Éducation du Québec et de l'Ontario situent la créativité au niveau de la personne, en formulant des objectifs qui jumellent un dérivé du mot créativité aux termes *personne* ou *personnalité*. Ainsi, dans *L'école québécoise* (MEQ, 1979), le ministère de l'Éducation du Québec énonce, pour les niveaux primaire et secondaire, un "premier objectif très général" qui se formule comme suit: "Permettre aux enfants et aux adolescents de se développer selon leurs talents particuliers et leurs ressources personnelles, de s'épanouir comme personnes autonomes et créatrices et de se préparer à leur rôle de citoyen" (p. 29). On reconnaît le rôle que l'école doit jouer pour "favoriser, par la création d'un milieu éducatif équilibré, l'épanouissement

d'une personnalité créatrice" (p. 26). Dans *Une découverte partagée* (MEO, 1985), le ministère de l'Éducation de l'Ontario reconnaît sensiblement la même chose en affirmant que:

l'enseignant ou l'enseignante doit fournir aux élèves un milieu sécurisant et stimulant, qui soutienne et encourage le développement d'individus confiants en eux-mêmes, créatifs et capables de prendre des décisions et d'en assumer les responsabilités, dans le présent aussi bien que dans l'avenir. (p. 4)

Ces expressions en rapport avec le concept de créativité ne sont aucunement définies dans les documents officiels. De plus, certains problèmes sont inhérents à l'utilisation de l'expression *personnalité créatrice* pour désigner l'objectif éducatif visant le développement de la capacité de créer. Premièrement, il est difficile de savoir à quelle conception de la créativité cette expression veut faire référence. S'agit-il de la position des psychologues cliniciens pour qui le concept très global de la créativité est une façon d'être ou d'exister: "Être créateur, c'est avant tout une façon d'être au monde" (Paré, 1977b, p. 81). Ou d'une conception plus spécifique qui vise directement la capacité de créer? Ou d'une position encore plus ambiguë qui ne distingue pas entre ces deux conceptions, mais cherche plutôt à retenir l'une et l'autre? Il est également impossible de préciser clairement des critères d'attribution de ce qualificatif. En d'autres mots, quand devient-on une personne créative? Après avoir réalisé une création importante? Après cinq créations importantes? Ou après plusieurs petites créations? Ou encore, selon une proposition encore plus ambiguë, devient-on une personne créatrice lorsque l'on développe une "tendance à faire toutes choses de façon créative" (Maslow, 1972, p. 156)?

Deuxièmement, en faisant de la créativité un qualificatif de la personnalité, on est amené à supposer que la capacité de créer est une aptitude générale qu'un individu peut développer, puis appliquer à l'ensemble des secteurs de son existence. Ainsi ce texte de Paré (1977b) où il est dit qu'il "ne s'agit pas de faire de la créativité un secteur précis du fonctionnement humain, mais bien de voir qu'il s'agit d'un processus qui s'applique à tous les secteurs de l'activité humaine" (p. 81). L'éducation entretient ainsi la croyance que l'on peut développer la créativité comme s'il s'agissait d'une habileté générale. Cela se manifeste "in attempts to teach creativity as an isolated psychological process considered independently of specific disciplinary contents" (Bailin, 1988, p. 129). Mais la créativité est une habileté cognitive qui s'exerce toujours dans un domaine spécifique. La majorité des psychologues (e.g., Gardner; Johnson-Laird; Langley et Jones; Perkins; Schank; Sternberg; Torrance; Walberg; Weisberg) s'accordent pour

dire que la créativité ne peut être considérée que dans son rapport étroit avec la discipline où elle s'exerce.

Il est vrai qu'il est possible d'identifier certains éléments communs caractérisant la pensée créative dans les différents domaines où elle intervient. Et c'est ce que veulent dire certains psychologues (Amabile & Hennessey, 1988, p. 15) lorsqu'ils affirment qu'il n'y a qu'une seule forme de créativité commune aux productions scientifiques, aux productions artistiques comme aux productions plus quotidiennes. Ces chercheurs croient reconnaître certaines caractéristiques générales de la pensée créative, indépendamment de la discipline dans laquelle opère l'aptitude créative. Mais il ne faudrait pas confondre caractéristiques communes et processus général. La reconnaissance d'une forme commune de créativité ne permet pas de croire que, une fois développée chez un individu, la capacité de créer dans un domaine spécifique puisse s'appliquer à tous les domaines. Cette hypothèse repose sur le présupposé qu'une personne est créative ou qu'elle ne l'est pas, et que, si elle appartient au premier groupe, elle doit pouvoir manifester sa créativité dans des champs très variés. Pourtant ce n'est pas parce qu'une personne fait état de créativité en musique ou en biologie qu'elle peut espérer du même coup pouvoir la transposer dans d'autres domaines. Au contraire, les recherches en psychologie, comme l'observation quotidienne d'ailleurs, confirment bien qu'un individu exerçant avec succès sa créativité dans un domaine, n'est en rien assuré d'une réussite dans un autre domaine. Certaines recherches en neuropsychologie et en psychologie du développement cognitif ont amené Gardner (1988) à conclure ceci: "an individual can achieve a high level of competence, or even the heights of creativity, in a given area of accomplishment without there following any necessary implications about competence in other domains of experience" (p. 300). En d'autres mots, les artistes, les scientifiques, les inventeurs sont créatifs dans des disciplines précises qui ne pourraient pas être substituées l'une à l'autre.

