

## Comment fabrique-t-on des génies ?

Mireille Lecoulte<sup>(1)</sup>

in "Action poétique" no 72  
4e trimestre, 1977

A l'école, comme dans l'entreprise, la création a changé de nom : on l'a rebaptisée "créativité". Elle n'est plus l'apanage de quelques-uns : le scientifique, l'artiste, l'homme hors du commun. Elle peut, désormais, devenir le fait de tous. De tous ceux qui correspondent à l'idéal de l'homme de demain.

Vers 1950, aux Etats-Unis, on s'est inquiété : les « génies » n'étaient pas assez nombreux pour répondre aux exigences d'une société en compétition guerrière, économique, scientifique... Problème d'Etat que la psychologie et la pédagogie vont prendre en charge. Psycho-pédagogiquement, des « créatifs » seront formés.

Projets, recherches et programmes se sont alors multipliés. Il s'agit de définir objectivement les paramètres de cette nouvelle faculté, pour, en retour, mettre au point des techniques qui visent à les développer. Parallèlement, on se doit de tracer le profil des créatifs reconnus : construire ainsi une batterie de tests, qui, avec toute l'efficience « objective » d'une métrique, permettra de diagnostiquer et de prédir. Au bout du compte de sélectionner. Car, si l'aura du génie en prend un coup, la démocratisation est illusoire, puisqu'elle contient, avec la normalisation des tests, les germes d'une sélection. L'intelligence est débouitée de son poste de commandement par la créativité. Mais l'idéologie reste la même : la créativité, définie « scientifiquement », entraîne une déviance, le n'être pas conforme à...

Les créativistes (nommés ainsi parce qu'ils se la donnent comme objet de recherche) en ont une définition que nous pouvons résumer par nouveauté adaptée, originalité fonctionnelle. Production de nouvelles idées, mais seulement dans la marge où elles s'adaptent aux problèmes posés, à la réalité en mal de réponse. En un mot, du nouveau dans l'établi idéologique.

Une pensée associative ou divergente<sup>(2)</sup>, et une levée de censure entendue comme « bannir la peur de dire des conneries », sont mises au point de départ des idées nouvelles. Ainsi : « dites-moi tous les objets ronds auxquels vous pouvez penser ! ». Si vous en trouvez beaucoup, et d'originaux (statistiquement peu fréquent), originaux, mais adaptés (ne s'éloignant pas trop du « rond »), vous avez de grandes chances d'appartenir aux créatifs. Pensée associative,

(1) Je tiens à remercier MARIO CIFALI. Cet article doit beaucoup à une réflexion menée dans le cadre d'un autre travail.  
(2) La pensée divergente est considérée comme s'opposant à la pensée convergente qui recouvre grossièrement l'intelligence dite logique, ou pensée à réponse unique.

divergente, aptitude à combiner... l'acte créateur s'est aligné sur les paramètres du conscient et du comportement.

Mais, le principal de leurs travaux semble résider dans la définition du profil du créatif, comme une certaine psychiatrie établit le profil du névropathe ou du schizote. Après l'inventaire, la caractérologie, y entre la psychologie néo-positiviste et comportementaliste du « moi » fort, propre à ceux qui élaborent les tests ; toute leur idéologie individualiste d'un « moi » créateur. Les tests de personnalité créative, où on en vient à vous demander si « petit enfant, vous restiez seul sans crier », « si vous êtes versatiles », « si vous aimez attirer l'attention des autres »..., sont à l'exakte image de celui qui a construit le test. A l'image de son idéologie psychologisante de l'homme, et de son comportement créatif. Même la psychanalyse peut aider à formuler des « items », et à fournir des éclaircissements, renchérissant sur l'explicabilité à tout prix : bien entendu, ce serait à cause d'un CŒdipe mal foutu, ou trop avancé qu'on devient... ou, qu'au stade anal, il ou elle a trop aimé, et qu'alors...

