

LA CRÉATIVITÉ FORTUNE D'UN CONCEPT OU CONCEPT DE FORTUNE ?

LE CHOIX DES CONCEPTS, LE DISCOURS SAVANT ET SES VULGATES

LES habitants de la « cité savante » doivent en convenir : ce n'est pas aujourd'hui encore qu'ils pourront, en toute quiétude, forger, en leurs champs propres et spécifiés, des langages préservés de la chute dans des usages « mondains ». Une des grandes leçons de cent ans d'histoire des sciences humaines, c'est précisément cette *circularité* entre les constructions conceptuelles effectuées à l'abri supposé des laboratoires et des terrains d'expérience « scientifique », et les besoins langagiers communs qu'excitent et alimentent à la fois les moyens d'information modernes.

La question ne saurait d'ailleurs se résoudre au problème classique de la vulgarisation, de sa nécessité et de ses risques. L'analyse y est trop simple. Elle nous maintient dans un rapport de verticalité hiérarchique : en haut, le savoir scientifique, détenu par la classe savante, en bas, les adaptations à l'usage des simples. La sociologie de la connaissance (cf. Bourdieu, Chamborédon et Passeron, 1968) * modifie le schéma et montre le caractère circulaire du lien entre les langages savants et leurs vulgates diverses, qui ne cessent jamais, en définitive, de peser leur poids dans la constitution même du langage de la scientificité.

Né de l'impression et de l'imagerie, souvent très subjective, ce langage n'échappe que difficilement à ses origines. L'histoire des concepts scientifiques se résume au long récit d'une lutte contre l'anthropomorphisme des concepts. Bachelard (v.g. 1934) l'a montré en son temps, et Canguilhem a analysé avec minutie le cas particulier, assez exemplaire au

* Les noms d'auteurs renvoient aux ouvrages cités en fin d'article. (N.D.L.R.)

demeurant, de la formation du concept de réflexe aux 17^e et 18^e siècles (1955).

Un discours à l'autonomie menacée.

Cette autonomie du discours de la science est, d'évidence, plus menacée dans le champ des sciences humaines où l'objet, traité comme fait, et par là rendu autonome vis-à-vis du discours empirique impressionniste, garde toujours, pour l'ensemble des subjectivités concernées où il résonne, un minimum de liens avec des événements, toujours susceptibles d'un discours à dominante connotative et par là même, menacé d'un avachissement dans les approximations d'une vulgate. Le discours *psychologique*, plus proche de l'expérience vécue par les sujets et de ses manières de dire, qu'elle ne peut pas, d'une certaine manière, ne pas intégrer dans le langage de l'expérience et de la théorie (cf. Thinès, 1967), donne de multiples exemples de cette difficulté congénitale. Le concept de « créativité » assure, à cet égard, notre instruction. Mais nous ne sommes pas là devant un cas particulier.

Ainsi le débat autour de la définition de l'*intelligence*, depuis les premières tentatives de Binet et Simon (1905, cf. 1908) pour en mesurer le développement, illustre bien le problème. Binet part de la notion commune d'intelligence telle qu'elle apparaît dans la pratique non critique des éducateurs scolaires de son époque. En gros, un instituteur « sait » ce qu'est l'intelligence quand son discours quotidien l'amène à distinguer les élèves « intelligents », ceux qui le sont moins et ceux qui sont réputés ne l'être pas du tout. Le célèbre test de Binet-Simon est un ensemble composite d'épreuves de mémoire immédiate, de calcul mental, de raisonnement, de description d'images, de jugements sur des situations... qui, non seulement ne remet pas en cause cette appréhension triviale mais s'appuie sur elle et, de ce fait, la confirme dans un parfait cercle vicieux. L'école anglaise de l'analyse factorielle (cf. Spearman, 1904, Vernon, 1952) tentera de rompre cette dépendance vis-à-vis des concepts communs et du réalisme vulgaire qu'ils véhiculent, en recherchant, à travers une vaste batterie d'épreuves, et signifiée par le seul jeu des corrélations statistiques, la présence de facteurs qu'il ne s'agirait pas de définir *a priori* en référence aux hypothèses de la psychologie quotidienne. Ce *nominalisme* méthodologique n'est cependant pas tenable

dès qu'il s'agit de construire une théorie, Spearman en a fait l'expérience (1927).

De la même manière, on voit combien les fondateurs de la psychologie du *learning* (apprentissage) sont dépendants des concepts usuels de l'éducation et même de la morale courante : les notions mises en honneur par Thorndike (1911) comme « need », « drive », « O.K. reaction », « reward », « punishment », et même les célèbres concepts de « need-reduction » ou de « habit-strength » utilisés dans un système aussi hautement formalisé que celui de Hull (1943), comportent une puissante équivoque sémantique (cf. Spence, 1951). *A fortiori* des concepts aussi flous que ceux d'attitude, de motivation, de frustration, d'agressivité (cf. Nuttin, 1963, 2) véhiculent tout autant le malentendu, du fait de leur articulation imprécise avec des champs aussi *opposés* que l'éthologie behavioriste, la psychanalyse freudienne, l'Ego-psychology américaine ou les résidus de la phénoménologie existentielle.

Et l'on ne citera que pour le pittoresque la classification *caractérologique* popularisée en France par Le Senne (1945) et qui, même si elle n'est pas dénuée de toute valeur scientifique, ne peut manquer, en récupérant la vieille nomenclature hippocratique, de traîner avec elle d'irrépressibles et encombrants jugements de valeur : qu'on essaie ainsi de persuader un « apathique », ni « émotif », ni « actif », et « primaire » de surcroît, qu'il n'est pas victime d'une disgrâce naturelle, d'autant que l'on ne dispose que de Louis XVI pour lui fournir la référence historique de rigueur. Il est facile de voir combien chacun de ces vocables constitue à lui seul un véritable piège sémantique où s'entretient le malentendu, alors que l'on peut toujours invoquer le sens « juste » de chacun de ces mots, détenu quelque part dans un traité ou un lexique de caractérologie.

La constitution d'une vulgate.

Il naît de tout cela une psychologie à tout faire, mélange de formulations d'allure scientifique, de considérations morales déguisées en faits, de prescriptions rassurantes ou soupçonneuses selon le cas, ni savoir objectif, ni sagesse avouée. Le discours de la psychosociologie d'intervention, le plus lié avec le discours empirique des groupes sur lequel il se développe en est, lui aussi, un parfait exemple.

Ainsi le discours trivial, présent à la naissance du lan-

gage de la scientificité, l'accompagne au long de sa carrière et lui fournit la résonance mondaine qui en assure à la fois le succès et la perte. Les vocables de la psychanalyse, et jusqu'à la pratique même de la cure où le rapport au savoir n'est pas le moindre enjeu, en font désormais classiquement les frais : la fortune du mot « complexe » par exemple nous signifie son infortune. La mode, et en particulier les tics verbaux et les engouements successifs pour certaines formules ou certains mots causent l'agacement des uns, l'amusement des autres. Ils tentent la plume d'essayistes (Beauvais, 1969). En fait, il s'agit de prendre comme un constat sociologique qu'il existe des manières de parler qui imposent leur loi indépendamment des bons vouloirs individuels ou collectifs et qui entretiennent avec le discours abrité des sciences un rapport ambivalent. Il est irritant d'entendre parler de « structure », d'« idéologie dominante », de « procès de production », de « discours du désir » à propos de n'importe quoi, comme on peut être agacé par l'« écoute de l'autre », la « relation », le « dialogue », « se sentir interpellé » ou « se remettre en question ». Des manières de dire sont là, en un certain sens préalables à leur usage raisonné, autonomes par rapport à lui, mais non pour autant effet du hasard ou fantaisie de nature.

