

Qu'en est-il de la créativité chez les étudiants en grandes écoles ?

Approche clinique au prisme de la méthodologie projective psychanalytique

Christine-France Peiffer

La question de la créativité et de ses expressions chez les étudiants en grandes écoles a fait l'objet d'une recherche menée dans le cadre d'une thèse en psychologie clinique, psychopathologie et psychanalyse : le présent article en expose les grands traits.

L'intérêt de questionner un système appelé par les sociologues de « fabrication des élites » (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970, 1989 ; Darmon, 2013) a guidé ma recherche. Celle-ci m'a conduite à rencontrer des étudiants en grandes écoles selon une méthodologie d'entretiens cliniques. Il s'agissait, d'une part, de mettre à l'épreuve les lieux communs d'un thème qui défraie régulièrement la chronique : celui de « l'enfer des prépas », pour reprendre le titre éponyme d'un dossier sur le sujet (Desplechin, 2010) à propos duquel les réactions nombreuses, voire passionnelles, tant du côté des professeurs que de celui des élèves, m'avaient interpellée. Il devait exister, d'autre part, une motivation plus personnelle bien que peu explicite, au moins au début, celle peut-être de lier deux parcours, l'un révolu et l'autre actuel. Le premier se réfère à mon propre passage en classe préparatoire HEC qui m'a menée en école de commerce, parcours ancien dont je garde des souvenirs ambivalents et intenses. Le deuxième concerne ma vocation d'enseignante puis de psychologue à l'Éducation nationale, mission d'écoute, de bilans et d'accompagnement que j'exerce avec plaisir aujourd'hui, dans le premier degré.

En écho à une échelle non plus personnelle mais intersubjective cette fois, l'étude des liens, des désirs, des formations de compromis s'est invitée à chaque étape de mes travaux, à propos de ce qui se joue au temps de la prépa¹ (entre pairs ou avec les professeurs), puis de la grande école et de ce qui lui succède.

L'article abordera plus précisément la problématique de cette recherche et les hypothèses retenues ; il exposera ensuite la méthodologie choisie puis un certain nombre des résultats obtenus. Il présentera enfin les axes de discussion qui s'en sont dégagés.

1. Tout au long de cet article, le terme « prépa » sera utilisé pour signifier « classe préparatoire aux grandes écoles ».

Problématique et hypothèses

Problématique : présentation et développement

Le système des classes préparatoires et des grandes écoles interroge par sa pérennité. Cette formation ancienne remonte au temps de la Révolution, avec la création de l'École Polytechnique et l'École Normale Supérieure de la rue d'Ulm, en 1794. En parallèle, la création des lycées (1802) prévoit d'emblée une classe de mathématiques spéciales, réservée à la préparation de Polytechnique. Ces écoles obéissent à un principe méritocratique énoncé par Vauban (en 1692) qui cherchait à lutter contre les faveurs et lettres de recommandation : « Il faut que le mérite seul et la capacité des gens leur attirent des emplois » (Belhoste, 2003). L'expansion de ces grandes écoles a été massive aux XIXe et XXe siècles ; en parallèle se sont développées les formations préparant à leurs concours d'entrée. Le plus souvent, c'est au sein de lycées importants qu'elles ont été – et continuent d'être – dispensées, durant les deux années suivant le baccalauréat (*Id.*).

Mon questionnement a porté, d'une part, sur le système en tant que tel : a-t-il évolué ? Son fonctionnement est-il toujours adapté aux besoins de la jeunesse contemporaine ? D'autre part, comment les élèves vivent-ils cette formation, au niveau de la prépa puis de la grande école ? Est-il possible d'en mesurer les effets, notamment sur leurs fonctionnements psychiques ?

C'est sous l'angle de la créativité que j'ai cherché à creuser ces interrogations : cette notion, dont la définition très générale mais consensuelle en psychologie, qui peut s'entendre comme « la capacité à réaliser une production à la fois nouvelle et adaptée » (Lubart, 2009, p. 10), s'est imposée comme fil directeur dès le début de mes travaux. Elle désigne les qualités d'innovation et d'invention d'un sujet ou d'un groupe et, à ce titre, reste emblématique des écoles qui délivrent le titre d'ingénieur (le terme *Ingenium*, étymologiquement, n'évoque-t-il pas le talent, le génie, l'esprit inventif ?). Ces écoles, qu'elles soient scientifiques ou commerciales et qui revendiquent d'ailleurs toutes cette créativité, encouragent-elles le potentiel créateur ?

Avant d'aller plus loin dans les questions relatives à la dimension subjective de la créativité chez les élèves, il me faut apporter quelques précisions sur la notion issue de la psychanalyse. Retenons d'abord que la créativité est à distinguer de la sublimation freudienne, ce destin pulsionnel qui utilise la libido narcissique, mais également objectale, à des fins socialement valorisées (activités intellectuelles et artistiques principalement). Notons que Freud a remanié et enrichi son concept de sublimation tout au long de son œuvre (1905, 1908, 1910, 1914, 1915, 1923). Il en fait un éloge éloquent dans *Malaise dans la civilisation* (1930), la présentant comme l'un des meilleurs remèdes contre la souffrance. La créativité, ce néologisme américain apparu dans les années 40 (Piéron, 1954), pourrait ainsi

s'envisager comme une potentialité psychique issue directement du travail de sublimation.

Il convient de s'arrêter aussi sur l'œuvre de Melanie Klein qui oppose *Creativeness*, la capacité à créer, à *Destructiveness*, celle à détruire (Klein, 1957). Son idée principale porte sur le travail de deuil à accomplir, préalable incontournable à toutes les sublimations (Klein, 1934). C'est à la suite de ses fantasmes destructeurs ou d'un deuil réel que le sujet, enfant ou adulte, éprouve une nostalgie telle qu'il va chercher à recréer fantasmatiquement l'objet perdu et à le magnifier. La créativité jaillit au cours de la position dépressive qui, en succédant à la période schizoparanoïde, atteste de la construction et de l'unification du Moi (*Id.*). Comme ces positions se rejouent à divers moments de la vie, il y aurait donc des temps plus propices que d'autres à la créativité.

