Agathe Dirani

Mesures, développement : le statut de la créativité en question

Introduction

1 La créativité, alors qu'elle est mentionnée dans bon nombre de textes prescriptifs d'organisations internationales (Cachia *et al*., 2010; Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], 2015), reste en retrait des objectifs du système éducatif primaire et secondaire en France. En effet, elle ne figure pas parmi les piliers du socle commun de connaissances et de compétences[1], entré dans la loi en 2005, qui « rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen[2] ». Dans la circulaire précisant les objectifs de la dernière réforme du collège, elle apparaît toutefois en filigrane, à travers la notion d'« esprit créatif [3] », témoignant sans doute d'une inflexion de l'institution à l'égard de cette compétence (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [MENESR], 2015).

2 De manière générale, la créativité semble occuper une place limitée parmi les objectifs des politiques éducatives françaises, que l'on observe les programmes ou le socle commun de connaissances et de compétences, outils de régulation du système éducatif. N'apparaissant pas comme un pilier du socle commun, la créativité ne semble pas considérée comme une compétence transversale que doivent développer tous les élèves. Lorsqu'elle est mentionnée dans les programmes, la créativité est associée surtout aux disciplines artistiques, ce qui en fait une compétence spécifique à ces disciplines. Elle est en outre considérée comme une ressource relevant de l'histoire personnelle des élèves, sur laquelle peuvent s'appuyer les enseignements, sans pour autant la développer[4]. Cette position contraste notamment avec la place accordée à la créativité dans le curriculum anglais, en particulier de 1998 à 2011[5].

3 En tant que compétence transversale appréhendée par la psychologie, la créativité présente plusieurs spécificités qu'il nous semble important de rappeler ici. Définie de manière synthétique comme la capacité à résoudre un problème de manière originale (Runco, 2008), la créativité peut être décomposée en plusieurs étapes – de l'identification d'un problème à la proposition d'une solution originale – qui requièrent différents types de compétences (Runco & Chand, 1995). Ses composantes, cognitives et conatives, sont hétérogènes (Lubart, 2003)[6]. Alors qu'une partie de ses composantes – les éléments cognitifs – s'inscrivent nécessairement dans un ou plusieurs domaines de connaissances (Tricot & Sweller, 2014), ses éléments conatifs sont en revanche mobilisables dans tout domaine d'action. La créativité, en tant que forme non rationnelle de l'action humaine, a ainsi pu faire l'objet d'analyses dans une large gamme de domaines de la vie sociale (Joas, 2008). La compétence de créativité, qu'elle soit considérée en tant que potentiel ou en tant que réalisation, est identifiable du fait de caractéristiques qui lui sont propres : l'originalité, la fluidité, la flexibilité ou encore la pertinence (Guilford, 1970 ; Plucker & Renzulli, 1999 ; Storme, 2013). Au fil des écrits qui en ont fait leur objet d'étude, la créativité a ainsi été construite comme une compétence transversale à part.

4 En nous appuyant sur trois niveaux d'analyse du système éducatif français ainsi que sur les spécificités de cette compétence transversale, nous souhaitons formuler des hypothèses contribuant à une meilleure compréhension de la position de l'institution scolaire à l'égard de la créativité[7]. Pour cela, nous mobilisons des travaux portant sur les effets, la mesure et le développement de cette compétence, principalement issus de la psychologie, ainsi que des travaux issus des sciences de l'éducation, permettant de caractériser les objectifs, les modèles d'évaluation ainsi que les contenus pédagogiques de l'offre scolaire en France. Cette démarche est d'autant plus délicate que les travaux explorant la créativité en tant que compétence, en lien avec l'analyse de l'institution scolaire, sont rares et majoritairement anglo-saxons.

5 Nous privilégions trois angles d'analyse successifs au cours de cet article. Dans un premier temps, nous chercherons à identifier des liens entre la place de la créativité parmi les objectifs assignés à l'institution scolaire et la nature des effets attribués à la créativité. Dans un second temps, nous chercherons à caractériser les liens entre les pratiques de l'évaluation dans le contexte scolaire et les spécificités inhérentes à la mesure empirique de la créativité. Enfin, nous chercherons à analyser la contribution de l'offre scolaire au développement de la créativité.

Buts assignés à l'institution scolaire et effets incertains de la créativité à long terme

6 Les rôles assignés aux institutions scolaires peuvent être analysés à partir des enjeux sociaux et économiques auxquels elle est sommée de répondre dans une société donnée[8]. Ces rôles multiples, et les logiques qui les sous-tendent, peuvent expliquer l'absence de créativité en tant qu'objectif du système éducatif et l'inflexion récente des politiques éducatives. Nous présentons tour à tour comment les rôles sociaux mais surtout les logiques économiques assignées à l'Ecole contribuent à expliquer cette position.

7 Du côté des enjeux sociaux, l'approche de Durkheim ou encore la perspective parsonienne permettent de comprendre que la créativité, en tant qu'objectif, soit tenue à l'écart de l'institution scolaire. Les rôles sociaux attribués à l'Ecole dans la perspective durkheimienne consistent d'abord en l'intégration de normes communes, alors que la créativité, en tant que compétence, se situe davantage du côté du développement de l'individu contournant les normes sociales. L'effet d'hystérèse[9] associé à la prégnance de normes durkheimiennes (Meuret, 2007) au sein du système éducatif français participe sans doute de la difficile incorporation de la créativité en tant qu'objectif assigné aux établissements scolaires. Les approches s'inscrivant dans le cadre parsonien de l'avantage stratégique insistent sur l'instrumentalisation de l'Ecole par les classes sociales les plus favorisées afin de préserver leur avantage stratégique (Meuret & Morlaix, 2006). Elles permettent d'éclairer, si ce n'est d'expliquer, l'absence explicite de créativité en tant qu'apprentissage dans le contexte scolaire. On peut en effet supposer que les familles les plus favorisées ont intérêt à ce que le développement de la créativité, conçue, jusqu'à une période récente, comme une compétence réservée aux catégories professionnelles les plus qualifiées (Bowles & Gintis, 1976 ; Boltanksi & Chiapello, 1999), soit réservée à la sphère privée et familiale.

