

Joëlle Aden
Université de Cergy-Pontoise - Laboratoire ALDIDAC/CICC (EA2529)
IUFM de Créteil/Université Paris Est
j.aden@numericable.com



Résumé: Cet article met en avant les liens qui unissent créativité langagière et artistique et plaide pour introduire la notion de créativité à l'école. Les neurosciences cognitives lèvent le voile sur le mystère qui entourait cette capacité et ouvrent la voie à une pédagogie qui repose sur l'expérience et l'autonomie des élèves. Introduire la créativité artistique à l'école c'est nécessairement changer la façon d'enseigner les autres disciplines.

Mots-clés: créativité artistique, neurosciences cognitives

Abstract: This paper highlights the links between language and artistic creativity and advocates the introduction of creativity in education. The cognitive neurosciences unveil the mystery that surrounded this capacity and pave the way for a pedagogy that relies on the students experience and autonomy. Introducing artistic creativity in education means changing the way all subjects are taught.

Keywords : Artistic creativity, cognitive neurosciences

Comment définir la créativité ? Une capacité, une attitude, un positionnement ? L'étymologie latine du verbe créer nous met sur la piste d'une action par laquelle on pourrait donner naissance à quelque chose à partir de rien : tirer du néant... C'est une conception de la création du monde et du vivant que les sciences ont mise à mal. Aucun humain ne produit quelque chose à partir de rien, nous sommes des êtres culturels en interaction avec notre environnement et nous nous inscrivons dans la mémoire de notre phylogenèse. Si pendant des siècles, l'idée de création a été associée à un concept religieux, elle a aussi été attribuée aux artistes « traversés » par des génies créateurs. Ce n'est que plus récemment que la psychologie cognitive a, en quelque sorte, démocratisé la notion de créativité en observant sa trace chez tous les humains. Etre créatif c'est avoir la capacité d'imaginer et de donner forme à des idées, des choses, c'est trouver des solutions inédites, originales, efficaces à des problèmes. Mais le Vivant, en s'adaptant à son environnement est créatif. La créativité proprement humaine est artistique car elle vise le dépassement de soi. C'est une énergie d'action qui combine intuition et réflexion sur soi, qui met en synergie nos trois cerveaux : le reptilien, le limbique et le néocortex.

La créativité est une capacité qui est peu, voire pas du tout, prise en compte dans les référentiels disciplinaires de compétences des élèves et des enseignants. Les programmes de langues vivantes s'intéressent quasi exclusivement au néocortex : aux connaissances et aux savoir-faire dont la finalité principale est de commenter, comparer, reproduire, produire, communiquer selon des schémas de pensée canoniques et culturellement marqués. Dans le socle commun des connaissances et des compétences (décret 830 du 11 juillet 2006) qui ouvre une perspective éducative élargie, le mot créativité n'apparaît que 2 fois, dont une sous le chapitre 7 « autonomie et initiative » comme une « attitude » à développer. Une attitude créative invite à ne pas reprendre systématiquement les mêmes chemins ou reproduire les réponses déjà données, à se mettre en questionnement et en recherche pour répondre à un défi, trouver des réponses personnelles, originales et adaptées à un problème en combinant les matériaux que nous avons à notre disposition : nos savoirs, nos expériences et notre imaginaire. Bien sûr, il n'est pas question de demander aux élèves de réinventer le silex, la fission de l'atome ou la métrique des alexandrins mais bien, à partir de ces avancées humaines que l'école a pour mission de transmettre, de poser des questions susceptibles d'éclairer le 21^e siècle. Une école créatrice serait une école dans laquelle les enfants se prépareraient à inventer des réponses aux défis planétaires car si l'une des missions principales de l'école est bien de transmettre le patrimoine gigantesque de l'humanité, elle peut et devrait le faire en développant chez les élèves le désir de chercher et d'innover, elle devrait prévoir des espaces pour exercer et développer une attitude créative. Ceci est devenu un impératif humaniste car personne ne peut prédire avec certitude les problèmes que devront résoudre en 2050 les enfants qui entrent en primaire aujourd'hui.