Selon ces tests, on découvre invariablement que le créatif a une bonne image de lui-même, un bon self-estimé, ou encore qu'il « est dominateur (échelle de domination), possède les qualités et les attributs qui sous-tendent et conditionnent la réussite sociale ; cependant il n'a pas un tempérament particulièrement social et coopératif ; il est intelligent, franc, spirituel, exigeant, agressif, egocentrique ; persuasif, et à la parole facile ; il a confiance en lui ; fait preuve de relativement peu d'inhibition dans l'expression de ses soucis et de ses déleances » (3), etc., etc... Belle réussite de male créatif !

Fondés sur la description de soi, tous ces tests, que mesurent-ils ? une image mégalomanique, tout entière prise dans le lurre d'un « moi » créateur. La psychologie néo-positiviste a l'illusion de pouvoir saisir le sujet dans l'énoncé — la description, l'auto-analyse —, alors que le sujet, lieu d'une énonciation, se dérobe à toute ordination par test, pour ne se révéler, dans sa vérité, que dans une aire transférentielle exempte de jugement.

Le profil comportementaliste du créatif est, donc, profil d'une personne, comme si l'acte créateur pouvait se réduire à celui d'un « je suis créatif, je le suis ». On oublie les autres, on oublie l'histoire. Et, la création, faite créativité, reste inéluctablement lié à une question de plus-value narcissique.

Evidemment, les créativistes réservent une place au travail de l'inconscient. Mais, là aussi, on assiste, le plus souvent à un changement de nom : reconversion en « hasard », « inspiration », « intuition », « trait de génie », illumination »... De toute façon, le travail de l'inconscient, même reconvertis, a le désavantage de ne pouvoir être soumis à un développement programmé. Certes, on en parle,

Mais, lorsqu'il s'agira de favoriser pédagogiquement la créativité, il sera, à chaque fois, évacué au profit de paramètres qui se prêtent plus facilement au diagnostic et au développement de type stimulus-réponse. S'il était, tant soit peu, reconnu que tout acte créateur est lié aux fantasmes du sujet, leur tentative perverse de le positiver s'en trouverait ébranlée. En tant qu'acte d'énonciation, il ne peut se définir en paramètres mesurables. Il est travail dans un champ de langage ; processus intersubjectif où l'identité de l'être du désir, en référence à un Autre, est mise en jeu.

Pour les créativistes, le « moi » créateur est fondamentalement heureux : le bonheur facilite la création, plus on crée, plus on est heureux, plus on est heureux, plus on crée » (4). Pensent-ils vraiment que les obstacles, les limites, le discord, le malheur ne sont que l'affaire des autres ; les non-creatifs ? Dans une telle conception, on reconnaît à l'œuvre l'idéologie de la positivité. La créativité participe du leurre d'un « moi » a-conflictuel.

Ils ne cherchent plus l'explication de l'homme créatif dans la transmission héréditaire. L'environnement parental constitue leur terrain de recherche : certains sont des parents de créatifs, d'autres non. Evidemment, ceux qui le sont, appartiennent, la plupart du temps, à la classe des professions libérales. La créativité teste relève d'une performance culturelle qui témoigne d'un caractère d'appartenance sociale ; performance à laquelle n'ont, semble-t-il, pas accès les autres classes.

Définition et profil ne sont qu'un versant de l'entreprise technocratique de la créativité. Son efficience se révèle, surtout, dans l'actualisation par la pédagogie des hypothèses énoncées par la psychologie.

Les tenants de la nouvelle pédagogie de la créativité opèrent une critique qui n'est pas sans justesse : critique de la recherche de l'unique réponse juste, de la logique, de la conformisation de la pensée, de l'hétéronome... Il s'agit, donc, de repenser une pédagogie qui rendent, naturellement, les enfants plus créatifs. Elle consiste, dans son essentiel, à : favoriser la pensée divergente, faire qu'elle s'allie harmonieusement avec la pensée convergente, encourager la multiplicité des réponses ; épouser, laisser libre cours à l'expressivité, prendre comme critères de jugement la créativité, introduire de nouvelles techniques comme celle du « brainstorming » et du « concassage », mettre au point des exercices de pensée associative, valoriser les activités dites d'expression créatrice... Mais, pour notre propos, nous nous arrêterons à la manière dont sont envisagés le rapport d'à l'enfant au savoir, son rapport au maître, et la question de la créativité dans l'univers institutionnel : éléments que nous reconnaissons déterminants de tout processus de création pour un enfant.

