

---

# Expérience et Imagination Créatrice : des pistes pour développer le rôle de la créativité dans la formation à l'innovation

---

**Raquel BECERRIL-ORTEGA<sup>1</sup>, John DIDIER<sup>2</sup>, Anne RIVA<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Inria & Univ. Lille, EA 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille, F-59000 Lille, France

<sup>2</sup> Haute Ecole Pédagogique Vaud Unité d'enseignement et de recherche didactiques de l'art et de la technologie, Suisse

**Résumé** • Ce travail explore la genèse de l'activité créative à partir de l'hypothèse principale suivante: comment l'expérience, en tant que matériel "primaire" de l'imagination, est-elle mobilisée lors d'une activité créative ? Et celle-ci est-elle différenciée selon que l'on soit un enfant et/ou un adulte ?

À partir de cette question nous procédons dans cette étude exploratoire par analyse par théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967; Mélanie, 2013; Paillé, 1994) qui nous permet de faire émerger une démarche de théorisation.

Nous proposons de comparer deux publics différents à savoir des élèves d'une école de la Suisse Romande et des adultes créateurs de la région de Hauts de France. Les premiers résultats mettent en évidence le rôle de l'expérience corporelle chez les enfants en contexte de création. Pour les adultes, elle est plus élargie et s'organise autour d'expériences professionnelles, formatives et biographiques. Ces résultats nous orientent vers de nouvelles pistes pour développer le rôle de la création artistique dans la formation à l'innovation.

**Mots-clefs** • Imagination, Expérience, Pensée créatrice, Corps/enfants, Temps/adultes, Formation

---

## Introduction

Cette recherche se concentre sur l'observation et la comparaison de deux contextes liés à la création en vue de mieux cerner le rôle et la fonction de l'expérience et de l'imagination dans la cadre des activités créatives chez des enfants et chez des adultes. Dans un premier temps, nous présentons les liens entre l'imagination créative et expérience. Un deuxième temps est consacré à la problématisation de la formation aux capacités créative, puis les deux contextes de recherches sont introduits. Nous proposons de faire émerger dans le cadre de cet article, une comparaison entre les processus d'imagination créative en vue de déceler les spécificités des deux publics et d'ouvrir vers des pistes pour développer le rôle de la créativité dans la formation à l'innovation.

## Imagination et expérience

Ribot (2016) définit l'imagination comme étant à la fois subjective, personnelle, anthropocentrique, dont le mouvement va du dedans au dehors vers une objectivation. Sur le plan intellectuel, elle emprunte des éléments à la connaissance et suppose deux opérations fondamentales à savoir la dissociation qui est à la fois négative et préparatoire, et l'association, positive et constituante (Ribot, 2016). Par ailleurs, le rôle de l'imagination créatrice implique des éléments affectifs, et plus

précisément dans le cadre la création esthétique, le facteur émotionnel se caractérise comme premier moteur qui accompagne les différentes phases de la création (Ribot, 2016). Pour Vygotski (1930/2004), qui s'appuie sur les travaux de Ribot, tout acte humain donnant lieu à quelque chose de nouveau est appelé acte de création, qu'il s'agisse d'un objet physique ou d'une construction mentale ou émotionnelle qui demeure chez la personne qui l'a créé et n'est connue que d'elle. Pour définir le rapport entre créativité et imagination, Vygotski affirme que l'activité créative, basée dans l'habilité de notre cerveau à combiner des éléments, s'appelle imagination ou fantaisie en psychologie (ibid., p. 9). Cela amène Vygotski à expliciter les rapports entre fantaisie et réalité. La première liaison s'établit entre imagination et expérience. L'activité créative de l'imagination dépend directement de la richesse et de la variété des expériences précédentes de la personne parce que ces expériences fournissent le matériel à partir duquel les produits de la fantaisie sont construits. La deuxième liaison concerne le produit de l'imagination, composé grâce à la combinaison et à la transformation d'éléments de la réalité. La troisième liaison entre le fonctionnement de l'imagination et la réalité est une liaison émotionnelle. Enfin, la quatrième liaison entre imagination et réalité concerne la cristallisation de l'imagination en un objet matériel dont l'existence dans le monde réel, affecte autres choses. Les liaisons que l'imagination entretiennent avec la réalité donnent un aperçu de la complexité du processus d'imagination.