Dans la mesure où l'étude de ces manières de dire nous montre à l'œuvre ce processus même de la confection des vulgates, il peut être instructif, pour comprendre ce qui arrive, d'en rechercher les déterminations. La sociologie de la connaissance inclut ce passage obligé. Si l'activité scientifique n'est pas séparable de ses retombées, c'est d'abord dans le champ du langage que la chose se vérifie. Et, dans ce champ, les effets de boomerang ne sont pas rares. Ainsi l'épistémologie n'est pas séparable de l'analyse des réseaux des manières de dire dans la culture. La fortune même du concept de *créativité* illustre bien ce fait. Ce concept trouve en effet son origine historique dans le champ de la psychologie, pour cerner des phénomènes relativement limités, comme nous le verrons. Il envahit aujourd'hui de nombreux discours mais dans des champs qui entretiennent avec la psychologie, et précisément la psychosociologie des groupes, des rapports de voisinage ou même de tuilage (éducation, pastorale, animation, expression, formation...).

Fonction idéologique des concepts dans les sciences humaines.

Et l'on pourra parler, dans la mesure où cet autre vocable est susceptible d'un emploi non englué dans sa vulgate, d'une fonction *idéologique* des concepts des sciences humaines ainsi réemployés, que l'on entende par idéologie, soit, au sens le plus large, la part qui leur est faite dans l'élaboration des opinions, croyances et mentalités communes, soit au sens engelien, le rôle *masquant* que les manières de dire jouent par rapport à leurs déterminations réelles en renvoyant au monde faussement autonome de la pensée. Dans le premier cas, la question posée est : sur quoi s'articule l'apparition du concept de créativité à un moment donné du discours culturel commun ? Dans le second cas, cette question n'est qu'un préalable à une seconde : quelles pratiques concrètes se trouvent en définitive visées par ce vocable et quelle est leur portée effective dans la conjoncture ?

Mais on peut, tout d'abord, ne pas vouloir considérer que ces deux questions soient des préalables obligés. L'appel à l'étymologie d'une part, et la considération de bon sens, d'autre part, selon laquelle il n'y a pas de fumée sans feu ni de discours sans référent, peuvent suffire à certains esprits peu enclins à la pratique du soupçon. Qu'il y ait de la créativité dans les activités humaines ou qu'il n'y en ait pas, qu'on puisse en déceler plus ou moins, serait un fait *constatable* d'emblée, préalable à tout effort de définition comme à l'apparition historique du concept. On pose ainsi qu'il va de soi que les groupes et les individus *sont*, par nature, plus ou moins dotés de « créativité ». Cette dotation serait constante dans le temps (Thalès, Moïse ou Jugurtha avaient de la créativité) ou dans l'espace (on peut parler de créativité chez les Iroquois, des Moscovites ou les Bantus du Kasai). L'approche, ici, est *ontologisante*, par appel aux évidences. « Vous vous interrogez, sur la créativité ? Allez donc voir un petit gosse dessiner librement : vous comprendrez immédiatement ce que c'est », nous disait un de nos collègues dans un séminaire consacré à cette question. Rarement malentendu ne fut plus grand. Le problème préliminaire se trouve, dans cette réponse, parfaitement éconduit car ce qui fait difficulté précisément c'est qu'on parle aujourd'hui de créativité, alors que l'on n'en parlait pas hier, et que l'on en parle dans la culture occidentale et pas ailleurs.

On voit ici combien l'explication par la *mode* ou le *sno-bisme* (« allez, demain, on appellera ça autrement... »), en relativisant par le renvoi sceptique la relativisation objective analysante, renforce en définitive le caractère absolu et transhistorique de la « réalité » qui, en tout état de cause, survivrait identiquement hors des aléas des discours successifs. L'appel à l'*étymologie* joue le même rôle. En référant un concept culturel à l'échelle fixiste des catégories de la langue prise indépendamment de son développement effectif, l'étymologie établit les fausses fenêtres par quoi se stabilisent des symétries rassurantes. Ainsi « créativité » serait tout simplement à « création » ce que « productivité » est à « production », signifiant la *capacité latente* dont « création » et « production » seraient l'« actualisation ». Une certaine logique est satisfaite, mais non point l'analyse psycho-linguistique qui constate, chose facile d'ailleurs, qu'il y a un mauvais fonctionnement quelque part, du fait que le champ connotatif des vocables n'est pas du tout le même et que chacun d'entre eux résonne avec ses harmoniques propres, historiquement décelables en dépit des symétries étymologiques. On voit ici comment la sociologie de la connaissance impose le soupçon par rapport à ce qu'on pourrait appeler un « impressionnisme ontologiste », selon lequel « après tout, les choses sont ce qu'elles sont *sub specie aeternitatis* ». Ainsi s'explique l'extrême attention actuelle à la confection même du discours, attention qui n'est pas séparable d'un projet de science humaine et qu'on ne saurait réduire à une scolastique. La réalité des choses, en définitive, est beaucoup plus qu'on ne le croit, à rechercher du côté de ce qu'on en dit, car c'est par là qu'elle révèle les articulations qui la font prendre corps dans l'univers des significations humaines.

LA CRÉATIVITÉ, UNE CHOSE DONT ON PARLE

Car, si, dans une certaine conjoncture, apparaît dans le discours commun, ce vocable de créativité, c'est qu'en priorité, il était *nécessaire qu'on en parle*. La créativité est d'abord chose dont on parle, et, le plus souvent, sous le mode de la revendication, de la nostalgie, de l'attente chancelante ou de la promesse alléchante : la chose dont on parle

parce qu'elle *devrait* être, ou, autre hypothèse, la chose dont on parle parce qu'elle *ne peut pas* effectivement être. Son sort et sa fonction semblent apparentés à ceux d'un autre mot qui connut naguère pareillement la fortune : le « dialogue » dont la revendication parlée semblait fonction inverse de sa réalisation agie. Selon la formule de E. Vandermeersch (Séminaire I.S.P. 1972), on se trouve devant un concept à « fonction compensatrice » dont le caractère fondamental paraît sa signification inconditionnellement positive *a priori*. C'est ce que relève, non sans humour, le psychologue britannique Hudson (1966, cf. Vernon, 1970, 217-218) :

Dans certains cercles, « créatif » est un mot incontestablement approbatif, qui signifie pratiquement « bon ». Il en est de même du substantif « créativité ». Ce mot bizarre est maintenant usuel dans le jargon psychologique et recouvre n'importe quoi depuis les réponses à un type particulier de tests psychologiques jusqu'à la qualité satisfaisante du lien conjugal. Créativité, en d'autres termes, s'applique à toutes ces qualités que les psychologues approuvent. Et de même que les autres vertus, par exemple la justice, il est aussi difficile de les critiquer que de dire ce qu'elles signifient.