La créativité s'exprime dans la langue

Parler est en soi un acte créatif puisque nous varions à l'infini notre discours au moyen d'un nombre fini de mots et de structures dans des situations jamais identiques. Pour donner forme à nos intentions et nos idées, nous combinons des stratégies verbales, non verbales, nous imaginons des métaphores, des images, des analogies, nous utilisons l'humour et surtout des histoires. Nous avons tous, un jour ou l'autre, fait cette expérience paralysante et frustrante de ne pas pouvoir inventer, improviser, jouer avec nos idées dans une langue que nous ne parlons pas assez bien. Maîtriser de mieux en mieux une langue c'est devenir de plus en plus créatif dans cette langue, l'un n'étant pas la conséquence de l'autre, mais les deux se renforçant dans une boucle rétroactive.

Il existe des conditions indispensables pour que cette boucle produise de l'apprentissage, j'en citerai deux ici :

- il est nécessaire que l'objet du discours ait un enjeu authentique. Cet enjeu est l'ancrage des élèves dans leur monde présent, les langues qu'ils apprennent doivent leur parler d'eux et leur permettre de parler d'eux et de leur environnement par la médiation de l'imaginaire. Or, dans les classes de langue, les enjeux de parole sont trop souvent absents. Les enseignants sont à la recherche du sens dans les tâches scolaires que le CECRL¹ propose de mettre en œuvre au moyen d'une pédagogie de

projet. Le piège consiste à faire du projet lui-même l'enjeu de l'apprentissage par l'action alors qu'il n'est que le contenant formel. Ce qui fait sens pour les élèves c'est de pouvoir ancrer leurs propres questions dans leurs expériences, leurs désirs, leur imaginaire et de les projeter dans l'action. C'est précisément ce que permet de faire un projet artistique.

- La seconde condition, c'est que le projet corresponde aux questions des apprenants, or pour Hélène Trocmé-Fabre², dans les dispositifs pédagogiques, « L'apprenant est davantage questionné qu'il ne questionne lui-même et ses réponses sont évaluées par rapport à une norme, «la» norme. Pourtant, les recherches en sciences cognitives nous précisent qu'apprendre ne consiste pas, comme on l'a cru trop longtemps, à «acquérir» des connaissances, mais à réorganiser ce que l'on sait déjà en y intégrant des éléments nouveaux ».

Créativité et communication

Depuis plusieurs décennies les programmes de langues mettent l'accent sur la capacité des apprenants à communiquer. C'est ainsi que le CECRL a institué « l'interaction » en domaine de compétence langagière à part entière. Interagir, c'est beaucoup plus que « parler avec », c'est s'adapter à quelqu'un d'autre dans une situation toujours nouvelle, cela constitue ce que Bruner (2002) appelle un « scénario ». L'interaction se construit sur de l'imprévisible auquel il faut pouvoir réagir avec toute sa personne, et tout d'abord avec ses affects. Cela amène à prendre en compte des attitudes particulières, notamment la confiance en soi, la prise de risque et l'indépendance de jugement. Il est très intéressant de noter que de nombreuses recherches en psychologie cognitive, et ceci depuis les années 50, ont montré que la créativité était liée à ces mêmes traits de personnalité indispensables à une bonne maîtrise de la communication orale. Nous pouvons dire que les tâches qui favorisent la prise de risque et la confiance en soi développent parallèlement l'apprentissage d'une langue. Les tenants d'une certaine doxa, aiment à penser qu'il faut d'abord « acquérir les bases de la langue » et qu'on devient créatif plus tard. Ceci n'a pas de sens, les intentions, les émotions que nous formulons avec des mots, émergent par l'interaction et la langue en est le résultat. Francisco Varela³ rappelle que « le langage est fondamentalement une manière de coupler des individus à l'intérieur d'une espèce pour la coordination de l'action ».

