

## La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art

### The theory of creativity in art education

### La teorización de la creatividad al servicio de la educación artística

Félix de la Durantaye

Créativité et création en éducation  
Volume 40, numéro 2, automne 2012

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1013811ar>  
DOI : <https://doi.org/10.7202/1013811ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

#### Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

#### ISSN

0849-1089 (imprimé)  
1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

#### Citer cet article

de la Durantaye, F. (2012). La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art. *Éducation et francophonie*, 40(2), 6-22.  
<https://doi.org/10.7202/1013811ar>

#### Résumé de l'article

L'article esquisse une réflexion de nature philosophique sur la question de l'enseignement de la créativité artistique. Plus spécifiquement, l'auteur s'intéresse aux différentes façons de théoriser la créativité, à leur capacité « descriptive » de nous éclairer sur ce que fait l'artiste lorsqu'il crée et, ultimement, sur l'assistance que cette théorisation peut apporter concrètement à l'éducateur (ou à l'artiste) qui voudrait, grâce à elle, mieux structurer son enseignement ou sa pratique. Dans une première partie, l'auteur résume et analyse deux approches de la créativité artistique qui sont aujourd'hui extrêmement répandues dans la littérature philosophique, psychologique, artistique et scientifique, soit comme 1) originalité valable (la conception « classique ») et comme 2) capacité psychologique (la conception « psychologique »). Il tente de démontrer qu'en dépit des apparences certains aspects de ces conceptions les rendent inopérantes en elles-mêmes et pour les éducateurs qui souhaiteraient obtenir d'elles des informations privilégiées pour leur enseignement. Dans une deuxième partie, il aborde la créativité comme un processus psychophénoménologique et explique en quoi cette vision particulière offre, selon lui, de meilleures perspectives théoriques et pédagogiques.

# La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art

**Félix DE LA DURANTAYE**

Université de Montréal, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

L'article esquisse une réflexion de nature philosophique sur la question de l'enseignement de la créativité artistique. Plus spécifiquement, l'auteur s'intéresse aux différentes façons de théoriser la créativité, à leur capacité « descriptive » de nous éclairer sur ce que fait l'artiste lorsqu'il crée et, ultimement, sur l'assistance que cette théorisation peut apporter concrètement à l'éducateur (ou à l'artiste) qui voudrait, grâce à elle, mieux structurer son enseignement ou sa pratique. Dans une première partie, l'auteur résume et analyse deux approches de la créativité artistique qui sont aujourd'hui extrêmement répandues dans la littérature philosophique, psychologique, artistique et scientifique, soit comme 1) originalité valable (la conception « classique ») et comme 2) capacité psychologique (la conception « psychologique »). Il tente de démontrer qu'en dépit des apparences certains aspects de ces conceptions les rendent inopérantes en elles-mêmes et pour les éducateurs qui souhaiteraient obtenir d'elles des informations privilégiées pour leur enseignement. Dans une deuxième partie, il aborde la créativité comme un processus psychophénoménologique et explique en quoi cette vision particulière offre, selon lui, de meilleures perspectives théoriques et pédagogiques.

**ABSTRACT**

**The theory of creativity in art education**

Félix DE LA DURANTAYE  
University of Montréal, Québec, Canada

This article outlines a philosophical reflection on the question of teaching artistic creation. More specifically, the authors look at different ways of theorizing creativity, their descriptive ability to shed light on “what the artist does when he or she creates”, and ultimately on the assistance these theories can bring to the educator (or artist) who wants to better structure his teaching or practice. In the first part, the author summarizes and analyses two approaches to artistic creativity which are now very popular in the philosophical, psychological, artistic and scientific literature: 1) valuable originality (called “classical creation”) and 2) psychological ability (called “psychological creation”). It attempts to demonstrate that despite appearances, certain aspects of these theories make them unworkable in themselves and also for teachers who want to garner privileged information from them for their teaching. The second part tackles creativity as a “psychophenomenological process” and explains why, according to the author, this particular vision offers the best theoretical and pedagogical perspectives.

**RESUMEN**

**La teorización de la creatividad al servicio de la educación artística**

Félix DE LA DURANTAYE  
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Este artículo ofrece una reflexión de orden filosófico sobre la cuestión de la enseñanza de la creatividad artística. Más precisamente, el autor se interesa a las diferentes maneras de teorizar la creatividad, a su capacidad “descriptiva” de iluminar “lo que el artista hace cuando crea” y finalmente, sobre el apoyo que dichas teorías puede aportar al educador (o al artista) que desea, gracia a ellas, estructurar mejor su enseñanza o su práctica. En la primera parte, el autor resume y analiza dos enfoques de la creatividad artística generalmente aceptados en la literatura filosófica, psicológica, artística y científica, sea en tanto que: 1) originalidad válida (denominada concepción clásica) o como 2) capacidad psicológica (o “concepción psicológica”). Trata de demostrar que, a pesar de las apariencias, ciertas dimensiones de dichas concepciones las convierten en inoperantes en sí mismas y para los educadores que desean obtener de ellas las informaciones indispensables para la enseñanza. En la segunda parte aborda la creatividad como un “proceso sico-fenomenológico” y explica cómo esta visión particular ofrece mejores perspectivas teóricas y pedagógicas

## Introduction

Les éducateurs en art apprennent énormément sur la créativité artistique dans le cadre de leur enseignement. Ils reconnaissent en effet que c'est « dans la discipline elle-même qu'il faut puiser les conceptions didactiques et les orientations pédagogiques de manière à développer un enseignement des arts en correspondance véritable avec la matière enseignée » (Gosselin et St-Denis, 2011, p. 33). Il peut toutefois leur arriver d'adopter certains modèles théoriques, provenant de sources diverses dans la littérature scientifique et artistique, qui leur paraissent mieux adaptés à leur enseignement, à leurs valeurs ou à leur propre conception de la créativité. Nous ne souhaitons pas dans cet article remettre en question les importantes fondations pédagogiques et méthodologiques des artistes ou des éducateurs en art, ni même la motivation des choix qui les ont portés vers telle ou telle théorie de la créativité. Nous voulons plutôt nous intéresser, dans les pages qui suivent, aux différentes façons de théoriser la créativité, à leur capacité descriptive de nous éclairer sur « ce que fait l'artiste lorsqu'il crée » et, ultimement, sur l'assistance que cette théorisation peut apporter concrètement à l'éducateur (ou à l'artiste) qui voudrait mieux structurer son enseignement ou sa pratique.

