

Psychopédagogie des motivations et de la créativité

Classiquement, on appelle « motivation » toute tension affective : sentiment, désir, aspiration, tendance, besoin, etc. susceptible de déclencher et de soutenir une action. La motivation dynamise, active, met en branle (d'où la parenté du mot avec « mouvoir, motion »), dirige et canalise le comportement vers des buts. Un comportement « motivé » est donc un comportement orienté vers un but satisfacteur (faisant baisser, au moins momentanément, la tension de motivation).

Par réciproque, on dira qu'un but quelconque est motivant lorsque sa perception ou sa conception par un sujet éveille chez ce sujet un dynamisme, latent jusque-là, de telle sorte qu'il y a mobilisation de ce dynamisme et organisation du comportement, « polarisation » vers le but (pour appropriation s'il est « chargé positivement », c'est-à-dire de valeur positive-pour-le-sujet), ou loin du but (motivation négative et comportement polarisé par l'évitement si la valeur – ou plus exactement la valence – est négative).

L'existence d'une motivation se traduit par des modifications typiques du comportement :

- 1) la motivation dynamise le sujet, le rend « actif », et, de ce fait soutient une activité qui, dans ces conditions, devient persistante (continue, entretenue) pendant toute la durée de la motivation, c'est-à-dire de la présence (réelle ou imaginée comme proche) du but motivant dans le champ psychologique ;
- 2) la motivation dirige ou oriente le comportement, qui apparaît alors comme organisé et tendu vers le but ;

- 3) la motivation rétrécit le champ de conscience, en ce sens qu'elle a un effet sélectif et intensificateur de stimuli spécifiques (ceux qui proviennent du but) au détriment des autres *stimuli* du champ. Autrement dit, la motivation a un effet sur l'attention :
- 4) à un haut degré d'intensité, la motivation réalise une surtension qui désorganise complètement le comportement.

Nous formulerons tout de suite une loi que nous retrouverons ci-dessous : la motivation crée une tension à effets positifs sur l'organisation, la dynamisation et l'orientation du comportement adapté, et cela jusqu'à un certain degré d'intensité au-delà duquel elle a des effets contraires.

1. La manipulation des motivations en situation pédagogique

On peut, à certains égards, considérer que pour atteindre son objectif propre (qui est d'enseigner quelque chose conformément à la définition de sa fonction), le pédagogue est celui qui sait se servir des motivations et donc qui a appris à les manipuler.

1.1 La création de situations motivantes

Le mot de « manipulation » a pris un sens péjoratif aujourd'hui parce qu'il est connoté comme l'art d'influencer les opinions et attitudes d'autrui dans un but caché à autrui et par des moyens invisibles à autrui. Ce serait donc une technique pour « faire croire », pour « faire penser », ou pour « faire agir » selon un plan préétabli dont le partenaire-victime est non conscient. La manipulation cumulerait ainsi l'habileté technique, le machiavélisme, la mauvaise foi, l'hypocrisie et l'exploitation de l'Autre considéré comme un objet ou un instrument.

Mais c'est transférer abusivement la malignité des buts personnels du manipulateur à ses techniques. Le but du pédagogue est clair et altruiste. La manipulation qu'il est amené à faire n'a rien de blâmable, elle revient à utiliser les ressorts dont il dispose, pour conduire les enseignés vers les buts qu'ils se proposent eux-mêmes puisqu'ils sont là.

L'élève, l'apprenti, l'étudiant ou le stagiaire motivés pour apprendre (c'est-à-dire positivement et à un degré utile de tension) ont des comportements qui sont considérés comme hautement satisfaisants pour l'instructeur :

- ils manifestent un intérêt positif pour l'objet d'étude,
- ils font attention de manière continue,

- ils travaillent avec persévérance par eux-mêmes,
- ils résistent à la fatigue et au découragement,
- ils s'intéressent à leurs progrès, à leurs performances,
- ils apprennent plus vite et retiennent mieux.

Il est facile de voir que cet échantillon de comportements est déduit des caractéristiques générales de la motivation énoncées ci-dessus.

Par contraste, le sujet motivé négativement cherchera – et trouvera – toutes les occasions d'éviter l'étude, avec la même constance et le même zèle que le précédent, mais en sens opposé.

L'indifférent, plaie pour le pédagogue, sera physiquement présent et mentalement absent, sans attention, sans zèle, même s'il a de la bonne volonté (pas d'intérêts, pas de buts).

1.2 Motivations extrinsèques et motivations intrinsèques

Selon qu'il considère l'attention ou bien la motivation, le pédagogue sera porté à utiliser des motivations extrinsèques et intrinsèques.

► Induire des motivations extrinsèques

La pédagogie traditionnelle a plutôt utilisé les motivations dites extrinsèques. Partant du problème de l'attention considérée comme signe majeur d'une motivation positive, les pédagogues ont toujours essayé (c'est même à cela que se résumerait leur « art ») de provoquer, encourager et maintenir, l'attention. Nous appellerons « motivations extrinsèques » les incitatifs (ou *stimuli*) utilisés pour éveiller et capter l'attention.

La pédagogie classique se sert de deux ensembles convergents de moyens : d'une part l'évitement des facteurs de distraction (c'est-à-dire d'attention à autre chose qu'à l'objet de l'instruction), d'autre part la mise en œuvre d'excitants de l'attention spontanée.

À l'actif du premier ensemble on mettra la discipline, l'anxiété de l'interrogation-surprise, et même le dispositif spatial, l'isolement (relatif) par rapport aux sollicitations « étrangères » ; à l'actif du second ensemble, on mettra la présentation, l'illustration, le caractère « vivant » des leçons, et les menus moyens de « réveil » de l'attention dans le discours (plaisanteries-détentes, historiettes, astuces, etc.). On peut considérer que les moyens audiovisuels sont des incitatifs nouveaux et précieux au service des mêmes intentions. En fait, ils sont aussi autre chose (cf. p. 104).

Mais l'attention est-elle le signe de la motivation ? Il faut bien admettre qu'il y a deux genres d'attention spontanée¹ et ces formes correspondent d'une part aux incitatifs, d'autre part aux motivations intrinsèques, les seules à mériter le nom de motivations. L'attention du premier genre est celle que provoquent les moyens d'attraction sensible ; elle est alors attirée. L'attention spontanée du second genre vient du sujet ; elle est poussée par les déterminants internes (ou intérieurs) de l'action. Sans être volontaire, elle exprime un vouloir, un désir ou des intérêts personnels. On retrouve la même distinction des deux genres d'attention dans la publicité (cf. ouvrage *Psychologie de la publicité et de la propagande*) : d'une part les moyens qui attirent l'attention (flashes lumineux, surface ou intensité des couleurs et des lumières, mouvement des formes et des éléments, ... tout ce qui attire le regard et les réflexes de vigilance), d'autre part les moyens qui éveillent des motivations (besoins, désirs, aspirations, etc.), telles les affiches et images à contenu symbolique ou « suggestif ».

► Induire des motivations intrinsèques

Partant du postulat de l'état d'indifférence *a priori* des « élèves », la pédagogie classique utilise d'autre part des *stimuli* destinés à induire des motivations « intrinsèques » :

- invocation des objectifs positifs à long terme (les raisons d'étudier, ... le bénéfice futur des études, ... l'intérêt social ou promotionnel ou financier, ... la libération de l'état d'ignorance, ... la gloire de la famille ou le prestige personnel lié au haut statut social, etc.) ;
- récompenses à court terme (prix, ... tableaux d'honneur, ... félicitations, ... bonnes notes avec le cortège de gratifications sociales, ... bonnes relations avec l'instructeur, etc.) ;
- sanctions destinées à décourager les comportements non recommandés et à créer la crainte, d'où, espère-t-on, le renforcement corrélatif des comportements d'application au travail et d'attention.

Mais ces motivations, tout en étant intrinsèques, sont tout de même fabriquées plus ou moins artificiellement par les pédagogues et elles utilisent l'intérêt indirect. Ce n'est pas la situation *hic et nunc* qui est motivante. Par là ces stimuli sont encore, d'une certaine façon, extrinsèques.

1. L'attention intellectuelle ou volontaire est un effort personnel et, comme tel, fatigable et discontinu. C'est l'attention spontanée que veulent provoquer les stimuli dont nous avons parlé.

La pédagogie active et les motivations intrinsèques

La pédagogie active a plutôt tendance à utiliser des motivations intrinsèques. Partant du constat des intérêts spontanés (donc authentiquement intrinsèques) des élèves, la pédagogie dite moderne utilise ces intérêts comme motivations (Cousinet, Decroly, Dewey, Freinet, Wasburne, etc.).

L'instructeur est amené à utiliser et à « diriger » les intérêts spontanés, c'est-à-dire à les manipuler.

