

Georges Papazoff

Conseiller Pédagogique en arts visuels

Pratiques pédagogiques, pratiques créatives.

Cette réflexion est délibérément orientée vers les élèves en difficulté.

En préalable, elle pose aux formateurs la question de leur identité professionnelle :

- Se veulent-ils enseignants ou professeurs ?
- Que signifie apprendre ? Plus précisément pourquoi les élèves n'apprennent-ils pas ? Que n'apprennent-ils pas ? N'apprennent-ils pas, d'ailleurs ?

En s'appuyant sur un ensemble de réflexions autour de la problématique de la créativité, il s'agira de mettre en avant un travail indispensable de socialisation et de développement des capacités cognitives des élèves, travail fondé sur la certitude de la préexistence chez chacun d'eux d'un potentiel créatif et intellectuel, sur la réhabilitation du désir d'apprendre souvent vécu comme une mise en danger de soi.

La créativité.

« Ce mot n'apparaît dans aucune encyclopédie, dans aucun, dictionnaire datant de plus de 10 ans. »¹

Le mot est d'origine anglo-saxonne et a été utilisé par des psychologues du travail américains et japonais qui ont analysé, expérimentalement, une démarche de l'esprit leur paraissant différente de l'intelligence et des facultés cognitives, laquelle démarche est liée à l'imagination et à l'imaginaire.

¹ Dictionnaire encyclopédique de l'Education et de la formation. Paris. Nathan Université. 1998. Page 234.

« La créativité est la disposition à créer qui existe chez tous les individus et à tous les âges, étroitement dépendants du champ culturel »²

Les recherches sur la créativité ont fait apparaître une opposition entre des activités de la pensée orientée, par rapport à un problème donné, vers la recherche de LA solution (convergentes) et des activités de la pensée orientées vers la recherche de TOUTES les solutions (divergentes). La créativité est de l'ordre de la divergence se résumant à la faculté qu'aurait un individu de donner le plus grand nombre de solutions à une question posée.

Au départ, le mot est très marqué par sa collusion avec les tests d'intelligence.³ C'est l'apparition de la notion de processus qui va faire évoluer la recherche. Pour Torrance, cité par Françoise Rougeoreille-Lenoir⁴ il s'agit: « ...d'un processus par lequel on devient sensible à des problèmes, à des manques, à des lacunes de connaissances, à l'absence de certains éléments, à des dysharmonies, par lequel on identifie la difficulté, on cherche des solutions, on fait des conjonctures, on formule des hypothèses. » On reste cependant dans le cadre des capacités mentales.

Alain. Beaudot⁵, quant à lui, va présenter la créativité sous la forme d'une énergie potentielle liée à la personnalité, énergie révélée dans des aptitudes dont les caractéristiques fondamentales sont triples :

- l'originalité
- l'esprit d'adaptation
- le souci de la réalisation concrète.

² Dictionnaire de psychologie de Robert Sillamy. Articles sur la créativité. Bordas. 1980. Page 291.

³ Ibid. Page 292.

⁴ Françoise ROUGEOREILLE - LENOIR. *La créativité personnelle*. Paris. Editions Universitaires. 1973. page 81.

⁵ Alain BEAUDOT. *La créativité. Recherches américaines*. Paris. Dunod. 1973.

Si la créativité est donc un phénomène complexe, lié à des facteurs mentaux, affectifs, éducatifs et socioculturels, le besoin de créativité s'appuie sur des tendances de la personnalité de l'ordre de l'affectif et du psychologique : désir, besoin de s'exprimer et confiance en soi. La créativité qui englobe donc l'individu avec ses traits psychologiques, émotionnels, moraux, la nature de ses relations avec son environnement est aussi un espace de liberté et de sublimation des acquis, de canalisation du mouvement.

Pour Donald Woods Winnicott⁶, la créativité est ce qui permet à l'individu d'approcher la réalité extérieure, universelle et inhérente au fait de vivre. Il se place dans une approche de l'être à la fois psychologique, philosophique, métaphysique, existentielle et essentielle. Elle perdure dans l'activité artistique, la religion, la vie imaginaire, la création scientifique : « Il s'agit avant tout d'un monde créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue. »⁷

Pour lui, il y a trois sortes de réalité :

- La réalité intérieure : le dedans.
- La réalité extérieure : le dehors.
- La réalité intermédiaire : l'espace potentiel.

L'aire intermédiaire, espace de toutes les potentialités, est d'abord un espace de compromis. En l'effet si l'acceptation de la réalité est une tâche à laquelle on se trouve confronté tout au long de sa vie, la zone intermédiaire protège des tensions intérieures causées par les agressions du monde extérieur, de la réalité physique, économique, sociale, politique.