Le processus. Selon certains éducateurs, l'éducation a pendant trop longtemps eu tendance à s'occuper exclusivement du produit final et à ignorer la démarche de l'étudiant. Pour remédier aux lacunes de cette orientation, certains intervenants en éducation ont proposé de considérer le *processus* à l'oeuvre dans la réalisation d'un produit ou dans la formulation d'une bonne réponse et ont recommandé d'en tenir compte dans l'évaluation. D'autres éducateurs ont opté pour une position plus radicale en préconisant de s'intéresser exclusivement au processus de création et de minimiser ou même d'ignorer complètement la valeur du produit réalisé. Paré (1977b) exprime en partie cette tendance lorsqu'il affirme que ce qui détermine à toute fin pratique s'il y a créativité ou non, ce n'est pas le produit ou la valeur

de la production, mais le processus: "Tout dépend du processus qui est en train de se développer chez la personne qui agit" (p. 82). Cette position est toutefois problématique en éducation parce qu'elle suppose que l'on peut observer, et même évaluer, un processus à l'oeuvre. Il est cependant bien difficile de savoir comment l'enseignant peut s'y prendre pour tenir compte du processus, car celui-ci n'est jamais "donné" directement à l'observation de l'enseignant, tout au plus peut-il, dans certains cas, être inféré à partir des différentes étapes de la construction ou de la transformation du produit. Mais cette inférence est complexe et difficile à réaliser.

De plus, lorsque la créativité ne fait référence qu'au processus, la créativité devient alors une manière de faire. Lord et Bruneau (1983), toutes deux auteures du volet danse dans les nouveaux programmes du Québec (MEQ, 1981) n'hésitent pas à dire que "l'essentiel de la démarche créative réside dans la manière de faire et non dans le résultat qui en découle" (p. 33). La créativité ne s'attarde pas à l'aspect réalisation, mais met l'accent sur l'expression de soi: "Globalement la démarche créative se définit donc par l'expression de soi et non par la communication" (Lord & Bruneau, 1983, p. 34). Il nous semble pourtant que la responsabilité de l'école n'est pas seulement d'encourager l'expression, mais davantage de former l'expression. L'école doit être un milieu de formation et d'enrichissement et, en ce sens, elle ne devrait pas se limiter à des activités visant exclusivement l'expression de l'enfant. Elle devrait plutôt chercher à développer chez lui la capacité à communiquer à travers des réalisations concrètes. C'est avant tout en s'exerçant à la production d'oeuvres, en apprenant à maîtriser son geste, que l'enfant apprend à s'exprimer avec toujours plus de justesse et de précision. D'ailleurs, pourquoi encourager une démarche qui ne développe essentiellement que l'expression de soi, alors qu'il est possible de développer à la fois l'expression de soi et la communication dans une réalisation personnelle.

En privilégiant le processus au détriment du produit, on risque de favoriser l'élimination de toute évaluation objective. Gingras-Audet (1979), responsable d'un cours sur la créativité à l'Université de Montréal, affirme que c'est le processus qui est important et, que, à la limite, la valeur du produit final n'a pas véritablement d'importance dans le cadre d'une entreprise éducative:

Il va de soi que la nouveauté du résultat final, son originalité véritable dans la réalité objective n'ont qu'un intérêt tout à fait secondaire dans le contexte qui est le nôtre. Cela nous importe peu. L'oeuvre achevée de l'étudiant peut très bien être quelconque et même médiocre par rapport à des normes objectives. Je le répète: à la limite, cela ne nous importe

guère en soi. Ce qu'il s'agit de découvrir et d'apprécier, c'est la valeur éducative et la signification personnelle qu'a pu avoir pour l'étudiant une telle expérience. (Gingras-Audet, 1979, p. 204)

Mais à quelle condition une expérience est-elle éducative? Quelle peut bien être la valeur d'une *démarche* qui conduit, comme le laisse entendre cette auteure, à un produit médiocre? Comment pouvons-nous supposer qu'un processus créatif valable soit à l'oeuvre, lorsque le produit auquel il donne lieu est de piètre qualité? Dans le contexte décrit par Gingras-Audet, l'éducateur doit s'occuper de processus et s'abstenir autant que possible de toute évaluation objective portant sur la qualité des travaux des étudiants: "Ce dont l'école a la garde, c'est le processus et non ce qui en sort" (Paré, 1977b, p. 86). Non seulement l'évaluation objective de la production des étudiants n'est pas souhaitable, mais elle peut même, au dire de ces éducateurs, être dommageable: "à vouloir juger de la nouveauté d'une chose, on peut tuer la créativité dans son essence même" (Paré, 1977b, p. 85) et "le *judgement* est l'instrument le plus efficace pour tuer l'expression [créative]" (Paré, 1977a, p. 248).

