

Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant de Binet à nos jours

Maud Besançon, Baptiste Barbot, Todd Lubart

► **To cite this version:**

Maud Besançon, Baptiste Barbot, Todd Lubart. Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant de Binet à nos jours. Recherche et Education, 2011, 5, pp.215-226. hal-01393548

HAL Id: hal-01393548

<https://hal-univ-paris10.archives-ouvertes.fr/hal-01393548>

Submitted on 7 Nov 2016

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

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

Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant de Binet à nos jours

Maud Besançon, Baptiste Barbot, Todd Lubart

Résumé

Binet considérait l'imagination comme un construit d'une complexité analogue à l'intelligence. Il s'y est intéressé d'une part au travers d'entretiens portant notamment sur le domaine littéraire et d'autre part en proposant les premiers items de créativité dans ses études sur l'intelligence de l'enfant. Par la suite, la créativité a été oubliée pendant de longues années, mais aujourd'hui ce concept connaît un nouvel essor et devient crucial dans nos sociétés modernes qui requièrent de nouvelles idées pour résoudre des problèmes et se renouveler. Nous examinerons dans un premier temps les principaux outils permettant d'évaluer le potentiel créatif des enfants, depuis l'apport de Binet, en passant par les travaux de Guilford. Dans un second temps, nous centrerons notre exposé sur l'EPoC (Evaluation du Potentiel Créatif, Lubart, Besançon & Barbot, 2011), un nouvel outil dont l'objectif est d'évaluer les processus mis en œuvre dans la créativité en vue d'un diagnostic ou pour déterminer un profil créatif afin d'orienter le développement de la créativité de manière appropriée. Nous discuterons des intérêts de cet outil, et plus largement, de l'évaluation du potentiel créatif, qui constitue un enjeu décisif pour la recherche et qui devrait occuper une place de plus en plus importante dans le cadre du bilan psychologique, comme pressenti par Binet, il y a plus d'un siècle.

Introduction

La créativité a longtemps été considérée de façon mystique, comme venant d'une inspiration divine. Pourtant, dès le début du 20^{ème} siècle, Binet, dans sa quête de compréhension des processus psychologiques à l'origine des conduites individuelles, s'intéresse au processus créatif. Il considère le processus créatif comme un bon mélange d'imagination, de raisonnement et de bon sens (Mouchiroud et Lubart, 2006). Sa conception est donc proche de celle actuellement proposée par Sternberg (1999). Afin de mieux comprendre le processus créatif, Binet utilise diverses méthodes complémentaires et débute par des interviews de créateurs littéraires reconnus. Lorsque ces sujets en sont d'accord, il leur propose des tests standardisés. A partir de ces résultats, Binet proposera plusieurs typologies de créativité et mettra en évidence le poids de divers facteurs, tant au niveau personnel qu'environnemental (Mouchiroud et Lubart, 2006). Cette approche de la créativité est encore aujourd'hui d'actualité, comme nous le verrons. En outre, de part ses données récoltées, il propose de prendre en considération l'imagination dans l'évaluation de l'intelligence. Encore aujourd'hui, un grand débat reste toujours ouvert sur ce qu'est l'intelligence et sur la manière de l'évaluer.

Actuellement pour déterminer le potentiel intellectuel des enfants, le Quotient Intellectuel (QI), généralement mesuré par le WISC (ou la WIPPSI pour les enfants plus jeunes) fait office de mesure adaptée. Cependant, de nombreux théoriciens suggèrent que les comportements appréhendés par les tests conventionnels du QI ne reflètent que partiellement l'intelligence humaine (Gagné, 2004 ; Gardner, 1983 ; Sternberg, 1985). Dans ce sens certains auteurs envisagent la créativité comme une dimension de l'intelligence susceptible de compléter la mesure du QI dans l'identification des individus, notamment ceux considérés comme à haut potentiel (Treffinger, 1980 ; Naglieri et Kaufman 2001).