8 Du côté des enjeux économiques, la logique adéquationniste[10] de l'offre éducative à l'égard du marché de l'emploi peut expliquer que l'Ecole soit restée en retrait du développement de cette compétence. En effet, la créativité n'a été introduite dans le système de production que de manière tardive et limitée (Boltanksi & Chiapello, 1999) et a longtemps été réservée à certaines catégories socio-professionnelles (Bowles & Gintis, 1976). Les travaux s'intéressant à la transformation des compétences requises par le système de production peuvent expliquer l'inflexion actuelle des politiques éducatives, dans une logique économique. Les travaux de Murnane et Levy (2001, 2003) mettent en avant la proportion croissante de compétences non routinières, dont la créativité, parmi les compétences requises de tous par le système de production, ce qui résulterait notamment des transformations technologiques à l'œuvre dans tous les secteurs. En effet, l'introduction progressive de l'informatique depuis les années 1970 se serait substituée aux compétences routinières tandis qu'elle accompagnerait, de manière complémentaire, les compétences non routinières (Murnane & Levy, 2001 ; Levy & Murnane, 2003). Cette compétence de créativité, requise dans le contexte professionnel, participe de la résolution de problème. La définition qui lui est attribuée est assez proche de la créativité de la « cité par projet », une créativité qui se développe en lien avec les autres, et non pas une créativité artiste (Boltanksi &Chiapello, 1999, p. 192).

9 De la même manière, l'incertitude associée aux effets économiques à long terme de la créativité, en tant que capital créatif, a pu expliquer la place limitée des objectifs de construction de cette compétence, parmi l'ensemble des rôles assignés aux établissements scolaires. Cette incertitude est soulignée dans une revue de littérature sur les compétences non cognitives (Gutman & Schoon, 2013). À court terme, la mobilisation de la créativité

des élèves a pu être associée à la réussite scolaire (Sternberg, 2012) ainsi qu'au bien-être des élèves (Turner, 2013). En revanche, les travaux concernant les résultats associés à long terme à la créativité en tant que potentiel individuel restent rares. Cette incertitude quant aux effets sur le long terme des parcours individuels est renforcée par le fait que les caractéristiques du contexte (Sternberg, 2012) conditionnent la possibilité de mobiliser la créativité en situation. Les caractéristiques des contextes professionnels, en particulier les caractéristiques organisationnelles, sur lesquelles l'Ecole n'a aucune prise, conditionnent la possibilité d'utilisation de cette compétence (Amabile, 1996 ; Oldham & Cummings, 1996), ce qui peut également contribuer à expliquer le rapport distant de l'Ecole à l'égard de la créativité en tant que compétence.

10 En outre, les apports économiques de la créativité se situent surtout en terme de bien-être individuel. En effet, les approches psychologiques de la créativité insistent sur les liens entre créativité et bien-être[11], c'est-à-dire des aspects surtout qualitatifs de la relation au travail, plutôt qu'à des effets sur l'accès à l'emploi[12]. Ces liens entre bien-être et créativité font écho aux travaux de Menger (2002), qui souligne les bénéfices associés à la dépense de soi sous la forme créative, et plus précisément, le lien entre l'action créative et la « connaissance de soi », ou la « possession de soi » (Menger, 2002). En revanche, les effets de la créativité en termes d'accès à l'emploi restent à explorer.

11 À l'issue de cette première partie, nous montrons comment deux logiques concurrentes permettent de comprendre l'inflexion récente des politiques éducatives à l'égard de la créativité. D'une part, les rôles sociaux attribués à l'École dans des perspectives durkheimiennes ou parsoniennes ont pu retarder la prise en compte d'une compétence associée à l'épanouissement individuel et plus développée par les catégories sociales favorisées. D'autre part, les rôles économiques assignés à l'école, et en particulier la logique adéquationniste de l'École à l'égard du système productif, ont pu retarder la prise en compte de la créativité en tant que compétence transversale, tout en expliquant l'inflexion actuelle.

12 Après avoir cherché à analyser la place de la créativité parmi les objectifs du système éducatif en lien avec les effets qui peuvent lui être attribués, nous allons désormais interroger la place faite à la créativité à un autre niveau du système, en nous intéressant à la place qui lui est réservée dans les pratiques d'évaluations scolaires.

Évaluations scolaires et mesures de la créativité

13 Plusieurs points concernant les liens entre pratiques d'évaluation et mesure de la créativité peuvent analysés. D'une part, nous interrogeons la place laissée par les outils d'évaluation sommative à la créativité en tant que compétence transversale. D'autre part, nous interrogeons la prise en compte de la créativité en tant que critère d'évaluation dans des situations d'évaluation portant sur des travaux mobilisant tout particulièrement la compétence de créativité. Comme indiqué en introduction, l'identification de la créativité repose sur plusieurs caractéristiques, applicables à différents types d'objets, potentiels ou productions – idées ou de réalisations concrètes – élaborés en réponse à des situations problématiques ouvertes[13].