On peut enfin se tourner vers Winnicott pour qui créer c'est être soi (1971). S'il s'inspire de Freud et de Klein, il s'en dégage aussi. D'abord, il élargit la notion de créativité, la rendant abordable pour tous, « aussi bien dans la vie quotidienne de l'enfant retardé qui éprouve du plaisir à respirer que dans l'inspiration de l'architecte » (Winnicott, 1971/1975, p. 134) et à tout moment. Pour lui, la créativité est un combat permanent à mener contre le conformisme ou le faux-self, dans leur valence pathologique. Car s'il admet qu'une certaine soumission est nécessaire pour vivre en société (Winnicott, 1960/1970, p. 119), celle-ci ne doit pas empêcher l'exercice de la créativité qui fait que « la vie vaut la peine ou non d'être vécue » (Winnicott, 1960/1970, p. 54). Ensuite, il insiste sur le plaisir à jouer et sur l'authenticité de la relation : quand le jeu se déploie à plusieurs, les mouvements transféro-contretransférentiels s'inscrivent dans une communication joyeuse et vraie². Bref, l'exercice de la créativité donne un vibrant sentiment d'existence : c'est une manifestation de la pulsion de vie (Aubourg, 2005), signe de bonne santé ou ressource pour la recouvrer.

Ces références visent à faire comprendre pourquoi la créativité est au cœur de ma problématique. Chercher à en repérer ses expressions chez les étudiants en grandes écoles invite à questionner leur santé psychique et les modes de formations reçues, en particulier, dans les classes prépas dont la dureté du cadre est reconnue par tous. Le régime suivi pendant cinq, voire sept semestres, fait de travail intensif, de stress grandissant, éprouvant sans trêve les qualités intellectuelles, psychiques et physiques de jeunes gens encore adolescents, favorise-t-il ou réprime-t-il l'épanouissement de leur potentiel créateur ? Ces élèves se distinguent-ils de leurs camarades, moins nombreux, qui intègrent les grandes écoles par d'autres voies que les concours CPGE³ ? Les grandes écoles sont-elles des lieux propices pour les y accueillir ?

Pour avancer dans ce cheminement, il convient de présenter les hypothèses qui se sont progressivement dégagées. Quelques rappels préudent à leur introduction, relatifs au processus complexe, douloureux et délicat de l'adolescence. À la puberté, nous dit Freud, « l'individu humain doit se

2. C'est un critère qui me fut précieux dans les entretiens cliniques.

3. Il existe plusieurs voies d'accès aux grandes écoles : outre les CPGE (Classes Préparatoires aux Grandes Écoles), les étudiants peuvent être admis sur titres en première, deuxième ou troisième année de grande école, selon leur diplôme (BTS ou DUT, licence, master...). Ces admissions, dites parallèles, représenteraient 40 % des entrants à la rentrée 2013, mais les quotas sont très différents selon les écoles (Nunes, 2016).

consacrer à la grande tâche de se déprendre de ses parents, sa solution seule lui permettant de cesser d'être un enfant pour devenir un membre de la communauté sociale » (Freud, 1916/1999, p. 427). Le jeune pubertaire va affronter trois défis : la réactivation du complexe d'Œdipe liée au regain pulsionnel – « scène primitive reprise par la génitalité » (Gutton, 2008, p. 98) –, la gestion des pertes d'objet car l'adolescence est un temps de deuils à accomplir (et de choix à poser) et la fragilisation des assises narcissiques qui ébranle le sentiment continu d'exister (Jeammet, 1989). Pour faire face au chaos qui menace, l'adolescent recourt aux mécanismes de défense privilégiés que sont l'ascèse et l'intellectualisation (A. Freud, 1936) et s'il aspire à s'éprouver, il est également à la recherche de nouvelles figures identificatoires appelées à se substituer aux parents dont il doit se séparer. Bref, la nouveauté saisissante convoque la créativité, ce qui fait dire à bon nombre d'auteurs que le génie créateur est le lot potentiel de tout adolescent (Gutton, 2008 ; Kestemberg, 1999 ; Morhain, 2011). Cependant, la potentialité ne signifie pas la réalisation car il y a des conditions à la créativité. Didier Anzieu (1981) en dégage certaines : un éprouvé de crise (à l'origine de toute création), une excitation intellectuelle intense (en lien avec le sexuel infantile), une grande énergie pour pouvoir fournir un travail colossal, la reconnaissance d'un maître (signature d'une référence paternelle indispensable au décollage dans la création).

À l'adolescence, le dégagement de la crise passe, après la nécessaire traversée de la position dépressive, par l'avènement de la subjectivation, la conquête du *Je* (Cahn, 1998 ; Richard, 2001). Cette conquête implique une reconnaissance de soi par l'autre comme sujet unique et singulier. L'adolescent a besoin de personnages tiers qui vont l'accompagner dans cette éclosion, tels des éveilleurs (Emmanuelli, 2009) le guidant, par la sublimation, vers la subjectivation créatrice.

Hypothèses

Concernant les étudiants en grandes écoles issus des classes préparatoires, mon hypothèse principale est la suivante : ils auraient les dispositions et les disponibilités pour se montrer créatifs et peut-être même davantage que ceux issus d'autres formations (telles les admissions sur titres). Celle-ci est sous-tendue par quatre hypothèses secondaires, qui s'appuient sur les conditions favorisant l'essor créateur.