Cette dernière remarque de Hudson paraît tout à fait pertinente. Le concept de « créativité » semble exercer une fascination sans commune mesure avec ses référents objectifs dans la recherche psychologique, fascination qui se situe à la limite de l'intimidation mentale : celui qui se lèverait, dans une assemblée, pour s'écrier « je suis contre la créativité » se livrerait tout aussitôt à une entreprise suicidaire et apparaîtrait comme un ennemi du progrès, de l'homme et de son expression « authentique et profonde » comme de son épanouissement. Cette simple évocation, hors de toute analyse expérimentale, montre bien le réseau dans lequel s'inscrit l'emploi de ce terme au demeurant technique : un réseau puissamment évaluatif et moral. La fonction instrumentale du mot s'efface là devant sa fonction *d'expression d'un désir et d'une norme*. Il n'est donc pas étonnant que la carrière du mot se réalise dans de nombreux champs apparemment sans frontières communes : de la pédagogie individuelle à la psychologie des groupes, de l'expression liturgique à la libération sexuelle, de la communication interpersonnelle à la qualité collective de la vie, la revendication de créativité intervient, connotant sans cesse avec d'autres notions voisines mais imperceptiblement décalées, dans le grand brassage métaphorique du discours

commun, sous les apparences heureuses de l'évidence : spontanéité, retour aux sources, expression libre, non-directivité, originalité, non-conformisme, innovation, épanouissement, et, bien sûr, la fête.

Concept typiquement *gauchisant* par l'ensemble de ses connotations progressistes et hédonistes, il n'est pas étonnant qu'il fasse carrière dans l'Education Nouvelle, dans certains courants groupistes, communautaires et libertaires, non sans de nombreuses nuances d'un champ à l'autre. Dès lors, plus *objet de croyance* que de démonstration, lié à des ensembles déterminés d'attitudes, le concept de « créativité » s'articule dans l'univers culturel au titre de « concept flottant », si l'on nous permet cette image financière, dont les marges de fluctuation varient en fonction des préjugés, des attentes et des interdits qui constituent la mentalité des groupes.

LES ORIGINES DE LA NOTION DE CRÉATIVITÉ

Mis aujourd'hui à toutes les sauces, le concept de créativité, grâce à l'évidence immédiate de son suffixe et à la limpidité de son étymologie, n'a pas les allures d'un néologisme d'origine scientifique. On étonne toujours lorsque l'on signale sa totale absence de la langue usuelle comme des dictionnaires avant le début des années soixante ainsi que le refus récent de l'Académie française de le faire entrer à son dictionnaire (cf. Faure, 1971, 1077). C'est dans un contexte très circonstancié qu'il apparaît, à première approximation, fort éloigné des espérances diffuses que l'on place aujourd'hui dans l'usage du vocable.

I. Un instrument de la psychologie différentielle des activités intelligentes.

C'est pendant la Seconde Guerre mondiale que le concept est forgé par des psychologues aux U.S.A. L'histoire relève de l'anecdote, avec un petit côté « James Bond » non négligeable. On sait que le prestige et l'influence des psychologues aux Etats-Unis n'est pas comparable au sort que ces professionnels connaissent sur le Vieux Continent. Deux circonstances historiques expliquent pour une grande part

cette confiance : l'intégration sans problème de la psychologie dans le processus de développement industriel pour l'adaptation des hommes aux conditions du travail et sa réciproque ; la « réussite » de la mobilisation de 1917 où, grâce à un appareil de sélection construit par des psychologues (dont le célèbre *U. S. Army test*), les U.S.A. parvinrent, dans le minimum de temps, à constituer une armée cohérente et structurée à partir de quasiment rien. Il n'est donc pas étonnant qu'en 1942 des psychologues soient associés à la résolution d'un autre problème, celui de la sélection du personnel des *Strategic Services*, chargé du renseignement, à l'heure où cette quête, face aux enjeux de la guerre idéologique et de la menace atomique, doit passer de l'aventurisme individuel, exotique et casseur à une entreprise systématique et rationnelle.

On se rend compte alors que les batteries de tests utilisées classiquement pour l'appréciation du développement intellectuel sont inopérantes pour détecter le personnel adéquat dans ce genre de fonctionnement de l'intelligence : se fier aux Q. I. recueillis par les tests classiques reviendrait à éliminer les personnels qui, dans la pratique, se révèlent les plus capables. Or cette capacité ne peut pas ne pas être décrite comme *hautement intelligente* par le simple fait qu'elle répond à une constante des nombreuses définitions de l'activité intelligente : la possibilité de résoudre un problème jusque-là totalement inconnu, d'intégrer et de mobiliser efficacement des données inattendues et même impensées dont le système de relations n'est pas à première vue perceptible.

De 1950 à 1959, le psychologue américain Guilford va tirer de ces constatations une théorie de la pensée et confectionner de nouveaux instruments de son évaluation : on les baptisera *tests de créativité*. En 1956, il distingue dans l'activité intelligente deux groupes de performances qui ne paraissent pas appartenir au fonctionnement d'un même facteur psychologique. Une personnalité peut être décrite comme « *converger* », soit comme « *diverger* », selon le facteur dominant de son fonctionnement intellectuel. Le *converger*, quand il se trouve en face d'un problème donné tend à réduire l'éventail des réponses possibles à une seule : le *diverger*, par contre, placé dans la même situation, tend à inventorier le maximum de réponses possibles. On pourra toujours faire remarquer que la découverte n'est guère originale et qu'un peu de bon sens suffit à l'observation de

la chose. On peut se rappeler, d'autre part, que Ribot (1888) avait distingué deux types d'attention, monodéique et polyidéique. Mais cette remarque et ce rappel, utiles en leur ordre, ne nous apportent rien pour expliquer la fortune du concept de créativité dont ils ne font pas usage.

Pour mettre en évidence le fonctionnement de l'intelligence *diverger*, Guilford construit des tests qu'il appelle *open-ended*, des tests en tâche ouverte, à réponses illimitées. En 1962, les travaux de Getzels et Jackson montrent que la conception de l'intelligence qui a présidé, tant chez Binet et Simon que chez les continuateurs américains, est essentiellement *scolaire* et que l'École, en définitive, favorise la pensée convergente au-delà même des limites du conformisme mental et de la stéréotypie. L'évaluation des enfants par le Q. I. classique revient à éliminer les « créatifs ».

2. La revendication pédagogique de l'Éducation nouvelle.

Il est facile, ici, de voir comment cette remarque rejoint tout un courant de novation pédagogique qui, sans parler de *créativité*, préconise l'activité de l'enfant, la stimulation de son initiative et de ses capacités inventives, l'éducation de son intelligence dans le prolongement de ses comportements ludiques et de son imagination créatrice. Claparède, Cousinet, Montessori, Decroly... ont déjà milité dans cette direction (cf. Faure, 1971). Avec les travaux de Torrance, à partir de 1962, les psychologues s'intéressent directement aux *implications éducatives* de cette « créativité » mise en évidence dans la sélection des adultes. Mais ils ne peuvent pas ne pas y associer une critique vis-à-vis de la pédagogie traditionnelle comme d'ailleurs vis-à-vis des tentatives modernes d'apprentissage programmé basé sur les théories de *conditionnement opérant* et les *contingences de renforcement* issues des recherches néo-behavioristes de Skinner (cf. 1970).