1.3 La manipulation des motivations selon Skinner

Partant de l'analyse comportementale des réactions dites de motivation intrinsèque spontanée, le néo-béhaviorisme (Skinner) constate d'une part que « faire à l'élève un devoir d'étudier par lui-même n'est pas enseigner... c'est simplement le mettre en demeure d'apprendre sans se donner la peine de l'instruire » (*op. cit.*, p. 75), d'autre part que les techniques aversives (susciter la peur des sanctions) ne donnent pas pour autant les moyens d'apprendre et risquent même de provoquer l'apathie puis la révolte. Skinner soutient que les motivations positives intrinsèques peuvent parfaitement être « fabriquées » par un conditionnement adéquat :

« Les élèves devraient, naturellement, être encouragés à chercher, à poser des questions, à étudier par eux-mêmes, à être "créatifs". Lorsqu'on les analyse correctement, on s'aperçoit que les comportements que recouvrent ces expressions peuvent faire l'objet d'un enseignement systématique. » (Skinner *op. cit.*, p. 134.)

Faisons, avec Skinner l'analyse de la motivation en termes de comportement observable : on remarquera que le sujet motivé :

- reste très longtemps au travail, montre du zèle ;
- sans nervosité ni souci d'évasion ;
- en tension positive constante ;
- tolérant à la frustration, à la lassitude, au découragement ;
- manifeste une attention concentrée et soutenue.

On peut aussi observer le comportement d'un adulte passionné par son travail, et l'on remarquera que :

- le sujet ne fait pas la distinction travail-loisir, car il a transcendé cette antithèse, et son travail l'intéresse autant qu'un jeu... ;

- il est persévérant et continue à travailler malgré les difficultés et les échecs, malgré l'absence de résultats immédiatement satisfaisants ;
- il se montre infatigable dans sa tâche.

« L'homme de science fait une expérience qui fournit par hasard d'excellents résultats. Il la poursuit, s'engage dans de nouvelles difficultés, construit des appareils plus compliqués et attend plus longtemps avant d'être à nouveau renforcé. Peut-être travaillera-t-il des mois et des années jusqu'à la prochaine découverte... L'homme de science est plus qu'un esprit informé de sa spécialité... L'éducation s'occupe rarement, de ce quelque chose en plus. » (Skinner, *op. cit.*, p. 196.)

L'observation du « passionné par son travail ou par sa recherche », dit Skinner, nous donne la clé de ce qui s'est passé : il a reçu des « renforcements intermittents »². Pour comprendre alors l'application spectaculaire de cette idée, il faut suivre de près la démonstration de Skinner, dont voici les points principaux :

« Dès que nous avons établi le type particulier de conséquence que nous appelons un renforcement³ nous sommes en mesure de modeler le comportement d'un organisme pour ainsi dire à notre gré... Si nous prenons soin de présenter de la nourriture à un pigeon affamé, à certains moments précis, nous parvenons sans peine à dresser l'animal à 3 ou 4 réponses bien définies au cours d'une seule démonstration. Nous pouvons lui apprendre à tourner en rond, à décrire des 8 sur le sol de la cage, à se tenir immobile dans un coin, à tendre le cou ou à frapper du pied... Il suffit que nous changions très progressivement les contingences de renforcement dans la direction du comportement souhaité. Les résultats sont souvent spectaculaires. On voit littéralement l'apprentissage s'installer...

« Un second progrès important dans nos techniques nous permet de maintenir le comportement en vigueur pendant des périodes prolongées. Les renforcements continuent naturellement de jouer un rôle primordial au-delà du moment où l'organisme a appris à faire quelque chose, où il a acquis un comportement nouveau. C'est ici qu'interviennent les divers programmes de renforcement intermittent... Le fait remarquable ici, c'est que beaucoup des effets obtenus relèveraient, dans une perspective traditionnelle, de la motivation, alors qu'ils résultent simplement de la manipulation des contingences de renforcement. » (Skinner, *op. cit.*, page 17.)

La « manipulation des contingences de renforcement » (c'est-à-dire des conditions de la récompense du comportement-à- façonner et à entretenir)

2. Rappelons que par hypothèse, en théorie béhavioriste, on ne s'occupe pas de la mentalité, du psychisme et des « états intérieurs » on reste au niveau des comportements.
3. Le renforcement est le feed-back E → R immédiat et positif qui encourage automatiquement le fragment de comportement-réponse de l'instruit.

consiste, dans le renforcement intermittent, à espacer aléatoirement la récompense :

« Cette nouvelle forme de programmation concerne l'entretien d'un comportement par des renforcements peu fréquents. Un pigeon continuera à répondre, même si une réponse sur cent est renforcée, mais il ne le fera que si les contingences de renforcement ont été soigneusement programmées. Il n'y a pas plus de chances qu'un pigeon, d'emblée, frappe 100 fois le disque-réponse que pour qu'il décrive des huit sur le sol.

« Pour installer (le comportement continu de réponse) il faut d'abord renforcer chaque bonne réponse, puis 1 sur 2, 1 sur 5 et ainsi de suite en attendant à chaque étape nouvelle que le comportement soit relativement stable avant d'aller plus loin. En usant de programmation minutieuse, on a réussi à maintenir le comportement du pigeon alors que seulement 1 réponse sur 10000 était renforcée, et rien ne prouve que nous ayons atteint une limite. Un observateur dirait sans doute que notre pigeon est « très intéressé par son travail », qu'il est « plein de zèle », « remarquablement tolérant à la frustration », « imperméable au découragement » ou « tout dévoué à sa tâche ». (Skinner, *op. cit.*, p. 93).

Ainsi la gageure est tenue par Skinner : apprendre à penser, apprendre à apprendre, être motivé pour son travail, sont des conduites et celles-ci peuvent être apprises. Le vieil espoir pédagogique qui, sur ce point s'en remettait à la bonne volonté des instruits (c'est-à-dire qui impliquait une démission pédagogique) est réalisé par la programmation à renforcement intermittent.

Malgré l'intérêt de premier plan de cette découverte, remarquons qu'il s'agit d'une manipulation de la motivation et non de sa création *ex nihilo*. En effet, à l'origine, Skinner se donne la motivation authentique qui seule sert de support à l'établissement du « comportement motivé » artificiellement fabriqué. Ce qu'il crée c'est la persévérance s'inscrivant finalement comme conduite autonome habituelle, mais il a fallu : 1) une motivation de départ (l'animal affamé est motivé par l'objet-nourriture) ; et 2) un renforcement (c'est-à-dire une gratification désirée, impliquant elle-même une motivation, et qui seule rend « désirée » cette gratification).

Pour conclure

Ceci nous renvoie donc aux motivations intrinsèques exploitables, tout en ayant le mérite de nous fournir une méthode scientifique de leur manipulation.

2. Revue des motivations pédagogiquement exploitables

Les motivations pédagogiquement exploitables peuvent être individuelles ou communes, et parmi les communes, certaines sont spécifiques aux adultes. D'autre part, les motivations peuvent entrer en conflit.

2.1 Les motivations individuelles

Il y a d'abord les motivations particulières permettant une instruction individualisée ou l'action sur les individus un à un. On peut les classer en 3 catégories :

◆ **Les motivations caractérologiques.** On sait par exemple que la psychologie intéresse plus les caractères introvertis⁴ que les extravertis, que certains caractères aiment le mouvement, le changement, l'imprévu, alors que d'autres préfèrent la stabilité de l'habituel et du familier, etc. On a remarqué aussi que le caractère individuel intervient dans la réaction aux récompenses-punitions, aux succès et échecs : ainsi devant un même échec d'importance moyenne, les extravertis sont dynamisés, les introvertis sont déprimés.

Le caractère détermine des goûts et des dégoûts, des intérêts et des rejets. Il en est de même des « complexes ».

◆ **Les motivations complexes.** Les « complexes » sont des structures pathologiques de la personnalité comportant une sensibilisation aiguë à certaines situations, et des réactions émotionnelles ou affectives automatiques et inadaptées à ces situations ; ils s'expriment par des intérêts, des besoins, des désirs, des aspirations. Les réactions du Moi à ses complexes sont à la source de recherches de compensation ou de surcompensation qui sont autant de « motivations » (cf. l'ouvrage *Les complexes personnels*). On a même pu faire (Szondi) la psychanalyse de toutes les « vocations », professionnelles.

◆ **Les aptitudes et les dons individuels.** Quoique la notion de « don » ne soit plus à la mode, pas plus que celle d'« aptitude » (suspectes toutes deux d'impliquer la croyance à une « nature » ou à des données génétiques, ce qui est contraire à la théorie qui fait, du milieu éducatif culturel et social, la cause absolue des attitudes positives ou négatives), on peut admettre que dons et aptitudes sont facteurs de motivations pour l'apprentissage, l'entraînement et la réussite, dans le domaine de réalisation de l'aptitude.

4. On appelle *introverti* (terme de Jung), le sujet humain qui est plus intéressé par la vie intérieure (la sienne et celle des autres) que par l'action sur les objets, qui réfléchit avant d'agir, qui est plus idéaliste que réaliste. L'extraverti au contraire est plus intéressé par le monde extérieur que par les mondes intérieurs, agit d'abord et réfléchit ensuite, est plus réaliste qu'idéaliste. Pour plus d'information, cf. l'ouvrage *Les complexes personnels*.

Il suffit de voir les dessins d'une classe pour repérer celui ou celle qui a « des dispositions ». Tout moniteur d'auto-école se rend compte rapidement du client « doué » et du client qui n'apprendra jamais à bien conduire.

