

LE RÔLE DU JEU DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA CRÉATIVITÉ CHEZ L'ENFANT

Murat Demirkan (*)

ABSTRACT

The significant role of the "psychodrama play method" in improving the child's creativity can't be ignored. In almost every kind of education system, we have to apply some special methods to develop the child's creativity. Today, the school's role should not be limited to just repeating the information in the books like a parrot. If we perceive creativity as a "process", we have to develop some teaching and education strategies in order to improve this process.

In this study, we initially examined how the notion of "creativity" is perceived by various education experts. Then, we focused on the six different factors which cause creativity to emerge in an individual.

We came to a conclusion that creativity isn't an individual and naturally emerging ability as it's generally conceived. On the contrary, it has a psychological as well as a sociological dimension and emerges as a result of the communication and interaction between students. This is why we have resorted to a method which has an educational, a psychological, a sociological and a linguistic aspect at the same time, to define the notion of "creativity" and to examine the factors that give rise to it.

Moreno, Anziev and Freud point out that the psychodrama method has a great importance in developing creativity of children and they even associate game and creativity. Freud perceives the first traces of art and poetry in child games. According to him, the principle of reality and the principle of game are the counterparts of each other rather than being opposite and contradictory processes.

As language teachers, we should utilize games which help the students improve their language skills in our classrooms. Otherwise, we will turn into passive people who keep on using cliché models and who can't use their potential of creativity.

ÖZET

Çocuktaki yaratıcılığın gelişmesini sağlamada, psikodrama oyun yönteminin önemli bir etken olduğu göz ardı edilemez. Hemen hemen her düzeydeki eğitim sistemindeki öğrencilerde yaratıcılık yeteneğinin gelişmesini sağlamak için bazı özgün yöntemlere başvurmamız gerekmektedir. Günümüzde okulun işlevi, sadece kitabi bilgileri öğrencilere papağan gibi tekrarlamaktan ibaret olmamalıdır. Eğer yaratıcılığı bir süreç olarak algılayarsak, bu sürecin nasıl geliştirilebileceğine dair bazı öğretim ve eğitim stratejilerini de geliştirmemiz gerekmektedir.

Bu çalışmada, önce herkesçe değişik yorumlanan yaratıcılık kavramının çeşitli eğitim uzmanlarınca nasıl algılandığını inceledik. Daha

sonra yaratıcılığın bir bireyde ortaya çıkmasını sağlayan altı ayrı etkenin neler olduğu üzerinde durduk.

Gördük ki sanıldığı gibi aksine, yaratıcılık bireysel olmaktan çok ve kendiliğinden ortaya çıkan bir yetenek olmaktan ziyade, psikolojik olduğu kadar, sosyolojik bir boyutu da olan öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim sonucunda ortaya çıkan bir olgudur. İşte bunun içindir ki yaratıcılığı tanımlayabilmek ve onu ortaya çıkaran etkenleri inceleyebilmek için hem eğitim, hem psikoloji, hem sosyoloji hem de dilbilim boyutu olan bir yönetime başvurduk.

Moreno, Anzieu ve Freud çocuklarda yaratıcılığı geliştirirken psikodrama oyun yöntemlerinin ne kadar gerekli olduğuna dikkat çekiyorlar ve âdeta oyun ve yaratıcılığı birbiriyle özdeş tutarlar. Freud çocukların oyunlarında, sanat ve şiirle ilgili etkinliklerin ilk izlerini görür. Ona göre gerçek prensibi ve oyun prensibi birbirine zıt olan, çelişen şeyler değil, aksine birbirini tamamlayan süreçlerdir.

Dil öğretmenleri olarak bizler de sınıflarımızda öğrencilerin dil yeteneklerini geliştirecek yaratıcı oyunlara başvurmamız gerekir. Aksi takdirde, öğrencileri sadece bazı kalıplaşmış modelleri tekrar eden, yaratıcılık potansiyellerini kullanamayan edilgen kişilere dönüştürürüz.

La crise la plus intensément vécue par notre système d'éducation aussi bien à l'école primaire, secondaire qu'au lycée, à l'université est l'insuffisance des méthodes qui sont susceptibles de provoquer la créativité dans nos établissements. Essayons donc de rechercher pourquoi l'on ne parvient pas à développer cette aptitude aussi bien individuelle que sociale dans nos écoles ? Le rôle de l'école ne doit pas se réduire à l'apprentissage des connaissances livresques et se borner à la culture classique. Surtout l'école ne peut pas et ne doit pas être non plus le lieu où l'on forme les perroquets. Alors quelles stratégies éducatives pouvons-nous mettre en place afin de développer la créativité chez les enfants ? Avant d'aborder les moyens de développement de ce processus, il faudrait peut-être s'interroger un peu sur la définition de cette notion. La créativité se définit avant tout comme ce qui s'oppose à la répétition et à l'habitude dans la mesure où le processus créatif doit toujours aboutir à la production de quelque chose de nouveau.