14 En tant que potentiel, l'évaluation de la créativité nécessiterait une mesure auto-reportée, effectuée par les élèves eux-mêmes ou des tests s'appuyant sur des mises en situation[14]. En tant que réalisation, ses méthodologies de mesure semblent également éloignées des pratiques actuelles d'évaluation. D'une part, les évaluations portent rarement sur des situations problématiques ouvertes, mis à part la résolution de problème en mathématiques ou l'écriture d'invention. D'autre, part, et même dans ces cas précis, elles ne prennent pas en compte l'originalité des réponses proposées.

15 Alors qu'il existe de nombreuses manières d'évaluer[15], l'évaluation, telle qu'elle est pratiquée dans le contexte scolaire, ne porte pas sur des objets propices à la mesure de la créativité, celle-ci étant principalement centrée sur des apprentissages strictement définis. Dans le cadre des tests disciplinaires, qui constituent le cœur des pratiques d'évaluation, les enseignants jugent de la production des élèves en fonction de réponses attendues, tandis que le caractère original de toute production créative est a priori indéterminé. Les études sur les pratiques de l'évaluation sommative montrent également que les enseignants recherchent des permanences

plutôt que des changements dans les productions d'élèves (Noizet & Caverni, 1983), ce qui exclut le repérage de l'originalité des élèves[16]. Lucas et al (2013) voient dans les pratiques d'évaluation formative des possibilités d'évaluer la créativité, et proposent des outils destinés aux enseignants comme aux élèves. L'élaboration de contrôles écrits par l'enseignant lui-même, qui arrive en première position des pratiques d'évaluation des enseignants français (Conseil national de l'évaluation du système scolaire [CNESCO], 2014), laisse peu de place aux questions suscitant des réponses ouvertes.

16 La mesure de la créativité s'appuyant sur des réalisations concrètes porte en particulier sur leur originalité ainsi que sur leur pertinence à l'égard d'une situation donnée (Jackson & Messick, 1965 ; Sternberg, 2012 ; Storme, 2013). Or, au vu de la rareté des productions autonomes des élèves, une telle mesure s'avère particulièrement difficile à mettre en place dans les pratiques d'évaluation scolaires. Ainsi, la créativité semble difficilement évaluable dans les formes les plus répandues de l'évaluation scolaire en France. Nous pouvons ainsi constater, comme Sternberg (2012) une certaine incompatibilité entre les instruments d'évaluation institutionnels et les mesures scientifiques de la créativité[17].

17 Il existe néanmoins des situations, associées à certains travaux ou disciplines, qui laissent une place plus grande à la créativité des élèves. Ces situations se présentent dans des contextes particuliers tels que les productions écrites ou encore la réalisation de travaux d'expression en arts plastiques. Dans ces cas précis, qui pourtant mobilisent la créativité des élèves, les caractéristiques relevant de la créativité peuvent être prises en compte dans l'évaluation, mais de manière peu formalisée.

18 Le caractère peu formalisé de la prise en compte de la créativité apparaît très clairement dans le cas des arts plastiques. En effet, n'étant pas objectivée par des caractéristiques reconnues par tous, elle renvoie à une grande hétérogénéité de définitions. Comme le souligne Chanteux (1989), les représentations de la créativité des enseignants en arts plastiques en CM2 et 6e renvoient à des réalités variables, parmi lesquelles « l'imagination « , « la capacité d'invention », « l'originalité » ou encore la « divergence des idées », qui correspondent à des étapes, caractéristiques et ressources distinctes du processus de créativité.

19 La prise en compte de la créativité en tant que critère d'évaluation de l'écriture d'invention pose également quelques difficultés aux enseignants, alors même que ces critères semblent indispensables à l'évaluation d'un tel exercice. Les représentations d'une forte proportion d'enseignants conduisent à invalider l'évaluation de ce type d'activité, en raison du risque de critères « subjectifs», « impressionnistes », « flous » (Huynh, 2004, p. 40). En somme, le caractère créatif des productions des élèves, évaluables dans certains contextes disciplinaires, reste très peu formalisé et semble ne pas faire consensus parmi les enseignants.

20 A l'issue de ce second niveau d'analyse, nous pouvons avancer plusieurs hypothèses permettant de caractériser la place de la créativité dans les pratiques d'évaluation. Il apparaît, d'une part, que les méthodes dévaluation mises en œuvre dans le contexte scolaire laissent peu de place aux méthodologies de mesure de la créativité, en raison de l'incompatibilité entre les objets d'évaluation scolaire et les critères de mesure de la créativité. D'autre part, lorsqu'elle est sollicitée dans certains types de travaux, la créativité est évaluée par les enseignants de manière informelle et peu consensuelle, ce qui participe à invalider son évaluation.

21 Alors que la créativité, en tant que compétence transversale, ne fait pas l'objet d'évaluations explicites dans le contexte scolaire, l'expérience scolaire peut néanmoins contribuer à son développement. Nous allons désormais interroger cette contribution de la forme scolaire au développement de la créativité.

Expérience dans l'espace scolaire et facteurs de développement de la créativité

22 La contribution de l'expérience scolaire au développement de la créativité peut être interrogée de deux manières. D'une part, elle peut être interrogée de manière isolée, en référence à l'effet produit par la socialisation scolaire sur l'individu. D'autre part, elle peut être interrogée en référence à l'effet de l'expérience scolaire sur le développement de la créativité individuelle, par rapport à d'autres modes de socialisation.