⁶ Donald Woods WINNICOTT. *Jeu et réalité*. Paris. Gallimard. 1975.

⁷ Donald Woods WINNICOTT. *Jeu et réalité*. Paris. Gallimard. 1975. Page 96.

Démarches créatives: objectifs.

Il est souhaitable d'introduire des démarches créatives dans tout acte d'enseignement tant en amont, lorsque l'enseignant prépare, construit son intervention, qu'en aval lorsqu'il met les élèves en situation d'apprentissage. Ces démarches deviennent palpables dans l'invention et l'appropriation des savoirs tant par l'enseignant que par les élèves.

Nous développerons ici une option théorique absurde : celle de pratiques dont le but unique seraient de développer « de la créativité ». L'objectif essentiel serait de permettre aux élèves de donner du sens à leurs actes. Son postulat de départ serait double :

- Créer est de l'ordre du désir. Ce même désir, insatisfait, engendre la curiosité, fondement de l'acte d'apprendre. Ce désir peut être empêché, refoulé, fatigué mais il est toujours vivant en chaque être humain : « La pulsion créative est indispensable à l'artiste qui doit faire œuvre d'art mais elle est également présente en chacun de nous. »⁸
- Mettre élève en situation de création, c'est remobiliser tous ses pré requis à savoir : mémoire, intelligence, connaissances.

Fondamentalement donc les pratiques créatives travaillent sur des actes de développement et de valorisation de l'image de soi. Elles entendent impliquer chacun dans des démarches de création personnelle et développer une souplesse psychique et intellectuelle qui lui permette d'investir ses capacités d'apprentissage tout en passant par l'expression et la maîtrise de ses activités sensorielles et motrices. C'est ce que Nadia Panunzi - Roger met en avant concernant les « jeunes » en échec social et scolaire : « Aider ces jeunes à transformer leur souffrance en créativité, les aider à trouver les moyens, leurs

⁸ Donald Woods WINNICOTT. *Jeu et réalité*. Paris. Gallimard. 1971. Page 96.

moyens, qui leur permettent d'accéder à la (re)création / (re)construction d'une intériorité positive, c'est à dire le sentiment de soi, le sentiment d'être et d'exister, une existence et une pensée autonome... »⁹

Pour ce faire, toute pratique créative a des objectifs dans deux directions : la socialisation et le cognitif.

Objectifs de socialisation.

Revaloriser l'image de soi : il s'agit d'amener l'élève à se percevoir comme une personne à part entière, à se reconnaître une valeur intrinsèque, à s'attribuer des compétences et des talents, des capacités d'évolution et d'apprentissage et ce de façon réaliste et différenciée.

Développer l'internalité.¹⁰ : il s'agit de développer le sentiment chez un élève qu'il peut agir sur sa propre vie dans des limites liées à des contraintes, de lui permettre de se sentir maître et responsable de ses actes, d'être conscient que ses actes actuels auront une répercussion sur le déroulement de son avenir.

Le développement de l'internalité est d'ailleurs la première étape d'un processus d'affranchissement contre la culture de l'exclusion. Bertrand Bergier¹¹ met en avant le processus qui, à partir d'une fragilisation ou d'un traumatisme initial, aboutit, par étapes de contagion, à la négation de soi, par lequel, pour s'en sortir, on fait appel à de l'assistance puis l'on se reconstruit une identité mais négative, dans l'exclusion.

Découvrir ses centres d'intérêts : « A l'opposé, l'adolescent (*l'élève*) peut contraindre la créativité qu'il découvre, soit parce qu'elle est censurée par le

⁹ Nadia PANUNZI-ROGER. *Réparation, créativité et Adolescence*. Bulletin CLCJ. N° spécial 30. Les réparations. 1996. Page 46.

¹⁰ Paul DURNING. *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris. PUF. 1995.

¹¹ Bertrand BERGIER. *Les affranchis, parcours de réinsertion*. Paris. Desclée de Brouwer. 1996.

groupe, étouffée par l'anxiété, inutilisée par manque de simulation. Il convient alors de défendre la possibilité de lui donner vie et forme par l'éducation. »¹²

Il s'agit alors de développer la curiosité, de permettre de poser des questions, de s'inscrire dans une démarche culturelle : « La dimension culturelle est à manier comme manière de retrouver ses racines et son identité, de faire valoir son image et son intériorité. »¹³

Ces aptitudes sont très souvent contrariées voire empêchées. Cet empêchement¹⁴ est souvent lié à des paroles prédictives et des attitudes générant une peur d'apprendre. Mais il est latent chez les enseignants eux-mêmes, dont il est à craindre qu'ils ne le transmettent à leurs élèves. Il y a en effet chez l'immense majorité d'entre eux¹⁵ de réels conflits intérieurs entre leur lecture de leur métier et celle que leur opposent les autorités (hiérarchiques ou non d'ailleurs, tant est opérée une confusion permanente entre Pouvoir et Savoir). Par empêchement, nous entendons ici l'autocensure, le refus de mettre en avant ses ressentis, le déni de soi, de son expérience, de son « bon sens », état de fait qui génère une dégradation de l'estime de soi voire même un autodénigrement.

