

# LA CRÉATIVITÉ EN ÉDUCATION: IMPORTANCE DE LA COMPÉTENCE DISCIPLINAIRE

GILLES COMEAU *Université d'Ottawa*

**RÉSUMÉ.** L'attention portée au développement de la créativité par les milieux éducatifs se manifeste souvent par une tendance à valoriser la croissance personnelle et l'expression de soi au détriment d'un intérêt pour les disciplines elles-mêmes. Les lacunes importantes d'une pédagogie au service de l'expression nous ont amené à considérer les éléments d'une pédagogie axée sur la compétence disciplinaire, à savoir l'apprentissage méthodique, l'importance des modèles, le rôle de la compétence. Il est alors apparu que c'est en recherchant la compétence dans les différentes disciplines que l'éducation peut le mieux favoriser le développement des capacités créatives.

**ABSTRACT.** Concern for creativity in educational settings is often manifested by a tendency to value personal growth at the expense of the disciplines. The serious deficiencies of a pedagogy focused on expression of the self has led the author to consider a pedagogy that emphasizes competence in the discipline, that is methodical learning, and recognizes the importance of models and the role of competence. It is concluded that it is by developing competence in the different disciplines that education can best encourage the capacity to create.

Depuis quelques décennies, la capacité de créer, perçue d'abord comme une habileté rare réservée à quelques individus exceptionnels, est désormais considérée comme un phénomène largement répandu et facilement accessible. Cette nouvelle conception de la création désignée par le nouveau mot "créativité" a pris une telle importance, notamment aux États-Unis, qu'elle a maintenant envahi tous les secteurs de l'activité humaine. Les milieux éducatifs n'ont pas échappé à cette tendance et le "développement de la créativité" est devenu un objectif important dans les documents officiels des ministères de l'Éducation du Québec (MEQ, 1979) et de l'Ontario (MEO, 1985). Nous voudrions identifier les principaux éléments des discours et les pratiques éducatives qui s'intéressent à cette nouvelle tendance.

## LA CRÉATIVITÉ AU SERVICE DE L'EXPRESSION DE SOI

Lorsque le concept de créativité est associé aux théories de la psychologie du développement de la personne avancées par Rogers (1968) et Maslow (1972), les pratiques éducatives prennent une orientation particulière et la créativité devient souvent synonyme d'expression de soi. On encourage alors l'enseignant à s'occuper principalement de la croissance personnelle de l'enfant et à s'attarder moins à la discipline ou au produit. On laisse également entendre que le développement de cette habileté résulte d'un processus d'éclosion naturelle" et qu'il est mieux favorisé par la libre expression de la spontanéité et, dans certains cas, par la non-intervention éducative.

Plusieurs intervenants en éducation ont tenté d'associer le développement de la créativité à une démarche de croissance personnelle. À titre d'exemple, ce texte, tiré de l'introduction du syllabus d'un cours portant sur la créativité et s'adressant aux étudiants universitaires des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles:

Ce cours vous offre la possibilité de vivre une aventure unique, une exploration guidée du monde de la créativité et, en premier lieu, de la vôtre. Ce cours a en effet été avant tout conçu pour *vous* faire de la place, à vous et à votre créativité. Vous pourrez donc *faire l'expérience* d'outils destinés à éveiller, nourrir, stimuler, renforcer votre créativité personnelle et professionnelle. (Gingras-Audet, 1990)

Invités à "vivre" une démarche de croissance personnelle en apprenant à explorer leurs propres "ressources créatives", on informe les étudiants que c'est en faisant eux-mêmes "l'expérience de la créativité" qu'ils en apprendront le plus à son sujet. Dans une telle situation, la notion de produit adéquat, de maîtrise technique et de connaissances acquises est complètement évacuée au profit d'une entreprise de croissance personnelle que l'on identifie à une démarche de créativité.

Certains intervenants en éducation artistique empruntent de plus en plus cette orientation. On distingue alors, comme a tenté de le faire Herbert Read (Lambert, 1986), entre "l'éducation par l'art" et "l'apprentissage de l'art" (p. 49) et l'on fait la promotion de ce que l'on appelle une pédagogie de l'expression. Celle-ci prend, chez Arno Stern (1967, 1970), la forme de l'éducation créatrice, par opposition à l'éducation artistique et, chez Barret (1986), la forme de l'expression dramatique, par opposition à l'art dramatique. Ces positions défendent une "conception expressive des arts qu'on peut juxtaposer – sinon confronter – à une conception [. . .] purement artistique" (Barret, 1986,

p. 79). Pour Stern (1970), l'éducation créatrice "n'est pas issue de l'enseignement artistique avec lequel elle n'a jamais rien eu de commun" (p. 130). Au contraire, elle "s'oppose précisément [. . .] à tout enseignement artistique" (Stern, 1967, p. 7) pour retrouver "l'enfant dans sa vraie mesure, vivant selon sa nature et dans son milieu authentique" (Stern, 1970, p. 130).

Ce courant a souvent tendance à véhiculer le principe de "l'éclosion naturelle" pour rendre compte du fonctionnement du processus créateur et pour décrire les conditions favorables à sa pratique. Sillamy (1980) formule ce principe en définissant le concept de l'enfant-créateur:

L'enfant qui n'a pas encore subi le poids d'une éducation contraignante, qui laisse jaillir ses désirs et ses fantaisies parce qu'il ne connaît pas encore d'inhibitions, est particulièrement créatif. Il crée comme il rêve ou comme il joue, réalisant ses désirs sur un mode quasi hallucinatoire. (p. 291)

La créativité devient ici une forme d'expression incontrôlée des désirs et des fantaisies de l'enfant. On recherche l'expression "sauvage" et "pure":