La conjonction de ces applications avec la montée des méthodes *non directives* en pédagogie (cf. Rogers, 1954, 1971) n'est pas fortuite. Bien au-delà de la simple extension d'une méthode psychologique de mesure des activités intelligentes, c'est une conception de la relation scolaire et de l'institution même du savoir et de sa transmission qui se fait jour. Le concept de « créativité » trouve son premier éclatement. Car ce que l'on décrit là, c'est un véritable *style de vie* éducative, une nouvelle « way of life »

qui n'est pas sans correspondance avec l'utopie libérale dont vit encore l'Amérique dans son ensemble à cette époque. Cette description coïncide, d'autre part, avec les premières manifestations de lassitude de l'opinion vis-à-vis de l'hypertechnicisation du travail, de l'éducation et de la vie courante : on veut retrouver l'expérience humaine comme *globale, as a whole*, au-delà de la fragmentation imposée par l'analyse des sciences humaines. Ainsi la créativité, simple donnée méthodologique élargissant le champ d'investigation des activités intelligentes, *par son lien même avec le contexte culturel*, devient le pivot d'un système de croyances éducatives et de revendications d'existence en passe de remplacer, dans la mentalité commune, la foi dans les techniques éprouvées de l'apprentissage scientifique et de la programmation rationnelle.

De cette nouvelle croyance, Hudson (1966 ; cf. Vernon, 1967, 220) a recherché les six maximes fondamentales :

1. la mesure conventionnelle de l'intelligence est périmée ;
2. aux tests conventionnels, il faut substituer les tests de créativité ;
3. les facteurs déterminants de la créativité ne relèvent pas du fonctionnement intellectuel d'abord mais de la personnalité prise comme un tout ;
4. l'originalité, dans quelque domaine que ce soit, est associé à un type de personnalité, la personnalité « diverger » ;
5. l'attitude du « converger » est une forme névrotique de défense alors que l'attitude du « diverger » ne l'est pas. La « divergence » est inductrice de tout ce qui, dans la vie professionnelle comme dans la vie privée, entraîne croissance et accomplissement. La « convergence » sacrifie l'épanouissement des personnes au fonctionnement efficace ;
6. l'éducation conventionnelle est insupportable au « diverger ». Par suite elle met en danger les capacités créatrices de la nation. L'éducation doit donc se transformer pour promouvoir la « divergence ».

On pourra analyser utilement à la lumière de ces six maximes un document récent consacré à la créativité dans l'éducation de la Foi (Bagot, 1971). On y retrouvera le même ordre de priorité. En transposant les propos de cet éducateur dans le langage des psychologues américains, on peut dire que, pour lui, il va de soi que la démarche croyante ne peut être que celle de « diverger », que la rénovation récente de la Catéchèse, telle qu'elle est mise en œuvre par

les instances responsables, utilise de manière abusive le concept de créativité parce qu'elle maintient une « convergence » sous la forme d'une thématique minimale et d'un monitorat souple mais, en définitive, dirigiste. On retrouve dans ce document la revendication commune à beaucoup d'éducateurs en quête de créativité : attendre de l'événement qu'il indique les voies à suivre, ne pas préjuger des formes que prendront les « cheminements » individuels ou groupal, faire confiance aux ressources des personnes et tenir ferme l'écart entre leurs différences pour les rendre coopératives sans uniformiser les comportements. L'éducateur, stimulateur de « divergence », devient, en l'occurrence, une sorte de « provocateur » du groupe, incitant à la destruction des attitudes conventionnelles pour que naisse un comportement « original » et « plus profond ». En catéchète, Bagot considère que cette pédagogie transpose la pédagogie même du Dieu de la Bible vis-à-vis du Peuple élu. Et tout itinéraire personnel ou groupal est susceptible de cette lecture religieuse : le Peuple de Dieu devient l'exemple même de toute vie de groupe créative.

On voit combien ces propos très stimulants reprennent explicitement le concept de créativité en rejoignant assez fidèlement le contexte culturel d'origine, mais en adoptant d'abord les postulats « libéraux » amalgamés sans critique au discours chrétien. Ce choix conduit logiquement l'auteur à traiter par prétérite toute velléité de restaurer des formes conventionnelles d'apprentissage parce qu'elles « canaliserait » les capacités inventives du groupe ou assureraient de manière trop contraignante ses attaches instituées avec une mémoire collective forcément stéréotypique. Ce projet de déconnexion se retrouve dans bien des tentatives modernes d'éducation a-typique (cf. v.g. Lobrot, 1966 ; Neill, 1970). Nous rejoignons ici les postulats culturels de la non-directivité, — dont nous avons montré ailleurs (D. Hameline, 1971), la convergence avec certaines attitudes chrétiennes contemporaines —, dans la mesure où ces derniers font reposer l'efficacité de l'éducation sur la rupture avec la procédure conventionnelle du système d'enseignement et avec la collusion que cette procédure entretient entre la verticalité hiérarchique du pouvoir et la médiation magistrale obligée dans la construction du savoir, ce qui rend vaine la nécessaire autonomie des personnes dans leurs apprentissages.

3. Une conception nouvelle de la Recherche scientifique et industrielle.

Mais il est remarquable que ce renversement de perspectives ne s'opère pas seulement en milieu éducatif. Un autre lieu d'éclosion du concept de *créativité* est constitué par l'univers de la recherche scientifique et industrielle. Les problèmes de sélection de personnel hautement qualifié qu'ont rencontrés les Etats-Unis à la fin des années cinquante sont immenses. C'est le moment de l'expansion industrielle galopante. Mais c'est aussi le moment où l'exploit soviétique du lancement du premier spoutnik (1957) donne un coup de fouet décisif à la mise en route des recherches spatiales américaines dont va naître le programme Appolo. Il s'agissait là du plus extraordinaire pari scientifico-technique qui ait été engagé jamais par une nation et qui fut tenu dans les conditions que l'on sait. Or l'essentiel était d'abord de recruter des scientifiques exceptionnels, des hommes neufs, capables de penser l'impensé. Retenons cet exemple où Hudson (1966 ; cf. Vernon, 1967) voit s'établir le *statut prestigieux des hommes créatifs modernes* dans la mentalité américaine.

Trois données vont caractériser la recherche spatiale, qui vont la différencier profondément du « modèle » convenu de la recherche scientifique :

1. *L'écart traditionnel entre recherche dite « fondamentale » et mise en œuvre technico-industrielle est réduit au minimum.*

Contrairement en effet à la répartition classique des tâches (« gratuité créative » de la recherche du savant isolé dans son génie propre ; applications « différées » et lucratives de ses découvertes dans des domaines divers dont il n'a pas le contrôle), l'invention se fait par une circulation constante *et immédiate* entre les deux niveaux. La définition même de l'intelligence créatrice comme démiurgie quasi artistique individuelle (cf. les chapitres traditionnels des Manuels de Philosophie de l'Enseignement secondaire sur l'« imagination créatrice » ou l'« intuition ») se trouve profondément modifiée : elle constitue un processus collectif complexe tendu vers un résultat à moyen terme, à la fois *systématiquement programmé et systématiquement libéralisé*, ce qui n'est un paradoxe qu'en apparence.

