

Créativité et Prospective : éléments pédagogiques de réflexion et d'action en EDD.

Auteur : Luc Egger

NB : Forme à reprendre. Texte temporaire à ne pas diffuser sous cette forme svp.

Pleinement inscrite dans le champ éducatif de l'E.D.D la présente intervention propose à partir d'un témoignage de terrain d'évoquer quelques observations relatives à l'usage de la créativité en classe de 6^e. A la suite de quoi replacée dans une perspective plus vaste elle viendra insérer sa réflexion d'ensemble à l'aune de la relation pédagogie et prospective. Une relation qui, pour lors, demeure très discrète, voire parfois impensée.

1. Paysages d'Aubenas en 2050 ? : Contexte et créativité

1.1 Le projet

Ici, pleinement voué au service de l'EDD, l'objectif pédagogique final vise explicitement à introduire la pensée prospective au cœur des apprentissages. Concrètement, pour les élèves concernés, l'enjeu consiste à produire un photolangage accompagné de fiches d'intentions sur le thème de leur environnement proche - en l'occurrence Aubenas et ses alentours – envisagé à l'horizon 2050. La production obtenue, animée d'une démarche prosélyte, sera mise à disposition et destinée à l'attention des élèves des écoles ou collèges du secteur d'Aubenas, dans le but de faire débat entre élèves ; soit entre élèves producteurs du photolangage et élèves récepteurs, soit entre élèves récepteurs .

Plusieurs enseignants des deux classes de 6^{ème} concernées participent à des degrés divers à ce projet. Par ailleurs, ce dernier recourt également aux appuis ponctuels ou réguliers d'intervenants extérieurs (service Mairie, partenaire éducatif, monde associatif)

Intitulé *Paysages d'Aubenas en 2050 ?*, ce projet s'est doté d'une identification explicite, définie à partir d'un cadre spatio-temporel (*la ville d'Aubenas en 2050*) placée sous le signe des questionnements et des incertitudes-(?) . Dans le même temps, le paysage-notion envisagée dans toute sa polysémie- est aussi posé comme matériau pédagogique central situé au cœur de la démarche.

De fait, le paysage a pu ainsi offrir plusieurs types d'entrées.

-Un type d'entrée centrée sur la personne de l'élève (entrée émotionnelle, projective, esthétique,...)

-Un type d'entrée centrée par les dimensions disciplinaires et interdisciplinaires enracinées dans les savoirs et sensible à la pensée complexe.

-Et enfin, un troisième type d'entrée relevant cette fois d'aspects politico-citoyens, étayée notamment par la découverte du P.L.U, de l'agenda 21, ... mais aussi de rencontres et d'échanges avec des acteurs (monnaie complémentaire locale, ..)

Au sujet de cette approche, plusieurs compléments doivent être apportés.

-D'abord influencé par de nombreuses réflexions produites sur le concept de paysage (Partouche, 2004), elle ne cherche toutefois pas à s'inscrire dans une filiation précise.

-Par ailleurs, il apparaît clairement qu'elle cible simultanément la personne, l'élève et le citoyen.

-Enfin, l'approche pédagogique priorisée accorde dans ce cadre une grande importance à l'image, une image envisagée à certains égards comme l'alpha et l'oméga de ce dispositif. Cette dernière, à travers l'idée de « médiation iconique » étant en effet envisagée chez l'élève comme point central et objet de langage principal à partir duquel il construit et exprime son intelligibilité du et au monde. Et c'est à la lumière de ce décalage - par rapport à des situations d'apprentissage peut-être plus fréquentes - qu'il faut réentendre et comprendre l'idée ce long processus qui , de l'émergence des représentations aux feux croisés des points de vue individuels, collectifs, partagés, discutés, opposés, scientifiques, citoyens ,aboutit à la construction d' un photolangage ayant pour but en se donnant à voir de faire débat et d'initier à une dynamique.

