

Création et cognition : à la recherche du « Tous capables ! »

Jean Marc CHAMPEAUX

Directeur de SEGPA au collège G.Philipe à Pessac de 2007 à 2014

1 David R. Olson, *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Retz, 1998.

2 Jack Goody *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Minuit, 1979.

3 Gageons que, si demain le marqueur du tri social devient le vélo - même s'il n'a que peu de chance d'acquiescer le statut et le poids civilisationnels que représente l'écrit - son apprentissage peut s'avérer alors très difficile pour les néo-apprenants. Gageons aussi qu'une kyrielle de pédagogues, chercheurs, psychologues et rééducateurs de tout poil, se pencheront sur cette affaire, surtout et particulièrement à l'endroit des enfants mal apprenants.

4 Il serait plus juste de dire à la place de Savoir, système à produire et à organiser le savoir et à la place de Désir, système à produire et à organiser le désir.

5 De ce point de vue, la création d'écrits poétiques (poésie contemporaine) dans ce rapport direct voire brut au matériau langagier, plus dégagée des contingences et des savoirs formels paraît de nature à vivre « l'égalité des chances » de la création à l'endroit des personnes les moins conniventes avec les savoirs académiques... et permettre ainsi le pari philosophique du GFEN du « Tous capables ! ».

Le texte qui suit, à bien des égards, incomplet et inégal, est une contribution à une réflexion depuis longtemps entamée sur le pourquoi des activités de création comme pouvant nourrir l'acquisition, la construction des savoirs. Et en quoi elles sont au centre de la nécessité de refonte des pratiques pédagogiques si l'on veut penser un accès plus démocratique aux savoirs "savants" ; ainsi combattre la fatalité de la reproduction des inégalités scolaires comme inscrivant les inégalités sociales au cœur des parcours des élèves et au sein même de l'école.

Une question à observer « à la lettre » : la question de l'écrit

La Lettre (David Olson¹ 1998), en tant qu'instance de l'écrit, de la culture humaine écrite et geste inaugural de bien des civilisations, bénéficie d'un statut privilégié d'objet culturel total. L'écriture, dans un au-delà de sa fonction communicationnelle, est largement dépositaire de la culture des hommes contemporains depuis maintenant plus de 6 000 ans.

Mais l'écrit est aussi un lieu du plaisir de dire, d'écouter, de faire, un lieu de jeu - un lieu du je - tant pour et dans sa réception (lire) que pour et dans sa production (écrire).

Il y aurait bien à dire sur tous les « bienfaits » que l'avènement de l'écrit a permis à l'humanité.

À l'école, l'écrit jouit d'un statut privilégié

Il justifie l'existence même de cette école. Il nécessite pour sa construction, son étude, son commerce, un nécessaire retrait social : il n'y a

d'école, lieu d'étude bénéficiant d'exterritorialité sociale, que parce que nous vivons une société fondée sur l'écrit (Jack Goody² 1979).

Marqueur de sélection dans notre société, il en est un des agents de structuration et de hiérarchisation des places. Facteur de tri social, il fait l'objet de toutes les attentions (dont l'enfer est si prompt à être pavé³).

Pourtant, son approche, problématique, est généralement abordée par la seule initiation à son décodage : la lecture comme fonction de réception de l'écrit... de l'autre (de ceux qui écrivent).

À l'école, la Lettre est "malmenée" voire maltraitée par les usagers scolaires, les élèves mais aussi ceux qui sont chargés de sa construction-transmission.

Nous formulerons alors l'**hypothèse** que la Lettre est **ce bord** commun au Savoir et au Désir, cet électron en partage, vivant de combinaisons différentes sinon antinomiques avec l'un et l'autre⁴. Sinon comment comprendre qu'entre les mots "mère" et "mer" et les mots "père" et "paire", il ne s'agirait, pour le scripteur, que d'une simple question d'orthographe ?

Dans la figure du nœud borroméen, cher à Lacan, ne s'inscrit-elle pas dans l'espace du sens que forme l'intersection des instances de l'Imaginaire et du Symbolique ?

Cette hypothèse nous oblige alors à prendre en compte l'écrit dans sa production comme un travail sur le matériau langagier, dans ce corps à corps singulier avec le caractère rebelle de la langue, au cœur de son opacité intrinsèque et profonde. Il devient alors un vecteur singulier, faisant sens, (re)créant, (re)facilitant la fluidité

de circulation entre Imaginaire et Symbolique, pouvant lever, à l'occasion et pour les apprenants en difficulté, des empêchements à penser, du moins, promouvoir l'avènement d'une pensée moins entravée⁵.

