

De la **créativité** comme mise en mouvement de la **pensée**

une approche comparée entre atelier artistique et situation de cours

Échange entre Xavier GASSMANN, psychanalyste et Jean-Charles ROYER, enseignant de philosophie

Jean-Charles Royer :

Xavier Gassmann, bonjour. Vous êtes psychanalyste, vous travaillez à l'hôpital de Pontoise où vous avez participé à l'ouverture de L'Esquisse. Cet hôpital de jour a ceci de particulier qu'il articule son projet thérapeutique à des ateliers artistiques destinés aux adolescents. Plusieurs ateliers (écriture, arts plastiques, musique, théâtre, danse) ont lieu, ils sont encadrés d'un pré et post-groupe qui réunit l'artiste et le soignant et un psychologue ou psychiatre qui lui ne participe pas à l'atelier.

Je suis pour ma part enseignant de philosophie dans une structure de « rattachement scolaire » destinée aux jeunes entre 16 et 24 ans qui souhaitent retourner au lycée, et nous échangeons ici sur le paradoxe suivant : *comment est-il possible de cultiver la créativité en général, et à l'hôpital comme à l'école en particulier ?*

Je dis « paradoxe » car si Winnicott a raison de dire qu'être créatif est synonyme du fait même d'être vivant, on ne voit pas comment il serait possible de perdre cette créativité sans mourir. Et pourtant, comment ne pas s'interroger face à ces jeunes qui semblent profondément empêchés, inhibés, voire phobiques ou suicidaires ? Sont-ils effectivement, en un sens, morts ? Et trouverait-on à l'école même, en lieu et place des « processus d'émancipation par le savoir » que les enseignants se plaisent à imaginer, des forces contraires : d'asservissement, d'étouffement, d'épuisement ?

Xavier Gassmann :

D'abord quelques mots sur le public de L'Esquisse : ce sont des adolescents, et pour beaucoup d'entre eux en rupture avec l'école ; ce que nous constatons dans le fonctionnement de l'adolescent c'est avant tout un retrait de tout investissement psychique. Lorsque ces adolescents sont

adressés à L'Esquisse, c'est de fait dans une nouvelle tentative qui vise ne serait-ce qu'à permettre à cet adolescent de sortir d'une forme d'apragmatisme et à se dégager d'une perte d'élan vital.

Que faire alors ? Avant tout, il faut éviter les réponses en urgence ; Winnicott, déjà en 1962 le formulait dans les termes suivants : « *Il n'est qu'un remède à l'adolescence et un seul et il ne peut intéresser le garçon ou la fille dans l'angoisse. Le remède, c'est le temps qui passe et les processus de maturation graduels qui aboutissent finalement à l'apparition de la personne adulte* ».

Jean-Charles Royer :

« *le temps ne peut pas intéresser le jeune dans l'angoisse* » ; mais comment faire alors avec un être, disons ici un élève, qui n'offre aucune prise à la relance, qui semble radicalement dés-intéressé ?

Xavier Gassmann :

Attention à bien distinguer la nature et le degré des difficultés rencontrées par le jeune ; ainsi par exemple vous avez, dans la présentation de notre entretien, évoqué indifféremment « l'empêchement » et « l'inhibition » ; or ce sont là deux choses qui sont à différencier : l'empêchement est une difficulté mais ce n'est pas le mouvement qui est empêché, c'est le sujet lui-même. Ainsi que le propose Lacan, il est pris au piège, mais au piège de sa propre image narcissique qu'il ne peut toucher. Il le peut d'autant moins qu'elle reste sous le pouvoir de l'Autre omnipotent.

Nombre d'élèves en difficultés scolaires sont empêchés : ce n'est pas encore pour eux le moment de franchir le gué, le gué de l'écoute savante, le gué de l'écriture ou du travail

autonome, tant ils restent piégés.

L'inhibition est bien plus profonde et plus grave, si j'ose dire, et elle a à voir précisément avec la question de la créativité ; en effet, l'absence de toute créativité signifie une inhibition massive de la pensée.

Un point d'explication est nécessaire ici : le contraire de l'inhibition est la capacité de « métaboliser » psychiquement, c'est-à-dire de produire et de se produire des représentations psychiques propres...

Jean-Charles Royer :

Permettez-moi de vous arrêter sur ce point, car cette dernière formulation interpelle aussi bien l'enseignant de philosophie qui doit paradoxalement apprendre aux autres à « penser par eux-mêmes », que le militant du GFEN pour qui le savoir véritable ne peut se déployer que dans et par une « *auto-socio-construction des savoirs* », c'est-à-dire une (re) élaboration avec d'autres, aussi bien par la coopération que par le désaccord, d'outils intellectuels à même de résoudre des impuissances, soit encore : à même de retrouver, pour un temps au moins, une compréhension suffisamment pertinente du monde, de s'y situer et de le transformer.