- L'acharnement au travail : cette constante dans la création, trait de caractère repéré chez les génies créateurs, mais également chez tout chercheur, est une conduite qui a été encouragée dans la formation de ces élèves et poussée à son paroxysme au moment des concours d'admission.

- La vitalité de la pensée : pour tenir en classe préparatoire, il faut non seulement goûter au plaisir de penser, mais répondre à la stimulation intense et incessante entretenue par les professeurs. On peut parler d'une excitation intellectuelle permanente à valeur d'enveloppe, ayant vocation à remplacer l'enveloppe maternelle primaire (Anzieu, 1981).

Les deux autres hypothèses s'inscrivent en référence à l'éprouvé de crise, en lien avec le processus d'adolescence.

- La fragilité narcissique, propre à cet âge, qui peut servir d'appui à l'élaboration créative (Emmanuelli, 1994). En effet, outre les tourments pubertaires, les élèves/étudiants brillants ont pu être moqués (comme tout jeune qui se distingue de ses pairs), ou bien souffrir du choc des classements à l'arrivée en prépa (les faisant passer d'élèves très bons jusqu'ici en milieu ou queue de classe). Il y a aussi le douloureux constat de la castration : quoi qu'on fasse, ce n'est jamais assez ! La charge de travail liée à la lourdeur des programmes, les exigences imposées par les professeurs et le Surmoi renvoient chacun à ses limites. La créativité pourrait ainsi venir s'offrir en réparation à ces blessures.

- La nostalgie de l'enfance, sentiment douloureux s'inscrivant dans le travail des deuils à accomplir, mais qui n'en figure pas moins l'heureux signe d'une position dépressive qui s'élabore (Emmanuelli, 2000). C'est également un aiguillon qui fait avancer, une tension inconsciente vers un objet perdu (Baudoin, 2003) et qui donc sert la créativité. Particulièrement attendue à la post-adolescence, elle est susceptible de s'éprouver en grande école dont le parcours confronte au monde professionnel et rompt définitivement avec le cocon de l'enfance et de la prépa.

Outils méthodologiques

Dans ses premières réflexions sur la sublimation, Freud (1908) insistait sur la fantaisie, c'est-à-dire sur l'activité fantasmatique qui se déploie d'autant plus richement que l'homme est insatisfait. Il prenait appui sur l'œuvre du créateur littéraire, mais aussi sur les chimères de l'adolescent. C'est dans cette perspective, à savoir l'appréhension de la richesse fantasmatique et l'analyse de ses traductions que j'ai bâti ma méthodologie.

Le champ de ma recherche étant celui des grandes écoles, je me suis rendue dans dix d'entre elles : écoles d'ingénieur, écoles de commerce et une grande école d'agronomie. J'y ai rencontré vingt étudiants, dix filles et dix garçons, âgés de 19 à 25, ans qui étaient en première, deuxième ou troisième année. Sur ces vingt étudiants, douze avaient intégré une grande école après une classe préparatoire et huit par admission parallèle.

Ces rencontres ont eu lieu, la plupart du temps, dans un bureau prêté par la direction ou par des collègues psychologues (comme à l'École Polytechnique où un service de psychologie existe). Chaque étudiant a été rencontré quatre fois⁴, voire cinq pour certains. Les entretiens se sont tous déroulés dans un esprit clinique et psychanalytique, favorisant la méthode des associations libres. À ce titre, ils n'étaient pas directifs, même si chacun avait un thème spécifique : pour le premier, il s'agissait d'une présentation (de l'enfance, du parcours du sujet) ; aux deuxième et troisième entretiens fut respectivement proposée une passation du test RORSCHACH puis du TAT

4. Ce nombre correspond à celui recommandé pour un bilan psychologique.

(Thematic Apperception Test) ; enfin, le dernier entretien a permis de faire le point sur l'ensemble des entretiens, d'écouter les ressentis, d'ouvrir sur l'avenir ou du moins, sur la manière dont les jeunes l'envisagent. Les rencontres d'environ 45 minutes se sont échelonnées sur quatre ou six semaines, selon les cas.

Les outils projectifs que sont les tests du RORSCHACH et du TAT méritent quelques précisions. Le premier, du nom de son fondateur, avait été élaboré dans une visée diagnostique, mais l'intérêt de ce psychiatre bernois pour les artistes et les créateurs transparait à chaque chapitre, sinon à chaque page, de son manuel (Rorschach, 1921). Comme le résume Nina Rausch de Traubenberg : « Rorschach [...], artiste à ses heures, cherchait à comprendre les capacités créatrices de l'individu et la manière dont elles s'inscrivaient dans la dynamique de la personnalité » (Rausch de Traubenberg, 1970, p. 5). Si, en sollicitant par ses formes structurales autour d'un axe de symétrie la projection des représentations du corps, le test des taches d'encre peut être considéré comme une épreuve identitaire, tout autre est le TAT : par ses images figuratives, il invite à l'investissement des représentations de relations et éprouve les capacités de liaison dans l'expression des conflits... si tant est qu'ils soient reconnus. Mais à l'origine, ce fut aussi un test d'imagination dont l'idée revient au psychologue Andy Brittain (1907) avant d'être développé par d'autres chercheurs et psychanalystes (Murray, 1943 ; Shentoub, 1990).