23 L'expérience scolaire, dans sa globalité, a un effet sur la personnalité ou les dispositions des individus[18]. De la même manière, on peut supposer que le stock de compétences développées à l'issue d'un parcours scolaire va influencer la capacité individuelle de créativité. Ces caractéristiques peuvent influencer aussi bien négativement que positivement la créativité individuelle (Sternberg, 2012, p. 3).

24 L'acquisition de connaissances disciplinaires, effet premier de l'École dans un système scolaire centré sur les disciplines, est susceptible de contribuer positivement au développement de la créativité, qui s'appuie en partie sur l'expertise, aux côtés de dimensions conatives plus transversales, comme précisé en introduction. Plusieurs auteurs ont souligné le rôle du degré d'expertise dans la production de réalisations créatives (Csíkszentmihályi, 1996; Tricot & Sweller, 2014). L'école, en ce qu'elle doit permettre d'acquérir des connaissances approfondies dans les disciplines à travers lesquelles elle organise la transmission de connaissances, semble ainsi contribuer à cette dimension cognitive de la créativité.

25 On peut toutefois interroger la contribution scolaire au développement des autres composantes de la créativité. Par exemple, et pour souligner un effet inhibiteur de l'École sur le développement de la créativité, l'École a pu être présentée comme une institution qui assujettit, valorisant davantage l'obéissance et la docilité que l'esprit critique (Baudelot & Establet, 1979 ; Bowles & Gintis, 1976). Aujourd'hui, les résultats de l'enquête PISA (OCDE, 2014) révèlent toutefois, en moyenne, la performance des élèves français en résolution de problème, compétence proche de la créativité. En somme, il semble difficile de conclure quant à l'effet de l'expérience scolaire sur le développement de la créativité.

26 Par ailleurs, si un système éducatif centralisé a tendance à produire des effets communs, on peut également supposer que la contribution scolaire au développement de la créativité est variable selon les caractéristiques de l'expérience scolaire, dans la mesure où elle se construit à la fois autour d'un processus d'intégration de normes sociales communes et d'acquisition de l'autonomie (Dubet & Martuccelli, 1996).

27 L'étude des trajectoires d'individus considérés comme particulièrement créatifs (artistes, scientifiques, etc…), qui souligne la place réduite des activités scolaires dans le processus de développement de la créativité (Csíkszentmihályi et al., 1993[19]), nous invite à interroger également la contribution scolaire en comparaison avec d'autres espaces éducatifs. Dans cette perspective, et à partir d'une revue de littérature en psychologie et en sciences de l'éducation, nous avons relevé une liste de situations considérées comme propices au développement de la créativité. Ces différentes situations, qui relèvent davantage d'un contexte scolaire ou extrascolaire, ont été regroupées en fonction du type de facteurs de développement de la créativité auxquels elles renvoient[20]. Le tableau qui en est issu est présenté ci-dessous[21].

Figure n°1 : Tableau : Facteurs scolaires et extrascolaires contribuant au développement de la créativité

	Situations	
Facteurs de développement de la créativité	Propres au contexte scolaire (classe et hors classe)	Non spécifiques au contexte scolaire
Interaction sociale et coopération	Travail de groupe nécessitant de la coopération (Fischer, 2005)	Contextes de coopération (Epstein, R., Schmidt, S. M., & Warfel, R., 2008), interaction avec les autres (Csíkszentmihályi, 1996)
Diversité du milieu de socialisation	Variété des cours (Turner, 2013)	Expériences multiculturelles (Leung, et al, 2008) Diversité ethnique (Mcleod, P. L., Lobel, S. A. & Cox, T. H., 1996) Diversité d'expérience (Vygotsky, 1930/2004)
Réalisation de productions concrètes	« Craft » (Lindfors, 2007a), Manipulation d'objets et de matériaux (Feldman, D. H. & Benjamin, A. C., 2006).	--
Expérience	Référence à la vie de tous les jours (Manning et al, 2009 in Turner, 2013)	Expérience directe (Dewey, 1938/2007 in Feldman, D. H. & Benjamin, A. C., 2006).
Utilisation de l'imagination	Activités pédagogiques faisant appel à l'imagination (Turner, 2013)	Lien entre imagination et créativité (Vygotsky, 1930/2004)
Mobilisation de l'esprit critique	Contribution à l'évaluation de ses propres travaux (Turner, 2013)	--
Le jeu	Activités pédagogiques s'appuyant sur le jeu (Garaigordobil, 2006)	Activités extrascolaires basées sur le jeu : pratique sportive, théâtrale (Dansky, J. L., 1980a), musicale (Curnow, K. E. & Turner, E. T., 1992).

28 Les différents types de facteurs répertoriés sur la figure n°1 sont : l'interaction sociale et coopération, la diversité du milieu de socialisation, la réalisation de productions concrètes, l'expérience, l'utilisation de l'imagination, le recours à divers domaines de connaissances, la mobilisation de l'esprit critique, ou encore le jeu[22]. Chacun de ces facteurs (colonne 1) a été associé à des situations spécifiques (colonnes 2 et 3), qui se retrouvent à des fréquences diverses dans l'expérience scolaire et extrascolaires des élèves.

29 Comme le soulignent Beaudot et Torrance (1974), dans le contexte scolaire, les facteurs de développement de la créativité s'apparentent aux caractéristiques de la pédagogie active qui, dans ses différentes variantes, souligne l'importance de l'implication de l'individu dans tout processus d'apprentissage. Il semble intéressant d'interroger la présence de ces facteurs au sein des activités rencontrées par les élèves durant leur scolarité primaire et secondaire. La rareté de ces facteurs est soulignée par les travaux de sociologie des curricula ; elle est renforcée par l'analyse de la mise en œuvre de dispositifs censés favoriser la prise en compte de tels facteurs.