La perspective dans laquelle nous engageons cette analyse n'est toutefois pas neutre; elle part du principe que toute théorie n'est pas nécessairement bonne à adopter et souhaite remettre en question un certain relativisme théorique quant aux différentes façons de concevoir la créativité. Certaines conceptions qui sont véhiculées dans la littérature actuelle, que ce soit en psychologie, en histoire de l'art, en philosophie ou chez les artistes eux-mêmes, se fondent sur des présupposés fautifs ou bien encore se déploient dans le cadre d'argumentations sophistiqués qui ont, nous le croyons, des effets pervers sur notre compréhension et notre exercice de la créativité artistique. Dans un premier temps, nous souhaiterions avertir les éducateurs des dangers que nous entrevoyons pour deux conceptions particulières que nous appellerons respectivement 1) la conception classique et 2) la conception psychologique. En contrepartie de ces deux conceptions, qui sont abondamment commentées dans la littérature actuelle et que nous aurons à cœur de présenter dans leurs grandes lignes, il s'agira de suggérer aux éducateurs une meilleure avenue théorique, qui nous paraît à la fois plus juste dans sa description et plus utile dans ses indications pédagogiques. Nous l'appellerons la conception psychophénoménologique de la créativité, puisqu'elle se situe au cœur même du processus créatif artistique, de ses actions et de ses dynamismes.

## Critique des conceptions classique et psychologique de la créativité

La plupart du temps, dans la rue ou même dans les traités philosophiques contemporains, on définira la créativité comme quelque chose d'original qui possède une certaine valeur ou utilité. Il s'agit de la conception que nous appellerons

« classique », puisqu'elle semble universellement adoptée dans la littérature contemporaine, à un point tel que peu d'auteurs s'emploient désormais à la contester ou même à l'expliquer. Pour nous qui cherchons toutefois à mieux saisir la réalité de cette définition et le soutien qu'elle peut apporter aux éducateurs dans leur travail, une aide précieuse se trouve chez le philosophe Emmanuel Kant et plus particulièrement dans sa Critique de la faculté de juger de 1790, à laquelle nous ferons brièvement référence. La créativité, qu'on appelait alors le génie, est caractérisée par ce qu'il appelait une « originalité exemplaire » (Kant, 1979, p. 205, §246). Originalité, parce que le génie doit produire sa propre règle et ainsi engendrer des produits toujours nouveaux et surprenants. Exemplarité, parce que ces productions, étant associées au génie, ne peuvent pas se permettre d'être absurdes : ce sont des productions originales, mais pas au point où elles ne disent rien à personne. Elles doivent absolument conserver une certaine intelligibilité, une certaine valeur, selon le contexte de leur production et, surtout, de leur réception. Dans l'esprit de la troisième critique kantienne, cela signifie que les productions du génie sont dignes d'être copiées et étudiées; elles possèdent le prestige de la marque d'un grand esprit, d'un esprit de génie. Il est à remarquer que, chez cet auteur particulier, l'originalité et la valeur sont des critères qui s'appliquent aux produits du génie, pas nécessairement aux processus qui les engendrent. Corrélativement, le génie est un titre honorifique que mérite l'artiste qui a réussi à susciter ces qualités d'originalité et d'exemplarité (valeur) tout au long de sa production.

Aujourd'hui le discours « scientifique » sur la créativité a bien changé dans sa forme et dans ses présupposés théoriques, mais il est frappant de constater, à travers des auteurs comme Amabile (1996), Csikszentmihalyi (1988, 1997), Guilford (1950, 1959, 1968), Silvia (2008, 2010), Finke, Ward et Smith (1992, 1995), Sternberg (1988), Sternberg et Lubart (1999), Simonton (1999), Torrance (1967), Weisberg (1993, 1995, 2000, 2006), Boden (1994), Currie et Ravenscroft (2002), Gaut et Livingston (2003) et Hausmann (1975, 1981, 1998), à quel point il tend à reprendre, presque point par point, la définition du génie utilisée par Kant à la fin du 18<sup>e</sup> siècle. Et tout comme chez Kant le génie était un trait distinctif des produits des beaux-arts, de la même façon chez les auteurs contemporains la créativité est une propriété qui se constate d'abord et avant tout dans les œuvres réalisées. Elle est ensuite seulement déduite, rétroactivement, chez les auteurs qui les ont générés et les processus qu'ils ont impliqués. C'est d'ailleurs là un premier problème de cette conception classique que nous reconnaissons, à savoir qu'elle ne vise pas directement à décrire ce qui a lieu chez l'artiste pour qu'il soit capable de « donner sa règle à l'art » (Kant, 1979, p. 204-205, §246) . Cette théorisation ne semble pas être à même de nous donner des informations sur la manière dont un artiste peut être original. Le génie, encore une fois, se reconnaît dans ses productions, par le résultat qui se dessine devant lui, comme la reconnaissance d'un fait accompli. Nous pouvons effectivement dire, avec John Hospers (1985, p. 247), que cette conception concerne l'histoire de l'art et la réception artistique plutôt que la production artistique elle-même :

Qu'une œuvre d'art soit originale est déterminé « objectivement », non pas en interrogeant le processus créatif, mais en examinant l'œuvre d'art en

relation avec ses prédécesseurs dans le même médium. Si deux œuvres sont similaires sans pour autant être identiques, la Commission des droits d'auteur pourrait bien décider que la seconde a été copiée de la première et ne pas lui attribuer ce droit. La Commission des droits d'auteur possède la tâche ingrate de décider si une deuxième chanson est « trop similaire » à une première qui a déjà été publiée – ingrate parce qu'il n'existe pas de façon « mécanique » de déterminer une telle similarité<sup>1</sup>.