Bien que très différents, ces deux tests sont complémentaires. Ils ont en commun de former un *medium* entre le psychologue et le sujet et chacun, à sa manière, invite au *playing*, au sens winnicottien du terme : il s'agit de jouer dans un espace transitionnel à partir d'un contenu externe stimulant à la fois la perception (du dehors) et la projection (du dedans). Leurs consignes expriment cet entre-deux ; ainsi, au RORSCHACH : « Dites-moi à quoi vous font penser ces planches, ce que vous pouvez imaginer à partir d'elles » ; et au TAT : « Racontez-moi une histoire en rapport avec cette planche ». L'incitation à la fantasmatisation et à la régression est claire, mais elle a une fonction contenante car elle appelle à s'appuyer sur la réalité extérieure. Le cadre emprunte au *setting* analytique (Chabert, 1997) et s'en distingue : par exemple, l'attention flottante est sollicitée, mais le psychologue doit en même temps noter ce que dit le sujet. Les paradoxes concernent donc la consigne pour le sujet, mais aussi la position du clinicien. Selon la méthodologie propre à l'« École de Paris » (Chagnon, 2013) que j'ai suivie, ces outils permettent une analyse des données à trois niveaux. Statistique d'abord, pour le RORSCHACH, car chaque réponse est cotée selon plusieurs critères et rapportée à des normes nationales tenant compte de l'âge du sujet ; l'ensemble donne lieu au psychogramme, tableau synthétisant ces données, l'étude quantitative précédant ainsi l'analyse qualitative. Un niveau comparatif ensuite, le calcul des moyennes permettant de confronter les résultats par sous-groupes : filles et garçons, étudiants ex-préparationnaires et les autres (mon échantillon n'était pas

assez large pour aller plus loin dans la segmentation). Un niveau clinique enfin, que je définis comme un temps de recueil, sinon de recueillement : il réunit les impressions cliniques que j'ai notées au cours et surtout à l'issue des entretiens, il utilise la synthèse des données quantitatives pour ajuster le diagnostic intuitif issu de l'expérience et de l'attention portée au contre-transfert, celui dans le *hic et nunc* et celui dans l'après-coup⁵.

Quant aux déterminants relatifs à la créativité qui se dégagent des tests, ils sont nombreux. Disons simplement qu'ils relèvent des critères des tests de la pensée créative d'Ellis P. Torrance (1968), à savoir la productivité (le nombre de réponses et d'idées), la flexibilité (la diversité dans les réponses, la plasticité du fonctionnement mental), le degré d'élaboration et celui d'originalité. Si les deux premières sous-hypothèses s'opérationnalisent à partir de ces critères, les deux suivantes sont vérifiables par d'autres déterminants, tel le potentiel accès à la position dépressive, par exemple, si lisible au TAT. Ce sont des éléments davantage qualitatifs aux tests et confirmés par la clinique de l'entretien.

5. Je peux d'ailleurs dire que les mouvements trans-féro-contre-transférentiels m'ont paru très forts durant ces rencontres.

Présentation des résultats

En termes statistiques, à partir des cotations au RORSCHACH, on aboutit aux conclusions suivantes⁶, avec la réserve qui sied aux recherches en clinique, réserve liée à l'effectif de la population étudiée et à la cotation qui, malgré la rigueur de la méthodologie, conserve une part irréductible de subjectivité.

- Les étudiants des grandes écoles, toutes formations confondues, ne répondent ni aux normes adolescentes, ni aux normes adultes ; ils se situent dans un entre-deux qui rend compte du mouvement de subjectivation en cours.

- Il y a des différences significatives, en termes de productivité, de nombre de réponses dynamiques⁷, diversifiées, élaborées et originales entre étudiants hors prépa et étudiants ex-prépa, en faveur de ces derniers.

- Ces différences se retrouvent dans l'analyse par sexe. Les représentations des garçons manifestent une pulsionnalité beaucoup plus vive (abondance des réponses kinesthésiques et sensorielles) que celles des filles. Schématiquement, les garçons ex-prépa offrent des protocoles plus prolixes que ceux des étudiants admis sur titres, eux-mêmes devançant légèrement le groupe des filles ex-prépa, dont les résultats sont supérieurs à ceux de leurs camarades admises sur titres.

- En contrepartie, l'adaptation à la réalité extérieure est mise en défaut chez les garçons ex-prépa. Ils livrent un monde projectif très imagé, mais c'est parfois au détriment d'une prise en compte suffisante du monde réel.

Le bilan, d'après cette analyse chiffrée des psychogrammes au RORSCHACH, fait donc ressortir des différences inter groupes (hors prépa et ex-prépa) et inter sous-groupes (filles et garçons). Il révèle que le groupe des étudiants

6. Pour les détails chiffrés, cf. Peiffer, 2015, p. 279-284.

7. Cet adjectif désigne, au RORSCHACH, des représentations de formes en mouvement ainsi que des mises en scène.

issus des classes préparatoires a exprimé un très fort potentiel de richesse fantasmatique à cette épreuve abstraite qu'est le RORSCHACH. Il n'en donne pas les raisons, qui restent à élucider.

En termes cliniques, en conjuguant RORSCHACH et TAT, voici maintenant les tendances que l'on peut dégager.

- La massivité de la problématique adolescente, toujours à l'œuvre, y compris chez les sujets les plus âgés, notamment pour les étudiants hors prépa. Certains (assez paradoxalement, les plus jeunes) sont bien avancés sur la voie de la névrotisation, mais l'organisation psychique prévalente est celle de fonctionnements limites. C'est un état normal à l'adolescence bien qu'appelé à évoluer (Estellon, 2010). Précisons que la problématique adolescente est particulièrement lisible aux tests projectifs dont l'analyse permet d'évaluer économiquement l'angoisse de castration et celle de la perte d'objet qui, à ces âges, ont tendance à peser autant l'une que l'autre dans l'organisation psychique (Emmanuelli, 2000).

