

Tisser des liens qui libèrent ? Penser la créativité de l’agir en tant que processus continu d’émancipation

Anne Bertin-Renoux

Professeure certifiée d’EPS, détachée en STAPS à l’université de
Bretagne occidentale, actuellement en contrat de postdoctorat à
l’ENS de Rennes.

RÉSUMÉ

Cet article retrace le cheminement réflexif sur la façon dont la créativité s’incarne dans l’agir et son articulation avec la notion d’émancipation. Dans l’approche proposée ici, le processus créatif s’enracine dans l’expérience (Dewey, [1916], 2011), la libre interaction avec le monde, au cours de laquelle des liens se tissent entre une multitude d’informations perçues par le corps et par les sens pour former une synthèse nouvelle et signifiante pour le sujet en termes de compréhension et de capacité d’interagir. Ce processus tend vers une recherche d’équilibre et d’harmonie d’un écosystème auquel participe le sujet agissant. Cette approche se veut un outil conceptuel et pragmatique contribuant à penser la place de la créativité au quotidien et l’importance d’accorder de l’attention à la perception sensible de l’expérience corporelle.

Mots-clés : créativité, émancipation, expérience, corps, éducation physique, pragmatisme

ABSTRACT

This article traces a reflective exploration of how creativity is embodied in action and its relationship to the notion of emancipation. In the approach proposed here, the creative process is rooted in experience (Dewey, [1916], 2011), in free interaction with the world, during which links are formed between a multitude of information perceived by the body and senses, resulting in a new and meaningful synthesis for the subject in terms of understanding and capacity

to interact. This process tends towards a search for balance and harmony in an ecosystem in which the subject is involved. This approach is intended as a conceptual and pragmatic tool that contributes to thinking about the place of daily creativity and the importance of focusing on the sensitive perception of bodily experience.

Keywords: creativity, emancipation, experience, body, physical education, pragmatism

Introduction

Ce texte propose de suivre un cheminement réflexif sur la notion de créativité et son articulation avec celle d'émancipation. Ce cheminement a débuté dans le cadre d'une thèse portant sur la façon dont les enseignants ont conçu et mis en œuvre la créativité en éducation physique des années 1960 à nos jours (Bertin-Renoux, 2020). L'analyse d'articles parus dans une revue professionnelle de référence, la Revue *EP&S*, révèle des approches très différentes de cette notion par les enseignants en fonction des périodes. Il est alors nécessaire de pouvoir se référer à une conception de la créativité qui soit à la fois assez large et assez précise pour interpréter ces données mais surtout qui s'incarne dans le geste et le mouvement. Il existe de nombreux travaux sur cette notion ; cependant, jusqu'à présent, les recherches sur la créativité n'ont pas accordé beaucoup d'attention au rôle du corps ou du contexte physique et la plupart des théories de la créativité n'apportent pas suffisamment d'éléments relatifs à « l'agir » (Glăveanu, 2014 ; Malinin, 2016). Il s'agit alors de « tirer des fils » à partir de différentes théories pour construire un prisme d'analyse et d'interprétation de la créativité de l'agir humain. Quelques éléments sont présentés en introduction pour contextualiser le cadre dans lequel s'inscrit ensuite la réflexion sur l'« incarnation » de la créativité en éducation, nourrie notamment par les travaux de John Dewey.

Conceptualiser la créativité de l'agir

Les premiers travaux sur la créativité sont développés aux États-Unis dans les années 1950 dans le champ de la psychologie. Considérée comme un facteur d'intelligence, elle est identifiable à travers la combinaison de plusieurs

facteurs (Oleron, 1957) : la *fluidité* idéative ou verbale (capacité à faire appel à des idées, des mots variés) ; la *flexibilité* spontanée ou adaptative (capacité à s'affranchir de l'inertie de la pensée et à restructurer les situations) ; l'*originalité* (disposition à fournir des idées non communes) ; la *sensibilité* aux problèmes et la *redéfinition* (aptitude à changer la fonction d'un objet et à l'utiliser). Des tests (Torrance, 1966) sont alors mis au point pour identifier les individus les plus créatifs. Les comportements d'artistes et de scientifiques renommés sont étudiés pour mettre en évidence les caractéristiques de leurs personnalités. Les premières études soulignent que les créateurs sont des personnes non conformistes, n'acceptant guère l'autorité pour elle-même et ne se soumettant pas aux décisions et au contrôle du groupe (Mac Kinnon, 1962 ; Torrance & Daw, 1966). Ces créateurs sont reconnus pour la capacité à s'émanciper de normes établies et à proposer un point de vue différent.

Des modèles, développés dans les années 1990, proposent d'établir des « niveaux » de créativité des productions et de leurs créateurs. Les idées ou les productions totalement inédites constituent la catégorie « historique » (Boden, 1990/2004) ou « Big-C » (Csikszentmihalyi, [1996], 2006). Alors que des productions, innovantes dans le contexte dans lequel elles apparaissent mais préexistant dans un environnement ou un domaine proche, représentent la catégorie « psychologique » (Boden, [1990], 2004) ou « little-c », selon Plucker et Beghetto (2004) cette représentation a tendance à renforcer une vision erronée de la créativité en distinguant les « génies » des gens « ordinaires ». Par ailleurs, la focalisation sur les formes éminentes de productions créatives freine également l'étude et la compréhension de formes plus courantes. Kaufman et Beghetto (2007) développent alors un modèle plus progressif à quatre niveaux : « the Four C Model ». Ils soulignent ainsi le fait qu'avant d'atteindre la catégorie « Big-C », les grands créateurs ont acquis des connaissances et développé des techniques dans leur domaine leur permettant d'exprimer leur créativité. Ainsi la catégorie « Pro-c » représente une étape intermédiaire entre le « petit-c » et le « big-C » qui

se caractérise par la reconnaissance du caractère créatif d'une production dans le milieu professionnel. Cependant, quel que soit le niveau concerné, les critères d'une production créative sont largement dépendants de normes propres à chaque domaine, à chaque époque et à des attentes sous-jacentes. En effet, nombreux sont les artistes dont l'œuvre est largement ignorée de leur vivant pour être encensée par la suite. De la même façon, des découvertes scientifiques sont rejetées dans un premier temps avant d'être considérées comme des avancées majeures.