Quant à la valeur (ou l'exemplarité selon Kant), qui accompagne bien souvent l'originalité dans la conception classique, c'est un critère qui nous semble également inopérant, puisqu'il n'appartient pas à l'artiste qui conçoit l'œuvre. Il n'appartient pas au « moment » de la créativité. Bien sûr, l'artiste peut contrôler la valeur symbolique, émotionnelle ou représentative de son œuvre à venir, mais il ne contrôle pas le degré d'assentiment esthétique<sup>2</sup> qui sera donné, ou non, à son œuvre une fois qu'il l'aura terminée et communiquée. Autrement dit, la valeur appartient au public qui reçoit l'œuvre et non pas à l'artiste :

Mais la connaissance des auteurs et de leur temps, l'étude de la succession des phénomènes littéraires ne peut que nous exciter à conjecturer ce qui a pu se passer dans l'intime de ceux qui ont fait ce qu'il a fallu pour obtenir d'être inscrits dans les fastes de l'Histoire des Lettres. S'ils l'ont obtenu, c'est par le concours de deux conditions que l'on peut toujours considérer comme indépendantes : l'une est nécessairement la production même de l'œuvre ; l'autre est la production d'une certaine valeur de l'œuvre, par ceux qui ont connu, goûté l'œuvre produite, qui en ont imposé la renommée et assuré la transmission, la conservation, la vie ultérieure (Valéry, 1944, p. 301).

D'ailleurs que pourrait dire un enseignant à l'élève qui voudrait être créatif en ce sens? Soyez original? Veillez à ce que vos œuvres soient bien reçues? Ne produisez pas d'abominations ni d'absurdités? Tous ces conseils, même s'ils peuvent sembler nous porter sur la voie de la créativité, ne nous disent rien des processus qui seront ceux de l'étudiant dans sa quête artistique. Après tout, ce n'est pas en voulant devenir original qu'on le devient forcément! Pour être original, dans ces conditions, l'étudiant devrait plutôt avoir une grande connaissance de l'histoire de l'art, du marché de l'art, et savoir jauger les tendances au point de pouvoir deviner ce qui sera appréciable demain. Il faudra que son œuvre soit relativement nouvelle : assez pour se démarquer de la masse, mais pas trop pour qu'elle conserve son intelligibilité. Pour avoir de la valeur, une œuvre doit être appréciée du public. Il faut donc bien choisir son public cible et être devenu expert dans les stratégies de marketing. L'originalité et la valeur exigent de savoir se vendre, non pas de bien savoir « créer ». En ce sens, la conception classique pourrait se révéler décevante pour un enseignant en art et pour ses élèves.

L'originalité et la valeur exigent de savoir se vendre, non pas de bien savoir « créer ».

1. Traduction libre.

2. Nous croyons, en accord avec la tradition philosophique, qu'il s'agit de deux valeurs distinctes : une valeur subjective que l'artiste incarne dans son matériau par le biais du processus créatif et une valeur qui fait l'objet d'un jugement intersubjectif associé au goût et donc à l'approbation esthétique (Jimenez, 1997; Levinson, 1996).

Une autre mesure problématique, mais intéressante, de la créativité s'incarne dans ce qu'on pourrait appeler la conception psychologique. Sous cette acception à la fois large et mouvante, nous rangeons l'ensemble varié de théories définissant la créativité comme une capacité de la pensée ou de la personnalité<sup>3</sup> à réaliser certaines opérations plus ou moins conscientes qui conduisent à la génération d'œuvres de toutes sortes. Nous remarquons d'emblée qu'elle naît, dans le contexte de la tradition psychanalytique, via des auteurs comme Sigmund Freud (1952), Carl Young (1964), Otto Rank (1989), Ernst Kris (1964), Lawrence Kubie (1970) et Anton Ehrenzweig (1974). Ceux-là considèrent la créativité comme une aptitude psychologique plus proche du subconscient que du conscient (dans le préconscient<sup>4</sup>) propre à générer des œuvres de science et d'art, mais intervenant également dans le domaine des rêves et des hallucinations (Kubie, 1970, p. 22-27). Selon cette branche de la théorie psychologique, la créativité partage plusieurs affinités avec la folie et les maladies mentales comme la maniacodépression et la schizophrénie, puisqu'elle mobilise le même type d'énergie psychique<sup>5</sup>. Corrélativement, cette vision pathologique de la créativité contribue à la stigmatiser dans un type de personnalité appelée « créatrice » et reconnaissable par différents attributs innés, fort variés dans la littérature psychanalytique. Cela a notamment eu pour effet de valoir aux artistes du début du 20<sup>e</sup> siècle une réputation de névrosés dont ils ont encore aujourd'hui bien du mal à se défaire (Andreasen, 1987; Jamison, 1993; Ludwig, 1995).

Plus récemment, dans le contexte de la psychologie cognitive, la créativité a perdu de son caractère « inconscient » et « extraordinaire » pour devenir plutôt une forme de « résolution de problème » faisant appel à des capacités cognitives tout à fait ordinaires. En effet, selon la théorie proposée par J. P. Guilford (1950, 1959), la créativité ne mobiliserait pas de processus extraordinaires (comme un pouvoir subconscient ou suprahumain qui permettrait à l'humain d'acquérir des idées d'on ne sait où), mais bien au contraire les mêmes processus qui sont en action dans l'expérience quotidienne: perception, mémoire, attention, connaissance, ressouvenir, calcul mental, etc. Contrairement à la théorie psychanalytique, qui attribuait à la créativité une nature inconsciente difficilement mesurable, la théorie cognitiviste va prétendre qu'il est possible, par différents moyens, de connaître, voire de quantifier la créativité. Ces moyens, allant du test d'intelligence (ou QI) à la résonance magnétique, en passant par le Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) (Runco, Millar, Acar et Crammond, 2011), ont comme particularité d'associer à la créativité une activité cérébrale particulière<sup>6</sup> qui se laisse mesurer directement dans l'expérience créative

- 
3. Certains psychologues, par exemple Maslow (1998), conçoivent la créativité comme un type bien caractéristique de personnalité, s'incarnant au fil de l'histoire dans des exemples plus ou moins paradigmatiques, comme Shakespeare ou Einstein, qu'il suffirait de prendre comme modèles pour atteindre un certain degré de créativité.
  4. Le préconscient est un concept d'allégeance freudienne, né des première et deuxième topiques dans les années 1915-1920, inspiré des recherches de von Hartmaan (1869, 1878), Galton (2004, première publication en 1883) et James (1890).
  5. Appelé « énergie cathexique » (Freud, 1988, 2010).
  6. Certains attribuent cette activité à la mémoire et à la conscience (Weisberg, 2006), d'autres à certaines parties du cortex cérébral gauche (Heilman, 2005; MacLean, 1990). Les théories diffèrent énormément à cet égard, mais toutes semblent affirmer que la créativité consiste en une dimension psychologique de l'être humain, c'est-à-dire circonscrit à la localité et aux fonctions de l'« esprit ».



et dans les différentes œuvres qui en résultent. Le test de Torrance, par exemple, suggère quatre critères de la créativité mesurables par quatre tests distincts. 1) Le test d'aisance (fluency) mesure le nombre de figures significatives en réponse à un stimulus. 2) Le test de divergence (flexibility) calcule plutôt le nombre de catégories différentes et significatives relevées en réponse au stimulus. 3) Le test d'originalité, pour sa part, mesure la rareté des réponses. Enfin, 4) le test d'élaboration évalue le niveau de détails dans les réponses proposées. Considérés ensemble, ces tests sont censés donner une bonne idée de la créativité d'un individu.