- La dévalorisation du phallique chez les garçons, la disqualification chez les filles. Très curieusement, le traitement des planches sexuelles ou identitaires est teinté de négatif, avec des représentations parfois dévitalisées, données par les garçons. La représentation de soi est assurée mais elle laisse à désirer. Ce qui laisse deviner une fragilité des assises narcissiques, peut-être plus prononcée chez les garçons que chez les filles. Chez ces dernières, les réponses face à ces planches sont ambivalentes, parfois moqueuses ou revendicatrices ; on note aussi leur difficile accès à la passivité, en particulier chez les étudiantes ex-prépa ayant intégré les meilleures écoles (une attitude un peu guerrière que l'on ne retrouve pas chez les sujets masculins).

De manière plus générale, il ressort des mesures effectuées avec les outils projectifs, que pour la majorité des étudiants ex-prépa, ils parviendraient à exprimer pleinement ou en partie leur créativité, ce qui semble beaucoup plus difficile pour les étudiants hors prépa, davantage inhibés dans le déploiement de leur potentiel créateur. Leurs protocoles aux tests témoignaient de cette inhibition, en résonance peut-être avec une capacité à régresser (et à symboliser à partir de cette régression) de moindre amplitude.

On peut également noter plusieurs points.

- L'acharnement au travail est un dénominateur commun aux préparationnaires qui se retrouve en grande école ; facteur au service de la créativité, il se traduit par la richesse des protocoles des étudiants ex-prépa. Ainsi, cliniquement, je l'ai vu à l'œuvre dans la voracité avec laquelle ces étudiants se sont emparés des tests. Cependant, il agit comme une condition nécessaire mais non suffisante car j'ai trouvé aussi des protocoles abondants mais non créatifs chez deux étudiants dont une ex-prépa.

- La vitalité de la pensée, outre les critères d'épaisseur fantasmatique avec foisonnement des associations, s'exprime aussi dans la dynamique de l'entretien : rapide, avec des rebondissements, dans un plaisir manifeste. Elle est l'apanage de la plupart des étudiants ex-prépa que j'ai rencontrés et elle concerne aussi les étudiants hors prépa, dans une moindre mesure qui reste néanmoins supérieure à la norme.

- La fragilité narcissique touche tous les étudiants, quels que soient leur formation, leur âge, leur sexe. Elle peut être mise en lien avec le processus adolescent et avec une imago assez négative de la puissance phallique, spécialement marquée chez les garçons. Cette fragilité, quand elle est trop prononcée, peut inhiber au lieu d'exacerber la créativité.

- La nostalgie de l'enfance suppose une reconnaissance de la position dépressive, ce qui reste difficile chez un bon nombre de sujets, en particulier masculins. Cependant, elle semble plus avancée dans son élaboration chez les ex-prépas : ce sont les filles de cette population qui l'expriment le mieux et avec le plus de créativité et de poésie.

On voit comment cette recherche peut faire ressortir les visages multiples de la créativité ainsi que ses fonctions, toutes au service de la pulsion de vie, qu'elles soient mues par la souffrance, l'insatisfaction ou le plaisir enfantin du jeu. La créativité est également un marqueur de la subjectivation en cours, en lien avec l'avancée dans l'élaboration de la position dépressive. À ce titre, il est intéressant de constater que les étudiants ex-prépa, dont les plus jeunes de mon échantillon, se sont montrés créatifs, ce qui suggère que l'effet prépa, tel un incubateur, pourrait favoriser l'éclosion de la créativité, en parallèle avec l'avènement de la subjectivation.

Ce dernier point ouvre à la discussion et mérite d'être illustré à l'aide d'une vignette clinique.

Discussion

De nombreux thèmes pourraient être abordés comme, par exemple, la santé des étudiants avec la manière dont les divers accompagnements (pédagogiques, médicaux, psychologiques) peuvent influencer sur le devenir de ces étudiants après le diplôme avec la question : la créativité est-elle encore au rendez-vous ? Dans le cadre de cet article, je me limiterai à interroger le rapport au savoir, notion clé en sciences de l'éducation, transdisciplinaire et heuristique, qui définit cet ensemble de relations qu'un sujet ou un groupe entretient avec le ou les savoirs ; rapport qui est processus et producteur de nouveaux liens (Beillerot, 1989), toujours évolutif et propre à chacun. C'est plus précisément dans sa dimension clinique que je propose de l'interroger, avec le cas d'une jeune fille.

Satou fut l'une des premières étudiantes rencontrées. Cette pétulante jeune fille de vingt ans, au visage encore enfantin, avec sa chevelure retenue en une longue tresse, m'avait été recommandée par des collègues

enseignantes qui connaissaient sa famille. Les liens tissés avec leur jeune élève avaient été très forts ; d'ailleurs sa maîtresse de CP en parlait encore avec émotion : « *C'était une élève brillante attentive respectueuse de tout vive d'esprit et de corps // aucun débordement / discrète dans la prise de paroles mais je savais qu'elle savait* ». Lors de notre premier entretien qui se déroule dans les murs de cette école classée ZEP où je travaille alors, Satou est, elle aussi, émue de retrouver les lieux de son enfance. C'est toujours l'école de quartier de ses frères et sœurs, mais elle n'y était guère revenue. La jeune fille se définit comme « *une élève un peu chenapan* » en se remémorant ses premières années. Ce qui me frappe est l'extrême déférence à l'égard de ses enseignantes successives dont elle se rappelle le nom sans hésiter : « *J'ai eu de très bons profs qui m'ont donné l'envie de me dépasser* » confie-t-elle. Elle garde un excellent souvenir de son parcours scolaire, « *même si j'ai vu pas mal de bagarres au collège* », dans un établissement qui a gardé la réputation d'être difficile. Je m'enquiers de ses notes et Satou me répond avec modestie : « *Je fonctionne quand les profs sont bons / j'accroche* ». L'accroche à l'allure transférentielle et contretransférentielle semble avoir été forte depuis toujours et Satou va accomplir un parcours d'excellence, la menant en classe prépa puis en grande école d'ingénieur. Les conseils de ses professeurs ont été déterminants dans son orientation. Elle évoque sa professeure principale en terminale qui l'encourage à choisir une prépa scientifique alors que son profil polyvalent et son goût pour les matières littéraires ne l'y disposaient pas spécialement. Cette remarque est mienne et reste silencieuse, Satou semble s'en être remise avec confiance à ses enseignants.