Le quatrième niveau proposé par Kaufman et Beghetto va retenir plus particulièrement notre attention. La créativité « mini-c » est définie comme « l'interprétation nouvelle et personnellement significative d'expériences, d'actions, d'événements » (Beghetto, Kaufmann, 2007, p. 75). La reconnaissance de la créativité d'une production est ici intrapersonnelle et celle-ci ne doit pas nécessairement être nouvelle, originale ni même significative pour autrui. Cette définition met l'accent sur l'aspect universel de la créativité et de son potentiel de développement. Elle s'inscrit dans la conception développementale de la créativité initiée par Lev Vygotsky selon laquelle chaque action humaine qui fait naître quelque chose de nouveau est considérée comme un acte créatif, peu importe que ce soit un objet physique, une construction mentale ou émotionnelle à l'intérieur de la personne qui l'a créée et dont elle seule a connaissance (Vygotsky, [1930], 2004). L'appréciation subjective du caractère créatif permet de dépasser une évaluation dépendante de critères propres à un domaine et à une époque. L'individu est bien sûr imprégné d'un contexte social et d'une culture mais la « mini-créativité » valorise la singularité et le sens profond d'une production pour la personne qui crée, indépendamment de la reconnaissance sociale ou professionnelle. Ainsi, davantage que des niveaux successifs par lesquels passerait tout créateur ou créatrice, nous considérons ces niveaux de reconnaissance comme étant imbriqués les uns dans les autres, la mini-c demeurant au cœur de tout processus créatif.

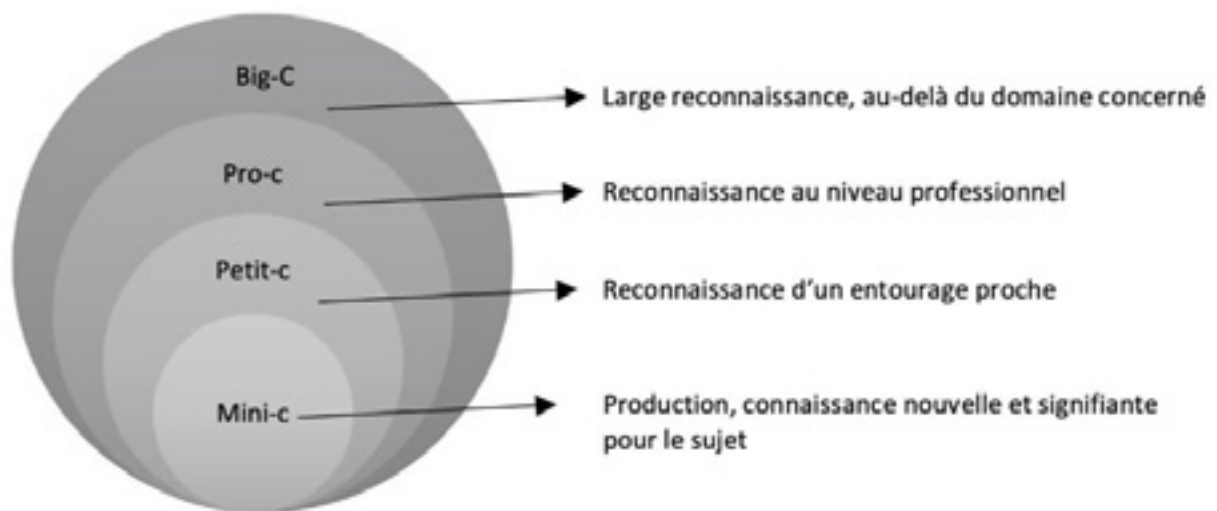


Figure 1. Interprétation des niveaux de créativité de Kaufman et Beghetto (2007) selon laquelle chaque niveau est compris dans le suivant

La mini-créativité, en tant que création de connaissances ou de capacités nouvelles, apparaît fondamentale en éducation ; pourtant, ces réalisations quotidiennes de la créativité sont négligées ou du moins sous-estimées dans le cadre scolaire (Beghetto & Plucker, 2006).

Une créativité de l'agir au quotidien

Cette mini-créativité correspond à une créativité du quotidien qui caractérise un « mode d'agir ». Pour le sociologue Hans Joas, la créativité de l'agir remet en question un certain nombre de présupposés implicites de l'agir rationnel sédimentés dans le fond commun de la culture occidentale (Joas, 2001). Parmi ces évidences, il remet en cause la conception selon laquelle l'être humain agit toujours en fonction d'un but. Il fonde sa réflexion en grande partie sur le pragmatisme américain qui représente véritablement une théorie de la créativité de l'agir humain. En effet, pour les pragmatistes, agir ne signifie pas poursuivre des fins clairement identifiées ni appliquer des normes établies mais inventer constamment de nouvelles variantes d'action face à une problématique (Joas, 1999). Il s'agit, à la fois, de s'adapter à son environnement et de le transformer par son action. Le pragmatisme peut être considéré comme précurseur de l'approche enactive du monde développée par la suite par Francisco Varela (Gallager, 2014 ; Borgé, 2016).