Qu'un jugement rigide et désapprobateur puisse "tuer la créativité," personne ne le conteste. Mais par ailleurs, le jugement est un facteur essentiel au développement et au raffinement des capacités d'expression créative des élèves et il apparaît tout aussi néfaste de vouloir le rejeter complètement. Évidemment, aussi longtemps que l'éducation véhicule une représentation caricaturée et simpliste du jugement de l'éducateur en percevant ce dernier comme quelqu'un "qui décrète à tort et à travers, selon son bon plaisir, ce qui est beau et ce qui ne l'est pas" (Paré, 1977a, p. 248), il est bien difficile d'accorder de la crédibilité au jugement extérieur. Mais l'évaluation n'est pas qu'un jugement arbitraire sans fondement et sans valeur éducative.

En maintenant qu'il est préférable de suspendre tout jugement extérieur, on risque de pénaliser les étudiants qui ne pourront bénéficier d'une évaluation honnête, intelligente et objective de la valeur de leurs productions. On maintient l'idée qu'une production a la valeur que le sujet-créateur veut bien lui donner et, que, à toutes fins utiles, c'est lui et lui seul qui doit évaluer ses productions. Pourtant, l'évaluation objective est une composante essentielle du processus créateur, et cela, à deux niveaux. Premièrement, le choix des combinaisons requiert constamment une évaluation de la part de celui qui crée; ce dernier doit identifier parmi l'ensemble des possibles les choix qui permettront l'élaboration d'une réponse ou d'un produit le plus adéquat possible. Sans évaluation objective au cours du processus, on produit un peu n'importe quoi. Deuxièmement, l'évaluation doit porter sur le produit final afin d'en déterminer la valeur objective. Dans le milieu scolaire, l'enseignant

a le rôle de l'évaluateur-expert. Cette évaluation du produit est importante pour situer l'étudiant par rapport à la valeur socio-culturelle de ses productions et au progrès qu'il accomplit dans différentes disciplines.

Si le processus garde toute son importance, le produit, lui, est le seul aboutissement visible et évaluable. Il semble malheureux de vouloir corriger une longue tradition éducative qui s'est souvent peu intéressée au processus créatif, en proposant une approche qui rejette l'importance du produit et de son évaluation objective. Il est difficile de voir comment on pourrait opposer processus et produit et pourquoi on devrait avoir à choisir l'un ou l'autre, alors qu'ils font tous deux partie d'une démarche commune, la création.

Le produit. Comme nous venons de le voir, diverses tendances en éducation associent la créativité à la personne ou au processus et minimisent le produit de la création et surtout la valeur de celui-ci. Cet usage tend à éloigner la créativité de son rapport direct avec la production. En privilégiant les attributs de la personne créative, l'éducation encourage davantage le développement de certaines attitudes et de certaines habiletés générales aux dépens bien souvent de la réalisation de produits significatifs; en privilégiant le processus, elle favorise l'exercice d'une certaine démarche intérieure qui aurait une valeur indépendamment du produit réalisé. Ces deux tendances encouragent les milieux éducatifs à se préoccuper surtout de développer ce que l'on appelle l'habileté à créer, et non à chercher la réalisation de produits de qualité.

Toutefois, pour Revault D'Allones (1973), il est tout à fait impossible de parler de la création "comme si elle était une faculté ou une fonction existant indépendamment de la situation singulière et datée au sein de laquelle elle se manifeste. [La créativité] est une certaine façon de traiter une situation donnée, concrète, réelle." (p. 265) La création exige d'une part un "état de choses défini" et d'autre part "l'idée qu'on peut ou qu'on doit agir sur cet état de choses" (p. 265). Pour créer, "il faut que des éléments existent, et que se formule la volonté, le souhait, le désir, le projet qu'ils existent autrement. Il faut aussi, bien sûr, que cette volonté ait les moyens de créer réellement" (p. 265).

Pour Bailin, vouloir considérer la créativité sans recourir à la création (réalisation d'un produit) est un non-sens. Elle observe toutefois que cette tendance a prévalu et continue toujours de prévaloir en psychologie et surtout en éducation:

Attempts to examine creativity scientifically, prevalent in the latter half of this century, have been concerned with the identification and promotion of creative ability, and it has been assumed that this can be accomplished independently of a consideration of products produced

I shall argue, however ... that creativity cannot be understood without creation. (1984, p. 13)

