UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

LE LEADER ORGANISATIONNEL ET L'APPRENTISSAGE DE LA CRÉATIVITÉ

PAR

SYLVIE LABELLE

PROGRAMME DE TECHNOLOGIE ÉDUCATIONNELLE

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

THÈSE PRÉSENTÉE À LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES EN VUE DE L'OBTENTION DU GRADE DE PHILOSOPHIAE DOCTOR (PH.D.) EN TECHNOLOGIE ÉDUCATIONNELLE

JANVIER 2001

© SYLVIE LABELLE, 2001

Faculté des Études Supérieures
Grade octroyé
à compter du
JAN 10 2002
Université de Montréal

LB
5
U57
2002
v. 003

Université de Montréal

Faculté des Études Supérieures

Cette thèse intitulée:

"Le leader organisationnel et

l'apprentissage de la créativité"

présentée par

Sylvie Labelle

a été évaluée par un jury

composé des personnes suivantes:

Louise Marchand .....: président-rapporteur

Luc Brunet .....: directeur de recherche

Patricia Pritchard .....: membre du jury

.....: membre du jury

André Briand .....: examinateur externe

Thèse acceptée le: 06 / 12 / 01

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire vii

Introduction 1

Pertinence théorique 2

Introduction à la problématique 3

Méthode 4

Chapitre premier – Revue de la littérature 5

La créativité 6

Le leadership 35

Le leadership créatif 52

Synthèse de la revue de la littérature 70-A

Chapitre II – Problématique 71

Questions de recherche 72

Les prémisses de la recherche 74

Buts de la recherche 74

Chapitre III – Méthodologie 75

Type de recherche 76

Définitions 80

Méthodologie détaillée 80

Chapitre IV – Analyse et interprétation des résultats.. 95

But 1 102

But 2 109

But 3 132

But 4 149

Chapitre V- Les modèles 181

Le modèle empirique, issu de la recherche 182

Le modèle intégrateur 201

Conclusion et pistes futures de recherche 219

Remerciements 232

Références 305

Liste des annexes

ANNEXE 1 Composantes de la créativité individuelle 234

ANNEXE 2 Modèle de résolution créatrice de problèmes 236

ANNEXE 3 Outils de pensée créative d'Edward de Bono 238

ANNEXE 4 Approche selon la structure du cerveau 240

ANNEXE 5 Tableau synthèse de trois modèles de formation en créativité appliqués en éducation 242

ANNEXE 6 Liste synthèse des théories académiques portant sur le leadership . . 244

ANNEXE 7 Tableau synthèse des modèles de formation au leadership en vigueur 246

ANNEXE 8 Programme de perfectionnement accéléré des cadres supérieurs – approche à l'apprentissage 248

ANNEXE 9 Modèle de programme de développement du Center for Creative Leadership 250

ANNEXE 10 Incidence des cours portant sur la créativité sur la formation au leadership, selon les typologies de Conger et de Treffinger 252

ANNEXE 11 Le « mindset » du leader créatif ou du maître du changement 254

ANNEXE 12 Lettre d'introduction 256

ANNEXE 13 Questionnaire d'entrevue 259

ANNEXE 14 Répondants pour les entrevues par secteur d'activité 261

ANNEXE 15 Les requêtes effectuées, les explications et les conclusions qui en découlent 263

ANNEXE 16 Les résultats « bruts » 267

Liste des figures et tableaux

Fig. 1 - Modèle d'apprentissage créatif 21

Fig. 2 - Modèle empirique général de l'apprentissage de la créativité 184

Fig. 3 - Modèle empirique de l'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel 193

Fig. 4. – Cheminement vers le modèle intégrateur : a) avec l'intuition 204

Fig. 5 - Cheminement vers le modèle intégrateur : b) avec les retranscriptions d'entrevue 207

Fig. 6 - Cheminement vers le modèle intégrateur : c) avec les journaux 210

Fig. 7 - Modèle intégrateur de l'application de la créativité chez le leader organisationnel 218

Tableau 1 - Définitions de la créativité..... 8

Tableau 2 – Définitions pragmatiques de la créativité..... 10

Tableau 3 – Caractéristiques des exécutifs créatifs..... 54

Tableau 4 – Questions types pour l'entrevue 83

Tableau 5 – Définitions de la créativité concernant les façons de voir la vie 114

Sommaire

Cette recherche de type qualitatif porte sur le processus d'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel. Elle a pour but, à partir de la découverte des facteurs importants provenant de la recension de la revue de la littérature et de l'entrevue de dix-neuf chefs de file québécois reconnus comme leaders créatifs, d'en construire un modèle.

La revue de la littérature a porté sur: a) la créativité, b) le leadership et c) le leadership créatif. Pour chaque thème, nous avons recensé la littérature concernant la définition, le développement et la formation.

L'ensemble de la revue de la littérature inspire les questions de recherche. Les thématiques sont les suivantes : 1) Qu'est-ce que la créativité?, 2) Les entreprises ont-elles besoin de créativité afin de survivre et de prospérer, spécialement dans les moments de changements intensifs?, 3) Les hauts dirigeants jouent-ils un rôle significatif dans la détermination de la performance et du succès de l'entreprise, incluant le niveau de créativité?, 4) Comment la créativité se développe-t-elle chez la personne ? et 5) Quels sont les facteurs clés de la créativité chez le leader organisationnel ?

Les résultats des entrevues sont conformes à la majorité des buts de la recherche.

Un modèle empirique, provenant des dix neufs entrevues de chacun des chefs de file, a été élaboré. Le modèle empirique a été fait en deux parties: a) un modèle général du processus d'apprentissage de la créativité et b) un modèle d'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel.

Avec la recension de la revue de la littérature et le modèle empirique, un modèle intégrateur portant sur le processus d'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel a ensuite été conçu. Au coeur de ce modèle se trouvent les projets d'être et de faire, selon les dimensions spirituelles, mentales, physiques et affectives. Trois pôles les entourent : apprentissage, rêves et défis. L'apprentissage fait parti d'un cadre « développemental » intégré composé des habilités individuelles, de constructions de valeurs et d'interventions stratégiques. Le tout baigne dans l'environnement, composé de la famille, de la communauté et de l'entreprise.

Bien que le modèle intégrateur du processus d'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel soit limité à la revue de la littérature effectuée et à l'interview avec les dix-neufs chefs de file, il contient, en raison du choix des leaders interviewés et de la méthode de recherche utilisée, un potentiel de compréhension afin de donner des outils pour faciliter l'apprentissage de la créativité chez les futurs leaders organisationnels.

Finalement, il n'y a pas *un* bon chemin pour devenir un leader créatif. Nous devons prendre le leader là où il est rendu dans ses courbes d'apprentissages.

1re Epître aux Corinthiens 12, 7-11.

À chacun, la manifestation de l'Esprit est donnée en vue du bien commun. À l'un, c'est une parole de sagesse qui est donnée par l'Esprit; à tel autre une parole de science, selon ce même Esprit; à un autre la foi, dans ce même Esprit; à tel autre, le don de guérir, dans cet unique Esprit; à tel autre la puissance d'opérer des miracles; à tel autre la prophétie; à tel autre le discernement des esprits; à un autre les diversités de langues, à tel autre le don de les interpréter. Mais tout cela, c'est le seul et même Esprit qui l'opère, en distribuant ses dons à chacun en particulier comme il l'entend.

La "Bible de Jérusalem", Éditions du Cerf, Paris, 1955.

CREATIVITY is the expression of an individual's unique self. It manifests itself differently in each individual according to the person's orientation, environment, interest, skill or talent. For some, it is novel associations of ideas that are useful. For others, it is the major means by which they liberate themselves from the ordinary. For all, creativity emanates from the core of who one is, allowing the enlargement of their universe and enabling the deepening of inward experiences.

D. Shallcross, Shallcross Creativity Institute, 1995.

Introduction

Il est difficile de dire ce qui est impossible,
car les rêves d'hier sont l'espérance d'aujourd'hui
et la réalité de demain.
- Robert H. Goddard

La présente recherche porte sur la créativité du leader organisationnel.

L'objet de notre recherche est le parcours personnel et organisationnel du leader organisationnel et les éléments liés au développement de sa créativité.

Nous entendons par parcours organisationnel le cheminement de l'apprentissage de sa créativité à l'intérieur de l'organisation, tandis que le parcours personnel inclut ce qui s'est passé à l'extérieur de l'entreprise, dans sa vie adulte, après les études universitaires (si applicable).

Pertinence théorique

Selon les recherches entreprises, à notre connaissance, ce champ de recherche est très peu exploré.

Les seules initiatives de recherche sont celles de Suzanne Merritt et de Lynne Levesque. Suzanne Merritt a l'intention d'interviewer des gestionnaires seniors afin de trouver dans quelle mesure ceux-ci utilisent, de façon explicite ou intuitive, les compétences esthétiques (créatives) afin d'aborder les problématiques de leadership.

Kitchell (1997) démontre le lien existant entre le profil des PDG et l'innovation technologique au Canada. Celui-ci est composé de flexibilité, de persévérance, d'engagement et de culture internationale.

Quant à Levesque (1996), elle a enquêté sur les facteurs influençant la créativité au niveau supérieur de l'organisation. Le but de sa thèse était de mieux comprendre comment les gestionnaires seniors perçoivent leur créativité personnelle et les facteurs influençant leurs niveaux de créativité pendant leur ascension et leur accès au sommet de l'entreprise. Un des thèmes émergeant de sa recherche est que le contexte personnel joue un rôle plus large chez les gestionnaires seniors. Sa recherche était très générale, incluant la personne, l'environnement, le processus et le produit. De plus, elle n'a pas présélectionné les leaders

créatifs. Nous allons prendre appui sur les résultats de recherche de Lévesque (1996), nous limitant à la personne en tant que telle, notre recherche couvrant non seulement la vie en entreprise aux niveaux supérieurs de l'organisation, mais également le parcours du leader organisationnel dans l'entreprise et à l'extérieur de celle-ci, dans sa vie adulte.

Introduction à la problématique

Objet de recherche

L'objet de cette recherche est d'explorer le parcours personnel et organisationnel en créativité des leaders organisationnels afin de faire des recommandations concernant la facilitation de l'apprentissage de la créativité chez les leaders organisationnels.

Le parcours organisationnel traitera des expériences du leader organisationnel au sein de son entreprise actuelle ou de ses expériences au sein d'entreprises précédentes. Cela peut revêtir la forme des relations interpersonnelles, du travail sur les tâches et les projets, de la formation, du tutorat, du mentorat, etc.

Le parcours personnel réfère à tout ce qu'il a vécu à l'extérieur de l'entreprise, depuis l'âge adulte, soit dans sa vie communautaire, sociale, familiale, personnelle, etc. Nous choisissons depuis l'âge adulte car le modèle d'apprentissage concerne le leader organisationnel à l'âge adulte. Toutefois, s'il désire parler de ses apprentissages avant l'âge adulte, l'entrevue sera assez ouverte pour le lui permettre.

En effet, selon Jonas et al (1989), selon des entrevues avec des dirigeants d'entreprise, les expériences de la vie sont une source clé de connaissance pour le dirigeant d'entreprise, souvent plus que l'instruction formelle ou même la connaissance gagnée dans l'entreprise. De plus, selon Lévesque (1996), il appert que, en haut de la structure hiérarchique de l'entreprise, les caractéristiques individuelles ont plus de poids que d'autres facteurs. Les participants à sa recherche ont dit encore et encore que "je suis mon plus grand obstacle". Les facteurs mentionnés comme les barrières les plus critiques étaient généralement dans la catégorie personnelle, incluant le système de croyances, la gestion du temps, la conscience de soi, l'ouverture, la volonté de rejoindre les autres et les niveaux d'énergie. Ce thème est similaire aux conclusions de Smircich & Stubbart (1985) concernant la gestion stratégique: "... doivent tout d'abord regarder eux-mêmes et leurs actions et inactions, et non à leur "environnement" pour expliquer leur situation".

Méthode

Nous avons procédé par le biais d'entrevues semi-structurées, avec la méthode des incidents critiques pour, ensuite, faire une analyse de contenu. Une entrevue pilote a servi de test préalable.

Le mérite de cette approche est son habileté à observer de grands nombres de situations interagissant en interrelations complexes. Nous avons adopté un rôle phénoménologique et critique: phénoménologique afin de rentrer dans le monde du sujet et critique, afin d'avoir l'objectivité dans l'interprétation des données.

Chapitre premier

Revue de la littérature

There are only two ways of spreading light –
To be the candle or the mirror that reflects it.
- Edith Wharton

Nous avons découvert qu'il y a très peu d'écrit sur le leadership créatif comme tel. Nous présenterons ainsi séparément les bases de la créativité, puis du leadership, afin de poser les assises du leadership créatif.

La créativité

Nous traiterons de la définition de la créativité, de son développement et de la formation à la créativité et synthétiserons cette revue de la littérature.

Définition de la créativité

Nous allons d'abord effectuer un survol historique, pour ensuite examiner les fondements théoriques de la créativité, afin de nous diriger vers une définition opérationnelle de la créativité.

Les publications abondent du côté de la créativité. Faisons un bref survol historique. Le terme "créativité" est apparu pendant la Renaissance et faisait le lien entre le pouvoir des artistes et celui de Dieu. Comme Dieu, ce pouvoir semblait mystérieux et inexplicable. Dans la littérature psychologique moderne et éducationnelle, ce terme/concept, initialement négligé, est devenu courtisé. Pendant les années 30 et 40 seulement, 186 livres et articles ont été publiés sur la créativité. En 1965, cependant, les Psychological Abstracts ont énuméré 132 items sur le sujet. La première édition du Encyclopedia of Educational Research, publiée en 1941, ne mentionnait pas la créativité. En 1950, la seconde édition a ajouté le terme "processus mental supérieur". Lors de la troisième édition, en 1960, la "pensée créative" était une sous-partie de l'article sur les processus mentaux supérieurs. Le premier vrai plein traitement est venu seulement en 1969.

Dans cette recherche, la revue de la littérature sera d'abord analysée selon la méthode traditionnelle de la recherche expérimentale.

La plus grande barrière est le désaccord continuel concernant la nature et la définition de la créativité. Ainsi, selon Treffinger, Isaksen et Firenstein (1983), les théories existantes de la créativité ont été catégorisées selon moult angles, selon différents auteurs

(Getzels et Jackson, Kendler, Roweton, Gowan et Arieti). Prenons Gowan qui classifie les théories en cinq groupes: (1) cognitif, rationnel et sémantique, (2) facteurs de personnalité et d'environnement, (3) santé mentale et ajustements psychologiques, (4) psychanalyse et néo-psychanalyse et (5) psychédélique.

Cette division procure au chercheur en formation en créativité "quelques" problèmes méthodologiques qui sont souvent complètement ignorés ou survolés, plus souvent à travers la concrétisation non intentionnelle de la créativité ou par la simplification excessive lors de la recherche d'une définition opérationnelle.

Nous allons regarder ici trois paradigmes: un, décrivant la créativité, ce qui est le plus populaire, un autre décrivant le processus créatif et, finalement, le dernier regroupant tous les écrits des chercheurs en créativité.

Comme nous l'avons dit, il y a plusieurs façons de catégoriser les modèles et théories en créativité. La première catégorisation, selon MacCrimmon (1994), concerne un principe nommé les "5 p", pour personne, produit, "press" (environnement), processus et problématique.