Ainsi nous faisons **le pari de l'atelier d'écriture** pensé comme une machinerie pédagogique efficace, un dispositif prolifique de productions langagières. Basé sur la sécurité bienveillante d'un cadre structurant, l'atelier est borné par la double contrainte de la "consigne" de travail et du temps compté. Partagé dans la solidarité de compagnons embarqués pour le même destin d'êtres de langage, à travers, ici, l'écriture, l'atelier viendrait dire là quelque chose de la subjectivité de chacun, par une création socialement partagée puis valorisée, fouillant l'imaginaire pour prêter à quelques échappées inespérées, des formes libérées, acceptables et acceptées, remettant en route, pour certains apprenants, le destin des mots, quelque part une chaîne du langage parfois interrompue, souvent blessée, fissurée, voire sectionnée à un endroit ou en plusieurs...

La création en somme, comme une "pompe aspirante"... une aspiration⁶ à (re)prendre pour l'apprenant, le sujet, le chemin des savoirs dans son désir de grandir, de progrès.

Pour autant, la proposition pédagogique par la création n'est pas incompatible avec l'approche et/ou la convocation des savoirs formels, académiques. Un élève ne va-t-il pas vouloir écrire « correctement » son texte pour qu'il soit socialisé, peut-être édité ?

Ou quand l'apprendre « pour de vrai » devient en soi un objet de culture, l'objet d'une véritable acculturation, en s'éloignant de cette notion de l'exercice, déconnectée des pratiques sociales ordinaires de l'école⁷.

Il en est de même sur un plan général : la création est au démarrage et au cœur des constructions de savoirs. Il en a toujours été ainsi des grandes avancées savantes de l'humanité : au départ, un rêve, une « lubie », une fulgurance"... La création peut être au démarrage et au cœur des constructions de savoirs si, de surcroît, dans l'apprentissage des « savoirs savants » chez l'élève, il se fait sous le signe de la

recherche, c'est-à-dire de l'invention⁸ et de la coopération, dans des valeurs d'accès à l'autonomie, à l'esprit critique et de solidarité, de respect et d'entre-aide, dans ce que le GFEN appelle les démarches et notamment celle d'auto-socio-construction des savoirs.

Un pari à faire vivre : « Tous Capables ! »

La recherche du « Tous capables ! » serait alors pouvoir mettre en tension les ressorts et « bénéfiques » que procurent les activités de création (ici l'écriture) et les conceptions philosophiques, pédagogiques, psychologiques et cognitives que le GFEN avance. Il s'agirait de pouvoir lier, raccorder (réconcilier ?) toutes ces dimensions que suppose l'acte pédagogique en Éducation Nouvelle.

Des conceptions philosophiques

Elles ouvrent des champs de visions humanistes de l'éducabilité des humains et donnent au savoir une fonction émancipatrice, objet de progrès des humains et de leurs sociétés telle que l'a montré, justement, l'écriture dans l'histoire de la société humaine et de sa nécessité d'assurer la transmission entre générations.

Des conceptions pédagogiques et psychologiques

Pour le GFEN un concept-clé : **l'auto-socio-construction des savoirs**.

Auto, parce que nous affirmons une conception des effets de la mobilisation et de l'investissement personnel sur le « grandissement », du développement de chacun, impliquant une confrontation avec le manque et l'attente, la solitude. En écriture, c'est en fin de compte à soi que l'on se « frotte » : au fond, il n'y a pas d'écriture collective, il n'y a que mouvement personnel d'écriture.

Sur le registre du **socio**, nous avançons une conception qui rend compte des effets de groupe sur l'intégration des modèles, sur la confrontation des essais et de l'auto-évaluation. L'enfant ne développe ses compétences que dans l'interaction avec l'autre sinon il n'est rien (voir Kant et ses « *Propos sur l'éducation* » mais aussi *Victor de l'Aveyron*). L'atelier d'écriture tel

⁶ Le mot "aspiration", l'expression "aspiration à", me semblent préférables au mot "inspiration" - mot d'inspiration égoïste, autocentré et sans doute autosuffisant - justification quasi-divine, en littérature, d'une compé- tence à écrire, un « ta- lent » - dont l'humour d'Audiberti nous dit qu'il est « ce quelque chose qui tombe du ciel et vous reste planté là, comme un éclat d'obus de muse ».