Enfin, cet auteur (ibid., 1930/2004) intègre l'imagination dans l'ensemble des fonctions psychiques supérieures et explicite les liaisons entre les expériences et l'imagination créative : *"the richer a person's experience, the richer is the material his imagination has access to. This is why a child has a less rich imagination than an adult, because his experience has not been as rich"* (Ibid, 2004, p. 15). La problématisation de ce travail prend appui sur cette hypothèse. Pour explorer la relation entre expérience et imagination créative nous interrogeons deux publics différents, enfants et adultes, à propos de leurs expériences mobilisées dans les processus de création.

## Pensée créatrice et formation

La bibliographie investie dans la thématique créativité et formation s'enrichit dans une multitude de champs scientifiques : la philosophie, la psychologie, la sociologie, l'économie, les sciences de gestion, pour ne citer que ceux que nous avons sollicités. Nous pointons d'une part l'existence de plusieurs définitions discordantes de la créativité. En effet, elles sont formulées pour répondre aux attentes épistémologiques du champ scientifique qui les sollicite. D'autre part, malgré plusieurs tentatives, une certaine représentation de la créativité persiste : celle du mythe d'un génie singulier guidé par son inspiration. Dans ce travail, nous mobilisons deux champs, celui de la psychologie du développement pour traiter la question de l'imagination ; celui de la psychologie cognitive pour aborder la question de la formation à une pensée créatrice. La relation entre les deux représente un levier scientifique important pour les sciences humaines et sociales. Ce dans ce sens que le dernier rapport (2019) de la commission européenne insiste sur l'importance de la capacité créatrice et son rôle dans le progrès humain, tout en pointant l'état embryonnaire des recherches en neuropsychologie sur les processus d'imagination.

Concernant la pensée créatrice, elle se voit essentiellement abordée sous l'angle de la créativité qui est souvent définie comme la capacité à générer des solutions innovantes adaptées au contexte (Lubart et al, 2003 ; Bonnardel, 2006). Selon Sternberg et Williamns (1996), la créativité est une capacité cognitive qui requiert la combinaison de six variables distinctes : l'intelligence, la connaissance, le style intellectuel la personnalité, la motivation et le contexte environnemental. La créativité est reconnue comme une compétence nécessaire et indispensable au 21e siècle permettant de revitaliser l'économie mais également différentes possibilités du domaine public (Tepper & Kuh, 2011). Dans le but de développer une main d'œuvre créative (*creative workforce*), flexible et

compétente face à des tâches complexes, il devient nécessaire de développer la créativité dans les contextes de formation et d'éducation (Miller & Dumford, 2014).

Dans cette perspective, l'enseignement pour la créativité (*teaching for creativity*) se fonde sur la valorisation et l'encouragement de l'identité créative de l'apprenant, sur l'identification de ses capacités créatives, sur des processus favorisant la sensibilité, la curiosité, ainsi que la mise en œuvre et le développement de capacités créatives dans des situations pratiques (Jeffrey & Craft, 2004). Cet enseignement valorise également les prises de décision de l'apprenant concernant le type de savoir à investiguer et comment l'investiguer face à des tâches complexes. De plus, cet enseignement amène l'apprenant à questionner et à évaluer le processus d'apprentissage lors de la résolution de tâches complexes ; il implique pour l'apprenant des capacités pour réinvestir les savoirs dans des situations nouvelles et inédites (Jeffrey & Craft, 2004).

Selon Sternberg et Williams (1996), pour favoriser le développement du potentiel créatif dans le cadre de la formation des apprenants, il convient de privilégier un environnement qui permet de consacrer un temps suffisant à la pensée créative, de développer des idées, des pensées et des produits créatifs pertinents, d'encourager la prise de risques, d'autoriser les erreurs, de favoriser l'imagination sous diverses perspectives et de formuler des hypothèses dans le cadre de questionnements.