Celui qui s'exprime ne pense pas: il substitue, à la dictée de l'intellect, l'obéissance du geste aux vibrations de son organisme. Il a 'déconnecté' sa main du 'circuit intellectuel' et il l'a branchée directement sur les impulsions de son corps. Ce qu'il trace lui est dicté par ses sensations. (Stern, 1974, cité par Paré, 1977a, p. 241)

Ainsi présentée, l'expression artistique s'appuie sur des dispositions naturelles et toute forme d'enseignement artistique ne peut que nuire aux capacités expressives de l'enfant:

Chaque enfant SAIT dessiner. Il s'exprime par le graphisme d'une manière spontanée et naturelle. Il ne part d'aucune norme, ni 'notion'. Celles-ci, s'il les acquérait sous la forme d'un enseignement ne pourraient que nuire: elles écraseraient l'expression naturelle. (Stern et Duquet, 1958, p. 13)

Le perfectionnement des images composant le langage plastique se fait 'par l'intérieur'. L'expression ne nécessite aucun apprentissage. [. . .] Elle n'obéit pas à des modèles 'extérieurs'. (Stern, 1967, p. 39)

Cet intérêt pour la spontanéité et l'expression "naturelle" repose en partie sur la conception selon laquelle l'individu s'exprime mieux et de façon plus "créative", lorsqu'il n'est soumis à aucun jugement: "L'expression commence où finit l'intention [. . .] de se soumettre au jugement des autres. Elle n'est possible que par l'élimination de toute

critique" (Stern, 1970, p. 131) et "L'expression libre chez les enfants est supérieure à tous les résultats que permet d'obtenir tout enseignement quel qu'il soit" (Cousinet, cité par Snyders, 1975, p. 124). Dans ce contexte, toute intervention éducative risque de compromettre ou d'entraver la réussite de l'enfant, voire même de tuer les capacités expressives de l'enfant: "[Chaque enfant] a déjà très tôt un style personnel, des thèmes qu'il privilégie, une façon de travailler qui lui est propre. Peu à peu ils en viennent à se conformer de mieux en mieux à leur milieu culturel, aux éducateurs qui les assaillent pour leur montrer le beau, le vrai. C'est la mort de l'expression" (Paré, 1977a, p. 247).

#### LES RISQUES RATTACHÉS À L'OPTION DE L'EXPRESSION DE SOI

À partir du moment où la création et les arts pénètrent dans l'enceinte de l'éducation, ils subissent des modifications nécessaires qui conviennent mieux à ce terrain privilégié d'application. Ils perdent en quelque sorte leurs objectifs spécifiques pour gagner des objectifs plus généraux. Une des façons de signifier cette déviation a justement été le passage de l'enseignement artistique à ce qu'il est convenu d'appeler l'expression artistique. Cette position a certes permis de remettre en valeur ce que l'enseignement des arts avait souvent perdu, soit l'aspect expressif du médium artistique. Toutefois cette orientation, maintenant largement répandue dans les milieux éducatifs, comporte aussi des risques et des dangers.

Madeline Gauthier (1991) remarque que, dans les dernières années, les enseignants ont eu tendance à favoriser la spontanéité et l'expression "personnelle" plutôt que la justesse de l'expression. Elle constate que "dans ce contexte, les enfants ont appris à s'exprimer spontanément, mais ils n'ont pas nécessairement appris à s'exprimer correctement" (p. 5). En abandonnant l'effort exigé par la recherche d'une expression juste et correcte on risque d'obtenir une grande quantité d'expressions personnelles, mais peu d'expériences de création. L'expression spontanée s'appuie certes sur l'expérience d'un individu dans ce qu'elle a de plus intime, ce que l'on a l'habitude d'appeler dans les milieux éducatifs, le vécu. Mais, comme le soulève Reboul (1984) "le piège est de confondre le vécu et le vrai" (p. 76). Comment peut-on supposer que l'expression spontanée des enfants va conduire inévitablement au vrai et au bien? Est-ce que le vrai et le bien seront définis en fonction de ce que l'enfant aura découvert de lui-même? (Snyders, 1975, p. 232). En voulant respecter à tout prix l'expression spontanée et personnelle, l'enseignant s'interdit de distinguer entre le vrai et le faux. Toutes les réalisations des

enfants sont considérées comme également valables dans la mesure où elles sont l'expression d'une personnalité.

On peut également se demander s'il est souhaitable que l'expression artistique ne s'intéresse qu'au vécu des étudiants. Il est difficile de s'exprimer lorsque l'on n'a rien d'autre que soi à partager: "Peut-on ne dire que soi?" (Reboul, 1984, p. 66). Toute activité de création est une entreprise de communication. Celle-ci passe par une double médiation: "Celle des choses: on s'exprime à propos de ceci ou de cela. Celle du code: celui de la langue ou celui de l'art" (p. 66). Sans cette discipline, celui qui s'exprime peut difficilement intéresser les autres ou même s'en faire comprendre. Il semble dangereux de vouloir réduire l'expression artistique à l'expression personnelle de son vécu, sans risquer de préparer du même coup des "dialogues de sourds" (p. 66). On peut bien vouloir promouvoir une pédagogie non directive, axée sur l'expression personnelle et spontanée de l'enfant, mais les arts, comme le français ou les mathématiques, ne sont pas des disciplines non directives. Si l'on veut s'exprimer à travers le médium artistique, il faut se soumettre à son code. Toute infraction au code (exception faite des infractions volontaires, c'est-à-dire librement consenties) est sanctionnée par l'incompréhension (Reboul, 1984, p. 72).