La forme (sinon le niveau) de l'intelligence peut être classée dans cette catégorie. Il y a des intelligences plus concrètes qu'abstraites, plus pratiques que théoriques, et la forme de l'intelligence (ou encore celle de la mémoire, quoique celle-ci concerne davantage les méthodes d'acquisition) détermine aussi des intérêts et des désintérêts, d'autant plus que la réussite dans le domaine correspondant (comme dans celui des aptitudes) renforce aussitôt l'orientation elle-même.

Avec ces trois genres de motivations, on peut comprendre la plupart des « intérêts spontanés » des individus ou encore, dans un programme complexe et varié, les différences d'intérêt des parties du programme pour tel stagiaire. On peut comprendre aussi les « hobbies » ou passe-temps (intellectuels ou manuels) de ceux qui, mal orientés, ne trouvent pas dans leur profession la satisfaction professionnelle qu'eut donnée la conjonction profession-vocation.

2.2 Les motivations communes

Au niveau des groupes, il faut faire fond plutôt sur les motivations communes. Elles sont naturellement individuelles aussi, mais étant plus générales, elles peuvent plus facilement être utilisées dans la situation pédagogique. De cette espèce seraient :

◆ **La curiosité et le besoin de savoir.** Il y a un attrait spécifique de l'inconnu ou de la nouveauté. Sans parler ici de la pression sociale exercée par le fait que « d'autres savent et pas moi », il est constant que la découverte en tant que telle, motive. L'exploration et la connaissance de la réalité font partie de l'activité adaptative normale et de la quête d'information caractéristique du vivant.

◆ **Le succès personnel.** Gagner, réussir, triompher, atteindre le but quel qu'il soit, est une motivation. Vaincre une difficulté, dominer la situation, trouver la réponse juste suffit souvent (sauf contre-motivations personnelles) à provoquer le travail et l'application. On sait que dans la machine à enseigner, c'est ce type de « renforcement » qui est constamment utilisé. Il semble, qu'il y ait, dans cette motivation, un besoin d'affirmation de soi, besoin fondamental universel qui ferait partie du dynamisme de l'être même (et de tout être). Le succès renforce le potentiel d'action, élève le moral, donne confiance en soi.

Inversement, l'échec déprime le potentiel d'action et provoque un évitement de la situation génératrice (évitement proprement dit, évasion réelle ou imaginaire, abandon, ennui, non-fixation de l'acquis par ego-défense).

◆ **La mise à l'épreuve de soi la performance auto-évaluatrice.** Proche de la motivation précédente, celle-ci exprime le besoin de se connaître, de se mesurer, de s'évaluer. L'intérêt pour les résultats, pour la performance, est une motivation générale qui explique pourquoi l'information sur la performance (feed-back moniteur-apprenti) est un facteur de soutien de la motivation. Le fait de savoir exactement où on en est, dans le déroulement d'un apprentissage vers un but, a la même fonction. Cette motivation est à rapprocher de la « compétition avec soi-même » (cf. ci-dessous).

◆ **Le besoin de réalisation de soi** est une des motivations les plus fondamentales des sujets humains. Elle est en relation avec le « niveau d'aspiration » dans la mesure où elle est l'aspiration confuse mais essentielle à un épanouissement personnel, à l'actualisation des potentialités de l'être. L'idée de « progrès », de « développement » est liée au besoin de réalisation de soi et n'a de sens que par là. La réalisation « de quelque chose » (création, œuvre, travail fini) participe à la même motivation. On sait que l'inachèvement de la tâche en cours (par interruption extérieure) engendre une tension pénible (connue sous le nom d'effet Zeigarnik).

◆ **La compétition.** L'auto-affirmation et le besoin de succès passent par la rivalité avec autrui. Lorsque l'individu pense qu'il a de bonnes chances de succès, l'esprit compétitif s'en trouve accru. La pédagogie classique a d'ailleurs utilisé dès ses origines l'émulation comme situation motivante. Les effets secondaires sont cependant moins satisfaisants (rivalité agressive, culture de l'individualisme, obstacle à la coopération). La transformation de la compétition-rivalité en compétition avec soi-même (performance auto-évaluatrice, courbe des résultats personnels) évitera ces effets secondaires.

◆ **La présence du groupe.** On a remarqué depuis longtemps que (sauf contre-motivation particulière et sauf surmotivation inhibante) la présence d'un public, d'un auditoire, d'observateurs, dynamise l'individu, augmente sa rapidité et son niveau de performance. Cependant cette présence intensifie les effets affectifs de l'échec ou de la frustration. Il en résulte que seul le groupe où l'on se sent en confiance est stimulant.

Le travail en groupe, dont nous aurons à reparler utilise les effets positifs de la présence d'autrui et neutralise les effets négatifs.

2.3 Les motivations communes spécifiques des adultes

À ces motivations particulières et communes, les adultes ajoutent d'autres déterminants de l'attention et de l'activité :

◆ **L'utilité.** Quoique l'attribut d'« utile » soit donné à des connaissances différentes selon les individus, la perception de l'utilité (pour soi,

pour ceux dont on est responsable, pour le travail à faire, pour l'atteinte des objectifs personnels, etc.) est motivante.

◆ **La perception claire du but.** En dehors de l'utilité, la perception claire du but a un effet motivant sur l'engagement personnel dans le travail. « Savoir où on va » est un besoin adulte qui justifie l'itinéraire et fait accepter les obstacles éventuels.

◆ **La facilité.** L'expérience acquise, la familiarisation avec le domaine concerné, la représentation de l'accessibilité des connaissances, l'évaluation de l'effort nécessaire et suffisant qui assure le succès, facilitent l'engagement et le soutiennent. Cette motivation peut entrer en conflit avec l'effort utile (cf. ci-dessous les conflits de motivations). Dans le domaine de l'instruction, la clarté de l'exposé, l'ordre rationnel, la facilitation de l'acquis, l'intelligibilité sont des facteurs motivants. L'inverse décourage.

◆ **La pression de conformité.** L'appartenance à des groupes (ou la référence à des groupes dont on voudrait faire partie) détermine des activités et des acquisitions dans le but de « se mettre à l'unisson » ou « de se mettre au niveau ». Les objectifs groupaux (l'idéologie du groupe) sont poursuivis comme des objectifs personnels sous la pression groupale.

◆ **Le prestige social.** Le prestige social est une valeur, et comme telle motivante. La recherche du statut social, de la promotion, de la considération, pousse à des efforts personnels persévérants.

Peut-être toutes les motivations ci-dessus se résument-elles en une seule qui domine largement le tableau : la signification de la tâche actuelle. Certes, il s'agit d'abord, pour chaque enseigné, de la signification que la tâche a pour lui, avec tout ce que cela implique de subjectif, mais aussi ce qu'il en attend pour lui et pour son avenir, pour l'atteinte de ses objectifs, comme jalon sur l'itinéraire qu'il va ou veut parcourir. Pour preuve inverse, pensons à l'aboulie (perte mystérieuse du Vouloir et de l'application) des étudiants qui ne savent pas ce qu'ils feront plus tard ni « pourquoi ils sont là ».

C'est pourquoi il est essentiel que le sujet perçoive le rapport entre la tâche proposée et ses buts ; il faut que systématiquement et authentiquement l'instructeur souligne le sens de ce qui est offert à l'enseigné non pas le sens intellectuel naturellement, mais la justification de tel enseignement, de telle épreuve, voire de tel détail, par rapport aux buts admis de l'instruction. Rien n'est plus démoralisant que la difficulté gratuite.

2.4 Conflit de motivations et surmotivation

Les motivations peuvent entrer en conflit sous de multiples formes (conflit des buts à long terme et des désirs à court terme, conflit ici et

maintenant entre des motivations positives et des contre-motivations, etc.). Elles peuvent au contraire s'additionner et converger : l'action dans ce cas est dite surdéterminée.

Autre chose est la surmotivation qui est l'intensification de la motivation, engendrant une surtension de l'individu en situation. La preuve expérimentale a été faite qu'une surmotivation (par exemple violent désir de succès, importance de l'issue de la situation pour le sujet, pression excessive de l'auditoire) produit à un certain degré une désadaptation du comportement par suite de la tension émotionnelle elle-même. Le trac est un effet de ce genre.

D'où la loi : l'acquisition croît proportionnellement à l'intensité de la motivation jusqu'à un certain point au-delà duquel elle décroît, ou encore le maximum d'acquisition se produit pour une motivation modérée.

Le « point critique » est très individuel (dépend des individus) mais il devient commun dans certaines situations-limites. Il est fonction de 7 paramètres :

- la tâche elle-même (de son degré de difficulté) ;
- la situation globale et sa signification pour le sujet ;
- les capacités du sujet par rapport à la tâche ;
- les niveaux d'aspiration et d'expectation du sujet ;
- la sensibilité individuelle aux stress émotionnels ;
- le sentiment de responsabilité personnelle dans le résultat du travail ;
- la valeur des « supports » sur lesquels il peut compter.

Voici un exemple adapté de May V. Seagoe (*op. cit.*, p. 68), où un jeune homme relate la formation active à l'expression orale dans son institut.