30 La rareté structurelle de certains des facteurs de développement de la créativité a pu être soulignée par les apports de la sociologie des curricula. La France, en effet, se situe du côté des pays présentant les caractéristiques de ce que Bernstein définit comme relevant du « code série », systèmes dans lesquels « les disciplines au programme sont isolées les unes des autres, les savoirs scolaires sont nettement distingués des savoirs extrascolaires et familiers, le tout dans un système où dominent des relations autoritaires et hiérarchisées, où les élèves sont soumis à une discipline ferme et à un rythme d'apprentissage précis[23] » (Mons et al., 2012, p. 592). Les auteurs rappellent l'analyse de Bernstein, pour qui les « codes scolaires, nichés dans un contexte historique, reflètent la façon dont la société assure l'intégration de ses membres et donc le contrôle social » (Mons et al, 2012, p. 593). La typologie de Mc Lean, à laquelle se réfèrent les auteurs, va dans le même sens en définissant le modèle d'éducation à la française par son encyclopédisme, par opposition à un modèle à l'anglaise défini par son humanisme (Mons et al ., 2012). Les caractéristiques mises en évidences concernant le curriculum français

semblent ainsi conforter l'idée d'une rareté des facteurs de développement de la créativité dans l'offre scolaire en France.

31 L'analyse de dispositifs visant à palier aux carences du système éducatif permet de constater les difficultés de mise en œuvre de pédagogies associées au développement de la créativité. C'est le cas, par exemple, de l'approche pluridisciplinaire ou du recours à l'imagination, deux facteurs de développement de la créativité, qui se sont retrouvés au cœur de dispositifs tels que les itinéraires de découvertes (IDD[24]) au collège, des travaux personnels encadrés (TPE[25]) dans les lycées généraux, ou encore des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP[26]) dans les lycées professionnels. Toutefois, l'analyse de ces dispositifs, et en particulier des IDD, a fait apparaître un manque d'efficacité dans leur mise en œuvre, ceux-ci restant influencés par l'approche disciplinaire des enseignants (Audigier et al., 2008).

32 Concernant la place des facteurs de développement de la créativité dans le cadre extrascolaire, on peut supposer que les élèves y sont inégalement exposés, en fonction de leur parcours et en particulier des caractéristiques de leur socialisation dans divers espaces éducatifs. Dans la perspective de comparaison du développement de la créativité dans les contextes scolaires et extrascolaires, on peut supposer que l'exposition à tel ou tel facteurs de développement de la créativité n'aura pas le même effet selon l'espace considéré (famille, école, associations, groupes de pairs). L'étude du développement de la créativité pose ainsi la question des profils de socialisation, définis comme l'articulation de modes de socialisation dans divers espaces (famille, école, associations, groupes de pairs), les plus propices au développement de cette compétence.

33 A l'issue de ce troisième angle d'analyse, l'approche de l'expérience scolaire à l'aune des facteurs de développement de la créativité permet ainsi de souligner que l'institution scolaire agit dans les parcours individuels de manière contrastée, en favorisant le développement de la créativité par le biais de certaines activités mais également en contribuant à son inhibition. Par ailleurs, l'effet de cette expérience, au niveau individuel, se combine avec les effets sur le développement de la créativité issus d'autres espaces de socialisation.

Conclusion

34 La confrontation entre l'analyse du système éducatif français à trois niveaux et les travaux de psychologie sur les effets, les mesures et le développement de la créativité, nous ont permis de souligner que, tant du point de vue de ses effets, de sa mesure, que de son développement, plusieurs spécificités inhérentes à cette compétence transversale semblent expliquer une difficile intégration au curriculum, en particulier au niveau primaire et secondaire.

35 D'une part, il apparait que les effets incertains et hypothétiquement inégaux de la créativité dans le système de production aient freiné l'incorporation de cette compétence en tant qu'objectif du système éducatif français. D'autre part, la complexité de sa mesure, ainsi que son incompatibilité avec les outils d'évaluation les plus répandus, contribuent à en faire une compétence rarement évaluée, sauf de manière très peu formalisée. Enfin, les effets contradictoires de la scolarisation sur le potentiel créatif, la place limitée des facteurs de développement associés à la créativité dans le contexte scolaire, ainsi que l'implication d'autres espaces éducatifs, nous invitent à souligner les limites de la contribution scolaire au développement de cette compétence.

36 Alors que le statut de la créativité au sein de l'institution scolaire semble bien fragile, il reste intéressant d'analyser la construction de cette compétence dans divers espaces éducatifs. Une analyse empirique en cours, issue d'une enquête par questionnaire réalisée auprès d'un échantillon de 1500 jeunes, portant à la fois sur le développement de la créativité durant le temps de la formation et ses effets sur les parcours d'insertion professionnelle, doit permettre de comprendre comment le statut décrit ici de façon générale se répercute plus précisément sur les trajectoires individuelles[27]. Les disparités sociales et interindividuelles observées en lien avec le développement de la créativité permettront d'interroger les inégalités associées à la faible absorption de cette capacité humaine par les institutions scolaires en France.