Qu'appellez-vous donc : « *représentations psychiques propres* » ? S'agit-il de pensées que l'on (re) élabore seul, ou seule ? Mais cet affranchissement de l'immédiate parole de l'Autre est délicat car, à l'évidence, la langue, les savoirs, les œuvres de la culture, au sens large, nous précèdent, et on ne peut pas imaginer une créativité tous azimuts qui serait en permanence, originale. La question devient particulièrement vive dès lors qu'il s'agit de disciplines constituées, de disciplines scientifiques en particulier : que peut donc signifier le « propre » en ces matières ? Mais par « propre » entendez-vous peut-être un entre-deux : une « métabolisation » de l'acquis scientifique et culturel, qui sache éviter d'un côté la répétition scrupuleuse et stérile, et de l'autre le fantasme omnipotentiel d'une création *ex-nihilo*.

Xavier Gassmann :

Nous aurons l'occasion de revenir sur cette question du propre et de la création, puisqu'il s'agit là de l'enjeu central de L'Esquisse, mais pour ne pas tout à fait esquiver votre question, je vous proposerai cette citation de Paul Audi : « *ce à partir de quoi la création fait œuvre..., ce n'est jamais autre chose que l'expérience « ineffable » et « terrible » de cette totalité sans bords qui porte le nom de « chaos » et contre laquelle le geste créateur se donne à lui-même la mission de*

lancer sa puissance de conjuration et de transfiguration, s'il est vrai que la caractéristique principale du « chaos » consiste à susciter de l'angoisse. »¹. C'est bien devant cet enjeu que se trouve le sujet en adolescence ; il ne peut se limiter à être ce que l'Autre veut qu'il soit ; en quelque sorte il ne peut se résoudre en une inféodation radicale, au risque sinon d'être réduit à être la chose de l'Autre, et de ne pouvoir accéder à une position de sujet.

Jean-Charles Royer :

L'inhibé est donc celui qui ne s'autorise aucun écart d'avec ce qu'il intériorise comme le désir de l'Autre, un être dont l'obéissance est toujours soumission.

Un enseignant trouverait ici matière à développer ce qu'il faut entendre par « scolaire » : un élève peut être « scolaire » au mauvais sens : au sens d'une adhérence mécanique et littéraliste aux enseignements, ou au contraire « scolaire » au bon sens : qui prend les énoncés et les consignes comme des objets à penser, comme bases d'un commentaire, d'une élaboration personnelle.

Xavier Gassmann :

Pour mieux faire saisir ce qu'il en est du propre, prenons l'enfant comme cas typique ; l'enfant est d'emblée inféodé à cette langue de l'Autre, aliéné par la langue de l'Autre ; ainsi c'est à partir des signifiants de l'Autre qu'il sera parlé.

Prenons l'exemple du moment où la mère interprète une manifestation somatique de l'enfant par : « *tu as faim* ». Si l'enfant se trouve alors soumis à cette interprétation maternelle, elle est simultanément fondamentale en tant qu'elle fait entrer l'enfant dans le jeu de la langue et non simplement comme une bouche à nourrir, un tube digestif à remplir. Si le sens n'est pas immédiatement là, la parole de la mère fait toutefois sens et elle l'introduit dans le jeu de la demande.

À l'opposé, songeons à ces nourrissons nourris par des biberons mécaniques ; en l'absence d'un personnel assez nombreux, certaines crèches avaient inventé un biberon mécanique ; eh bien, les enfants sont morts : « *On se nourrit certes de lait, mais surtout des mots de la mère* » comme disait Maud Mannoni.

À propos de la langue et d'un travail possible sur les inhibitions, qui pourraient intéresser aussi bien des enseignants que des soignants, imaginons comment l'adolescent peut jouer avec la langue alors même que dans l'inhibition il ne trouve justement pas ce jeu possible. Ne

¹ Paul Audi ; *Créer. Introduction à l'esthétique* ; Encre Marine ; 2005.

pourrions-nous pas imaginer des ateliers d'écriture où les adolescents seraient invités à penser comment se négocie aujourd'hui une question comme : « qu'est-ce qu'être un homme ? Qu'est-ce qu'être une femme ? », plutôt que de devoir se régler sur des assignations identitaires.