Lorsque l'on s'intéresse à l'expression spontanée, il arrive qu'on oublie la distinction entre ce que l'on pourrait appeler la spontanéité première, celle qui "jaillit" automatiquement du geste de l'enfant, et la spontanéité acquise, celle qui résulte de la maîtrise d'un art. S'il est vrai que les productions de plusieurs artistes paraissent "spontanées", on oublie que cette spontanéité a été "acquise": "la liberté, au sens de spontanéité, d'aisance, d'expression de soi, doit être apprise" (Reboul, 1989, p. 57). Ainsi "pour parvenir à écrire ce qu'on veut et comme on veut, il faut en passer par l'apprentissage de la syntaxe et du style, quitte à les enfreindre ensuite si on le juge bon. De même pour le dessin: l'aisance, la légèreté du trait, le cadrage, l'expression sont le fruit d'une longue patience" (p. 57).

La spontanéité première ne doit pas pour autant être rejetée. En éducation, elle conserve une place essentielle, mais il est important de bien comprendre où elle se situe dans l'ensemble de la démarche créative. Pour éclairer cette question, le modèle hiérarchisé des niveaux de créativité de I.R. Taylor (Tannenbaum, 1985, p. 1100) est utile. Ce modèle présente cinq niveaux de créativité et la spontanéité est mentionnée au premier niveau où elle joue un rôle important, mais elle disparaît dès que l'on monte dans la hiérarchie. En effet, plus l'on

monte, plus les contraintes du réel augmentent et plus l'acquisition de connaissances et la maîtrise technique sont essentielles. Selon le modèle de Taylor, les productions spontanées sont une forme de créativité bien élémentaire. Ainsi l'expression spontanée, comme le texte libre, le dessin spontané, la musique improvisée, n'est qu'un point de départ, un tremplin pour s'engager dans la voie de la création. L'école n'a pas pour fonction d'entretenir l'expression spontanée, mais doit au contraire amener l'élève à dépasser ce niveau, afin qu'il puisse avoir accès aux niveaux de créativité supérieurs.

Le danger est de croire le passage direct et facile entre la production spontanée de l'enfant et l'expression juste et complexe d'une oeuvre réussie. Il est bien difficile d'admettre qu'il pourrait y avoir "continuité entre ce que l'enfant peut saisir par ses propres forces et les connaissances complexes de notre culture" (Snyders, 1975, p. 110). Rien ne permet de supposer qu'un étudiant pourra passer automatiquement d'une forme d'expression spontanée à une forme de création plus développée. Au contraire, dans le domaine artistique par exemple, un enfant qui n'apprend pas à maîtriser les techniques élaborées par d'autres, qui ne s'enrichit pas d'emprunts judicieux, qui ne prend pas appui sur des modèles extérieurs à lui-même, risque de stagner non seulement dans ses réalisations, mais même dans l'affinement de sa sensibilité.

Selon D'Amico (1960), du département éducatif du Museum of Modern Art de New York, le problème de l'éducation artistique provient en grande partie du fait que l'expression spontanée est souvent laissée à elle-même: "A grave misconception resulting from the self-expression era is the notion that children are self-taught" (p. 9). On dit volontiers que "l'enfant est *créatif*, et qu'il est donc à la fois injuste et inefficace de lui imposer d'imiter des modèles" (Reboul, 1984, p. 26). Laisser l'étudiant à lui-même, lui donner toute liberté en demandant à l'enseignant d'intervenir le moins possible, c'est accorder une grande confiance aux activités d'expression spontanée. Pourtant, l'expression artistique n'est ni instantanée ni automatique: "Even when certain children do create automatically, they cannot as a rule sustain this creativeness over an extended period without skilled guidance" (D'Amico, 1960, p. 9). Après l'euphorie des premiers exercices de création, on obtient des formes d'expression vides et répétitives:

It has been discovered that children lack the experience to motivate themselves continuously and to differentiate between creative and non-creative expression. When left alone, children often repeat themselves or tend to imitate the clichés and stereotypes they see in comic books, motion pictures or television programs. (D'Amico, 1960, p. 23)

Arno Stern (1967), qui pourtant rejette toute forme d'enseignement artistique, observe lui aussi la stérilité de l'expression spontanée laissée à elle-même et reconnaît l'importance pour l'éducateur d'encourager les manifestations réussies:

Nous savons qu'un premier tableau, ou un dessin spontané, se compose généralement d'images anecdotiques, donc de peu de valeur expressive. C'est seulement par la répétition régulière et parce que l'éducateur valorise les manifestations expressives, que naît et s'intensifie le langage plastique. Il est bien certain que, sans cette valorisation de l'adulte, et hors des conditions favorables de l'atelier, l'expression ne naîtrait jamais. (p. 14)

Le "soutien de l'éducateur transforme le jeu spontané en une activité structurée et durable" (Stern, 1967, p. 13). C'est à cette condition seulement qu'il est possible de parler d'éducation.

Le principe de tout enseignement suppose qu'il y a des choses qui ne peuvent se découvrir toutes seules et qui doivent être apprises d'une manière ou d'une autre. En cherchant à faire coïncider le développement de la créativité avec les intérêts immédiats et la vie spontanée de l'enfant, on minimise le rôle et l'influence des modèles éducatifs. L'enfant demeure ainsi dans un monde qui n'a pas été éclairé par les modèles extérieurs et il ne dépasse pas son "attitude primitive" (Snyders, 1975, p. 70). Ce sont précisément les modèles qui peuvent apprendre à l'enfant à dépasser sa perspective première. En cherchant à se passer de modèles, on risque d'aboutir à une sorte de "stagnation dans le point de vue enfantin" (p. 70) qui contribue à "maintenir l'égoïsme enfantin" (Reboul, 1984, p. 76). Un univers pédagogique qui veut se passer de modèles se condamne à l'appauvrissement (Snyders, 1975, p. 85). L'enseignant agit ainsi comme si le monde adulte n'avait à offrir à l'enfant aucun modèle valable et que, en contrepartie, l'enfant était "le réceptacle de qualités, d'une excellence qui se suffisent à elles-mêmes" (p. 71). Si l'on veut que la création puisse éventuellement s'exercer, "l'un des plus sûrs cheminements pour passer de la créativité [la capacité à créer] à la création [l'acte de créer] est de se donner patiemment et minutieusement des armes" (Jean, 1980, p. 152). La compétence disciplinaire est peut être l'arme la plus sûre pour parvenir à la création.