Renzulli (1986) postule la prédominance de trois composantes dans l'expression d'un haut potentiel : des aptitudes intellectuelles générales au-dessus de la moyenne, telles qu'elles sont mesurées par des tests classiques d'intelligence ; l'engagement dans la tâche, qui regroupe des facteurs aussi divers que la motivation, l'enthousiasme, l'intérêt, la persévérance ; et la créativité qui comprend la fluidité, la flexibilité et l'originalité de la pensée, l'ouverture aux expériences nouvelles, la curiosité, la désinhibition dans la prise de risque en pensée et en action ou encore le sens esthétique. Son modèle, dit en « 3 anneaux », va au-delà

Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant, de Binet à nos jours

d'une vision unitaire du haut potentiel et souligne l'importance de la créativité dans ce phénomène. Il devient alors possible de considérer que la créativité exceptionnelle observée chez certains individus soit une forme d'expression d'un haut potentiel (Gowan, 1971 ; Sternberg et Lubart, 1992).

La théorie triarchique de l'intelligence humaine (Sternberg, 1985) cherche à expliquer, dans une démarche d'intégration, la relation entre (1) l'intelligence et le monde interne de l'individu : intérêt pour les mécanismes mentaux qui sous-tendent le comportement intelligent ; (2) l'intelligence et l'expérience : prépondérance du rôle médiateur de l'expérience de vie entre les mondes internes et externes de l'individu ; (3) l'intelligence et le monde externe de l'individu, avec un focus sur l'emploi de ces mécanismes mentaux dans la vie de tous les jours pour s'ajuster à l'environnement. Ainsi, pour Sternberg, il existe trois composantes essentielles de l'Intelligence : (1) le facteur componentiel de l'Intelligence (facteur cognitif, ce que mesure le QI) ; (2) le facteur expérientiel c'est-à-dire l'adaptation à la nouveauté et aptitude à automatiser les traitements (créativité) et (3) le facteur contextuel ce qui correspond à l'adaptation au contexte et la culture de l'individu dans lequel celui baigne (intelligence pratique). Ces trois composantes se complètent et une personne ayant un fort potentiel sur l'une d'elle ne l'aura pas nécessairement sur la seconde ou la troisième. Gruber (1982) s'est interrogé sur la nature des relations entre le potentiel intellectuel mesuré par des tests classiques d'intelligence et l'expression créative ; il semble qu'un QI élevé n'est pas garant de la présence d'un potentiel créatif important. Runco et Albert (1986) indiquent de plus que l'intelligence et la pensée divergente ne sont plus corrélées au-delà du seuil de QI de 120.

La créativité et les facteurs ayant un poids dans les réalisations créatives

Ces différentes évolutions de la conception de l'intelligence ont amené une prise en considération de la créativité. Ainsi, de nombreux chercheurs se sont intéressés à la créativité avec des conceptions diverses et variées. Toutefois, une définition de la créativité est admise par la plupart des chercheurs du domaine : la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel

Recherches & Educations

elle se manifeste (Sternberg et Lubart, 1995). Ainsi, une idée, un concept, une production artistique, pour être considérés comme créatifs, doivent d'une part se distinguer de ce qui a précédemment été proposé et d'autre part satisfaire les contraintes de l'environnement dans lequel elle s'exprime. Ainsi, de tout temps, certaines personnes ont su transgresser les normes existantes dans divers domaines afin d'apporter un nouvel éclairage sur notre monde (comme Galilée) ou un apport scientifique (comme Einstein) ou encore proposer un nouveau courant artistique (comme Paul Cézanne). Ces créateurs, ayant eu une grande influence, peuvent être vus comme des créateurs avec un « C – majuscule ». Toutefois, chaque personne a elle aussi un potentiel créatif et est amenée chaque jour à faire preuve de créativité, à son niveau ; nous parlons donc de créativité avec « c - minuscule ». En effet, dès lors qu'une personne (aussi bien des enfants que des adultes) se trouve confrontée à une situation nouvelle dans laquelle elle n'a pas la solution, alors, elle pourra faire preuve de créativité pour en tirer partie. Cette compétence cognitive, comme toutes les autres, peut être stimulée et évaluée du fait que plusieurs composantes ont une influence sur la réalisation du potentiel créatif. Selon l'approche multivariée, développée par Sternberg et Lubart (1995), trois facteurs se combinent pour observer le potentiel créatif : les facteurs cognitifs, les facteurs conatifs et les facteurs environnementaux.