Il est possible, nous l'avons vu plus haut, d'associer créativité et personnalité sans faire référence au produit de la création. Dans ce cas, Bailin explique que nous supposons "that there is a capacity to create, which people possess irrespective of whether they actually create anything, and that it is this capacity which is the object of reference and of interest in talking about creativity" (p. 14). Mais Bailin fait remarquer que "the only accurate indicator of alleged creative capacity is the production of a valuable work" (p. 15) et il ne semble pas, selon elle, y avoir grand intérêt "[to] claim that one can be creative without ever producing anything" (p. 19). Nous savons également qu'il est possible de s'intéresser au processus de la créativité, sans s'intéresser au produit, dans ce cas "it is the creative process, and not the product, which is of primary value. Creative activity is seen as somehow good in itself, even if nothing is produced" (p. 15). Pour Bailin, cette position s'appuie principalement sur la théorie de Maslow chez qui la créativité "is seen as important for good mental health and sound psychological development" (p. 15). Mais Bailin s'oppose à cette conception de la créativité: "This conception of creativity seems to be quite different from that of the basic notion, however, and the question arises as to what are the grounds for calling this mental attribute creativity" (p. 15). Pour Bailin, il ne fait aucun doute que la créativité n'est pas qu'un processus, elle est dépendante de la production d'un produit et c'est ce qui doit retenir l'attention des milieux éducatifs: "In order to foster creativity, we must promote actual creating The interests of creativity are better served, I would claim, by the encouragement of high level achievement within particular disciplines and subject matters" (p. 21).

La confusion conceptuelle au niveau du processus

Guilford et la pensée divergente. D'après le modèle de Guilford (1950, 1959, 1971), il serait possible d'identifier deux types de pensée, la pensée convergente associée au processus logique et rationnel et la pensée divergente associée au processus inconscient et irrationnel. La pensée convergente serait un processus de pensée ordinaire, alors que la pensée divergente serait rattachée au processus de la créativité. Selon les hypothèses de Guilford la fluidité, l'originalité et la flexibilité seraient les composantes de ce processus. Les individus capables de produire plusieurs idées dans un certain laps de temps, auraient plus de fluidité et seraient plus susceptibles de produire des idées significatives. Puisque la créativité nécessite l'emprunt de directions nouvelles et imprévues pour résoudre un problème, un haut

niveau de flexibilité augmenterait les chances d'un individu de fonctionner de façon créative. Comme la créativité implique également la production d'idées nouvelles ou originales, Guilford croit qu'un facteur d'originalité élevé contribue à augmenter les capacités créatives. Guilford mesure l'originalité en comptant le nombre de réponses rares ou peu communes formulées dans un test d'association de mots.

Cette représentation de la pensée humaine et notamment de la pensée créative a conduit les psychologues comme les éducateurs à privilégier la flexibilité, l'originalité et la fluidité comme moyens de développer la créativité. C'est à partir de la théorie de Guilford que se sont élaborés plusieurs tests de créativité, dont le célèbre test de Torrance. C'est également à la suite des hypothèses de Guilford que s'est répandue la pratique d'administrer dans les écoles des tests de créativité.

Beaudot et l'abondance des réponses. Beaudot (1973a, 1973b, 1970), professeur chargé de recherches à l'Institut National de Recherche en Pédagogie, en France, a largement contribué à faire connaître, auprès des éducateurs de langue française, les recherches américaines portant sur la créativité. Il s'est aussi intéressé aux possibilités d'introduire la créativité dans la pédagogie. Dans son analyse de la créativité, il propose de définir le terme "créativité" comme une capacité de produire des combinaisons, sans que le créateur ait à exercer son jugement et sans qu'il en résulte obligatoirement une oeuvre élaborée.

La créativité c'est la création moins les contraintes externes, moins les règles, moins la recherche d'un langage spécifique, moins l'imitation qui est un des aspects de la contrainte, moins la lutte avec la matière, moins cette recherche de l'adéquation entre les voix profondes et les moyens de les exprimer. (1973a, p. 45)

Beaudot appuie sa réflexion sur certaines études américaines et principalement sur les recherches portant sur les tests de mesure de la créativité où l'abondance des réponses est recherchée. On suppose alors que l'abondance des réponses est une condition essentielle au jaillissement de la qualité.

La notion de quantité est apparue comme particulièrement importante. C'est de l'abondance semble-t-il que naît l'oeuvre et sa qualité qui en fait une oeuvre. C'est parce qu'il y a eu à un moment ou à un autre abondance que la qualité a été rendue possible. Il n'en résulte ni que l'abondance est synonyme de qualité ni que de l'abondance jaillit obligatoirement la qualité. Il s'agit seulement d'affirmer que l'abondance est la source indispensable sans laquelle la qualité ne serait pas possible. (1973a, p. 110)

Cette conception de la créativité que développe Beaudot débouche assez naturellement sur une pédagogie de l'abondance, qui encourage l'expression non censurée du plus grand nombre possible de réponses sans se soucier de leur valeur.

De Bono et l'association libre. La société a connu dans les dernières décennies un véritable engouement pour la créativité et plusieurs compagnies de consultants en ont profité pour mettre sur pied des ateliers "d'entraînement" à la créativité. Ils offrent leurs services au personnel des grandes compagnies, notamment aux cadres et aux chefs d'entreprises. Edward De Bono, un chef de file du mouvement de l'entraînement à la créativité, est aujourd'hui mondialement reconnu. Ses techniques sont appliquées un peu partout dans le monde et l'on se réfère à De Bono comme "The professor who teaches presidents to think" (Weisberg, 1986, p. 51).