Témoignage : le récit d'une formation active à l'expression orale

« Je me souviens très bien des "événements du jour" dont chacun de nous devait parler. Nous avons été formés à choisir une nouvelle, à la développer avec élégance et à la présenter de façon frappante. Puis nous devions nous tenir debout face à tout le groupe et écouter les critiques, pour la plus grande part négatives, qui accueillaient nos efforts.

« Le soir précédant cet exercice de style et d'éloquence était pour moi un cauchemar. Je fouillais le journal pour découvrir le fait-divers ayant quelque importance, assez court pour m'en souvenir aisément, assez riche pour prêter à des développements philosophiques. Je le répétais tant et tant qu'à la fin il se débitait tout seul et je n'étais plus qu'un phonographe le jouant sans arrêt. Je le répétais en m'éveillant... Jamais mon exposé n'était bon et la terreur que j'éprouvais en le faisant devait être évidente. En tout cas, l'effet des critiques publiques a été de transformer pour moi en traumatisme toute expression devant un groupe : dans ma vie d'adulte je ne me porte jamais volontaire pour un compte rendu ou un exposé oral, et quand j'ai quelque chose à dire à un groupe je prépare soigneusement des notes. S'il faut que je fasse un discours,

toute la terreur de mon expérience de jeunesse m'assaille à nouveau. J'ai même du mal à me souvenir de ce dont j'ai à parler, et un attelage de chevaux sauvages n'aurait pas la force de me traîner pour jouer un rôle dans une pièce de théâtre.

2.5 Savoir jouer du clavier des motivations

Lorsque Rousseau, toujours confiant dans la Nature, laisse Émile libre de s'instruire lui-même dans le grand livre du monde, mais reste attentif à guider ses pas, il utilise dans un but pédagogique la curiosité naturelle et les situations dans lesquelles le hasard (quelquefois « arrangé ») met son élève.

Lorsque Dewey, Decroly ou Freinet attendent que les élèves apportent en classe des problèmes que leur existence (et leur exploration) leur a posés, ils utilisent l'intérêt spontané, et ils en profitent (en manipulateurs de talent) pour injecter une longue suite de connaissances ou de savoir-faire.

♦ **Au niveau individuel**, l'enseignant, en « cherchant à connaître » tel stagiaire cherche certes à apprécier son intelligence, ses connaissances ou son habileté, mais aussi et surtout à comprendre ce qui l'intéresse (ses motivations), et dès qu'il en « tient » une, il peut y accrocher le savoir qu'il a charge de faire acquérir.

♦ **Au niveau collectif**, le pédagogue doit utiliser les motivations communes (ci-dessus énumérées). Il doit assurer le feed-back instantané, situer chaque leçon par rapport aux buts acceptés, en faciliter l'intelligibilité, veiller à montrer l'organisation logique des connaissances sur tel point, plutôt qu'exiger la mémorisation (ceci pour les adultes).

Au niveau des variations méthodologiques, il doit connaître toute la gamme des méthodes pour utiliser le changement comme moyen de maintenir l'effort.

Mais il peut aussi, et cela est plus important pour notre propos, créer des motivations.

2.6 Actions de « sensibilisation » et création de situations motivantes

Les méthodes actives telles qu'elles ont été définies par les grands pionniers consistent à utiliser pédagogiquement des situations motivantes. Je voudrais plutôt maintenant montrer comment créer une situation motivante, comment l'exploiter, et quelles précautions prendre.

Nous avons déjà vu, à propos de l'« activation » des leçons traditionnelles comment l'enseignant peut, assez facilement, changer la situation globale de telle façon qu'un intérêt spontané soit suscité (expression d'une motivation intrinsèque créée).

► Les actions de « sensibilisation »

C'est Kurt Lewin qui prononça le premier, semble-t-il, l'expression « séminaire de sensibilisation » (selon A. Marrow, *La vie et l'œuvre de Kurt Lewin*, trad. fr. ESF 1971) au cours de ses interventions psychosociales dans les entreprises vers 1945 (*sensitization training*).

Le mot évoque un phénomène biologique connu : dans l'allergie (découverte en 1910), toute attaque de l'organisme par une substance se comportant comme antigène rend ultérieurement cet organisme très sensible à une dose minime de cette substance (choc anaphylactique). En psychologie du conditionnement, on avait remarqué (Pavlov, 1924) qu'un traumatisme psychologique (telle une angoisse effroyable associée à des conditions extérieures précises) laissait au sujet d'expérience une « sensibilisation » telle que la faible réapparition fortuite d'une de ces conditions produisait tout le tableau de l'angoisse. On rattache aujourd'hui à ces phénomènes « la névrose traumatique ». Les chercheurs américains, dans le même champ d'expérience, avaient constaté que la répétition d'un stimulus fort, d'intensité constante, provoque une réaction d'intensité croissante (phénomène appelé « pseudo-conditionnement »).

En psychologie sociale, le phénomène de sensibilisation pourrait se définir comme une motivation acquise après une expérience abordée dans l'indifférence ou dans un état d'intérêt tout intellectuel sans valeur motivante.

Le discours, l'information reçue, l'information-spectacle ne peuvent pas provoquer de motivation vraie (Lewin avait tiré les conséquences de ce fait dès 1942 dans ses actions pour obtenir le changement des comportements⁵). Par contre, l'implication personnelle dans une discussion de groupe ou dans une expérience vécue provoque non seulement un changement d'optique (action sur les opinions) mais des réactions personnelles plus intenses lors de la rencontre ultérieure du même problème.

◆ **On peut donc acquérir ou contracter une motivation** (au sens où l'on attrape une maladie) alors qu'on était auparavant indifférent ou seulement intéressé intellectuellement entre autres sujets d'intérêt, on est alors « sensibilisé ».

◆ **La sensibilisation** se produit à la suite de la découverte personnelle expérimentielle du phénomène, c'est-à-dire si ce phénomène ou cet ordre

5. Allusion aux actions sur les consommateurs. cf. l'ouvrage *Opinions et changement d'opinion*, exercice 9 B, avec les consignes pour refaire l'expérience.

de phénomènes a été rencontré d'une manière qui nous a mis en cause, qui nous a concernés, qui nous a émotionnellement impliqués.

◆ **Les effets de la sensibilisation sont doubles :**

- nous reconnaissons désormais ce phénomène lorsqu'il se produit devant nous, même si nous n'y sommes plus impliqués;
- nous sommes intéressés par ce phénomène d'une façon nouvelle : nous cherchons à le dépister en toutes circonstances, nous cherchons à nous informer nous-mêmes sur ses causes, sa nature, ses modalités, ses conséquences, etc. (attention sélective, motivation à la meilleure connaissance personnelle du phénomène et à la recherche des informations disponibles à son sujet).

Dans les séminaires de sensibilisation, il conviendra donc de préférer aux exposés d'information les découvertes expérientielles (expériences mettant en cause à la fois l'objet que l'on veut faire étudier et les personnes), de préférer la participation personnelle active (l'engagement personnel des participants) à toute situation d'auditeurs-spectateurs, de provoquer le vécu, même dans le risque (mesuré), plutôt que l'attention intellectuelle, et pour cela de ne pas craindre les réactions émotionnelles ou affectives des participants.

La sensibilisation est le résultat d'une « mise sous tension » dans laquelle le phénomène à étudier est impliqué dans une situation personnelle ou personnalisée.

La plupart des exercices pratiques collectifs des ouvrages de cette collection ont été conçus dans cet esprit. Ils concernent les sciences humaines. On peut appliquer les mêmes principes pour la sensibilisation à d'autres domaines du savoir.

► **La création de situations motivantes**

Créer une situation-problème exerçant une pression pour l'individu ou le groupe qui y est placé. L'essentiel est de fabriquer la situation de telle sorte que pour en sortir, le groupe découvre le savoir, le savoir-faire ou les attitudes, que l'on veut précisément faire acquérir. La situation doit donc à la fois être désagréable mais acceptée, impliquante sans être choquante, urgente sans précipitation, et n'avoir d'issue que par les canaux obligés prévus.

Du fait même qu'un individu ou un groupe se place dans une telle situation, il est motivé pour en sortir le plus vite et le mieux possible.

Ainsi la situation exerce une « pression » (que l'on peut doser) sur les individus qui y sont exposés, mais en même temps offre des moyens positifs (repérables et obligés) pour sa résolution.

À éviter

Les fautes à éviter sont essentiellement de cinq sortes :

1. Extériorité de la situation. Non-implication des individus qui y sont exposés. Ceci se produit quand la situation est « étrangère », inassimilable, ou abstraite et intellectualisée.
 2. Fermeture de la situation par des valeurs du type récompense-punition instituées comme moyens de pression. Dans ces situations on crée une pression mais le but lui-même n'est pas motivant ; donc la pression sera vécue comme oppressive, et des conduites réactionnelles sont à prévoir qui n'ont rien de commun avec les acquisitions souhaitées.
 3. Brusque mise en situation désagréable en laissant aux individus d'autres voies que celles de la résolution par l'acquisition souhaitée. Selon une image de Skinner (*op. cit.*, p. 141) « jeter les gens à l'eau pour leur apprendre à nager, voilà à quoi se ramène cet entraînement... Quelques-uns d'entre eux réussiront à en sortir... Nous pouvons prétendre leur avoir appris à nager, bien que la plupart nagent fort mal,... quant aux autres ils couleront ».
 4. Surmotivation désorganisant l'acquisition. Nous avons vu ci-dessus à propos de la surmotivation, les effets contraires obtenus par une situation génératrice de surtension au moins pour certains individus. Il faut donc une motivation en deçà de son point critique d'intensité.
 5. Impossibilité d'éviter l'échec. Il faut que les efforts du groupe par les voies obligées ne soient pas rendus vains par les conditions mêmes de la situation. Le dosage de la difficulté en fonction des capacités du groupe est indispensable.
- La sanction de ces erreurs, pour l'enseignant, est grave et immédiate : non seulement les individus ou les groupes concernés se désintéressent du champ d'acquisition offert, mais encore développent une agressivité réactionnelle contre lui ou (si l'expression en est impossible contre l'instructeur) contre la tâche.