Parmi les principaux penseurs et acteurs de ce courant de pensée, le pédagogue John Dewey développe une philosophie de l'éducation qui constitue un socle théorique solide quant à la conceptualisation de la créativité de l'agir. Dewey refuse, en effet, de considérer l'activité imposée comme le prototype de l'action rationnelle mais défend une conception d'un agir porteur de son propre sens. Il introduit le concept d'*end-in-view* pour décrire une relation de réciprocité entre les finalités de l'action et les moyens nouveaux que nous découvrons en agissant. L'ajustement continu de l'action au regard des informations nouvelles qui émergent de l'interaction entre le sujet et son environnement fonde ainsi sa critique à l'égard d'une interprétation téléologique de l'intentionnalité de l'agir. Il conçoit en réponse la possibilité d'une instrumentalité authentique où la finalité de l'action n'est jamais figée mais résulte d'un processus d'ajustement continu entre le sujet et son environnement (Dewey, [1916], 2011). Le philosophe voit là le noyau essentiel du pragmatisme : « la théorie pragmatiste de l'intelligence signifie que la fonction de l'esprit est de projeter des fins nouvelles et plus complexes – de libérer l'expérience de la routine » (Dewey, 1917, p. 63). La créativité tend ainsi à se confondre chez Dewey avec la capacité de l'individu à donner lui-même un sens à son agir (Joas, 1999).

Nous cherchons ici à comprendre la façon dont cet agir créatif s'incarne de façon très concrète au quotidien. Pour l'illustrer, nous nous appuyons sur les résultats de l'analyse des articles de la *Revue EP&S*, qui révèle un panel très large de conceptions et de mises en œuvre de cette notion par les enseignants. Ces approches dépassent le cadre du cours d'éducation physique pour concerner plus largement l'apprentissage par le corps et par « l'agir » dans l'éducation scolaire (Bertin-Renoux, 2024). Deux pôles se distinguent parmi les conceptions de la créativité des auteurs des articles publiés entre 1960 et 2020 reflétant le contexte pédagogique et social de chaque époque. D'une part, une approche expérientielle qui se diffuse principalement dans les années 1970, soutenue par la réforme du tiers-temps pédagogique. Elle valorise un corps sensible et spontané et met l'accent sur l'aspect non

prévisible, non mesurable et non maîtrisable de l'action. D'autre part, une approche instrumentale qui « reprend le dessus » à partir des années 1980, centrée davantage sur la technique, la mesure, l'évaluation et l'optimisation de la performance dans l'action. Pour penser la créativité de l'agir et interpréter ces résultats, nous avons schématisé ces deux dimensions de l'agir. D'un côté la dimension expérientielle centrée sur la spontanéité, le relâchement et la perception sensible de l'imprévu qui émerge au cours de l'action. De l'autre, la dimension instrumentale de l'action : programmée, prévisible, maîtrisée, mesurable dans l'espace et dans le temps.

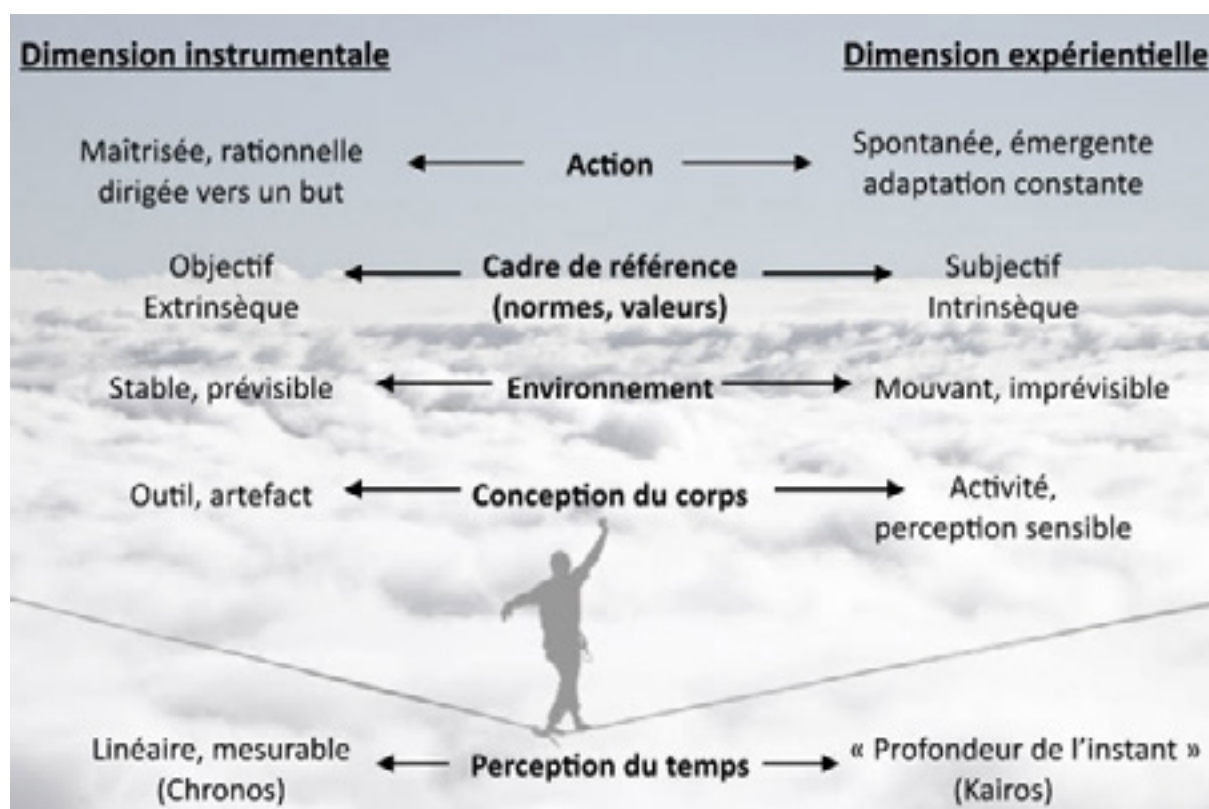


Figure 2. Les deux dimensions de la créativité de l'agir
Schéma : Anne Bertin-Renoux. Photographie : © Nicolas Duluc.