Selon De Bono, la créativité requiert une série d'étapes que l'on peut résumer ainsi: a) considération du problème, b) génération du plus grand nombre de solutions et, c) évaluation des solutions. Quoique cette démarche ne soit pas récente, et qu'on la retrouve formulée dans l'oeuvre pédagogique de Dewey, De Bono a mis en valeur la deuxième étape du processus, soit la formulation du plus grand nombre possible de solutions. Selon un des principes fondamentaux de De Bono, un individu augmente ses chances de résoudre un problème en produisant plusieurs idées: "the more creative concepts you have to choose from the better" (Adams, cité par Weisberg, 1986, p. 53). C'est pourquoi ses ateliers mettent de l'avant la technique maintenant bien connue du remue-ménages (brainstorming).

Selon les méthodes du remue-ménages, la pensée créative dépendrait principalement de la pensée divergente et, contrairement à la pensée logique, ce type de pensée s'exercerait plus facilement lorsqu'un individu surmonte ses inhibitions et qu'il se libère de certains blocages, pour permettre au processus de libre association (dont une partie peut être inconsciente) de s'exprimer librement. La technique du remue-ménages a été développée pour faciliter l'expression libre (exprimer tout ce qui vient à l'esprit) en éliminant au départ toute contrainte et en suspendant toute forme d'évaluation, afin que dans la phase où sont générées les solutions, aucune idée, même la plus farfelue et la plus ridicule, ne soit censurée. Une fois entrevues plusieurs solutions potentiellement adéquates, la pensée convergente choisit, par un processus de raisonnement logique, celles qui doivent être éliminées et celles qui doivent être conservées. Cette approche encourage aussi les individus à travailler en groupe afin que chacun puisse bénéficier des idées des autres.

Les problèmes de validité de certaines hypothèses. La théorie de Guilford et les approches pédagogiques qu'elles fondent sont très répandues dans les milieux éducatifs et elles ont un impact considérable sur l'enseignement actuel. Beaudot et De Bono en sont deux bons exemples. Pourtant, des recherches plus récentes en psychologie, menées par Weisberg (1986, 1988) et par Perkins (1981, 1988), ont repris les hypothèses des travaux de Guilford et de De Bono et ils les ont soumis à l'expérimentation scientifique. Les résultats obtenus contredisent largement les principes à la base des théories avancées par ces derniers. Quelques exemples suffiront à donner un aperçu de la nature des résultats.

La valeur prédictive des tests de mesure de la créativité est actuellement remise en cause. On s'interroge sur la conception sous-jacente à ce genre d'évaluation voulant qu'un score élevé à ces tests soit une indication des capacités créatives d'un sujet. Weisberg (1986) montre au contraire que "the divergent thinking abilities which such test measure are not related to 'real world' creativity, since successful scientists and artists do not necessarily score highly on such tests" (p. 73). Attribuer un score de créativité en fonction de l'abondance des réponses exprimées et de la rareté d'apparition de celles-ci, n'est pas rendre compte de la capacité que possède un sujet de créer dans une situation réelle et dans un domaine particulier. Il n'est pas évident qu'il existe une relation entre le type de questions posées dans les tests: "imaginez tous les usages d'une boîte en carton; produisez le plus de mots se terminant par - ion;" et la capacité pour l'individu de créer des oeuvres valables et intéressantes.

La tendance à accorder de la valeur à la capacité de produire un nombre abondant de réponses est problématique. Weisberg (1986) fait ressortir qu'il n'y a aucune raison de croire que la production d'une bonne réponse ait un lien avec la possibilité de produire une abondance de réponses. Au contraire, le scientifique ou l'artiste reconnu ont tendance à n'envisager, dans la solution de problèmes, que quelques bonnes réponses. Le créateur efficace ne s'encombre pas d'un grand nombre de réponses souvent inutiles, mais oriente toute sa recherche ou tout son travail autour de quelques pistes plausibles justifiant une exploration plus poussée. Les recherches de Perkins (1981) démontrent que les bons poètes, dans le processus de composition d'un poème, ne cherchent pas parmi plusieurs formes, mais considèrent plutôt une ou deux possibilités. De Groot (Weisberg, 1986) fait la même constatation dans son étude portant sur les joueurs d'échec: "one might expect a chess master to work through many possible moves before deciding on one. De Groot found just the opposite: master players actually consider very few moves at each turn, but the moves are almost always appropriate" (p. 12).