3. Les moyens audiovisuels⁶

La liste des moyens audiovisuels s'accroît d'année en année et chaque moyen perfectionne ses appareils. À la projection de vues fixes commentées, et aux disques, utilisés déjà en 1930 par des maîtres bricoleurs, aux tableaux de tous genres (de couleurs, de feutre, magnétiques,

6. Un séminaire entier est consacré à ces moyens : *Audiovisuel et pédagogie* de P. Lebel, paru dans cette collection. Il convient de s'y reporter pour tous les compléments indispensables (épuisé, à consulter en bibliothèque).

à coulisses, de papier), au cinéma, à l'électrophone, au magnétophone et maintenant au magnétoscope et à la vidéo-cassette, aux épiscopes, épidiscopes, rétroprojecteurs, au système VERB permettant aux stagiaires de converser par téléphone-télévisé avec une personnalité compétente située à des centaines de kilomètres,... s'ajoutent maintenant des équipements de la télévision scolaire (télé-enseignement) couvrant les classes normales éloignées du centre, les circuits intérieurs de télévision, les laboratoires de langue vivante équipés de leurs cabines individuelles, la machine à enseigner avec voix humaine, écran de cinéma et ordinateur associé.

L'architecture commence (péniblement) à se modifier pour s'adapter à la salle moderne d'enseignement où le moniteur-technicien doit d'abord savoir jouer du clavier qui le relie aux divers moyens audiovisuels télécommandés.

3.1 Jusqu'à présent, ces moyens servaient d'auxiliaires dans un système traditionnel

Incentifs nouveaux, ils étaient utilisés pour éveiller et maintenir l'attention, pour illustrer ou remplacer une information.

À ce titre, ils étaient les auxiliaires du magister et beaucoup servaient soit de relance de l'attention (lettres mobiles aimantées sur tableaux de couleur, diapositives d'illustration, jeux de lumières...), soit de facilitateurs de la fonction magistrale (rétroprojecteur par exemple).

Facteurs certains de motivation dans la mesure même où ils facilitaient l'écoute et aidaient l'intellect, ils étaient des excitants de motivations extrinsèques.

En bref, ils enrichissaient le spectacle tout en améliorant nettement par la seule conjonction de « l'audio » et du « visuel » la mémorisation de ce qui était ainsi offert, en qualité (exactitude) et en quantité (somme des souvenirs fixés).

3.2 Les moyens audiovisuels entraînent aujourd'hui une refonte totale du système pédagogique

♦ **Action en profondeur des images et des sons associés.** L'information reçue par les voies audiovisuelles ne s'adresse pas seulement à l'intelligence et peut-être ne s'adresse-t-elle plus du tout à l'intelligence. Des processus inconscients sont mis en branle, de suggestion directe par

exemple, et, de toutes façons, d'influence sur les déterminants irrationnels de la conduite⁷.

Nous sommes donc déjà devant un type d'information qui est spectacle pour la conscience, mais qui façonne des sentiments ou des manières de percevoir. Ces moyens détiennent ainsi une action sur une certaine classe de motivations latentes et peuvent en injecter d'autres.

◆ **L'audiovisuel renouvelle le processus de conceptualisation.** D'une part il accélère considérablement la formation d'un concept par l'avalanche d'images possibles et par l'impact de la communication de ces données,... d'autre part il oblige à une forme de conceptualisation insolite et nouvelle dans la mesure où les mots et l'intelligence conceptuelle sont laissés de côté.

Le fait est qu'un décodage nouveau est exigé par ces moyens, c'est-à-dire un autre langage et une autre organisation interne du langage⁸.

On fabrique maintenant des films-concepts de 5 minutes pour injecter une « idée claire » qui induit surtout une sensation durable, une impression de familiarité de la notion ainsi transmise.

On fait aussi des films-questions de 15 minutes qui reprennent et intensifient l'intention des cas filmés pour provoquer la réaction et la réflexion sur une situation-problème.

Le film de sensibilisation suscite l'implication émotionnelle et, conformément à ce que nous avons vu ci-dessus, déclenche une nouvelle sélectivité de l'attention quotidienne et une motivation.

Or, pour amplifier ces effets, on utilise les ressources de la technique (300 m, fond musical à répercussion sur l'inconscient, zooms, renversement, flashes lumineux, chocs divers), et on utilise aussi les procédés de conditionnement.

◆ **L'audiovisuel assiège la conscience par tous les côtés simultanément.** Ces moyens peuvent faire vivre le stagiaire, en un court laps de temps (1 heure mais tous les jours) dans un univers construit en vue de faire une pression au changement. Tous ses sens y participent, son organisme par les réactions émotionnelles, son inconscient par les influences subliminaires⁹.

7. La preuve en est que l'on a trouvé une relation entre l'accroissement des agressions et la promotion de la violence dans les films. On sait aussi la puissance de modification des opinions que détient une émission tendancieuse d'informations télévisées.

8. On assiste à ce phénomène en voyant l'évolution des bandes dessinées vers le non-figuratif et l'irrationnel, car c'est l'impact affectif-émotionnel qui compte.

9. Situées en dessous du seuil perceptif conscient. On dit aussi subceptives.

Ainsi non seulement une accélération et une extension de l'information-formation est prévisible – et doit être utilisée – mais aussi l'émergence de nouvelles manières de parler et de penser.

Selon certains auteurs, cette pédagogie futuriste accroîtrait la créativité.

4. La créativité et la pédagogie de la créativité

Deux séminaires spéciaux sont consacrés à la créativité dans notre collection (Séminaires de Michel Fustier), je m'en tiendrai ici à la créativité dans ses rapports avec les méthodes actives.

Bâti vers 1950 par analogie au mot « productivité » (capacité de produire ou activité de production), le mot « créativité » signifie capacité de créer, activité de création. On dirait aussi bien « inventivité » au sens de puissance d'inventer. La « créativité » a fait fortune et cette dimension de l'être-humain fait l'objet de nombreuses recherches et de nombreux colloques. Les premières « assises des pratiques de créativité » (sous le patronage de l'ESSEC) ont eu lieu à Paris les 12-13-14-15 mai 1974.

Qu'il y ait une « capacité d'invention » dans l'être-homme, c'est ce qu'il est inutile de démontrer : la somme des changements en tous genres que l'Homme a apportée au cours de l'Histoire, la succession fantastique des inventions qui ont transformé la Nature et la Vie, en sont une preuve suffisante.

Depuis l'invention du feu qui serait le premier acte par lequel se marque la distance entre l'intelligence humaine et l'intelligence animale,... des hommes n'ont cessé d'inventer et les autres hommes n'ont cessé d'apprendre ces inventions, permettant ainsi la continuité des progrès de l'Humanité considérée dans son évolution.

Il est probable que les ressources de créativité, le potentiel d'invention de solutions nouvelles, d'idées originales, d'expression révolutionnant les habitudes sociales, de valeurs bouleversant les normes acquises, de procédés ou techniques jamais utilisés encore,... bref la capacité de découvrir, d'apporter du neuf, de l'inouï, du génial, n'est pas répartie également. Quelle que soit la bonne opinion que l'on ait de soi-même ou l'idéologie égalitaire qu'on défend par principe, personne ne peut prétendre de bonne foi que tout homme est un Léonard de Vinci qui s'ignore ou qui a été stérilisé par l'éducation traditionnelle. Les inventeurs et les génies créatifs sont une faible minorité.

Cependant il est probable que chaque être humain a des capacités créatrices, si inégales qu'elles soient. L'encouragement de toute parcelle de créativité devient tout naturellement un but de la formation dans la

mesure même où celle-ci, se plaçant dans la prospective d'un environnement technologique et social en évolution constante et accélérée, prend pour but non plus de conduire le stagiaire à un certain niveau de savoir ou de savoir-faire, mais de susciter et de développer sa capacité d'auto-perfectionnement, ses possibilités d'adaptation au changement.

4.1 Qu'est-ce que la créativité ?

Pour ces raisons toute réflexion sur les méthodes actives de formation rencontre la problématique d'une pédagogie de la créativité, et d'abord doit élucider la nature de la créativité.

