



**HAL**  
open science

## La créativité en formation : une question de pédagogie ?

Emmanuelle Betton

► **To cite this version:**

Emmanuelle Betton. La créativité en formation : une question de pédagogie ?. *Éducation permanente*, 2015, n° 202, pp. 147-158. hal-03595026

**HAL Id: hal-03595026**

**<https://cnam.hal.science/hal-03595026>**

Submitted on 3 Mar 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## La créativité en formation : une question de pédagogie ?

**La créativité est aujourd'hui fortement valorisée** dans le monde de la formation professionnelle. De nombreux ouvrages proposent une variété de techniques et de méthodes pour animer des séances de créativité : méthode chauffe, méthode *mind mapping*, méthode *brainstorming*, méthode analogie, méthode inverse, etc. (Gillet et Maillard, 2012 ; Hanouna-Gabison, 2014). La créativité y apparaît comme un créneau porteur en ce qu'elle correspond à un impératif d'innovation dans les entreprises. Sans être l'objet même de la formation, la créativité se trouve également valorisée comme une capacité à développer, a fortiori lorsqu'il s'agit de former des professionnels dont l'activité requiert une part d'inventivité. Le développement des activités de service, l'importance accordée à la relation client, l'injonction générale à la créativité et à l'autonomie dans le travail, sont autant de paramètres qui amènent à considérer que former des professionnels compétents et efficaces doit viser non seulement l'apprentissage des gestes professionnels mais aussi la capacité à faire preuve d'imagination dans le travail, et à développer une distance critique par rapport à la prescription. Les cahiers des charges des formations privilégient ainsi les seules méthodes réputées aptes à développer la créativité des futurs professionnels : les méthodes dites actives, fondées sur l'expérimentation individuelle et collective, la résolution de problèmes, la réflexivité, etc. Deux injonctions principales sont aujourd'hui adressées aux formateurs, sans souci de distinction : valoriser la créativité et rendre l'apprenant « acteur » de sa formation. La créativité est devenue un allant-de-soi de la formation des adultes.

Pour autant, l'activité du formateur est fortement contrainte par des cahiers des charges de plus en plus prescriptifs à l'endroit même de l'acte pédagogique (pouvant d'ailleurs comporter des injonctions à rendre les apprenants créatifs), et la formation est considérée comme un acte qu'il convient de rationaliser à des fins d'efficacité et de rentabilité. N'est-ce pas là une situation paradoxale pour le

formateur ? Si l'on entend par créativité la capacité à produire des idées neuves, ou, plus généralement, l'attitude consistant à rompre avec la façon habituelle de penser (Legendre, 1993), on peut se poser la question suivante : comment concilier la volonté, assumée par les commanditaires et les financeurs de la formation, voire par les formateurs, de contrôler les effets de la formation (même lorsqu'il s'agit précisément d'effets de créativité) par une ingénierie censée rationaliser l'acte formatif et le souhait de favoriser, par cet acte formatif, la créativité des apprenants ? La créativité relève-t-elle de méthodes ou de techniques spécifiques qu'il suffirait d'identifier puis d'appliquer pour que le processus souhaité se déclenche ? N'y-a-t-il pas ici le risque d'une « gadgétisation » de la créativité, profitant de la faveur actuelle à son égard, tant comme objet et dimension de la formation professionnelle que comme ressource pour les entreprises ?

## **Le travail du formateur inscrit dans un double rapport à la prescription**

Le formateur est celui qui réalise un acte pédagogique et, à ce titre, entretient deux types de relations : l'une au savoir, ou à un objet d'apprentissage (*relation didactique*) ; l'autre aux apprenants (*relation pédagogique*). C'est à lui qu'il revient également de structurer la *relation d'apprentissage*, c'est-à-dire la façon dont l'apprenant va entrer en contact avec le savoir (Houssaye, 1988).