Abric considère la créativité comme " le processus par lequel un individu ou un groupe, placé dans une situation donnée, élabore un produit nouveau ou original (...)." (Abric, 1984, pp. 193-212)

Lorsque l'on veut définir la créativité, on a une tendance à la réduire à l'intelligence. Même si elle est partiellement liée à l'intelligence, elle est tout de même une aptitude différente de l'intelligence. Faute de pouvoir définir de façon stricte la créativité, on essaie de l'évoluer selon certains critères. F. Debyser et J.M. Caré énumère six facteurs (Debyser, 1991, pp. 119-120) afin de la définir: la richesse des productions verbales, la flexibilité, l'originalité, l'aptitude à dissocier et à déstructurer des éléments joints, l'aptitude à associer et à continuer des éléments séparés, l'aptitude à restructurer et à créer.

La créativité est donc la capacité de savoir combiner des éléments hétérogènes et de savoir établir des connexions entre ces éléments apparemment incompatibles. L'ambiguïté l'incongruité et les paradoxes ne peuvent être assumés que par la créativité. Cette aptitude est alors une modalité d'interaction avec

l'environnement. L'homme manifeste justement son désir et son pouvoir qu'il a afin de changer, évaluer transformer son environnement. Quant à nous, afin de faciliter la définition de cette notion floue, nous avons voulu regrouper tous ces facteurs cités ci-dessus sous trois notions essentielles : flexibilité, fluidité et originalité.

Contrairement à ce que l'on croit, la créativité n'est pas une capacité ni une prédisposition personnelles qui jaillissent spontanément. Cette définition resterait insuffisante et superficielle pour analyser ce processus qui contient justement plusieurs étapes et aspects. L'implication scolaire doit en tous cas constituer l'une des motivations puissantes et l'un des ressorts essentiels de la créativité. A. Baudot parle même d' " une pédagogie de la créativité "(Baudot, 1973). En ce sens, la créativité ne peut pas être considérée seulement comme une notion psychologique mais aussi et surtout sous bien des aspects comme un processus d'une articulation entre le psychologique et le social que l'on peut développer à l'école. Dès lors la créativité n'apparaît plus seulement comme l'attribut d'un individu mais comme une modalité particulière de l'interaction sociale, s'inscrivant dans la dynamique des relations entre les élèves. Notre approche sera donc à la fois pédagogique, psychosociologique et linguistique.

Dans ce cas, comment peut-on provoquer ce processus créatif chez les enfants autrement que par des activités ludiques, des jeux dramatiques et des travaux d'atelier ? Et quels genres d'activités et exercices sont susceptibles de faciliter le déblocage de cette aptitude dont les fondements sont la souplesse, l'originalité, la nouveauté, la flexibilité, l'ouverture d'esprit, une attitude active non soumise à la réalité extérieure ?

Rappelons tout de même que seul le jeu dramatique ne développe pas la créativité. Notre objectif ici n'est pas du tout de faire une étude comparative sur les vertus créatrices de différentes pratiques artistiques. Ce que nous souhaitons élucider, c'est de mettre en lumière comment le jeu dramatique a des effets significatifs sur le développement de la créativité ? Pour être créatif, le savoir jouer est indispensable, jouer c'est aussi être créatif. Cela affirme que le jeu et la créativité peuvent superposer. Ce que nous voulons, c'est justement expliciter cette équivalence entre le jeu dramatique et la créativité. Même si tout le monde ne met pas la même chose sous le mot " jeu " qui est utilisé parfois comme modèle théâtral, parfois modèle de jeu d'enfant, parfois modèle de psychodrame, la notion de jouer est toujours là pour insister l'importance du jeu.