Certaines recherches contredisent également l'hypothèse selon laquelle la suspension de jugement serait importante à une certaine étape du processus créateur. Selon Weisberg (1986, p. 66), plus un individu connaît les critères qu'une solution doit posséder, et plus ces critères jouent un rôle important dans la formulation des solutions possibles, meilleure sera la solution: "Thus, if one wishes to solve a problem effectively, one should try to determine as precisely as possible what criteria the solution must meet before starting to work on the problem [and] try to keep those criteria in mind as one works" (p. 66). Perkins (1981) prétend lui aussi que le manque de solutions créatives dans la résolution de problèmes ne résulte pas d'un manque de fluidité mais plutôt du manque de critères et de contraintes formulés clairement au début du travail. Les expériences révèlent que les directives invitant à la suspension de jugement et à l'association libre (technique de remue-ménages) sont moins efficaces que des directives mettant l'accent dès le départ sur des critères d'évaluation et de sélection. De plus, l'hypothèse selon laquelle le travail en équipe est bénéfique pour la créativité ne semble pas être confirmée par l'expérimentation en psychologie. Au contraire, l'ensemble des recherches indique, selon Weisberg (1986), que, dans les exercices de résolution de problèmes, le travail en équipe est moins productif et moins efficace que le travail réalisé individuellement.

La tendance à associer créativité et originalité, sans tenir compte de l'évaluation objective de la production est également problématique, particulièrement en éducation. Dans les tests de créativité, l'originalité est définie comme statistiquement rare ou inhabituelle. Ainsi, comme le remarque Snyders (1980),

cela permet de mettre sous une même rubrique tout ce qui ne se trouve pas souvent, c'est-à-dire de confondre le bizarre, le tout à fait hurluberlu et l'innovation ayant une valeur réelle. Cela permet de passer complètement sous silence le problème de la validité de l'innovation et de donner la même note à quelque chose qui n'a comme mérite que d'être extravagant et quelque chose qui représente vraiment une avancée. (p. 156)

En cherchant constamment à encourager les productions rares et originales, on finit par renoncer à l'idée même de valeur. En encourageant les étudiants à exprimer toutes les idées qui leur viennent à l'esprit, et en valorisant les idées qui sont rarement émises, on risque de leur donner l'impression que toutes les idées sont également valables et que la seule différence qui compte vraiment, c'est qu'elles soient rares et originales. En voulant éviter d'évaluer une idée ou une production, on finit par se passer de la notion de vérité. On

se retrouve en présence d'une profusion d'idées et de réalisations diverses, mais sans critère pour les évaluer.

Le produit de la création enfantine

Les intervenants en éducation connaissent souvent peu de choses du produit de la création. Les éducateurs s'émerveillent devant certaines formes d'expression enfantine qu'ils qualifient, peut-être trop rapidement, de véritables créations. Certains n'hésitent pas d'ailleurs à voir dans le jeune enfant un véritable créateur, et même à faire de lui le modèle du créateur par excellence. Que les productions enfantines soient intéressantes, nul ne pourrait le contester. Toutefois, il y aurait peut-être lieu de manifester une certaine prudence avant de considérer les productions enfantines comme des créations.

La création implique chez le créateur une activité consciente d'évaluation qui porte en premier lieu sur les choix à opérer dans la combinaison des éléments, et, en second lieu, sur la reconnaissance de la valeur de la production finale. La création ne résulte pas du hasard. Il se peut que le hasard intervienne, mais il faut que l'individu puisse évaluer la valeur d'un élément du hasard ou d'une combinaison du hasard. La création est plus qu'un événement imprévu ou qu'un produit spontané. On hésite à appeler création le simple fait d'avoir distraitemment réalisé quelque chose. On exige que l'individu créateur saisisse la valeur et la signification de sa production.

Cet élément modifie considérablement la perception que nous pouvons avoir de la création enfantine. Même s'il est vrai que le jeune enfant peut formuler des jeux de mots et des réflexions qui défient les limites de la rationalité, et que plusieurs de ces expressions puissent être étonnantes, il semble bien difficile de percevoir une forme d'expression créative, ou encore plus une forme d'expression poétique, dans ces mots d'enfants et dans ces raisonnements amusants. D'ailleurs, selon Reboul (1991) il ne s'agirait pas de créations, mais d'incompétence. Certains cas se poseraient comme une tentative d'accommodation, au sens piagétien (l'enfant se soumet au modèle extérieur en reproduisant un mot incompris) et d'autres cas, comme une tentative d'assimilation où l'enfant transforme une phrase incomprise en une autre qui a un sens pour lui. L'enfant n'agit pas ainsi parce qu'il transgresse délibérément le code du langage. Au contraire, c'est plutôt parce que le langage n'est pas encore complètement en place et parce que certains schèmes de développement ne sont pas encore parvenus à maturité, que l'enfant exprime des réflexions semblables.

On pourrait faire une même analyse des productions de l'enfant en arts plastiques. Les recherches du psychologue Karmiloff-Smith (Boden, 1990) apportent des éclaircissements sur les dessins d'enfant:

A three-year-old may draw a man in several ways in the same session, omitting different parts each time. But the reason is that three-year-olds have not yet mastered the relevant skill: they try to draw real men, but their drawings often turn out to show non-existent men. Precisely because the child has not yet developed any automatic procedure allowing men to be drawn with fluency, a variety of quasi-men are drawn. This is novelty, but not creativity; the variety here is due to incompetence, not to controlled flexibility. (p. 69)

Ainsi lorsqu'un éducateur analyse les dessins d'enfant, il n'étudie pas le développement du processus créateur de l'enfant, mais le développement de l'évolution de la graphie.