Le travail du formateur s'inscrit ainsi dans une position paradoxale : il est à la fois faiblement et fortement prescrit. En vue de « lire » les pratiques de formation, Lesne (1984) propose de distinguer trois champs de pratiques en rapport hiérarchique de détermination : le champ de la vie quotidienne, professionnelle et sociale ; le champ des formes institutionnelles de la formation ; le champ de la pédagogie. Il y a une interdépendance entre ces trois champs qui, en même temps, ont chacun leur spécificité. Ainsi, le champ de la pédagogie doit être pensé simultanément dans son autonomie – en tant que champ spécifique – et dans sa détermination. En tant qu'il est relié aux autres, le champ de la pédagogie actualise et traduit les injonctions des autres champs, et les reconfigure dans son espace de rencontre propre avec les formés. Les déterminations des autres champs sont ainsi retravaillées en situation. En tant que champ spécifique et déterminant, il est le lieu et le moment essentiel des pratiques directes d'animation. Il relève de contraintes autres qu'économiques et politiques, et procède d'instruments spécifiques. Il s'organise, dans son autonomie, selon une articulation particulière entre l'activité du formateur et celle des formés. De ce double point de vue, le champ de la pédagogie est pris entre le risque d'une trop forte autonomisation, qui se traduit par une conception purement instrumentale de l'activité du formateur, et celui d'une négation de sa spécificité, qui conduit à survaloriser les déterminations sociales ou économiques pesant sur lui.



A partir de cette lecture, on peut penser le travail du formateur comme inscrit dans un double rapport à la prescription. En se déroulant dans un champ spécifique, l'activité du formateur est faiblement prescrite ; elle ne résulte pas d'un ensemble de prescriptions rationalisées et codifiées. Aucun groupe en formation n'est identique à un autre, et aucune ingénierie pédagogique ne peut prévoir tous les ajustements à réaliser, en situation, entre l'activité des formés et celle du formateur. Un écart existe toujours entre ce que le formateur avait prévu de faire et ce qu'il réalise effectivement en situation, entre les effets escomptés et les effets constatés, entre le vécu anticipé des apprenants et le vécu réel en situation. En dernière instance, son activité est largement laissée au jugement et à l'appréciation de chacun. Mais du fait qu'elle est reliée aux autres champs, l'activité du formateur est aussi fortement prescrite. Toute activité de formation entretient en permanence des rapports avec des instances économiques, politiques, idéologiques (Lesne, 1984), mais aussi avec la vie quotidienne, professionnelle et sociale des personnes en formation. Le formateur ne peut pas ignorer que la formation s'inscrit dans une trajectoire qui lui donne une signification difficilement accessible. L'apprentissage est lui-même finalisé ou immergé dans des problèmes autres : de travail, de choix professionnel, de statut, etc. Par ailleurs, l'activité de formation étant soumise à des obligations réglementaires et juridiques, les commanditaires produisent des cahiers des charges de plus en plus stricts au regard desquels les formateurs se positionnent comme des prestataires. Cette tendance à la surprescription envahit le champ de la pédagogie lui-même et contraint davantage qu'auparavant l'activité de celui qui, en dernière instance, assure l'action de formation (Betton, 2013). En reprenant la distinction entre les trois champs, on peut souligner la prégnance des formes institutionnelles de la formation. Fondamentalement, la formation est instituée par la loi ; elle est devenue un instrument de conformation des personnes aux besoins du marché de l'emploi ; à ce titre, elle est perçue comme un instrument à rationaliser autant que possible à des fins d'efficacité et de retour sur investissement.

## **La surprescription comme réponse aux aléas de la situation de formation**

Cette tendance générale à l'accroissement de la prescription et de la normalisation dans le champ des formes institutionnelles de la formation – et, partant, dans celui de la pédagogie – a pour conséquence, paradoxalement, un besoin des formateurs d'accroître la prescription dans la zone d'autonomie qui leur reste. C'est le sens de la focalisation actuelle sur les techniques pédagogiques, au détriment d'une réflexion sur les finalités de l'acte pédagogique, ainsi que des demandes de « procéduralisation » de l'acte pédagogique, telles qu'elles sont formulées par ceux qui se préparent à devenir formateurs. Qu'il s'agisse de rechercher une correspondance entre la panoplie des méthodes et des techniques, et

l'éventail des situations pédagogiques, ou de repérer les « bonnes pratiques » à appliquer face à tel imprévu, les apprentis-formateurs recherchent les moyens d'anticiper toutes les situations possibles et de se débarrasser des choix pédagogiques à opérer. Ces demandes, auxquelles certains ouvrages actuels prétendent apporter des réponses, expriment le besoin de faire de la formation une activité hyperprocéduralisée, pour laquelle existeraient des réponses adaptées à toutes les situations. Elles tentent ainsi de combler le manque relatif de prescription propre à l'activité de formation, comme une façon de répondre à l'instrumentalisation dont elle est l'objet. En ce sens, elles sont une conséquence du fantasme de maîtrise de l'action de formation. Dans ce contexte, au lieu d'être vécu comme le dernier espace de liberté à conserver, le caractère faiblement prescrit de l'activité du formateur peut être perçu comme intolérable au regard de ses attentes.