Les études PISA de 2012 (OECD, 2014) orientées sur la résolution de problèmes créatifs à travers des tâches complexes, mettent en évidence des nouvelles compétences à enseigner aux étudiants et aux élèves tels que la capacité d'apprendre à face à des situations non-familiales, incertaines et sans procédures préétablies (OECD, 2014). Deux aspects majeures ressortent de ces études pour la formation des étudiants à savoir : développer leur flexibilité cognitive et leur pensée créatrice pour faire face à l'incertitude. La résolution de tâches complexes, sans procédures préétablies, nécessite des capacités d'analyse, de résolution de problèmes, de création d'hypothèses et de mobilisation de son intuition et de sa motivation (OECD, 2014). En cela, la formation des étudiants et des élèves repose sur un changement de paradigme professionnel qui doit investir l'apprentissage de l'adaptation face à des situations complexes sans procédures préétablies à l'aide de compétences manuelles et intellectuelles (OECD, 2014, p. 26). Se pose le rôle accordé à l'imagination au sein du développement de la pensée créatrice en contexte scolaire dans le cadre d'une activité créative ?

## Méthodologie

D'un point de vue méthodologique, nous avons privilégié des approches inductives, à savoir des entretiens menés dans le cadre d'une démarche de théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967) avec les élèves, ainsi que des entretiens semi dirigés avec les adultes. La démarche de théorisation ancrée se caractérise en tant que démarche itérative de théorisation progressive d'un phénomène et qui consiste à produire un acte de conceptualisation (Paillé, 1994). Concernant d'abord les entretiens réalisés avec les enfants, ceux-ci ont été systématiquement réalisés pendant l'activité, à savoir au moment de la réalisation des dessins effectués dans le carnet de dessin libre. Ce dispositif pédagogique a été mis en place par l'enseignante au sein de classe d'une classe comprenant des élèves plus jeunes de 5 et 6 ans et des élèves plus âgés de 6 – 7 ans. Concernant les entretiens réalisés auprès des adultes, ceux-ci ont été animés par des étudiant.e.s en Licence Sciences de l'Éducation dans le cadre d'une formation portant sur les processus d'imagination durant l'année 20181. À partir d'une grille prédéfinie, l'objectif était de provoquer des récits à propos de la conception d'un objet précis et les

---

<sup>1</sup> Les étudiantes contributrices ont donné leur accord pour exploiter les entretiens dans le cadre de cette recherche. Elles souhaitent être remerciées publiquement : Dolvelde, V., Stamper, A., Mouche, C., Sion, I. & Verstraete, S..

liens entre le processus de création et l'expérience. La population de sept adultes est considérée comme non représentative.

## **Les enfants ou la création soutenue par l'expérience corporelle**

Ces différents entretiens ont été effectués lors d'activités créatives dans le cadre de l'utilisation d'un carnet de dessin libre. Il semble important de préciser que la première finalité des élèves consistait à dessiner de manière libre et intuitive sans être centrée sur le développement d'un thème ou sur l'acquisition d'une technique graphique ou sur l'exploration d'un médium artistique. La série des entretiens a donc été réalisée la première année avec un premier groupe constitués de 10 élèves âgés de 4-5 ans et de 11 élèves âgés de 5-6 ans. Puis une seconde série d'entretiens a été réalisée la seconde année avec un second groupe constitué de 13 élèves âgés 4-5 ans et de 8 élèves âgés de 5-6 ans.

## **L'analyse des entretiens réalisés avec les jeunes élèves**

Les entretiens ont permis de développer pour les élèves une prise de conscience de leurs processus de pensée. De plus, l'analyse des entretiens a pu faire émerger un concept central lié au mouvement qui se caractérise en tant que mouvement externe et interne (Riva, 2019). En effet, le mouvement renvoie au déplacement physique de l'élève qui participe à la recherche des idées (ibid., 2019). Cette recherche des idées s'inscrit également dans une relation au mouvement, dans le sens d'un mouvement intellectuel et corporel qui fait émerger les idées :

« Elles viennent tout doucement [les idées] » (184), « C'est le vent qui m'apporte mes idées » (206), « Elle est rentrée par mes pieds et après elle est montée vers les yeux parce que c'est là qu'elle est la boîte à trésors » (364), « Quand je suis à mon bureau il y a une idée qui me rentre dans ma tête. Je ne sais pas quoi mais je sens qu'il y a quelque chose qui rentre » (538), « Il (l'idée) était à l'Italie jusqu'à France et après jusqu'à Suisse » (428). (Extraits d'entretiens réalisés avec les élèves) » (Riva, 2019, p. 28).