Les facteurs cognitifs font référence aux connaissances et aux capacités intellectuelles qui facilitent la pensée créative. Ces facteurs expliquent donc en partie que les performances créatives dépendent des domaines puisque nous n'avons pas la même quantité de connaissances dans les différentes sphères de la vie. En ce qui concerne les capacités intellectuelles, plusieurs d'entre elles sont particulièrement sollicitées dans l'acte créatif, notamment la pensée divergente, la pensée convergente et la flexibilité. La pensée divergente est mise en œuvre dans les situations où il faut trouver le maximum de solutions différentes à un même problème. La pensée convergente est quant à elle mise en œuvre dans la recherche d'une solution unique et optimale. L'utilisation en alternance de la pensée divergente et de la pensée convergente permet de donner plusieurs idées, tout en se recentrant sur le but. La flexibilité correspond à l'aptitude des individus à trouver des solutions diversifiées à un problème, à changer d'approche pour résoudre un problème, et à appréhender le problème sous plusieurs angles (Georgsdottir et Lubart, 2003).

Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant, de Binet à nos jours

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

En dernier lieu, l'environnement dans lequel nous évoluons aura une influence sur nos productions créatives. Les environnements familial, professionnel (ou scolaire pour les enfants) et culturel doivent être pris en considération. C'est la combinaison de ces multiples facteurs qui influencera le potentiel créatif, son développement, ainsi que son expression dans différents domaines. Il est donc possible d'élaborer des profils psychologiques basés sur les facteurs décrits ci-dessus afin d'évaluer les composantes créatives chez les individus.

Afin de rendre compte du potentiel créatif des individus, les chercheurs ont proposé des outils permettant d'évaluer ce potentiel créatif, notamment en s'intéressant aux facteurs cognitifs.

Comment évaluer le potentiel créatif des enfants ?

L'évaluation de la créativité s'est développée avec l'évolution du concept de créativité et avec les questions que les chercheurs se sont posées en développant leurs outils. Une revue minutieuse de ces outils n'est pas le but de cet article; toutefois, de nombreuses revues de littérature et discussions sur les instruments, les procédures et les méthodes qui ont été utilisées pour évaluer les processus créatifs, les productions, ou les personnes, existent (Feldhusen, et Goh, 1995 ; Fishkin et Johnson, 1998 ; Haensly et Torrance, 1990 ; Hocevar et Bachelor, 1989 ; Houtz et Krug, 1995 ; Hunsaker et Callahan, 1995 ; Kaufman, Plucker et Baer, 2008 ; Michael et Wright, 1989 ; Plucker, Beghetto et Dow, 2004 ; Puccio et

Recherches & Educations

Murdock, 2006 ; Petrosko, 1978 ; Sternberg et Lubart, 1992 ; Treffinger, 1987, 2009 ; Treffinger, Young, Selby et Shepardson, 2002).

La contribution de Binet

Pour Binet, les processus supérieurs comme la mémoire, le jugement, la compréhension et l'imagination doivent être appréhendés par la psychologie et pas par les mesures traditionnelles de perception et de sensation mais par des épreuves avec des difficultés variables (Binet et Henri, 1895). Ainsi, dès le début du 20^{ème} siècle, il propose des épreuves, différentes selon l'âge mental des enfants dans lesquelles ces derniers, âgés de 10 ans par exemple, sont amenés à inventer une phrase à partir de trois mots. Pour les enfants de 11 ans, il propose une épreuve de pensée divergente dans laquelle les enfants doivent proposer le plus de mots possibles (le critère de réussite est que l'enfant ait donné 60 mots en 3 minutes). Ces différentes épreuves auraient pu appartenir à l'outil permettant d'évaluer le potentiel intellectuel des enfants. Toutefois, au final, cette dimension d'imagination ne sera pas retenue.