Voilà pourquoi, encadrés par une intervenante de la Maison de l'Image d'Aubenas, après plusieurs séances de manipulations visant à acquérir les rudiments du langage iconiques, les élèves sont rapidement allés à la « chasse aux paysages ». Toute une journée durant, ils ont ainsi pu parcourir, découvrir, s'approprier la ville et ses proximités sous différents aspects. La récolte de paysages obtenue constitua alors, bien entendu, la matière brute, le point de départ des constructions ultérieures.

1.2 La créativité comme ressource

Parallèlement à cet aspect iconique et ramené à l'objectif initial, la mise en œuvre de *Paysages d'Aubenas en 2050 ?* s'est aussi attachée à la question des contenus, des méthodes ainsi que des choix pédagogiques et tout particulièrement à la place accordée à la créativité. Dans cette perspective, la guidance par la dynamique créative a rapidement orienté une série de séances vers l'émergence en classe d'un surprenant et stimulant désordre, tout à la fois contrôlé et fructueux.

cette période, qui a, entre autre, permis d'introniser la créativité comme un véritable levier sis au cœur du dispositif *Paysages d'Aubenas en 2050 ?*, s'est caractérisée par quelques aspects spécifiques

-D'abord envisagée comme « une capacité à produire des réalisations qui sont à la fois nouvelles et adaptées aux contraintes de la situation dans laquelle elles prennent place » elle a construit ses approches à partir du potentiel créatif nourri de ses différents facteurs (cognitifs, conatifs, environnementaux, émotionnels) et d'un processus créatif lui-même fortement façonné par les pensées divergentes et convergentes.(Lubart.T ,2003)

-Par ailleurs et pour faciliter sa mise en œuvre, quelques axes pédagogiques lui ont servi de cadre :

- Suspendre le jugement chaque fois que possible
- Encourager la motivation et plus particulièrement la motivation intrinsèque
- Encourager les connexions et relations entre concepts intra et interdisciplinaires.
- Envisager les possibles.
- Réfléchir de manière critique sur les idées (évaluation points forts/points faibles)
- Favoriser la dimension coopérative.

Concrètement en termes d'activités après une phase d'imprégnation les mécanismes opératoires ont souvent conduit vers des horizons imaginaires pour par la suite revenir à des univers plus enracinés dans la réalité. D'autre part ils se sont également régulièrement inspirés de brainstorming, de techniques analogiques mais aussi d'utilisations méthodiques du hasard ou encore des 6 chapeaux , voire des outils tels que la focalisation, l'entrée aléatoire,...(De Bono,2013). . A l'arrivée ces expériences toutes bâties autour de la créativité ont produit au cœur de la classe des configurations, inattendues et fort intéressantes. Ainsi par exemple -sur la base des observations faites par les élèves - ces ambiances d'excitations et ces emballements fébriles qui comme en écho répondent à celles très surprenantes d'intenses silences. Ainsi encore ces séances de constructions par rebonds inopinés ou ces moments de sérénité collective. Ainsi enfin ces instants d'autonomisation décisive parce que soudainement et pleinement décidants.

Parmi les pratiques utilisées ici on remarque que nombre d'entre elles appartiennent également au registre de la prospective, à l'instar par exemple des scénarios. Ces derniers touchant souvent à des grands enjeux du futur proposent une structure matérielle ouverte aux récits du possible généralement paramétrés par des spécificités plus purement prospectivistes (triangle grec , incertitude,...), comparables à des résolutions d'énigmes . En ce sens ils répondent très bien aux objectifs de la créativité et constituent parallèlement un vivier pédagogique très riche car narratif, coopératif, orientés sur les champs disciplinaires et adaptable à souhait.