Sous l'impulsion du désir de contrôler les effets de la formation, la seule logique qui se déploie désormais est celle d'une rationalité de type instrumental, au détriment d'une rationalité de type axiologique (Weber). Là où une recherche d'articulation féconde entre des fins à questionner et des moyens pédagogiques à inventer pourrait être l'objet d'une rationalisation souhaitable de l'action de formation, se développe essentiellement une évaluation des moyens en termes d'efficacité et de rentabilité. L'ingénierie de formation porte d'ailleurs en elle-même cette intention de contrôle des effets et la marque d'une rationalisation purement instrumentale de la formation (Lenoir, 2000). On peut s'interroger sur la situation dans laquelle se trouve aujourd'hui le formateur pris entre ce fantasme de maîtrise et la réalité d'une activité qui ne se laisse pas facilement prescrire, tant par sa nature que par le fait général que toute activité, *in fine*, est imprescriptible. Quoi qu'il en soit des efforts déployés pour encadrer la formation, elle n'en reste pas moins soumise aux aléas de toute action, et en l'occurrence ici de toute interaction, tant il est vrai qu'elle s'adresse à un groupe d'apprenants dont la dynamique est en partie imprévisible. Ces aléas autorisent des espaces possibles de choix et d'improvisation pour le formateur, mais ils le questionnent aussi sur ce qu'il convient de faire. Comment appréhender ces imprévus s'ils ne sont ni souhaités ni assumés par les acteurs de la formation, formateurs y compris ?

Sans doute est-ce dans le rapport que le formateur entretient avec ces espaces ouverts à l'improvisation et au questionnement que résident les conditions susceptibles de favoriser le développement de capacités individuelles et collectives à la créativité, tant pour les apprenants que pour le formateur.

Plusieurs pistes peuvent être évoquées : l'une renvoie au rapport que le formateur entretient avec sa pratique ; une autre questionne la façon dont il appréhende les situations pédagogiques, et notamment leur part d'imprévisibilité ; une dernière explore le potentiel présent dans la relation qui se tisse entre le formateur et les apprenants, et dans ce que le formateur investit dans l'acte éducatif, en deçà ou au-delà du dispositif de formation, voire du dispositif pédagogique lui-même.



## Etre au clair avec ce que l'on fait quand on forme

« Il n'est pas nécessaire d'être un créatif pour animer une séance de créativité » (Gillet et Maillard, 2012). Une telle affirmation semble supposer que la capacité créative puisse être générée mécaniquement par l'usage de techniques spécifiques, qui auront des effets par elles-mêmes, indépendamment de qui les utilise ou du dispositif dans lequel elles se trouvent insérées. Cela revient à réduire la pédagogie à un maniement d'outils, ou à considérer que la créativité ne relève pas d'une question pédagogique.

Mais la question mérite d'être posée : le formateur peut-il favoriser la créativité des apprenants sans s'interroger sur son propre rapport à la créativité ? S'il souhaite que les apprenants produisent des idées nouvelles et originales (dans une « séance de créativité »), ou qu'ils développent un regard critique et distancié sur l'activité professionnelle à laquelle il les forme, qu'en est-il du rapport qu'il entretient avec sa propre pratique ? De la même façon, peut-il proposer aux apprenants d'être « acteurs » de leur formation, ou de participer activement à la construction de leurs savoirs, sans s'interroger sur son propre rapport au savoir, ou sur la position qu'il doit adopter pour que l'apprenant occupe sa place d'acteur ? (Brémond, 2015). On mesure ici la nécessité, pour le formateur, d'incarner la pédagogie qu'il propose, notamment lorsque celle-ci entend donner à l'apprenant une autre place que celle de récepteur d'un savoir détenu par le formateur.

S'agissant des manuels destinés à fournir (à prescrire ?) aux formateurs les clés d'une animation pédagogique efficace (et répondant en cela à l'angoisse d'une activité trop faiblement prescrite), peut-on imaginer qu'ils puissent favoriser le développement de la créativité des apprenants s'ils ne sont pas, en même temps, l'occasion pour le formateur de réfléchir aux conditions générales d'apprentissage et de formation dans lesquelles lui et les apprenants se trouvent placés ? Dans cette perspective, les conditions de la créativité en formation renvoient aux conditions dans lesquelles le formateur réalise son travail. En pédagogie, la centration actuelle sur les méthodes et sur les techniques nous fait oublier que la méthode n'est rien si elle n'est pas le moyen d'une démarche d'apprentissage, pensée plus largement en termes de relation aux apprenants et de relation au savoir. Il y a même des chances pour que l'essentiel de ce qui se joue, pédagogiquement parlant, se passe ailleurs que dans le choix et dans l'indication d'une méthode.