37 L'évolution de la logique partenariale entre l'École et d'autres acteurs, à l'œuvre depuis les années 1970 (Van Zanten, 2004), mériterait également d'être observée de plus près à l'aune

de notre sujet. Rendue obligatoire sous l'impulsion actuelle de nouveaux partenariats entre l'école et d'autres acteurs territoriaux, cette dynamique induit, peut-être, une modification de la répartition des facteurs de développement de la créativité entre divers espaces éducatifs.

Bibliographie

Amabile, T. (1996). *Creativity in context*. Boulder, Colo: Westview Press.

Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N., & Perrenoud, P. (Éd.). (2008). *Compétences et contenus: les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck.

Baudelot, C. & Establet, R. (1979). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.

Beaudot A. & Torrance E. P. (1974). *La Créativité à l'école*. Paris: Presses universitaires de France.

Bernstein B., 1971a. *Class, codes and control.* Vol. 3 : *Towards a theory of educational transmissions*. London : Routledge and Kegan Paul.

Bernstein B., 1971b. *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London : Collier-Macmillan.

Bloom, B.S., Hasting, J.T. & Madaus, G.F. (1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York : McGraw-Hill Book Co.

Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme* (Édition : Essais). Paris: Gallimard.

Bourdieu, P. (2000). L'inconscient d'école. *Actes de la recherche en sciences sociales*, *135*(1), 3-5.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. London: Routledge & Kegan Paul.

Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. & Punie, Y. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in EU Member States* (JRC-IPTS Working Paper No. JRC62370). Institute for Prospective and Technological Studies, Joint Research Centre. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cambridge Education. (2008). « The New QCA Curriculum: Personal Learning & Thinking Skills (PLTS)… in Pieces ». URL :

http://www.school-portal.co.uk/GroupDownloadFile.asp?ResourceId=3054018

Caverny, J.-P. & Noizet, G. (1983). Les procédures d'évaluation actuelle, leur part de responsabilité dans l'échec scolaire. *Revue française de pédagogie*, *62*(1), 7-14.

Chanteux, M. (1989). Les pratiques des enseignants en arts plastiques: Contribution à leur description en CM2 et en 6ème. *Revue française de pédagogie*, *87*(1),
5-13.

CNESCO. (2014). L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques. Une comparaison internationale dans les pays de l'OCDE. Paris : CNESCO.

Csíkszentmihályi, M., Rathunde, K. R. & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: the roots of success and failure*. Royaume-Uni: Cambridge England.

Csíkszentmihály, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York, États-Unis: Harper Collins Publishers.

Curnow, K. E. & Turner, E. T. (1992). The Effect of Exercise and Music on the Creativity of College Students. *The Journal of Creative Behavior*, *26*(1), 50-52.

Dansky, J. L. (1980a). Cognitive Consequences of Sociodramatic Play and Exploration Training for Economically Disadvantaged Preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *21*(1), 47-58.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester : University Rochester Press.

Dewey, J. (1938/2007). *Experience And Education*. New York: Collier Books.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.

Epstein, R., Schmidt, S. M., & Warfel, R. (2008). Measuring and Training Creativity Competencies: Validation of a New Test. *Creativity Research Journal*, *20*(1), 7-12.

Feldman, D. H. & Benjamin, A. C. (2006). Creativity and education: an American retrospective. *Cambridge Journal of Education*, *36*(3), 319-336.

Fischer, G. (2005). Distances and diversity: sources for social creativity. In *Proceedings of the 5th conference on Creativity & cognition* (p. 128-136).

Garaigordobil, M. (2006). Intervention in creativity with children aged 10 and 11 years: impact of a play program on verbal and graphic-figural creativity. *Creativity Research Journal*, *18*(3), 329-345.

Gillet, N. & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 40(4)*, 230-237.

Guilford, J. P. (1970). Creativity: Retrospect and Prospect. *The Journal of Creative Behavior*, *4*(3), 149-168.

Gutman, L., Schoon, I. (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Literature review. Education Endowment Foundation, Cabinet Office, Institute of education. London : Institute of Education, University of London.

Huynh, J.-A. (2004). L'écriture d'invention, une pratique innovante? *Recherches*, *40*, 19-45.

Jackson, P. W. & Messick, S. (1965). The person, the product, and the response: conceptual problems in the assessment of creativity. *Journal of Personality*, *33*(3), 309-329.

Joas, H. (2008). *La créativité de l'agir*. Paris: les Éditions du Cerf.

Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social psychology quarterly*, *61*(2), 121-140.

Leung, A. K., Maddux, W. W., Galinsky, A. D., & Chiu, C. (2008). Multicultural experience enhances creativity: the when and how. *American Psychologist*, *63*(3), 169-181.

Levy, F. & Murnane, R. J. (1996). With what skills are computers a complement? *American Economic Review*, *86*(2), 258-62.

Levy, F. & Murnane, R. J. (2001). *The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration* : (NBER Working Paper No. 8337). National Bureau of Economic Research.

Levy, F., & Murnane, R. J. (2003). The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. *Quaterly Journal of Economics*, *118*(4), 1279-1333.

Lindfors, E. (2007a). Sloyd in education-Student teacher perspective. In Johansson, M.& Porko-Hudd, M. (eds.) Knowledge, Qualities and sloyd. Research in Sloyd and Crafts Science. *Techne Series*, A10, 53-73.

Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.

Lucas, B., Claxton, G. Spencer, E., (2013). Progression in student creativity in school: first steps toward new forms of formative assessment: (OECD Education working papers, 89, OCDE). Paris: OECD publishing.

Mackinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, *17*(7), 484-495.

Manning, A., Glackin, M., & Dillon, J. (2009). Creative science lessons? Prospective teachers reflect on good practice. *School Science Review*, *90*(332), 53-58.