► Pas de créativité sans d'abord une motivation

Dès 1906, dans « Essai sur l'imagination créatrice », Théodule Ribot, un des pionniers de la psychologie comme science, opposant l'imagination reproductive (mémoire, rêverie avec images de déjà-vu, reproduction-imitation) à l'imagination créatrice, notait le rapport de celle-ci avec la volonté, et écrivait : « Chaque besoin, tendance, désir peut devenir créateur soit isolément, soit associé à d'autres, et c'est en ces éléments derniers que l'analyse doit résoudre la spontanéité créatrice... Toute invention a une origine motrice, le fond dernier de l'imagination constructive est moteur » (*op. cit.*, p. 262-263).

Ce premier facteur est donc la motivation (le mot n'est pas dans le répertoire de Ribot, mais c'est de cela qu'il s'agit). C'est le stimulant, le ressort de la créativité. La recherche active du moyen nouveau, de l'idée de solution, de l'hypothèse féconde, du comportement à inventer, est l'effet d'une tension constante vers un but susceptible de résoudre cette tension par la réussite de l'action, par la solution du problème qu'aucun moyen connu habituel ne résout de façon satisfaisante.

► Pas de créativité sans imagination

Le même Ribot avait aussi noté ce second facteur, mais distinguait nettement l'imagination créatrice, de toutes formes de complaisance du Moi dans l'imaginaire d'évasion, de distraction, ou de ressouvenir...

«... mode d'imagination qui est une forme permanente et définitive chez les rêveurs qui vivent dans un monde d'images sans cesse renaissantes, sans pouvoir les organiser, les traduire, en une œuvre d'art, en une théorie, en une invention utile.» (Th. Ribot, *op. cit.*, p. 265).

C'est Bachelard, dans ses œuvres épistémologiques (*Le nouvel esprit scientifique*, 1946; *La philosophie du non*, 1950), qui a le mieux décrit l'imagination créatrice. Il y distingue un aspect négatif (ou plutôt « négateur ») et un aspect positif.

◆ **L'aspect négateur est le refus des solutions connues ou des valeurs admises**, l'insatisfaction devant la réalité du problème comparée aux moyens habituels de sa solution. Cet aspect a été surestimé intentionnellement par tous ceux qui ont voulu faire de l'individu créatif un contestataire ou un révolutionnaire, comme s'il suffisait d'être politiquement contestataire pour être créatif.

Pour Bachelard, il s'agit d'une attitude épistémologique, d'une forme de l'intention de connaître ou de comprendre : tous les grands inventeurs ont été mécontents et insatisfaits des solutions admises, et par là leur « Non » était l'aspect inévitable de leur recherche dans une direction nouvelle. C'est ce qu'il appelle l'aspect polémique de la créativité.

C'est ainsi, dit-il, que la géométrie moderne est non euclidienne, la logique moderne est non aristotélicienne, l'épistémologie moderne... non cartésienne, la mathématique moderne... non pythagoricienne, la physique... non newtonienne, la chimie... non lavoisienne, etc. Se dégager des postulats qui paraissent évidents, des habitudes qui passent pour des certitudes, de la peur de l'absurde, sont des attitudes qui font partie de la créativité.

Mais il faut aussi, dit Bachelard dans un autre ouvrage (*La formation de l'esprit scientifique*, 1947), éviter de se laisser prendre à la magie des images, à la fascination de l'imaginaire tout chargé de thèmes inconscients enracinés dans l'affectivité la moins capable de connaissance valable.

◆ **L'aspect positif est l'imagination des possibles**. L'imagination créatrice travaille, dit-il, dans le domaine du Pourquoi pas ?

« Une généralisation polémique fait passer la raison du pourquoi au pourquoi pas. Nous ferons place à la paralogie à côté de l'analogie et nous montrerons qu'à l'ancienne philosophie du comme si succède, en philosophie scientifique, la philosophie du pourquoi pas. Comme le dit Nietzsche, tout ce qui est décisif ne naît que malgré. C'est aussi vrai dans le monde de la pensée que dans le monde de l'action. Toute vérité nouvelle naît malgré l'évidence, toute expérience nouvelle naît malgré l'expérience immédiate. » (Bachelard, *Le nouvel esprit scientifique*, p. 6-7.)

Le possible n'est pas ce qui obéit aux lois et attend de l'événement son existence, c'est au contraire le non-réel ou plus exactement le surréel, tout ce qui implique, pour être « trouvé » (ce sera justement une « trouvaille ») : de l'imagination (au sens de « avoir des idées nouvelles »), de l'audace, du sens prévisionnel, et aussi du réalisme puisque c'est la réalisation qui authentifiera l'imagination créatrice et fera qu'elle ne sera pas un simple rêve sans portée ni efficacité.

► Pas de créativité sans intelligence

Du fait de l'importance accordée au facteur précédent que Alain Beaudot, repris par Bertrand Schwartz appelle « la pensée divergente »¹⁰, du fait aussi de la persistance de l'anathème bergsonien contre l'intelligence¹¹ (« l'intelligence est caractérisée par l'incompréhension naturelle du vivant » disait Bergson en 1907), la fonction intellectuelle est régulièrement sous-estimée (et mésestimée) par les auteurs, mais son importance est telle que dans toutes les descriptions, elle est inévitablement implicite.

L'opération de l'intelligence dans la pensée créatrice. C'est l'intelligence qui anime la « pensée par analogie » chez Ribot comme chez Gordon (l'inventeur de la Synectique en 1961),... la création d'associations nouvelles chez Spearman (in *Creative Mind*, 1930), la « capacité de sentir des éléments troublants, manquants, de faire des hypothèses ou d'élaborer des idées à partir de ces éléments, de communiquer les résultats et éventuellement de reconsidérer les hypothèses » comme le dit E.P. Torrance (dans *Guiding creative talent*, 1962).

Mais l'intelligence en cause ici n'est pas seulement la capacité de raisonner juste, et c'est ce qui explique la méfiance exagérée des théoriciens de la créativité à l'égard de cette fonction supérieure.

◆ **Il s'agit de l'intuition**, à laquelle on fait référence toutes les fois que l'on parle d'inspiration, d'illumination ou d'*insight* (nouvelle perception du réel, prise de conscience soudaine d'une vérité non perçue jusque-là), ou d'astuce et d'ingéniosité.

Or, dans la psychologie classique, l'intuition est rapportée à la sensibilité plutôt qu'à l'intelligence. Il est évident qu'il s'agit d'une sensibilité intellectuelle (et non d'une capacité de sensation physique, d'une forme d'excitabilité ou d'émotivité),... d'une acuité intellectuelle (et non d'une bonne qualité des organes des sens).

Zazzo, dans ses belles études sur l'intelligence, a bien montré que ce vaste concept dépassait « le processus de raisonnement » décrit par Piaget, et que l'intelligence avait des formes multiples dont certaines échappent aux tests spécifiques (tests d'intelligence) institués par la psychotechnique (ainsi la sottise n'est pas du tout la débilité mentale).

10. La pensée convergente est le raisonnement méthodique à partir des données acceptées comme des vérités et dans le but de trouver la solution qui entraîne l'accord logique d'autrui. Elle est opposée par B. Schwartz à la pensée divergente qui consiste à ne pas suivre la route du raisonnement commun, à ne pas penser dans une vérité qui serait l'accord des esprits.

11. L'idée que « la créativité existe en tant que dimension indépendante de l'intelligence » (A. Beaudot, reprenant les résultats des chercheurs américains comme Guilford et Torrance) - idée qui signifie que les tests classiques de QI n'intègrent pas la créativité, est à l'origine du mouvement antipsychotechnique (cf. ouvrage *L'examen psychotechnique*).

◆ **L'intelligence créatrice est en rapport avec un inconscient.** S'il est certain que la création esthétique est souvent une expression sublimée de l'inconscient (au sens psychanalytique) de l'auteur, c'est-à-dire de ses tendances refoulées, de ses fantasmes ou de ses conflits profonds, il ne s'en déduit pas que toute créativité soit « expliquée » par l'inconscient tel que le conçoit Freud.

Il faut admettre ici un autre inconscient dans la mesure même où une partie du travail de l'esprit dans la création se fait hors du temps de la réflexion et même hors de la conscience (pendant le sommeil par exemple). Le célèbre mathématicien Henri Poincaré (dans *La Science et l'hypothèse*, 1902, et *Science et méthode*, 1909) a décrit 4 phases :

- 1) une phase réfléchie de recherche et de calculs (phase préparatoire) ;
- 2) une phase inconsciente de brassage des idées ;
- 3) d'où émerge une synthèse ou une mise en forme, choisie par une sorte de sensibilité esthétique profonde (phase de travail inconscient suivi de la phase d'illumination) ... ;
- 4) la réflexion et le raisonnement reprennent leurs droits ensuite dans une dernière phase de vérification des idées ainsi jaillies, et de mise au point définitive.

Ce qui semble plus général encore, c'est qu'un certain « échauffement » est nécessaire, bouillonnement ou excitation intellectuels au cours desquels les idées, les hypothèses, les connaissances et les questions s'entrechoquent avant que naisse (lorsqu'elle naît) la Forme nouvelle.

► **Pas de créativité sans confiance en soi**

Ce dernier aspect de la créativité, catalyseur des précédents, a été remarqué par tous les auteurs sous des dénominations diverses.