On pourrait en conclure qu'il est quasiment vain, aujourd'hui, de prétendre favoriser la créativité des apprenants dans un contexte où l'activité du formateur est fortement prescrite. A moins de considérer, en nous inspirant de Winnicott (1970), que la capacité à être créatif relève non seulement des marges de manœuvre dont on dispose, mais aussi de la possibilité de se reconnaître soi-même dans ce que l'on fait, indépendamment des contraintes effectives au sein desquelles se déroule l'action. Winnicott invite à considérer que la capacité à être

créatif n'est pas seulement de nature instrumentale : elle se mesure, non seulement à la possibilité d'inventer ses manières de faire et de penser (et, en cela, de se dégager de la contrainte), mais aussi à celle de faire son travail d'une façon qui accroisse sa singularité et son sentiment d'exister comme sujet. En cela, la créativité est plus une « expérience vécue », ou un mode de perception, qu'une capacité d'ordre instrumental. On peut, dans chaque situation, trouver le moyen de vivre créativement, sans disposer pour cela de talent particulier : « Aussi pauvre que soit le bagage d'un individu, l'expérience qu'il vit peut être créatrice et ressentie comme excitante dans le sens où il y a toujours quelque chose de neuf et d'inattendu dans l'air. » Cela est possible car ce que nous créons est en fait déjà là : « Nous ne créons que ce que nous trouvons. » Ce qui change, c'est le mode de perception que nous en avons et la possibilité d'introduire quelque chose de personnel dans le rapport que nous entretenons avec la réalité extérieure, « une chose que personne ne peut faire à votre place ». Le dégagement toujours possible par rapport à la contrainte, aussi ténu soit-il, est vital ; il montre que « celui qui est vivant » et donne le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue. Il en résulte que « vivre créativement est toujours plus important pour l'individu que bien faire ». Ce qui explique en retour pourquoi la créativité est toujours possible : parce qu'elle est vitale. Être créatif, c'est donc reconnaître la réalité extérieure et les éléments de contrainte qui s'y trouvent, mais sans s'y être tout à fait soumis. Toute activité, même contrainte, est une possibilité d'exister, de « renforcer le sentiment que l'on est vivant, que l'on est soi-même » (*ibid.*).

S'agissant de l'activité du formateur, elle est donc toujours potentiellement créative, quel que soit le degré de prescription auquel elle se trouve soumise, dès lors qu'elle est l'occasion pour le formateur de s'y reconnaître personnellement. Cela peut se traduire de différentes façons, mais il semble difficile, pour un formateur, d'être capable de créativité sans prendre la mesure de son implication dans son désir de former et sans s'interroger sur les soubassements et sur la cohérence de son action au-delà des discours, des injonctions politiques ou des contraintes (Lenoir, 1998). Quels sont les valeurs, les principes, les conceptions de l'apprentissage, sur lesquels reposent ses façons de faire et ses choix pédagogiques ? Ce que l'on vient de faire est-il cohérent « avec ce que l'on voudrait faire, ce que l'on croit faire ou ce que l'on annonce que l'on fait » ? (Meirieu, 1996). L'activité du formateur ne peut adopter des formes personnelles que s'il est conscient de ce qu'il y engage ou s'il accepte d'interroger ce qu'il y engage de lui-même ou des autres. Il s'agit de pouvoir répondre à la question de Marcel Lesne : « Qu'est-ce que je fais quand je forme ? » S'il n'est pas toujours possible d'inventer de nouvelles pratiques pédagogiques, ou de sortir du cadre imposé par les cahiers des charges, il est par contre toujours possible de se donner les moyens de « lire » ses pratiques, de mieux les analyser pour « mieux les connaître », et ainsi favoriser « une participation davantage maîtrisée à leur déroulement » (Lesne, 1984).



Pour un formateur, être soi-même, y compris dans le cadre d'une activité fortement prescrite, c'est être son propre théoricien d'action, « c'est-à-dire un artisan intellectuel qui a toujours quelque chose à apprendre d'un corpus établi de méthodes, mais aussi quelque chose à perdre, c'est-à-dire l'intelligence de son action, et ce d'autant plus aisément que ces théories d'action prêtes à penser [cultivent] l'illusion d'un savoir vrai » (*ibid.*).