La dimension de l'émotion est très importante dans l'interaction alors qu'elle n'est pas non plus prise en charge dans la classe de langue. Pour Boris Cyrulink, « avant de parler, il faut aimer. Pour apprendre une langue, il ne faut pas seulement assimiler les sons, les mots, les règles, il faut acquérir la manière d'y traduire des sentiments. » (2000, p.44), ce qui nous ramène, en boucle, à la question de l'authenticité de la parole mentionnée plus haut.

Et la créativité artistique ?

La créativité artistique a un statut particulier qui tient surtout à sa finalité. En effet, en règle générale un artiste, lorsqu'il crée, ne suit pas de but précis autre que le dépassement de soi ou le désir souvent irrépessible de faire et d'expérimenter. Il se sent souvent « inspiré » ou « traversé » par l'expression

qui émerge dans ses productions mais il fait aussi l'expérience de l'angoisse du vide, celle du silence intérieur. Au premier abord, la création artistique n'a pas grand chose à voir avec le réalisme de l'école telle qu'elle s'est développée sur un modèle cognitiviste.

- Tout d'abord, quand il travaille, l'artiste ne cherche pas à répliquer le monde. Au contraire, il joue avec les règles du réel, il les déforme, les détourne, il invente ses propres lois.

- La créativité artistique se caractérise aussi par son lien avec l'action : l'artiste expérimente, fait, défait, refait, son geste prolonge son cerveau, qu'il soit sculpteur, danseur, peintre ou écrivain. L'école, quant à elle, s'adresse traditionnellement au cerveau de l'élève comme si ce dernier était désolidarisé de son corps.

- Enfin, les artistes poussent souvent les idées et les concepts jusqu'à leur paroxysme, ils ne sont pas frileux mais provocateurs, et parfois visionnaires, ce qui peut sembler inutile, voire dangereux si l'on considère l'éducation comme une mise en moule de futurs citoyens.

Une démarche qui prépare la capacité à changer de point de vue

Toute grande découverte a commencé par être un jour une idée folle, un idée irrecevable, intolérable parce qu'elle vient perturber l'ordre établi. On pense bien sûr à l'inquisition, à la censure qui ont été des réponses « reptiliennes⁴ » à des idées qui dérangent la doxa. Or il n'y a rien de plus difficile que de changer de point de vue. Einstein le formulait ainsi : « il est plus facile de désintégrer un atome que de détruire un préjugé ». J-C Ameisen (1999) rappelle que lorsqu'une découverte scientifique dérange, elle est d'abord niée, mise sous le tapis, dénigrée jusqu'à ce qu'un autre scientifique trouve une fonction à cette idée incongrue. Il donne l'exemple de l'autodestruction des cellules chez l'embryon dont la découverte restera ignorée longtemps car elle ne coïncidait pas avec l'idée que la mort est l'issue fatale du vieillissement des cellules. Il faudra que quelqu'un imagine que pour se constituer en creux, les organes comme le cœur ou les poumons devaient peut-être détruire les cellules « en trop ». C'est alors seulement que la croyance sera remise en cause et que la science intégrera cette découverte comme un nouveau postulat.

On voit dans cette illustration que le changement de point de vue consiste à accepter l'idée que la vie et la mort cellulaire ne sont que l'endroit et l'envers du même gant. La pratique artistique à l'école peut être un antidote à une attitude de repli sécuritaire. En entraînant l'intelligence divergente, en prenant l'habitude d'associer des choses qui sont habituellement distantes, et en portant un regard critique sur les effets de ces essais, les enseignants en collaboration avec les artistes peuvent développer une créativité réflexive. Agir, percevoir, se poser des questions, expérimenter, réfléchir, cet enchaînement prépare à une ouverture d'esprit qu'aucun discours moraliste ou citoyen ne peut espérer atteindre. Les pratiques artistiques œuvrent au développement d'esprits capables de changer de référent et de perspective. Du point de vue de l'apprentissage des langues-cultures, c'est donc aussi une occasion de préparer la relation interculturelle.