Le terme de jeu dramatique renvoyait au début au jeu de l'acteur de théâtre. Cette pratique jusqu'en 1920 interne au champ théâtral commence à être appliquée dans le cadre de l'école et dans les innovations pédagogiques. Surtout, dans les classes de langue, on parvient ainsi à favoriser chez les élèves des moyens d'expression et de communication originaux. Puis cette pratique devient un moyen global pour la formation des enfants, des adolescents et des adultes. L'inventeur du psychodrame, le docteur Moreno a une influence indirecte mais importante dans le développement de cette technique. Car c'est elle qui a découvert les effets utiles de l'improvisation dans la mesure où le patient accepte ainsi pour un moment être un autre personnage pour mieux extérioriser ses problèmes. Cette extériorisation déclenche une libération cathartique parce qu'elle lui permet de surmonter les conflits internes qu'il a jusqu'alors subis. Le

mérite de Moreno est justement d'avoir pu remarquer l'existence de la catharsis (voir aussi Attigui, 1993) chez les acteurs aussi. Selon Aristote, la catharsis concernait uniquement les spectateurs. Moreno souligne que l'improvisation permet à l'individu de retrouver et de développer la capacité de spontanéité et de créativité. Selon elle, la spontanéité se développe " dans une zone libre indépendante des déterminants biologiques et sociaux, (où) de nouvelles combinaisons d'actes et des transformations, des choix, et des décisions sont formées, d'où émergent le pouvoir d'invention et la créativité humaine." (Moreno ; 1965, p. 93)

La spontanéité (Moreno, 1984) est donc une rupture des habitudes afin de faire surgir une vérité neuve par le passage entre le monde imaginaire, fantasmagorique et celui de la réalité. Grâce à l'improvisation, le jeune enfant peut également actualiser ses potentiels sans recourir aux rôles figés et appris par cœur. En inventant divers rôles par rapport à ceux de ses partenaires, il parviendra à enrichir ses possibilités concrètes et à s'adapter à des situations diverses. On peut donc remarquer un certain point commun entre le psychodrame de Moreno et le jeu dramatique appliqué dans les écoles. Ces deux méthodes se distinguent pourtant dans la pratique. Alors que dans un cas, la personne qui applique le psychodrame (Lemoine, 1972) morénien est comme un metteur en scène qui stimule les acteurs pour les engager dans le jeu, dans un rôle qui peut interrompre, relancer et conclure à sa guise ; dans le jeu dramatique, en revanche les animateurs restent plus discrets moins directifs. Ils laissent toute liberté d'action aux acteurs.

L'autre différence est que le jeu dramatique est utilisé dans le but pédagogique et éducatif alors que le psychodrame est pratiqué dans un objectif thérapeutique. (Voir surtout les chapitres " Le jeu dramatique et le jeu ", " le jeu dramatique et le psychodrame ", " le jeu dramatique et le théâtre " in Ryngaert (J.-P.), *Le jeu dramatique en milieu scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 1996, pp.9-27)

Si l'on veut s'attarder un peu plus sur le jeu dramatique pour bien mettre en lumière l'aspect créatif de cet exercice, il faut signaler que l'un des objectifs de cette animation est le développement de la capacité à jouer. D'ailleurs, Freud pense que, dans les premiers jeux, les enfants semblent recourir à cette capacité afin de compenser l'absence de la mère. La tendance de la créativité pousse l'enfant à reproduire un événement même désagréable " pour pouvoir par son activité, maîtriser la forte impression qu'il a reçue, au lieu de la subir. " La consolidation d'une aire de jeu leur permet de se dégager progressivement de cette problématique et de symboliser leur capacité développée par le jeu, d'agir et non de subir l'éloignement de la mère. Ainsi l'enfant parvient à établir une solution de continuité entre les mondes objectivement et subjectivement perçus. La capacité de jeu et de symbolisation lui permet progressivement d'accepter la réalité, sans s'y soumettre de façon passive. Cette capacité de pouvoir passer de la passivité à l'activité est un élément constitutif de notre créativité qui est incompatible avec une position de passivité. La créativité correspond alors à une activité de transformation d'un problème psychique primaire. Ce travail de mobilisation se fait justement à travers l'activation de ces réseaux de créativité dont l'enfant dispose potentiellement. Le jeu se nourrit donc de la réalité et du fantasme. Par ailleurs, en permettant la coexistence de ces deux éléments antynomiques devient une expérience de la créativité. On retrouve là, la capacité d'établir des liaisons entre

des éléments hétérogènes, de créer des connexions entre eux.

Car il s'agit là d'un travail de transposition et de dramatisation où les élèves mobilisent leurs sentiments, leurs émotions réelles, leurs affects et leurs perceptions dans une situation fictive. Dans le jeu dramatique, il ne s'agit donc ni d'obtenir une création achevée, ni d'un souci esthétique, l'accent n'est alors mis ni sur le produit ni sur le résultat mais sur le processus, les moyens mis en œuvre et la volonté de jouer. Par conséquent les notions " dramatisation " et " jeu " sont les deux notions principales pour éclaircir le dramatique.