## Une approche « clinique » des situations de formation

Confronté aux écarts entre ce qu'il avait anticipé et la situation telle qu'elle se déroule finalement, le formateur peut les considérer comme des anomalies, ou comme les effets d'une mauvaise préparation ou d'une insuffisante prescription. Mais il peut aussi les aborder selon une approche « clinique », comme le signe de quelque chose qui est en train de se passer, « qui crée la surprise et, ce faisant, ouvre le processus de la pensée » (Jobert, 2006), celle du formateur comme celle des apprenants. Les aléas et les imprévus de la situation de formation obligent les apprenants et les formateurs à sortir de leurs habitudes de pensée, à questionner les évidences, à bousculer les représentations, à refaire des cheminements d'apprentissage jusque-là familiers mais devenant soudain étranges, à s'attarder sur des situations qui interrogent les savoirs de référence du formateur ou les savoirs d'action des apprenants. De tels « accidents », parce qu'ils surprennent, peuvent ainsi être source de créativité, dans la mesure où ils obligent à produire d'autres significations, à réorganiser ou à combiner autrement des éléments déjà connus, à parcourir ensemble des espaces d'indétermination dont la résolution n'est évidente pour personne, ni pour les apprenants ni pour le formateur. A condition de ne pas vouloir combler d'emblée par une théorie ou enfermer dans une règle ce qui subitement pose question, surprend ou déroute (Marcelli, 2000). Car ce serait empêcher la « rencontre clinique authentique » que la surprise occasionne – ici la rencontre entre les apprenants et les formateurs – et se priver de ce qu'elle représente comme occasion de sortir de nos façons habituelles de penser et de voir. Toute théorie fonctionne en effet « comme une anti-surprise, comme une anti-rencontre, qui évite au clinicien de se retrouver tout nu à l'instant nécessaire de la surprise, instant fondateur de la rencontre ». Combler les écarts par de la théorie serait également empêcher les apprenants de parcourir l'espace ouvert par les incertitudes de la situation. Ne pas assaillir les apprenants de savoirs, lorsqu'ils ne comprennent pas ce que nous voulons qu'ils comprennent, c'est se situer autrement dans la relation pédagogique, c'est être dans une relation qui prend soin du processus de pensée en train de se dérouler plutôt que dans une relation de « traitement » par les connaissances (Astier, 2014). Cela ne signifie pas que la théorie soit absente de la situation de formation ; au contraire, la capacité d'étonnement du formateur suppose qu'il possède des savoirs décontextualisés, ceux-là même

qui lui permettront de repérer ce qui soudainement fait la différence, et d'accepter « le risque de l'approximatif et de l'incertain » (Jobert, 2006). Mais cela suppose aussi d'accepter que ces savoirs de référence ne comblent pas toutes les attentes des apprenants, et soient parfois même mis en échec. Dans ce contexte, la non-réponse du formateur, non pas intégrale mais partielle, peut être considérée comme un appel à penser, une occasion pour chacun d'exercer sa créativité. Cette non-réponse n'est alors pas ignorance ; elle est suspension du recours à la théorie.

La créativité en formation se trouve reliée à la capacité du formateur à développer une approche « clinique » des situations de formation, au sens d'une capacité à être surpris par ce que peuvent révéler ces situations (Jobert, 2006), capacité qui, à l'inverse d'une volonté de maîtrise de leur déroulement et de contrôle de leurs effets, suppose de tolérer l'incertitude, la relative non-maîtrise de la situation et de la relation pédagogique. Pour autant, parce que la créativité est combinaison, réorganisation, perception nouvelle de ce qui se trouve déjà là, et que l'étonnement suppose des attendus et donc un système de connaissance (Jobert et Thievenaz, 2014), la créativité en formation se trouve elle-même conditionnée par ce qui est déjà présent dans la situation de formation, sous forme d'expériences, de savoirs d'action, de référents théoriques et méthodologiques. La créativité suppose non pas l'insularité mais, au contraire, l'enracinement dans tout ce qui se trouve déjà à notre portée. Si, pour le formateur, il s'agit de renoncer au fantasme de maîtrise de la situation de formation, le développement de la créativité en formation suppose un accompagnement, faisant passer d'une « créativité spontanée » à une « créativité réfléchie ». Pour cet accompagnement, la maîtrise de référents théoriques et d'instruments techniques est par contre essentielle (Desroche, 1990). Ce qui se trouve déplacé, c'est ce qui est objet de maîtrise, une maîtrise de savoirs énoncés comme réponses à un manque de connaissances ou à un déficit de compétences dans l'action, en vue d'états-butés identifiés, à la maîtrise de référents théoriques et techniques qui constituent les points d'appui à la pratique d'accompagnement du formateur et à la coproduction de savoirs par les apprenants (Betton, 2014).