À première vue, cette théorisation nous semble porter un certain espoir pour le pédagogue de l'art, puisqu'elle s'attarde à décrire ce qui se passe durant le processus créatif, c'est-à-dire lorsque l'artiste est à l'œuvre. D'ailleurs, rien ne nous empêche de concilier certains aspects descriptifs des approches psychanalytique et psychométrique, que nous avons évoquées précédemment, afin de former une conception complémentaire et englobante de la créativité, ce que nous ferons dans la section suivante. Malgré cela, plusieurs dangers guettent ceux qui voudraient tirer des leçons de pédagogie et de méthodologie de la théorisation que nous avons appelée «psychologique»: 1) La théorie psychologique surestime, dans son concept de créativité, les conditions infrapsychologiques et sous-estime les conditions phénoménologiques. Autrement dit, la créativité se limite à ce qui se passe dans la tête d'un individu et ne tient pas compte de la relation intime et proactive vécue entre l'artiste et son médium/support<sup>7</sup>. Or, nous croyons que cette relation, que plusieurs appellent «expression artistique<sup>8</sup>», vise une partie importante de la créativité qu'on aurait tort de banaliser en la cantonnant dans un processus extracréatif. 2) Dans un même ordre d'idées, la théorie psychologique ne prend pas en compte les différentes spécificités «disciplinaires» de la créativité, mais vise plutôt un concept «générique» qui confond toutes les traditions et tous les médiums. C'est un reproche qui commence à poindre dans l'horizon même de la psychologie cognitive (Reiter-Palmon, Illies, Buboltz, Cross et Nimps, 1999, 2009) et qui révèle l'insuffisance, voire l'invalidité, de certains tests, comme le TTCT que nous avons déjà cité. Nous croyons qu'il existe, entre la créativité artistique et la créativité scientifique (pour ne nommer que ces deux domaines), des points de convergence et de divergence qui valent d'être étudiés et dont la connaissance orienterait mieux notre enseignement de l'art et des sciences<sup>9</sup>. 3) Enfin, certains modèles psychologiques, notamment ceux qui préten-

La théorie psychologique ne prend pas en compte les différentes spécificités «disciplinaires» de la créativité, mais vise plutôt un concept «générique» qui confond toutes les traditions et tous les médiums.

7. Nous utilisons l'expression «médium/support» pour indiquer la médiation grâce à laquelle l'artiste est capable de créer son œuvre. Parfois, le véhicule matériel de cette médiation (support) s'identifie au médium (pris comme la médiation au sens élargi), comme dans le cas de la peinture, mais pas toujours. D'où l'emploi du signe «/». Certains éléments de la conception psychologique négligent cet aspect phénoménologique de médiation qui existe dans le phénomène de créativité. C'est le cas notamment des théories de la personnalité, qui ont tendance à idéaliser certains traits biographiques honorifiques pour prédire ou expliquer la créativité.
8. C'est notamment le cas de Dewey (2005), qui décrit l'expression artistique comme une «expérience organique totale» (p. 66-68), mettant en action toutes les dimensions psychiques ET motrices de l'individu. C'est d'ailleurs dans l'action que cette expérience se mobilise et se dénoue selon lui.
9. Nous sommes convaincu que l'art et la science ont en commun dans le concept de créativité une même génération associationnelle des idées. Créativité artistique et scientifique partagent donc une certaine portion du processus créatif (voir la section suivante de l'article pour plus de détails). Toutefois, alors que la créativité artistique vise l'expression d'une certaine «nécessité intérieure» (Kandinsky, 1954, p. 112, 132-133), la créativité scientifique vise l'arrimage de ces associations d'idées dans le cadre de ce que nous pourrions appeler une «nécessité extérieure», c'est-à-dire une histoire objective (donc hors de l'individu qui crée) des problèmes et des solutions scientifiques.



dent quantifier précisément la créativité, utilisent souvent, dans leurs différents tests et calculs (comme le TTCT), les critères d'originalité et de valeur que nous avons exposés brièvement un peu plus tôt. Ce genre de théorisation prolonge alors la conception classique et donne lieu aux mêmes critiques.

## La créativité comme processus psychophénoménologique

Dans les apparences, les conceptions classique et psychologique rendent de fiers services aux éducateurs en art, puisqu'elles leur offrent des outils pour mieux comprendre et expliquer la créativité qu'ils ont à susciter chez leurs élèves. Pourtant, un œil attentif permet de relever certains dangers plus ou moins graves qui risquent d'entraver la validité de cet enseignement et donc sa véritable utilité dans la classe. Signaler ces dangers est ce que nous avons voulu faire dans la première section. Dans la deuxième, nous nous engageons plutôt à formuler une théorie alternative qui nous semble plus collée à la réalité de la créativité et qui, nous en sommes convaincu, s'avérera plus utile pour les éducateurs en art. Nous l'appelons conception psychophénoménologique parce qu'elle cherche à décrire ce qui se passe non seulement dans la (sub)conscience, mais également dans sa relation intime avec le médium/support, autrement dit, dans l'expérience créative.