Le drame signifie en grec l'action. Cependant, toute action ne peut pas signifier le drame, alors qu'est-ce qui peut signifier le drame ? Deulez définit le drame " comme ce qui transforme le virtuel en actuel." (Deulez, 1967, pp. 89-101)

Le drame est quelque chose qui se donne à voir : nos conflits latents ne deviennent drames que lorsqu'ils apparaissent clairement. Tant que nos conflits ne trouvent pas une existence actuelle, ils ne sont pas encore un caractère dramatique parce qu'ils sont en état virtuel, en attente.

Par conséquent, nous adhérons entièrement à cette définition du drame fournie par J. Caune : " Le développement actif et significatif de l'expérience humaine ; développement limité dans le temps et dans l'espace, qui constitue une unité d'action et une séquence de relation. " (Caune, 1981)

La dramatisation consiste alors l'opération de transformation d'un acte en drame. Le temps, l'espace, et le conflit sont trois éléments essentiels d'un processus de dramatisation. Toutefois le temps dramatique n'est pas le temps réel. Le temps dramatique est un temps raccourci et condensé afin de monter l'action jusqu'à son aboutissement. La dramatisation exige également la précision de l'espace et de son aménagement comme elle nécessite un espace commun qui déterminera les interactions entre les individus.

Même si la structuration du temps et de l'espace est nécessaire pour déclencher le drame il faut aussi injecter une dose de conflit pour provoquer la dramatisation. J. Caune signale justement que " dramatiser un acte, c'est introduire dans sa structure une charge de tension qui catalysera son développement, c'est le situer dans un contexte qui s'opposera à son développement." (Caune, 1981)

L'introduction d'un conflit peut stimuler la créativité des joueurs à plusieurs niveaux : l'événement inattendu les oblige à trouver les réactions appropriées à l'imprévu qui surgit. Cette nouvelle nécessité exige de leur part une capacité d'avoir des idées nouvelles. Celles-ci demandent par ailleurs à être jouées et impliquent l'adoption de comportements adéquats car les joueurs sont obligés de s'adapter à la nouvelle situation, en débloquent des aspects de leur personne et des zones émotionnelles ordinairement pas assez exploités et utilisés. Ce qui caractérise donc le jeu dramatique, c'est qu'il n'est pas préétabli, qu'il est éphémère, et à réinventer chaque fois en fonction des joueurs et de la situation. Le jeu dramatique en réactivant cette problématique du code langagier et du code gestuel, stimule la capacité de symbolisation des joueurs. Il leur permet ainsi une réinvention du sens. C'est cette activité de réinvention qui est susceptible de développer la créativité de nos élèves.

Maintenant, afin de mieux distinguer les drames de tous les jours que

nous pouvons dénommer le drame vécu, (Bour, 1968) des drames joués ou représentés, nous nous orienterons vers la notion de jeu. Le jeu est un facteur important dans le développement de la créativité de l'enfant. En revanche, celui-là ne peut pas être réduit à un divertissement simple, gratuit. C'est la psychologie et la psychanalyse qui ont démontré dans quelle mesure le jeu peut être indispensable dans la formation de l'enfant. Les recherches de Piaget ont révélé en quoi les mécanismes propres au jeu contribuent au développement de la créativité de l'enfant. D'après Piaget, (Piaget, 1976) on peut constater plusieurs différences entre le jeu et le travail : dans le jeu, l'aspect ludique et le plaisir sont essentiels. Dans le travail, la contrainte extérieure est importante. Autant le jeu est spontané, autant le travail est contraignant. Le jeu donne du plaisir alors que le travail procède d'une obligation qui peut lui attribuer un caractère pénible. Par le jeu, l'enfant, au lieu de subir une soumission aveugle, cherche un équilibre entre les impératifs du monde extérieur et les exigences ludiques de son moi. Piaget n'assimile donc pas le jeu à l'imaginaire mais le considère comme le processus qui permet à l'enfant de confronter ses désirs et les exigences de la réalité.

Freud démontre également une certaine parenté qui existe entre la création artistique et le jeu. Il signale l'analogie entre l'art et le jeu d'enfant dans son article " la création littéraire et le rêve éveillé " : " Ne devrions-nous pas rechercher, chez l'enfant déjà, les premières traces de l'activité poétique." (Freud, 1933, pp. 69-81)

Il ajoute par ailleurs que " tout enfant qui joue se comporte en poète en tant qu'il crée un monde à lui, ou plus exactement qu'il transpose les choses du monde où il vit dans un ordre nouveau à sa convenance." (Freud, 1933)

Ainsi le principe de réalité et le principe de plaisir ne s'opposent pas mais cohabitent. Jouer est donc aussi bien échapper qu'obéir au principe de la réalité. L'enfant comme l'artiste se crée un monde imaginaire pour le distinguer de la réalité parfois pénible et désagréable. Freud envisage donc le jeu, la fantaisie, l'art comme des solutions au conflit entre la réalité psychique et la réalité extérieure.