## **Au-delà ou en deçà du dispositif pédagogique, l'enjeu de la relation**

S'interroger sur les conditions qui favorisent le développement de la créativité des apprenants incite à relativiser l'importance de la position de « maîtrise » du formateur : maîtrise de la situation pédagogique du point de vue de ses effets et maîtrise des savoirs comme réponses aux imprévus de la situation. Ces déplacements successifs invitent à reconsidérer le lien entre le maintien de la position de sachant au sein de la relation pédagogique et le développement d'une possible créativité chez les apprenants. La pensée de Rancière (1987) est ici particulièrement intéressante : elle interroge la maîtrise du maître en ce qu'elle pourrait être



problématique par rapport à l'émancipation de l'élève (Verdeau, 2013). Chez Rancière<sup>1</sup>, la relation entre le maître et l'élève est le lieu d'une dissociation entre deux fonctions : celle du savant et celle du maître. Cette dissociation permet de libérer l'une par rapport à l'autre, « les deux facultés en jeu dans l'acte d'apprendre : l'intelligence et la volonté » (Rancière, 1987). Ainsi, la relation entre le maître et l'élève est « un pur rapport de volonté à volonté » qui a pour conséquence « un rapport entièrement libre de l'intelligence de l'élève à celle du livre ». L'expérience de Jacotot montre que les étudiants hollandais n'ont pas eu besoin des explications du maître pour comprendre le fonctionnement des phrases françaises. Il leur a suffi pour cela de lire des phrases françaises en les rapportant à la traduction hollandaise. « L'idéologie pédagogique normale est de croire que l'élève apprend ce que le maître enseigne. L'expérience de Jacotot permet, elle, de penser que le processus d'apprentissage n'est pas un processus de remplacement de l'ignorance de l'élève par le savoir du maître, mais de développement du savoir de l'élève lui-même » (Rancière, 2005). Pour cela, le rapport de volonté à volonté est nécessaire, par lequel se structure une certaine situation d'apprentissage. Le maître est maître en ce qu'il organise la situation pédagogique et soumet l'apprenant à un espace de contraintes au sein duquel il est obligé d'user de son intelligence. Mais il n'est pas maître au sens de celui qui subordonne l'intelligence de l'apprenant à sa propre intelligence par l'effet de son pouvoir explicateur. Rancière (1987) définit ainsi très précisément ce qui est source d'abrutissement pour l'apprenant : « Il y a abrutissement là où une intelligence est subordonnée à une autre intelligence. L'homme – et l'enfant en particulier – peut avoir besoin d'un maître quand sa volonté n'est pas assez forte pour le mettre et le tenir sur la voie. Mais cette sujétion est purement de volonté à volonté. Elle devient abrutissante quand elle lie une intelligence à une autre intelligence » (*ibid.*). L'émancipation est au contraire « la différence maintenue des deux rapports, l'acte d'une intelligence qui n'obéit qu'à elle-même, lors même que la volonté obéit à une autre volonté » (*ibid.*). Si Rancière décrit ici une certaine relation pédagogique, alors l'ignorance du maître est constitutive de cette relation, non pas au sens d'une transmission minimale mais en tant que c'est cette ignorance même qui libère l'intelligence de l'élève et permet l'émancipation (Verdeau, 2013). Cette ignorance est « cause de savoir » pour l'élève (Rancière, 2010). Plus encore, le maître va jusqu'à ignorer ce dont il est la cause, « parce que ce n'est pas déterminé par son savoir ». Dans ce contexte, c'est la notion d'objectif pédagogique qui « vole en éclats » (Verdeau, 2013).

1. *Le maître ignorant* relate l'expérience de Jacotot, professeur français émigré aux Pays-Bas en 1818 : ses étudiants hollandais veulent apprendre le français, mais lui ne connaît pas le hollandais. Il ne dispose que d'une version bilingue du *Télémaque* de Fénelon et se résout à leur demander d'apprendre le français en s'aidant de la traduction. Au bout d'un certain temps, il leur demande de raconter en français ce qu'ils pensent de ce qu'ils ont lu. Il s'attend à une catastrophe. Or, il est très surpris par la qualité de leurs travaux et tire de cette expérience une certaine conception de l'émancipation intellectuelle (Rancière, 2005).