Le funambule¹ illustre la recherche constante d'équilibre entre ces dimensions à la fois opposées et complémentaires de l'agir. Le maintien de cet équilibre précaire requiert à la fois une grande maîtrise technique et une sorte de relâchement pour laisser le corps s'ajuster en temps réel à un

1. Maxime Poirier, *Piton des Neiges*, Île de La Réunion. © Nicolas Duluc.

environnement mouvant. En effet, si la dimension expérientielle prédomine, l'action ne s'inscrit pas dans un processus structurant et les expériences se suivent sans que le sujet ne parvienne à en extraire des synthèses nouvelles et signifiantes. Si, au contraire, la dimension instrumentale est favorisée, la créativité est non seulement limitée au regard de normes et d'attentes préétablies mais se trouve également instrumentalisée au service de finalités autres que le processus créatif en lui-même. Ainsi, ce qui caractérise la créativité de l'agir réside dans une articulation entre ces deux pôles selon une instrumentalité authentique (Dewey, [1916], 2011) où les productions créatives – synthèses issues de l'expérience en termes de connaissances, de compréhension du monde et de capacités d'agir – constituent des outils au service de nouvelles expériences plus libres et plus complexes, d'interactions plus subtiles et intenses entre le sujet et le milieu auquel il participe.

Tisser des liens, un processus créatif incarné

Comment cette conceptualisation s'incarne-t-elle concrètement dans l'expérience au quotidien ? Les deux critères indispensables à ce processus continu, selon John Dewey ([1916], 2011), sont d'une part, la libre interaction avec l'environnement, c'est-à-dire que l'action n'a pas de finalité rigide imposée au préalable, ni par autrui ni par le sujet lui-même ; d'autre part, la continuité, c'est-à-dire que le bénéfice et la compréhension qu'en retire le sujet doivent permettre d'enrichir les expériences suivantes. Ce processus continu de l'expérience qui se complexifie et s'enrichit au fur et à mesure se retrouve également dans le paradigme de l'activité de Jean-François Billeter (2012) sous la forme d'un « processus d'intégration ». La façon dont le philosophe illustre avec précision ce phénomène apporte un éclairage complémentaire sur le rôle du corps. Il prend l'exemple d'un enfant apprenant à verser de l'eau dans un verre. La finalité de l'action est de remplir le verre, mais pour y parvenir, l'enfant est tout entier absorbé par cette expérience. La finalité initiale passe alors au second plan pour laisser place à ce qu'il vit à chaque instant, le temps linéaire n'existe plus et toute son attention

se focalise sur l'action en cours². Il répète le geste autant de fois que nécessaire pour parvenir à l'affiner et à l'intégrer. Ses mouvements sont d'abord maladroits, imprécis et demandent beaucoup de concentration et d'énergie. Son corps perçoit alors une grande quantité d'informations : le transfert de poids de l'eau du pichet dans le verre et les changements de pression exercées par les mains, l'inclinaison nécessaire pour faire tomber l'eau, la courbe qu'elle suit dans sa chute et son bruit dans le verre qui se remplit, etc. Au fur et à mesure des répétitions, le corps combine les différentes informations perçues et les mouvements deviennent progressivement plus précis et plus fluides. Une part importante de ce processus se déroule sous le seuil de la conscience. À un certain moment un basculement se produit, l'ensemble de ces informations forment une synthèse et, de la coordination des mouvements, naît un geste. Le corps l'a intégré, il est alors capable de le réaliser naturellement. La mise au point et la maîtrise grandissante du geste s'accompagnent d'un progrès dans la connaissance, par le corps, des propriétés des objets et des lois de la physique qui fondent notre compréhension du monde. L'intégration de ce geste nouveau est source de plaisir pour l'enfant et lui confère un pouvoir d'agir (Billeter, 2012). Il devient un outil au service de nouvelles expériences plus complexes d'interaction avec l'environnement.

On peut illustrer ce processus créatif dans différentes activités sportives ou artistiques. Un surfeur, qui cherche à travers cette pratique à se sentir en symbiose avec la vague et l'océan, intègre au fur et mesure de ses expériences des gestes techniques de plus en plus complexes qui lui permettent une interaction de plus en plus intense avec cet élément naturel. La sensation d'harmonie avec l'environnement dans l'action a été théorisée par le psychologue hongrois Csikszentmihalyi, qui la désigne sous le terme de « flow » (flux). Il décrit le flow comme un état dans lequel le sujet éprouve une sensation de fluidité de ses mouvements, de cohérence et d'harmonie, voire de symbiose avec l'environnement dans lequel il est immergé (Csikszentmihalyi, 1975,

2. Illustration d'un enfant apprenant à verser l'eau tout entier absorbé par l'expérience : <https://www.youtube.com/watch?v=Z3iWaZ3nZxU>.

1990 ; Csikszentmihalyi & Nakamura, 2002). Ce mode d'agir relève d'un équilibre subtil entre une grande maîtrise technique et une capacité à laisser le corps s'ajuster en temps réel aux informations perçues. La poursuite de cette expérience est l'intention qui porte l'action. Toutefois, dans le cadre du sport de compétition, en tant que système économique, politique, social et culturel, la dimension instrumentale de l'action (technique, maîtrisable, mesurable, évaluable dans l'espace et dans le temps) est survalorisée. Si l'interaction avec l'environnement demeure un moteur pour la plupart des pratiquants, la créativité de l'agir est mise au service de finalités autres que l'expérience partagée.