Le processus créatif : de la psychologie à la neurologie

Guy Aznar⁵ et Todd Lubart (2003) ont montré que la capacité à faire du nouveau avec le connu s'entraîne, se cultive et se pratique. Du point de vue cognitif, l'acte créatif suit une démarche progressive qui consiste à définir la question, observer le contexte pour en dégager des similitudes avec d'autres domaines, organiser tous ces éléments disjoints et imaginer plusieurs solutions qui pourraient résoudre la question de départ, puis choisir une ces solutions pour enfin la mettre en œuvre, mais il convient de replacer cette logique dans la complexité des facteurs dans lesquels puise l'acte créatif, je veux parler des processus émotionnels, eux-mêmes cognitifs, des savoirs déjà acquis, des expériences, des intelligences, des univers de croyance et des imaginaires.

Ayant enquêté sur des créateurs célèbres et influents dans des domaines de spécialité très variés, Mihaly Csikszentmihalyi (2006) a également isolé des étapes incontournables du processus de création. La première est une étape d'immersion dans l'ensemble des questions, il s'agit de l'ancrage dans le vécu, le « ici » et « maintenant », puis vient cette phase parfois vécue comme mystérieuse car elle se déroule, selon l'auteur, en deçà de la conscience, là où les choses semblent échapper à la raison et ne plus appartenir complètement à celui qui crée. À l'époque de la Grèce antique, les artistes pensaient que la source de leur inspiration leur était extérieure, divine, ainsi les grecs imaginaient-ils qu'ils devaient leur créativité artistique à une source extérieure qui prenait la forme de daimons, ces esprits créatifs désincarnés qui les accompagnaient. La création artistique se définissait alors uniquement par cet état d'extase, mot qui, en Grec, signifie se tenir à côté de quelqu'un. Nous retrouvons cette source créative extérieure sous forme de génies chez les romains. Elizabeth Gilbert⁶, auteure de fiction américaine, fait remarquer que ces esprits créateurs ont un effet sécurisant pour l'artiste qui n'a pas à endosser totalement le génie ou la banalité de son œuvre. Le fait de ne pas se sentir entièrement à l'origine de l'œuvre libère celui qui crée d'un poids trop lourd. C'est au moment de la renaissance, quand l'individu prend une place centrale dans la création que l'artiste devient à la fois la source et le médiateur de l'œuvre et l'on dit alors qu'il est un génie plutôt que de dire qu'il a un (du) génie. Son ego est bien souvent mis à mal dans les étapes suivantes du processus de création car, une fois l'inspiration trouvée, il reste le long et fastidieux travail d'organisation, d'assemblage du puzzle. Des structures émergent mais tout n'est pas réalisable, tout ne vaut pas la peine d'être tenté, et il lui faut choisir, sélectionner, évaluer les idées et réaliser. C'est seulement à partir de ce moment que peut commencer le long travail d'élaboration dans lequel, il lui faut tâtonner, refaire, réessayer, recommencer, « bricoler », réévaluer, quelle que soit la discipline.

La liberté de l'artiste est l'envers de sa détermination et de sa ténacité, mais comme nous l'avons dit plus haut, si l'enjeu est authentique, la réalisation n'est pas un état de souffrance, mais un état de grâce auquel il s'abandonne jusqu'à en oublier parfois ses besoins vitaux comme le sommeil ou l'appétit. Il ne s'agit pas d'aller dans ces extrêmes à l'école, pourtant, la quasi totalité des évaluations d'enquêtes menées sur des pratiques artistiques en milieu scolaire, surtout celles accompagnées par des artistes, produisent une très grande

motivation intrinsèque et des effets proches d'un état de grâce parfois. Les étapes invariantes relevées par Mihaly Csikszentmihalyi peuvent constituer des points de repères à prendre en compte dans des projets pédagogiques. Certaines de ces étapes recourent celles de l'arbre du savoir-apprendre d'Hélène Trocmé Fabre (1996) qui place la capacité de créer ou d'innover comme la sixième étape de son référentiel cognitif. Pour elle, « 'savoir-crée', c'est savoir prolonger ce qui a été observé, perçu, choisi, et surtout, c'est savoir accueillir l'inattendu, enrichir ce que l'on sait déjà avant d'accomplir l'étape suivante qui est le savoir-exprimer » (op. cité, p. 40).