L'émergence des idées indique un rapport à la distance (sorte de déplacement symbolique de la pensée) ainsi qu'un rapport à l'espace du corps qui intervient dans cette phase de recherche des idées. Dans cette phase de génération d'idée, le mouvement se voit relié à l'émotion de l'apprenant (Riva, 2019) et joue un rôle central dans le processus créatif (Botella et al., 2011). Dans le cadre de cette étude, nous observons que le mouvement relie les élèves aux émotions et entraîne un enchaînement dynamique qui s'effectue à l'intérieur du corps vers l'extérieur du corps (Riva, 2019). Ce processus spiralaire reprend une configuration qui articule des va-et-vient entre l'expérience du quotidien, l'imagination, ainsi que le mouvement conjoint entre le cognitif et l'émotionnel (ibid., 2019)

Ce processus de génération d'idée nécessite également une temporalité lente qui participe à l'élaboration et à la maturation de ces idées. Cette temporalité caractérise le mouvement d'une volonté où l'idée est littéralement poussée vers l'extérieur de la pensée et du corps tel un jaillissement (ibid., 2019)

## **Les adultes ou la création enrichie par une expérience professionnelle, de formation et biographique inscrite dans une temporalité longue**

L'analyse des entretiens a conduit à l'élaboration d'une matrice composée de cinq thématiques. La première concerne le caractère technique du processus de création : elle se compose d'un objectif -la conception est orientée vers la réalisation concrète-, des étapes, des méthodologies et processus, des critères et/ou d'un champ de validité de l'œuvre et enfin d'un univers lexical propre au domaine de spécialisation qui concerne l'objet de la création -et qui varie en fonction de l'expertise du concepteur vis-à-vis de son domaine de création-. La deuxième s'intéresse au caractère social du processus de création : les discours se rapportent en particulier au rôle des autres dans ce processus. La troisième concerne l'éprouvé du processus. Nous avons identifié le moment dans lequel ce processus prend place et l'importance du temps consacré à la création. Le rôle des expériences, professionnelles, de formation et biographique font l'objet de la quatrième thématique. Celle-ci révèle l'importance des réinvestissements de connaissances et de compétences issus des expériences de formation et professionnelles dans le processus de création. Enfin, la cinquième thématique s'intéresse au caractère innovant de la création, c'est-à-dire aux apports nouveaux se manifestant par le biais d'imitations, d'expérimentations ou de réinvestissements à partir d'expériences précédentes. Dans l'extrait d'analyse qui suit, on voit apparaître en filigrane l'importance du réinvestissement des compétences et connaissances apprises précédemment dans l'activité d'expérimentation. Ce sont des réflexions que nous mobiliserons pour penser par la suite, la réflexion sur la conception de formations.

Gontran (nom fictif), écrivain public de vingt six ans, est aussi un grand lecteur. Il est passionné des jeux de rôle en ligne depuis l'âge de quatorze ans. Il invente des personnages et les insère dans un contexte pour qu'ils interagissent avec d'autres personnages. Dans ce processus, il produit beaucoup d'esquisses de personnages *"tu tâtonnes, tu essayes, t'as des brouillons... J'ai souvent un carnet sur moi où je note à la main les idées qui viennent pendant toute la journée"*. Deux étapes guident la création. D'abord il crée un personnage ; ensuite il crée son histoire. La cohérence entre les deux est le principal critère de validité. *"Pour écrire mon personnage, je complète des rubriques : personnalité, une journée type dans la peau du personnage, interaction avec les autres et signes particuliers"*. Ensuite Gontran réalise des recherches pour étoffer l'histoire à partir du contexte historique. Il pointe l'investissement des compétences d'écriture construites lors de ses études de lettres modernes *"ça m'a permis de découvrir plus de lectures et d'enrichir ma plume"*. Titulaire d'une licence en psycho, il s'en sert des compétences acquises à la faculté : *"la psycho, ça m'aide pour créer la personnalité, j'ai plus de clés pour comprendre le fonctionnement, pour justifier des mécanismes de pensée, de réactions du personnage.... Que j'ai appris en cours et que j'avais observé en stage"*. Enfin, la conception est guidée par l'usage que Gontran compte faire du personnage *"là ton personnage est créé et après c'est à toi de le faire rencontrer dans le contexte de jeu"* et par la quête de plaisir.

## Créativité, expérience et formation

L'objectif de ce travail est de comprendre le fonctionnement de l'imagination créative et les liens qu'elle entretient avec l'expérience pour penser la conception de formations qui aspirent à former à la créativité. La question que nous avons posé est celle des liens entre imagination et expérience, pour ensuite aborder leur articulation dans une perspective de formation à une démarche créatrice. À l'issue de ce travail, deux pistes sont abordées.