Un autre exemple où l'on perçoit clairement l'articulation entre la technique et l'expérience sensible est celui de l'art. Selon Dewey, la spécificité de l'art tient à ce qu'il se donne explicitement pour but le caractère achevé et chargé de sens de l'expérience (Chaniel, 2006). La pratique instrumentale permet, par exemple, au musicien de jouer de façon de plus en plus complexe, subtile et intense, et son objectif est de partager cette expérience avec le public. Dans nos sociétés occidentales, la créativité est souvent associée à l'art et une frontière est établie pour délimiter ce qui relève ou non de ce domaine (Shapiro, 2004). Mais pour Dewey, l'expérience artistique ne doit pas être séparée de l'expérience ordinaire mais s'intégrer dans l'agir au quotidien (Dewey, 1934). Il importe ainsi de dépasser une conception de la créativité réservée à certaines personnes ou à certaines pratiques pour considérer la façon dont elle s'incarne dans l'agir ordinaire.

Ce qui nous intéresse également dans l'approche de Jean-François Billeter est l'analogie qu'il établit, en tant que sinologue, entre le mot et le geste. La phrase, dit-il, possède un rythme et une sonorité ; elle s'inscrit dans le temps et dans l'espace. Comme les notes de musique sur une portée, les mots n'ont de sens que lorsqu'ils s'inscrivent dans un mouvement, même imaginaire, lorsque nous lisons ou écrivons. La compréhension du sens d'un mot nouveau relève ainsi du même processus d'intégration dans lequel le corps joue un rôle fondamental en percevant toute une série d'informations sensibles

qui vont se combiner pour former une synthèse. Ainsi le mot « oiseau » est riche de tous ceux que nous avons observés et de la variété de leurs chants que nous avons écoutés. Cette multitude d'informations sensorielles participe de notre connaissance du monde ; pour autant, une partie de ces perceptions passe sous le seuil de la conscience. Billeter donne ainsi une nouvelle définition au corps qui représente pour lui « toute l'activité non consciente qui porte l'activité consciente » (2012, p. 13), faisant de l'inconscient une notion totalement incarnée et concrète.

L'activité du corps dans le processus créatif est également mise en évidence par le psychologue hongrois Mihaly Csikszentmihalyi. Après avoir interrogé une centaine d'artistes et de scientifiques reconnus, il met en évidence une phase d'incubation précédant la compréhension d'un problème ou l'émergence d'idées nouvelles. En effet, tous les créateurs interrogés estiment important de laisser « mijoter » le problème sous le seuil de la conscience pendant un certain temps. Certains expliquent ainsi avoir trouvé des éléments de réponse à un questionnement sans pouvoir se rappeler les étapes mentales intermédiaires. Ils décrivent « un espace infraconscient où des impressions se combinent au hasard pour former des connexions nouvelles » (Csikszentmihalyi, [1996], 2006, p. 336). S'ensuit une phase d'illumination où les pièces du puzzle se combinent pour former une synthèse cohérente. Les personnalités interrogées par Csikszentmihalyi relatent diverses activités auxquelles ils s'adonnent pendant cette phase d'incubation pour « laisser agir le corps ». Freeman Dyson, physicien et mathématicien ayant contribué aux fondements de l'électrodynamique quantique, déclare par exemple : « je lézarde, je ne fais rien, ce qui veut sans doute dire que je suis en période créative, bien que je n'en prenne conscience qu'après. L'oisiveté est très importante » (Csikszentmihalyi, [1996], 2006, p. 132). D'autres font de la marche, du jogging, du jardinage ou profitent tout simplement du repos du corps durant le sommeil nocturne.

Si l'émergence d'idées nouvelles est étudiée en neurosciences, qualifiée de « Aha moment » ou « Eureka faktor » (Kounios & Beeman, 2009, 2015), les

phases intermédiaires et l'activité du « corps qui pense » sont rarement mentionnées comme partie intégrante du processus de recherche scientifique. Dans la suite de ces travaux, une recherche menée dans le cadre d'un séminaire doctoral a également souligné l'importance du corps et de la perception sensible dans le processus réflexif des doctorants (Bertin-Renoux & Guérin, 2021), certaines activités favorisant des associations d'idées qui ne relèvent pas d'un raisonnement linéaire mais d'une forme de pensée par abduction (Catellin, 2004). L'abduction est décrite par Charles Peirce comme une troisième forme de raisonnement qui vient s'ajouter à l'induction et à la déduction. Elle représente un processus de formation d'une hypothèse explicative (Peirce, [1934], 1965) mobilisant une intelligence créative afin d'imaginer de nouveaux possibles pour résoudre un problème posé (Angué, 2009). Peirce considère l'abduction comme la seule opération logique permettant de s'extraire des interprétations traditionnelles du réel pour introduire une idée nouvelle. Les pragmatistes, dont Peirce est l'un des fondateurs, ont ainsi cherché à dépasser l'approche dualiste séparant l'action de la pensée, pour mettre en évidence les interactions constantes entre le sujet et les situations dans lesquelles il se trouve.

L'intégration d'un geste nouveau, la compréhension du sens d'un mot ou d'un concept, relèvent ainsi d'un processus dont une partie échappe à la maîtrise et à la conscience réflexive. Notre mode de pensée et d'agir occidental peine à appréhender cette dimension qu'aucun instrument ne peut mesurer, ni évaluer précisément. Cette difficulté à prendre en compte la part non maîtrisable de l'agir peut être liée à l'incertitude qui lui est inhérente, générant un sentiment d'insécurité, voire une peur profonde, viscérale. En effet, agir sans connaître précisément l'issue, sans maîtriser l'ensemble des paramètres représente un risque ; une mauvaise évaluation de notre environnement et de la façon de réaliser une action peut être fatale. Ainsi, l'humain cherche en permanence à connaître le fonctionnement du monde et à ajuster ses représentations au réel. Pour autant, celles-ci ne parviendront jamais à « épuiser le réel » et il faut toujours composer avec

cette part insaisissable de notre rapport au monde vivant. En synthétisant les apports de différents travaux, cette conceptualisation de la créativité de l'agir constitue un outil de réflexion sur la façon dont cette notion est appréhendée et mise en œuvre en éducation. Elle met en évidence de multiples instrumentalisation de la créativité au service de finalités autres que le processus créatif en lui-même.