2. *Le caractère collectif de cette recherche s'harmonise avec une intense stimulation individuelle.*

Un équilibre s'instaure entre l'optimum de travail individualisé et l'optimum de fonctionnement en groupe, les avantages et les inconvénients des deux procédures étant scientifiquement mesurés. On peut dès lors assurer une répartition efficace de *moments* articulés les uns sur les autres. C'est dans le même temps que naît la technique d'invention dite du *Brainstorming* due aux travaux d'Osborn (1953). L'épisode de brainstorming (assaut des cerveaux) intervient *comme un moment* d'un processus rigoureusement programmé. Les participants de cette réunion d'invention sont conduits de manière très directive à une désinhibition de la pensée : dire tout ce qui vient à l'esprit, s'abstenir de toute critique et autocritique, donner la priorité à la quantité d'idées émises sur leur qualité. Dans un autre temps, beaucoup plus long et hautement technicisé, des spécialistes traitent les données recueillies pour en intégrer l'infime partie utile (5 %) dans le processus de recherche en cours d'élaboration.

3. *La recherche spatiale va être caractérisée par l'absolue nouveauté des problèmes à résoudre.*

Rien de semblable antérieurement, rien de prévisible, rien de comparable : ces trois caractères de l'*originalité* décrits par Hallman (1967) conduisent à une pensée *préfigurative* constante, où l'argument d'analogie avec l'expérience connue devient un facteur de stérilisation de l'invention. Une méthode de stimulation des fonctions créatrices comme la *Synectique* de Gordon (1961) exploitera d'une façon très élaborée une technique de l'analogie systématique mais en la conduisant par des procédures contrôlées sur des voies prospectives, son principe étant de « rendre le familier insolite, et l'insolite, familier ».

L'exemple de la recherche spatiale permet de voir comment va s'opérer la circulation entre les critères d'efficacité productive où la créativité des hommes est *une des données* requises en vue d'un *rendement global* du dispositif de la recherche, et les critères de valeur culturelle où la créativité va se trouver apparemment dégagée de son contexte contraignant et se trouver célébrée pour elle-même. Une véritable substitution s'opère alors, où l'on peut déceler le mécanisme même de l'établissement d'une idéologie. Car la créativité, comme moyen de stimuler la production scien-

tifique, est *jugée à ses effets* intégrables dans un processus hautement et systématiquement programmé et asservi à des fins productives. A cet égard, les fondateurs du *brainstorming* ne cherchent pas à libérer l'humanité du carcan de la pensée convenue mais à accroître la prospection de besoins nouveaux, la capacité d'augmentation en produits nouveaux qui y répondent dans le circuit production-consommation.

En définitive, les cinq conditions nécessaires et suffisantes pour qu'une procédure puisse être caractérisée comme « créativité » selon Hallman (1967) n'appartiennent pas d'abord à un discours humaniste, libéral, éclairé et progressiste, mais à un discours *prosaïquement technicisant* où la créativité est conçue comme *l'amélioration* d'une procédure d'apprentissage et de recherche dont les fins sont définies avec d'autres critères. Hallman distingue ainsi cinq conditions pour qu'on puisse parler de créativité :

1. *connectedness* : la capacité de combiner les éléments d'une situation de manière nouvelle, combinaison elle-même provisoire et transposable à d'autres situations : en somme, une fonction métaphorique permanente ;
2. *originality* : apport de données nouvelles, imprévues, sans comparaison possible avec autre chose de connu ;
3. *nonrationality* : primauté accordée au discours de l'inconscient sur le discours d'emblée logique-causal. On retrouve ici le rôle essentiel de la promotion métaphorique de la pensée ;
4. *self-actualization* : la production de la nouveauté est inséparable d'un dynamisme global qui entraîne un certain changement du novateur dans sa novation ;
5. *openness* : la présence d'un environnement « sensible », tolérant à l'ambiguïté, permissif et « non défensif » pour reprendre les expressions rogériennes.

On voit le caractère très opératoire et relatif de ces conditions qui décrivent un *fonctionnement*. Leur présence rend possible, selon Hallman, une activité perçue comme globale par ses auteurs, débouchant sur la production d'objets, de procédures, de manières parfaitement repérables, mettant en œuvre des processus mentaux spécifiques et entraînant un rapport nouveau entre les personnes et leur entourage (1967, 18-19).

Ces descriptions behavioristes se contentent de constater un certain nombre de données enregistrables mais il est clair qu'elles peuvent rapidement éclater en une revendication humaniste et se fondre dans une *éthique des relations* intra et interhumaines. Le concept de créativité, ainsi armé

des prestiges de la scientificité, mais non sans liens, par ailleurs, avec les procédures de stimulation du marché, se sépare en apparence de ses enracinements techniques pour mener une existence autonome et constituer un impératif de la condition humaine considéré comme valant en soi et reporté dans une éternité de référence. Poser, dès lors, la question de savoir si les Bororos du 20^e siècle ou les Vénètes du 1^{er} siècle avant J.C. pouvaient formuler pareille revendication semble « déplacé » : le mot est instructif, car la *place* même de la question est bien ici et maintenant et non dans un ailleurs transcendant les circonstances.

4. Une des idées-mères de l'éthique groupiste.

Cette transposition éthique s'opérera de la manière la plus évidente au sein de la pratique des groupes restreints où le concept de créativité connaît une grande faveur. Rien d'étonnant à cela. Le *groupe centré sur le groupe* est d'abord un groupe décentré arbitrairement, et souvent onéreusement, de ses centrations habituelles sur des tâches, des problèmes et des événements extérieurs. Le caractère de nouveauté de la situation et de ses développements constituent souvent pour les participants une révélation d'un mode de vie différent, d'un style de relations insoupçonné en rupture avec les conformités usuelles, qui peut donner aux participants l'impression d'échapper à la pesanteur des relations sociales instituées et de créer véritablement des liens nouveaux, inattendus, impensés, à travers une histoire commune entièrement imprévisible. Que l'expression non verbale se développe, propice à la création matériellement repérable d'objets où le groupe reconnaîtra ses œuvres, et cette impression d'un univers créatif enfin possible en sera d'autant renforcée. La déférence par rapport à l'instant, à l'itinéraire concret poursuivi *hic et nunc* et constituant vite la seule attache et le seul repère, renforce cette impression à la fois euphorisante et consternante puisque pour la savourer il est nécessaire de la pressentir caduque.

Dans ce contexte, la notion de *créativité* s'éloigne au maximum de ses antécédents psychotechniques pour connoter la mystagogie spontanéiste du groupe. Le lien même de la notion avec celle de *création*, c'est-à-dire de produit détachable de sa production même et significatif de la trace du groupe par une œuvre durable séparée de lui, tend à se distendre. L'œuvre commune n'est pas ordonnée à autre

chose qu'à l'expression et à la communication « pures » : il s'agit de se contraindre à une *expérience* et d'en ressentir les effets. La créativité connote ici beaucoup plus un *état ressenti*, « affect devenu à soi sa propre fin » selon la formule de J. Kirié (Séminaire I.S.P. 1972), à cultiver comme tel, beaucoup plus que la capacité latente de créer une œuvre séparable et vouée à l'autonomie dans le circuit des objets ou des valeurs : l'étymologie, dans ce contexte, se trouve récusée.