Je peux témoigner que dans les ateliers artistiques avec les jeunes ou les enseignants que j'ai co-animés et observés au cours des dix dernières années, la phase de réalisation, est l'occasion d'un entraînement à la rigueur, à l'exigence et à la ténacité. Dans une culture de l'immédiateté où tout doit arriver en instantané et où la connaissance du monde entier est à portée d'un 'click de souris', la rigueur et le temps de l'élaboration d'une œuvre artistique, peut être perçue comme hyper contraignante, mais le partage avec un public transcende le souvenir de la contrainte. C'est pourquoi il est absolument fondamental que toute démarche artistique se concrétise par une présentation de l'œuvre.

La neurologie commence à mettre en évidence les substrats neuronaux des observations de la psychologie cognitive. J'aimerais ici dire quelques mots des travaux du neurologue Vilayanur Ramachandran (2005) qui propose une thèse intéressante quant à l'émergence de la créativité. En étudiant le cas de patients synesthètes, c'est-à-dire qui associent des couleurs à des chiffres ou des notes de musique - ils voient littéralement le chiffre 5 en jaune et le 6 en rouge par exemple - il a pu mettre en évidence le recouvrement de perceptions sensorielles dont les centres sont extrêmement proches dans le cerveau, situés dans la partie appelée le girus fusiforme. Cette zone cérébrale est le carrefour de l'ouïe, de la vision et du toucher, zone qui s'est développée de façon exponentielle chez l'homme par rapport au cerveau de nos cousins les singes. Pour Ramachandran, le girus fusiforme est la base de capacités humaines absolument uniques d'abstraction et d'émergence des métaphores. Cette capacité à la pensée métaphorique liée à la perception sensorielle va dans le sens d'une logique de l'émergence sensorielle de la capacité à percevoir et organiser notre environnement.

Alors, quelle place donner à la créativité artistique dans l'enseignement ?

Créativité scientifique et artistique constituent deux chemins complémentaires. Ramachandran affirme « qu'il n'y a pas de choses de l'esprit et de choses physiques dans l'univers mais les deux ne font qu'un ». Mae Jemison⁷, quant à elle, rappelle que les arts et les sciences ne sont ni les deux côtés d'une même pièce ou deux extrêmes d'un continuum, mais la manifestation d'une même énergie créatrice pour construire notre compréhension de l'univers et tenter de le transformer. Selon elle il est urgent de lutter contre deux idées reçues :

- d'une part, l'idée que les sciences seraient 'analytiques' alors que les arts seraient 'intuitifs'. En réalité, la pensée scientifique demande aussi de faire un saut intuitif que l'on analyse ensuite ;

- d'autre part, on a tendance à penser que la science 'déconstruirait' ses objets d'étude pour en observer chacun des éléments de façon séparée alors qu'à l'inverse, les arts 'construiraient' leurs objets en les assemblant en une œuvre cohérente. Or, la biotechnologie, à l'instar d'un arrangement orchestral est une construction complexe, alors qu'un sculpteur comme Rodin, déconstruit chacun des éléments des personnages qu'il étudie méthodiquement pour ensuite les reconstituer en une œuvre monumentale et répliquable.

Ces visions binaires sont éloignées de la logique de la complexité que Mae Jemison⁸ résume avec cette métaphore du nœud de Moebius : *"Science provides an understanding of a universal experience, arts provide a universal understanding of a personal experience"*

Il est temps que l'école s'intéresse aux apprenants dans leur globalité et qu'elle cesse de considérer leur corps comme des lampadaires qui soutiendraient des têtes pensantes. Rétablir cet équilibre nécessiterait de donner aux pratiques artistiques une place aussi importante qu'aux autres disciplines. Et je dis bien aux pratiques artistiques. Il est regrettable que l'on ait ajouté « l'histoire des arts » aux programmes scolaires en France. Cet ajout disciplinaire a pour seul effet d'allonger la trop longue liste des connaissances à acquérir.