L'instrumentalisation de la créativité en éducation

Dans les années 1970 en France, la réforme du tiers-temps pédagogique représente une sorte de parenthèse plus favorable à la créativité de l'agir à l'école primaire (Bertin-Renoux, 2020). Mais le début des années 1980 est marqué par un certain abandon de la créativité par le monde scolaire, qui est alors plutôt réservée aux loisirs et à des lieux d'éducation informelle. L'aspect imprévisible et insaisissable de la créativité explique, en partie, la difficulté à la faire correspondre aux attendus scolaires (Brasseur, 1993).

À l'aube du XXI^e siècle, la nécessité d'accorder une place beaucoup plus importante à la créativité à l'école est réaffirmée dans les préconisations de différentes instances européennes et internationales. Ainsi, les études PISA évaluent régulièrement l'acquisition de cette compétence-clé auprès des élèves des états membres (OCDE, 2001, 2004, 2005, 2015, 2016). Cependant, ces préconisations s'inscrivent dans des systèmes de valeurs et des conceptions économiques et sociales qui conduisent parfois à des discours ambivalents voire contradictoires. En effet, l'objectif de cette instance internationale est de promouvoir des politiques visant à réaliser la plus forte expansion de l'économie mondiale (OCDE, 1960), l'éducation est alors considérée comme un investissement en vue de la constitution d'un capital productif. Cette conception d'une éducation économiquement rentable se forme à partir de la fin des années 1950 sur la base de la théorie du capital humain élaborée par l'économiste américain Théodore Schultz (Schultz, 1959, 1961). Elle sera reprise par Gary Becker qui définit le capital humain

comme l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc. (Becker, 1964). En 1962, l'OCDE fixe le capital humain comme troisième facteur de croissance économique. Il s'agit alors de pouvoir définir et mesurer le rendement de l'investissement en capital humain pour la société (Léné, 2005). Dans cette économie de la connaissance, la créativité représente un facteur de développement industriel et de croissance économique (OCDE, 2001) apportant une plus-value au capital humain (OCDE, 2007). Se construit alors une véritable doctrine de la créativité répondant à la nécessité de favoriser la formation d'une main-d'œuvre adaptée aux besoins de la nouvelle économie de la connaissance (Schlesinger, 2016). Une vision marchande de l'éducation s'impose progressivement au niveau mondial (Del Rey, 2009). Cette capitalisation de la créativité constitue une dérive préjudiciable à la valorisation de l'agir créatif en lui-même dans l'éducation qui se trouve instrumentalisé au service de finalités extérieures. Les fondements de l'idéologie de la croissance économique et du capitalisme mondialisé, leurs influences sur l'éducation et sur la conception de la créativité doivent être questionnés par la recherche.

Conclusion : l'émancipation comme recherche continue d'équilibre d'un écosystème auquel participe le sujet agissant

Cet article retrace le cheminement réflexif sur la façon dont la créativité s'incarne dans l'agir et son articulation avec la notion d'émancipation. La conceptualisation de la créativité de l'agir ordinaire proposée ici se fonde notamment sur le processus continu de l'expérience du philosophe pragmatiste John Dewey et sur le processus d'intégration de l'activité du philosophe et sinologue Jean-François Billeter, qui présentent de nombreuses convergences. Dans cette perspective, le processus créatif s'enracine dans l'expérience, la libre interaction avec le monde, au cours de laquelle des liens se tissent entre une multitude d'informations perçues par le corps et

par les sens pour former une synthèse nouvelle et signifiante pour le sujet en termes de compréhension du monde et de capacité d'interagir.

Ce qui caractérise cette approche réside dans une articulation entre deux « dimensions » de l'agir, l'une instrumentale, l'autre expérientielle, selon une instrumentalité authentique (Dewey, 1916) ; c'est-à-dire que les productions créatives constituent des outils au service de nouvelles expériences plus libres et plus complexes. Cette conceptualisation soutient la thèse selon laquelle le processus créatif tend vers une recherche d'équilibre et d'harmonie d'un écosystème auquel participe le sujet agissant. L'interaction créative entre individu et société est décrite par Dewey (1916) comme un *vital interplay*. Dans une conférence donnée en 1939, *Creative democracy – The task before us* (la démocratie créatrice – la tâche qui nous attend) qui résonne encore aujourd'hui d'une grande actualité, Dewey définit la démocratie comme une tâche quotidienne qui consiste à créer, constamment, une expérience plus libre et plus humaine que tous partagent et à laquelle tous contribuent. Le processus créatif dépasse ainsi l'opposition entre intérêt individuel et intérêt collectif. Les synthèses, nouvelles et signifiantes pour le sujet, enrichissent l'expérience collective dans une relation de don réciproque (Chanial, 2006), une sorte de cercle vertueux d'organisation du vivant dans lequel se conjuguent intérêt individuel et intérêt commun.