C'est lui qui est en fait souligné lorsqu'on parle de l'« isolement » du créateur, capable de tenir tête à l'incompréhension ou même à l'hostilité de l'opinion ambiante, marquée tout naturellement par des stéréotypes et adhérant aux valeurs admises par l'effet du conformisme groupal.

C'est lui aussi qui, en dialectique avec l'intelligence capable de remettre en question l'acquis et les croyances, fait l'innovateur, facilite la prise de risque, et qui, en rapport avec la motivation, permet la résistance au découragement.

C'est lui encore qui donne à la « spontanéité » au sens de Moreno (cf. p. 114) son énergie et sa capacité d'ajustement à la réalité, tout en y ajoutant la confiance dans l'avenir et dans la valeur des idées personnelles.

La biographie des grands inventeurs et des grands découvreurs met en lumière cette force du Moi qui apparaît comme force de « caractère » et qui est essentiellement unité de la personnalité (excellent schéma corporel, parfaite disponibilité des automatismes, absence de conflits intérieurs stérilisants, capacité de faire face aux situations contraires ou contrariantes pour les maîtriser et les dépasser).

Ces bases de l'authentique confiance en soi permettent de distinguer la créativité normale (bien insérée dans un présent avec une vision prospective de l'avenir) de la pseudo-créativité des malades mentaux (fabulation, foisonnement d'idées déréalistes, imaginaire narcissique et productivité fantasmatique) qui a certainement une valeur esthétique mais qui n'a pas d'efficacité pratique directe.

La question des rapports entre le créateur et le groupe est posée par la confiance en soi qui est nécessairement porteuse d'un relatif individualisme. Il est cependant expérimentalement prouvé qu'un petit groupe, dans certaines conditions de composition et de travail, peut être créateur (cf. ouvrage *Le travail en équipe*).

4.2 Les pédagogies de la créativité

Les méthodes actives sont au premier rang de la pédagogie de la créativité, alors que le drill, les méthodes expositives ou démonstratives consistant à injecter un savoir tout prêt, ne peuvent au mieux que construire des automatismes disponibles.

Pratiquement, tout ce qui a été écrit sur la pédagogie de la créativité se répartit en deux ensembles de procédés : l'un consiste à éliminer systématiquement les obstacles, l'autre à intensifier l'énergie créatrice.

Toute méthode est un dosage de facteurs provenant de l'un et l'autre de ces ensembles.

▮ *L'évitement de tout enseignement positif-directif*

◆ **La pédagogie négative de Rousseau.** Dans *L'Émile* (1762), Jean-Jacques Rousseau, fidèle à son hypothèse selon laquelle l'homme naît bon et ses vices viennent de la Société qui le corrompt et de l'éducation traditionnelle qui le sclérose, ... construit une pédagogie où le maître a pour fonction de protéger le libre épanouissement de la curiosité et les joies de la découverte par expérience personnelle. Il évitera tout enseignement positif qui encombre prématurément l'esprit de vérités toutes faites. Cependant le maître suit un plan pédagogique précis : c'est lui qui place adroitement l'élève dans les situations dont il attend la stimulation des qualités naturelles, et son « programme général » se développe en 4 étapes chronologiques, visant successivement la vigueur physique, l'aiguisement des facultés d'observation et de

perception, l'éveil des fonctions intellectuelles, le façonnement des qualités de « cœur ». Au terme de cette éducation, l'élève, confiant en lui-même, dans ses instincts et dans la Nature, est capable d'inventer son chemin et de faire face aux situations difficiles de l'existence.

♦ **La pédagogie non directive de Rogers.** L'hypothèse de Carl Rogers (cf. en particulier article *Learning to be free*, 1963, repris et développé dans l'ouvrage *Freedom to learn*, 1969, tr. fr. *Liberté pour apprendre*, Dunod, 1972) est que « l'étudiant » (ou le stagiaire) désire spontanément apprendre et créer, se réaliser, devenir soi-même. Selon l'auteur, tout « enseignement » au sens strict (*teaching*) consiste à chercher à injecter à autrui un savoir « extérieur » à lui, intention stupide et attitude néfaste, auxquelles il entend substituer l'autoformation (*learning*)¹².

« Apprendre », pour C. Rogers, c'est changer, abandonner ses dépendances antérieures à l'égard d'un maître ou d'un moniteur, c'est renoncer à la sécurité d'un savoir prédigéré, c'est s'exposer directement à la vie.

L'enseignant a pour rôle de favoriser ce processus de croissance naturelle, sinon, en adaptant une attitude directive, il montre qu'il aime maintenir les « élèves » dans sa dépendance, qu'il n'a aucune confiance dans leur capacité propre d'apprendre, et que, sûr de son savoir, il refuse pour lui-même le changement. La pédagogie, dit Rogers, doit être « centrée sur l'étudiant » et son autodéveloppement.

Ceci implique pour l'enseignant une attitude de facilitation du processus d'auto-apprentissage chez le sujet à l'instruction, la non-directivité absolue, l'abandon de l'idée de programme (remplacé par une discussion égalitaire sur des thèmes émergeant spontanément du groupe stagiaires-moniteur), l'abandon de la notation, de l'évaluation et des examens terminaux (remplacés par l'auto-évaluation des stagiaires).

Dans un chapitre de *Liberté pour apprendre*, Rogers indique que cette manière de faire rencontre des résistances, soulève des frustrations et des anxiétés chez les étudiants autant que chez les professeurs, les premiers exigeant d'être enseignés et instruits, les seconds étant tentés d'enseigner. Le constat de ces résistances lui fait recommander d'aller progressivement et prudemment vers cette situation idéale où toutes les structures sont dissoutes pour laisser paraître les initiatives et la spontanéité d'une recherche en commun.

Cette prudence lui fait préconiser des procédés pratiques de transition, susceptibles d'utiliser les structures institutionnelles existantes en attendant leur transformation. C'est dans cette attente que Rogers a

12. On remarque que ce mot est pris ici dans un sens à peu près contraire de ci-dessus p. 62.

recours au développement des motivations intrinsèques, aux machines à enseigner et aux méthodes actives.

Mais la hâte de s'attaquer aux structures en place devient par instant fiévreuse. Le « passage par le *T-group* » apparaît comme la panacée, et certains brûlent d'y envoyer tout le monde !

« On ne peut pas abandonner la bataille : le monde d'aujourd'hui change d'une manière vertigineuse dans tous les domaines, dans celui de la Science, de la technique, des relations sociales... et on ne peut se contenter des « réponses » fabriquées dans le passé. Le but de l'éducation est de faire des individus « ouverts » au changement, de construire une société dans laquelle les gens se trouvent plus à l'aise dans le changement que dans la rigidité. Le problème se trouve aussi, par conséquent, au niveau des éducateurs car ils doivent être eux aussi ouverts et disposés à changer. La solution consistera à créer le « climat » qui facilite ce changement à l'intérieur de tout le centre de formation ou d'enseignement, dans lequel on puisse développer la créativité de tous, directeurs, professeurs et élèves. L'instrument qui semble le plus efficace pour ce but est l'expérience intensive de groupe (*T-group*)... Il est évident que pour être efficace on doit appliquer le *T-group* à tout le centre d'enseignement, à tous les groupes humains qui le composent. » (Miguel De La Puente, *op. cit.*, p. 277).

► *L'éveil et la stimulation de l'énergie créatrice*

◆ **L'éducation de la spontanéité selon Moreno.** Dès *Les fondements de la Sociométrie* (1934), Moreno oppose la spontanéité (élan vital, créativité, initiative et autonomie du Je, liberté de l'être) à ce qu'il appelle « les conserves culturelles » qui représentent toutes les connaissances admises, tout le savoir figé, toutes les habitudes sociales et personnelles, tout ce qui est routinier et automatique, tout ce qu'on peut stocker dans sa mémoire pour s'en servir dans des circonstances définies à l'avance.

Par instinct de conservation, dit-il, l'homme aime les conserves culturelles et la pédagogie traditionnelle qui les transmet, parce que c'est pour lui la stabilité et la sécurité. L'homme a peur de sa spontanéité, et de ce fait c'est cette force vivante indispensable qui se trouve paradoxalement la moins évoluée et la moins éduquée.

La spontanéité est pour Moreno la matrice de la créativité, son énergie immanente. Elle apparaît dans l'improvisation d'une réponse à une situation nouvelle et dans l'adaptation de cette réponse, dans son efficacité pour résoudre la situation en l'absence de tout recours à des solutions apprises ou toutes faites.

Elle est donc la création d'une réponse nouvelle et adéquate. Comme telle, elle est aux antipodes de la routine et aussi de la maladie mentale, l'une et l'autre consistant à donner aux situations actuelles les mêmes réponses stéréotypées que par le passé (donc à ignorer le présent dans sa

nouveauté essentielle) et à jouer éternellement le même rôle fixé (la spontanéité permet de changer de rôle selon une perception juste des situations et d'inventer le rôle adéquat). Elle est aussi aux antipodes du dressage, du drill ou du conditionnement qui apprennent à faire exactement un geste ou une succession de gestes déterminés en réponse à un signal provenant du milieu.