Par la suite, en France, l'évaluation de la créativité sera mise entre parenthèses, notamment par les psychologues. Toutefois, des pédagogues, comme Célestin Freinet entre les deux Guerres Mondiales, chercheront à développer les compétences de créativité des enfants dans leurs méthodes pédagogiques. L'intérêt pour la créativité prendra pleinement son essor aux Etats-Unis, dans les années 1950 grâce notamment à Guilford.

La contribution de Guilford

Les travaux de Guilford suggèrent que la créativité nécessite des capacités intellectuelles comme détecter des problèmes, analyser, évaluer, synthétiser et avoir tout à la fois une pensée fluide et flexible. Selon Guilford (1950), la pensée divergente est essentielle pour la créativité. Elle permet de produire de nombreuses idées, permet à l'individu de considérer les sentiers alternatifs de recherche, augmentant ainsi la probabilité de trouver une idée originale et adaptée. Ces travaux seront mis en pratique par Torrance.

La contribution de Torrance

Torrance lance un programme de recherche sur les compétences créatives des enfants, adolescents et des adultes. Ce programme a plusieurs

Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant, de Binet à nos jours

objectifs, le premier est de rendre compte de l'évolution des compétences de pensée divergente au fur et à mesure des années et d'autre part, de construire un test de pensée divergente créative (*Torrance Test of Creative Thinking*, TTCT, 1976). Les épreuves proposées, standardisées, évaluent la capacité de l'individu à produire de nombreuses idées à partir d'un point de départ simple, et ceci dans un temps limité. Ce point de départ peut être, par exemple, une situation hypothétique (par exemple trouver de nombreuses propositions à la question « qu'arriverait-il si des cordes tombaient des nuages ? »), un stimulus graphique (par exemple le compléter le plus de cercles incomplets possible en proposant des dessins originaux utilisant le stimulus graphique) ou un objet (trouver par exemple des solutions diverses pour améliorer un jouet). Ainsi, les épreuves peuvent-elles être regroupées dans deux dimensions, verbale et graphique.

Des indices quantitatifs permettent de rendre compte des différences individuelles dans la production de pensée divergente. La fluidité correspond au nombre d'idées données, la flexibilité dans les réponses correspond au nombre de catégories dans lesquelles des idées peuvent être classées et l'originalité se réfère à la rareté statistique relative de chaque idée proposée en comparaison d'une population de référence. Un dernier indice peut être utilisé, notamment dans les épreuves graphiques, l'élaboration, qui correspond au nombre de détails ajoutés à l'idée principale du dessin.

L'évaluation des aspects cognitifs est la plus utilisée et plus particulièrement avec les épreuves de pensée divergente, toutefois, d'autres épreuves ont vu le jour, comme par exemple celle d'Urban et Jellen évaluant la créativité à partir de la réalisation d'une production artistique.

La contribution d'Urban et Jellen

Urban et Jellen (1996) proposent une manière différente d'évaluer le potentiel créatif : en effet, ils demandent aux personnes de réaliser une production graphique à partir de six éléments déjà présents sur une feuille (dont cinq se situant dans un cadre). Deux formes parallèles existent (il suffit pour cela de proposer la feuille à l'envers, la « tête en bas »). Dans cette épreuve, le TCT-DP (Test of creative thinking – drawing production), quatorze indices sont pris en considération afin de rendre compte de la créativité de la personne.