2. La prospective et son usage pédagogique

2.1 la dynamique imaginative

Ainsi donc à l'image du rôle tenu dans *paysages d'Aubenas en 2050* ? la créativité peut occuper une place importante et s'intégrer parfaitement dans le déploiement d'une pédagogie prospective. Dans cette perspective, la symbiose précédemment évoquée retient notamment l'attention par le partage de présupposés pédagogiques, comme le décloisonnement ou encore des inspirations ou ressources telles que la dimension imaginaire. A ce propos et recentré sur notre objectif final, à savoir, introduire de la pensée prospective dans les apprentissages, il faut ici déplorer avec les prospectivistes eux-mêmes le statut toujours trop frileux attribué à l'imagination. Témoin la mise en garde de Gaston Berger «... la première difficulté que nous rencontrons pour explorer le futur est notre manque d'imagination, la faiblesse de notre faculté représentative... » (Berger,2008), ou encore celle d'Aline Scouarnec « ... la prospective souffre d'un déficit d'imaginaire imputable à la raison... » (Scouarnec,2007).

En réalité, ces observations dénotent le poids des représentations persistantes. Des représentations, à l'inverse de la pensée prospective, fondées sur des constructions binaires au sein des quelles l'opposition entre monde rationnel et monde irrationnel demeure toujours indépassable. Parmi les nombreuses réfutations allégeables à ces conceptions (Alard, P , Fox.A , Picon.B, 2008) deux d'entre elles, plus spécifiquement ciblées sur l'objet de cette communication retiennent l'attention.

La première s'appuie sur les travaux de Karl Popper, et la seconde sur ceux de Paul Harris (Harris, 2007). Ainsi, par exemple, adossé aux propos du célèbre épistémologue austro-britannique, qui nous invite à renouveler nos représentations sur l'aventure scientifique, et à comprendre que la science ne fonctionne que par conjectures et réfutations, ainsi encore lorsque sur la base des recherches de Paul Harris, il apparaît clairement que la pertinence de nos mécanismes rationnels doivent beaucoup à notre construction imaginaire. Il ressort alors que la pensée prospective, elle-même expression de la dualité certitude/incertitude, offre l'opportunité d'ouvrir des champs pédagogiques pertinents. Plus encore, transférée au champ scolaire, la signification de ces deux propositions pourrait ouvrir sur d'importants bouleversements en ce sens où, à partir de ces derniers, il lui serait possible de conforter voire inventer certaines orientations et en relativiser d'autres. Pour exemple on reconnaîtra ici la confirmation du statut de l'erreur et parallèlement -dans la mesure où l'objet de la science consiste plus à valider qu'à réfuter - une invitation à minorer les logiques applicatives et validantes au profit de voies plus inventives. De toute évidence, ces cheminements décloisonnants plaident également en faveur d'un nouveau spectre pédagogique (Pellaud 2011) solidement investi sur des bases transdisciplinaires et complexes. Une nouvelle donne qui ne va pas sans interroger le modèle disciplinaire actuel, son fonctionnement (Diemer.A, 2013) et peut être aussi ses fondements .

En fait, à bien y regarder, presque imperceptiblement, le fil de ces observations conduit à l'émergence d'une thématique extrêmement sensible et à très fort enjeu, pour le monde de l'éducation en général et plus spécifiquement, dans le cas qui nous occupe, pour l'E.E et l'E.D.D.