La créativité artistique, selon cette nouvelle conception, consiste en un processus puisque c'est quelque chose que l'artiste « fait ». C'est une action qui se déroule dans le temps et dans l'espace et donc qui occupe un moment et un lieu. Aussi, peu importe si cette action laisse des fruits palpables ou même durables, s'ils ne durent que de l'instant de leur création (comme la danse) ou bien encore s'ils ne sont appréciés que de l'artiste. Il suffit que le processus possède un début, une fin et qu'il conduise à la réalisation d'une œuvre. Ce processus est d'abord psychologique, puisqu'il s'agit d'un « faire » qui tâche de générer des associations d'idées. Psychologique aussi, parce qu'il bénéficie de l'ensemble des facultés de la psyché humaine. Mais ce processus est également phénoménologique en ce qu'il place l'artiste dans une position d'action et de rétroaction réciproque et constructive avec son médium/support; l'œuvre in statu nascendi façonne autant la personnalité de l'artiste que l'artiste façonne l'œuvre en retour. Ce jeu d'influence et de contre-influence parcourt le processus en entier, mais se remarque peut-être davantage en phase de concrétisation. En bref, la phénoménologie de l'acte créateur désigne, sans toutefois s'y limiter, le lien réciproque d'influences motrices (liées à l'action et au mouvement) et kinesthésiques (liées à la perception de l'action) reliant l'artiste et son œuvre en train de se faire.

Nous pourrions peut-être mieux représenter le processus créatif comme une succession ordonnée (selon une certaine progression) et récursive (qui se répète souvent plusieurs fois avant sa conclusion) de plusieurs phases qui ont lieu dans le temps et l'espace. Notre théorie du processus créatif artistique<sup>10</sup>, inspirée de

Nous pourrions peut-être mieux représenter le processus créatif comme une succession ordonnée (selon une certaine progression) et récursive (qui se répète souvent plusieurs fois avant sa conclusion) de plusieurs phases qui ont lieu dans le temps et l'espace.

10. Une version plus complète et modélisée de cette théorie du processus créatif est actuellement en écriture. Cette théorie sera contenue dans un ouvrage publié ultérieurement.

plusieurs modèles déjà existants dans la littérature (Csikszentmihalyi, 1997; Ehrenzweig, 1974; Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy, 1998; Hadamard, 1996; Klee, 1998; Kris, 1964; Kubie, 1970), conçoit cinq phases distinctes : a) préhension, b) incubation, c) illumination [se distinguant en c.1) résurgence et c.2) révélation], d) concrétisation et e) proïémisation.

### **Préhension**

La préhension ouvre généralement le processus créatif artistique, mais elle joue un rôle crucial tout au long du processus. Le mot « préhension » fait référence à l'enfant saisissant les objets qui sont à proximité. Il désigne chez l'artiste ce moment où il rassemble les différents éléments de son projet (Dufrenne, 1953, p. 66). Il ne faudrait toutefois pas considérer cette étape comme simplement précréative. La préhension est déjà un travail. C'est le travail de l'artiste qui structure son imaginaire (son incubation) afin de recevoir l'illumination qui lui permettra de concrétiser son œuvre. Il est vrai que cette phase se rencontre plus souvent en science qu'en art, probablement à cause de la nature des tâches qui sont généralement impliquées dans la création scientifique. Il demeure toutefois que même l'artiste a besoin, au moins une fois dans le cours de sa démarche, d'intégrer ses idées à un projet conscient. Il a besoin de pouvoir faire « sens » des idées qui vont lui advenir au cours de l'incubation et de l'illumination. Malgré les apparences, cette étape peut se révéler difficile : mal balisée, elle engage parfois l'artiste dans une trop grande liberté qui lui procure inconfort et anxiété. C'est un aspect de la préhension très fréquemment abordé dans le contexte de l'angoisse de la page blanche. Paul Valéry (1944, p. 47) suggère de diminuer cet inconfort par la détermination volontaire de certaines « contraintes constructives ». Ces contraintes sont fixées consciemment et aident à diriger le processus dans une certaine direction, laquelle pourra bien évidemment être modifiée en cours de route.

### **Incubation**

La phase d'incubation est une de celles dont on parle le moins dans la littérature consacrée à la créativité artistique. Pourtant, comme le reconnaissent déjà à leur époque respective Sir Francis Galton (2004), William James (1890) et Graham Wallas (1926), il s'agit d'une condition nécessaire et vitale de la pensée en général selon laquelle l'esprit est capable de penser plusieurs choses en même temps et même de réfléchir sur un problème sans le savoir. C'est toutefois en art que cette condition se remarque le plus dans la mesure où l'incubation est capable de combiner plusieurs idées, souvenirs, perceptions, émotions et connaissances en un seul élément symbolique multiforme que l'artiste peut utiliser à son gré dans sa production artistique. Il s'agit de ce que plusieurs psychanalystes appellent la « maturation symbolique » (Ehrenzweig, 1974, p. 162-165; Kris, 1964; Kubie, 1970, p. 12-29), laquelle bénéficie des forces psychiques en marge de la conscience. Certains la considèrent comme une forme d'errance (Gosselin *et al.*, 1998). D'autres, comme une « nuit » de la création (Jean Lancri, dans Gosselin et Coguic, 2006; Ionesco, 1966). D'autres encore l'associent à la « rêverie » (Freud, 1952; Nietzsche, 1988; Vasari, 2005). L'artiste soumis de

force à cet « impondérable » de la créativité doit apprendre un nouveau genre de travail : accepter de ne pas avoir pleinement contrôle de son œuvre, laisser aller au risque de ne plus se retrouver dans son œuvre, au risque de découvrir un nouveau soi dans l'autre. Il y a là une relation implicite, voire identitaire, avec ce que les psychologues appellent les états hypnagogiques. Ces états désignent les moments d'endormissement et d'éveil où l'esprit serait à moitié immergé dans le subconscient. Ces moments particuliers où l'esprit sort des brumes de l'oubli sont réputés être les meilleurs pour la créativité. Ce sont précisément ces états hypnagogiques que les artistes cherchent à simuler en consommant des drogues et de l'alcool.

Pour les éducateurs, cette phase est en même temps la plus productive et la plus problématique. Productive parce que la qualité de l'illumination est directement proportionnelle à la qualité de l'incubation. Mais problématique également, parce qu'il est très difficile de bien maîtriser l'incubation et encore plus difficile d'enseigner cette maîtrise. Nous croyons cependant qu'il existe une certaine « hygiène » de l'incubation qu'il serait pertinent pour un artiste de développer dans les premiers moments de sa démarche artistique : d'abord accroître sa patience, non pas tant à l'égard d'autrui qu'envers soi-même. Ehrenzweig (1974), Anzieu (1981), Maslow (1998) et Rogers (1954) rappellent les dangers d'angoisses aiguës et de culpabilités qui accompagnent ce moment crucial du processus créatif artistique. L'artiste peut éviter ces maux en se familiarisant avec sa propre pensée, en étant sensible à ses propres processus mentaux, en s'accordant des moments de repos ou en variant la nature de son travail (intellectuel, moteur, imaginaire, etc.). Se renseigner sur les particularités de cette phase l'aidera également à prévoir et à amortir les moments les plus critiques. Ce travail du préconscient exige de la part de l'artiste qu'il ouvre son esprit aux possibilités et aux opportunités (Gosselin *et al.*, 1998), ce qui lui permettra d'acquérir une certaine résilience à l'incertitude et aux moments de « vide » où rien ne « semble » se passer.