⁷ Pure invention spéci- fique de l'école dans sa propension à sanctuariser son exterritorialité sociale, lui permettant, entre autres, les condi- tions, en vase clos, de la reproduction de la struc- turation sociale inégali- taire au cœur des destins scolaires.

⁸ À rapprocher des théories de Winnicott et de ce qu'il développe de l'espace transitionnel et de l'objet transitionnel, du « déjà-là » mais qu'il faut réinventer, dans l'es- pace de sécurité d'un « holding » suffisamment solide dirait-il, dans la ZDP de l'apprenant di- rait Vygotski.



que décrit plus haut peut être ce collectif, cet espace de socialisation sécurisé tourné vers l'évolution (dans les deux acceptions du terme : s'essayer et grandir)

Quant à la question de **la construction**, cette conception renvoie à l'élaboration historique des savoirs, aux apports quant à la connaissance comme "effort pour résoudre des contradictions" (Wallon). Démythifié de son appropriation par on ne sait quel souffle divin (l'inspiration, le don), l'écrit se construit le long d'un parcours qui n'a rien « d'un fleuve tranquille ». L'apprentissage de la langue dans sa forme écrite singulièrement est un vrai travail sur la langue.

Processus rencontrant une conception de **la créativité** venant instaurer - voire restaurer - l'image positive de soi, la confiance en des capacités et un droit d'apprendre c'est-à-dire à dire, à manipuler l'information, expérimenter, dire, mais aussi à se dire, s'affirmer, se démarquer. Il n'y a de savoir s'inscrivant dans la nécessité de co-nnaissance de chacun que parce que ce savoir remplit la fonction d'offrir une partie des réponses que chacun cherche dans la connaissance du monde pour lui assurer son autonomie (à l'image de l'animal qui assure sa survie par la connaissance de son biotope).

Des conceptions cognitives

Où l'idée que tout humain porte à sa naissance des potentialités d'intelligence, de création immenses et qui sont celles requises dans la

construction par l'apprenant de ses savoirs. Conception qui trouve sa légitimité scientifique avec les travaux de la neurobiologie, convergeant sur la plasticité du cerveau⁹. Cette idée doit se conjuguer à une haute conception de la représentation mentale : l'apprentissage ne se peut sans une haute activité mentale du sujet¹⁰. Sa conception ici défendue est celle qui fait passer du caractère opératoire du « faire » de l'activité à la dimension conceptuelle que cette activité contient.

Encore faut-il qu'elle rencontre une forte conception d'un rapport au savoir qui prenne en compte à la fois son versant identitaire et son versant épistémique. L'écriture de création pratiquée en atelier si elle paraît largement se vivre dans sa dimension identitaire ne procède pas moins d'une interrogation épistémique : quel but a-t-on visé, quelle posture a été adoptée, quels moyens a-t-il fallu déployer pour y parvenir ? Autant de réflexions qui ne manqueront pas d'être tenues en fin d'atelier par exemple.

L'atelier d'écriture de création deviendrait ainsi une possibilité réelle de l'activité pédagogique fournissant une partie de la réponse quant à la mobilisation cognitive nécessaire à l'activité d'apprentissage et d'accès aux savoirs ? L'écriture de création ainsi conçue n'est pas activité « socioculturelle », ni supplément d'âme, ni même « soupape hygiénique » à l'obligation d'accumulation des savoirs par les apprenants dans la quête frénétique - et dans la compétition

⁹ Catherine Malabou, « La plasticité de notre cerveau ou l'aptitude à changer de destinée », GFEN (coll.), *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, La Dispute, 2009, p. 52.

¹⁰ Pour autant faut-il réhabiliter la notion de « geste mental » : par exemple travailler la question de l'imagination, celle de l'imagination-anticipation qui suppose permettre la recherche ? Marie-Pierre Gallien, *Libérer l'imagination*, Bayard 1993.

- des résultats qui leur assureront les meilleures places sociales futures. Elle est une activité éminemment cognitive, faisant largement appel à un « capital de l'imaginaire » qui, certes, s'il demande à être nourri, nous dirait Boimare, n'appelle pas à des compétences et savoirs préalables, forcément, formels et savants. Elle peut détourner, ainsi, la convocation dans l'immédiat de ce capital culturel¹¹ préalablement construit, souvent dans la famille et son environnement, et qui sert de support au tri social opéré par l'école, sous couvert de « l'égalité des chances ». Cela ne serait pas la moindre de ses vertus démocratiques¹². Et la question pourrait être étendue à toutes les activités de création à l'école et ailleurs.