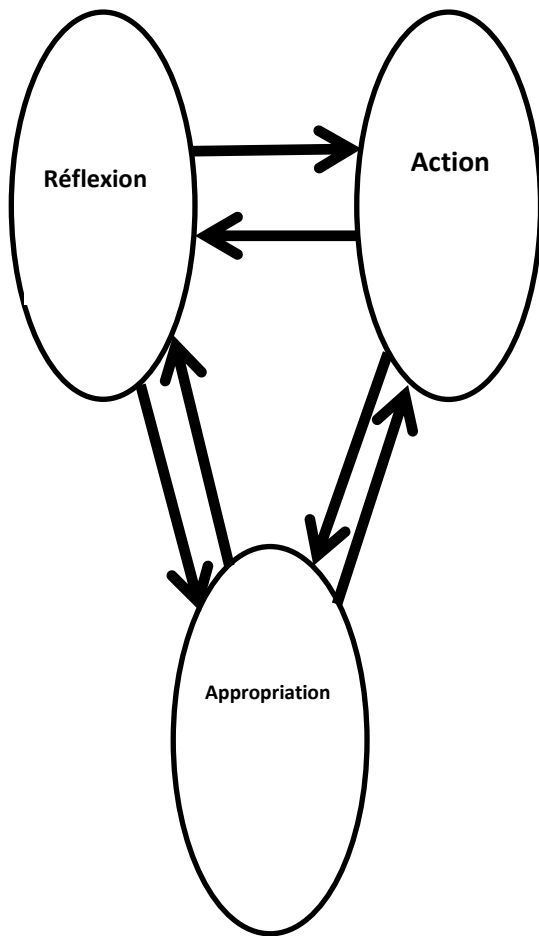
A ce propos précisément, différents positionnements s'affirment souvent d'abord à travers des terminologies sensiblement distinctes. Ces dernières privilégient tantôt la référence à l'imagination, tantôt la référence à l'imaginaire. Mais il arrive également qu'au delà du même terme employé, les attendus divergent nettement –à l'aune du clivage établis par Max Weber(Weber 1955,p 55) entre finalités et valeurs ou encore à la mesure du schéma kantien- selon que le point de vue estime les moyens comme prioritaires ou qu'il estime la fin comme prioritaire. Ainsi par exemple lorsque Gianni Rodari s'empare pédagogiquement de l'imagination, il ne vise pas du tout la même finalité que celle de Françoise Bréant dans un contexte semblable. La différence essentielle tient au fait que l'imagination sera entendue, sur la base d'une approche anthropologique, comme une finalité émancipatrice chez l'auteur de *la Grammaire de l'Imagination (1979)*, alors qu'inversement elle sera considérée comme un simple instrument au service de menées sociopolitiques pour la psychanalyste française(Bréant.2008).

A l'évidence, bien que partiel, ce dévoilement progressif des enjeux inhérents à une approche pédagogique de la prospective fait ici apparaître l'idée qu'une diversité des possibles s'offre régulièrement à elle. Ce faisant il invite aussi l'enseignant à s'interroger consciemment sur les choix que celui-ci aura retenus, les implicites et les positionnements qui les induisent ou qui en découlent. Un questionnement de fond au spectre très large qui, au-delà des seuls champs éducatifs dévolus aux disciplines et à la construction cognitive, réinterroge également la posture de l'enseignant ainsi que l'acte éducatif et ses finalités.

2.2 Prospective et ressources pédagogiques

Loin de se limiter à ces seules remarques l'espace de pédagogie prospective tissé et exploré autour du projet *Paysages d'Aubenas en 2050 ?* a également attiré l'attention sur la diversité des temps ou encore scruté leurs torsions, leurs réceptions et tout autre usage possible.

De ces univers ont émergé des constructions souvent transgressives à l'égard du lien causal ou d'une lecture par trop linéaire du temps. Certaines d'entre elles porteuses d'amalgames fort constructifs - au milieu desquels temps, rythmes, temporalités, continuités / discontinuités,...intriqués entre eux à partir de formes renouvelées – ont abouti à des *concrétions temporelles* particulièrement riches en terme de champs des possibles et de pistes pédagogiques. A cet égard si des rapprochements semblent réellement opportuns avec certains courants récents des sciences sociales notamment ceux inspirés par l'approche contrefactuelle (Deluermoz, Singaravelou, 2016) d'autres en appellent peut-être à davantage de circonspection (uchronie...).



Enfin également utilisé dans le cadre d'*Aubenas paysages en 2050 ?* le triangle grec, outil renvoyant aux usages et pratiques prospectifs (Godet 2007), mérite d'être associés à ces quelques brèves remarques en matière d'approche pédagogique de la prospective. En effet ce dernier, initialement conçu pour décrire le fonctionnement de la prospective stratégique, offre un modèle parfaitement transférables et adaptables pour alimenter réflexions et exploitations pédagogiques.