Discuté de suite, si, à l'instar de la psychologie néo-positiviste, les pédagogues s'appuient sur une définition déterminée « objective »,

(3) Adjectifs attribués aux architectes créatifs, dans l'article de Donald W. Mac Kinnon, *Nature et culture du talent créatif : hérités et milieu*, in A. DEAUDOT, *La Créativité*, Dunod, 1973.

(4) J. HUSSAT, *Creatif pour la créativité*, Secheres, Paris, 1973.

ment », ils risquent de reproduire une nouvelle norme, très éloignée d'une véritable démarche de création. Le tenant pour faculté, aptitude, ils oublient que le rapport créateur aux objets relève, avant tout, d'un processus : procès interminable, parce que lié à l'acte d'énonciation pour un sujet ; démarche faite de reprises, de grippages, de répétitions, d'ancrages, étroitement attachée à une question-symptôme. Pris dans un va-et-vient, dans un rapport de désir, ce procès ne peut avoir de fin à juger. Or, bien au contraire, ils le traitent comme un donné. Ils le jugent d'après le produit fini ; ils annulent le fait que, pour un enfant, c'est d'abord la démarche qui est riche de sens.

Ce discours pédagogique semble pouvoir dire sans grande contradiction : « exprimez-vous ! dites tout ce que vous avez dans la tête ! », dans un contexte institutionnel qui note, sélectionne, juge, valorise. La politique est remplacée par une devanture psycho-pédagogique. Et, dans ce contexte-là, si un enfant ne s'exprime pas « créativement », l'explication donnée retiendra surtout la carence personnelle, et non pas, la conséquence, pour une grande part, des impératifs de l'institution.

On ne s'interroge guère sur comment est reçue la production d'un enfant. Pourtant, tout est là ; dans le recevoir, dans l'accueil, et dans l'élaboration commune. Ce qui est donné comme possibilités de démarche créatrice (possibilités de recherche à partir d'une question symptôme, question des limites et des butées de l'enfant), est condition de ce qui se trouve dit dans l'ensemble institutionnel : des mesures de reconnaissance et de respect critique d'un dire et d'un faire. Mesures à distinguer de tout jugement ségrégatif, fut-ce avec des critères de créativité.

Ici, se trouve questionnée la relation pédagogique du maître à l'élève. Elle n'est pas sans ressemblance avec la relation que le maître entretiennent avec l'institution : relation faite de demandes, de conformité, d'adéquation ? ou, rapport ouvert sur une différence, sur une initiative ?

Que va faire le maître de ce que lui apporte l'enfant ? Tient-il un discours de maître qui, impérativement, dit aux autres : « soyez créatifs, et si vous ne l'êtes pas, soyez responsables de ne pas l'être ? » Demande d'adhésion à un nouveau discours. Réponse à un impératif. Passivité instaurée par une logéologie de la consommation où le désir y perd son compte pour devenir demande renouvelée dans un système. Ou, permet-il à l'enfant de s'insérer dans une démarche commune avec un ou des autres : processus de découverte d'invention, production en acte d'une différence ? Les tenants de la créativité n'éludent pas la question de la relation maître-élève. Mais, ils ne la posent pas dans les termes d'un rapport transférentiel de sujet à sujet. Et la créativité, non comprise dans un rapport intersubjectif, reste l'appropriation d'une personne : l'élève ou le maître, car lui non plus n'échappe pas à l'étiquetage « créatif ».