Nous serions tentés de reprendre, ici, la métaphore du **12e chameau** (voir ci-joint) qui symbolise aux yeux de F. Imbert la position du tiers symbolique et, en fait, le paradigme de la médiation. Le travail avec des médiations, ouvrant aux échanges, au partage, à la réciprocité, consisterait, alors, à inventer le 12e chameau¹³ : remettre du jeu (pour remettre du je), provoquer un « bougé de lignes » tant dans les sentiments personnels de fatalité et que dans le jeu des affrontements de la compétition généralisée des groupes et des individus.

Non seulement cette opération de création (l'écriture en atelier) devient surprenante dans l'appréhension du monde qu'elle occasionne mais aussi par l'inattendu qu'elle procure dans le résultat : la réussite.

La création de productions écrites n'est plus un prétexte, elle est un texte pour de vrai comme l'héritage des chameaux l'est (avec une opération cognitive de calcul à la clé). Non seulement l'opération est une aubaine de relance pédagogique mais elle n'est pas étrangère à la « raison sociale » de l'école : entrer dans le monde de l'écrit, de la littérature, apprendre à écrire.

Il ne serait pas inopportun d'ajouter que si la métaphore du 12e chameau possède ses propres ressorts de déblocage de situations (la médiation), sa propre dynamique cognitive (le calcul), une possibilité de justice (l'équité), elle ne procède pas moins de l'aspect symbolique de l'héritage et de la transmission.

Le 12e chameau

Un père (certains soutiennent qu'il s'agissait d'un cheikh fort riche), sentant sa fin prochaine, prit ses dispositions pour régler sa succession. Son troupeau de chameaux devait être réparti entre ses trois fils (Ahmed, Ali et Benjamin) selon l'ordre suivant : le premier, en vertu du droit d'aînesse, recevrait la moitié, le second hériterait du quart, quant au cadet, il se contenterait du sixième. Lorsqu'il mourut peu après, ses fils furent bien embarrassés : le partage se révélait en effet impossible, dès lors que le troupeau s'élevait à onze chameaux très exactement. Alors qu'ils en étaient déjà venus aux mains à propos de ce partage impossible, ils convinrent de soumettre l'affaire au khadi. Celui-ci, après avoir entendu les parties, réfléchit, traça quelques signes dans le sable, et finalement déclara : « Prenez un de mes chameaux, faites votre partage, et, si Allah le veut, vous me le rendrez ». Interloqués, mais peu désireux de contredire cet homme sage, les fils s'en allèrent avec le chameau du juge. Ils ne tardèrent pas cependant à réaliser l'ingéniosité du khadi : avec douze chameaux, le partage devenait fort aisé : le premier reçut six chameaux, le second trois et le dernier deux. Le douzième chameau ne manqua pas d'être aussitôt restitué à son propriétaire.

Ainsi, le pédagogue, passeur de culture et créateur, lui-même de sa propre pratique, se doit d'inventer, en permanence, le 12e chameau, les outils de son travail de « transmission », outils que les « héritiers » ne manqueront pas de saisir pour profiter du patrimoine légué bien sûr, mais aussi pour construire les opérations qu'ils auront à produire pour fabriquer, eux, « l'à-venir. »

Au-delà de la réhabilitation des activités de création comme « pompe aspirante » (voir plus haut) à l'activité de culture et de savoir et comme souffle porteur d'émancipation, il n'y aura d'Éducation Nouvelle que dans la pratique où le rapport dialectique des mécanismes qui lient et alimentent ces deux lieux de la cognition et de la création, puisse féconder les outils de sa pertinence.

Janvier 2015 ◆

11 Capital culturel vu en termes de savoirs culturels académiques mais aussi de connaissances des « us et coutumes » de l'école et de compétences d'adaptation à ce milieu tellement spécifique qu'est l'école.

12 Je mets au défi dans mon collège de distinguer, sous « l'arbre à palabres » qui trône dans le hall, les textes poétiques des élèves de la section générale et ceux de la section adaptée (SEGPA), textes écrits par les élèves, ensemble, dans les mêmes ateliers, voire de les distinguer de ceux des adultes écrits dans ces mêmes ateliers ou ailleurs.

13 IMBERT Francis, *Vers une clinique du pédagogique, Un itinéraire en sciences de l'éducation*, Matrice, Vigneux 1992.