Mcleod, P. L., Lobel, S. A. & Cox, T. H. (1996). Ethnic diversity and creativity in small groups. *Small group research*, *27*(2), 248-264.

Menger, P.-M. (2002). *Portrait de l'artiste en travailleur: métamorphoses du capitalisme*. Paris: Seuil.

Meuret, D. & Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ?, Revue française de sociologie, *47*(1), 49-79.

Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école : Une comparaison France / États-Unis*. Paris : Presses universitaires de France.

MENESR, s.d., « Collège, mieux apprendre pour mieux réussir ». URL :

http://www.education.gouv.fr/cid86831/college-mieux-apprendre-pour-mieux-reussir.html

MENESR. s.d., Le socle commun de connaissances et de compétences. URL :

http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html

MENESR. (2008). Programme d'enseignement d'arts plastiques et d'éducation musicale pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège : (Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008). URL:

http://www.education.gouv.fr/cid22115/mene0817080a.html

MENESR. (2015). Circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015. URL : http://www.reformeducollege.fr/textes-officiels/projet-de-circulaire

Mons, N., Duru-Bellat, M. & Savina, Y. (2012). Modèles éducatifs et attitudes des jeunes : une exploration comparative internationale, *53*(4), 589-622.

NACCCE. (1999). All our futures: Creativity, culture and education. URL :

http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf

OCDE, s. d.. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills, EUCIS-LLL. Paris: OECD publishing.

OCDE (2014). PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems (Volume V), PISA, Paris : OECD publishing.

Oldham, G. R. & Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of management journal*, *39*(3), 607-34.

Plucker, J. A. & Renzulli, J. S. (1999). Psychometric approaches to the study of human creativity. In R. J.Sternberg (Ed.), Handbook of creativity (pp. 35-61). New York: Cambridge University Press.

Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* [En ligne], (33). URL : http://edso.revues.org/174

Runco, M. A. & Chand, I. (1995). Cognition and creativity. *Educational Psychology Review, 7*(3), 243-267.

Runco, M. A., Plucker, J. A. & Lim, W. (2001). Development and Psychometric Integrity of a Measure of Ideational Behavior. *Creativity Research Journal*, *13*(3-4), 393-400.

Runco, M. A. Creativity (2008). In W. A. Darity (Ed.), *International encyclopedia of social sciences, 2nd* ed., 164-166. Farmington Hills, MI: Macmillan Reference/ Thompson Gale.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Sternberg, R. J. (2012). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, *24*(1), 3-12.

Storme, M. (2013). *Variabilité des évaluations de la créativité*. Paris : Université Paris V.

Tricot, A. & Sweller, J. (2014). Domain-Specific Knowledge and Why Teaching Generic Skills Does Not Work. *Educational Psychology Review*, *26*(2), 265-83.

Turner, S. (2013). Teachers' and Pupils' Perceptions of Creativity across Different Key Stages. *Research in Education*, *89*(1), 23-40.

Vygotsky, L. S. (1930/2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 7-97.

Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Notes

1 Il convient de préciser que nos analyses ne portent pas sur le nouveau socle commun de connaissances et de compétences, qui entrera en vigueur à la rentrée 2016.

2 Si elle apparaît en filigrane avec la formation du jugement, du goût et de la sensibilité dans le pilier 5 (culture humaniste) ou encore avec l'acquisition de l'autonomie et l'initiative dans le pilier 7 (autonomie et initiative), le socle commun de connaissances et de compétences ne lui réserve pas une place à part entière.

3 En particulier, le texte présente les enseignements pratiques interdisciplinaires comme « des moments privilégiés pour mettre en œuvre de nouvelles façons d'apprendre et de travailler pour les élèves. Ils développeront l'expression orale, l'esprit créatif et la participation». In. MENESR, Circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015.

4 Voir les programmes d'art plastique et d'éducation musicale, MENESR, Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008.

5 Cette période est marquée par la mise en place d'un comité consultatif national de l'éducation créative et culturelle en 1998 puis par la mise en place d'un partenariat pour la créativité de 2002 à 2011. Elle a donné lieu à une définition de cette compétence dans le contexte scolaire en termes de capacités graduées associées à la créativité : la capacité à imaginer de nouvelles idées, la capacité à établir des liens entre

divers éléments, la capacité à questionner des hypothèses ainsi que la capacité à prendre des risques créatifs (Cambridge Education, 2008).

6 Les compétences cognitives recouvrent les savoirs et savoir-faire, tandis que les composantes conatives recouvrent les traits de personnalité et la motivation intrinsèque.

7 Ce travail préliminaire propose de premières pistes d'analyse qui demanderaient à être interrogées empiriquement de manière plus systématique que ce n'est fait ici.

8 Les enjeux politiques, qui peuvent également expliquer le rôle de l'institution scolaire, ne sont pas abordés ici de manière séparée des enjeux sociologiques.

9 Nous qualifions ici d'effet d'hystérèse l'hypothèse selon laquelle les normes durkheimiennes continueraient à décrire de manière pertinente le fonctionnement du système éducatif français.

10 Cette logique se retrouve dans la structuration du système éducatif, notamment dans la structuration des filières et du système d'orientation (Beaud, 2010).

11 Le lien entre motivation intrinsèque, également centrale dans la mobilisation de la créativité, et le bien-être, a été mis en avant par la théorie de l'autodétermination (Deci, Ryan, 2002).