Ce terrain entre l'objectif et le subjectif forme l'aire de la créativité de l'enfant. Si l'enfant manque de ce terrain de jeu, il ne peut pas instaurer un rapport personnel et actif à la réalité. Les notions de jeu et de créativité peuvent donc se superposer parfaitement sans se gêner rétrospectivement. Reprenant ce point de vue de Freud, en allant un peu plus loin, Winnicott signale que " jouer une thérapie en soi. Faire le nécessaire pour que les enfants soient capables de jouer, c'est une psychothérapie qui a une application immédiate et universelle." (Winnicott, 1971, p. 71) Pour lui, la psychothérapie et la psychanalyse ne sont donc que des modalités spécifiques de la créativité. Faut-il en déduire qu'un enseignant incapable de jouer n'est pas apte au métier d'enseignant ?

Winnicott pense que l'utilisation de ce terrain est le signe même d'un individu en bonne santé. Car cette pratique permet de ne pas être absorbé complètement par le monde intérieur comme pour le schizoïde et de pas se tourner complètement non plus vers la réalité et l'action : comme le ferait un extraverti qui a perdu la dimension du rêve.

De même le jeu permet au paradoxe d'être toléré. Alors le paradoxe, loin

d'avoir des effets pathogènes permet à l'enfant d'envisager des niveaux de complexité supplémentaires qui enrichissent son expérience. Bateson pense justement que plusieurs créations sont étroitement liées à l'aptitude qui possède l'homme de faire l'expérience du paradoxe. C'est la raison pour laquelle il signale que "le jeu et la création doivent être envisagés comme le seul phénomène."(Bateson, 1984, p. 143)

Ainsi la différence entre le jeu et le non-jeu est symbolisée par la coprésence de ceux qui jouent et de ceux qui regardent. Pour mettre en jeu cette différenciation un élève peut interpréter un metteur en scène, ou un présentateur d'une émission télévisée. La scène se passerait alors au théâtre ou à la télé. Ainsi le jeu s'installe dans le jeu. Le joueur devient ainsi simultanément acteur et auteur de son jeu. Nous retrouvons là encore certaines caractéristiques de la créativité qui suppose la capacité de supporter des paradoxes logiques. Pour que le double jeu existe, il est nécessaire que les joueurs puissent intégrer dans leur jeu, les deux aspects du personnage. Il faut donc intégrer les deux versants du personnage qui sont le ressort du double jeu. Les élèves jouent à dédoubler le cadre unique qui distingue le jeu du non-jeu, permettant ainsi le jeu de deux jeux superposés. Chaque action ou comportement n'est plus alors le porteur d'un sens unique mais renvoie à un surplus de significations. Dans ce cas, la capacité de pouvoir jouer avec le cadre est une indicatrice de la créativité des joueurs. Car cette pratique correspond à la capacité d'établir des relations inattendues entre des éléments séparés. Le joueur parvient à exister simultanément dans deux contextes tout en les différenciant, le contexte de la réalité et le contexte du jeu. Cet espace de jeu a une fonction paradoxale puisqu'il permet de séparer et de réunir à la fois, différents ordres et réalités. C'est de cette fonction paradoxale que ce jeu tire ses vertus créatrices, puisqu'il amène l'élève à créer des relations qui n'existaient pas, ou à recombinaison autrement les relations existantes. Le paradoxe implique donc pour le joueur de pouvoir combiner des attitudes apparemment antinomiques. En jouant un personnage, l'élève vit cette expérience paradoxale d'être à la fois soi et pas soi. Il sait de toutes les manières que les gestes qu'il accomplit, les paroles qu'il prononce, les actions qu'il mène sont l'œuvre de son personnage même s'il se reconnaît à travers tout cela. Son personnage lui permet d'entrer dans le domaine de la fiction afin d'allier l'irréalisme et le réalisme. Il transforme le monde et il se transforme lui-même par la même occasion. Cependant, dans le même temps, il reste lucide pour éviter les excès. Si par malheur, il oublie que " ceci est un jeu ", le jeu disparaît et la réalité reprend dessus : le magnifique " carrosse " redevient " citrouille ". Selon F. Yaiche, cette fantastique ambiguïté de ce jeu avec le jeu constitue justement une liberté surveillée et contrôlée par le joueur lui-même.(Yaiche, 1996, p.84) Il doit prendre garde de ne pas se laisser envahir par l'affect de l'inconscient et gardant le contrôle par une distance avec ce qu'il ressent intensément. La réussite de cette simultanéité garantit la créativité de l'élève dans la mesure où le jeu lui permet d'accéder à une forme paradoxale de pensée, dans laquelle des niveaux disjoints sont combinés. La pratique de l'expression théâtrale leur permet en tous cas de vivre ces contradictions apparentes pour mieux les dépasser. Le jeu dramatique familiarise donc l'élève à reconnaître et à supporter les écarts ; entre deux aspects de lui, entre lui et les autres, entre deux idées, entre une représen-