Pourtant, c'est bien dans un rapport à l'autre qu'une démarche propre, pour un sujet, est rendue possible. Dans un rapport ; non point relation motif », relation spéculaire où l'un veut que l'autre

soit son exact reflet, où l'un, systématiquement, prend la place de l'autre, et sait quel est son bien, mais rapport comprenant une dimension tierce. Une dimension, disons-le, politique qui débouche sur une prise d'initiative. Freinet l'avait bien compris : l'enseignement, pour être porteur d'une dynamique, est à situer dans une dimension de combat qui n'évacue pas le politique.

Tout rapport créatif est compris dans l'attente de l'autre ; attente faite de désir, d'anticipation, de soutien et de possibles dégagements. Quelque chose s'invente qui n'est ni appris, ni l'affaire des manuels, mais qui relève d'une activité propre de l'enfant à respecter. Si elle ne l'est pas, c'est que la pédagogie est dominée par la position idéologique d'un discours de maître. La demande institutionnelle de se conformer à des normes d'intelligence ou de créativité ne laisse pas le sujet évoluer dans sa recherche. Et l'on peut craindre que, loin d'instaurer une marge de variation plus grande, une pédagogie de la créativité ne fasse qu'établir une nouvelle norme.

Reste à aborder comment les pédagogues créativistes conçoivent la relation de l'enfant au savoir. Ils parlent surtout de pensée divergente et de résolution de problèmes. Il semblerait qu'à leurs yeux, la « vie » soit une succession de problèmes à résoudre dont il faut, ponctuellement, trouver la solution de la manière la plus élégante, astucieuse, et créative possible. Ils prétendent qu'il n'y a pas qu'une solution, comme tous les problèmes scolaires le proposent. Mais une multiplicité de solutions parmi lesquelles il sagit de découvrir, raisonnablement, la plus originale. Les exercices peuvent être du type : « si votre maison avait brûlé, que feriez-vous ? ». Si un enfant répond : « je pleure », sûr que ça sera banal et non créatif. Mais, s'il répond que ça lui permettra de « repartir à zéro », il a une chance d'être dans le statistiquement original.

Problèmes et exercices, dont il faut, le plus souvent, prendre acte dans la gratuité : c'est là le résultat d'une conception de la créativité comme faculté à développer. Ils n'ont d'ailleurs aucune gêne à la développer, pour ainsi dire, à « froid », oubliant de considérer que l'on n'est dans un rapport créatif qu'à partir d'un problème symptomatique, d'un problème obstacle, d'une interrogation. Ils en parlent comme relevant d'un besoin, « d'un besoin biologique dont la satisfaction est absolument nécessaire » (5), rejetant que tout rapport créateur est rapport de désir. Et ils peuvent soutenir qu'il y a une motivation à créer, et que cette motivation, il faut la faire éclore..., ou qu'il s'agit d'un déconditionnement et d'un reconditionnement.

Ramener la créativité dans sa relation au savoir à une multiplicité de rôles, à un problème-solving, revient à passer sous silence ce qu'il en est, autant pour l'élever que pour le maître, de leur rapport transférentiel au savoir : est-il uniquement d'adéquation, de répétition, d'annihilation ? Oui, laisse-t-il, à l'un et à l'autre sujet, la place d'une rearticulation propre dans l'aire d'une recherche où

(5) R. GÖTTSCHE, C. CLETO, *L'activité créative chez l'enfant*, Casterman, 1971.

Ils peuvent transposer les éléments du savoir, leur faire subir une traversée de sens qui a tout à voir avec celui qui l'engage ?

..

Sous-jacente à notre critique, est présente la conception d'une démarche créatrice rattachée à l'aire d'un jeu. Toute pédagogie dite créative aurait à reconstruire son rapport à l'aire ludique ; non pas seulement respect du jeu d'un moment, mais prise en compte de ce processus structurant qui marque autant le rapport de l'enfant au maître, que son rapport au savoir, et sa démarche de travail.

Certes, l'acte ludique à l'école a de multiples destins. Pris dans l'habituelle dichotomie jeu et travail, amusement et sérieux, il est, dans le primaire, mis dans un endehors : à la récréation, si bien dénommée. Les méthodologues de la petite enfance, eux, le récupèrent pour en faire des jeux éducatifs, qui ne gardent du jeu que le nom.