Plus largement, par rapport à la question de l'écriture : qu'est-ce que j'écris ? Est-ce que je m'autorise ? Quelle souplesse dans mon écriture ? Est-ce que je reste pris dans l'aliénation de la langue de l'Autre ou puis-je m'autoriser à jouer avec les mots ? Rappelons cette citation de M. Duras qui dit bien cet appel à sortir de la langue de l'autre, ou plutôt de sa littéralité : « écrire, c'est savoir ce que j'écrirais si j'écrivais ».

Jean-Charles Royer :

Je comprends, mais je reste toutefois sur une hésitation concernant la différence qui existe entre l'empêchement et l'inhibition, car dans les exemples que vous prenez, de l'atelier d'écriture en particulier, un incontournable du GFEN par ailleurs, je vois plutôt une difficulté à s'autoriser, issue à la fois d'un manque de familiarité vis-à-vis des techniques élémentaires de l'écrit, ainsi que d'une intériorisation d'une image négative, honteuse, de soi, qui aboutit à une dévalorisation a priori de toute production possible.

Pouvez-vous revenir sur la différence entre cette butée et l'inhibition proprement dite ?

Xavier Gassmann :

Lacan disait à propos de l'inhibition : « Être empêché c'est un symptôme ; être inhibé, c'est un symptôme mis au musée » ; c'est-à-dire dans une pièce morte, que personne ne visite jamais, une pièce fermée, oubliée, figée. Les enseignants sont bien placés pour le savoir, il y a des enfants inhibés dans la "pulsion épistémophilique", quant au désir de savoir, à la curiosité, l'exploration, l'élaboration intellectuelle.

Jean-Charles Royer :

Quand vous dites « un symptôme mis au musée », l'expression est suggestive, mais je m'interroge : le musée est-il un musée personnel, privé, ou un lieu public ? Et s'il est public, dans quelle partie du musée est mis le symptôme : dans une salle où s'entassent des œuvres que personne ne vient voir, ou dans une salle qui expose des œuvres que tous peuvent visiter, mais que personne n'ose jamais toucher, encore moins transformer ?

Xavier Gassmann :

L'inhibition montre quelque chose de ce qui ne se voit pas, ni ne s'entend, ou qui se pourrait se

voir mais sans être considéré comme pensable et manipulable ; et ce ni par l'adolescent ni par son environnement, en particulier familial. Winnicott fait cette remarque à ce sujet : « une grande part des ennuis pour lesquels on consulte sont dus à une carence du milieu ; ce fait seul souligne l'importance essentielle de l'environnement et du cadre familial chez la plupart des adolescents qui parviennent effectivement à la maturité d'adulte, même s'ils donnent des soucis à leurs parents. »²

Si l'adolescence mobilise le sujet, elle impose aussi à chacun des parents d'accéder à une opération psychique et nous pouvons de fait parler d'une crise familiale d'adolescence. Dans quelle mesure les acteurs parentaux admettent pour eux-mêmes les nouvelles sollicitations posées par l'adolescence et à partir de quels repérages symboliques entreprennent-ils ce réaménagement ?

Partant de ce constat, nous comprenons alors que la créativité, comme sortie de l'inhibition, ne se fera pas spontanément ; elle suppose un « environnement transitionnel » favorable, et c'est à ce titre que l'Esquisse vient permettre une mise en mouvement.

Jean-Charles Royer :

Mais comment mettre en mouvement ce qui s'y oppose absolument ? Un environnement favorable, qu'il soit parental, scolaire, hospitalier, etc., qui aurait su se remettre en question face aux sollicitations, suffirait-il à décoincer le sujet pour l'ouvrir au risque et à la chance de la métabolisation dont vous parliez ?

Xavier Gassmann :

Il s'agit de penser les conditions d'une rencontre. Quand Lacan dit « être empêché, c'est un symptôme. Être inhibé, c'est un symptôme mis au musée », il pose une distinction fondamentale. Si nous pouvons considérer que dans l'inhibition le sujet s'est retranché de son symptôme, n'est-ce pas à l'endroit de l'empêchement qu'il est possible de le rencontrer ?

Dans cette perspective, il s'agit de pouvoir envisager le lieu où cette rencontre peut advenir, à savoir le point d'où le sujet peut s'autoriser de son symptôme, qu'il puisse trouver un lieu de mise en scène de ce qui fait symptôme. Le lieu de cette rencontre, l'Esquisse tente de le bâtir.

Jean-Charles Royer :

Venons-en donc à l'Esquisse même. Pouvez-vous nous décrire plus précisément le fonctionnement de ce lieu, et ce qui s'y joue de la créativité de l'adolescent ?