Ce que le maître décide d'ignorer, à travers l'ignorance de son savoir, c'est l'inégalité des intelligences, pour mettre en avant l'égalité des intelligences. On mesure l'importance à quitter la position de sachant : c'est un changement de place qui en autorise un autre. Dans la relation pédagogique traditionnelle, occuper la place de sachant induit la place complémentaire de celui qui ne sait pas, et inversement. Il faut que quelqu'un ne sache pas pour que l'autre soit savant. Cette relation de complémentarité institue une position d'apprenant qui compromet sa possible émancipation car elle empêche le déploiement de son intelligence. Si l'apprenant est celui à qui le formateur ou le maître doit fournir des explications, alors il reste celui qui a besoin de ses explications pour faire fonctionner son intelligence.

Dans cette perspective, en m'autorisant ici à associer les termes « émancipation » et « créativité », il me semble que les conditions de la créativité en formation reposent sur le renoncement pédagogique du formateur à sa position de sachant, non comme l'expression d'une fausse modestie ou d'une culpabilité à tenir cette position compte tenu des discours pédagogiques ambiants, mais parce que ce renoncement est une façon d'instituer une position d'égalité à partir de laquelle seule pourra s'exercer librement l'intelligence de l'apprenant, parce qu'il s'en reconnaîtra le droit et la capacité. Selon Rancière, « l'absence de liberté, d'autonomie, n'est alors pas liée, comme le veut un certain discours, à l'absence de savoir sur les causes de son assujettissement » (Verdeau, 2013). Contrairement à une « logique progressiste », ce n'est pas la réduction d'un écart entre l'ignorant et le savant qui est source d'émancipation, c'est le fait de poser le principe de l'égalité des intelligences. De ce point de vue, il y aura toujours une opposition entre une « logique d'émancipation » et une « logique d'institution », car cette dernière ne peut renoncer à l'ordre social et à la fonction sociale de l'enseignant, et donc à la logique des places complémentaires. De ce point de vue, la méthode Jacotot est à peine une méthode pédagogique. Elle manifeste au contraire combien toute méthode peut être source d'abrutissement si elle perpétue, quel que soit le discours pédagogique qui l'accompagne, le pouvoir du maître explicateur. Et cela est vrai des méthodes actives, même si elles prétendent favoriser l'autonomie de l'élève, tant qu'elles décrètent cette autonomie sans lui en donner les moyens, et ne conduisent pas à reconsidérer la relation pédagogique traditionnelle et les places occupées par les uns et les autres au sein de cette relation.

Au bout du compte, « on peut émanciper ou abrutir par toutes les méthodes ». Ce qui compte, c'est la relation entre le maître et l'élève, le formateur et l'apprenant, en deçà ou au-delà de tout dispositif pédagogique ou didactique. Il n'y a pas de « didactique de l'émancipation », de même qu'il n'y a probablement pas de didactique de la créativité. C'est la « relation qui devient le maître » : « Un maître ignorant est un maître qui peut savoir une infinité de choses, mais il met au poste de commandement la relation égalitaire. Il n'est pas plus compétent que celui qui



est en face de lui. Cela est possible quel que soit le savoir qu'on puisse avoir » (Rancière, 2000). Instituer cette relation d'égalité permet que se développe un processus d'apprentissage qui est en même temps processus d'émancipation, car la distance que l'apprenant est invité à franchir n'est pas « un gouffre entre son ignorance et le savoir du maître », elle est simplement « le chemin de ce qu'il sait déjà à ce qu'il ignore encore mais qu'il peut apprendre comme il a appris le reste [...] non pour occuper la position du savant mais pour mieux pratiquer l'art de traduire, de mettre ses expériences en mots et ses mots à l'épreuve, de traduire ses aventures intellectuelles à l'usage des autres et de contre-traduire les traductions qu'ils lui présentent de leurs propres aventures » (Rancière, 2008).

Dans cette perspective, le développement de la créativité en formation impliquerait de partir de l'idée de la capacité de n'importe quel apprenant à la créativité. Cette idée n'a pas besoin d'être portée par une quelconque méthode pédagogique, elle suppose seulement d'être actualisée dans la relation effective que le formateur tisse avec les apprenants et dans chaque acte de parole qui constitue cette relation. « Tout se joue sous la forme pratique du rapport que nous avons avec ceux qui sont en face de nous. L'égalité se joue dans un rapport effectif entre des individus ». L'essentiel réside non pas dans les caractéristiques du dispositif de formation, mais dans la façon dont le formateur investit la relation éducative.