Objectifs cognitifs.

Les pratiques créatives se développent non seulement dans des atmosphères ludiques mais des phases entières d'activités basées sur le jeu :

« C'est en jouant, et peut-être seulement quand il joue, que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif. »¹⁶

¹² Jean Louis SUDRES. Raymond FOURASTIE. *L'adolescent créatif: formes, expressions, thérapies*. Toulouse. Presses Universitaires du Mirail. 1994. Page 182.

¹³ Ibid. Page 183.

¹⁴ De l'élève comme du maître.

¹⁵ Définis ici comme ceux qui transmettent savoirs et savoirs faire. Une définition plus pointue mettra en avant l'essentiel rôle d'adulte médiateur.

¹⁶ Donald Woods WINNICOTT. *Jeu et réalité*. Paris. Gallimard. 1975. Page 91.

C'est en effet dans le cadre d'une démarche créative et par le jeu que peuvent se développer ces objectifs, tant le cadre frontal et scolaire peut générer de comportements phobiques.

Pour les élèves « en difficultés », on peut le plus souvent emprunter à Ruben Feurstein son concept de « déprivés culturels »¹⁷ en ce qu'ils ont manqué de la médiation d'adultes pour comprendre et apprécier le monde. S'ils nourrissent cependant très souvent de profonds ressentiments à l'égard de l'institution scolaire qui leur a renvoyé une image très négative de leurs capacités et de leurs compétences, il n'en reste pas moins vrai qu'ils ont une faible capacité à apprendre et des difficultés à raisonner, à associer, à organiser, à intégrer ou à relier des informations.

Si l'on applique le schéma de Gérard Jean-Moncler¹⁸, on peut essayer de mieux comprendre le fonctionnement de l'élaboration de leurs connaissances et donc mieux construire les interactions entre l'adulte, le formateur, et l'élève, le stagiaire dans toutes les situations d'apprentissage. En effet si les positionnements des pédagogues ont évolué autour des concepts d'apprentissage, de transversalité et de « sujet apprenant », il est cependant à craindre, notamment dans les situations de confrontation au groupe, que les représentations magistrales de l'acte d'enseigner n'aient pas été éradiquées. Qui plus est, les difficultés rencontrées par les élèves leur sont le plus souvent retournées sous le mode identitaire, l'enseignant endossant alors la figure mythique de l'oracle en usant de paroles prédictives pour l'avenir de ceux-ci. Dans une culture qui donne souvent aux paroles le poids d'actes, il devient alors difficile pour un élève d'échapper à son destin.¹⁹

¹⁷ Ruben FEURSTEIN. *Le programme d'enrichissement mental : la théorie de l'apprentissage médiatisé*. Dans *Education Permanente* N° 88/89. 1987.

¹⁸ Gérard JEAN-MONCLER. *Des méthodes pour développer l'intelligence*. Paris. Belin. 1991. Pages 84 et 85.

¹⁹ Anankè chez les grecs. Destin écrit auquel l'humain ne peut jamais échapper. D'où l'importance de l'oracle.

Dysfonctionnements cognitifs de stagiaires en situation d'apprentissage.

Input Entrée	Elaboration des connaissances	Output Sortie
Perception vague et insuffisante	Incapacité de percevoir l'existence d'un problème	Communication égocentrique
Comportement exploratoire inexistant ou insuffisant	Incapacité de choisir les données pertinentes	Difficulté de projeter des relations virtuelles
Manque ou défaut d'instruments verbaux réceptifs qui affectent la discrimination	Manque de comportement comparatif Manque de pensée inférentielle ou hypothétique	Blocages
Manque ou défaut d'orientation spatio- temporelle, manque de systèmes de références	Etroitesse du champ mental Manque ou défaut d'un comportement de planification	Manque ou défaut de besoin de précision et d'exactitude dans l'élaboration des réponses
Manque ou défaut dans la permanence des constantes	Appréhension épisodique de la réalité	Transfert insuffisant
Manque de besoin de précision	Manque ou défaut de besoin d'un raisonnement logique	Réponses et comportements impulsifs
Incapacité à considérer plusieurs sources d'information en même temps	Manque ou défaut de stratégies Manque d'intériorisation	Blocages