Si nous nous centrons maintenant sur le processus créatif, selon Caine et Caine (1991), nous avons différentes façons de l'approcher: (a) modèle de Wallas (1926): exploration, incubation, illumination, vérification, implantation, (b) Torrance et Osborn/Parnes (que nous allons voir plus en détail), (c) théories psychanalytiques: Freud, Kris, Kubie, Jung, Rothenberg et Miller, (d) théories behavioristes/associatives: Skinner, Mednick, (e) théories humanistes et « développementales »: Maslow, Rogers, Erikson, Gowan, etc., (f) créativité, intelligence et cognition: Guilford, Perkins, Weisbert, etc., et (g) approches systémiques: Feldman, Sternberg et Lubart, Gruber, Csikszentmihalyi, etc.

Selon Rickards et DeCock (1994), on peut également regrouper tous les écrits des chercheurs en créativité en quatre paradigmes principaux: a) le paradigme dominant qui prend ses racines dans le fonctionnalisme et associé avec les approches positivistes à l'acquisition de connaissances (Barron, Guilford, Isaksen et al., Simonton, Torrance, etc.), b) une perspective structuraliste acceptant les possibilités d'une création de changement sensé (de Bono, Gordon, Parnes/Osborn, etc.), c) un cadre interprétatif (Lewin, Winnicott, etc.), et d) recherche sur la nature transcendante, la tradition radicale humaniste (Bergson, Fritz, Land, Maslow, etc.).

Nous nous apercevons que les perspectives abondent dans le domaine de la créativité.

Les chercheurs s'entendent pour dire que la créativité est multidimensionnelle et qu'elle peut être approchée par moult perspectives (personne, processus, produit, environnement et problématique). Les plus récentes approches sont holistiques. De nombreux chercheurs disent que la créativité est contextuelle. Harrington (1972) va plus loin en suggérant que l'interaction entre la motivation personnelle et l'environnement peut être sensible au contexte, selon la personnalité des créateurs et de facteurs telle l'estime de soi.

Nous prenons volontairement l'approche holistique, unifiante ou intégrative. Tout comme il semble que cela soit la tendance en psychologie, comme nous le verrons ci-après, c'est également, à notre connaissance, la tendance en créativité, comme cela est renforcé ci-après.

Ainsi, selon Dolan & Lamoureux (1990), l'influence de la psychanalyse sur l'ensemble de la psychologie a été très profonde. Sigmund Freud (1856-1939) est probablement le principal responsable de l'évolution thérapeutique de la psychologie. Ce médecin autrichien a développé une théorie de la personnalité à partir de son expérience clinique auprès de nombreux patients souffrant de problèmes émotifs. Il est indéniable que cette approche a favorisé l'évolution des connaissances au sujet de la vie émotionnelle des individus. Cette théorie, sur le plan empirique, demeure encore aujourd'hui très subjective et difficile à démontrer. Elle néglige notamment l'influence directe des aspects sociaux et culturels sur le comportement de l'individu, toujours selon Dolan & Lamoureux (1990). De plus, « Jamison (1993) agreed, pointing out that those like Rothenberg (1990, 1993) who question the validity of studies maintaining that there can be a link between creativity and psychopathology are at odds with a great deal of evidence from history, biography, and scientific studies (cité dans Dacey & Lennon, p.143).

Aussi, il y a 2 perspectives concernant la relation entre la créativité et la santé mentale, selon Taylor (1975). Les premières perspectives, particulièrement celles issues de la psychanalyse freudienne, disent que la créativité vient des conflits et des tendances névrotiques. Les chercheurs contemporains ont pris position à propos de la créativité et de la santé mentale. Nous pensons à Maslow (1959), Rogers (1959) et Fromm (1959), qui ont dit que la créativité est générée chez la personne bien ajustée. Maslow dit que la créativité est corrélée inversement à la maladie mentale et que les personnes les plus en santé sont les plus créatrices. Il suggère que les individus créatifs ne dépendent pas d'ajustement à la conformité, mais sont aptes à expérimenter la liberté et l'indépendance des restrictions contraignantes d'autrui. De plus, en citant Maslow (cité dans Beaudot, 1974, p. 37) qui, distinguant entre la créativité qui exige un talent particulier dans un domaine précis (la créati-

vité des artistes) et la créativité qui est seulement la réalisation de soi-même par l'individu, remarque que les individus doués de cette dernière forme de créativité sont moins pusillanimes, ont moins peur des autres et d'eux-mêmes, ce qui leur permet de s'accepter plus facilement et aussi d'accepter la réalité.

Barron (1958) a énoncé que même si la personne créatrice semble apparaître moins équilibrée, elle peut, en fait, être plus en santé que la moyenne des gens. Ce déséquilibre peut résulter des différences entre elle et la majorité sociale vu que sa sensibilité, son niveau d'énergie, son habileté pour synthétiser les données complexes la met à part. Les recherches de Mac Kinnon (1961) et d'autres à IPAR indiquent qu'il n'y a pas d'évidence empirique pour supporter la présomption d'une relation nécessaire entre la créativité et la névrose.

Les recherches contemporaines semblent indiquer que la créativité n'est pas clairement reliée ni à la santé ou la maladie mentale. En effet, selon Chambon (1994), des mouvements pour une psychothérapie intégrative et éclectique commencent à se développer. Cela inclurait, non seulement l'approche psychodynamique-analytique (dont fait parti la psychanalyse freudienne), mais également les autres branches de la psychologie, telles l'approche béhaviorale-cognitive, l'approche systémique-interactionnelle et l'approche humaniste-existentielle (Morin, 1996, quant aux branches qui viennent d'être énumérées).

Aussi, nous retrouvons de plus en plus de théories intégratives de la créativité. Nous pensons entre autres à Findlay & Lunmsden (1988a) avec leur circuit co-évolutionnaire gène-culture et au modèle des sources bio-psychosociales de la créativité de Dacey-Lennon (1998).

Selon Rapaille (cité dans Sol, 1974), la psychologie intégrative tente de rassembler les morceaux de notre personnalité, qu'une culture valorisant exclusivement l'esprit et réprimant affectivité et plaisir physique a, en quelque sorte, éclaté. Dans cette démarche qui a pour objet de restituer à l'individu la plénitude de son identité, la créativité a évidemment une large part. L'individu créatif a dû prendre conscience et se débarrasser de certains

conditionnements pour s'exprimer totalement. Il a dû apprendre à extérioriser ses sentiments – et à les accepter d'abord. Il a dû apprendre à accepter son corps et à s'en servir comme moyen supplémentaire de découverte. Il a sû abandonner certains réflexes culturels de répression – et en même temps, sa disponibilité aux autres s'en est trouvée accrue. Pour nous, l'individu créatif est celui qui a effacé les cloisons interdisant à sa personnalité de fonctionner de façon intégrée. Tout comme Clouzot (1989) avec la « trialectique » qui incorpore le côté physique et spirituel au côté mental et affectif de la créativité. Selon Oscar Ichazo, « la loi la plus importante à trouver concerne la réalité dans sa totalité ».

Comme le dit Bennis (1989), « perhaps a certain ambivalence is appropriate; remaining open to redefinitions is necessary, and admitting of a future that is unlike the past is essential. After all, as the guru of the Beat Generation, Jack Kerouac , said « Walking on water wasn't build in a day ».

Essayons maintenant de cerner une définition de la créativité.

Plus de 100 définitions de la créativité ont été publiées en 1959 (Seiffge, 1974)[1]. Plusieurs psychologues, éducateurs et philosophes ont essayé d'articuler une définition commune acceptable de la créativité. Sanders et Sanders (1984, pp. 24-27) citent plusieurs définitions de la créativité offertes par des éducateurs connus, des chercheurs et des écrivains; plusieurs de celles-ci sont données dans le tableau 1.

TABLEAU 1
Définitions de la créativité

Paul Torrance	"La créativité est un processus qui implique la sensation des fossés ou des éléments manquants,

[1] Cité dans Sanders et Sanders (1984).

dérangeants, des hypothèses, la communication des résultats et peut-être de modifier et de retester ces hypothèses".

Robert Sample — "New Know".

Jean Piaget — "Si vous voulez être créatif, demeurez en partie un enfant, avec la créativité et l'invention qui caractérise les enfants avant qu'ils ne soient déformés par la société adulte".

Arthur Koestler — "La combinaison de structures non reliées précédemment de telle façon que l'on obtient plus du tout émergent que ce que l'on y a mis".

S.J. Parnes — "Commençons par la prémisse que l'essence de la créativité est la notion fondamentale du "aha" - signifiant l'association fraîche et pertinente de pensées, de faits, d'idées, etc., dans une nouvelle configuration... une qui plaît, qui a une signification au-delà de la somme de ses parties".

J.P. Guilford	"Pensée divergente dans la résolution de problèmes".
Abraham Maslow	"La créativité primaire provient de l'inconscient.. dans la source de nouvelle découverte (ou vraie *nouveauté) des idées qui sont différentes de ce qui* existe à ce point-ci."
Clark Moustakas	"La créativité est une abstraction qui atteint une forme concrète pour une raison particulière et *unique*".
Carl Sagan	"La seule pensée critique sans la recherche de nouvelles tendances est stérile et inutile. Pour résoudre les problèmes complexes dans des *circonstances changeantes exige l'activité des deux* hémisphères du cerveau: la voie du futur est à travers le "corpus callosum"."

L'examen de ce tableau démontre clairement la complexité de la créativité comme construit scientifique. Par exemple, Paul Torrance (cité dans Sanders & Sanders, 1984) croit que la créativité est un processus qui incite à sentir les fossés et les éléments manquants qui dérangent, les hypothèses, la communication des résultats et possiblement la modification et de tester à nouveau ces hypothèses (p. 25).

D'autres définitions de la créativité citées par Sanders et Sanders (1984) sont encore moins bien définies du point de vue opérationnel, représentant un portrait plus complexe de la créativité. Par exemple, George Prince dans La Pratique de la créativité (1972) définit la créativité comme:

> *une harmonie arbitraire, une surprise, une révélation habituelle, une surprise familière, un égoïsme généreux, une certitude inattendue, une trivialité vitale, une liberté disciplinée, une initiation répétée, un délice difficile, une gageure prévisible, une solidité éphémère, une différence unifiante, une attente miraculeuse,.. (pp. vii)*

Ou encore, Gruber (1988) voit la créativité comme un système en évolution, développemental, systémique, "experientially sensitive and interactive", pluraliste et constructioniste.

Parmi les définitions de la créativité citées par Sanders & Sanders (1984), la définition de Guilford comme la pensée divergente dans la résolution de problèmes est plus claire d'un point de vue psychométrique. Guilford (1959) définit la pensée divergente comme

"nous pensons dans différentes directions (p. 470) et fait l'hypothèse qu'il y a au moins 8 habiletés primaires qui constituent la structure de la créativité (Guilford, 1950)[2].

Les définitions de la créativité, comme nous l'avons vu, sont nombreuses et variées. Pour Crownwell (1988), elles semblent varier pour s'adapter au but de la recherche ou de l'article (p. 18). Elles sont autant cognitives qu'intuitives, partent de la source de la créativité, du quoi et du comment.

Cependant, il semble clair que la créativité existe. Paul Torrance, qui a été impliqué dans l'enseignement et la mesure de la créativité, donne une perspective plus pragmatique de la créativité. Dans un article plus récent, Torrance et Goff (1989) proposent la notion que de nombreuses habiletés sous-tendent la créativité. Sur la base de leur revue étendue de la littérature dans le domaine, ils croient que la créativité inclut une sensibilité aux problèmes, une fluidité (habileté à produire une variété d'idées ou d'utiliser une variété d'approches), une originalité (habileté à produire des idées nouvelles, non usuelles et innovatrices), une élaboration (habileté de donner des détails), et la redéfinition (habileté de définir ou de percevoir d'une façon différente de la façon habituelle, établie, intentionnée) (p. 142).

Regardons maintenant du côté des définitions plus "pragmatiques" de la créativité. Amabile (1996) est d'accord avec la définition de Stein (1982) qui est: "the process which results in a novel work that is accepted as tenable or useful or satisfying by a group at some point in time". Lévesque (courrier électronique, 2000), pour elle, dans son nouveau livre[3], modifie cette définition en tournant le processus en habileté et en ajoutant le mot "consistently", pour distinguer la créativité de la chance, "or flash in the pan".

Le tableau suivant donne l'exemple d'autres définitions, plus pragmatiques cette fois-ci, de la créativité, allant des plus simples au plus complexes (Sanders & Sanders, 1984).

TABLEAU 2

DÉFINITIONS PRAGMATIQUES
DE LA CRÉATIVITÉ

AUTEURS	*DÉFINITIONS*
Bruner	Surprise effective.
Miller	Naissance de nouvelles idées.

[2] Sensibilité aux problèmes, fluidité, idées nouvelles, flexibilité, synthèse, analyse, complexité et évaluation.

[3] À être publié sous peu.

Ciardi	Recombinaison d'éléments connus en quelque chose de neuf.
Poincarré	Combinaison fructueuse qui révèle une relation non suspectée entre les faits connus depuis longtemps *mais crue à défaut d'être des étrangers l'un à l'autre.*
Freud	Un moyen d'exprimer les conflits intérieurs qui ressortiraient en neuroses... un purgatoire mental qui garde les êtres humains sains.
Newell, Simon & Shaw	Ils croient que pour être créative, une solution doit satisfaire une ou plusieurs des conditions suivantes: 1. le produit de la pensée contient de la nouveauté ou de la valeur (soit pour le penseur ou pour sa culture), 2. la pensée est non conventionnelle dans le sens où cela requière la modification ou le rejet d'idées acceptées précédemment, 3. la pensée demande une motivation élevée et une persistance, prenant place soit sur une longue période de temps (continuellement ou par intermittence) ou à une intensité élevée et 4. le problème posé initialement était vague et mal défini; une partie de la tâche était la définition du problème.

Ici encore, nous remarquons des divergences, telles des explications psychologiques et/ou cognitives, traitant ou de la source ou d'une liste de vérifications comme réponse à une problématique.

Les points communs qui se dégagent de ces définitions semblent être la notion de "nouveauté".

Deux caractéristiques qui apparaissent le plus souvent dans plus de 30 définitions (Higgins, 1997) de la créativité sont "nouveauté ou unicité" et "valeur et utilité". Nous considérons comme créatifs tous les aboutissements de la vie qui rencontrent les critères d'originalité et de significations aux autres, incluant les activités de la vie de tous les jours.

Voici une synthèse des différentes conceptions de la créativité vues précédemment :

SYNTHÈSE DES DIVERGENCES ET DES CONVERGENCES DANS LES DÉFINITIONS DE LA CRÉATIVITÉ DES TABLEAUX 1 ET 2

Tableau 1

Divergences

- Autant cognitives qu'intuitives
- Partent de la source de la créativité, du quoi et du comment

Convergences

- Vu la variété, démontre la complexité comme construit scientifique
- Pas bien définies sur le plan opérationnel

Tableau 2

Divergences

- Va du simple au complexe
- Explications psychologique et/ou cognitive
- Traite ou de la source ou d'une liste de vérification en réponse à une problématique

Convergence

- Notion de « nouveauté »

Suite à la lecture de ce qui est énoncé précédemment et comme notre recherche se situe dans un contexte organisationnel, d'affaires, donc plus pragmatique, nous privilégions donc la perspective du tableau 2, que nous adoptons comme base de définition de la créativité pour cette recherche. La notion de « nouveauté » est le point commun entre les définitions citées. Nous appuyant, de plus, sur Higgins (1997), la valeur d' « utilité » se rajoute à celle de la « nouveauté ». Ainsi, la définition que nous adoptons est « idées nouvelles qui sont utiles ».