Arno Stern (1967) et Jacques Depouilly (1972), qui ont tous deux consacré leur vie professionnelle au développement de l'art enfantin, refusent catégoriquement de voir, dans les tableaux d'enfant, des oeuvres d'art. On peut évidemment relever épisodiquement des ressemblances entre l'art enfantin et celui de certains artistes modernes qui se sont tournés vers les arts primitifs et les formes abstraites: "Les tableaux des enfants ont en commun avec ceux des peintres contemporains d'être non académiques, d'être expressifs plutôt que représentatifs, d'être en quelque sorte et, comparés aux classiques, plus brutaux dans la forme" (Stern, 1968, p. 84). Mais ces ressemblances sont des "apparences trompeuses" (Stern, p. 84) car pour "l'art enfantin et l'art moderne, les deux démarches [sont] radicalement différentes" (Depouilly, 1976, p. 76). Non seulement on ne peut rapprocher la démarche de l'enfant de celle de l'adulte, mais les productions sont également bien différentes.

On pourrait appliquer la même analyse à la production musicale enfantine et se demander si le geste sonore spontané de l'enfant fait de lui un vrai musicien:

L'enfant qui saisit une herbe entre les pouces de ses deux mains pour la faire vibrer comme une anche, se comporte-t-il en musicien? Il travaille la sonorité, il cherche à faire durer le son, peut-être même à le faire varier en ouvrant et fermant la cavité résonnante que forment ses deux paumes (technique qui s'apparente, notons-le, à celle de l'arc à bouche), à contrôler son souffle pour obtenir un "phrasé." (Delalande, in Céleste, Delalande & Dumaury, 1982, p. 161)

Toutefois Delalande mentionne qu'il n'y a pas dans ce geste de volonté expressive ni de projet de construction d'une forme et que ces critères sont

"d'autres dimensions des conduites de production musicale qui, à côté du plaisir virtuose du son et du geste, caractérisent le jeu musical" (p. 160). Quant au volet composition chez les enfants, Magnard (1978) opère une distinction importante entre la création enfantine et la création d'une oeuvre musicale:

Le mot "création," s'applique aussi bien à l'acte qu'à l'objet fini, mais lorsqu'il s'agit des enfants, il faudrait trouver un autre mot car l'élaboration reste fatalement rudimentaire; c'est qu'ils n'ont pas une vue d'ensemble de leur forme avant de se lancer dans l'action, puisqu'ils sont à la fois exécutants et inventeurs, aussi l'engendrement des idées musicales s'effectue au fur et à mesure. (p. 34)

Cette analyse n'a pas pour but de dénigrer les productions enfantines. Mais en tant qu'éducateur, il faut aussi être capable de percevoir ces productions pour ce qu'elles sont véritablement. Les productions enfantines ne sont évidemment pas des créations au véritable sens du terme, mais des réalisations où l'enfant s'exerce à la création. La production enfantine est un point de départ vers la création, et non un point d'arrivée. Le jeune enfant n'est pas d'emblée un créateur, mais il doit s'exercer pour parvenir à la création. La visée de l'éducation devrait être de partir des productions spontanées des petits et de les orienter graduellement vers une plus grande maîtrise technique et vers une meilleure connaissance de l'entreprise de la création. Ce n'est qu'à partir du moment où l'enfant est conscient de sa démarche, comprend la valeur de ses productions, connaît son matériau, maîtrise sa technique, et commence à développer un langage personnel, que l'on peut commencer à parler de création.

Conclusion

Comme nous l'avons vu, le discours éducatif sur la créativité peut souvent s'appuyer sur des lieux communs ou des hypothèses nonfondées. La pratique éducative emprunte, au nom du développement de la créativité, des voies qui nous paraissent douteuses. Il nous est apparu que l'éducation profiterait grandement de concevoir la créativité dans ses liens avec la réalisation de créations concrètes. Orienter le discours et les pratiques éducatives vers le développement d'un certain type de personnalité nous paraît une position bien ambiguë. De même, s'intéresser à la démarche créative plutôt qu'au processus de création, c'est-à-dire le processus à l'oeuvre dans la réalisation de créations tangibles nous semble une voie risquée qui pourrait éventuellement compromettre le développement de la capacité de créer. C'est dans la mesure où le processus de création est

étroitement lié aux contraintes d'une oeuvre élaborée, qu'il peut le mieux servir des fins éducatives.