## LA CRÉATIVITÉ ET LA COMPÉTENCE DISCIPLINAIRE

Dans le développement des capacités créatives, l'importance d'acquérir des connaissances est reconnue par la grande majorité des recherches en psychologie. Selon Schank (1988) le meilleur moyen d'arriver à avoir des idées nouvelles, c'est de commencer avec de vieilles idées, car pour

ce chercheur "creativity is not mystical. It lies within the provinces of search and adaptation and is heavily dependant on reminding" (p. 237). Pour Weisberg (1986, 1988), l'acte créateur est dépendant des expériences passées et de l'évolution graduelle de ses propres réponses créatives face aux expériences passées: "if creativity begins with a match between a new situation and one's knowledge, then one should see creative products beginning with rather prosaic variations on old themes [ . . . Then] novel products evolve in small steps out of these initial attempts" (1988, p. 160). Les réalisations créatrices ne dépendent pas seulement des expériences du sujet, mais aussi des expériences que d'autres ont réalisées avant lui: "True originality evolves as the individual goes beyond what others had done before. This might mean, perhaps paradoxically, that in order to produce something new, one should first become as knowledgeable as possible about the old" (1988, p. 173).

Ce discours sur l'acquisition de connaissances suppose nécessairement un intérêt pour la mémoire. Guilford (1950), dans son explication de la pensée créative, accorde à la mémoire une place essentielle: "J'attache une grande importance à la connaissance des faits. Il n'y a pas d'individu créatif qui puisse se passer d'expériences et de faits; on n'invente pas dans le vide ni avec le vide" (Guilford, en Beaudot, 1973, p. 17). Dans un article de 1970, dans lequel Guilford tentait de faire une rétrospective et une prospective des études sur la créativité, il affirme à nouveau l'importance de la mémoire dans le processus créateur: "il faut rappeler à l'étudiant que l'accumulation des informations qu'il stocke dans sa mémoire est une nécessité absolue dans la résolution créative des problèmes. [ . . . ] Les gens hautement créatifs [ . . . ] semblent être d'accord sur la nécessité d'une riche réserve personnelle. L'information est la substance du fonctionnement intellectuel." (Guilford, en Beaudot, 1973, p. 260)

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSEQ) a d'ailleurs rappelé l'importance de l'accumulation des connaissances: "il est important de rappeler que l'intelligence ne travaille pas à vide. Elle a besoin de connaissances et ces connaissances doivent devenir un savoir organisé" (1984, p. 15). Le CSEQ continue en rappelant que ce n'est pas parce que la mémoire a souvent été mal comprise, et qu'elle a été considérée comme un grand réservoir dans lequel on ne faisait qu'accumuler des faits de façon juxtaposée, que l'on doit maintenant cesser de lui accorder de l'importance. Au contraire, il faut essayer de



comprendre le rôle que joue la mémoire dans le processus d'apprentissage et plus particulièrement, son importance essentielle dans le processus de création:

La réaction 'anti-mémoire' qu'on décèle partout en éducation vient de ce qu'on a confondu mémoire avec 'bourrage de crâne'. On n'a pas raison de négliger la mémoire aujourd'hui parce qu'on l'a mal fait travailler hier. Comment est-il possible de développer ses habiletés mentales si on n'a pas retenu d'idées assez fécondes pour donner sens aux informations qu'on recueille? La mémoire entretient des rapports étroits tant avec l'intelligence critique qu'avec l'intelligence créatrice. C'est grâce à elle que le développement personnel continu est possible. Autrement l'apprentissage devient 'an-historique' et discontinu. Sans mémoire articulée, les apprentissages essentiels ne peuvent se développer. Sans mémoire éduquée, la culture est acculée au déperissement. (p. 15)

Les connaissances à acquérir ne se limitent pas à l'accumulation de données en rapport avec une discipline particulière, mais nécessitent également la maîtrise de cette discipline, son fonctionnement, ses méthodes, ses règles: "Creativity, moreover, nearly always requires general knowledge as well as disciplined mastery of the basic elements of special fields" (Walberg, 1988, p. 340). La connaissance d'un champ disciplinaire implique beaucoup plus que la familiarité avec un ensemble de faits. Selon Bailin (1988), "it involves as well, an in-depth understanding of the principles and procedures of the discipline in question, of the method whereby inquiry proceeds, of the standards according to which reasons are assessed, and of the over-all goals and deep questions which are at issue" (p. 130).

Les différentes recherches en psychologie démontrent également que la création n'est pas de l'ordre de l'instantané, mais qu'elle prend du temps, et beaucoup d'efforts. "The greatest amount of agreement [among the researchers] is with the statement that creativity takes time" (Tardif et Sternberg, 1988, p. 430). D'ailleurs, les "grands" créateurs ont reconnu maintes fois que la valeur de leurs productions était moins le résultat d'un grand talent, que le fruit de beaucoup d'efforts et de persévérance. Edison affirmait: "Genius is one percent inspiration and ninety-nine percent perspiration" (cité par Simonton, 1988, p. 422), et Gauss disait: "if others would but reflect on mathematical truths as deeply and continuously as I have, they would make my discoveries" (cité par Walberg, 1988, p. 345). Lorsque l'on demandait à Newton d'expliquer comment il parvenait à dépasser les découvertes de ses prédécesseurs, il répondait: "By always thinking about them" (p. 345). Après de longues

entrevues auprès de 64 scientifiques éminents, Anne Roe (cité par Simonton, 1988) conclut que ce qui les caractérisait tous : " [is a] driving absorption in their work" (p. 403). D'ailleurs l'enquête historiométrique de Cox réalisée en 1926 (cité par Simonton, 1988) révélait déjà que: "High but not the highest intelligence, combined with the greatest degrees of persistence, will achieve greater eminence than the highest degree of intelligence with somewhat less persistence" (p. 403).