tation et la chose représentée, entre la réalité et le jeu, entre le vrai et le faux, entre sa réalité interne et la réalité extérieure. Le jeu, en réintroduisant le joueur dans la problématique de l'écart lui permet de débloquent sa capacité à symboliser. Alors l'intolérance à l'inconnu, à l'imprévu diminue et le joueur s'accommode de l'imprévu, de l'incongru, de l'incompatible, de l'incompréhensible par la souplesse et la flexibilité. On y retrouve là les principales caractéristiques que nous avons évoquées au sujet de la créativité.

Dans ce cas, ces deux notions " jeu " et " créativité " sont-elles assimilables, et sinon qu'est-ce qui peut les différencier l'une de l'autre ? Il n'est pas possible de dire que tout est jeu dans la vie. Le jeu ne peut exister qu'en tant qu'il est différent de la réalité. Bien qu'ils soient de même nature, le jeu et la créativité ne sont pas équivalents. Le jeu n'est qu'une des nombreuses activités de l'homme. Quant à la créativité, celle-ci est une modalité du rapport qu'il entretient avec la vie. Cette modalité peut se manifester dans toutes ses activités : travail, littérature, arts...etc. Ce que le jeu et la créativité ont en commun, c'est seulement l'attitude mentale qu'ils demandent. Bien que la créativité et le jeu ne soient pas assimilables l'un à l'autre, la pratique du jeu dramatique peut développer la créativité et constitue un entraînement pour la créativité et favorise les trois principales caractéristiques de la créativité : flexibilité, fluidité, et l'originalité.

Le jeu dramatique développe-t-il la créativité des élèves qui le pratiquent ? Ce qui fait la force du jeu dramatique, c'est qu'il est constamment tourné vers la création et l'optimisation des potentialités de chacun. Torrance pense que la pratique du jeu dramatique développe les dimensions de la créativité ayant trait à la pensée divergente. Il définit la créativité comme un processus par lequel une personne devient consciente d'un problème, d'une difficulté, d'une lacune, de l'absence de certains éléments, d'une dysharmonie, pour laquelle elle peut trouver de solution apprise ou connue. Il cherche des solutions possibles en faisant des conjectures, en formulant des hypothèses. Dans le jeu dramatique, les sujets apprennent justement à s'aventurer dans le jeu improvisé, c'est-à-dire dans une situation non connue à l'avance. Les animateurs proposent constamment aux joueurs d'avoir des idées, de les confronter à celles des autres et de les transformer en jeu. Toutes ces activités combinatoires exigent une fluidité des idées et une certaine capacité d'inventer des formes qui caractérisent les idées. Toutes ces facultés ne sont donc pas autre chose que les caractéristiques de la créativité qui est notre sujet d'analyse.

Par ailleurs, Torrance utilise un questionnaire composée de six épreuves dont quatre verbales qui forment le premier cahier intitulé : " montrez votre imagination avec des mots " et deux figurales qui forment le deuxième cahier " montrez votre imagination avec des dessins ". (Torrance, 1976)

Pour chacune des épreuves, trois scores sont élaborés, qui correspondent aux trois dimensions de la pensée divergente : 1- Fluidité verbale # fluidité figurée 2- Flexibilité verbale # flexibilité figurée 3- Originalité verbale # originalité figurée

Torrance mesure les scores des sujets avant l'introduction du jeu dramatique et après l'introduction du jeu dramatique puis il a constaté que, après l'introduction du jeu dramatique les scores sont nettement améliorés. Quand il observe les scores des sujets il remarque que le jeu dramatique a donc des

effets significatifs sur la créativité des sujets. L'intérêt de ces tests de Torrance est donc là pour nous montrer que la créativité n'a pas d'une seule forme mais qui a plusieurs dimensions cognitives. Même si ces tests ne prennent pas en compte des dimensions sociales, situationnelles, motivationnelles de la réalité de créativité, ils mettent l'accent sur le rôle important du jeu dramatique sur la créativité des enfants. Car les ateliers de jeu dramatique fonctionnent selon une norme d'originalité : le climat de ces lieux est très libérateur : il est possible de tout dire, de tout essayer, de tout jouer. Par ailleurs, on fait appel constamment à l'imagination et aux ressources personnelles des élèves. L'originalité créatrice est le seul repère et critère qui leur serait spécifique. Proposer quelque chose de neuf et d'original est le meilleur moyen pour eux de se faire reconnaître et consolider leur créativité. Plus ils seront originaux plus ils seront appréciés et mieux ils seront évalués.