Mais sans doute est-ce avec la doctrine et la pratique du *psychodrame* et du *sociodrame* chez Moréno (1946) que, faisant sa jonction explicite avec le concept de *spontanéité*, la créativité va qualifier une quête individuelle et interpersonnelle qui ne vise pas à moins qu'à restaurer une nouvelle forme de culture sur les bases d'une nouvelle éthique des relations humaines. On y part du vieux principe rousseauiste que l'adulte civilisé n'est pas un être créatif parce qu'il a perdu sa spontanéité native au profit des « conserves culturelles » qui se stratifient dans ses comportements et ses rôles. C'est l'enfant qui détient la vérité de l'adulte, et non l'inverse. Paradoxalement, libérer l'imaginaire par le jeu psychodramatique, ce n'est pas inviter les acteurs à une régression dans l'univers de la fabulation infantile, ce qui constitua l'un des sens les plus anciens, en psychologie, donné par Tramer au mot « créatif » pour désigner l'un des caractères de l'enfance (cf. Piéron, 1957). Le psychodrame conduit les acteurs vers leur vérité d'avant la chute dans le social et la stéréotypie de ses conflits relationnels. Une spontanéité originelle est à retrouver où les individus reprennent carrière dans un espace-temps antérieur au découpage de leur existence en rôles et au conditionnement des réponses comportementales qu'exige la coercition sociale.

Autant il serait déraisonnable et peu objectif de méconnaître la valeur thérapeutique des techniques psychodramatiques, autant il convient de souligner chez Moréno le lien entre sa pratique et une *ambition éthique* de restauration individuelle et culturelle. Car les individus à qui est ainsi rendue leur « spontanéité créatrice » deviennent inducteurs de cette délivrance chez les autres et capables de dénouer les conflits pour entraîner les groupes à une interaction positive et à une créativité coopérative émotionnellement perceptible.

On a souligné maintes fois les faiblesses sociologiques d'une telle doctrine. La lecture du dernier chapitre de *Who*

shall survive ? (trad. 1954) suffit à révéler l'amalgame des concepts, la confusion des projets d'analyse et d'intervention, les préjugés politiques. Pontalis (1968, 252) y voit « un exemple frappant d'une méthode qui dissout le social dans les mécanismes psychologiques abstraits où elle prétend déceler les ressorts secrets de la vie à plusieurs ». Mais la capacité attractive d'une telle pensée sur la mentalité occidentale est activée par sa conjonction avec l'ensemble des phobies contemporaines et des attentes qu'elles exaspèrent : retour à la vie « naturelle » et « spontanée », loin de la pollution et des nuisances des villes, dénonciation de l'univers anonyme de la foule citadine solitaire, revendication de la « qualité de la vie », de la création d'un environnement inducteur de relations à échelle humaine où chacun puisse partir à la découverte de ses potentialités créatrices.

Loin de nous la pensée de brocarder ces revendications fondamentales aujourd'hui et si parfaitement légitimes en leur ordre. Mais une analyse sociologique de la mentalité commune ne peut pas y relever aussi la fonction idéologique d'*idéalisation*, de report dans un ailleurs mythique unissant à la fois le futur (la nouvelle société possible) et le passé (l'auparavant archaïque de l'enfance créative) du temps mythique, au détriment de l'analyse concrète des déterminations du présent historique. On y décèle aussi l'option, à la fois traditionnelle et libertaire, qui attribue à une intervention psychologique et éthique, que constitue ce retour aux sources mystériques de la créativité naturelle des individus et des groupes, la capacité de modifier les conditions sociales et politiques de l'humain : la chose est claire chez Moreno. Il n'est pas étonnant, dès lors, que ce soit chez des sociologues et psychologues d'obédience *marxiste* que l'on trouve la plus grande réticence à l'usage immodéré du concept de créativité, apte, comme ils le soulignent, à détourner les énergie novatrices des hommes vers des terrains où elles manqueront leur véritable accomplissement.

A ce point du débat, on voit combien il est nécessaire de constater avec Goldmann (cf. 1970) qu'il est impossible de séparer jugements de faits et jugements de valeur. Sous-jacent au débat théorique sur l'opportunité d'un concept, se pose le problème du rattachement des pratiques qu'il qualifie, à une praxis globale où entrent en jeu indissociablement l'analyse et l'option stratégique avec ses aspects politiques et éthiques. Sous-jacente aussi la question im-

mense, — et dont aucune des sciences humaines, pas plus que l'analyse marxiste, ne peut raisonnablement investiguer les variables —, d'un changement culturel dont l'ampleur serait telle qu'on pourrait, avec rigueur, y lire une véritable mutation de l'espèce et de ses critères de fonctionnement : on entrerait ainsi dans une ère de *créativité* et il ne resterait plus qu'à modifier la Loi des trois Etats d'Auguste Comte pour y ajouter un quatrième épisode. Que ladite Loi ait quelques chose aujourd'hui de périmé, on serait tenté de le croire, mais nous rejoignons en tout état de cause ici ce que Desroches appelle plaisamment la catégorie de l'« historico-mondial » (1970) où la possibilité d'administrer la preuve de ce que l'on avance est fonction inverse de la séduction exercée par l'hypothèse.

DU BON USAGE D'UN CONCEPT FLOTTANT

Ainsi le concept de créativité, mélangeant ses origines dans la vulgate psycho-morale du moment, y exerce une fonction ambivalente, auberge espagnole où chacun « apporte son manger », mais suivant un menu qui, en définitive, ne laisse pas à la cogitative et à l'imaginative individuelles une grande marge de manœuvre. Le sujet qui pense les concepts n'est pas le sujet individuel mais le sujet collectif, tel que le définit Goldman (1970, 335), et la bonne ou mauvaise volonté de chacun n'y est que pour peu de choses. Il n'empêche pourtant, et Goldman le souligne, commentant la *III^e Thèse sur Feuerbach* de Marx (1845), que le processus de la production des concepts n'appartient pas à un déterminisme mécanique aveugle mais à la dialectique même des rapports entre les hommes.

Il n'est donc pas question, face à cette histoire en cours, de jouer les puristes offensés à la manière de ces gardiens de la langue qui interviennent périodiquement et vainement pour dénoncer ses mésusages. Il vaut mieux, des avatars du concept, tirer une leçon pour la chose même : ces aventures sont en effet instructives. Il n'y a pas commune mesure, en effet, entre l'invention individuelle, par Guilford ou par un autre psychologue, du vocable de *créativité* et le succès de ce vocable qui ne peut être dû qu'à sa conjonction heureuse avec un ensemble de circonstances, qui pré-déterminaient même ce « choix », du fait que, comme on dit, « la chose était dans l'air ».

De la même manière, penser quelque activité humaine que ce soit (apprentissage, vie des groupes, institution...) comme autonome vis-à-vis des conditions de son apparition et de son maintien, c'est s'entretenir dans l'illusion d'une créativité mythique. Car ce thème véhicule toujours, d'une manière ou d'un autre, cette secrète espérance de libérer les entreprises humaines de la pesanteur qu'entraîne leur inscription dans la matérialité des déterminations sociales.