La créativité de l'agir relèverait ainsi d'une dynamique de production d'anti-entropie. L'anti-entropie fait référence à une approche quantitative et qualitative de l'organisation biologique et de sa complexité (Chollat-Namy & Longo, 2022). La production d'anti-entropie consiste en l'apparition d'une nouveauté, d'un résultat initialement improbable qui apporte une contribution spécifique à une organisation. Ainsi le savoir, quel qu'il soit (savoir vivre, faire, concevoir) vient créer les conditions pour qu'un état stationnaire s'enrichisse et s'augmente de fonctions lui permettant de mieux lutter contre la dégradation et la désorganisation (Stiegler & Montévil, 2019). Dans cette perspective, le savoir est indissociable de l'agir ; et la production de sens de l'action nécessite l'introduction de la nouveauté pour l'adapter à la

spécificité de chaque contexte (Montévil, 2021). L'émancipation consisterait alors ici en un processus continu de création de sens de l'action individuelle et de sa participation à l'enrichissement de l'expérience collective.

Si longtemps, la conception du collectif et les notions de démocratie et de citoyenneté se sont limitées à la sphère humaine et sociale, elles se doivent aujourd'hui d'englober une appartenance et une participation au vivant dans son ensemble (Hayward, 2012). Face au constat des conséquences désastreuses des modes d'agir dans nos sociétés capitalistes occidentales détruisant la biodiversité et les conditions favorables à son existence (IPBES, 2022 ; GIEC, 2023), cette conceptualisation de la créativité offre un prisme d'analyse critique. Il met notamment en évidence la prédominance accordée à la dimension instrumentale de l'agir au détriment de la dimension expérientielle, de l'attention à l'imprévu, à ce qui ne peut être maîtrisé, mesuré, évalué selon un mode de pensée rationnel strictement instrumental. La recherche d'un équilibre entre le sujet et le milieu dont il dépend requiert une attention à la perception corporelle, sensible et sensorielle, de l'expérience vécue, à ce qui survient constamment d'inédit et réoriente l'action en cours. Ce constat résonne avec des travaux récents de philosophes et de chercheurs en écologie soulignant une « crise de la sensibilité » (Morizot, 2020), prônant une « écologie des sens » (Abram, 2013), une « écologie du sensible » (Tassin, 2020) ou encore le recours éducatif à l'art et aux registres de l'esthétique et de la sensibilité (Kerlan, 2013). En plaçant la créativité au cœur de l'agir ordinaire, cette approche se veut un outil conceptuel et pragmatique pouvant contribuer à penser la place de cette créativité au quotidien et l'importance d'accorder une attention accrue à l'expérience corporelle sensible vécue en interaction avec l'écosystème auquel on participe.

RÉFÉRENCES

Abram, David (2013). *Comment la terre s'est tue. Pour une écologie des sens*. La Découverte.

Angué, Katia (2009). Rôle et place de l'abduction dans la création de connaissances et dans la méthode scientifique peircienne. *Recherches qualitatives*, 28(2), 77-78. <https://doi.org/10.7202/1085273ar>.

- Becker, Gary (1964). *Human Capital: A theoretical and Empirical Analysis*. Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.
- Beghetto, Ronald, Kaufman, James (2007). Toward a Broader Conception of Creativity: A Case for “mini-c Creativity”. *Psychology of Aesthetics, Creativity and Arts*, 1(2), 73-79. <http://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.73>.
- Beghetto, Ronald, & Plucker, Jonathan (2006). The relationship among schooling, learning, and creativity: “All roads lead to creativity” or “You can’t get there from here?”. Dans : James Kaufman, John Baer (eds.). *Creativity and reason in cognitive development* (316-332). Cambridge University Press.
- Bertin-Renoux, Anne (2020). *La créativité en éducation physique : entre expérience(s) et instrumentalité (1960-2020)*. Thèse de doctorat en sciences de l’éducation, soutenue le 14 décembre 2020. Brest, université de Bretagne occidentale. <https://hal.science/tel-03552912>.
- Bertin-Renoux, Anne, & Guérin, Jérôme (2021). L’analyse de la dimension intime de l’activité scientifique d’apprentis-chercheurs en Sciences de l’éducation et de la formation (SEF). *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 61. <https://doi.org/10.4000/edso.15169>.
- Bertin-Renoux, Anne (2024). Embodied and Enactive Creativity: Moving Beyond the Mind-Body Dichotomy in School Education. *The Journal of Creative Behavior*. <https://doi.org/10.1002/jocb.651>.
- Billeter, Jean-François (2012). *Un paradigme*. Allia.
- Boden, Margaret (1990/2004). *The creative mind. Myths and mechanisms*. Routledge.
- Borgé, Nathalie (2016). John Dewey, précurseur du paradigme de l’enaction et de la cognition incarnée pour l’expérience et l’éducation esthétiques en didactiques des langues ? Dans : Serge Martin (dir.), *Vivre une expérience. L’œuvre de John Dewey pour penser/enseigner les langues et la littérature* (136-139). Diltec/Halim.
- Brasseur, Claude (1993), *Étude sur l’évolution d’un discours éducatif : la créativité à l’école durant la période 1968-1985*, thèse de doctorat en sciences de l’éducation, université de Strasbourg.
- Catellin, Sylvie (2004). L’abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire. *Hermès, La Revue*, 2(2), 179-185, <https://doi.org/10.4267/2042/9480>.
- Chanial, Philippe (2006). Une foi commune : démocratie, don et éducation chez John Dewey. *Revue du MAUSS*, 28(2), 205-250. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0205>.
- Chollat-Namy, Marie, & Longo, Giuseppe (2002). Entropie, néguentropie et anti-entropie : le jeu des tensions pour penser le vivant. *ISTE Openscience*. <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2023.0983>.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-bass.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990), *Flow: The psychology of optimal experience*, New York, Haper & Row.
- Csikszentmihalyi, Mihaly ([1996], 2006). *La créativité. Psychologie de la découverte et de l’invention*. Robert Laffont.