Pour développer la spontanéité, Moreno recommande :

- le jeu de rôle (*role-playing*) et le psychodrame, issu, comme on le sait, du théâtre impromptu, et devenu ensuite une méthode de libération de la spontanéité par dissolution des rôles fixés ou figés (avec la kyrielle de comportements, de sentiments et d'anxiété qui les exprime) ;
- le développement de la « perception sociométrique de soi » dans le groupe d'appartenance et l'ajustement de cette perception, c'est-à-dire devenir capable de « se situer » immédiatement et valablement dans la situation, par rapport à autrui, spatialement, socialement, moralement, affectivement ;
- les méthodes pédagogiques d'affrontement dans le sous-entraînement, c'est-à-dire éviter le drill et le surentraînement, préférer au contraire l'insuffisance d'entraînement tout en assumant les situations difficiles et en les affrontant avec cette préparation insuffisante.

♦ **L'entraînement de l'imagination créatrice selon Osborn.** Alex F. Osborn (universellement connu comme l'inventeur du brainstorming) décrit dans *L'imagination constructive* (1959) la méthode de libération de la créativité (et l'art d'inventer) comme comportant deux aspects :

- 1) la neutralisation des blocages ;
- 2) la stimulation des idées spontanées nouvelles.

La neutralisation et la levée des blocages consistent à mettre systématiquement hors circuit les facteurs d'inhibition de la libre créativité, qui sont : l'autocritique et la peur de la critique d'autrui,... le raisonnement et la logique,... la peur de l'absurde,... le recours aux idées toutes faites, aux solutions connues et aux attitudes conformistes,... l'habitude, habitudes personnelles et habitudes socioprofessionnelles.

La stimulation des idées nouvelles est opérée par plusieurs moyens convergents : la motivation injectée dans le groupe¹³, l'excitation des interactions dans le groupe, le développement d'un « climat » de détente et de liberté d'expression.

L'animateur du brainstorming est chargé du double rôle : éliminer autoritairement les obstacles ou blocages *a priori*, stimuler l'assaut d'idées

13. Importance essentielle de la présentation du problème dans la première phase du brainstorming, cette présentation étant calculée pour motiver les participants.

entre les participants (cf. pour la formation à cette technique l'ouvrage *La conduite des réunions*, chapitre 4 et travaux pratiques).

◆ **La synectique de Gordon.** Dans *Synectics, the development of creative capacity* (New York, 1961, tr. fr. 1965), William Gordon offre à la fois une théorie et une pédagogie de la créativité. Le mot « synectique » est construit du grec et signifie « combinaison d'éléments divers étrangers les uns aux autres ».

Gordon dénonce d'abord quatre préjugés anciens selon lesquels :

- 1) les processus créateurs seraient différents dans l'art et dans les sciences ou les techniques ;
- 2) l'inspiration serait impossible à enseigner méthodiquement ;
- 3) la connaissance des processus créateurs stériliserait la création ;
- 4) l'individu seul (non le groupe) serait inventif.

• *Les processus de la création.* Les recherches expérimentales sur des sujets en activité créatrice sur des problèmes techniques ou au moment de l'inspiration, firent apparaître que l'activité créatrice est liée à un « état psychique » particulier où l'inventeur, complètement décentré, est à la fois comme « détaché » de son problème et impliqué à un point extrême. Ces aspects contradictoires viennent de ce que l'inventeur a « décollé » de son présent, de ses habitudes, de ses connaissances, de l'urgence même de sa recherche, pendant que les données du problème vagabondent en état d'isolation par rapport à leur sens habituel, ... et de ce que, d'autre part, il s'identifie personnellement avec les éléments du problème.

Tout le travail de Gordon consiste alors à décrire les « mécanismes opérationnels » qui induisent cet état, de façon à le « fabriquer » chez les sujets que l'on voudrait rendre créatifs. Il en décrit quatre :

- l'analogie personnelle : s'identifier avec l'objet d'étude, se projeter soi-même dans les données du problème, ne pas avoir l'attitude d'expert... ;
- l'analogie directe : rapprocher de l'objet d'étude, des faits ou des idées venant d'une Science tout autre ou d'une observation étrangère au domaine de recherche, tout en ayant une vague analogie avec l'objet... ;
- l'analogie symbolique : condenser le problème ou les hypothèses dans des images globales ayant une valeur de représentations sensibles esthétiques, ... avoir la vision poétique d'une Forme analogue... ;
- l'analogie fantastique : imaginer la solution dans le domaine du merveilleux, du magique, du rêve le plus insensé.

Ces mécanismes ne doivent entrer en jeu qu'après une première phase de travail d'analyse du problème dans ses détails, de façon à être parfaitement familiarisé avec toutes les données, sans pour autant fixer définitivement le sens de chaque donnée (familiarisation vécue et non pas intellectuelle-rationnelle, perception naïve et non pas savante).

• *Le groupe de synectique.* L'activité créatrice est attendue de groupes de personnes sélectionnées pour leur audace, leur souplesse d'esprit, leur indépendance de pensée. Chaque groupe est de 5 personnes ; il est formé d'individus de spécialités différentes appartenant à l'entreprise ou à l'organisme qui constitue ainsi son ou ses groupes de cerveaux créatifs. La formation synectique de chaque groupe dure un an à raison d'une séance par mois sous la direction d'un moniteur (*synector*), et après la formation, les groupes réintègrent les organismes-clients.

Pendant un premier délai, chaque groupe apprend à vivre ensemble (moral, cohésion du groupe) et reçoit une culture générale destinée à « ouvrir l'esprit » en éloignant chacun de sa spécialisation. Puis l'entraînement commence : pour chaque « problème » le travail du groupe (qui dure plusieurs jours) comporte cinq phases successives :

- formulation du problème ;
- assimilation du problème et de ses données ;
- exploitation systématique des mécanismes opérationnels ;
- production de l'état psychologique de création ;
- découverte de la solution.

Cet échantillonnage de méthodologies¹⁴ suffit à notre propos qui est de faire mieux percevoir les rapports étroits entre pédagogie de la créativité et méthodes actives, et les objectifs idéaux de celles-ci.

5. Conclusion

Il y a des cas où les instructeurs sont nécessairement amenés à n'utiliser que les méthodes de « bourrage de crânes » et de conditionnement du comportement. Ce sont tous les cas où les principes directeurs de « l'enseignement » sont les suivants :

- il existe une orthodoxie, un dogmatisme, des vérités à assimiler, une doctrine déjà faite ou un savoir déjà prêt, ou une idéologie à inculquer... ;
- on ne doit pas avoir confiance dans la découverte personnelle du sujet à instruire, il faut donc lui assigner la matière à connaître, surveiller la façon dont il la digère, guider à chaque instant ses pas, se méfier des « idées personnelles » qui compromettent l'uniformité de l'instruction pour tout le groupe et la standardisation des conduites ultérieures... ;

14. Il faudrait mentionner ici la Créatique, science de la création et pédagogie de l'heuristique, lancée en 1967 par Michel Demarest et Marc Druel (*La Créatique, psychopédagogie de l'invention*),... la théorie de la bisociation en science, en art et en humour d'Arthur Koestler (*Le cri d'Archimède*, 1965),... la théorie de l'invention de René Boirel (1961) et les diverses références de ces auteurs.

– la vérification du savoir acquis doit être constante et rigoureuse. La réussite au contrôle ainsi institué est le but de l'enseignement et doit devenir le but du stagiaire ; des sanctions et des récompenses sont associées aux résultats de la vérification, laquelle doit forcément être faite autoritairement par les instructeurs.

Ces postulats se retrouvent dans des formations de style et de contenus très variés : dans la formation militaire de base, dans la formation politique des militants de choc (formation paramilitaire), dans les formations doctrinales et dogmatiques dont le but est de façonner les esprits, dans la propagande d'intégration,... mais aussi dans tous les apprentissages de comportements-réflexes indispensables à la réussite de l'action dans des situations bien déterminées où l'erreur crée un danger... enfin dans tous les cas où l'on veut gagner du temps et standardiser les sujets à instruire.

Il faut savoir que ces méthodes impliquent le postulat que le sujet à instruire doit être un instrument futur dans les mains d'un responsable de l'action groupale ou collective, c'est-à-dire une machine ou un objet.

Toutes les fois, au contraire, où l'on est centré sur les humains et non sur l'idéologie à inculquer, sur le développement du potentiel adaptatif et de la créativité, les méthodes actives sont les meilleures. Mais il ne faut pas non plus tomber dans la pédagogie libertaire qui consiste à croire, avec Tolstoï ou Rogers, que le maître n'a rien à enseigner et a lui-même tout à apprendre de ses « élèves » promus au rang d'enfants-rois. Car s'il est vrai que l'éducation doit être « centrée sur les personnes et sur leur épanouissement », il est faux de croire que l'éducateur n'a rien à dire d'instructif. La meilleure des preuves est que Rogers institue des méthodes et qu'il est suivi parce qu'il est Rogers.

Ces réflexions sur la créativité et les pédagogies de la créativité serviront surtout aux instructeurs d'adultes à mieux percevoir l'esprit dans lequel ils doivent travailler, le climat des situations pédagogiques à instituer, la direction de leur propre changement pour être de mieux en mieux adaptés à leur rôle.