Sur la base de tels constats, Philippe Meirieu affirme qu'il faut impérativement et prioritairement chercher à comprendre l'élève plutôt que

d'émettre un quelconque jugement de valeur sur ses capacités intellectuelles : « On ne peut enseigner qu'en s'appuyant sur le sujet, ses acquis antérieurs, les stratégies qui lui sont familières. L'enseignement est stérile s'il ne met pas en place des situations d'apprentissage où l'apprenant puisse être en situation d'élaboration, c'est à dire d'intégration de données nouvelles à sa structure cognitive. Rien ne peut être acquis sans que l'apprenant l'articule à ce qu'il sait déjà. Rien ne peut être acquis en contournant ou neutralisant sa stratégie. »²⁰

La médiation de l'adulte.

Donald Woods Winnicott²¹ se pose la question de savoir à quoi il faut attribuer le fait que, indépendamment du cadre dans lequel elle s'insère, la stratégie d'aide mise en place par le pédagogue fonctionne ou ne fonctionne pas. Il fait l'hypothèse qu'il faut d'abord et avant tout l'attribuer à la capacité des équipes à créer et à inventer pour détourner le travail de souffrance en créativité.

Ce n'est donc pas seulement de la créativité de l'élève mais aussi de celles des enseignants dont il s'agit ici. Dans le contexte sociologique actuel la défaillance des adultes médiateurs est frappante. C'est pourtant à ce niveau de relation interpersonnelle et intergénérationnelle que peuvent se construire ou se reconstruire les outils cognitifs d'analyse et de compréhension de l'environnement proche de l'élève. Autrement dit, les défauts de perception liés à des défaillances cognitives, mettent toujours les élèves en position de subir !

En effet les adultes ont établi de longue date un rapport aux élèves en terme d'autorité légitimée non seulement par la tradition, l'éducation et ses valeurs, les structures familiales et sociales. Aujourd'hui, ainsi que le rappellent Alain Vulbeau et Jacques Pain : « L'autorité n'est plus seulement une donnée instituée qui précède le dispositif, la structure, les établissements ; il s'agit d'une

²⁰ Philippe MEIRIEU. *Apprendre, oui mais comment ?* Paris. E.S.F. 1987. Page 134.

²¹ Donald Woods WINNICOTT. *Jeu et réalité.* Paris. Gallimard. 1975.

construction provisoire et instable, résultat d'une mise en œuvre collective. Nous proposons quant à nous le terme d'autorisation »²²

Cet état de fait concrétise la perte d'autorité liée à la fonction paternelle, politique, enseignante. La relation du jeune à l'adulte devient opposante et d'autant plus conflictuelle que celui-ci se présente comme détenteur d'un pouvoir. Tout enseignant doit désormais trouver la légitimation de sa présence non seulement dans la pertinence de ses propos et de ses actes mais encore dans la qualité (culturelle) de sa relation avec ses élèves de façon globale et avec chacun d'entre eux plus particulièrement : « Toute notre recherche montre que l'autorité est le plus souvent un problème d'adultes empêtrés dans des représentations, mal dégagés des sociétés psycho familiales antécédentes, confrontés à des jeunes qui entendent juger « l'incarnation » sur le terrain »²³

Pour l'enseignant, il faut faire ses preuves sur le terrain de la représentation et de l'image de soi : « Ne s'impose pas qui veut, « de droit », il faut encore faire ses preuves et tenir « la route » dans les jeux de la figuration. Rien n'est acquis. »²⁴

Enfin, l'adulte médiateur doit s'attacher à rendre accessible les espaces matériels tant abstraits que concrets : « Les animateurs, éducateurs ou autres professionnels de l'insertion sont lors des « passeurs » qui contribuent à l'ouverture des espaces et à leur accès. »²⁵

On peut dès lors, pour mieux cerner cette fonction essentielle du métier d'enseignant, emprunter à Francis Meyer²⁶ son concept de socio réalisateur :

« C'est une personne qui met à disposition des techniques, un moment, voire un climat qui peut permettre à l'utilisateur de l'activité de se réaliser, de réaliser le film de sa vie. »

²² Jacques PAIN, Alain VULBEAU. *L'autorisation ou les mouvements de l'autorité*. Dans Autrement N°198. Quelle Autorité ? Une figure à géométrie variable. 2000. Page 119.

²³ Ibid. Page 133.

²⁴ Ibid. Page 133.

²⁵ Ibid. Page 79.

²⁶ Didier PINGEON, Serge HEUGHEBAERT, Philippe BEURET, Mario CATAGLIONE. *Grandir de l'échec : des adolescents dans un centre d'expression créative*. Paris. L'Harmattan. 1995. Page 172.