Nous adoptons ainsi comme définition de la créativité, tout comme le Center for Creative Leadership (courrier électronique, Horth, 1996): "*idées nouvelles qui sont utiles*". Cette définition couvre le spectre des activités de la conception à l'implantation (Kaufmann, 1993). Ainsi, comme le terme "innovation" est quelquefois utilisé, particulièrement dans le monde des affaires, pour différencier l'implantation d'une idée ou concept de l'origine de l'idée ou de la conceptualisation ("créativité"), le terme "créativité" inclut le sens du mot "innovation", en pratique.

Développement de la créativité

Les recherches indiquent clairement que nous sommes tous nés avec une habileté inhérente à être créatif, mais que cette habileté décroît comme nous succombons aux régimes des organisations, débutant avec l'école (ou peut-être même avant). Nous pouvons conclure que c'est le comportement non créatif qui est appris (Gardner, 1991, Czitsentmihalyi, 1996).

Chaque personne possède des habiletés créatrices, à un degré ou à un autre (Amabile, 1988, Maslow, 1968). Ces habiletés peuvent être développées encore plus à travers une utilisation accrue, la formation et le "nurturing" (Barron, 1988, Isaksen, Puccio & Treffinger, 1993). Chaque individu possède une saveur unique de créativité ou façon d'exprimer sa créativité (Maslow, 1968).

Pour Czitsentmihalyi (1996), le développement de la créativité débute avec notre histoire personnelle. Deux environnements sont facilitateurs: 1) *l'intérêt et la curiosité*, qui sont stimulés par les expériences familiales positives, un environnement émotionnel de support, un héritage culturel riche, l'exposition à de nombreuses possibilités et par des attentes élevées et 2) la *persévérance*, qui est développée par la réponse à un environnement précaire, une famille dysfonctionnelle, la solitude et le sentiment de rejet et de marginalité.

Pendant des décennies - de Barron (1953) à Loeweinstein (1994) - les études ont démontré que la capacité à accepter et expérimenter des "fossés" (pour dénoter la complexité et la nouveauté) est une disposition importante favorisant la curiosité et le comportement créatif.

Cela n'est pas une coïncidence si nous observons chez les personnes hautement créatives un grand besoin d'autonomie, spécialement dans le travail créatif, et la capacité de travailler seul.

Finalement, il y a des processus intrinsèques qui influencent le développement de la créativité. L'apprentissage, par exemple, peut y contribuer, tout comme le processus de maturation. Outre ceux-ci, des facteurs qui donnent une direction sont l'orientation actuelle d'information pertinente et la volonté à faire les efforts nécessaires pour la localiser.

C'est la discrétion et l'intention qui séparent le plus la créativité mature de la créativité immature. Ce qui détermine une vie créative est une volonté se déplaçant dans le temps, une détermination à réussir, à donner un sens au monde, l'utilisation de moyens pour découvrir les mystères de l'univers.

Lorsque les créateurs ont trouvé leur domaine, ils recherchent une voie ou une stratégie de communication afin de véhiculer leur vision.

La personne créative invente le travail qu'elle fera pour le reste de sa vie. Elle crée dans un champ qui va suivre son idée.

Pour Melrose (1989), pour que la créativité apparaisse, la personne doit être complètement immergée dans le sujet, obtenir/permettre un état psychique ouvert, expérimenter une concentration directe/intense, se comporter comme si la créativité allait se produire, posséder une croyance interne que le succès va se produire. Plus nous sommes accueillants envers nos muses, plus souvent elles vont nous visiter et plus longtemps elles resteront chez nous.

Csikszentmihalyi (1996) fait l'hypothèse que chaque personne a toute l'énergie psychique pour vivre une vie créatrice. Toutefois, il y a d'abord quatre obstacles majeurs dont il faut se départir: 1) être épuisé par des demandes trop nombreuses, 2) se faire facilement distraire et avoir de la difficulté à apprendre comment protéger et canaliser l'énergie que nous avons, 3) paresses, ou le manque de discipline pour contrôler le flot de l'énergie et 4) ne pas savoir quoi faire avec l'énergie que nous avons.

Il faut ensuite libérer, canaliser ces énergies, les inscrire dans une démarche et les mettre au service d'une finalité. Après que l'énergie est éveillée, il faut la protéger: gérer son temps, son espace et ses activités. Il s'agit d'intégrer le plus de support possible à notre personnalité en: 1) développant ce qui nous manque, 2) en passant de l'ouverture à la concentration et 3) et en visant la complexité. À chaque extrême, ce qui compte est pour la conscience de trouver une façon de s'adapter au rythme de ce qui est à l'extérieur, jusqu'à un certain niveau, de transformer ce qui se passe à l'extérieur à nos propres rythmes.

Selon Melrose (1989), la conscience que l'on a que la mort est inévitable peut contribuer à la persévérance de sa créativité.

L'intention est essentielle. Une façon dont la personne créatrice exprime son intentionnalité est de créer son travail et de ne plus être en position de contrôle sur les autres, d'être hors de toutes les classes, devenant ainsi plus unie avec sa production créatrice.

Le changement global à travers la conscience individuelle est le but ultime de la créativité supérieure (Melrose, 1989). L'ingrédient le plus important pour permettre à la créativité supérieure de travailler est la croyance que c'est possible (notre vision, intention).

Formation en créativité

Une façon de développer sa créativité est de suivre de la formation en créativité, tel qu'énoncé par Adam (1986), de Bono (1976), Parnes (1987), Torrance (1987) et Davis (1983).

Pour la période 1979-1983, le système ÉRIC a répertorié plus de 700 articles et documents par année, touchant les aspects éducationnels de la créativité. Afin d'étudier l'enseignement de la créativité, il n'y a qu'une fraction des publications qui soit pertinente. Une très grande partie est consacrée à l'étude et à la spéculation sur la nature et la définition de la créativité et comment enseigner de façon créative plutôt qu'enseigner la créativité.

Néanmoins, le peu de documents potentiellement utiles est effarant, ainsi que la gamme des applications, signe de l'intérêt de la communauté éducationnelle, qui est large et intense. Une grande quantité de publications récentes sur la créativité touche l'enseignement des apprenants talentueux et doués, mais une grande partie concerne également l'enseignement des enfants désavantagés et à besoins spéciaux. Chaque groupe d'âges a été étudié en relation à la formation en créativité, au niveau préélémentaire et élémentaire, au secondaire, collégial et à l'éducation des adultes. Les contenus "créatifs" ont tous reçu de l'attention (art, littérature, etc..) de même que les autres (éducation des affaires, éducation physique, sciences et sciences sociales). Les formateurs ont été étudiés de même que les apprenants, les facteurs de sexe, d'ethnies et de provenances socio-économiques de même que le contexte en classe. De plus, les publications sur la créativité se retrouvent dans toutes les langues.

Une question de base est: est-ce que la créativité peut être enseignée?

Torrance & Torrance (1973) ont conclu que, au bout de leurs 15 années d'expérience dans l'étude et l'enseignement de la pensée créatrice, "ils voient des évidences que l'enseignement fait une différence dans la créativité" (p. 6). Il y a d'autres études qui démontrent que la créativité peut être enseignée : Blank et Parker (1986) ; Baron & Harrington (1981) ; Carnevale, Gainer & Meltzer (1990) ; Epstein (1991) ; Feldhusen & Clinkenbeart (1986) ; Jaen (1985a, 1985b0 : Marks (1989) ; Milgram (1989) Onda (1986) ; Shaw and Cliatt (1986) ; Stoval and Williams (1985) ; Torrance & Goff (1989).

Nous débuterons par l'historique de la formation en créativité, qui sera suivi par un cadre conceptuel de la formation en créativité, puis par 3 modèles d'enseignement de la créativité.

Du point de vue historique, les efforts corporatifs organisationnels pour enseigner aux gens à devenir plus créatifs datent au moins de 1937, lorsque la compagnie Générale Électrique a mis sur pied un programme de deux ans ("creative-engineering") pour ses recrues les plus prometteuses. The Creative Education Foundation (CEF) de Buffalo, NY,

probablement la première organisation spécifiquement dédiée à l'enseignement de la créativité, a été fondée en 1954; cela veut dire que la formation en créativité a maintenant plus de 60 ans. Nous avons vu dans les années 1950 et 1960, un engouement pour le « remue-méninges ». La revue TRAINING de 1985-1986 dans son répertoire *Marketplace* énumère, sous le vocable "créativité", plus de 100 consultants et firmes qui offrent tout, des films aux livres; la plupart sont donc là depuis plusieurs années.

Une histoire similaire s'applique à quasiment tous les principes de base véhiculés sous le vocable de formation en créativité ou résolution créative de problèmes. Les concepts généraux existent depuis plusieurs décennies. Les techniques spécifiques sont honorées par le temps: brainstorming, pensée par analogie, liste d'attributs, associations forcées de mots ou d'idées ou d'odeurs ou de sons à un problème, "brainwriting", banque d'idées, "checklist", synectique, analyse morphologique, spéculation morphologique, visualisation, visualisation guidée, semi-visualisation guidée, pensée latérale, pensée divergente, etc.

Selon la revue Training (mai 1990), ce type de formation a été multiplié par un facteur de 6, passant de moins de 4% dans les entreprises en 1985 à plus de 26% en 1989. En 1999, la revue Training dit que 52%[3] des entreprises donnent de la formation en créativité. Donc, cela a doublé depuis 1989.

La formation en créativité aide les individus à envisager les problèmes selon des perspectives différentes et à générer des solutions uniques. Fréquemment, l'accent est mis sur la recherche et le développement ou le développement de nouveaux produits. Plusieurs entreprises, cependant, prennent maintenant conscience que la formation en créativité est importante pour tous ses employés.

Comme notre recherche porte sur le processus d'apprentissage de la créativité, il est important de se demander comment une habileté si intangible peut-elle être enseignée? Fondamentalement, il faut diffuser la connaissance du processus créateur, de pair avec les outils et techniques pour parvenir à un résultat. De plus, Davis (1982) suggère que la formation en créativité sera rendue complète et plus efficace si l'instruction suit une organisation systématique. Une telle approche systématique que prône cet auteur passe par la conscience, la compréhension, les techniques et l'auto-actualisation.

Selon Tuerck (1987), les recherches évaluant l'efficacité de la formation en créativité ne contrôlent pas fréquemment les effets de la motivation et de l'ensemble des

---

[3] 33% maison, 23% fournie par des firmes externes seulement et 44% par les deux sources.

réactions. De plus, les tests portant sur la pensée divergente sont vulnérables et n'arrivent

pas à contrôler les impacts du formateur ou des modifications des procédures et ils ne contrôlent pas l'effet "Hawthorne"[5]. Aussi, ils n'assignent pas les apprenants ou les groupes au hasard et incluent des activités trop similaires aux critères des tests. Ils utilisent un pointage individuel au lieu d'une unité de mesure statistique qui inclut le groupe, et utilisent plusieurs analyses univariées au lieu d'une analyse multivariée simple.

Pour toutes ces raisons, un certain nombre d'approches ont apporté assez de potentiel pour garantir des expériences supplémentaires. Le premier préalable serait un resserrement de la méthodologie expérimentale pour faire face aux critiques sérieuses qui ont été relevées dans les recherches antérieures.

Les critiques rigoureuses de la méthodologie de recherche expérimentale ne signifient pas que la créativité ne peut être enseignée, pas plus que la recherche expérimentale ne peut obtenir de précieuses informations sur les ingrédients de la créativité ainsi que les processus par lesquels elle peut être catalysée. Cela signifie simplement que, en ce moment et avec la base de recherche disponible, le verdict sur la formation en créativité est "non prouvé". La recherche expérimentale n'est peut-être pas la façon la plus pertinente pour établir le comment et le quoi d'un tel processus. Selon Tuerck (1987), une grande partie du problème est la tendance des éducateurs actuels à trop se fier à la psychologie dans sa forme la plus expérimentale comme la technique la plus valide afin d'étudier la réalité éducationnelle. L'éducation est, après tout, un phénomène susceptible d'être analysé par différentes méthodes: philosophie, histoire, sociologie et anthropologie, parmi tant d'autres. Toutes ces méthodologies ont leurs forces et leurs faiblesses et doivent être utilisées en combinaison les unes aux autres afin de créer un portrait véridique, utile et bon à n'importe quelle institution, structure ou approche éducationnelle. Un rôle facilitateur est conducteur à l'apprentissage créatif. Ainsi les éléments qui inhibent ou réduisent l'imagination et l'originalité des étudiants sont : l'autorité des enseignants (Adorno et al, 1950), la « perte de contrôle » que l'enseignant pourrait expérimenter (Torrance, 1995), quand on donne des instructions trop précises (Koestner, Ryan, Bernieri & Holt, 1984), si les étudiants perçoivent qu'ils ont moins d'autonomie (Ryan & Grolnick, 1986), la faible tolérance pour l'échec (Sternberg & Lubart, 1995), la pression à se conformer, ridiculiser les idées inhabituelles, l'intolérance d'une attitude ludique et la quête excessive de succès en termes de récompenses extrinsèques (Dacey & Packar, 1992), l'apprentissage « assis » (John- Steiner, 1997) et les valeurs et attitudes non-facilitatrices enracinées de l'enseignant (Treffinger, Ripple & Dacey, 1960).

---

[5] Selon lequel la cohésion du groupe a des effets sur son rendement et sur la satisfaction de ses membres (Mayo, 1971).

Les théoriciens Gruber & Davis (1988) et Perkins (1981) ont mis l'accent sur l'importance du temps et de la persistance pour mieux développer les idées créatrices. Cependant, le temps n'est pas suffisant. Ce que l'apprenant fait avec son temps, comment il le fait, et comment ces activités évoluent avec les années sont critiques au développement du talent et de la créativité. Le rôle du formateur dans le développement de la créativité de l'apprenant doit varier avec l'expérience de l'apprenant, avec le domaine et les phases d'apprentissage. Ainsi, les tentatives d'imposer la précision des techniques, avant qu'il y ait eu une exploration suffisante et du plaisir pour catalyser l'engagement à la discipline, peuvent faire échouer l'entreprise.

Depuis le début du siècle, selon les recherches de Treffinger, Isaksen et Firenstien (1983), les auteurs et théoriciens en éducation et formation ont identifié le besoin d'aller au-delà des faits et de la simple reconnaissance et se dirigent vers des résultats plus complexes et créatifs d'apprentissage et d'instruction. Plusieurs mouvements majeurs en éducation et en formation procurent le support nécessaire aux concepts d'apprentissage créatif, incluant: l'instruction individualisée et centrée sur l'apprenant (Rugg, Weisgerer, Dunn & Dunn); le programme « expérientiel » (Barth); l'éducation démocratique (Dewey); l'éducation humaniste et affective (Combs, Ringness); l'éducation comme un processus (Cole); l'éducation des doués (Renzulli, Gallagher, Maker).