Il n'est pas contestable que le concept de créativité recouvre un certain nombre de *pratiques* de recherche intellectuelle ou artistique, d'apprentissage ou de formation des hommes qui font la preuve de leur efficacité quand on assigne pour fin principale à ces activités la *déstructuration* des schémas préétablis, l'augmentation de la capacité de *changement*, la *personnalisation* des acquisitions et même, tout simplement, leur intégration durable et cohérente. Que le résultat de ces pratiques soit de rendre des individus et des groupes plus productifs, plus maîtres de leur production, plus capables d'inventer et de mobiliser leur imaginaire, capables même de « créer » vraiment parfois du nouveau, la chose est vérifiable. Nous sommes ici en face d'une *méthodologie* de la formation des hommes. Si les impératifs de la conjoncture éducative sont, par exemple, à la maîtrise du changement, les modèles de formation devront « programmer » de l'initiative. Mais on peut concevoir d'autres impératifs, dans une autre conjoncture. I. Taylor (1959 ; cf. Foss, 1966) a trouvé plus de cent définitions de la *créativité* qu'il pense pouvoir classer sous cinq rubriques. La créativité y est jugée à ses effets détachables et vérifiables, c'est-à-dire en définitive intégrée, comme nous l'avons vu, dans un processus qui l'englobe et qui n'est jamais autre chose que *la négociation constante des hommes avec les contraintes*, que ce soit la recherche intellectuelle, la création artistique, l'apprentissage des langues ou la conception des slogans publicitaires :

1. créativité d'*expression* : une activité recherchée pour elle-même, où l'habileté, l'originalité, la qualité de l'œuvre n'ont aucune importance. Ex. les dessins spontanés d'enfants.
2. créativité de *production* : l'activité ludique est contrôlée et canalisée par augmentation des contraintes techniques.
3. créativité d'*invention* : la perception de relations nouvelles et inhabituelles entre des éléments préalablement dissociés.

4. créativité d'*innovation* : la modification des fondements même et des postulats dans un domaine donné.
5. créativité d'*émergence* : une norme ou une hypothèse entièrement neuve apparaît, au niveau le plus fondamental. Ex. l'apparition de l'art abstrait.

CRÉATIVITÉ ET SPONTANÉITÉ

C'est par son glissement vers la revendication de *spontanéité* que le concept méthodologique de créativité franchit le seuil à partir duquel il devient saturé d'idéologie. Car le thème de la spontanéité est porteur des plus grandes confusions. Nous avons vu comment il peut véhiculer une nostalgie au demeurant très régressive, d'un paradis d'enfance, d'« avant » les apprentissages et les conditionnements.

A cet égard, la découverte par les psychophysicologues modernes qu'il existe bien chez les vertébrés une « activité spontanée » (cf. Le Ny, 1967, 46-48), préalable à tout apprentissage et même à toute sollicitation du milieu, remet en cause l'impérialisme du schéma empiriste Stimulus-Réaction (S-R), pivot de la doctrine behavioriste selon lequel tout comportement ne peut être qu'appris dans le rapport aux stimulations de l'environnement. Mais si ces découvertes aident à dénoncer le dogmatisme larvé d'une certaine psychologie scientifique et ses arrière-pensées idéologiques, elles ne peuvent, en tout état de cause, contribuer à fonder les bases de la créativité dans l'espèce humaine. Rechercher chez le petit enfant qui joue de son corps sans contraintes apparentes l'origine du « libre jeu » auquel peuvent être assimilés la recherche intelligente, la création artistique même corporelle ou les apprentissages complexes, la chose est acceptable par une analogie sans rigueur ou la simple évidence de la continuité génétique du développement individuel. Il n'empêche que ce développement est constitué par le franchissement de certains seuils qualitatifs où l'« hétérogénéité structurale » est aussi évidente que la « continuité fonctionnelle » (Piaget, 1949) : lorsque le thème de la créativité devient plausible, il y a beau jeu que des éléments de *socialisation*, avec leur balancement domestication-affranchissement, sont devenus, en rigueur de terme, *déterminants* (cf. Wallon, 1945). Ou, sinon, il faut convenir, selon la remarque ironique de D. J. Piveteau (Sé-

minaire I.S.P. 1972) que « le petit chat qui joue avec la pelote de laine constitue la référence exemplaire de la créativité ».

C'est précisément cette référence qui peut faire de la recherche de la « libre expression » anarchiquement autonome un handicap paradoxal opposé aux individus dans leur propre progression. Car assimiler spontanéité et créativité, comme l'ont montré E. Verne (Séminaire I.S.P. 1972) ou L. Lurçat (1971), c'est rendre les individus égaux en droits et en devoirs vis-à-vis d'une *nature* préalable aux déterminations des origines sociales et au regard de laquelle seule on jugera des capacités créatrices des uns et des autres. C'est, d'autre part, imposer comme critères de l'expression « *authentique* » de soi, des façons de parler, d'agir, de « s'exprimer » qui ne sont pas sans lien repérable avec les comportements des milieux sociaux favorisés. La première de ces postulations conduit à inscrire dans la nature, des différences qui sont d'abord des produits culturels, et la seconde accentue des différences dans la mesure où, par exemple, les individus de milieux sociaux défavorisés seront invités, *sous prétexte de spontanéité* mais dans un contexte institué de concurrence et de sélection, à une activité d'« expression libre » dont les instruments et les règles résonneront pour eux comme une véritable langue étrangère. Pas plus que la recherche de la vérité, la justesse de l'adéquation à soi-même et aux autres n'est un produit spontané du développement humain : c'est un des mérites de Gramsci de l'avoir rappelé (1955, 107, 121-123).

En réalité ce qui s'opère, sous le nom de *créativité*, chez les individus ou les groupes, en particulier lorsque la chose est recherchée comme expérience *ressentie*, ce n'est pas tant la suppression des contraintes que leur *changement*. La déstructuration n'est possible que par une restructuration larvée, sinon avouée, des éléments. Et ce changement peut être effectivement vécu comme libérateur et promoteur dans la mesure où les comportements reposaient jusque-là sur des supports paradoxalement insupportables. On pourrait définir, dans ce contexte, la créativité comme l'optimisation des possibilités de confirmer son identité dans le renouvellement.

Mais l'impression cathartique qui peut en découler, classiquement décrite depuis Breuer et Freud (1895, cf. 1967), ne peut être confondue avec le changement lui-même et s'avère le plus souvent fugitive. Rapidement le nouveau support sera

perçu dans sa *pesanteur fondatrice* qui décentre toujours le groupe ou l'individu de la contemplation de soi et de la croyance « spontanée » en sa possibilité d'apesanteur institutionnelle. Celui qui prend l'initiative d'entraîner des individus ou des groupes dans une entreprise de « créativité », facilite — et souvent par des attitudes logiquement directives, comme on le vérifiera par exemple chez Bagot (1971) par l'exercice d'un contre-pouvoir désappareillant — la déconnection vis-à-vis des attitudes antérieures, « autorise » les attitudes nouvelles, lève les obstacles qui laissaient les gens « interdits ». Mais par le fait même qu'il déconditionne, il reconditionne. D. J. Piveteau (cf. Séminaire I.S.P. 1972) utilise, à cet égard, l'image de la *trame* : la créativité consisterait non à supprimer toute trame, mais à détramer les trames préexistantes, le « *weaving system* », en posant une nouvelle trame dont la fonction de support obligé ne laissera pas l'utilisateur interdit.