Le choc de la prépa est rude : Satou avoue avoir pleuré de honte lors de notes décevantes ou de colles échouées. Le sommeil est souvent long à venir après des soirées entièrement dévolues au travail. Pourtant, souligne-t-elle, l'ambiance est très bonne, c'est ce qui la fait tenir, ainsi que le soutien des enseignants, très proches. La vie en internat lui ouvre un autre horizon, elle découvre par exemple les joies des sports d'hiver lors d'un voyage de classe. Elle retrouve sa famille le week-end : cette fille aînée est fière de « tenir » et finalement de réussir à intégrer une grande école d'ingénieur, généraliste et publique. Au cours de ce premier entretien, l'évocation du monde scolaire puis de la prépa occupe une grande place. C'est souvent le cas avec des étudiants en première année, alors qu'avec les étudiants plus âgés, le sujet est à peine abordé.

À entendre cette jeune fille qui me semble toute consacrée aux études, je me demande comment va se manifester sa créativité aux épreuves si peu scolaires des tests projectifs. Elle me surprend. Ni emphase, ni réserve, Satou parle avec une simplicité joyeuse qui traduit un plaisir à penser manifeste. Je retrouve la déférence à l'égard de l'adulte dans la parfaite exécution de la consigne que je lui donne. Pour autant, trouver des représentations au RORSCHACH amuse Satou : sa richesse fantasmatique s'y déploie dans une liberté associative qui permet une bonne diversité des

contenus et fait advenir des réponses aussi élaborées qu'originales. Bref, les critères de créativité sont remplis au-delà des normes, dans cette passation dynamique et minutieuse, respectueuse aussi de la consigne. Satou garde toujours la bonne distance par rapport aux planches, comme elle a trouvé d'emblée la bonne distance avec moi. Je note pourtant un léger mouvement de désorganisation aux planches maternelles, avec des réponses de moins bonne qualité dans un premier temps. Les réponses au TAT corroborent la richesse des processus de pensée et le plaisir d'imaginer, bien en lien avec le contenu manifeste des planches. Satou s'avère une conteuse joueuse et ses histoires à rebondissements, pleines d'humour, correspondent aussi aux contenus latents attendus. La plupart des scénarii sont tiercés, montrant l'avancée du processus de névrosation. En effet, l'introduction de personnages tiers dans les récits que livrent les sujets témoigne de leur épaisseur fantasmatique en lien avec leur capacité à traiter le conflit et à s'en dégager. Rappelons qu'un certain nombre de planches présente deux personnages qui semblent être en désaccord... ce que relèvent ou non les sujets. De plus, les thèmes abordés par Satou trahissent une problématique clairement sexuelle, donc œdipienne, attestée dans une symbolisation joliment condensée qui argue de la qualité du refoulement. Au niveau du traitement des conflits, je relève que la rivalité attendue avec l'objet maternel s'avère difficile : Satou tente de l'esquiver. Je suis sensible à la force de ses défenses maniaques devant toute situation évoquant des affects dépressifs. La jeune fille les reconnaît, les traite, mais elle les conjure vite. N'est-ce pas une conduite signant aussi l'optimisme ? D'ailleurs, l'hypomanie n'est-elle pas une qualité nécessaire et entretenue en prépa ? La pathologie s'inscrit dans le déni, ce qui n'est pas le cas pour Satou. C'est donc un protocole vibrant de vie qu'elle nous offre, pleinement en harmonie avec les critères de créativité démontrés au RORSCHACH.

Toutefois, des indices m'intriguent. Au cours des entretiens, Satou parle abondamment de ses frères et sœurs, peu de ses parents. Les références qui transparaissent dans les planches à leur égard sont ambivalentes. Notre dernière rencontre, malgré mon intérêt à peine voilé pour la question, ne m'apprendra rien sur la biographie de la jeune fille. Au demeurant, elle va bien, se projette avec confiance dans l'avenir. Elle a beaucoup apprécié nos rencontres et nous resterons en lien.

C'est au détour d'une conversation avec une collègue, des mois plus tard, que j'apprendrai des éléments apportant un éclairage nouveau à la lecture des tests. À l'âge de deux ans, Satou a perdu sa maman décédée peu après la naissance d'une petite sœur. Son père s'est remarié et la famille s'est élargie au fil du temps avec l'arrivée de trois autres enfants. Je comprends mieux alors certaines représentations un peu anxieuses données à la planche utérine du RORSCHACH. Surtout, me revient l'attention portée par Satou aux détails blancs des tests qui symbolisent l'enveloppe maternelle primitive (Roman, 2001). La difficulté à développer le thème de la rivalité mère/fille s'explique alors, tout comme l'attraction nostalgique et irrésistible

pour le blanc des planches qui a donné lieu à de jolies réponses, si poétiques parfois.