### **Illumination**

L'illumination, également connue sous le nom d'inspiration, désigne ce moment où l'artiste reçoit « comme de l'extérieur » l'idée inconnue qu'il attendait pourtant et qu'il concrétisera ensuite. C'est le cri d'Archimède (Eureka!), le « dé clic » de l'esprit, le flash ou encore l'éclair de génie. Nous la divisons en deux sous-étapes : la résurgence et la révélation.

La résurgence désigne un moment plus ou moins long qui précède quelquefois la venue subite de l'idée. C'est le moment où l'idée surgit du préconscient pour atteindre le conscient (un peu comme l'iceberg émerge partiellement de l'eau). Bien souvent, ce moment s'accompagne d'un phénomène de « dépersonnalisation » où l'agent créatif s'entend parler ou penser, comme s'il n'habitait pas son propre corps, comme s'il était lui-même témoin de l'idée qui allait devenir la bonne :

Comment se fait-il que dans une demi-ivresse, certains hommes, et je suis de ce nombre, acquièrent une lucidité de coup d'œil bien supérieure, dans beaucoup de cas, à celle de leur état calme? Si dans cet état, je relis une page dans laquelle je ne voyais rien à reprendre auparavant, j'y vois à

l'instant, sans hésitation, des mots choquants, de mauvaises tournures, et je les rectifie avec une extrême facilité. Dans un tableau, de même: les incorrections, les gaucheries me sautent aux yeux; je juge ma peinture comme si j'étais un autre que moi-même (Delacroix, 1980, p. 877).

C'est une dimension universelle de la production artistique que ces instants où l'artiste s'étonne de l'étrangeté de son œuvre, comme s'il exprimait quelque chose d'autre que lui-même ou bien encore quelque chose en lui qui lui est étranger.

Quant à la révélation, c'est-à-dire le moment où l'artiste a une idée géniale, elle est encore à ce jour considérée comme un phénomène mystérieux et inexplicable. Nietzsche la définissait déjà comme le fait « que, tout à coup, quelque chose qui vous ébranle et vous bouleverse profondément devient visible, audible, avec une précision et une exactitude indescriptibles » (Friedrich Nietzsche, dans Ghiselin, 1952, p. 209). On peut volontiers y voir l'opération de l'incubation qui a été menée à son dénouement, même si cela ne réussit pas à expliquer tout à fait pourquoi il s'agit de ce moment et de cette idée précisément.

### Concrétisation

La concrétisation est la quatrième phase du processus créatif artistique. Elle se distingue par une action corporelle proactive au sein de laquelle l'artiste tâche de modeler son médium/support. La littérature philosophique et scientifique a tendance à la voir comme un simple rapport de moyens/fin (Aristote, 1991) ou alors comme une tâche d'édition postcréative (Anzieu, 1981) qui ne rend pas justice à sa véritable complexité. La relation de concrétisation n'est pas unidirectionnelle, ce n'est pas l'imposition d'une forme à un contenu (par exemple la forme humaine à une statue de marbre), mais bien plutôt une confrontation, un corps à corps. Cette confrontation révèle une dynamique que Pierre Gosselin et ses collègues (1998) ont résumée sous l'appellation de « dialogue intérieur-extérieur ». L'« intérieur » renvoie au paysage intérieur de l'artiste, au kaléidoscope vivant de sa personnalité, tandis que l'« extérieur » désigne le médium en question, l'œuvre en train de se faire. La concrétisation peut donc mieux se concevoir comme une dialectique entre la personnalité de l'artiste et le médium/support qu'il doit façonner pour obtenir son œuvre. Aussi son résultat est-il rarement le miroir fidèle des intentions initiales de l'artiste. Ses attentes, dans cette quatrième phase, sont constamment bouleversées, chaque opération de ses instruments révèle une nouveauté, soulève un nouveau problème ou, au contraire, esquisse un nouveau point de vue, une nouvelle solution. Le résultat de la concrétisation d'un artiste, quel qu'il soit, est toujours quelque chose de crucial pour lui, qu'il s'agisse d'un chef-d'œuvre ou bien d'un échec. C'est quelque chose qu'il vaut la peine de montrer ou, au contraire, qui mérite d'être caché.

### Proïémisation

D'ailleurs, la cinquième phase, que nous avons appelée proïémisation, incarne précisément cette gestion affective de l'œuvre qui préoccupe l'artiste dans les derniers moments du processus. Proïémisation est un mot tiré du grec ancien,

La relation de concrétisation n'est pas unidirectionnelle, ce n'est pas l'imposition d'une forme à un contenu (par exemple la forme humaine à une statue de marbre), mais bien plutôt une confrontation, un corps à corps.

proïemi et proïesomai signifiant «envoyer» ou «envoyer de l'avant». On retrouve cette idée dans l'action d'un parent qui pousse son enfant en dehors du nid familial. Cette ambivalence du parent bienfaisant qui, dans ce geste crucial, reconnaît l'autonomie de son enfant sans renier la fierté de se reconnaître en lui, de le reconnaître comme son enfant, voilà ce qu'est la proïémisation. Et l'artiste qui voit devant lui naître son œuvre n'est pas moins ému de trouver le résultat de ses souffrances et de ses plaisirs quitter le «giron» du processus pour passer du côté des produits, ce côté qui, comme le disait Valéry cité plus haut, ne relève plus de lui. Cette phase touche tous les types de créateurs, à tous les âges, dans tous les domaines. Même l'enfant qui fait un dessin et décide de l'offrir à son père ou à sa mère vit déjà un certain deuil, un certain divorce. Bien sûr, la façon de traverser cette phase sera différente selon le travail qui a été effectué et le degré d'intensité vécu dans les autres phases. À un point tel qu'il est difficile, voire impossible, de prévoir la façon dont elle pourrait se dérouler chez tel ou tel artiste.