La psychologie, quant à elle, dans ses tentatives d'en donner un sens et une explication, le considère, en général, comme un « ensemble », Piaget, par exemple, affirme que le jeu appartient uniquement à l'enfance ; activité de celui qui n'est pas assez évolué pour penser logiquement ; production d'une pensée égoцentrique qui, dans son évolution, sera remplacée par le raisonnement ; d'une adaptation intelligente à la réalité. Un « en-moins » : effet d'une philosophie de l'homme dominée par le cogito cartésien et le besoin.

Pourtant, l'aire ludique, pour un enfant, correspond bien à sa première aire de création. Y flue et reflue ses objets fantasmatiques originaires ; sorte de répétition, d'actualisation isomorphe à ce qui a eu lieu dans la première relation de vie de l'enfant, dans son premier rapport de désir, fait de rencontres et de séparations avec sa mère. Répétition, mais à un second niveau. Le jeu ne vient pas seulement en symétrie, en décalque ; dans la réactualisation qu'il opère par un dire et un faire, une transformation, le réel d'une différence créatrice est à l'œuvre. Par un jeu, surgit un sujet qui se met à parler. Et cette parole l'ouvre sur une mobilité, l'engage dans une hétérogénéité propre au travail du sens. Garante d'une multiplicité, d'une complexification, elle met en échec la soi-disant uniformité. Elle est le lieu d'une liberté en acte, et réserve à l'enfant, à tout sujet, un espace d'élaboration et de réélaboration à sa mesure.

Première aire de création. En effet, l'enfant, dans son jeu, engage l'objet trouvé là dans une traversée de sens. Il lui fait prendre de multiples formes, revêtir des rôles où il se joue, lui et un autre, dans cet indifférencier entre soi et l'autre, propre au désir du rêve. Et, dès lors, l'objet ne se trouve plus pris dans une relation stéréotypée ou une même se répète. Il est compris dans un usage créateur où foisonne l'imagination du sujet retravaillé dans un champ de langage. PREMIER ESPACE D'UNE FICTION : premier terrain d'une création, à partir d'une limite, référencé au désir d'un Autre.

Un tel usage créateur ne s'arrête pas à ce que nous, adultes, nommons jouet. Il ne s'estompe pas avec la dite sortie de l'enfance. Que ce soit les objets du savoir, les objets de la théorie, ou les objets de la politique, ils peuvent être engagés dans un processus qui les dynamise, secrète une différence : objets vivants d'une recherche. Ou bien, ils sont réduits, en une relation figée, à une signification pré-établie : l'unique signification de la parole d'un maître, par exemple, qui devient parole juridique entraînant l'adéquation et l'obéissance. Lorsque les objets du savoir cessent d'être compris dans un procès de transformation, et qu'ils deviennent objets morts d'une théorie, objets d'une répétition et d'une application, support vénéré d'un culte, c'est comme si cessait la possibilité d'un jeu qui seul peut triompher de la rigidité d'un même.

Premier espace de création référé au désir d'un Autre. Cet espace n'est pas l'affaire d'un sujet robinson ; il appartient à une aire transférentielle, transitionnelle intersubjective. Ce serait tomber dans le leur d'un « moi » créateur que de dire qu'il est du sujet. Car le jeu est corréléatif au jeu d'un autre qui le permet ou l'empêche. Si l'aire ludique n'a pas à être datée génétiquement, elle porte néanmoins la marque de l'espace dans lequel elle est advenue : le rapport premier de désir mère-enfant. Le procès jouant y advient, ou s'y trouve entravé. Il ne prend son essor que si, quelque part, entre la mère et l'enfant, dans leur entre-les-deux originaires, s'est tracé une ligne virtuelle de partage et découverte l'autre dans sa différence. Ligne de partage, ligne de séparation : ce n'est qu'à partir d'elle que l'enfant se met vraiment à jouer.