Recherches & Educations

Ce type de tâches standardisées simule ainsi en partie un travail créatif réel et implique la capacité de réunir plusieurs idées, de les synthétiser, de réaliser une production unique, originale intégrant les contraintes imposées ou les éléments. Avec la participation de la pensée convergente/intégrative (que nous décrirons plus loin) dans ce type de tâche, beaucoup d'autres aspects du potentiel créatif peut être impliqué (cognitif, conative et des aspects environnementaux) et les produits créatifs résultants deviennent comparables les uns en comparaison des autres en raison de la nature standardisée des épreuves.

Lubart, Pacteau, Jacquet et Caroff (2010) ont effectué une recherche à partir de cette épreuve auprès de jeunes enfants, scolarisés en école élémentaire. Leurs dessins ont été évalués de deux manières différentes, la première comme le stipulait le manuel et la seconde en se basant sur la technique d'évaluation consensuelle (Amabile, 1982). Cette technique se base sur l'hypothèse que les jugements de la créativité impliquent un consensus social parce qu'il n'y a aucune norme absolue pour évaluer la créativité de production (la production est évaluée relativement, en comparaison des unes et des autres). Techniquement, des juges experts dans le domaine doivent évaluer de manière indépendante une série de productions résultant de la même tâche, en utilisant une échelle de Likert (par exemple « de 1- pas du tout créatif », à « 7 - fortement créatif »). Un consensus statistique est alors évalué pour s'assurer de l'accord interjuges. Si chaque expert classe les mêmes productions dans le même ordre concernant leur niveau de créativité, alors il est possible de conclure que l'évaluation a identifié la même qualité (c'est-à-dire ici la créativité). Quand le consensus entre les juges est atteint (comme indiqué selon des critères statistiques), la moyenne entre leurs différents scores est établie pour obtenir un score composite de créativité. Ainsi, la convergence d'opinion des évaluateurs multiples sur la même qualité « subjective » qu'est la créativité permet d'aboutir à une mesure objective, consensuelle. En comparant les résultats de cette méthode d'évaluation consensuelle et l'analyse avec les quatorze indices, ont mis en évidence une correspondance partielle des scores provenant de différentes méthodes de notation, montrant l'importance de choisir la manière d'évaluer la créativité en cohérence avec les choix théoriques.

Nous pouvons constater que les tests de Torrance s'inscrivent dans une approche centrée sur la pensée divergente. Mesurée dans les tâches verbales et graphiques, la pensée divergente a été considérée néanmoins

Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant, de Binet à nos jours

comme une capacité cognitive générale, sollicitée fortement dans le processus créatif. Le TCT-DP, par contre, se focalise sur une pensée convergente au service de la créativité aboutissant en une production élaborée (dans le cas du TCT-DP, il s'agit d'un dessin). Il en ressort que les tests existants ne prennent en considération qu'une seule dimension. Or, certains chercheurs mettent en évidence que la créativité a de multiples facettes - la pensée divergente et la pensée convergente - et qu'elle est spécifique au domaine. Ainsi, la batterie de tests que nous proposons a pour objectif d'évaluer les deux processus de la créativité : la pensée divergente exploratoire et la pensée convergente intégrative dans deux domaines actuellement : verbal et graphique (bien que l'évaluation de la créativité ne devra pas se limiter à ces deux domaines d'application).

Évaluation du Potentiel Créatif (EPoC)

Cet outil permet de mesurer divers aspects de la pensée créative : d'une part, la composante de pensée divergente exploratoire (proposer de nombreuses solutions à partir d'un seul stimulus), d'autre part la pensée convergente-intégrative évaluée par des épreuves dans lesquelles une seule proposition, la plus originale possible est demandée. Les mesures s'effectuent actuellement dans deux domaines d'application, verbal et graphique. Par la suite, elles seront étendues à d'autres domaines (musical, social, scientifique sont à l'étude).