Amabile (1989), dans ses recherches sur le rôle de la motivation intrinsèque et la créativité, a conçu un modèle d'intersection de la créativité en trois composantes, dont il nous importe de tenir compte en pédagogie[6]. La première composante est le domaine des compétences. Si une personne doit être créative en musique, elle doit avoir des connaissances en ce domaine, probablement jouer un instrument et, dans la plupart des cas, avoir appris le solfège. Les contributions créatives ne surviennent pas dans un vacuum: elles sont bâties sur les connaissances et les efforts de devanciers. Si nous devons faciliter la pensée créatrice, nous devons enseigner le contenu de manière à supporter et non à menacer les attitudes et les habitudes d'esprit qui suscitent la créativité. Si les connaissances sont essentielles à la créativité, les formateurs doivent être capables d'enseigner chaque discipline de sorte que les apprenants aient l'opportunité de travailler de la même façon que ceux qui sont "créateurs" dans ce domaine.

Les récentes recommandations stratégiques afin d'améliorer la compréhension du contenu décrivent, en fait, les activités qui impliquent les apprenants dans la pensée créatrice. Perrone (1994) décrit les éléments communs aux activités d'apprentissage dans

---

[6] Illustré à l'annexe 1.

lesquelles les apprenants sont les plus impliqués intellectuellement. Il donne une liste des tâches suivantes: (i) les apprenants aident à définir le contenu, (ii) ils ont le temps d'explorer et de trouver une direction particulière qui les intéresse, (iii) les sujets ont une qualité "étrange": quelque chose de familier vue de façon différente, évoquant une question, un doute, (iv) les formateurs permettent, encouragent même différentes formes d'expression et respectent les points de vue des apprenants, (v) les formateurs sont passionnés de leur travail. Les meilleures activités sont "créées" par eux, (vi) les apprenants créent des produits originaux et publics; ils gagnent donc une certaine forme d'expertise, (vii) les apprenants ont fait quelque chose: participer à un mouvement politique, écrire une lettre à un éditeur, travailler avec les sans-abri.., (viii) les apprenants sentent que le résultat de leur travail n'était pas prédéterminé ou totalement prévisible (pp. 11-12). Virtuellement, chaque élément trouve une résonance avec un élément clé de la créativité: trouver les intérêts et les problèmes, regarder de façon différente, communiquer les idées personnelles, créer de nouveaux produits et des solutions aux problèmes.

La deuxième composante du modèle d'Amabile est l'intersection de la pensée créatrice et des habiletés de travail. Ici sont inclus les stratégies, habitudes, schémas mentaux et habiletés typiquement associés à la pensée créatrice. Notre travail se concentrera sur ce point, habilitant l'apprenant à regarder une situation de plusieurs points de vue, utiliser les métaphores ou explorer un problème et en trouver la réponse.

La troisième et dernière composante du modèle d'Amabile représente sa plus importante contribution à la littérature en créativité : la motivation intrinsèque. Ainsi, toutes les compétences, habitudes et habiletés au monde ne sont pas la garantie qu'une personne va persister sur une tâche, à moins qu'elle ne le désire vraiment. Selon Amabile, les gens sont les plus créatifs lorsqu'ils sont motivés par l'intérêt, le plaisir, le défi et la satisfaction du travail en soi... et non par des pressions externes (1989, p. 54). Il est donc essentiel de catalyser la motivation et les attitudes positives qui gardent les apprenants dédiés à la tâche assez longtemps pour explorer, trouver un problème et afin que la pensée créative prenne son envol.

La créativité d'un individu est sollicitée à son maximum sous la pression des événements du monde extérieur. Le problème du pédagogue est qu'il ne peut créer artificiellement de pressions externes. Selon Paré (1977), la créativité est une base sur laquelle peut se fonder l'enseignement de toutes disciplines d'enseignement.

La recherche sur la formation en créativité, de façon spécifique, est moins définitive, mais les points suivants sont clairs, selon de Gramont (1988):

* Enseigner la théorie du comportement créateur, pas seulement les techniques de créativité, est important pour les effets à long terme.
* Ceux qui travaillent avec des gens qu'ils apprécient réussissent mieux que les gens qui travaillent avec ceux qu'ils n'apprécient pas.
* Des exercices de réchauffement ou de pratique, avant de solutionner le "vrai" problème, tendent à améliorer la qualité et la quantité de solutions.

Pour Kabanoff et Rossiter (1994), virtuellement tous les types de formation en créativité incluent les caractéristiques suivantes: (i) techniques spécifiques de stimulation de la créativité; (ii) tentative pour changer les attitudes négatives et les styles de résolution de problèmes vers une approche plus flexible, ouverte et humoristique, sans jugement; (iii) efforts pour influencer la motivation des gens à résoudre les problèmes de façon créative - afin de percevoir les problèmes comme des défis positifs et non comme des obstacles, et d'être persistant en résolvant les problèmes difficiles; et (iv) l'image de soi comme un but de changement. Fréquemment, cette formation tente de démontrer que les gens ont plus de potentiel créatif qu'ils ne le croient généralement et elle les aide à surmonter des barrières personnelles et interpersonnelles afin qu'ils expriment leur créativité.

Selon Grupas (1990), la formation en créativité doit être la responsabilité de tous et chacun. Globalement, un avantage de la formation en créativité peut être le développement de stratégies méta-cognitives qui permet aux apprenants d'intégrer les relations créatives entre les concepts que Russell (1994) a mesurés.

Pour Torrance & Torrance (1973), les meilleures approches à l'enseignement de la pensée créatrice semblent impliquer du fonctionnement à la fois cognitif et émotif, procurent une structure adéquate et la motivation, et donnent des opportunités pour l'implication, la pratique, et l'interaction avec les enseignants et les autres apprenants. Des conditions motivantes et facilitantes font certainement une différence dans le fonctionnement créatif, mais les différences semblent plus grandes et prévisibles lorsque l'enseignement délibéré est impliqué (p. 46).

Au niveau des méthodologies, Treffinger (1980) a proposé un modèle pratique[7] pour décrire trois niveaux de formation pour l'apprentissage de la créativité, en considérant les dimensions cognitives et affectives à chacun des niveaux suivants : fonctions

divergentes, processus de pensées et sentiments complexes, et l'implication dans des défis réels.

Le niveau 1 implique une variété de facteurs cognitifs et affectifs appelés "fonctions divergentes". Ce terme est avancé pour suggérer l'emphase sur l'ouverture et les possibilités. Du côté cognitif, nous y retrouvons la fluidité, la flexibilité, l'originalité, l'élaboration (soient les critères de Torrance), la "cognition" et la mémoire. Du côté affectif, nous retrouvons la curiosité, la volonté de répondre, l'ouverture à l'expérience, la prise de risque, la sensibilité aux problèmes, la tolérance à l'ambiguïté et la confiance en soi.

Ce premier niveau met en valeur les fondations sur lesquelles l'apprentissage de la créativité se développe en incluant une variété de techniques de base importantes. Il en existe entre 200 répertoriées officiellement et 1000, selon les dires de différentes personnes. Toutes sont applicables et peuvent être rendues opérationnelles en formation, incluant les théories et modèles. En effet, selon les approches, il faut faire prendre conscience de notre potentiel créateur, neutraliser les barrières et donner des stratégies d'action (techniques). Toutes peuvent soit engendrer des prises de conscience soit donner des moyens concrets.

Au niveau 2, les facteurs cognitifs et affectifs de base du niveau 1 sont étendus. Des habiletés de pensées de niveau plus élevé ou plus complexe sont employées, avec les transformations en produits et processus, les analogies et les métaphores, les habiletés méthodologiques et de recherches, transigeant avec des sentiments complexes et des tensions, l'imagerie et le développement de la liberté et enfin de la sécurité psychologique. Du côté cognitif, au niveau 2, l'application, l'analyse, la synthèse, l'évaluation, les habiletés méthodologiques et de recherches, les métaphores et les analogies. Du côté affectif, nous retrouvons le développement de la conscience, l'ouverture aux sentiments complexes et aux conflits, la relaxation, la croissance, le développement de valeurs, la sécurité psychologique de créer, la fantaisie et l'imagerie.

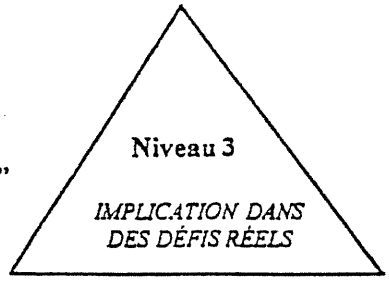
Le niveau 3, soit le dernier niveau, implique la personne dans de véritables problèmes et défis. Du côté cognitif, nous retrouvons la recherche autonome, la direction autonome, la gestion de ses ressources, le développement de produits, "the practicing professional". Du côté affectif, nous retrouvons l'internalisation de valeurs, l'engagement à vivre une vie productive et l'actualisation de soi.

---

[7] Se référer à la figure 1, à la page suivante.

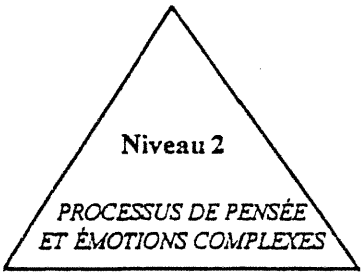
COGNITIF *AFFECTIF*

Recherche autonome
Auto-direction
Gestion des ressources
Développement de produits
"Le professionnel pratiquant"



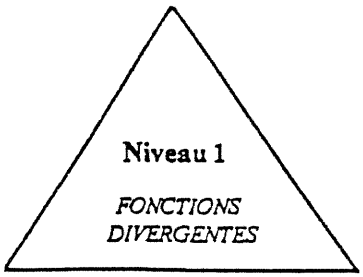
Intériorisation des valeurs
Engagement à une vie productive
Vers l'actualisation de soi

Application
Analyse
Synthèse
Évaluation
Habiletés méthodologiques et de recherche
Transformations
Métaphore et analogie



Développement de la conscience
Ouverture aux émotions complexes, conflit
Relaxation, croissance
Développement des valeurs
Sécurité psychologique de créer
Fantaisie, imagerie

Fluiditié
Flexibilité
Originalité
Élaboration
Cognition et mémoire



Curiosité
Volonté à répondre
Ouverture à l'expérience
Prise de risque
Sensibilité au problème
Tolérance à l'ambiguïté
Confiance en soi

* Treffinger, D.J.
Encouraging Creative Learning for the Gifted and Talented
Ventura, CA: Ventura County Schools/LTP, 1980.

Fig. 1 – Modèle d'apprentissage créatif

D'autres auteurs, tels que Clouzot (1989) avec la « trialectique », vont plus loin que Treffinger et incorporent le côté physique et spirituel à la formation en créativité, selon leur définition de la créativité. La « trialectique » est une logique de processus qui permet de guider l'évolution humaine vers des degrés supérieurs de maturité, de liberté et de responsabilité. Selon Oscar Ichazo, "la loi la plus importante à trouver concerne la réalité dans sa totalité".

Isaksen (1983) a récemment fourni les évidences que plusieurs facilitateurs, concepteurs de programmes et planificateurs de programmes, se fondent généralement sur les niveaux inférieurs du modèle de l'apprentissage de la créativité et, plus particulièrement, sur les techniques et méthodes cognitives. Au moins 60 % des méthodes et techniques employées fréquemment sont de niveaux 1 et 2, du côté cognitif, nous révèlent de tels spécialistes.

Landry (1983) a systématisé dans un contexte global l'apprentissage de la créativité. Pour lui, la créativité passe par deux pôles complémentaires: créer et se créer. L'auto-analyse est une partie intégrante de son processus, à chaque étape. Son cadre général de référence est: 1) analyser la créativité, 2) analyser sa créativité et 3) cerner son potentiel et le mettre en œuvre à travers un projet de "faire" et "d'être".

Afin de concrétiser ceci, vu que la recherche porte sur le processus d'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel, il va de soi d'analyser trois méthodes de formation en créativité les plus courantes que nous situerons ensuite à l'intérieur du cadre de Treffinger.

Nous avons choisi des méthodes de formation classiques, éprouvées par la littérature, la recherche scientifique et la pratique. Afin de choisir ces modèles, nous n'avons trouvé que très peu d'études globales regroupant l'ensemble des méthodes de formation. Cela explique également le fait que nous avons dû remonter loin dans le temps pour trouver des recherches globales à ce sujet. Le test de Torrance (TTCT)[7], largement utilisé comme mesure d'évaluation, était appliqué à beaucoup de modèles s'inspirant de l'école de "résolution de problèmes" classique, mais non aux techniques d'Edward de Bono.

Nous avons choisi trois modèles de l'étude de Torrance (1978), qui sont : la méthode de Parnes, soit le processus de résolution de problèmes, le processus de pensée créative de la pensée latérale d'Edward de Bono et le modèle des cerveaux selon Williams-Stockmyer.

A. Modèle de résolution créative de problèmes : modèle de formation/d'apprentissage à la créativité

La méthode de résolution de problèmes[8] fut conceptualisée par Alex Osborn (1953) et raffinée par Parnes, Nolles & Biondi (1977). Selon Torrance et Torrance (1973), une révision de 142 recherches impliquant des apprenants de niveaux élémentaire et secondaire, les processus qui utilisaient ce modèle, de même que d'autres modèles systématiques de résolution de problèmes, la méthode de résolution de problèmes a été la plus efficace pour promouvoir la croissance de la créativité par rapport à toutes les autres approches. De plus, une méta analyse de 46 études (Rose, 1984) portant sur l'efficacité des programmes de formation à la créativité a révélé que le programme qui a le plus d'impact sur le test de Torrance de la pensée créatrice est le modèle de résolution créative de problèmes d'Osborn/Parnes.

Le modèle de résolution créative de problème (CPS) est conçu afin de catalyser la résolution créative de problèmes. Les études ont démontré que ce programme est très efficace pour l'enseignement de la résolution créative de problèmes. La littérature a démontré l'efficacité des différentes parties de l'approche de résolution créative de problèmes (Biles, 1976; Biondi, 1975; Kealey, 1977; Meadow, Parnes, & Reese, 1959; Parnes 1961, 1967; Parnes & Meadow, 1959; Parnes et al., 1977; Reese, Parnes, Treffinger, & Kaltsounis, 1976; Rose & Lin 1984; Shean, 1977).

Également, une étude effectuée par Torrance & Torrance (1973) utilisant une « procédure modifiée Osborn/Parnes ». Ils ont administré un pré-test et un post-test. Ils ont vu une amélioration significative des réponses créatrices de la part des étudiants.

Ce modèle est destiné à faciliter de même que décrire le processus créatif. Son but, selon Parnes (1977), est de maximiser l'utilisation de données que le cerveau contient. Cela se fait à travers le développement de la capacité pour une large gamme de jeux d'imagination avant que les jugements ne se fassent. L'objectif est de diriger le flux de la pensée vers l'accomplissement, d'être sensible aux régions où les problèmes existent et d'essayer de résoudre ceux qui sont près de nous. Des techniques empruntées des philosophies orientales et occidentales sont appliquées.

Selon Torrance (1978), ce processus peut être appliqué à quasiment tous les contenus.

---

[7] Basé sur les critères de fluidité, flexibilité, élaboration et originalité (Minick, 1985).

[8] Se référer à l'annexe 2.

Chacune des six étapes (que l'on va voir ici) a une phase divergente et convergente. À chaque étape du modèle, plusieurs techniques de génération d'idées peuvent être utilisées. CPS est un processus puissant qui peut servir à tout le monde dans toutes sortes de situations. Nous allons réviser chaque étape.