On observe le même phénomène en musique. Hayes (1981) a voulu étudier le temps de formation requis pour qu'un compositeur puisse produire un premier chef-d'oeuvre. Après une étude de la vie et de l'oeuvre de Mozart, il put conclure ceci: "Mozart needed twelve years of concentrated practice before he could compose a major work" (cité par Boden, 1990, p. 254). Des 76 compositeurs que Hayes a étudiés, seulement trois réussirent à produire une oeuvre majeure en moins de 10 ans de préparation musicale. De plus, selon Hayes, la production d'un chef-d'oeuvre a peu à voir avec l'âge du compositeur, mais elle dépend véritablement des années de formation du compositeur: "Composers who started in music relatively late in life took at least as long to produce a masterwork as did those who started much earlier, indicating that the younger composers were not simply 'maturing' but were developing some rather specific musical skills" (cité par Weisberg, 1986, p. 135).

L'éducation n'a pas tendance actuellement à valoriser et à encourager le développement du sens de l'effort et de la persévérance. Le CSE (1984) reconnaît d'ailleurs le vide créé par le silence gardé sur certaines valeurs propres au domaine de l'éducation, comme "le sens de l'effort et de la discipline, le désir d'apprendre et la joie de connaître, le souci du travail bien fait, la rigueur intellectuelle, la soif de compétence" (p. 11). Ces valeurs ne sont pas en contradiction avec le développement de la création, comme on voudrait souvent le laisser croire, mais sont essentielles au développement des capacités créatives.

#### LES ORIENTATIONS ÉDUCATIVES RATTACHÉES À L'OPTION DE LA COMPÉTENCE DISCIPLINAIRE

Après avoir reconnu que l'acquisition de connaissances, la maîtrise disciplinaire, l'effort et la persévérance sont des composantes essentielles au fonctionnement du processus de création, il faut maintenant nous pencher sur les orientations éducatives qui permettent de s'acquitter de cette tâche. Nous chercherons à découvrir et à comprendre les avantages

de l'apprentissage méthodique, le rôle du modèle dans le développement du processus créateur et les raisons qui nous amènent à considérer le développement de la compétence comme le meilleur moyen de favoriser la création.

### *L'apprentissage méthodique*

Reboul (1989) définit l'apprentissage méthodique en quatre points:

1. prendre conscience du but, du modèle à apprendre; 2. diviser ce modèle en actes assez simples pour que le sujet puisse les exécuter; 3. enchaîner progressivement ces actes simples; 4. récapituler les essais jusqu'à l'élimination totale de tout geste parasite. (p. 54)

La distinction entre l'apprentissage méthodique et l'apprentissage par essais et erreurs réside dans une économie des essais et surtout des erreurs, et une possibilité d'arriver à destination plus sûrement et plus rapidement. L'apprentissage par essais et erreurs fonctionne à partir du tâtonnement. Le sujet accomplit une foule de gestes et d'activités, certains tout à fait inutiles et parasites, et il recommence jusqu'à ce qu'il parvienne à maîtriser l'acte à apprendre. Avec l'apprentissage méthodique, "l'acte à apprendre est montré, décomposé en actes simples qu'on exécute séparément pour les enchaîner ensuite et répéter enfin la synthèse finale" (p. 56). Le premier moment de l'apprentissage méthodique consiste à prendre conscience du modèle, celui-ci permettant au sujet qui apprend de sélectionner et d'enchaîner les actes utiles et de supprimer les autres. Puis les autres phases de la méthode introduisent non une imitation complète (une copie) mais une imitation partielle du modèle: "Le sujet reproduit bel et bien ce qu'il sait déjà faire; il exécute l'acte difficile, mais au ralenti; ou bien il le décompose en actes faciles pour lui; ou bien il l'intègre à des exercices qu'il est capable d'exécuter" (p. 55). Le modèle, en contrôlant chaque essai, permet au sujet d'enchaîner, d'aller de l'avant et enfin de récapituler sa démarche.

Certains éducateurs rattachés au courant de la pédagogie non directive ont critiqué l'apprentissage méthodique parce qu'il représentait une atteinte à la liberté. L'intervention du maître est perçue comme autoritaire et répressive parce qu'elle impose, d'une part, le modèle à exécuter et, d'autre part, la décomposition de l'activité en actes parcellaires. Dans cette perspective l'apprentissage méthodique apparaît comme un véritable dressage. Reboul répond à ces critiques en rappelant premièrement qu'il ne faut pas confondre la méthode avec ses excès et que les pédagogies non directives ne doivent pas réduire l'apprentissage

méthodique à la simple contrainte extérieure et aliénante. Deuxièmement, abandonner la méthode revient à faire de l'apprentissage "une sélection aveugle" car celui qui désire acquérir un savoir-faire a besoin d'une méthode "pour sortir de l'ornière des essais infructueux et des erreurs invétérées" (p. 57). Refuser de transmettre cette méthode au nom de l' "autonomie" est un véritable "déli de justice", car c'est favoriser uniquement les plus doués: "l'apprentissage ne profitera en fait qu'aux sujets assez motivés pour s'imposer une méthode et assez doués pour la trouver d'eux-mêmes" (p. 57). Troisièmement, Reboul reconnaît que lorsque le sujet ne comprend pas la nécessité des activités qu'il exécute, la méthode risque non seulement de le "dégoûter d'apprendre" mais plus encore de "l'aliéner dans le conformisme": "s'il ne voit pas le but des exercices de détails, comme la respiration ou les gammes, ceux-ci ne sont plus que des corvées; [. . .] tout exercice devient dommageable dès qu'on n'en comprend plus l'enjeu" (p. 57). La méthode doit s'efforcer de voir à ce que l'élève comprenne toujours la nécessité de ce à quoi il s'exerce car "le but de l'apprentissage méthodique n'est pas seulement d'acquérir tel savoir-faire, mais [. . .] d'apprendre à apprendre" (p. 57). Lorsqu'elle est bien appliquée, la méthode demeure l'un des plus sûrs moyens pour l'élève de "trouver sa propre méthode" (p. 57).