Enfin, le jeu dramatique est une activité marginale par rapport aux pratiques courantes de l'école de la formation permanente. Il demande un grand investissement de la part des animateurs qui peuvent avoir un appui aussi bien des enseignants que des metteurs en scène, des comédiens, des psychologues, des parents d'élève, éducateurs, orthophonistes, psychiatres. La plus importante caractéristique créative du jeu dramatique c'est qu'elle est régie par une norme d'originalité. Non seulement les animateurs ont conscience d'engager une activité originale, mais ils en insistent sur l'aspect inhabituel en rappelant aux élèves : " Ici, vous pouvez tout essayer, tout dire, tout jouer. "C'est ainsi que la libre expression est favorisée. Il paraît donc indéniable outil de développement de l'individu. Il aide à lever certains tabous. Il optimise non seulement la créativité mais aussi il permet de faire oublier le stress de la vie scolaire. Il aide surtout les élèves qui la pratiquent à s'installer dans une connaissance de soi (Jordy, 1993) féconde et évolutive.

En conclusion, nous pouvons déduire que cette aptitude de créativité peut être stimulée par les méthodes actives et parfois elle peut être freinée ou étouffée par une pédagogie de simple transmission des connaissances par des activités de répétition ou de pure imitation aveugle. Elle peut être aussi stimulée par le travail individualisé mais malheureusement freinée par des tâches collectives données à l'ensemble de la classe. Car le travail collectif ne permet pas toujours d'initiatives à nos élèves. Par ailleurs, le climat de la classe doit être autant que possible gai, détendu. Car cette atmosphère facilite la rupture avec l'absence d'imagination, la rigidité et le conformisme des salles de classe. Elle peut être favorisée par une ambiance libre par contre elle peut être étouffée par une classe autoritaire. Finalement, elle peut être stimulée lorsque nos élèves sont responsables de leurs productions mais elle peut être tuée lorsque ceux-ci sont réduits à de simples apprenants par cœur.

Par ailleurs l'absence de hiérarchie est nécessaire à la créativité car dans les groupes hiérarchisés comme professeur, étudiant les inégalités de statut peuvent empêcher et bloquer la créativité. Il faut absolument lever les censures et autocensures idéologique, culturelle induite par l'institution, la profession et l'éducation. Avant de recueillir les nouvelles idées, si l'on commence à critiquer, les élèves ne voudront plus s'exposer à la critique ou la moquerie et ils s'autocensureront automatiquement eux-mêmes. Il ne faut jamais oublier que le trac

peut motiver le joueur tandis que l'angoisse ne fait que diminuer le potentiel créatif.

Il faut aussi une certaine forme de régression pour devenir créatif parce que la logique, l'éducation, la maturité, le rationalisme et la méfiance à l'égard de la spontanéité et de l'inconscient empêchent l'imagination créative. D. Anzieu pense justement que cette étape de régression est indispensable aux génies créateurs, artistes, savants, penseurs : " Être créateur, c'est être capable d'une régression rapide et profonde d'où l'on rapporte des rapprochements inattendus, des représentations archaïques. " (Anzieu, 1974) Ce psychanalyste souligne que ces rapprochements inattendus vont justement servir de noyau organisateur pour une œuvre artistique ou une découverte scientifique éventuelles. Nous ne voulons pas réduire par là la créativité à la seule régression. Disons tout simplement qu'il faut réapprendre à jouer avec tout.

Les progrès réalisés, les découvertes inventées par les hommes sont significativement supérieurs chez ceux pour qui il n'y a pas de marquage social. (Doise, 1981) Dans un contexte opposé à l'innovation, l'élève est plus sensible aux risques d'échec et lorsque l'on est sensible aux risques, on agit d'autant moins que l'on est dans un contexte social opposé à l'innovation.

D. Oberlé (Oberlé, 1989, pp. 245) a montré par les testes qu'il a appliqués sur les infirmières, que tout individu, repéré comme créatif grâce aux testes n'était pas pour autant innovateur dans le champ social réel. C'est seulement lorsqu'il y avait un enjeu social que ses potentialités créatrices pouvaient se transformer en capacités innovantes.