(i) *Trouver la problématique*

Il est nécessaire d'identifier une région générale sur laquelle concentrer les efforts de résolution de problèmes. Quelquefois, il est facile de la trouver, quelquefois, cela peut provenir de conversations quotidiennes ou des défis. Si la problématique ne se présente pas immédiatement, nous pouvons enseigner comment trouver les régions problématiques. Les journaux ou les revues peuvent être utilisés afin de générer une liste de préoccupations.

Lorsque nous planifions les leçons, il faut penser aux types de leçons qui permettent aux apprenants de voir le processus pour trouver et solutionner des problèmes. Les types de leçon pertinents ont des caractéristiques qui traversent toutes les disciplines.

Premièrement, les leçons se concentrent sur des idées larges, importantes, au lieu de faits spécifiques ou de techniques. Deuxièmement, les leçons doivent être liées au monde de l'apprenant. Le processus créatif est une chose extrêmement personnelle. Les individus créent parce qu'ils le doivent - parce que les problèmes qu'ils doivent résoudre et les choses qu'ils doivent dire les concernent au plus haut point. Pour que les apprenants se rapprochent de ce processus, ils doivent être capables de choisir le problème qui les intéresse et qui est important pour eux.

Afin de relier les leçons avec le monde de l'apprenant, nous devons trouver un équilibre entre le contenu de tradition académique et les aspects de culture contemporaine qui peuvent illustrer les principes généraux. Même si nous ne pouvons pas toujours procurer à l'apprenant une vaste gamme de choix, quelques choix doivent être une partie importante du contenu de formation lorsque cela est possible.

Finalement, les leçons doivent être structurées pour catalyser et soutenir l'autonomie de l'apprenant. Les apprenants peuvent approcher les problèmes (dans son sens large) comme individus ou en petits groupes, mais ils doivent le faire autant que possible sous leur propre gouverne.

De là l'importance de bien définir le problème. Pour Renzulli (1977), un problème réel provient de l'intérêt d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants. Si tout le monde est assigné à un problème, c'est fort probable que cela ne soit pas un problème réel. Deuxièmement, un vrai problème n'a pas une réponse prédéterminée correcte. Il implique un processus pour lequel la réponse ne sera connue qu'à la fin de même processus.

(ii) *Deuxième étape : Trouver les informations*

Les apprenants ont trouvé le plus d'informations possible à propos de leur problématique. Cela doit inclure les faits, les sentiments et les impressions prélevés. Les apprenants pouvaient déterminer quelles idées sont les faits, celles qui sont des opinions, et ce qui ne pouvait pas être pleinement déterminé. Ils peuvent également enregistrer l'information qu'ils auraient aimé obtenir s'ils avaient pu.

(iii) Troisième étape : Trouver le problème

Hormis l'utilisation générale du terme *recherche de problèmes;* dans le processus CPS, la recherche du problème dans le CPS est un processus extrêmement spécifique où les personnes devant résoudre le problème identifient d'abord les sous-problèmes potentiels à l'intérieur de la région identifiée (ou "mess"). Les problèmes débutent habituellement par un "comment" (ou, en anglais, IWWMW: in which way might we/I...?).

(iv) Quatrième étape : Trouver les idées

Dans l'étape de génération d'idées, ceux qui résolvent le problème doivent générer le plus d'idées possible afin de solutionner le problème. À ce stade du processus, plusieurs outils de pensée divergente (tel le remue-méninges, SCAMPER, liste d'attributs, synthèse morphologique, pensée métaphorique) peuvent être utilisés. Après que le groupe ait produit le plus d'idées que possible, un petit nombre d'idées (habituellement de 3 à 5) doit être choisi afin de continuer le processus du CPS. À ce stade, aucun critère formel n'est utilisé pour sélectionner les idées. Le groupe (ou l'individu) choisit simplement les idées qui lui semblent les meilleures (basées sur l'intuition). Cette méthode peut être adaptée aux besoins individuels. Osborn adopte le point de vue que la résolution de problèmes et la pensée créatrice impliquent: (i) la formulation du problème, (ii) la génération d'idées, (iii) l'évaluation des idées afin de trouver une solution qui peut être implantée. Il y a un temps pour la production des idées et un temps pour l'évaluation de ces idées. Il n'est pas exclu que l'évaluation des idées soit faite par d'autres que ceux qui les ont produites. Les concepteurs de cette technique considèrent que le jugement est un frein à la production d'idées, le jugement étant trop souvent une critique non constructive.

Le but du remue-méninges est de faciliter la génération d'idées. Il peut être résumé en deux principes et quatre règles. Le premier principe est la suspension du jugement tandis que le deuxième est que la quantité d'idées engendre la qualité. Les règles sont les suivantes: (1) aucune critique des idées avancées, (2) les idées saugrenues sont les bienvenues, (3) la quantité d'idées est valorisée, (4) faire du pouce sur les idées des autres et (5) la vitesse de génération d'idées.

Pour placer ces notions dans un cadre pédagogique, un enseignement basé sur la recherche de LA solution juste sanctionne surtout la capacité d'évaluation et favorise l'esprit critique. À trop favoriser l'esprit critique, on arrive à l'esprit de critique dont l'aspect est surtout négatif. L'évaluation personnelle des idées personnelles fait apparaître la qualité de l'idée finale, c'est-à-dire la solution, mais ne renseigne nullement sur la quantité d'idées produites pour l'atteindre. Avec la technique du jugement différé, on dissocie les deux opérations et ainsi peuvent apparaître les qualités du sujet dans ces deux domaines de l'intelligence. Selon Beaudot (1974), on pourrait imaginer un enseignement où la production d'idées serait sanctionnée par une note et l'évaluation de ces mêmes idées par une autre note. Apparaît alors parallèlement une formation de l'esprit critique (ou du jugement) basée non plus sur les idées ou la production des autres, mais sur ses propres productions, sur ses propres idées. Il convient d'en faire un usage constant et d'en faire la base de l'enseignement dans toutes les disciplines qui s'y prêtent. On a besoin de producteurs autant que de juges (Beaudot, 1974, p. 57).

base de l'enseignement dans toutes les disciplines qui s'y prêtent. On a besoin de

Des séances de remue-méninges ne semblent pas déplacées dans un enseignement moderne. On peut envisager le remue-méninges de groupe comme une thérapeutique de la timidité. On rejoint ainsi le jeu de rôles de Moreno qui y a vu d'abord les avantages thérapeutiques, mais qui n'a pas manqué d'y apercevoir aussi les avantages pédagogiques. Il faut un apprentissage de la spontanéité, selon Moreno: "S'exercer et se former à la spontanéité est la tâche principale de l'école de l'avenir, car la spontanéité n'est pas une vertu de l'enfance qu'il suffirait de respecter pour la voir s'épanouir. S'il s'agit bien d'une disposition présente chez lui, tout concourt à sa disparition au profit de l'imitation de l'adulte et du conformisme rigide de ses conduites. Il faut que la spontanéité devienne créatrice, c'est là une des fonctions du psychodrame pédagogique".

Le remue-méninges peut être utilisé individuellement ou en groupe, on peut faire du remue-méninges renversé, etc..

(v) Étape 5 : Recherche de la solution

Les idées retenues sont évaluées en utilisant des critères déterminés par le groupe. Le nombre de critères, ainsi que la sophistication de l'évaluation, peut varier selon le niveau des apprenants.

Les apprenants ont également besoin de comprendre que les idées ne sont pas mutuellement exclusives, qu'elles peuvent quelquefois être combinées ou que plusieurs peuvent être poursuivies en parallèle.

(vi) Sixième étape : Recherche d'acceptation

Le stade final du processus CPS est la création d'un plan d'action. Il faut déterminer ce qui doit être fait, qui va être responsable pour chaque étape, et estimer un temps raisonnable afin de l'accomplir. En plus, les personnes impliquées dans la planification doivent identifier à l'avance les barrières potentielles à la réalisation du plan d'action. Ces barrières peuvent être des parties difficiles du plan ou cela peut être des individus ou des groupes qui s'opposent au plan. Si les planificateurs peuvent identifier les régions problématiques à l'avance et développer des stratégies afin de les minimiser ou neutraliser, leur chance de succès s'accroît d'autant.

Comme nous l'avons vu, le processus de CPS est complet en soi.

Nous pouvons également utiliser les étapes individuelles du processus. Quelquefois, seulement deux stades du processus sont nécessaires ou appropriés. Les apprenants peuvent utiliser l'étape de recherche du problème afin de clarifier les situations

de conflits et l'étape de recherche d'acceptation afin de planifier les activités de classe ou les projets. Si les apprenants pensent que le processus de CPS doit toujours être utilisé entièrement, ils peuvent manquer une bonne opportunité de transfert de connaissance. Que les apprenants gèrent une situation fictive ou réelle, le CPS leur permet de développer des habiletés très valables de résolution de problèmes, des habitudes d'esprit qui supportent la créativité et de traiter du contenu important, en même temps. La profondeur et la largeur des avantages potentiels rendent clair que le temps et l'effort passés à enseigner ce processus complexe peut être très bien employé, investi.

Former en flexibilité cognitive, qui est une partie importante de la résolution de problèmes, se fait et cela a de l'effet, selon Mellinger (1991). Globalement, la méthode de résolution créative de problèmes a fait ses preuves et a une large diffusion. Ce qui manque, selon nous, serait un modèle « développemental » afin de l'enseigner avec le maximum d'interactions sociales et de collaboration avec l'enseignant.

B. La pensée latérale d'Edward de Bono

Le processus de pensée créative de la pensée latérale, d'Edward de Bono prend de plus en plus d'essors selon Torrance (1978). Le livre Serious Creativity (1992) d'Edward de Bono décrit des stratégies destinées à promouvoir la "pensée latérale" ainsi que la création de nouvelles idées. Le biais du travail de de Bono est la promotion systématique de la pensée latérale, définie comme "seeking to solve problems by unorthodox or apparently illogical methods" (p. 52). Il croît qu'il est possible d'accroître la pensée latérale à travers l'utilisation systématique de stratégies qui stimulent les chemins alternatifs de la pensée. Sa créativité sérieuse ne se base ni sur l'inspiration, ni sur l'intuition ou le talent naturel créatif afin d'enseigner les outils spécifiques.

D'après l'étude de Stump-Zimmerman (1989), il a été suggéré que l'habileté de pensée latérale peut être une des catégories de facteurs qui affecte directement les schémas d'interaction qui déterminent indirectement les environnements conceptuels de la prise de décision en groupe.

Comme les outils de pensée latérale sont trop nombreux et complexes pour être expliqués pleinement ici, nous nous concentrerons sur les techniques suivantes : provocation, mot au hasard et les Six Chapeaux pour Penser.

(i) Provocations, et l'utilisation de PO

Une façon de catalyser la pensée latérale est de provoquer. Dans les provocations, des énoncés sont mis de l'avant afin de provoquer de nouveaux schémas de pensée, au lieu de décrire des situations réalistes. De Bono suggère le mot PO pour catalyser des provocations. Lorsque PO précède un énoncé, cela indique, de la part de la personne qui amène PO, que l'énoncé n'est pas vrai et peut même être impossible; cependant, la personne désirerait le considérer de toute façon dans l'espérance que cela amènerait de nouvelles avenues de pensée.

De plusieurs façons, PO est parallèle à ce que les gens utilisent comme "et si..." ou "imagine seulement...". Le mot PO peut être particulièrement valable aux apprenants qui se considèrent quelquefois trop matures pour jouer des jeux "stupides" comme "imagine seulement...". S'ils comprennent que le mot PO est utilisé par les gestionnaires seniors d'entreprise afin de catalyser des idées créatrices, ils peuvent être plus motivés à suspendre le jugement assez longtemps afin de l'essayer. Il y a quatre types de provocations: envers, exagération, distorsion et souhait fantaisiste.

Quand les provocations deviennent plus irréalistes, les joueurs ont besoin de plus en plus de maturité cognitive et émotive afin de les gérer de façon productive. Nous aurons besoin d'utiliser notre jugement professionnel afin d'évaluer les types de provocations qui sont les plus puissants. Comme les apprenants deviendront de plus en plus sophistiqués et expérimentés, ils pourront reconnaître les énoncés qui semblent a priori "stupides" comme des invitations sérieuses à des idées nouvelles et innovatrices.

(ii) Mot au hasard

Dans cette stratégie, le problème ou sujet pour la pensée créatrice est juxtaposé à un mot choisi au hasard. En essayant de faire des liens entre le sujet et le mot au hasard, les individus peuvent percevoir le problème selon une perspective nouvelle et générer de nouvelles idées. Si j'essaie de penser à une nouvelle approche pour un défi quelconque, je peux essayer un mot au hasard. Je peux ouvrir le dictionnaire au hasard (exemple, à la page 68) et choisir un mot au hasard (exemple, le 7e mot) (jusqu'à ce que cela soit un nom) (ici : "torpille"). Je me demande à quoi « torpille » me fait penser et comment cette association d'idées m'aide à trouver une idée pour résoudre mon défi.

(iii) Six Chapeaux pour Penser

Les Six Chapeaux pour Penser[10] favorisent la pensée parallèle. Selon Culvenor et Else (1995), l'habileté de produire des solutions alternatives s'accroît, tout en procurant des solutions de meilleures qualités que le groupe contrôle. De plus, le nombre de solutions générées, pour un temps donné, s'est accru de 80 à 85 %.

Ici, six différents rôles ou façons d'approcher les situations sont définis par différentes couleurs de chapeaux. Une personne qui prend le rôle du chapeau blanc, par exemple, met l'accent sur l'information. La pensée en chapeau blanc pose des questions comme "Quelle information avons-nous?", "Quelle information manque?", "Comment allons-nous chercher l'information dont nous avons besoin?". Le chapeau vert demande un effort créatif; le chapeau rouge regarde les émotions, l'intuition et/ou les sentiments. Le chapeau noir requiert un jugement critique, le chapeau jaune, les avantages et les possibilités tandis que le chapeau bleu maîtrise le type de pensée utilisé sous les cinq chapeaux précédents. En alternant le type de pensée demandé à propos d'un problème donné, nous pouvons trouver de nouvelles perspectives et éviter de devenir enfoncés dans des schémas de réflexions familiers.

La clé est que les divers chapeaux ou types de pensée, sont utilisés et changés intentionnellement. La stratégie des Six Chapeaux est conçue pour briser et séparer les différents types de pensée, permettant ainsi aux penseurs de se concentrer de façon plus efficiente sur chaque type de pensée. Éventuellement, ils acquièrent une perspective meilleure et plus complète de la tâche ou de la situation. L'utilisation efficace de la stratégie des Six Chapeaux exige plus d'informations que cela n'est possible dans ce cadre-ci.

Pour nous, les Six Chapeaux pour Penser procurent un cadre de gestion de la pensée, dans lequel les techniques de pensée latérale, ou le chapeau vert, peuvent s'inscrire.

C. Approche selon les hémisphères du cerveau

Il est logique de présumer que, si nous désirons améliorer nos habiletés d'enseigner la créativité, nous devons améliorer notre connaissance du processus de la créativité. Aujourd'hui, une direction qui promet sont les recherches sur l'asymétrie du cerveau. Un programme d'enseignement de la créativité basé sur les recherches sur le cerveau est le

[10] Se référer à l'annexe 3.

programme de Williams-Stockmyer (1984). L'hypothèse principale de ce programme est que la pensée créatrice est une fonction de la coopération entre les hémisphères gauche et droit du cerveau. Cette méthode utilise des exercices pour rehausser alternativement les habiletés des hémisphères gauche et droit du cerveau.