La créativité aurait-elle fait son lit d'un traumatisme précoce, survenu peu de temps après la séparation originaire, qui marque, non sans douleur, le début de la différenciation mère/enfant ?⁸ Pour Satou, le drame d'une perte réelle, quelques mois plus tard, est bien plus qu'un après-coup venant réactiver avec acuité la blessure originelle. Toutefois, il est permis de penser que des figures suffisamment contenant dans l'entourage de l'enfant ont pu se relayer pour accueillir les déchirures et œuvrer à leur réparation. En se succédant, ces états (mère, grand-mère, belle-mère, voire corps enseignant ?) auraient eu les qualités de *holding* et de *handling* adaptées à la demande de l'enfant, lui permettant de les investir pleinement. Les signes que nous avons pu relever vont en ce sens, car ils semblent témoigner de la créativité winnicottienne bien vivante, dans le plaisir et le jeu partagé. La déférence à l'égard du corps professoral semble s'être nourrie de respect, de reconnaissance, mais aussi d'affection et de l'idéalisation nécessaire qui sied à tout modèle identificatoire.

On peut supposer que son rapport au savoir a pu s'élaborer à partir de fantasmes de l'objet manquant et s'enrichir par une quête permanente d'attributs parentaux, en particulier maternels. Le désir de savoir conflue avec d'autres, tel le désir du désir de l'autre, pour être reconnu et aimé, comme le rappelle Françoise Hatchuel (2005) ; c'est en ce sens que l'investissement affectif et pulsionnel de Satou à l'objet scolaire a pu être résilient, ou pour le dire autrement, thérapeutique, comme l'est d'ailleurs toute adhésion à une action de formation (Kaës, 1996), dans le renforcement du moi et des assises narcissiques fondé sur le plaisir de penser et de partager sa pensée.

Cette histoire singulière n'est pas paradigmatique de celle des élèves en prépa. Mon étude m'a rappelé d'ailleurs combien chaque cas est unique, invitant à reconnaître la part de mystère liée au don – et la créativité – qui reste « inaccessible à la psychanalyse ».

Les témoignages recueillis au cours de ma recherche sont d'ailleurs éloquentes, tant du côté des élèves que des enseignants. Ainsi, Mathilde, 21 ans, après ses prépas en khâgne et hypokhâgne : « *Les profs étaient excellents / tous agrégés / ils m'intimidaient / pourtant ils nous considéraient avec intérêt / ils nous appelaient les enfants / c'était comme une grande famille* ». Côté professeurs, j'ai été surprise par l'enthousiasme et la spontanéité avec lesquels ceux que j'ai rencontrés parlaient de leurs élèves. La question de la créativité ne fait aucun doute pour eux, elle se manifeste dans les copies littéraires et scientifiques ; « *des jeunes gens avides de connaissances / de beaux esprits courageux* » résume une enseignante en histoire. De l'avidité, il en faut beaucoup en prépa pour supporter la densité des programmes, la complexité des défis, le nombre des disciplines. Or, ne renvoie-t-elle pas à une oralité sublimée ? La

8. À propos de cette enveloppe du premier semestre, Roman (*Id.*) parle de déchirure nécessaire qui ouvre à la pensée et à la vie fantasmatique.

demande orale exprime la demande d'être nourri, adressée à l'autre nourricier (Lacan, 2001). Demande derrière laquelle fuse le désir de l'autre, de la rencontre et du lien primitif qu'il s'agit de restaurer. C'est peut-être ce qui caractérise cette population d'étudiants dont la curiosité, malgré l'épreuve de la prépa, ne semble pas émoussée. De ce temps si prompt à faire rejouer des angoisses archaïques (selon l'expression : intégrer ou être désintégré), ils garderont étrangement un souvenir dont l'idéalisation croîtra avec le temps⁹ dans un processus semblable à l'introjection d'un objet perdu. La nostalgie aurait donc deux sources, l'une inconsciente et originaire, l'autre, plus accessible et secondaire, mais chacune propice à la créativité.

9. Cf. les témoignages d'anciens polytechniciens (La Jaune et la Rouge, 2015).

On peut noter également que ces jeunes ont sérieusement besoin d'être accompagnés en grande école, notamment lors de la première année. Le changement de cadre déstabilise et si la majorité s'y adapte, trouvant matière à engager leurs forces vives dans moult projets associatifs, certains peuvent connaître un *breakdown*. La comparaison avec le système universitaire révèle toutefois que le besoin est aussi criant pour les jeunes étudiants. Des études évaluent à plus de 25 % les inscrits de première année souffrant de troubles psychiatriques (Guagliardo et al., 2009). Elles pointent l'insuffisance de la prise en charge dont l'un des symptômes est le décrochage, pour près de la moitié d'entre eux (*L'Étudiant*, 2013). Si le choc est brutal après la prépa, il peut l'être tout autant à l'entrée à l'université où, subitement, la proximité du contact professoral, tant avec les élèves qu'avec leurs familles, se relâche. Le processus délicat de l'adolescence exige un accompagnement soutenu pour parvenir à l'autonomie de l'âge adulte. La réflexion s'invite pour reconsidérer la nature des enveloppes psychiques, tant familiales que sociétales, dans leur succession : la fonction liante devrait être au premier plan.

Au terme de ce travail, une question demeure : la créativité qui s'est exprimée plus tôt chez certains va-t-elle durer ? Répondre nécessiterait une étude longitudinale avec de nouveaux tests. En leur absence, la consultation des bottins d'anciens élèves renseigne et étonne : bien que minoritaires (moins de 5 %), les professions artistiques y sont représentées sous toutes leurs formes (musique, théâtre, peinture, écriture...) : des déclinaisons inattendues de la créativité dont les expressions sont aussi nombreuses qu'originales. En témoigne aussi le monde de la recherche, dont le palmarès revient aux écoles Polytechnique et Normales Supérieures, notamment en mathématiques, avec le nombre de lauréats pour la médaille Fields. L'analyse de certaines biographies confirme l'existence des conditions de la créativité, avec notamment, la composante d'un travail acharné, ce qui n'est pas sans risque. En ressort à nouveau l'importance d'une enveloppe groupale, dans toutes ses fonctions de contenance des rapports au savoir, de leur stimulation et de partages.