Deux formes sont proposées (forme A et forme B) afin de permettre deux évaluations successives avec un matériel différent et comparable. Pour chacune des formes, la passation se déroule en deux sessions, espacées d'une semaine environ. Chaque session a une durée comprise entre 30 et 45 minutes, en fonction de la prolixité de l'enfant. La passation s'effectue de manière individuelle étant donné que les épreuves verbales nécessitent un enregistrement ou tout du moins une prise de note par l'administrateur.

Nous allons donc décrire succinctement les différentes épreuves proposées. Lors de la première session, une épreuve d'échauffement est proposée à l'enfant afin qu'il prenne conscience qu'une seule question peut amener à plusieurs réponses possibles. Il s'agit donc d'une épreuve de pensée divergente que nous pouvons également rapprocher de la fluidité

Recherches & Educations

verbale. Puis, quatre épreuves sont proposées dans chacune des passations.

Il s'agit dans un premier temps des épreuves de pensée divergente exploratoire qui correspondent à une phase nécessaire dans le processus créatif mais non suffisant pour une réalisation créative ; elles mesurent un aspect de la créativité qui consiste donc à produire une quantité d'idées non élaborées, et non une « œuvre » achevée ; de plus, elles font suite, dans la première session à l'épreuve d'échauffement de pensée divergente/fluidité verbale. Dans le domaine graphique, un élément abstrait ou concret est présenté à l'enfant. Ce dernier doit effectuer le plus de dessins possibles à partir de l'élément, originaux, différents les uns des autres, en 10 minutes. Dans le domaine verbal, l'enfant doit trouver un maximum de fins à un début d'histoire ou de débuts à une fin d'histoire. Chaque proposition doit être, originale et différente des propositions précédentes. Pour ces épreuves de pensée divergente, nous ne nous intéressons au score de fluidité, c'est-à-dire au nombre de dessins et au nombre de fins ou débuts d'histoire proposé par l'enfant.

Tableau 1. Différentes épreuves du test EPoC.

	Pensée divergente-exploratoire	Pensée convergente-intégrative
Domaine graphique	Stimulus abstrait Stimulus concret	Stimuli abstraits Stimuli concrets
Domaine verbal	Trouver des fins Trouver des débuts	A partir d'un titre A partir de 3 personnages

Dans un second temps, les épreuves de pensée convergente - intégrative sont donc proposées à l'enfant, dans lequel une production unique est demandée, soit à partir de différents éléments à combiner (éléments graphiques abstraits ou concrets pour le domaine graphique ; personnages pour le domaine verbal), soit à partir d'un titre pour le domaine verbal. Le dessin et l'histoire délivrés par l'enfant sont évalués sur une échelle de Likert de 1, pas du tout créatif à 7, tout à fait créatif. Des étalons sont par ailleurs proposés et un système de formation sur Internet pour améliorer les qualités de l'évaluation est disponible.

Deux aspects des protocoles EPoC devront faire l'objet d'une interprétation. D'une part, l'efficacité, c'est-à-dire le niveau de performance sur chacune des dimensions EPoC, et d'autre part, le profil de potentiel

Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant, de Binet à nos jours

créatif, c'est-à-dire la configuration des capacités créatives évaluées chez un sujet donné (homogénéité versus hétérogénéité du profil). Les indices standard fournis par l'EPoC sont utilisés pour déterminer le profil de potentiel créatif de l'enfant. Les quotients seront quant à eux utilisés préférentiellement pour obtenir une estimation plus fine de l'efficacité (et non du profil) sur les quatre indices de potentiel créatif mesurés par l'EPoC.

Ainsi, les performances obtenues peuvent être situées par rapport à celles obtenues par le groupe de référence de la personne ayant passé le test. Nous avons fait en sorte d'obtenir un quotient créatif qui permet de situer les performances créatives, tout comme celles de l'intelligence (et le QI). Ainsi, il est possible d'effectuer une comparaison de ces performances. Un enfant à haut potentiel intellectuel n'aura pas nécessairement un haut potentiel créatif et l'inverse est également vrai. Ces résultats peuvent donc permettre une meilleure prise en charge du haut potentiel.