En adoptant comme cadre théorique la conception psychophénoménologique, les éducateurs en art auront non seulement une plus grande facilité à traiter du phénomène de la créativité artistique dans leurs cours, mais ils auront en plus à leur disposition une myriade de stratégies pédagogiques concrètes pour la susciter chez leurs élèves et dans leurs disciplines respectives.

## Conclusion

Par ce qui précède, nous avons démontré les dangers et les apories des théorisations classique et psychologique qui, en dépit de leurs usages consensuels dans la littérature scientifique, philosophique et artistique, ne réussissent pas à faire ce qu'elles prétendent, c'est-à-dire décrire ce qu'est la créativité artistique. En adoptant comme cadre théorique la conception psychophénoménologique, les éducateurs en art auront non seulement une plus grande facilité à traiter du phénomène de la créativité artistique dans leurs cours, mais ils auront en plus à leur disposition une myriade de stratégies pédagogiques concrètes pour la susciter chez leurs élèves et dans leurs disciplines respectives. Par exemple, il serait tout à fait approprié de diviser la session académique en cinq en mettant l'accent, pour chacune de ces divisions, sur une phase particulière du processus de création. Chaque phase suggère une méthodologie qui lui est propre: la préhension, en tant que phase intentionnelle et motrice, interroge la source de la création. Pourquoi créer?, Quoi créer?, Qu'est-ce que la création pour moi?, Quelles sont les motivations et les circonstances qui, dans ma vie, me poussent à créer? Autant de questions qu'un enseignant peut poser à ses élèves durant cette phase et qui orienteraient une discussion préparatoire. Pour les phases d'incubation et d'illumination, deux avenues intéressantes pourraient être exploitées, en fonction du niveau de formation évalué. D'une part, l'enseignant pourrait transmettre certaines théories sur les particularités de la conscience et du préconscient afin de sensibiliser les élèves aux mécanismes secrets qui gouvernent souvent leurs créations. D'autre part, il pourrait suggérer un certain nombre d'exercices exploitant le carnet de trace et qui mettraient en application certaines modalités (sub)conscientes de la créativité. Par exemple, il pourrait demander d'enregistrer toutes les idées et tous les rêves qui ont surgi durant les états hypnagogiques (moments précédant le sommeil, précédant immédiatement le réveil, durant les léthargies ou les ivresses, etc.). Durant la partie consacrée à la phase de

concrétisation, au lieu de « mesurer » la capacité de l'élève à réaliser son intention de départ, il serait intéressant et peut-être plus constructif de voir quelle part de cette phase est dictée par sa nécessité intérieure et quelle part se laisse dicter par le médium/support. Il est important aussi d'observer si celui-ci est instrumental ou nécessaire à la réalisation de l'œuvre, autrement dit, si le médium coïncide avec le support ou s'il s'en distingue. La proïémisation pourrait être vérifiée au moyen de questionnaires, étant donné la nature privée et sensible de la phase en question. Certains élèves pourraient être timides et n'avoir pas eu le temps, en classe, de se distancier de leurs œuvres pour pouvoir bien les évaluer, les critiquer ou même en parler collectivement. L'enseignant pourrait également, dans une attitude toute contraire, forcer la proïémisation en critiquant ouvertement et en laissant la classe critiquer spontanément les œuvres rassemblées et exposées, comme dans une forme de vernissage. Cet exercice, intimidant, pourrait être constructif en ceci qu'il forcerait l'élève à adopter une certaine attitude de retrait par rapport à son œuvre, suscitant éventuellement une gamme d'émotions de natures diverses qui ne se seraient pas présentées autrement : le déni, la fierté, la honte, etc. Dans tous les cas, nous suggérons à l'éducateur en art de ne pas donner d'emblée à l'élève les clés de cette connaissance théorique (spécifiquement liée au processus créatif lui-même) dont il fera l'application en classe, afin que l'étudiant puisse découvrir par lui-même, pour ainsi dire « intuitivement », les différentes étapes de son parcours artistique et qu'il puisse aussi l'intégrer dans sa propre démarche artistique.

---

## Références bibliographiques

- AMABILE, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder, CO : Westview Press.
- ANDREASEN, N. C. (1987). Creativity and mental illness : Prevalence rates in writers and their first-degree relatives. *American Journal of Psychiatry*, 144, 1288-1292.
- ANZIEU, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.
- ARISTOTE (1991). *Métaphysique*. Paris : Vrin.
- BODEN, M. (1994). What is creativity? Dans M. A. Boden (dir.), *Dimensions of Creativity* (p. 75-118). Cambridge, MA : MIT Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988). Society, culture, person: A system view of creativity. Dans R. J. Sternberg (dir.), *The Nature of Creativity* (p. 325-339). Cambridge : Cambridge University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York : HarperPerennial.
- CURRIE, G. et RAVENSCROFT, I. (2002). *Recreative Minds*. Oxford : Clarendon Press.



- DELACROIX, E. (1980). *Journal de Eugène Delacroix (1822-1863)*, nouv. éd. Paris : Plon.
- DEWEY, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Penguin (Perigee).
- DUFRENNE, M. (1953). *Phénoménologie de l'expérience esthétique*. Paris : Presses universitaires de France.
- EHRENZWEIG, A. (1974). *L'ordre caché de l'art*. Paris : Gallimard.
- FINKE, R. A., WARD, T. B. et SMITH, S. (1992). *Creative Cognition: Theory, Research, and Applications*. Cambridge, MA : MIT Press.
- FINKE, R. A., WARD, T. B. et SMITH, S. (1995). *Creativity and the Mind: Discovering the Genius Within*. New York : Plenum.
- FREUD, S. (1952). *Creative writers and day-dreaming*. Dans E. Kris (dir.), *Exploration in Art*. New York : International Universities Press.
- FREUD, S. (1988). L'inconscient. Dans *Œuvres complètes*. Paris : Presses universitaires de France.
- FREUD, S. (2010) [1923]. *Le moi et le ça*. Paris : Payot.
- GALTON, F. (2004) [1883]. *Inquiries into Human Faculty and Its Development*. Mis en ligne par G. Tredoux [<http://galton.org/books/human-faculty/text/galton-1883-human-faculty-v4.pdf>].
- GAUT, B. et LIVINGSTON, P. (2003). Introduction. The creation of art: Issues and perspectives. Dans B. Gaut et P. Livingston (dir.), *The Creation of Art* (p. 1-32). Cambridge : Cambridge University Press.
- GHISELIN, B. (dir.). (1952). *The Creative Process*. New York: Mentor.
- GOSSELIN, P. et LE COGUEC, É. (dir.). (2006). *La recherche création : pour une compréhension de la pratique artistique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GOSSELIN, P., POTVIN, G., GINGRAS, J.-M. et MURPHY, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 647-666.
- GOSSELIN, P. et ST-DENIS, É. (dir.). (2011). *Résonances : pour un dialogue entre création et enseignement des arts*. Montréal : Guérin.
- GUILFORD, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- GUILFORD, J. P. (1959). Traits of creativity. Dans H. H. Anderson (dir.), *Creativity and Its Cultivation*. New York: Harper.
- GUILFORD, J. P. (1968). *Intelligence, Creativity, and Their Educational Implications*. San Diego: Knapp.
- HADAMARD, J. (1996). *The Mathematician's Mind*. Princeton, NJ: Princeton University Press.