#### *Les modèles: imitation et rupture*

Le modèle demeure un élément essentiel au développement de la création. Selon Snyders (1975), le modèle, lorsqu'il est bien compris, "n'est pas le contraire de l'originalité, de l'individualité propre à chaque enfant, mais la condition première pour qu'elles s'épanouissent" (p. 18). L'originalité est une lente conquête qui nécessite la médiation des modèles: "son originalité individuelle, [le sujet] va la conquérir peu à peu au contact des très grandes pensées qui ont su atteindre l'originalité unique" (p. 40). L'accès à l'originalité n'est pas simple et direct. Le sujet qui apprend "trouvera appui [. . .] auprès des personnalités hors série qui ont marqué le monde d'une empreinte nouvelle; elles seules sont capables de lui faire sentir ce qu'est un regard original jeté sur le monde" (p. 19). Snyders observe que l'enfant, livré à son propre mouvement, se laisse mener par les "clichés" et les "stéréotypes". Ce n'est que "peu à peu qu'il accèdera à une vision personnelle, à un style personnel" (p. 18).

En imposant des modèles, on impose du même coup des contraintes et des limitations. Celles-ci sont par contre perçues par plusieurs auteurs comme bénéfiques à l'expression artistique. Valéry (Hytier, 1970), par exemple, condamne "la spontanéité dans la création" et maintient que

“le refus de la contrainte, les abus de la liberté sont dangereux pour les arts” (p. 161). Il demeure convaincu que les contraintes sont capitales pour permettre à l’artiste de s’accomplir. Même si s’enchaîner ainsi peut paraître absurde, Valéry affirme que c’est par cette “école” que doivent passer les créateurs (p. 161). Nietzsche (1988) reconnaît lui aussi que l’artiste doit se soumettre à des limitations s’il veut évoluer:

Il n’y a [. . .] pas d’autre moyen, pour sortir du naturalisme, que de commencer par se limiter le plus énergiquement (peut-être le plus arbitrairement) possible. Petit à petit, on apprend ainsi à marcher avec grâce. [. . .] On voit bien là comment les chaînes se relâchent pas à pas jusqu’à pouvoir enfin paraître entièrement rejetées: c’est cette *apparence* qui est le résultat suprême d’une nécessaire évolution de l’art. (p. 170)

D’après la position de Nietzsche, le danger est qu’après avoir rejeté certaines “chaînes” jugées “absurdes”, on se soit “insensiblement habitué à trouver absurdes toutes les chaînes, toutes les limitations” (p. 171). Pour Alain (1933), “il n’y a qu’une méthode pour inventer, [c]’est d’imiter” (p. 206). Pour Beaudot (1973a), l’imitation est essentielle afin de permettre à ce qu’il est coutume d’appeler “la forme en puissance” de trouver les moyens d’expression qui lui sont nécessaires (p. 32). Même si l’imitation n’est pas en soi une finalité, elle reste importante car la création ne peut s’en passer. L’apprentissage de la création artistique nécessite deux moments aussi essentiels l’un que l’autre: l’intériorisation du modèle, puis sa confrontation. Selon Beaudot (1973), après avoir intériorisé le modèle à son profit, le sujet doit entreprendre de s’y confronter pour finalement le rejeter (p. 32). Pour Valéry (Hytier, 1970), c’est par l’identification, puis éventuellement la rupture avec un ou des modèles que le sujet parvient à trouver un langage qui lui est propre: “c’est l’assimilation puis la confrontation aux modèles qui permettent au créateur d’acquérir une conscience de plus en plus exacte de [sa] forme et de [ses] forces” (p. 158).

Le danger de l’imitation, c’est de rester à l’étape de l’appropriation du modèle alors que celui-ci “n’est qu’un objectif transitoire. Car le but véritable d’un apprentissage supérieur n’est pas de reproduire le modèle mais de s’en passer” (Reboul, 1989, p. 58). La véritable création apparaît lorsque surgit la “différence, au sein de l’identité”:

Cette relation de toute création aux créations antérieures implique que l’assimilation de celles-ci par l’imitation soit un simple moment par lequel le futur créateur se fortifie avant de rivaliser avec ses maîtres. Le moment de la *rupture* est essentiel à la création; le

créateur est d'abord celui qui saisit comme *négligé* cet acquis culturel dont il s'est imprégné. L'oeuvre à créer s'anticipe dans cette insuffisance qui, dans la culture existante, manifeste au créateur la nécessité de sa propre vocation et justifie une entreprise encore tâtonnante. (Encyclopaedia Universalis, 1990, vol. 5, p. 671)

### *La compétence*

Dans son ouvrage *Qu'est-ce qu'apprendre?* Reboul (1991) opte en faveur de la "pédagogie de la compétence" (p. 180): "Je pose que la fin de l'enseignement est de donner, non pas des informations, ou même des savoir-faire, ou même des savoirs purs, mais une compétence" (p. 182). Reboul a élaboré son concept de compétence en s'appuyant entre autres sur la notion de "compétence linguistique" développée par Chomsky (1969, 1973, 1977). Sans adhérer pour autant à la linguistique de Chomsky, Reboul retient principalement deux affirmations de cet auteur:

L'apprentissage du langage implique quelque chose qui n'est pas appris, à savoir la possibilité de l'apprendre, possibilité commune à tous les hommes; et, d'autre part, le principe qu'au-delà des performances (les phrases effectivement produites par un sujet) il existe une compétence qui explique le fait que le sujet comprend un nombre illimité de phrases nouvelles et en forme librement, ce que Chomsky nomme lui-même: 'L'aspect créateur de l'utilisation du langage'. (p. 183)

Reboul essaie ensuite d'analyser les éléments de la compétence, chez un locuteur d'une langue donnée, mais également chez le juge et chez l'expert, et il retient les points suivants:

1. La compétence s'appuie sur un *code*, qui peut être explicite ou implicite. Par exemple, les performances, c'est-à-dire les phrases entendues, peuvent être incorrectes ou ambiguës; la compétence est la possibilité d'en juger, de décider si telle performance est acceptable ou non. Or, ce jugement n'est possible que grâce au code que constitue le système syntaxique de la langue. [. . .] 2. Le code ne définit pas la compétence, mais seulement les limites dans lesquelles elle s'exerce. Dans ces limites, elle est la capacité de produire un nombre infini de performances [. . .] et elle les produit de façon imprévisible. 3. [. . .] L'imprévisibilité [n'est] *pas le fait du hasard*. Comme le dit Chomsky, les performances doivent dépendre réellement de la compétence, et non de stimuli externes ou internes. Celui qui "produit un discours" du fait de ses pulsions inconscientes ne prouve pas sa compétence; celle-ci est la possibilité d'utiliser le langage "comme libre instrument de sa pensée"[. . .] D'autre part, la compétence implique que les performances qu'elle suscite soient cohérentes entre elles et adaptées à la situation. (p. 184)

La compétence est donc "la possibilité, dans le respect des règles d'un code, de produire librement un nombre indéfini de performances imprévisibles, mais cohérentes entre elles et adaptées à la situation" (p. 186).

La compétence comporte toutefois ses limites. D'abord, la compétence ne s'enseigne pas. Les performances que permet la compétence doivent être conformes aux règles, celles de la grammaire, du droit, des arts. Mais ces règles sont essentiellement restrictives ou négatives: "Elles ne prescrivent pas, elles proscrivent" (Reboul, 1991, p. 184). La compétence s'exerce dans la marge de liberté définie par les règles. Mais la connaissance du code ne suffit pas à donner la compétence correspondante. Si les règles suffisaient, on n'aurait plus besoin de compétence. Par exemple, la compétence du juge vient de ce qu'il ne suffit pas de connaître les lois pour prononcer un verdict, qu'il faut, à partir des lois, inventer la solution qu'elles requièrent pour le cas en cause. La compétence juridique explique que deux juges ne rendront pas le même verdict pour le même cas, tout en respectant le code l'un comme l'autre. À ce moment-là, on dira qu'un des deux jugements est plus équitable que l'autre (p. 185). Il est possible de transmettre des savoirs, de développer des savoir-faire, de mettre en place des conditions favorables au développement de l'aptitude à juger, la compétence n'est pas assurée pour autant. Mais, l'enseignant doit poursuivre son travail car, paradoxalement, si la compétence ne s'enseigne pas, elle ne peut venir sans enseignement.

Ensuite, pour Reboul (1991), la compétence n'est pas, comme chez Chomsky, synonyme de créativité. La distinction la plus importante semble se situer au niveau de la relation entretenue avec le "code". Ainsi, même si les actes par lesquels se manifeste une compétence sont certes imprévisibles, ils obéissent toujours à un code donné. Il n'y a exercice de la compétence qu'à l'intérieur des strictes limites qu'assigne ce code. Et en ce sens, la notion de compétence ne peut se substituer à celle de la création qui, elle, peut dans certains cas, transformer et modifier les règles du code.

Mais si le concept de compétence développé par Reboul (1991) ne recouvre pas tout le concept de créativité, il lui demeure étroitement lié. Dans les deux cas, il y a référence à un code, imprévisibilité et liberté; la réponse apportée est cohérente avec les autres et adaptée à la situation. De plus, la compétence, comme la création, porte toujours sur "une" matière précise: compétence linguistique, juridique, mathématique;

création artistique, invention scientifique, etc. Rien ne garantit qu'une compétence soit transférable d'un domaine à un autre (p. 193) tout comme rien ne garantit la transférabilité de l'aptitude à créer d'un domaine à un autre. Également, la compétence, comme la création, est difficile à évaluer. On ne dispose que de critères négatifs: incohérence ou inadaptation des performances; mais les aspects positifs, comme l'imprévisibilité et la liberté, échappent à l'évaluation.

Si Reboul (1991) note, avec raison, une différence entre la compétence, qui obéit toujours à un code donné, et la création, qui peut transformer et modifier les règles du code, cette distinction s'atténue dans un contexte éducatif. Premièrement, avant d'arriver à un niveau d'excellence lui permettant de transformer les règles d'un code, le créateur doit s'être longuement exercé à réaliser des productions respectant les limites du code. Au cours de la période d'imitation par exemple, l'apprenti-créateur ne cherche pas tant à faire éclater les limites d'un code, qu'à le comprendre et à le maîtriser. Deuxièmement, la création, qu'elle s'exerce à l'intérieur des règles ou qu'elle agisse sur les règles, ne peut se passer de la référence au code. Dans les deux cas, le sujet doit maîtriser le code. Le code dont il est question est le même, en création comme en compétence; il n'y a pas un code artistique différent pour la critique d'art (compétence) et pour l'artiste (création). Troisièmement, il faut bien reconnaître que la réalisation de créations qui vont modifier les règles d'un code particulier sont rares, en soi, et virtuellement inexistantes chez les jeunes fréquentant l'école. L'éducation a la responsabilité de s'occuper du développement des aptitudes créatives qui s'exercent à l'intérieur des normes d'un code et, si cet apprentissage est bien réussi, l'élève aura acquis les bases nécessaires lui permettant d'aller plus loin dans le développement de ses capacités créatives.