En effet, d'une relation d'appropriation, comme d'une relation d'exclusion, il résulte un jeu pétrifié. C'est ce que nous apprend le tableau clinique d'un rapport mère-enfant que l'on peut qualifier de psychotisant. Pour un enfant violenté par le désir d'appropriation maternel, comme pour un enfant terrassé par un rejet massif, la reprise symbolique, d'un lieu propre, de ce qui s'est passé dans l'espace de leur première rencontre, s'avère impossible. Ils se présentent, alors, comme prolongement fantasmé d'un autre, impossible mise à distance créatrice ; distance garante de l'essor d'un jeu.

Dans une relation dueille d'appropriation « moi-toi », où l'enfant n'est fantasmatiquement pas considéré sujet différent, comme dans une relation où il rencontre la puissance d'un vœu de mort, l'écart d'une mise à distance se fige. Et, sans elle, l'enfant reste DEDANS : un dedans hallucinatoire où il lui est interdit de se soutenir dans un travail différenciel. Destitution de son « être sujet ». Flouage de son espace propre d'élaboration. Petrification de son procès jouant. Le rapport de l'enfant à l'objet est, alors, enchaîné dans une stéréotypie par une détermination signifiante qui entrave la diversité, obture l'hétérogénéité.

L'espace ludique d'un sujet appartient à une aire transférentielle, avons-nous dit. Entre la mère et son enfant s'instaure un jeu commun. Une dialectique s'établit où la mère potentialise négativement ou positivement le jeu naissant de son enfant.

Elle peut s'y adapter activement. L'accompagner dans une diversité en lui apportant des dégagements signifiants. Donner, par sa parole, un sens à ce qui, pour l'enfant, est encore dans l'informulé. Anticiper, dans une certaine mesure, sur ses émotions actuelles : anticipation qui est marge de variation où il progresse. En un mot, elle participe, mais ne s'impose pas. Elle n'impose pas un jeu que D.W. Winnicott (6) qualifie de « game » ou jeu réglé, fonction d'une fantasmatique déterminée par avance.

Ainsi, ce que nous pouvons appeler aire transférentielle source d'une démarche créatrice, comporte la prise à parti significative d'un, des autres ; participation qui veille à respecter une distance, et qui se garde d'un empiètement, d'une intrusion. Acceptation d'un déplacement sur autre chose, et non pas fixation dans l'enceinte d'un « moi-toi ». Parlant du rapport pédagogique, nous l'avions formulé dans les termes d'un rapport de « moi » avec « toi » pour autre chose ; référence à une dimension tierce. Question de l'accueil où un autre reprend ce que lui apporte l'enfant pour le dégager et l'élargir.

Or, dans une aire transférentielle psychotisante, il peut n'y avoir pas de « jouer avec ». Ou s'il y en a un, ce n'est pas pour autre chose. Le jeu potentiel de l'enfant est colonisé par l'emprise massive des règles d'un autre ; jeu à ce point possédé qu'il se fige dans la dépendance d'une stéréotypie.

On s'en doute, le rapport psychotisant d'appropriation et de rejet massif, marqué par une absence de jeu ou un jeu réglé, ne concerne pas qu'un certain rapport maternel. Il est aussi rapport institutionnel où le sujet est parlé, sans que soit reconnu sa différence, les règles en vigueur venant lui ravis la possibilité de se prononcer. Relation d'appropriation et relation qui se transforme en confrontation moins d'exclusion lorsqu'un enfant ne se conforme plus à l'établissement des règles ; ce sont là les produits d'un « hors-jeu » institutionnel et de la fixité de son jeu réglé. Aire transférentielle qui clôture le rapport créateur aux différents objets. En effet, du moment que la relation pédagogique se fige dans une stéréotypie, et qu'elle est dominée par la rigidité d'un ensemble de relations surcodifiées, le jeu différentiel, hétéronomique de la création s'atrophie.

La conception d'une démarche créatrice ouverte à l'aire d'un jeu échappe à une définition en paramètres administrables. C'est ce qu'une pédagogie contaminée par un idéal de rendement programmé ne peut admettre.

---

(6) D. W. WINNICOTT, *Jeu et Réalité*, Gallimard, 1975.