L'assemblage et les interactions observables ici (voir ci contre) soulignent de manière simple et intéressante deux caractéristiques propres à cette démarche :

- le lien qui unit la réflexion à l'action est réciproque, ce qui revient à considérer que le temps nécessaire à la réflexion (souvent temps long) et celui de l'action (souvent celui de la rapidité) loin des contradictions apparentes sont complémentaires voire se nourrissent mutuellement l'un de l'autre.

- l'appropriation constitue un élément indispensable dans ce dispositif. D'origine intellectuelle mais aussi émotionnelle ce tiers se construit dans la dimension

collective. Nul doute que ce détour instituant puisse être de nature à suggérer des pistes pédagogiques fécondes.

Par ailleurs au-delà de ces premières observations la place déterminante qu'il réserve à l'agir constitue aussi une autre dimension essentielle de cet outil. Un agir par lequel passe l'indispensable expérience de l'engagement et qui confère pleinement sens à tout projet éducatif en matière de Développement Durable.

Conclusion

Si à l'instar de nombreux projets EDD multi-partenariaux le pilotage de *Paysages d'Aubenas en 2050 ?* a connu chemin faisant quelques impondérables retards et qu'en conséquence la trame tissée n'est pas encore totalement finalisée certains traits saillants peuvent d'ores et déjà être avancés. Ainsi par exemple apparaît-il possible de souligner tout l'apport de la créativité à l'EDD et ce principalement lorsque, via l'imaginaire, celle-ci est mise au service d'une approche pédagogique de la prospective, c'est-à-dire d'un espace éducatif, fécond, novateur et structurant. Pour autant et afin que ce dernier tienne toutes ses promesses il conviendrait sans doute que l'univers divers et

complexe de cette *indiscipline* (Godet, 2007) - si mal connue et pourtant si pleine de sens pour l'élève- soit pédagogiquement davantage exploré et pensé. Il s'agit là d'un territoire riche de promesses pour l'EDD et peut-être aussi plus largement pour la sphère éducative.

Références bibliographiques

ALARD.P, FOX.A, PICON. B ,2008. Incertitude et environnement , *la fin des certitudes scientifiques*, Aix en Provence : Edisud 9-12 p.

BREANT.F ,2008. Entre sujet de l'inconscient et sujet social. Pour un réveil de l'imagination radicale. E.R.E, vol, 7. <http://www.revue-ere.uqam.ca/categories/volumes/v07.html>

DE BONO.E . 2013 . La boîte à outils de la créativité , Paris : Eyrolles , 451 p .

DELUERMOZ.Q ,SINGARAVELOU.P,2016. Pour une histoire des possibles Paris : seuil, 438 p.

DIEMER, A .2013. *l'éducation au développement durable : une affaire de représentations* , revue francophone de développement durable. http://www.or2d.org/or2d/Revue_francophone.html

GAUDIN.T, 2008. La pensée anticipatrice . Paris X

GODET.M, 2007. Manuel de prospective stratégique (tome 1). Paris: Dunod,252 p.

HARRIS. P, 2007. L'imagination chez l'enfant , Paris, Editions du Retz,222 p.

LEGRAND. M 2006 . Mathématiques, mythe ou réalité , un point de vue éthique sur l'enseignement scientifique. http://www.math.u-psud.fr/~lepoultier/documents/Maths_Mythe_ou_Realite.pdf

LUBART.T,2003 . Psychologie de la créativité, Paris : A.Colin, 186 p.

PELLAUD.F, 2011. Pour une éducation au développement durable, Versailles, Quae,196 p.

PARTOUNE .C ,2004 . *L'approche du paysage revisitée à la lumière des théories sur les styles d'apprentissage*. http://www.hyperpaysages.be/spip/IMG/pdf/Paysage_IM.pdf

SCOUARNEC.A 2008. plaidoyer pour un renouveau de la prospective. <https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2008-5-page-171.htm>.

RODARI. G,1979 . Grammaire de l'imagination , Paris , messidor 244 p .

WEBER .M,1995. Economie et société ,vol 1, Paris : Plon , 410 p .