- HARTMANN, E. von (1869). *Philosophie des Unbewussten; Versuch einer Weltanschauung*. Berlin : Duncker.
- HARTMANN, E. von (1878). *Philosophie des Schönen*. Berlin : Duncker.
- HAUSMAN, C. R. (1975). *A Discourse on Novelty and Creation*. The Hague : Martinus Nijhoff.
- HAUSMAN, C. R. (1981). Criteria of creativity. Dans D. Dutton et M. Krausz (dir.), *The Concept of Creativity in Science and Art* (p. 75-89). The Hague : Martinus Nijhoff.
- HAUSMAN, C. R. (1998). Creativity: Conceptual and Historical Overview. Dans M. Kelly (dir.), *Encyclopedia of Aesthetics* (vol. 1, p. 453-456). New York : Oxford University Press.
- HEILMAN, K. M. (2005). *Creativity and the Brain*. New York : Psychology Press.
- HOSPERS, J. (1985). Artistic creativity. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 43(3), 243-255.
- IONESCO, E. (1966). L'auteur et ses problèmes. Dans *Notes et contre-notes*. Paris : Gallimard.
- JAMES, W. (1890). *The Principles of Psychology* (vol. 1). New York : Holt.
- JAMISON, K. R. (1993). *Touched with Fire. Manic-depressive Illness and the Artistic Temperament*. New York : Free Press.
- JIMENEZ, M. (1997). *Qu'est-ce que l'esthétique?* Paris : Gallimard.
- JUNG, C. G. et FRANZ, M.-L. VON (1964). *Man and His Symbols*. Garden City, NY : Doubleday.
- KANDINSKY, W. (1954). *Du spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier*. Paris : Denöel.
- KANT, I. (1979). *Critique de la faculté de juger*. Paris : Vrin.
- KLEE, P. (1998). *Théorie de l'art moderne*. Paris : Gallimard.
- KRIS, E. (1964). *Psychoanalytic Explorations in Art*. New York : Schocken Books.
- KUBIE, L. (1970). *Neurotic Distortion of the Creative Process*. New York : Noonday Press.
- LEVINSON, J. (1996). Art, value, and philosophy. *Mind*, 105, 667-682.
- LUDWIG, A. M. (1995). *The Price of Greatness. Resolving the Creativity and Madness Controversy*. New York : Guilford Press.
- MACLEAN, P. D. (1990). *The Triune Brain in Evolution. Role in Paleocerebral Functions*. Oxford : Blackwell Scientific.
- MASLOW, A. H. (1998). *Toward a Psychology of Being* (3<sup>e</sup> éd.). New York : Wiley.
- NIETZSCHE, F. W. (1988). *Humain, trop humain* (A.-M. Desrousseaux et H. Albert, trad.). Paris : Hachette.

- RANK, O. (1989). *Art and Artist. Creative Urge and Personality Development* (C. F. Atkinson, trad.). New York/London : W.W. Norton.
- REITER-PALMON, R., ILLIES, M. Y., BUBOLTZ, C., CROSS, L. K. et NIMPS, T. (2009). Creativity and domain specificity. The effect of task type on multiple indexes of creative problem-solving. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 73-80.
- ROGERS, C. R. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC. A Review of General Semantics*, 11, 249-260.
- RUNCO, M. A., MILLAR, G., ACAR, S. et CRAMMOND, B. (2011). Torrance tests of creative thinking as predictors of personal and public achievement: A fifty-year follow-up. *Creativity Research Journal*, 22(4).
- SILVIA, P. J. et KIMBREL, N. A. (2010). A dimensional analysis of creativity and mental illness. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(1), 2-10.
- SILVIA, P. J., WINTERSTEIN, B. P., WILLSE, J. T. *et al.* (2008). Assessing creativity with divergent thinking tasks: Exploring the reliability and validity of new subjective scoring methods. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(2), 68-85.
- SIMONTON, D. K. (1999). *Origins of Genius. Darwinian Perspectives on Creativity*. New York: Oxford University Press.
- STERNBERG, R. J. (dir.) (1988). *The Nature of Creativity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. J. (dir.) (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- TORRANCE, E. P. (1967). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. Dans J. Kagan (dir.), *Creativity and Learning*. Boston : Beacon Press.
- VALÉRY, P. (1944). Première leçon du cours de poétique. Dans *Variété V* (p. 295-322). Paris : Gallimard.
- VASARI, G. (2005). *La vie des meilleurs peintres, sculpteurs et architectes*. Arles : Actes Sud.
- WALLAS, G. (1926). *The Art of Thought*. London : Jonathan Cape.
- WEISBERG, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the Myth of Genius*. New York : W. H. Freeman.
- WEISBERG, R. W. (1995). Case studies of creative thinking: Reproduction versus restructuring in the real world. Dans S. M. Smith, T. B. Ward et R. A. Finke (dir.), *The Creative Cognition Approach* (p. 53-72). Cambridge, MA: MIT Press.
- WEISBERG, R. W. (1999). Creativity and knowledge: A challenge to theories. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.

WEISBERG, R. W. (2000). An edifice built on sand? *APA Review of Books*, 45, 589-593.

WEISBERG, R. W. (2006). *Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.