Au début du processus créatif, les habiletés analytiques du cerveau gauche, tout comme certaines habiletés du cerveau droit (i.e. vision spatiale, information perceptuelle et émotionnelle) sont requises afin de fragmenter les préceptes du cerveau gauche, qui représente les composantes qui accumulent les données. Lorsque la fragmentation est complétée, les habiletés holistiques de l'hémisphère droit réorganisent les données dispersées en nouvelles gestalts ou ensembles. Ces gestalts sont ensuite transférées du cerveau droit au cerveau gauche, fréquemment sous forme picturale. Le cerveau gauche traduit les gestalts en constructions linguistiques. C'est le moment d'illumination. Le cerveau gauche évalue ensuite l'efficacité de ces nouvelles constructions pour aider à résoudre le problème actuel et (si disponible) sélectionne une alternative appropriée. Lorsque le processus est réussi, nous appelons cela de la créativité.

Selon Williams, Stockmyer et Williams (1984)[11], lorsque l'hémisphère droit du cerveau prend le contrôle, la productivité créatrice est accrue. De plus, ce programme, comparativement au remue-méninges, accroît le niveau de créativité des idées générées (et non pas le nombre de réponses).

Williams et Stockmyer (1984) ont suggéré que lorsque l'on essaie de résoudre un problème de façon créative, un individu devrait initialement identifier les "mots-clés" du problème. Par exemple, dans la question : "Quelle est la similarité entre une école et une île?", les mots-clés sont école et île. Selon Williams et Stockmyer, ces mots représentent la linguistique gestaltiste. Ces gestalts sont le produit d'un grand nombre d'idées fragmentées (connaissance, impressions, etc.) qu'une personne a développées durant sa vie. La synthèse de ces idées en mots-clés est nécessaire afin d'ordonner la communication. Cependant, une fois établies, ces gestalts restreignent la conscience des conceptions alternatives. Williams et Stockmyer (1984) ont proposé que le processus de la créativité implique la brisure de ces gestalts dans leurs éléments de base, suivie d'une recombinaison créative.

Après avoir sélectionné les mots-clés d'un problème, la première étape est de faire un dessin de chaque mot-clé. Cela fait appel à l'habileté du cerveau droit de dessiner et de visualiser l'entité verbale. La deuxième étape, "fragmentation", utilise une série de

---

[11] Se référer à l'annexe 4.

visualiser l'entité verbale. La deuxième étape, "fragmentation", utilise une série de questions destinées à découvrir les multiples aspects des mots-clés qui ont été submergés dans la gestalt actuelle. L'idée est d'employer ces questions afin de briser la gestalt de l'individu, trouvant dans le processus des idées différentes. Williams et Stockmyer (1984) ont développé une série de questions, chacune destinée à une sorte différente de problèmes. La troisième étape demande au sujet de développer de nouvelles gestalts en combinant et organisant les réponses qu'il ou elle génère à travers la fragmentation. Dans l'étape finale, le sujet prend chaque idée qu'il a découverte à propos de chaque mot-clé et essaye d'établir des liens ou des similarités entre elles (qui n'étaient peut-être pas évidentes au début..). Selon Williams et Stockmyer (1984), cette activité implique les deux hémisphères du cerveau. L'hémisphère droit découvre de façon holistique les similarités entre les nouvelles gestalts générées, tandis que l'hémisphère gauche juge les mérites de chaque réponse créative afin d'assurer sa faisabilité.

Donc, la formation est conçue comme un incessant aller et retour dynamique entre les préférences cérébrales, de façon à créer une répartition équitable entre chaque préférence. Cette approche a le mérite d'enseigner la créativité en se moulant aux spécificités du processus physiologique de la créativité. Elle se moule sur notre compréhension de la contribution des hémisphères gauche et droit du cerveau. Elle permet de surmonter la difficulté majeure qui est la domination du cerveau gauche, dans notre éducation.

Nous avons donc vu trois modèles de formation en créativité.

Torrance & Torrance (1973), suite à la révision de 142 études sur la capacité d'enseigner la créativité (Torrance, 1970) ont conclu que: les approches à succès semblent être celles qui impliquent les fonctionnements cognitifs et affectifs, qui procurent une structure et motivation adéquate, qui donnent des opportunités pour l'implication, la pratique, et l'interaction avec les enseignants et les autres étudiants (p. 46). De plus, « motivating and facilitating conditions certainly make a difference in creative functioning but differences seem greatest and most predictable when deliberate teaching is involved » (p. 46). Nous voyons que c'est ici une question de contexte, sur la façon dont la formation est donnée, sans tenir compte du programme. Les 142 études furent classées en neuf catégories selon les méthodes utilisées pour stimuler la créativité. Les pourcentages de succès étaient de 91% pour « Osborn-Parnes » et de 92% pour les « other disciplines approaches ».

Pour nous, ces trois modèles ont l'avantage d'être complémentaires[1]. En effet, les Six Chapeaux pour Penser étant un cadre global de gestion de la pensée, la méthode de résolution de problèmes de même que la méthode de Williams-Stockmyer peuvent s'y inscrire. Selon un autre angle de vision, nous pouvons adopter une séquence de chapeaux pour résoudre un problème (p. ex. chapeau bleu pour la définition du "mess", chapeau vert

[1] Se référer à l'annexe 5.

Chapeaux et les autres techniques de pensée latérale pour toutes les étapes de pensée divergente de la méthode de résolution de problèmes. Nous percevons l'utilisation des Six Chapeaux de façon plus globale que la méthode de résolution de problèmes. La méthode de résolution de problèmes s'appliquant, comme son nom le dit, à la résolution de problèmes, tandis que, sémantiquement parlant, les Six Chapeaux peuvent s'appliquer à de la communication, à l'évaluation d'opportunités... à moins que nous ne mettions sous le vocable résolution de problèmes, la communication, etc.

L'approche basée sur les hémisphères du cerveau est également très valable. En effet, pour certains, la définition de la créativité est la synchronisation des deux hémisphères du cerveau. Il y aurait donc lieu d'améliorer la méthode de résolution de problèmes avec des techniques facilitant le développement de l'hémisphère droit du cerveau (tels des dessins, etc..). Toutefois, il faut faire attention, car certaines techniques de génération d'idées font appel au cerveau droit (tel le mot au hasard dans la pensée latérale ainsi que tous les autres procédés métaphoriques). Comme il y a au moins 200 techniques de génération d'idées qui sont répertoriées, veiller à ce que l'hémisphère droit du cerveau soit développé peut relever de l'expertise du formateur.

Ces données démontrent la nécessité pour un cadre de facilitation de l'apprentissage de la créativité plus large et plus profond, que les facilitateurs de créativité pourraient employer.

Conclusion

Il existe plusieurs programmes qui peuvent servir de base à l'effort du développement d'un programme d'enseignement à la créativité. Nous en avons vu trois, avec quelques notions de limites. Nous les percevons comme largement complémentaires.

Tout comme Rickards et De Cock (1994), il y a quatre paradigmes en créativité et nous devons tenter de les réconcilier et de n'en faire qu'un seul; ce qui est un besoin (analogiquement et par intuition) avec les divers programmes d'enseignement de la créativité est une extraction des diverses approches à l'enseignement de la créativité et, de

créativité est une extraction des diverses approches à l'enseignement de la créativité et, de leur intégration dans un tout. En effet, selon Rose (1984), les programmes de créativité qui combinent plusieurs composantes essentielles de la créativité (p.ex. remue-méninges, liste, etc.) ainsi que des techniques spéciales (expériences kinesthésiques et méditation transcendantale, etc.) peuvent offrir des expériences plus variées et flexibles que les programmes "tout faits". En fait, nous n'avons trouvé nulle part, à notre connaissance, toutes les techniques de créativité répertoriées, selon les différents paradigmes, approches, écoles de pensée, etc., de même que tous les programmes de développement de la créativité. Si nous, comme formateurs, nous espérons aider nos apprenants à accroître leur créativité, nous allons devoir déterminer quels aspects de la créativité peuvent être influencés et ce que pourrait être notre rôle dans ce processus, qui va varier selon les théories et les modèles de la créativité.

Structurer l'éducation autour des buts de la créativité modifie notre vision des formateurs et des apprenants. Les activités d'apprentissage destinées à catalyser la créativité encadrent les apprenants dans le rôle de personnes qui résolvent les problèmes et de communicateurs au lieu de n'être que de pures "éponges" de connaissances.

L'intégration des modèles et théories permettrait aux enseignants de répondre aux besoins des apprenants selon les besoins individuels, les objectifs pédagogiques, etc. Cela optimiserait donc la facilitation de l'apprentissage de la créativité. Un travail énorme est à faire ici par les chercheurs.

Mais comment combiner un programme: disperser les expériences de créativité à travers le programme d'enseignement ou concentrer les expériences de créativité dans un champ particulier? Selon Clague-Tweet (1981), aucune évidence ne favorise un cas plus qu'un autre. Les deux méthodes ont démontré que les habiletés créatrices étaient favorisées.

Tant qu'à la recherche sur l'enseignement de la créativité, elle a été prise dans de menus détails expérimentaux qui, malgré ses prétentions, sont souvent réductionnistes et manquant de rigueur. L'étude de la "créativité" peut être particulièrement résistante aux demandes de la recherche expérimentale, trop spontanée pour une situation artificielle pour assurer un rendement extérieur.

Au niveau individuel, les facteurs exogènes qui affectent la créativité et l'application des processus et techniques créatifs dans le contexte organisationnel sont de deux ordres: (1) signification du problème pour l'individu (implication de l'ego) et (2) familiarité avec le problème.

Du côté des facteurs exogènes non individuels supportant la créativité, Basadur, Graen & Scandura (1985) démontrent l'impact positif de retourner (une fois qu'on a été formé en créativité) aux lieux de travail avec des collègues, supérieurs et subordonnés qui ont eu une formation similaire. Mott (1972) a trouvé que les entreprises les plus adaptables ont un niveau plus élevé de confiance rationnel - i.e. la mesure dans laquelle la haute direction est vue comme "pratiquant ce qu'elle prêche".

La formation en créativité comme un processus d'intervention individuel ou d'équipe ne réussit que lorsque les gestionnaires institutionnalisent l'implantation et l'utilisation quotidienne de nouvelles habiletés de créativité. Pour ce faire, les gestionnaires doivent procurer le conseil, coaching et, par-dessus tout, le "modeling" approprié des nouvelles habiletés. Ils doivent aussi implanter de nouvelles structures organisationnelles, des systèmes de récompense, des systèmes de gestion de la performance, ainsi que des systèmes de coût et de comptabilité qui garantissent aux employés qu'ils vont utiliser ces habiletés au travail.

Enfin, de façon plus pragmatique, quelle que soit la technique de créativité que nous choisissons pour enseigner, les apprenants doivent éventuellement être capables de répondre à la question : "Que fais-tu?", "Pourquoi?" et "Quand cela pourrait-il être utile?". Sans ces indices, les apprenants peuvent passer un moment agréable, sans pour autant faire preuve de créativité dans les divers aspects de leur vie. Le processus de transfert peut être perçu comme étant en parallèle avec n'importe quel autre outil que l'on pourrait donner aux apprenants. Si nous désirons qu'une maison soit construite, nous ne pouvons pas imaginer donner à quelqu'un un coffre à outils, sans lui dire à quoi sert spécifiquement chacun des outils. Si nous donnons aux apprenants des outils mentaux, nous devons également les aider à voir les moultes applications dans la vie qui pourraient bénéficier d'un petit coup de marteau ou d'un autre outil. En quelques endroits, nous pourrions utiliser le coffre au complet.

Mais laissons Cameron (1992) conclure: "I can't teach - I teach people to let themselves be creative". La créativité est donc en chacun de nous. Nous sommes des facilitateurs.

A ship in harbour is safe,
But it is not what ships are built for.
William Shedd

Le leadership

Dans cette partie, nous traiterons de la définition du leadership, de son développement et de la formation au leadership.

Définition du leadership

Les définitions pour le leadership abondent, selon Stogdill (1974, p. 259).

Pour nous permettre d'y voir plus clair, faisons un bref survol de l'histoire du leadership[13].

Comme la créativité, le concept du leadership est apparu au 20e siècle. Provenant en majorité du besoin du monde des affaires, selon Bass (1981), les recherches sur le leadership ont d'abord mis l'accent sur la gestion, ce qui a conduit à une variété de théories et de modèles. L'étude du leadership continue de croître et de se développer, ce qui est en grande partie attribuable à la conscience naissante de la nature complexe du leadership.

Selon Morford (1987), les trois principaux groupes de théories concernant le leadership sont centrées autour de la théorie sur les traits, sur les comportements et sur les situations.

Il affirme que la théorie sur les traits a dominé la première moitié de siècle. Cette dominance en recherche a mené à une liste variée de traits de leadership qui incluent la confiance en soi, l'expression, le sens de l'humour, l'imagination, la perspicacité. Cette recherche sur les traits nous a donné de l'information extrêmement valable sur les leaders. Mais, au fur et à mesure que l'étude du leadership se poursuivait, les chercheurs réalisaient qu'il existait d'autres variantes qui influençaient le leader.

Durant les années 40, 50 et 60, l'emphase est mise sur les théories béhavioristes. Les béhavioristes essaient de définir le comportement spécifique nécessaire que doit adopter un leader pour être efficace et pour réussir. Leurs travaux ont permis de comprendre que le

---

[13] Se référer à l'annexe 6.

leadership est très complexe et que des comportements tels que "l'initiation des structures, la considération et la tolérance de la liberté" sont très importants. Les béhavioristes, tout comme les théoristes de traits, ont espéré une formule simple et ont trouvé un enchevêtrement complexe de facteurs qui contribuent et affectent le leader et le leadership.

Ce sens de la complexité a permis de poser des fondations afin que les théories situationnelles émergent. Ce groupe de théories stipule que plusieurs facteurs interagissent et affectent le leadership, incluant les traits et les comportements. Parmi les quelques variantes énumérées par Morford, on trouvera "la motivation et les habiletés des "suivants" (« followers »), le degré de contrôle du leader sur la situation, les ressources disponibles, la mission institutionnelle, la volatilité de l'environnement extérieur et le niveau de confiance existant.

Les théories des traits, des comportement et « situationnelles » travaillent en synergie. Donc, pendant les premières soixante quinze années de ce siècle de travail, un consensus croissant se faisait quant à ce qui compose un leadership efficace dans une organisation. Nous parlons ici de centralité et d'importance des valeurs, du besoin d'une vision articulée, de la nécessité de désaccords, de la présence de certains traits et styles du leader et de l'effet réciproque entre les traits, les styles de leadership et la situation.

Deux tendances importantes sont apparues entre 1970 et 1980. Elles ont produit un virage radical dans la façon de percevoir le leadership avec, comme résultat, de défier les méthodes traditionnelles d'enseigner le leadership. La première tendance est un nouvel intérêt dans le concept de leadership en soi. La seconde tendance est un virage radical complémentaire de ce que l'on connaît à propos du processus du leadership. Des termes comme charisme, leadership « transformationnel », vision, mission, inspiration et responsabilisation sont apparus. Cela fait un grand contraste avec le langage des années 1960 chargées de termes tels que participation, orientation vers les gens ou vers la tâche.