## CONCLUSION

Reboul (1991) affirme que la compétence ne s'enseigne pas. On peut apprendre les règles et les normes d'un code, mais cela ne garantit pas pour autant le développement de l'habileté à poser des jugements faisant preuve de compétence. Certains auteurs ont défendu la même position au sujet de la créativité: "Creativity itself must be self-discovered and self-disciplined" (Torrance, 1988, p. 58). Mais, par ailleurs, le développement de la compétence ne saurait venir sans préparation, "creativity cannot come from the untaught" (p. 58). Si la création ne



s'enseigne pas et que chacun doit l'apprendre par lui-même sa vie durant, il n'en demeure pas moins que toutes les informations, tous les savoir-faire, tous les savoirs purs qu'un enseignement permet d'acquérir sont autant d'outils indispensables à la création, et toutes les activités d'invention proposées à l'élève sont autant d'occasions d'apprendre à créer. Ce n'est pas parce que la réussite n'est jamais assurée qu'il nous faille renoncer à l'enseignement. Au contraire, l'enseignement est le meilleur moyen que nous ayons pour permettre au plus grand nombre d'avoir accès à la création. Puisque la compétence "se distingue du savoir-faire, une aptitude à agir, et du savoir pur, une aptitude à comprendre, en ce qu'elle est une aptitude à juger" (Reboul, 1991, p. 186), il nous semble bien que ce soit en recherchant le développement de la compétence dans les différentes disciplines, que l'éducation puisse le mieux favoriser le développement des capacités créatives.

#### RÉFÉRENCES

- Alain (Emile Chartier, dit). (1933). *Propos sur l'éducation*. Paris: PUF.
- Barret, G. (1986). Pour une définition de l'expression dramatique. *Repères*, 7. Montréal: Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation.
- Beaudot, A. (1973). *La créativité, recherches américaines* (recueil de textes). Paris: Dunod.
- Beaudot, A. (1973a). *Vers une pédagogie de la créativité*. Paris: Les éditions ESF.
- Boden, M. A. (1990). *The creative mind. Myths and mechanisms*. New York: Basic Books.
- Chomsky, N. (1969). *La linguistique cartésienne*, suivi de *La nature formelle du langage*. Paris: Seuil.
- Chomsky, N. (1977). *Dialogues avec Mitsou Ronat*. Paris: Flammarion.
- Chomsky, N. (1973). *Le langage et la pensée*. Paris: Payot.
- Conseil supérieur de l'éducation (Québec). (1984). *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation. Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec: Les publications du Québec.
- D'Amico, V. (1960). *Experiments in creative art teaching*. New York: The Museum of Modern Art.
- Encyclopaedia Universalis*. (1990). Vol. 5. Paris: Encyclopaedia Universalis.
- Gauthier, M. (1991). Le temps d'agir en formation fondamentale: réflexion sur le pourquoi et le comment. *Vie pédagogique*, 70, 47.
- Gingras-Audet, J. M. (1990). *L'éducateur face à la créativité*. Plan de cours. Université de Montréal.
- Guilford, J.-P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Hayes, J.P. (1981). *The complete problem solver*. Philadelphia: Franklin Institute Press.
- Hytier, J. (1970). *La poésie de Valéry*. Paris: Librairie Armand Colin.
- Jean, G. (1980). À Propos de "La créativité à l'école". Créativité imaginaire. Création. En A. Beaudot, *La créativité à l'école* (pp. 143-153). Paris: Presses universitaires de France.

- Lambert, N. (1986). Revue critique de la recherche en éducation artistique. *Repères*, 7.
- Maslow, A.H. (1971). *Vers une psychologie de l'être*. Paris: Fayard.
- Nietzsche, F. (1988). *Humain, trop humain*, tome 1. Folio/essais. Paris: Gallimard
- Paré, A. (1977a). *Créativité et pédagogie ouverte, tome 1. Pédagogie encyclopédique et pédagogie ouverte*. Ville de Laval: Editions NHP.
- Paré, A. (1977b). *Créativité et pédagogie ouverte, tome 2. Créativité et apprentissage*. Ville de Laval: Editions NHP.
- Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (1989). *La Philosophie de l'éducation*. Collection que sais-je? Paris: Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (1991). *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*. 4e éd. (1re éd. 1980). Paris: Presses universitaires de France.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.
- Schank, R. C. (1988). Creativity as a mechanical process. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 220-238). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sillamy, N. (Ed.) (1980). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*. Paris: Bordas.
- Simonton, D.K. (1988). Creativity, leadership, and chance. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 386-426). Cambridge: Cambridge University Press.
- Snyders, G. (1975). *Pédagogie progressiste. Education traditionnelle et éducation nouvelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Stern, A. (1967). *Entre éducateurs. Réflexion sur l'éducation artistique*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Stern, A. (1970). *Initiation à l'éducation créatrice*. Montréal: Education nouvelle.
- Stern, A., et Duquet, P. (1958). *Du dessin spontané aux techniques graphiques*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Tannenbaum, A. J. (1985). Creativity: Education Programs. In *International encyclopedia of education* (pp. 1100-1103). Oxford: Pergamon Press.
- Tardif, T.Z., et Sternberg, R.J. (1988). What do we know about creativity? In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 429-440). Cambridge: Cambridge University Press.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 43-75). Cambridge: Cambridge University Press.
- Walberg, H. J. (1988). Creativity and talent as learning. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 340-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weisberg, R.W. (1988). Problem solving and creativity. In R.J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 148-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weisberg, R. W. (1986). *Creativity. Genius and other myths*. New York: W.H. Freeman and Company.

GILLES COMEAU est présentement chargé de cours à l'Université d'Ottawa.

GILLES COMEAU is presently lecturer at the University of Ottawa.