12 Les besoins fondamentaux, tels que l'autonomie, des relations sociales harmonieuses et la pleine utilisation de ses compétences, constituent une manière d'appréhender le bien-être eudémonique (Keyes, 1998 ; Gillet & Vallerand, 2008).

13 Ces critères d'identification de la créativité ont pu être établis en psychologie, sur la base d'études empiriques auprès d'individus et de manière relativement cumulative depuis les années 1950.

14 Pour une mesure auto-reportée de la créativité, voir notamment Runco et al, 2001.

15 Pour une typologie de l'évaluation, voir par exemple Bloom (1971), ou plus récemment Scalon (2004) dans le contexte de l'approche par compétences.

16 Considérée comme une caractéristique de l'évaluation en France, la prégnance de ce type d'évaluation n'est pas interrogée ici, ce qui pourrait l'être à l'aide de données empiriques quantitatives sur les pratiques d'évaluation des enseignants.

17 Sternberg (2012) fait plus particulièrement référence à l'incompatibilité entre la pensée divergente, étape du processus de créativité consistant à envisager plusieurs solutions, alors que les tests standardisés prévoient toujours une bonne réponse.

18 Bourdieu (2000) qualifie l'ensemble de ces dispositions d'inconscient scolaire. Celui-ci est commun à tous les produits d'un système éducatif national.

19 Ces travaux considèrent les activités scolaires comme un tout, sans faire par exemple la distinction entre celles qui relèvent du temps d'enseignement en classe et celles qui relèvent de la socialisation entre pairs.

20 Les activités scolaires sont définies comme l'ensemble des expériences liées à l'inscription dans un établissement scolaire. Elles comprennent les échanges informels en dehors du temps d'enseignement. Les expériences extrascolaires regroupent l'ensemble des activités portées par des acteurs non scolaires. Elles peuvent éventuellement avoir eu lieu dans un établissement scolaire.

21 Voir figure n°1.

22 On pourrait ajouter à ces facteurs le recours à l'émotion (Puozzo, 2013). Il n'est pas indiqué à part entière sur cette typologie dans la mesure où il recoupe certaines des activités mentionnées.

23 Le « code intégré » (Bernstein, 1971a, 1971b) caractérise au contraire les systèmes éducatifs privilégiant l'individualisation de l'enseignement, le développement pour l'élève de ses potentialités et sa personnalité, ainsi que la prise en compte, localement, de la situation des élèves.

24 Les itinéraires de découverte, dispositif obligatoire, ont pour vocation de s'adapter à la diversité des publics des collèges en proposant de nouvelles formes pédagogiques. Ils s'inscrivent dans la continuité des parcours diversifiés et des travaux croisés, concernent les classes de cinquième depuis la rentrée 2002 et les classes de quatrième depuis la rentrée 2003.

25 Les travaux personnels encadrés, mis en œuvre depuis 2001, visent à développer les capacités d'autonomie et d'initiative à partir d'une démarche pluridisciplinaire.

26 Les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel, mis en œuvre depuis 2001, ont pour objectif de permettre aux élèves de produire une réalisation concrète à partir d'une situation professionnelle, en s'appuyant sur des pédagogies innovantes.

27 Cette enquête est réalisée dans le cadre d'une thèse en Sciences de l'Education. Les individus sont interrogés sur leurs représentations concernant leur créativité, en tant que potentiel ou réalisation, sur la façon dont ils on pu développer cette compétence, sur leur parcours de formation, ainsi que sur leur trajectoire d'insertion professionnelle et l'utilisation qu'ils font de la créativité dans un cadre professionnel.

Pour citer cet article

Référence électronique

Agathe Dirani, « Mesures, développement : le statut de la créativité en question », *Éducation et socialisation* [En ligne], 41 | 2016, mis en ligne le 16 juin 2016, consulté le 01 septembre 2016. URL : http://edso.revues.org/1676

À propos de l'auteur

Agathe Dirani
IREDU, Université de Bourgogne

Droits d'auteur

© PULM

Résumés

Les particularités inhérentes à la créativité en tant que compétence transversale, analysées à partir d'une revue de littérature en psychologie et sociologie sur la mesure, le développement et les effets de la créativité, semblent lui conférer un statut restreint au sein du système éducatif français. D'une part, les incertitudes autour des effets à long terme de la créativité, tout comme la logique adéquationniste structurant l'organisation scolaire, maintiennent cette compétence à l'écart des principales finalités assignées au système éducatif français. D'autre part, celui-ci n'est pas outillé pour la mesurer, étant donné que ses méthodes d'évaluation ne permettent pas d'appréhender cette compétence. Enfin, son développement y est nécessairement limité du fait des caractéristiques associées au curricula français et des interactions limitées entre les établissements scolaires et les autres espaces de socialisation contribuant à son développement.

The specificities of creativity as a cross-sectorial skill have been analysed thanks to a survey in psychology, sociology and educational sciences dealing with measure, development and long-term effects of creativity. The main results seem to explain why this competence could not be incorporated by the French educational system. First of all, the uncertainty of long-term effects linked with creativity and the "adequationnist" logic that shaped the educational organisation kept it away from the main objectives of the French educational system. Secondly, the assessment model prevailing into the French educational system is not well equipped to furnish an appropriate measure of creativity., Thirdly, many specificities of the educational system, such as the weakness of interactions between schools and other social spaces enhancing the development of creativity limit its development.

Entrées d'index

Mots-clés : créativité, mesure, facteurs de développement, effets à long terme, système éducatif français, inégalités
Keywords : creativity, measure, development factors, long-term effects, French educational system, inequalities