² Winnicott : *Jeu et réalité* ; Gallimard 1975 ; p. 259.

Xavier Gassmann :

Ce lieu de mise en scène, nous l'avons en effet élaboré à L'Esquisse, sous la forme d'ateliers artistiques inscrits dans un dispositif visant à laisser émerger un mouvement du côté de la scène de création avec l'artiste. Puis dans un second temps, d'ouvrir dans un effet d'après-coup, à ce qui advient dans la parole depuis les mises en forme esquissées sur cette autre scène de la création. Cette autre scène, telle qu'elle peut être ici envisagée, a ceci de particulier qu'elle ne vise pas à rendre conforme l'adolescent aux attentes de l'artiste, mais qu'il se risque depuis l'informe de la matière brute que l'artiste lui propose. Risque que l'artiste lui propose de prendre mais avec un certain filet, en tant que cette matière a ceci de particulier qu'elle est portée psychiquement par l'artiste. Si elle est portée, elle n'est toutefois pas apportée par l'artiste dans une technique, l'artiste en fait don à l'adolescent. En visant cette ouverture aux possibles, il ne s'agit pas pour lui de se transformer en copiste, ou même en artiste, mais bien de s'expérimenter à l'endroit de sa créativité.

Cette expérience a ceci de singulier qu'elle ne vise pas une forme finie prédéterminée, elle est avant tout le lieu d'une expérience de jeu, qui comme le formule Winnicott : « *il faut donner une chance à l'expérience informelle, aux pulsions créatives, motrices et sensorielles de se manifester ; elles sont la trame du jeu. C'est sur la base du jeu que s'édifie toute l'existence expérientielle de l'homme* »³.

Jean-Charles Royer :

Ce que vous dites me renvoie bien entendu à certaines situations scolaires ; il y est souvent question de « partir des représentations spontanées » que l'enseignant tente ensuite de déséquilibrer par une série de questions, d'objections, factuelles et, ou, logiques, de problématisations, afin que puisse se réélaborer quelque chose de neuf et de plus résistant dans le discours de l'élève ; je ne sais si ce travail de la pensée est à proprement parler « créatif », mais il est bien évident qu'il ne s'agit pas là de « rendre conforme l'élève aux attentes de l'enseignant », mais de permettre une transformation active de la pensée, de l'intérieur, grâce à un dispositif, une scénarisation tout à la fois implacable et sécurisée.

L'analogie me semble donc envisageable ici : l'enseignant apporte à l'élève à la fois de quoi l'insatisfaire et le relancer dans un travail de déformation et de transformation, dont la matière principale est bien sûr le plus souvent les mots, en instance d'être (re) pensés.

Xavier Gassmann :

Notre objectif est toutefois, me semble-t-il, assez éloigné des finalités scolaires ; si nous cherchons bien à permettre à l'adolescent de trouver des lieux possibles de « mises en forme » en prenant appui sur des supports étayés par l'artiste, ces mises en forme témoignent d'un mouvement de créativité qui n'est pas nécessairement envisagé comme la production finie d'un objet d'exposition. Si cela doit advenir, ce n'est que de surcroît. L'essentiel est que l'adolescent passe par une trouvaille qui soit la sienne, depuis ce que l'autre lui propose. Ne serait-ce pas là une distinction forte entre la proposition des ateliers artistiques à L'Esquisse et ce qui est attendu par l'école ?

L'ouverture trouvée par l'adolescent à L'Esquisse est celle d'un cheminement ; ne s'étant pas trouvé asservi à réaliser l'objet attendu par l'Autre, ayant pu prendre le temps de faire advenir un objet avec lequel il peut jouer et se mettre en jeu dans sa singularité, il n'est pas suspendu au jugement de l'autre sur sa réalisation ; sans « erreur » donc, sans note, sans évaluation d'un reste à parcourir. Mais de votre côté, comment envisagez-vous en tant qu'enseignant ce mouvement créatif dans le cadre de l'institution scolaire ?

Jean-Charles Royer :

Je ne suis pas sûr que la différence soit aussi radicale ; certes, à l'école, la transmission de techniques et de savoirs constitués semble primer sur l'expression de la singularité, et semble même en un sens l'interdire : on n'y dit pas « Je ».