Conclusion

En tant qu'enseignant de langue, nous pouvons tout à fait recourir aux jeux de créativité dans la classe de français afin de développer le potentiel langagier de nos élèves. Ce genre d'activités encourage l'invention et la production de formes, de sens, de phrases, de discours ludiques, originaux, insolites et parfois absurdes. En faisant découvrir à nos élèves ce potentiel linguistique, on peut les libérer ainsi du carcan de la répétition et de l'imitation de modèles scolaires figés, conformistes. Les jeux de créativité ont donc pour but de faire découvrir aux élèves que nous pouvons faire éclater le langage pour jouer avec lui. J.M. Caré et F. Debyser proposent toute une série d'activité créative des mots-valises en passant la création d'un nouveau conte (Voir aussi : Chavanon (A.), Former des enfants conteurs, Hachette, 2000, et Bru (C. et B.), Le conte improvisé, Bruxelles, De Boeck, 1997.) ou poème jusqu'au jeu de dictionnaire. De même A. Héril et D. Mégrier nous fournissent des techniques et des renseignements précieux sur le développement personnel " des adultes et " l'augmentation de leurs potentialités ". (Héril, 1999, pp. 74-101)

La créativité étant comme un plaisir de réussite vécu aussi bien à un niveau individuel que social, elle est bidimensionnelle à savoir narcissique et sociale. Comme la créativité est le fruit d'une mentalisation et du processus de symbolisation elle est à la fois intrapsychique (entre l'inconscient et le conscient) et interindividuelle et groupale dans la mesure où les situations sociales et interactionnelles contribuent à son développement et à son émergence. La société entretient donc un rapport important avec la créativité puisque, dans un monde

en pleine mutation, celle-ci apparaît comme une valeur susceptible qui peut garantir les innovations et les adaptations. Grâce à la créativité, les individus et les sociétés trouvent l'occasion de se comparer entre eux et pour pouvoir être les meilleurs, ils sont stimulés pour se perfectionner et s'améliorer. Elle incite donc la compétition entre les individus et les sociétés. Il faut signaler par ailleurs que la créativité ne s'apprend pas par les théories ni par les manuels et ni par correspondance. Elle peut être apprise qu'en pratiquant et en expérimentant par le vécu.

Elle peut donc être une réponse possible à la solution de la crise qui traverse certains pays en mutation. Elle peut aussi fournir les moyens de surmonter les difficultés, les frustrations, les dépressions et le sentiment d'incapacité de réussir. Elle est donc une organisation relationnelle concrète entre l'individuel et le social de l'échange. Le plus étonnant, la créativité ne se développe pas malgré les contraintes sociales, elle prend son essor à partir de données sociales mais elle les transforme et innove du même coup.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J. C. (1984). *La créativité des groupes. Psychologie Sociale* (ss. 193-212). Paris: PUF.
- Anzieu, D. (1974). *Psychanalyse du génie créateur*. Paris: Dunod.
- Bateson, G. (1984). *La nature et la pensée*. Paris: Seuil.
- Baudot, A. (1973). *Vers une pédagogie de la créativité*. Paris : E.S.F.
- Bour, P. (1968). *Le psychodrame et la vie*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Caune, J. (1981). *La dramatisation, éd. Art du Spectacle*. Cahiers théâtre Louvain.
- Debysse, F., Care, J.M. (1991). *Jeu, langage et créativité*. Paris: Hachette.
- Deuliez, G. (1967). *La méthode de dramatisation*. Bulletin de la Société française de philosophie, 62, ss.89-101.
- Doise, W., Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter édition.
- Freud, S. (1933). *Essais de psychanalyse appliquée*. Paris : Gallimard.
- Hérib, A., Mégrier, D. (1999). *Techniques théâtrales pour la formation d'adultes*. Paris : Retz.
- Jordy, J. (1993). *Les Techniques de dépassement de soi*. Paris: De Vecchi.
- Lemoine, G&P. (1972). *Le Psychodrame*, Robert Laffont.
- Moreno, J.L. (1965). *Psychothérapie de groupe et psychodrame*, Paris : PUF.
- Moreno, J. L. (1984). *Théâtre de la spontanéité*, Epi.
- Oberlé, D. (1989). *Créativité et jeu dramatique*. Paris: Méridiens Klincksieck
- Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris : Delachoux et Nestlé.
- Torrance, E.P. (1976). *Tests de pensée créative*. Paris : Editions du centre de psychologie appliquée.
- Winnicott, D.W. (1984). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard.
- Yaiche, F. (1996). *Les simulations globales*. Paris: Hachette.