Selon Bass (1981), découlant probablement du consensus de la recherche en leadership de ces experts contemporains, les chercheurs ont développé de nouvelles façons de penser et de comprendre le leadership. Ces nouvelles façons de penser et de comprendre le leadership qui touchent profondément l'habileté à créer une vision, semblent relier la créativité, l'intuition, l'imagination, la vision, même le mysticisme, aux théories de leadership.

En discutant de leadership, Burns propose deux types de leadership de base : le leadership transactionnel et le leadership « transformationnel ». Le leadership transactionnel se situe dans la perspective traditionnelle du travail motivé par des récompenses externes. Le leader serait ici simplement un gestionnaire du statu quo ancré dans l'actuel et troquant/négociant avec les suivants. Cela ne conduit à aucun changement

ou amélioration. Les leaders transactionnels servent un but durant un temps défini. Ils sont en fait des "gestionnaires" et n'influencent que très peu; ils gèrent ce qu'ils trouvent et laissent les choses à peu près comme ils les ont trouvées (Tichy et Devanna, 1986).

D'un autre côté, le leadership « transformationnel » se positionne dans le changement; changement que les organisations doivent entreprendre, non marginal, mais fondamental. Les leaders « transformationnels » ont besoin d'une nouvelle vision, d'une nouvelle façon de penser concernant la stratégie, les structures et les gens. Ils sont comme des architectes qui doivent concevoir à nouveau des usines pour une nouvelle utilisation. Le leader « transformationnel » essaie de développer une relation de stimulation mutuelle qui transforme le groupe, le leader et les suivants, et de catalyser le déplacement (symbolique) du groupe vers un nouvel endroit ou une nouvelle réalité. Le défi pour les leaders « transformationnels » est de susciter une vision et de développer et de supporter les habiletés nécessaires. Bennis (1991) appelle cela "l'art du leadership". Le pouvoir « transformationnel » du leadership est l'habileté du leader d'atteindre l'âme d'autrui en élevant la conscience humaine, en donnant un sens et en inspirant l'intention humaine, qui est la source du pouvoir.

Greenleaf (1977) passe du leadership « transformationnel » au leadership moral et propose une forme de leadership qui essaie de rencontrer les besoins du niveau le plus élevé. Cet auteur discute du besoin des leaders qui sont des "serviteurs" et qui possèdent comme composante critique le désir que les besoins les plus élevés des gens soient comblés. Mettant l'accent sur la nécessité d'écouter, le leader "serviteur" essaie de faire surgir le meilleur des autres et de promouvoir la croissance personnelle.

Cette vision du leadership qui transforme et met au monde de nouvelles réalités est exprimée différemment par Ritscher (1986). Il parle de leadership spirituel, un leadership qui prend ses assises sur les forces spirituelles (allant à un niveau profond donc très efficace pour créer une organisation effective). C'est de vivre la vie avec son cœur. Cette forme de leadership va puiser dans la vitalité, l'énergie, la vision et la mission.

Cela est renforcé par Secretan (1999), qui parle du leader « inspirationnel »: “le leader « inspirationnel » comprend la différence entre le pouvoir de l'ère du bélier, du poisson et du verseau. Encore plus important, les leaders « inspirationnels » pratiquent la générosité impliquée dans le pouvoir de type verseau et assument leur vrai rôle comme professeur aimant, entraîneur et guide spirituel envers ceux qu'ils dirigent. « Leur but n'est pas de contrôler les autres mais de libérer la grandeur qui est à l'intérieur de chacun d'eux.” (page 45).

Ces leaders développent un niveau de conscience où le moi individuel est transcendé. Le"servant leadership" peut et doit être appris.

Burt Nanus et Warren Bennis (1985), dans leur livre *Leaders* ont recensé quelque 350 définitions du leadership que les chercheurs en leadership ont généré depuis les 30 dernières années.

Une définition utile, empruntée de Kotter (1990), qui est assez large pour capturer les importantes manifestations du leadership répertoriées au long de précédentes décennies, serait: un leader est l'individu qui 1) établit la direction, 2) aligne les gens en terme de cette direction, et 3) motive et inspire les gens pour aller dans cette direction.

Pour Bennis (1996), la base du leadership est la capacité du leader de changer la façon de penser, le cadre de pensée d'une autre personne. En d'autres mots, selon Bennis (1996), le leader fait que les gens atteignent un but commun en les aidant à voir des perspectives différentes du monde.

Tichy (1997) ajoute à cela "sustainability". Les organisations gagnantes atteignent non seulement leurs buts désirés aujourd'hui, mais elles re-conçoivent continuellement leurs buts comme les circonstances changent, et prennent action afin d'atteindre ces nouveaux buts. Afin de faire cela, elles doivent avoir une source constante de nouvelles personnes avec des idées, des valeurs et de l'énergie. Elles ont besoin de leaders. Ainsi, si les leaders sont efficaces, ils doivent développer les autres à être des leaders à leur tour. Une personne peut avoir tous les traits du leadership, mais si elle ne voit pas personnellement au développement de nouveaux leaders, l'entreprise ne survivra pas, et la personne n'est pas vraiment un vrai leader gagnant.

Adizes (1980) cite Ablon qui mentionne que le rôle d'un véritable responsable est de créer un environnement tel que les choses qu'on désire le plus sont celles qui ont le plus de chance de se produire. Les caractéristiques, selon Adizes (1980) sont :

1. d'avoir une personnalité équilibrée;
2. de bien se connaître;
3. de savoir s'accepter tel que l'on est;
4. et d'accepter les autres de même;
5. d'avoir une personnalité mûre;
6. de reconnaître les qualités des autres;

7. d'accepter les différences;
8. de savoir résoudre les conflits et
9. de créer un climat propice à l'apprentissage.

Ce que ces définitions ont habituellement en commun est que c'est un phénomène de groupe qui implique une interaction entre deux personnes ou plus (Janda, 1960). En plus, la plupart des définitions du leadership reflètent l'hypothèse que le leadership implique un processus d'influence qui est exercé par le leader sur son "groupe" (Yukl, p. 3).

Nous sommes de toutes écoles: nous avons une philosophie unifiante.

Développement du leadership

Hall et Thompson (1980) parlent des habiletés « développementales » du leader. Selon Bennis (1991), le développement d'habiletés de leadership est un processus très complexe. Il commence avant la naissance, avec un pré requis de certains gênes qui favorisent l'intelligence, la vigueur physique, et peut-être d'autres qualités. Les membres de la famille, les collègues, l'éducation, les sports ainsi que les autres expériences de l'enfance influencent le besoin de l'enfant d'accomplissement, de pouvoir, de prise de risques, etc. Les expériences de travail et les "mentors" moulent les matériaux de leadership bruts de l'enfance et du début de l'âge adulte en leadership et fournissent les connaissances nécessaires ainsi que les comportements. Les opportunités et la chance sont les déterminants finaux pour qui a la chance de devenir un leader.

Pour Adizes (1979), le meilleur moyen de développer les aptitudes à entreprendre et à intégrer est de décentraliser les responsabilités en créant des systèmes participatifs. Plus les membres d'une entreprise participent aux prises de décision, et plus leurs aptitudes à entreprendre et à intégrer se développent. On peut même développer ces dimensions en milieu éducatif: il suffit de donner aux apprenants des responsabilités autres que celles d'écouter en classe, d'apprendre ses leçons et faire ses devoirs. Dans tous les cas, la réflexion sur les processus vécus permet à chacun de progresser dans son aptitude à entreprendre des tâches nouvelles et à travailler et vivre en société.

Avec les observations, Akin (1987) et Kaplan, Drath et Kofodimos (1987) ont trouvé que les stratégies de développement des cadres supérieurs incluent l'utilisation d'un mentor, la rétroaction formelle et informelle, la croissance personnelle à travers l'introspection et l'exploration personnelle, et l'apprentissage scientifique.

Pour Tichy (1996), le développement d'autres leaders par les leaders actuels est considéré comme la forme de service la plus élevée à l'entreprise. Pour ce faire, General Electric utilise un ensemble de stratégies techniques, culturelles et politiques. Cette intention stratégique est reflétée dans le système de gestion de ressources humaines de l'entreprise afin d'encourager les leaders de développer les autres. Les mécanismes du développement du leadership incluent l'assignation de tâches primaires, l'opportunité d'enrichissement, des expériences enrichissantes qui ouvrent les idées, du développement à travers le « coaching » et des opportunités formelles éducationnelles.

Finalement, pour Conger (2000), il existe trois approches majeures de développement des habiletés du leadership : développement des habiletés individuelles, "construction" des valeurs corporatives et interventions stratégiques.

Formation au leadership

Selon McClelland (1975): "Repeatedly we have discovered that leaders are not so much born as made.(...) Real leadership performance can be elicited by specialized techniques of psychological education".

Toutes les formes de formation au leadership ont deux fonctions de base. Premièrement, elles créent une conscience de la nature et de la dynamique du leadership avec les divers comportements impliqués. De plus, l'individu découvre par la formation, sa propre position par rapport à ces comportements et, ainsi, son potentiel pour développer des qualités de leadership. La seconde fonction de base de la formation est de bâtir les habiletés requises afin de remplir les rôles de leader.

Suite à notre revue de la littérature sur les bases de données Éric, Psyclit et Dissertation Abstract, nous avons pris conscience que de nombreux théoriciens identifiaient les "modèles" de formation au leadership aux théories académiques; presque toutes ont été présentées lors de l'historique du leadership[14]. McElroy et Stark (1992) sont allés plus loin et ont regroupé les théories académiques en approches thématiques, avec des catégories différentes de la littérature académique traditionnelle. Encore là, cela donne des concepts, le quoi du leadership, mais pas nécessairement le comment de la formation au leadership. Nous avons trouvé qu'il manquait un aspect pragmatique.

[14] Veuillez consulter l'annexe 6 pour une liste synthèse des théories académiques.

Après la lecture de *Learning to Lead* de Conger (1992), nous avons trouvé une typologie qui répondait à notre besoin. En effet, le leadership étant une notion complexe, cette typologie nous permet, de façon concrète, de faire le lien entre les besoins réels des leaders dans l'industrie et les objectifs de formation, ainsi que le choix d'un modèle de formation au leadership. C'est pourquoi nous avons retenu la typologie de cet ouvrage.

Pendant sa recherche, Conger (1992) a pris conscience que, en fait, rares sont les personnes qui ont vraiment pris le temps d'investir sérieusement dans les séminaires de formation au leadership qui sont offerts et de vérifier si certains de ces séminaires atteignent les résultats désirés.

Il a effectué une étude exhaustive des programmes de formation au leadership dans l'industrie. Après cette recherche très rigoureuse, il a sélectionné cinq des plus innovateurs programmes de formation au leadership offerts à l'extérieur des universités. Il en a déduit une typologie de quatre approches: croissance personnelle, compréhension des concepts[15], rétroaction et développement d'habiletés. Ces approches prévalent toutes sur le marché encore aujourd'hui.

Toutefois, nous ressentons le besoin de prendre l'initiative d'ajouter une cinquième approche à la typologie de Conger. En effet, l'approche « développementale » qui répond également à un « comment » et nous situe dans l'industrie, n'est pas explicité.

Regardons les différentes approches à la formation en leadership. Nous traiterons des quatre approches de Conger, Les quatre approches de Conger sont : approche de croissance personnelle, approche conceptuelle, approche par rétroaction et approche par développement d'habiletés, suivie de l'approche « développementale »[16].

Selon Conger (1992), <u>*l'approche de croissance personnelle*</u> a suscité le plus grand intérêt et la plus grande notoriété de la part des participants. Parce qu'elle se situe à un niveau émotif et procure des expériences mémorables pour le sujet qui le vit. Elle offre la nouveauté d'interventions psychologiques et d'exercices. Sa philosophie de base est que chaque personne doit prendre la responsabilité d'assumer sa vie.

Un exemple de formation au leadership avec cette approche se passe à la rivière Pecos, où l'on utilise tous les vecteurs de changement, soient le choc, l'adaptation et l'anticipation. Cela demande de prendre des risques à travers des activités extérieures et

---

[15] Notons ici que toutes les théories académiques du leadership sont incluses ici, car ce sont des « concepts ».
[16] Veuillez consulter l'annexe 7.

interpersonnelles telles que pratiquer le partage intimiste, partager ses émotions, demander du support et avoir l'air stupide (Conger, 1992).

Cette approche a deux prémisses de base: (1) à cause des attentes du domaine professionnel et de la société, plusieurs d'entre nous ont perdu contact avec nos valeurs les plus profondes, nos talents, nos passions et le sens de pouvoir et (2) nos peurs de l'échec et du rejet sont les motifs majeurs expliquant pourquoi nous ne sommes pas en contact avec notre potentiel intérieur. Le lien avec le leadership est que les leaders sont intimement en contact avec leurs talents et passions. Ainsi, c'est seulement en contactant et concrétisant ses passions que l'on peut devenir un leader. Donc, si la formation peut aider les gestionnaires à prendre contact avec leurs talents et leur sens de la mission, on peut présumer qu'ils auront la motivation et l'enthousiasme pour formuler des visions inspirantes et pour motiver les personnes qui travaillent pour eux.

Son désavantage est qu'il y a un faible pourcentage de participants qui ne peuvent gérer les fenêtres de conscience qui ont été ouvertes. L'expérience est psychologiquement très exigeante; les défenses peuvent être catalysées. Certains participants réagissent donc négativement. Conger (1992) dit que plus il y a plus de niveaux (de l'individu) qui sont engagés dans la formation (émotif, imaginatif, cognitif et comportemental), plus puissant va être l'apprentissage. C'est l'avantage distinctif de l'approche de croissance personnelle. Finalement, cette approche procure un élément de prise de risque, et donc d'énergie, que les autres approches ne possèdent pas. En conclusion, le pouvoir de cette approche est qu'elle nous défie directement et nous amène à examiner nos émotions les plus profondément ressenties et nos valeurs les plus retranchées.

La seconde approche est *l'approche conceptuelle*. Le leadership étant un art complexe qui est peu compris, souvent, le mieux que l'on peut souhaiter lors de la formation est de faire faire une prise de conscience des idées clés.

Quels sont les concepts que l'on peut y enseigner? Fondamentalement, toutes les théories académiques sur le concept de leadership, vues précédemment, peuvent l'être[17] .

Les modèles simples, présentés avec brio, peuvent avoir un impact sur le comportement. Ainsi, Markam (1979) a montré que les leaders formés avec l'approche du modèle de contingence de Fiedler ont une meilleure performance que les personnes qui n'ont pas reçu ce type de formation. Leister, Borden et Fiedler (1977) arrivent au même résultat.

---

[17] Veuillez consulter l'annexe 6 pour une liste synthèse de l'ensemble des théories académiques.

Afin d'avoir un impact positif, l'approche conceptuelle doit être basée sur certains facteurs. Premièrement, le modèle de leadership doit être simple et employer des descriptions mnémoniques de chaque élément du leadership. Deuxièmement, chaque élément du modèle doit être appuyé avec des films, des études de cas ou des exercices illustrant les comportements typiques à développer. Les participants sont donc aptes à associer les idées avec le comportement actuel et de les expérimenter. Plusieurs des personnages dans les films et les études de cas devraient être des gestionnaires de niveau intermédiaire, afin de favoriser une association de collègues à collègues. De plus, des aventures à l'extérieur et des exercices de développement d'habiletés doivent être employés comme véhicules supplémentaires. Cela consolide et fait pratiquer les comportements associés avec chacun des éléments du modèle, les individus ayant souvent besoin d'une expérience émotionnelle afin de faire passer l'idée d'un niveau intellectuel à une compréhension plus profonde, pour agir ensuite. Cette phase de prise de conscience procure une première étape très importante dans le développement et le changement de comportement.