Cette position soulève toutefois un autre problème en rapport avec la dimension sociale de ce phénomène. S'il nous paraît préférable d'orienter le développement de la créativité vers la réalisation d'oeuvres concrètes et s'il nous semble avantageux d'affirmer l'importance de l'évaluation de la production, nous n'avons pu, dans cet article, aborder les éléments implicites à toute évaluation: d'où viendraient les critères pour évaluer? qui se chargerait de les formuler? Nous voyons l'intérêt de poursuivre la réflexion ici entreprise afin d'aborder plus directement les questions pertinentes à l'évaluation de la création.¹

NOTES

1. Nous avons déjà touché à une partie de cette question dans notre article "La créativité en éducation: l'importance de la compétence disciplinaire" publié dans *McGill Journal of Education* en Octobre 1995. Si nous n'avons pas cerné l'ensemble du problème de l'évaluation de la production, nous avons abordé les éléments importants de l'évaluation dans un contexte éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

- Amabile, T.M., & Hennessey, B.A. (1988). The conditions of creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp.11-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailin, S. (1984). Can there be creativity without creation? *Interchange*, 15(2), 13-22.
- Bailin, S. (1988). *Achieving extraordinary ends: An essay on creativity*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Beaudot, A. (1973a). *Vers une pédagogie de la créativité*. Paris: Les éditions ESF.
- Beaudot, A. (Ed.). (1973b). *La créativité, recherches américaines* (recueil de textes). Paris: Dunod.
- Beaudot, A. (1980). *La créativité à l'école* (3e éd. revue et augmentée; 1re éd. 1969). Paris: Presses universitaires de France.
- Boden, M. A. (1990). *The creative mind. Myths and mechanisms*. New York: Basic Books.
- Céleste, B., Delalande, F., & Dumaurier, E. (1982). *L'enfant du sonore au musical*. Paris: Buchet-Chastel.
- Depouilly, J. (1972). *Culture et expression*. Neuchatel: Delachaux et Nietsle.
- Gardner, H. (1988). Creative lives and creative works: A synthetic scientific approach. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 298-321). Cambridge: Cambridge University Press.

- Gingras-Audet, J. M. (1979). Note sur l'art de s'inventer comme professeur. *Prospectives*, 15(4), 193-204.
- Guilford, J.-P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5(9), (444-454).
- Guilford, J.P. (1959). Traits of creativity. In H.H. Anderson (Ed.), *Creativity and its cultivation* (pp. 142-161). New York: Harper & Row.
- Guilford, J.-P. (1971). Testing for creativity. In *The encyclopedia of education* (pp. 557 et ss.) New York: The Macmillan Company and the Free Press.
- Lord, M. & Bruneau, M. (1983). *La Parole est à la danse*. Ste-Foy: les éditions La Liberté.
- Magnard, M. (1978). *L'éveil musical de l'enfant*. Collection Science de l'éducation. Paris: Les éditions ESF.
- Maslow, A.H. (1972). Développement de l'individu et créativité. In *Vers une psychologie de l'être* (pp. 153-165). (Trad. Mesrie-Hadesque). Paris: Fayard.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (MEQ). (1979). *L'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (MEQ). (1981). *Programme d'études, primaire, art*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1985). *Une découverte partagée, enseigner et apprendre au cycle primaire*. Document d'appui aux Années de formation. Toronto: Gouvernement de l'Ontario.
- Paré, A. (1977a). *Créativité et pédagogie ouverte, tome 1. Pédagogie encyclopédique et pédagogie ouverte*. Ville de Laval: Editions NHP.
- Paré, A. (1977b). *Créativité et pédagogie ouverte, tome 2 Créativité et apprentissage*. Ville de Laval: Editions NHP.
- Perkins, D.N. (1981). *The mind's best work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Perkins, D.N. (1988). The possibility of invention. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 148-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reboul, O. (1991). *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*. 4e éd. (1re éd. 1980). Paris: Presses universitaires de France.
- Revault D'Allones, O. (1973). *La Création artistique et les promesses de la liberté*. Paris: Klincksieck.
- Snyders, G. (1980). A Propos de "La créativité à l'école." In A. Beaudot, *La créativité à l'école* (pp. 155-164). Paris: Presses universitaires de France.
- Stern, A. (1967). *Entre éducateurs. Réflexion sur l'éducation artistique*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Weisberg, R. W. (1986). *Creativity. Genius and other myths*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Weisberg, R.W. (1988). Problem solving and creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 148-175). Cambridge: Cambridge University Press.

Gilles Comeau obtained his Ph.D. at the Université de Montréal. He is presently a sessional lecturer in the Department of Music at the University of Ottawa. Gilles is the author of several publications including a book of comparative analysis of three musical methods entitled (in English) *Comparing Dalcroze, Orff and Kodály: Choosing Your Approach to Teaching Music*, as well as educational kits in different art disciplines.

L'auteur détient un Ph.D. en fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Il est présentement chargé de cours à la Faculté de musique de l'Université d'Ottawa. Il a publié de nombreux ouvrages dont une analyse comparative de méthodes d'éducation musicale (*Comparaison de trois approches d'éducation musicale: Jaques Dalcroze, Orff ou Kodály?* Ce livre est également traduit en anglais) et du matériel pédagogique portant sur l'enseignement des différentes disciplines artistiques.