LES RÉSISTANCES À LA « CRÉATIVITÉ »

Ainsi ramenée aux proportions modestes que nous venons d'évoquer, la créativité n'en recouvre pas pour autant un champ d'action négligeable : elle évoque tous ces *déverrouillages* furtifs ou délibérés que les individus et les groupes tentent d'opérer dans les systèmes et les appareils qui les engendrent et qu'ils entretiennent à la fois. Déverrouillages dont il appartient à *un autre type d'analyse* de mesurer l'exacte portée sociale.

Nous avons, dans notre propos, recommandé une lecture *soupçonneuse* vis-à-vis d'un usage naïvement humaniste, et de ce fait très équivoque de la notion. Soupçon n'est pas option. Ou disons que toute option inclut le soupçon préalable avant de pouvoir s'ériger en connaissance de sa propre cause. Mais la mise en lumière des attaches implicites de ce concept et des attitudes que suppose son emploi, n'a pas pour corollaire obligé la méconnaissance des arrières-pensées que ne peut manquer de comporter la *résistance* au concept et, *a fortiori*, aux entreprises qu'il recouvre.

A l'instar de la non-directivité, autre concept flottant de l'époque, la créativité suscite la crainte de tous ceux qui, par réaction ou par fonction, tendent à freiner l'initiative, à exorciser l'inqualifiable possible, l'inattendu, le subversif.

Elle n'agace pas toujours pour l'unique et pur motif de sa bâtardise conceptuelle, et les raisons avancées, même parées des prestiges de la scientificité ou de la sagesse, ne parviennent pas toujours à cacher leur rôle *défensif* de rationalisation d'une passion cachée : qui veut préserver pouvoir et savoir et les sent menacés n'entendra pas parler de créativité sans appréhension, c'est probable.

Ainsi vont les instruments de la connaissance, qu'ils tiennent leur discours autant dans les « lieux communs » qu'en la place propre que rêvent de leur assigner les logiciens en chambre. Et c'est en définitive sur la place publique qu'il convient d'aller quérir la vérité de toute science. En ce sens, la *créativité* demeure un concept de fortune, instrument modeste du savoir, outil polémique menacé. Mais son succès ambigu nous trace une leçon si exemplaire sur la condition de la connaissance qu'on se résignera à faire contre cette mauvaise fortune bon cœur.

Daniel HAMELINE.

Ouvrages cités

- BACHELARD (G.) — *Le Nouvel esprit scientifique*, Paris, Alcan, 1934.
- BAGOT (J.P.) — Catéchèse et créativité, *Vérité et vie*, 1971, 93.
- BEAUVAIS (R.) — *L'Hexagonal*, Paris, Hachette, 1969.
- BINET (A.), SIMON (T.) — Le Développement de l'intelligence chez les enfants, *Année psychol.*, 1908, 14, 1-94.
- BOURDIEU (P.), CHAMBOREDON (J.C.), PASSERON (J.C.) — *Le Métier de sociologue*, Paris, Mouton, 1968.
- CANGUILHEM (G.) — *La Formation du concept de réflexe aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, Presses universitaires de France, 1955.

- DESROCHES (H.) — *Formation permanente et apprentissage en sciences sociales*, Paris, Editions ouvrières, 1970.
- FAURE (P.) — Créativité et rigueur, *Pédagogie*, 1971, 26, 107-124.
- FOSS (B.M.) — *News horizons in Psychology*, Penguin Books, 1966.
- FREUD (S.), BREUER (J.) — *Etudes sur l'hystérie*, trad., Paris, Presses universitaires de France, nouvelle éd. 1967.
- GETZELS (J.), JACKSON (P.W.) — *Creativity and intelligence*, New York, John Wiley, 1962.
- GOLDMANN (L.) — *Marxisme et sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1970.
- GORDON (W.J.J.) — *Stimulation des facultés créatrices*, trad., Paris, Hommes et techniques, 1965.
- GRAMSCI (A.) — *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Turin, Einaudi, 1953.
- GUILFORD (J.P.) — The Structure of intellect, *Psychol. Bull.*, 1956, *LIII*.
- HALLMAN (R.J.) — The necessary and sufficient conditions of Creativity, in *Creativity, its educational implications*, J.C. GOWAN, G.D. DEMOS, E.P. TORRANCE ed., New York, John Wiley, 1967, 16-31.
- HAMELINE (D.) — *Du savoir et des hommes*, Paris, Gauthier-Villars, 1971.
- HULL (C.) — *Principles of behavior. An introduction to behavior theory*, New York ; Appelton Century Fox, 1943.
- HUDSON (L.) — The question of creativity, in *Contrary Imaginations*, London, Methuen, 1966, 100-115.
- Institut Supérieur de Pédagogie — *Séminaire sur la créativité*, 1972, non publié.
- LE NY (J.F.) — *Apprentissage et activités psychologiques*, Paris, Presses universitaires de France, 1967.
- LURÇAT (L.) — Créativité ou sens de l'action ? Réflexions sur des problèmes de pédagogie pré-élémentaire, *Orientations*, 1971, 40, 45-56.
- LE SENNE (R.) — *Traité de Caractérologie*, Paris, Presses universitaires de France, 1945.
- LOBROT (M.) — *La Pédagogie institutionnelle*, Paris, Gauthier-Villars, 1966.
- MORENO (J.L.) — *Psychodrama*, New York, Beacon House, 1946.

- *Fondements de la sociométrie*, trad. Paris, Presses universitaires de France, 1954.
- NEILL (A.S.) — *Libres enfants de Summerhill*, trad., Paris, Maspéro, 1970.
- NUTTIN (J.) — La Motivation, in *Traité de Psychologie expérimentale*, P. FRAISSE, J. PIAGET ed., vol. V, Paris, Presses universitaires de France, 1963, 2-82.
- OSBORN (A.F.) — *Applied imagination*, New York, Scribner, 1953.
- PIAGET (J.) — *Psychologie de l'intelligence*, Paris, A. Colin, 1949.
- PIERON (H.) — *Vocabulaire de la Psychologie*, Paris, Presses universitaires de France, 1957.
- PONTALIS (J.B.) — *Après Freud*, Paris, Gallimard, 1968.
- RIBOT (T.) — *Psychologie de l'attention*, Paris, Alcan, 1888.
- SKINNER (B.F.) — *La révolution scientifique dans l'enseignement*, trad., Bruxelles, Dessart, 1968.
- SPEARMAN (C.) — « General intelligence » objectively determined and measured, *Amer. J. Psychol.*, 1904, 15, 201-293.
— *The abilities of man*, London, Macmillan, 1927.
- SPENCE (K.W.) — Theoretical interpretations of learning, in *Handbook of Experimental Psychology*, H.J. STEVENS ed., New York, John Wiley and sons, 1951, 690-729.
- THORNDIKE (E.L.) — *Animal Intelligence*, New York, Macmillan, 1911.
- TORRANCE (E.P.) — *Rewarding creative behavior*, Prentice Hall Inc., Englewoods Cliffs, 1965.
- THINES (G.) — Langage de la théorie, langage de l'expérience, in *Hommage à André Rey*, coll., Bruxelles, Dessart, 1967.
- VERNON (P.E.) — *La Structure des aptitudes humaines*, trad., Paris, Presses universitaires de France, 1952.
— *Creativity*, London, Penguin Books, 1970.
- WALLON (H.) — *Les origines de la pensée chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, 1945.