Il faudrait aussi réfléchir à la hiérarchisation des formes artistiques, et se demander pourquoi la musique et les arts plastiques sont considérés comme plus profitables aux élèves que la danse ou le théâtre.

Quelles perspectives ?

Le véritable enjeu n'est pas de se demander comment utiliser les disciplines artistiques dans l'enseignement des langues, mais de refonder l'acte d'enseignement-apprentissage et en le structurant à partir de nouveaux concepts qui sont à chercher dans les lois du Vivant (Trocmé-Fabre, op. cité).

La créativité artistique n'apporte pas seulement une réponse à la démotivation ou à l'apathie provoquée par un enseignement déconnecté des élèves auxquels il s'adresse, mais elle va plus loin, elle réfute un système éducatif basé sur une idéologie de la répliation des modèles, sur une logique binaire et une conception obsolète de l'autorité. Elle ouvre un chemin jusqu'alors resté bloqué : celui qui prend en considération l'expérience intime de la vie. C'est un chemin qui mène à une autonomie consentie, réflexive, questionnante.

Bibliographie

Aden, J. 2009. « Les langues enactées ». *Cahiers Pédagogiques Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen*. Collection des hors-série numériques n° 18, Août 2009.

Aden, J. 2009. « Improvisation dans le jeu théâtral et acquisition de stratégies d'interaction ». In : J. Aden (dir.). *Didactique des langues-cultures*. Paris : Le Manuscrit Université.

- Aden, J. (dir.). 2008. *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Le Manuscrit Université.
- Ameisen, J-C. 1999. *La Sculpture du Vivant*. Éditions du Seuil. 5ème éd. 2007, Points Seuil.
- Ameisen, J-C. 2008. Dans la lumière et les Ombres, Darwin, et le bouleversement du monde, Fayard/Seuil.
- Bruner, J. 2002. *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.
- Csikszentmihalyi, M. 2006. La Créativité : psychologie de la découverte et de l'invention. Robert Laffont, Coll. Réponses
- Lubart, T. 2003. *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.
- Trocmé-Fabre, H. 1996. *L'arbre du savoir-apprendre : vers un référentiel cognitif*. La Rochelle : Ed. Etre et connaître.
- Ramachandran, V. 2005. *Le cerveau, cet artiste*. Paris : Eyrolles.
- Voise, A-M. 2008. « Une approche multisensorielle de la découverte culturelle ». In : J. Aden (dir.). *Apprentissage des langues et pratiques artistiques : créativité, expérience esthétique et imaginaire*. Paris : Le Manuscrit Université.

Notes

- ¹ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Conseil de l'Europe, 2001.
- ² Entretien avec Hélène Trocmé-Fabre « Une occasion pour réinventer le métier d'apprendre les langues ». In Cahiers Pédagogiques *Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen*. Collection des hors-série numériques n° 18, Août 2009.
- ³ Dans Né pour apprendre, H. Trocmé-Fabre.
- ⁴ En référence au cerveau reptilien, celui des réactions primitives qui fonctionnent selon une logique binaire : fuir/capter ; bon/mauvais, etc.
- ⁵ Voir article dans ce numéro.
- ⁶ Dans un discours donné en février 2009 à Longbeach, Californie dans le cadre d'une conférence du groupe TED (Technology, Entertainment, Design).
- ⁷ Mae Jemison milite pour une éducation qui réconcilie les arts et les sciences. Elle a fondé en 1994 *The Dorothy Jemison Foundation for Excellence*, qui organise des stages scientifiques pour les jeunes intitulés, *The Earth We Share*. Elle a été la première femme afro-américaine à participer à une mission spatiale et est aussi artiste.