## Conclusion

Aucune technique, aucune stratégie d'apprentissage, aucun dispositif ni aucun système de formation n'est par lui-même source de créativité. Non pas que nous n'ayions pas encore trouvé la « bonne » méthode, mais parce que les conditions de la créativité en formation ne résident pas dans l'instrumentation, elles se situent dans une présupposition d'égalité des intelligences, sous-jacente à la relation pédagogique. La capacité à la créativité apparaît alors comme le fruit d'un dégageant à l'égard de tout dispositif institutionnel, ou comme une forme de résistance qui peut s'opérer au sein même de la situation de formation ou du dispositif dont elle découle. Le niveau de contraintes ou de prescriptions qui enserrant l'activité du formateur n'est pas déterminant : « On peut toujours pratiquer l'égalité au sein du système en y occupant différemment sa place, en dissociant la logique de l'acte égalitaire de celle de l'institution sociale » (Rancière, 2005). Il est toujours possible d'actualiser cette égalité des intelligences dans la relation aux apprenants, mais il n'est pas possible de vouloir qu'elle soit instituée par un dispositif ou ancrée dans une méthode. Par contre, elle doit être présupposée pour que ceux-ci fonctionnent d'une façon qui soit favorable à la créativité des apprenants. En cela, les conditions de la créativité en formation se trouvent être dans un rapport subversif au système de formation, ce qui semble cohérent avec la nature même de ce qui est en jeu : la possibilité de rompre avec les façons habituelles de penser. ◆



## Bibliographie

- ASTIER, P. 2014. *Conférence de clôture du colloque « S'étonner pour apprendre »*. Paris, CNAM/Education permanente, 7 novembre.
- BETTON, E. 2013. « Pour une nouvelle légitimité de la pédagogie en formation des adultes ». *Education permanente*. N° 197, p. 161-174.
- BETTON, E. 2014. « L'éducation des adultes entre développement et apprentissage ». *Education permanente*. N° 201, p. 86-97.
- BRÉMOND, C. 2015. « Nous allons faire de la pédagogie active. Quelle relation pour apprendre ? ». *Education permanente*. N° 203. A paraître.
- DESROCHE, H. 1990. *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action (Apprentissage 3)*. Paris, Editions ouvrières.
- GILLET, M. ; MAILLARD, T. de. 2012. *Animer une séance de créativité*. Paris, Dunod.
- HANOUNA-GABISON, Y. 2014. *Animer des réunions de créativité*. Paris, Eyrolles.
- HOUSAYE, J. 1988. *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne, Peter Lang.
- JOBERT, G. 2006. « Entre savoirs et surprise, une analyse clinique du travail ». *Dans* : M. Cifali, F. Giust-Desprairies (dir. publ.). *De la clinique*. Bruxelles, De Boeck, p. 29-41.
- JOBERT, G. ; THIEVENAZ, J. 2014. « L'*homo demirans* ou l'homme qui, s'étonnant, devient connaissant ». *Education permanente*. N° 200, p. 33-43.
- LEGENDRE, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.
- LENOIR, H. 1998. « La question éthique chez les formateurs ». *Dans* : G. Ignasse, H. Lenoir (dir. publ.). *Ethique et formation*. Paris, L'Harmattan, p. 65-84.
- LENOIR, H. 2000. « L'avenir radieux de l'ingénierie ». *Dans* : C. Blanchard-Laville, D. Fablet (dir. publ.). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan. p. 129-140.
- LESNE, M. 1984. *Lire les pratiques de formation d'adultes. Essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris, Edilig.
- MARCELLI, D. 2000. *La surprise, chatouille de l'âme*. Paris, Albin Michel.
- MEIRIEU, P. 1996. « Entretien ». *Sciences humaines*. Hors-série n° 12.
- RANCIÈRE, J. 1987. *Le maître ignorant*. Paris, 10/18.
- RANCIÈRE, J. 2005. « Entretien à propos de l'ouvrage *Le maître ignorant* ». *Nouveaux regards*. N° 28.
- RANCIÈRE, J. 2008. *Le spectateur émancipé*. Paris, La Fabrique.
- RANCIÈRE, J. 2010. « Choses (re)dites par J. Rancière ». *Dans* : M. Derycke, M. Peroni (dir. publ.). *Figures du maître ignorant : savoir et émancipation*. Saint-Etienne, Publications de l'université.
- VERDEAU, P. 2013. « Entre le maître et l'élève. Etude sur *Le maître ignorant* de Jacques Rancière ». *Le Télémaque*. N° 44, p. 49-60.
- WEBER, M. 1904-1917. *Essais sur la théorie de la science*. Paris, Plon, 1965.
- WINNICOTT, D.-W. 1970. « Vivre créativement ». *Conversations ordinaires*. Paris, Gallimard.