Il est également possible de déterminer le profil du potentiel créatif, d'une part en fonction du type de pensée et d'autre part selon le domaine d'application. Certains enfants peuvent donc avoir un fort potentiel en pensée divergente, quelque soit le domaine ; d'autres, un fort potentiel dans le domaine verbal ou encore d'autre un potentiel faible, quelque soit le type de pensée et le domaine d'application. A partir de ce profil, il est donc envisageable de proposer des exercices spécifiques aux personnes afin de développer leurs compétences.

Intérêt de l'évaluation du Potentiel Créatif

Actuellement, de nouvelles théories de l'intelligence ont vu le jour où une plus grande place est attribuée à la créativité (Gagné, 2004 ; Gardner, 1983 ; Sternberg, 1985). Il paraît donc dommage de ne se focaliser que sur les compétences majoritairement développées dans le cadre scolaire, notamment en lien avec le QI. En effet, cet indice rend compte d'une certaine forme d'intelligence mais laisse encore de côté d'autres aspects qui sont également importants et pour lesquels certains enfants semblent bien réussir.

Lors du développement de l'EPoC, nous avons cherché à étudier le lien entre le potentiel créatif et le QI mesurés auprès d'enfants tout-venant ou d'enfants à haut potentiel. Les résultats obtenus indiquent que les liens entre les épreuves EPoC et les indices factoriels du WISC-IV

Recherches & Educations

sont faibles puisqu'ils partagent au plus 8% de variance commune. Des analyses complémentaires ont montré que le patron de corrélations obtenu entre le groupe d'enfants à haut potentiel intellectuel (QI > 130) et le groupe d'enfant non HPI est comparable. Ces résultats viennent donc appuyer le fait que les subtests de l'EPoC évaluent des dimensions distinctes de celles mesurées par les tests classiques d'intelligence.

L'évaluation des compétences créatives permet de mieux cerner le profil de l'enfant d'une part sur les compétences de pensée convergente/intégrative et divergente/exploratoire et d'autre part sur le domaine privilégié ou non. A partir de ce profil, il est donc possible de proposer des méthodes pédagogiques adaptées à l'enfant afin de lui permettre au mieux d'intégrer les nouveaux concepts.

Conclusion

La question soulevée il y a plus d'un siècle par Binet concernant l'évaluation des composantes cognitives supérieures est encore aujourd'hui d'actualité. Cette question est tout aussi importante dans le milieu de la recherche que dans le champ plus pratique de la psychologie et de l'éducation. Afin que chaque personne puisse s'adapter au mieux à notre environnement en constante évolution, il est donc important de soutenir et développer le potentiel créatif de chacune d'elle en prenant en considération leur profil créatif et en adaptant les pratiques éducatives.

Bibliographie

- Amabile, T.M. (1982). Social Psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (5), 997-1013.
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Boulder (CO) : Westview.
- Binet, A. et Henri, V. (1895). La psychologie individuelle. *L'Année Psychologique*, 2, 415-465.
- Feldhusen, F.J. et Goh, B.E. (1995). Assessing and accessing creativity: An integrative review of theory, research, and development. *Creativity Research Journal*, 8, 231-247.
- Fishkin, A.S. et Johnson, A.S. (1998). Who is creative? Identifying children's creative abilities. *Roepers Review*, 21(1), 40-46.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Abilities Studies*, 15 (2), 119-147.