Mais regardons les choses autrement : pourquoi faudrait-il opposer singularité et universalité, s'il est vrai que les savoirs constitués l'ont été par la force de raisons convaincantes, et que ce qui semble de prime abord contraignant : rigueur, clarté, preuve, échange argumentatif, etc., est aussi un gain de puissance, tout à la fois personnel et collectif ? D'agrandir son horizon d'intelligence du monde, de cultiver une disposition à la recherche, en faisant le pari d'une possible communication, d'accepter d'en jouer le jeu, pourquoi cela irait-il à l'encontre de l'expression de soi ?

Xavier Gassmann :

À travers votre proposition, ne serait-ce pas le rapport au savoir qui est interrogé ici, et en particulier la position de l'enseignant par rapport à ce savoir et ce qu'il en est du côté de la psychanalyse.

Pouvons-nous postuler que l'enseignant transmet

³ Winnicott : op. cit., p. 90.

un savoir qui lui a été à lui-même transmis sans qu'il n'ait de prise véritable sur ce savoir. Sa fonction serait alors essentiellement technique : mesurer la fidélité de la transmission.

Au contraire du côté de la psychanalyse le savoir dont il est question est un savoir insu, déjà là mais non encore présent en tant que le sujet ne peut se l'approprier. Le savoir sur le symptôme c'est le sujet lui-même qui le possède, inversement le savoir à l'école est une possession de l'enseignant transmise à l'élève, et quand bien même l'enseignant accorde une place aux innovations pédagogiques, n'est-il pas perçu dans ce rapport dialectique au savoir ?

Jean-Charles Royer :

N'est-ce pas dans la pratique de cette pseudo « transmission » que peut se dépasser l'opposition entre créativité et technicité, plutôt que dans les contenus enseignés ?

Instaurer à l'école même une scène où l'élève est invité à entrer dans une posture de recherche, ce qui bien entendu suppose certaines transpositions didactiques à partir d'une histoire constituée du savoir, transpositions difficiles mais possibles et nécessaires si l'on veut bien entendre avec Bachelard que l'intelligence vive naît de la rencontre d'un problème. Dès lors ce qui se cultive là – et qui s'évalue peut-être – est davantage de l'ordre du courage et de l'investissement que du résultat acquis. L'enseignant dans cette affaire ne « donne » pas la bonne réponse – quel don est-ce là qui ferme la quête ? – mais se perçoit comme celui qui relance indéfiniment le questionnement.

Xavier Gassmann :

Cette relance comme vous la soutenez est effectivement fondamentale, nous trouvons là un écho à la pulsion épistémophilique, à savoir comment l'enseignant soutient ce désir chez l'enfant ou l'adolescent, à savoir sa curiosité et son désir d'apprendre ?

N'est-ce pas là toutefois un retournement qui interroge de fait la position de l'enseignant

dans son rapport au savoir, et en particulier dans le rapport qu'il entretient à ce qui lui a été transmis ?

Jean-Charles Royer :

Je vois que vous insistez sur ce point essentiel et embarrassant : quel rapport au savoir l'école investit-elle ?

Sans doute le savoir du maître d'école ne provient pas de lui : il ne le crée certes pas. Se contente-t-il pour autant de le « transmettre », comme on l'énonce bien facilement ? Bien entendu le savoir scolaire n'est pas non plus un savoir que le maître a de lui-même : le maître cultive l'effacement de sa singularité pour se mettre au service de ce qui le dépasse ; tel est en tout cas le discours convenu.

Mais ce discours de la transmission d'un savoir constitué en dehors de l'enseignant n'est-il pas réducteur, et pour tout dire, un préjugé, ou plutôt un mythe ? Tout maître doit savoir que ce n'est pas tant une connaissance extérieure à lui qu'il transmet ; ce qu'il transmet, c'est ce qu'il donne à voir de ce que ce savoir lui a fait et lui fait encore ; l'enseignement est une transmission secrète, implicite, qui évoque l'histoire de ce désir singulier qui s'est un jour mêlé, et certainement emmêlé, de ces affaires savantes : qu'en reste-t-il de joies, de sens, d'appétances ?

Ce qui se transmet alors, c'est davantage la proposition, non pas de donner des clefs qui délivreraient un savoir de soi pour l'heure insu – le savoir scolaire n'est pas une psychanalyse – mais de production d'un soi quant à ce qu'il pourrait tenir discursivement devant les autres : où se situe-t-il face aux interpellations éthiques, esthétiques, politiques qu'on lui fait ?

Le savoir scolaire contribue ainsi à produire un nouveau soi, et non à abrutir ou à révéler un soi déjà là ; mais au contraire, à le faire advenir dans sa dimension sociale, en lui permettant ainsi d'accéder à une place assumée dans la grande histoire des hommes. ◆