- Csikszentmihalyi, Mihaly, & Nakamura, Jeanne (2002). The concept of flow. Dans : Charles Snyder, Shane Lopez (eds.). *Handbook of Positive Psychology* 8 (9-105). Oxford University Press.
- Del Rey, Angélique (2009). *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. La Découverte.
- Dewey, John ([1916], 2011). *Démocratie et éducation*. Armand Colin.
- Dewey, John (1917). The Need for A Recovery of Philosophy. In John Dewey (Ed.), *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude* (3-69). Holt.
- Dewey, John ([1934], 2014). *L'art comme expérience*. Gallimard.
- Dewey, John ([1939], 1995). Creative Democracy. The task before us. *Horizons philosophiques*, 2, 41-48. <https://doi.org/10.7202/800979ar>.
- Gallager, Shaun (2014). Pragmatic interventions into enactive and extended conceptions of cognition. *Philosophical issues*, 24, 110-126. <https://doi.org/10.1111/phils.12027>.
- GIEC (2023). *Synthesis report of the IPCC sixth assessment report (AR6). Summary for Policymakers*. WNO & UNEP. <https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647.001>.
- Glăveanu, Vlad Petre (2014). Distributed creativity: What is it? Dans : Vlad Petre Glăveanu (Dir.), *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual* (p. 1-13). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05434-6_1.
- Hayward, Bronwyn (2012). *Children, Citizenship and Environment. Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*. Routledge.
- IPBES (2022). *Report of the Plenary of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services on the work of its ninth session*. IPBES secretariat.
- Joas, Hans (2001). La créativité de l'agir. Dans : Jean-Michel Baudouin, Janette Friedrich (dir.). *Théories de l'action et éducation* (p. 27-43). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudo.2001.01.0027>.
- Joas, Hans (1999). *La créativité de l'agir*. Cerf.
- Kerlan, Alain (2013). À la source éducative de l'art. *STAPS*, 102, 17-30. <https://doi.org/10.3917/sta.102.0015>.
- Kounios, John, & Beeman, Mark (2009). The Aha! Moment: The Cognitive Neurosciences of Insight. *Current Direction in Psychological Science*, 18, 210-216. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01638.x>.
- Kounios, John, & Beeman, Mark (2015). *The eureka factor: Aha moments, creative insight, and the brain*. Random House.
- Léné, Alexandre (2005). L'éducation, la formation et l'économie de la connaissance : approches économiques. *Éducation et sociétés*, 15, 91-103. <https://doi.org/10.3917/es.015.0091>.
- Mac Kinnon, Donald (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17, 484-495. <https://doi.org/10.1037/h0046541>.

- Malinin, Laura (2016). Creative practices embodied, embedded, and enacted in architectural settings: Toward an ecological model of creativity. *Frontiers in Psychology*, 6, 1978. doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01978.
- Montévil, Maël. 2021. Entropies and the Anthropocene Crisis. *AI and Society*, 38, 2451-2471. <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01221-0>.
- Morizot, Baptiste (2020). *Manières d'être vivant. Enquête sur la vie à travers nous*. Actes Sud.
- OCDE(1960), *Convention relative à l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques*, 14 décembre 1960 . <https://www.oecd.org/fr/about/legal/text-of-the-convention-on-the-organisation-for-economic-co-operation-and-development.html>.
- OCDE (2001). *La société créative du XXI^e siècle, enquêtes prospectives*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264282476-fr>.
- OCDE (2004). *Résoudre des problèmes, un atout pour réussir. Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003*. PISA, OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264007444-fr>.
- OCDE (2005). *La définition et la sélection des compétences-clés*. OCDE.
- OCDE (2007). *Le capital humain : comment le savoir détermine notre vie*. Les essentiels de l'OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264029118-fr>.
- OCDE (2015). *Résultats du PISA 2012 : Trouver des solutions créatives (Volume V) : Compétences des élèves en résolution de problèmes de la vie réelle*. PISA, OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264215771-fr>.
- OCDE (2016). *Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales*. OCDE.
- Oleron, Pierre (1957). *Les composantes de l'intelligence d'après les recherches factorielles*. PUF.
- Peirce, Charles Sanders ([1934], 1965). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, vol. 5. Dans : Charles Hartshorne et Paul Weiss (dir.). *Pragmatism and Pragmaticism*. Harvard University Press.
- Plucker, Jonathan, Beghetto, Ronald, & Dow, Gayle (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologist? Potential pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1.
- Shapiro, Roberta (2004). Qu'est-ce que l'artification ? XVII^e congrès de l'AISLF « L'individu social », Comité de recherche 18, Sociologie de l'art, Tours. <https://shs.hal.science/halshs-00010486v2>.
- Schultz, Théodore (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51, 1-17. <https://www.jstor.org/stable/1818907>.
- Schultz, Théodore (1959). Investment in man: an economist's view. *Social Service Review*, 33, 17-109. <https://www.jstor.org/stable/30016430>.
- Stiegler, Bernard, & Montévil, Maël (2019). Entretien Sur l'entropie, Le Vivant et La Technique : Première Partie. *Links Series*, 1. <http://links-series.com/n-1-2-virtuel-et-biologie/>.

Tassin, Jacques (2020). *Pour une écologie du sensible*. Odile Jacob.

Torrance, Paul (1966). *The Torrance Test of Creative Thinking*. Personnel Press.

Torrance, Paul, & Daw, Dean (1966). Attitude patterns of creatively gifted high school seniors. *Gifted. Children Quarter*, 10, 48-52. <https://doi.org/10.1177/001698626601000201>.

Vygotsky, Lev ([1930], 2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 7. <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210>.

Schlesinger, Philip (2016). The creative economy: invention of a global orthodoxy. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 17, 187-205. <https://doi.org/10.3917/enic.021.0187>.