Premièrement, nous notons au travers les entretiens la différenciation entre les deux types d'expériences. La première, relative aux enfants, apparaît centrée sur la dimension corporelle. En revanche, pour les adultes créateurs, l'expérience semble centrée sur la dimension temporelle et s'articule avec des expériences professionnelles, biographiques et de formation. Cette différenciation va dans le sens de l'hypothèse de départ, à savoir plus l'expérience d'une personne est riche, plus le matériau auquel son imagination a accès est riche (Vygotski, 2004). Néanmoins, à ce stade exploratoire

de la recherche, nous ne pouvons pas qualifier le type d'expériences pouvant contribuer au développement de l'imagination. En outre, nous pointons les limites de notre approche comparative qui se rapporte à deux expériences construites sans problématisation conjointe *a priori*.

Deuxièmement, nous analysons les liens entre créativité, expérience et formation, en particulier au travers des entretiens menés auprès des adultes créateurs. Les résultats des premières analyses sont prometteurs et ouvrent à des pistes pour former à l'innovation. D'une part, au vue de l'importance de l'investissement temporel demandé par l'activité de créative nous préconisons la promotion au sein de la formation de temporalités longues, voire très longues dans le déroulement d'activités ou projets visant le développement de la créativité et de l'innovation. D'autre part, eu égard de nos résultats exploratoires, nous considérons que les activités proposées au sein des formations à l'innovation devront être conçues dans l'objectif de permettre le réinvestissement de connaissances et de compétences anciennes, ainsi que l'appropriation d'un univers lexical et culturel autour de l'œuvre.

Enfin, en guise de conclusion de cette étude exploratoire, la question de la formation à une démarche créative, mobilisée en référence à des études en psychologie et en didactique, pointe un besoin d'approfondir l'étude des processus individuels et collectifs qui appellent à la créativité, pour mieux cerner les compétences et connaissances à l'ouvre et participer à la conception de formations à l'innovation.

## Références bibliographiques

- Besançon, M., et Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant. Evaluation et développement*. Bruxelles : Editions Mardaga.
- Bonnardel, N. (2006). *Créativité et conception : Approches cognitives et ergonomiques [Creativity and design: Cognitive and ergonomics approaches]*, Marseille: Solal.
- Bonnardel, N. (2009). Activités de conception et créativité : de l'analyse des facteurs cognitifs à l'assistance aux activités de conception créatives. [Activities Design and Creativity: From the analysis of cognitive farctors to assistance to creative design activites]. *Le Travail Humain*, 72(1), 5-22.
- Botella, M., Zenasni, F., & Lubart, T. (2011). A dynamic and ecological approach to the artistic creative process of art students: an empirical contribution. *Empirical studies of the arts*, 29(1), 17-38.
- Craft, A., Jeffrey, B., & Leibling, M. (Eds.) (2001). *Creativity in education*. London. Ney-York : Continuum.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (Eds.) (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.
- EC. (2019). *100 Radical Innovation Breakthroughs for the future*. Publications office of Europeen Comission.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2003). *Psychologie de la créativité [Psychology of creativity]*. Paris: Armand Colin.
- Miller A., & Dumford, A. (2014). Creative Cognitive Processes in Higher Education. *The journal of Creative Behavior*, 50(4), 282-293.
- OECD (2014), PISA 2012 Results : Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems (Volume V), PISA, OECD Publishing. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208070-en>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*,(23), 147-181
- Ribot, T. (1900/2016). *Le développement de l'imagination créatrice : essai de psychologie*. Paris : Le mono.
- Riva, A. (2019). *Le carnet de dessins : la créativité et l'imagination en mouvement. Une « grounded theory » réalisée dans une classe de 1-2P* (Mémoire de Bachelor). Haute Ecole Pédagogique Vaud, Suisse.
- Sternberg, R., and W. Williams. 1996. *How to develop student creativity*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tepper, S.J., & Kuh, G.D. (2011). Let's get serious about cultivating creativity. *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from: <http://chronicle.com> [last accessed 4 September 2011].
- Vygotski, L. (1930/2001). Imagination and Crativity in Childhood. *Journal of Russian And East European Psychology*. Vol. 42, n°1, pp. 7-97