Références bibliographiques

- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.
- Aubourg, F. (2005). Winnicott et la créativité. *Filigrane*, 14, 1, 18-32.
- Baudoin, N. (2003). *Pour une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. Thèse de psychologie, Université Paris 13-Villetaneuse.
- Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. Dans J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques* (p. 165-202). Paris : Ed. universitaires.
- Belhoste, B. (2003). Historique des classes préparatoires. *Colloque de l'UPS*, 23 Mai 2003, Paris.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-P. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-P. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-P. (1989). *La noblesse d'état, grandes écoles et esprit de corps*. Paris : Minuit.
- Brittain, A. (1907). A study of imagination. *Sem*, 14, 137-207.
- Cahn, R. (1998). *L'adolescent dans la psychanalyse*. Paris : Fil rouge.
- Chabert, C. (1997). *Le Rorschach en clinique adulte*. Paris : Dunod.
- Chagnon, J.-Y. (2013). L'École de Paris : bref historique. *Psychologie Clinique et Projective*, 169, 22-29.
- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.
- Desplechin, M. (2010). L'enfer des classes prépas. *Le Monde*, 20852, 1.
- Emmanuelli, M. (1994). Incidences du narcissisme sur les processus de pensée. *Psychiatrie de l'enfant*, 37, 249-305.
- Emmanuelli, M. (2000). La nostalgie à l'épreuve du temps. *Adolescence*, 18, 2, 513-536.
- Emmanuelli, M. (2009). Créativité et transmission : le passage par l'identification. *Cliopsy*, 2, 59-64.
- Estellon, V. (2010). *Les états limites*. Paris : PUF.
- Freud, A. (1936). *Le moi et les mécanismes de défense*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1908). La création littéraire et le rêve éveillé. *Essais de psychanalyse*, Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1910). *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*. Paris : Points.
- Freud, S. (1914). *Pour introduire le narcissisme*. Paris : Payot.
- Freud, S. (1915). *Métapsychologie*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1923). Le Moi et le Ca. *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot.
- Freud, S. (1930). *Le Malaise dans la civilisation*. Paris : Points.
- Freud, S. (1999). *Conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1916).
- Guagliardo, V., Gilbert, F., Rouillon, F., Kovess-Masfety, V. et Verger, P. (2009). Troubles psychiatriques chez les étudiants universitaires de première année : prévalence annuelle, retentissement fonctionnel et recours aux soins en région Paca, France. *Revue de l'Institut de Veille Sanitaire, BEH*, 29.
- Gutton, P. (2008). *Le génie adolescent*. Paris : Jacob.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre*. Paris : la Découverte.
- Jeammet, P. (1989). Les assises narcissiques de la symbolisation. *Revue Française de Psychanalyse*, 53, 6, 1763-1774.

- Kaës, R. (1996). La formation entre dé-formation et trans-formation. L'effet pygmalion de la formation initiale à la formation des adultes. *Cahiers Binet Simon, ERES*, 647-348, 151-178.
- Kestemberg, E. (1999). *L'adolescence à vif*. Paris : PUF.
- Klein, M. (1934). *Essais de psychanalyse 1921-1945*. Paris : Payot.
- Klein, M. (1957), *Envy and gratitude and other Works 1946-1963*. London : Vintage.
- L'Étudiant (2013). *Université : 46,2 % des élèves de première année ne passent pas en deuxième année*. Repéré sur <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/universite-47-2-des-premieres-annee-ne-passent-pas-en-deuxieme-annee-3498/>
- Lacan, J. (2001). *Le Séminaire, livre VIII*. Paris : Seuil.
- Lubart, T. (2009). *Psychologie de la créativité*. Paris : Colin.
- Morhain, Y. et Morhain, E. (2011). La création adolescente. *Adolescences*, 75, 1, 87-111.
- Murray, H. (1943). *Thematic Apperception Test*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- Nunes, E. (2016). Les admissions parallèles, un bon plan vers les grandes écoles ? *Le Monde*, 01/02/2016. Repéré sur www.lemonde.fr/.../les-admissions-paralleles-un-bon-plan-vers-les-grandes-ecoles_4856888
- Peiffer, C. F (2015). *De la créativité et de ses expressions chez les étudiants en grandes écoles*. Thèse de psychologie, Université Paris Descartes.
- Piéron, H. (1954). *Vocabulaire de Psychologie*. Paris : PUF.
- Rausch de Traubenberg, N. (2006). *La pratique du Rorschach*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1970).
- Revue mensuelle de l'Association des anciens élèves et diplômés de l'École polytechnique (2015). *La Jaune et la Rouge*, 703, 32-33.
- Richard, F. (2001). *Le processus de subjectivation à l'adolescence*. Paris : Dunod.
- Roman, P. (2001). Des enveloppes psychiques aux enveloppes projectives : travail de la symbolisation et paradoxe de la négativité . *Psychologie clinique et projective*, 7, 1, 71-84.
- Rorschach, H. (1921). *PSYCHODIAGNOSTIC*. Paris : PUF.
- Shentoub, V. (1990). *Le manuel du TAT*. Paris : Bordas. (Texte original publié en 1981).
- Torrance, E.P. (1968). *Tests de Pensée créative*. Paris : ECPA.
- Winnicott, D.W. (1970). *Processus de maturation chez l'enfant*. Paris : Payot. (Texte original publié en 1960).
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1971).

Christine-France Peiffer

Laboratoire de Psychologie Clinique, Psychopathologie et Psychanalyse
Université Paris Descartes

Pour citer ce texte :

Peiffer, C.-F. (2017). Qu'en est-il de la créativité chez les étudiants en grandes écoles ? Approche clinique au prisme de la méthodologie projective psychanalytique. *Cliopsy*, 18, 85-99.