Évolution de l'évaluation de la créativité chez l'enfant, de Binet à nos jours

- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: the theory in practice*. New York : Basic Books.
- Georgsdottir, A. et Lubart, T.I. (2003). La flexibilité cognitive et la créativité. *Psychologie française*, 48 (3), 29-40.
- Gowan, J. (1971). The relationship between creativity and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 239-243.
- Gruber, H.E. (1982). On the hypothesized relation between giftedness and creativity. *New Direction for Child Development*, 17, 7-29.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 44-454.
- Haensly, P.A. et Torrance, E.P. (1990). Assessment of creativity in children and adolescents. In : C.R. Reynolds, R.W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of Psychological and Educational Assessment of Children: Intelligence and achievement* (pp : 697-722) New York : Guilford Press.
- Hocevar, D. et Bachelor, P. (1989). A taxonomy and critique of measurement used in the study of creativity. In J.A. Glover, R.R. Ronning, & C.R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp : 53-76), New York : Plenum.
- Houtz, J. et Krug, D. (1995). Assessment of creativity: Resolving a mid-life crisis. *Educational Psychology Review*, 7(3), 269-300.
- Hunsaker, S.L. et Callahan, C.M. (1995). Creativity and giftedness: Published instrument uses and abuses. *Gifted Child Quarterly*, 39, 110-114.
- Kaufman, J.C., Plucker, J.A., et Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment*. New York : Wiley.
- Lubart, T., Besançon, M. et Barbot, B. (2011). Évaluation du potentiel créatif (EPoC). Paris : Hogrefe France.
- Lubart, T., Pacteau, C., Jacquet, A-Y. et Caroff, X. (2010). Children's creative potential: An empirical study of measurement issues. *Learning and Individual Differences*, 20, 388-39.
- Michael, W.B. et Wright, C.R. (1989). Psychometric issues in the assessment of creativity. In : J.A. Glover, R.R. Ronning, C.R. Reynolds (Eds), *Handbook of Creativity* (pp : 33-52). New York : Plenum.
- Mouchiroud, C. et Lubart, T.I. (2006). La psychologie de l'imagination créatrice chez Binet: esquisse d'une approche multivariée. In A. Binet (Eds.). *Psychologie de la création littéraire. Oeuvres Choisies IV*. Paris : L'Harmattan.
- Naglieri, J. et Kaufman, J. (2001). Understanding intelligence, giftedness and creativity using PASS theory. *Roeper Review*, 23 (3), 151-156.
- Petrosko, J. (1978). Measuring creativity in elementary school: The current state of the art. *Journal of Creative Behavior*, 12, 109-119.
- Plucker, J.A., Beghetto, R.A., et Dow, G.T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*; 39, 83-96.
- Puccio, G. et Murdock, M.C. (Eds.) (2006). *Creativity assessment: Readings and resources*. Buffalo, NY : Creative Education Foundation.

Recherches & Educations

- Renzulli, J. (1986). The three ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In : R.J. Sternberg et J.E. Davidson, *Conception of giftedness* (pp : 53-92). New-York : Cambridge University Press.
- Runco, M. et Albert, R. (1986). The threshold theory regarding creativity and intelligence: an empirical test with gifted and nongifted children. *Creative Child and Adult Quarterly*, 11 (4), 212-218.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*, New York : Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1999). Intelligence. In M.A. Runco & S.R. Pritzker (Eds.). *Encyclopedia of creativity* (vol.2, pp : 81-88). New York : Academic Press.
- Sternberg, R.J. et Lubart, T.I. (1992). Creativity: Its nature and assessment. *School Psychology International*, 13(3), 243-253
- Torrance, E.P. (1976). *Tests de Pensée Créative*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Treffinger, D.J. (1980). The progress and peril of identifying creative talent among gifted and talented students. *Journal of Creative Behavior*, 14 (1), 20-34.
- Treffinger, D.J. (1987). Research on creativity assessment. In: Isaksen S.G. (Ed.). *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp : 103-119). Buffalo, NY : Bearly Limited.
- Treffinger, D.J. (2009). Myth 5: Creativity is too difficult to measure. *Gifted Child Quarterly*, 53, 245-247.
- Treffinger, D.J., Young, G.C., Selby, E.C. et Shepardson, C.A. (2002). *Assessing creativity: A Guide for educators*. RM 02170.
- Urban, K.K. et Jellen, H.G. (1996). *Test of creative thinking – drawing production (TCT-DP)*. Francfort : Swets Test Service.