La formulation d'un concept sur un sujet nous permet d'encadrer concrètement un caractère, de façon à ce que l'on différencie mentalement ce concept d'un autre concept. Avec cette conscience, les gestionnaires peuvent débuter un long processus (de vie..) d'apprentissage au leadership. Employée seule, cependant, l'approche conceptuelle, selon Conger (1992), n'est pas suffisante.

Les approches par rétroaction : Cette approche présume que la plupart des personnes à former ont déjà un style de leadership et qu'à travers la rétroaction, elles apprendront quelles sont les forces et les faiblesses de ce style particulier. Avec cette information, les participants peuvent réintégrer leur travail et corriger une faiblesse ou agir en confiance, connaissant leurs forces.

Un exemple est le Center for Creative Leadership qui utilise une combinaison de tests, de questionnaires, d'exercices, d'outils diagnostiques, de simulations et d'exposés. Il y a trois éléments et principes qui caractérisent cette approche: (a) la philosophie de formation (le développement efficace du leadership débute avec une évaluation, par soi et par les autres, et avec la rétroaction constructive), (b) les objectifs du programme (des expériences interactives à travers lesquelles les participants apprennent les uns des autres) et (c) l'intention des résultats (les formateurs doivent aider les individus à être plus productifs et heureux et, comme leaders, à pouvoir aider les autres à atteindre les mêmes buts).

Les instruments de rétroaction qui semblent les plus puissants sont quand un comportement particulier (sur lequel les participants ont déjà reçu de la rétroaction) est actuellement expérimenté et observé pendant un exercice. Ainsi, en théorie, la rétroaction la plus efficace, dans le développement du leadership, est quand elle est utilisée comme guide pour les comportements qui ont besoin de développement. De même, elle peut être prise pour améliorer la confiance et promouvoir l'initiative, en confirmant les forces (spécialement celles reconnues par chacun des participants).

Certains d'entre nous connaissons l'existence d'instruments de rétroaction bien utilisés dans le cadre de développement de leadership par des consultants dans des relations de « coaching » avec des gestionnaires (il n'est pas l'objet de les mentionner ici). Ces consultants emploient ces instruments afin de guider les comportements individuels et d'informer les individus quant à leur progrès. En effet, la rétroaction face-à-face provenant d'une source vraisemblable et en qui nous avons confiance, semble avoir un très haut niveau d'acceptation. Il est donc clair que les besoins de rétroaction doivent tourner autour de comportements que les individus croient importants pour leur efficacité. Deuxièmement, les surprises semblent avoir une grande importance car elles défient les points de vue. Finalement, les instruments de rétroaction sont statiques par nature; des exercices qui impliquent des comportements qui sont mesurés peuvent être des expériences puissantes de consolidation. La valeur ajoutée de l'approche par rétroaction est dans la sensibilisation des individus quant aux régions où leurs compétences sont faibles et dans la construction de la confiance à travers des évaluations positives. Le facteur déterminant ultime, cependant, est la motivation à vouloir changer son comportement. Ceci est déterminé par une gamme de facteurs, intrinsèques et/ou extrinsèques, qui sont largement en dehors du contexte et du contrôle de tout programme de formation à court terme.

L'approche par développement d'habiletés est celle qui a le plus d'histoire. Elle est attrayante parce qu'elle tente actuellement de faire en sorte que le leadership soit une réalité pratique, que l'on peut enseigner. Cette approche demande que les habiletés de leadership soient décomposées en processus mécaniques que vous et moi puissions exécuter.

Elle présente certaines difficultés cependant. Premièrement, elle demande un engagement de la part du niveau supérieur des organisations, par comparaison à, par exemple, l'approche conceptuelle. Les participants y apprennent des habiletés tangibles qui, en théorie, sont transférables dans l'entreprise. Lorsqu'ils retournent dans l'entreprise, les participants découvrent habituellement que la rétention des habiletés et l'habileté à le/les intégrer dépend directement des opportunités à pratiquer ainsi que du support actif de leur groupe de travail. Pour ces raisons, la formation est plus efficace si leurs supérieurs ainsi

que des groupes intacts de travail participent ensemble au programme. Une autre difficulté est le temps. Pour vraiment apprendre une habileté, une personne doit y investir une somme considérable de temps, en apprenant les idées de base, en expérimentant, en étant "coachée", en recevant du feedback et continuant ensuite avec l'expérimentation et du raffinement. L'approche par développement d'habiletés devient ainsi souvent une approche permettant les prises de conscience. Un problème additionnel est que cette approche peut créer des attentes irréalistes autour de certaines habiletés. Finalement, les entreprises tendent à y envoyer leurs gestionnaires de premier et de second niveau seulement. Les gestionnaires plus seniors présument souvent qu'ils possèdent déjà certaines habiletés ou n'ont tout simplement pas le temps d'assister à la formation. Ainsi, les gestionnaires plus seniors ne seraient pas à même de reconnaître et de récompenser activement ni de promouvoir ces habiletés lorsque leurs subordonnés reviennent du cours et essaient d'appliquer les concepts appris. En d'autres circonstances, les supérieurs peuvent se sentir menacés par leurs employés et peuvent essayer de restreindre les nouvelles orientations. Il est donc critique que les supérieurs hiérarchiques soient impliqués. Idéalement, les supérieurs hiérarchiques devraient avoir participé au programme de formation avant que celui-ci ne soit administré à toute l'organisation.

En conclusion, l'approche par développement d'habiletés devrait être la plus efficace des approches parce qu'elle est sous l'influence de la plus grande attente pour produire de meilleurs résultats... La conscientisation pourrait être une attente plus réaliste pouvant résulter de ce type d'approche.

La cinquième approche est *l'approche « développementale »* . Nous traiterons ici de ce qu'est le développement d'habiletés, du développement du leadership charismatique, du développement du leadership « transformationnel », d'un modèle de développement de leader général et du développement au niveau le plus élevé (selon les modèles de développement par stade).

Selon Palus et Drath (1992), le développement du leadership est l'évolution de la capacité de construire un sens de plus en plus large et adapté à l'expérience collective. "One way in which development happens is through a hierarchically-ordered succession of qualitatively distinct epistemological meaning structures called stages, such that each stage depends upon - but incorporates and transcends - the prior stage". Une transition complète d'un stade à l'autre apparaît comme une transformation dans le modèle d'être d'une personne.

Le Centre canadien de gestion, pour son programme de développement accéléré des exécutifs a une approche globale[18].

Il existe plusieurs théoriciens « développementaux » : Kohlberg, Loevinger, Maslow, McClelland/Murray, Erikson, Commons et Richards, Kaplan, Kegan, Basseches, Koplowitz, etc.

Pour Kegan (1992), "individual development can be seen as the gradual creation of a capacity for understanding oneself simultaneously in terms of one's unique individuality and as a being deeply embedded in some social surround, understanding oneself as an embeddual as well as an individual". Comme un leader développe la capacité d'embrasser ces conceptions de soi, qui semblent paradoxales a priori, il peut agir de façon plus flexible et adaptative. En percevant le leadership "as a social meaning-making process", nous pouvons voir le lien entre le développement du leadership et le développement psychologique individuel.

Au niveau supérieur du continuum "développemental", le développement optimal a été "opérationnalisé" par Kaplan (1966)[19] comme "a differentiated and hierarchically integrated person-in-environment system with capacity for flexibility, freedom, self-mastery and ability to shift from one mode of person-in-environment relationship to another as demanded by goals, by the demands of the situation, and by the instrumentalitis available".

Conger et Kanungo (1994) ont développé un modèle qui met l'accent sur plusieurs dimensions comportementales du leadership charismatique. Selon ce modèle, le leadership charismatique est une attribution basée sur la façon dont les "dirigés" perçoivent le comportement de leur leader. Il y a trois régions de formation du leader visionnaire : caractéristiques personnelles et habiletés cognitives, compréhension de la nature de la vision et implantation de la vision.

Dans une perspective béhavioriste, plusieurs des qualités charismatiques peuvent être apprises. Selon une perspective « développementale », Kets de Vries (1980) et Avolio et Gibbons (1988) mentionnent qu'il peut exister d'importants antécédents du charisme sur lequel nous pourrions n'avoir aucun contrôle. Cela implique que, pour être efficaces, les programmes de formation doivent, à tout le moins, tenir compte de l'influence de la socialisation et des dispositions de l'apprenant. Pour cette raison, Avolio et Gibbons (1988) suggèrent des programmes de formation individuels orientés sur les événements de vie précédents.

---

[18] Annexe 8.
[19] Cité dans Conger (1989).

Lewis et Kuhnert (cité dans Conger – 1989) ont généralisé la perspective constructiviste pour décrire le développement des leaders « transformationnels ». Envisageant le développement hiérarchiquement et par stade, ils discutent de quatre stades qualitativement différents ou niveaux de leadership. Au niveau le plus bas (stade un), les leaders sont « développementalement » incapables de transcender leurs propres intérêts personnels et besoins, tandis qu'au niveau le plus élevé (stade quatre), ils opèrent à partir d'un système de valeurs personnelles qui transcendent les transactions immédiates, les buts, et les loyautés individuelles. Les leaders au stade quatre construisent ou donnent un sens au monde à travers leurs valeurs finales. Ils ont un sens personnel d'identité. Cette direction intérieure procure une perspective « transformationnelle » comme une énergie inhabituelle afin de poursuivre des buts, des missions et, éventuellement, sa vision personnelle.

Conger et Kanungo (1988) ont proposé le développement d'un programme de formation pour le leadership « transformationnel ». Il est basé sur le développement: (a) d'habiletés dans l'évaluation critique dans le contexte de recherche de problèmes, (b) d'habiletés de vision (buts) et de planification (tactique), (c) d'habiletés de communication (articulation et sensibilité interpersonnelle), (d) d'habiletés de comportement personnel exemplaires et de gestion des impressions, et (e) d'habiletés de responsabilisation. Sashkin (1987) présente une liste similaire d'habiletés à être développées qui correspondent à son modèle.

Bass & Avolio (1994) ont commencé à concevoir des programmes de formation basés sur son approche transactionnelle/ « transformationnelle ». Les programmes prennent différentes directions, selon les objectifs organisationnels désirés. Regardons un programme typique.

Pour commencer, un questionnaire multi-facteur (MLQ) est complété par les leaders et leurs subordonnés. Ensuite, de la rétroaction de l'étude est utilisée afin de fournir au leader de l'information quant à son style de leadership (tel que décrit par ses subordonnés). Deuxièmement, des sessions de « counselling » individuelles ou des ateliers en groupe sont utilisées pour gérer le fossé entre les auto-descriptions et les perceptions des subordonnés. Ces sessions impliquent l'examen du pourquoi de l'écart des perceptions. Ensuite, selon les objectifs spécifiques, d'autres facettes, utilisées seules ou en combinaison, sont travaillées. Elles incluent: (a) l'utilisation par le participant d'un questionnaire afin de décrire un leader efficace qu'il a connu, suivi d'une discussion des ces résultats en combinaison avec l'auto-description du leader, (b) ateliers où les leaders considèrent une nouvelle structure organisationnelle ainsi que des aspects de culture

organisationnelle afin de rehausser le leadership « transformationnel », (c) des ateliers où les leaders apprennent comment servir de mentors pour chacun des divers aspects du leadership « transformationnel », (d) des exercices créatifs afin de développer l'aspect de stimulation intellectuelle du leadership transformationnel et (e) des ateliers où les leaders développent des plans d'action afin d'aider à rehausser les différents aspects de ce leadership.

Le Center for Creative Leadership a un modèle général[20] en trois parties pour concevoir, exécuter et évaluer des programmes « développementaux » de leadership. Elles sont : "readiness", les processus « développementaux » et les résultats.

Concernant le "readiness", tout concepteur de programme « développemental » doit présumer que ses clients potentiels vont être prêts ou préparés de façon différente pour du travail « développemental ». La question diagnostique de base est: "Quel genre de travail est-ce que chaque leader est prêt à faire?" ou, plus simplement, "Où en sont-ils et quels sont leurs besoins?". Il y a quatre types de "readiness": traits, états, environnement et les facteurs socio-culturels. L'évaluation du "readiness" implique une considération du schéma qui est émergent de la totalité des facteurs. Nous devons considérer la "personne dans son ensemble", au lieu des facteurs abstraits pris un à la fois. Les processus « développementaux » sont: déséquilibre, équilibre, "potentiation" et expérience. L'expérience, ici, réfère aux circonstances qui engage pleinement la personne dans la structure de construction de son sens, forçant la personne soit à (en termes « piagétien ») assimiler l'expérience ou à accommoder ses structures de construction de sens.

Le déséquilibre implique une sensation temporaire de perte de sens et de là l'importance d'un environnement de rééquilibre. Mais l'acquisition d'une structure nouvelle, solide, qui permet l'assimilation de l'expérience n'est pas, selon Palus et Drath (1992) le résultat le plus potentiel d'une intervention « développementale ». Ce niveau de développement prend typiquement un nombre d'années, plutôt que de jours.

Le résultat de la perte de sens est que la personne se retrouve dans une zone neutre et qu'elle expérimente une diminution temporaire de sa performance. On ne peut relier d'une façon satisfaisante le résultat de l'intervention à des compétences acquises. Non plus que, parce que le développement est un processus naturel, il est difficile d'attribuer le développement spécifiquement à cette intervention. De plus, toute compétence émergente va être reliée de façon complexe à une efficacité accrue.

---

[20] Conférer l'annexe 9.

Palus et Drath (1992) se basent, entre autres, sur les stades de Kegan : (1) interpersonnel, (2) institutionnel, (3) post institutionnel et (4) interindividuel. Le stade interpersonnel est celui où nous prenons nos besoins et nos désirs comme objet. Au niveau institutionnel, nous prenons l'interpersonnel comme objet (la tête domine le cœur), tandis qu'au niveau post-institutionnel, c'est l'identité qui est prise comme objet (ici, nous avons la pensée systémique). Finalement, au niveau interindividuel, le processus d'identification est pris comme objet et où nous sommes dans la pensée dialectique.

Si nous nous concentrons maintenant au quatrième stade de Kegan, Michael Basseches (1984) nous a offert l'outil de pensée dialectique. Selon William (1983), les recherches sur les antonymes ont trouvé l'importance de la dialectique pour la créativité. Sa recherche démontre la validité de poursuivre les études en construction dialectique. Elle défie également les modèles cognitifs et associatifs traditionnels de la psychologie moderne.

L'attribut de base est la dynamique de la relativité. Le penseur post-formel présume qu'étant donné que le changement est une caractéristique de base de la réalité, il se peut bien qu'il n'y ait aucune vérité "finie". Le penseur dialectique est donc conscient des interactions entre les idées et les faits, crée ce que l'on considère comme vérité dans un système particulier de pensée ou dans une période historique particulière. La dialectique recherche les contradictions entre les systèmes comme source positive pour comprendre le changement.

Une variation est l'approche de Finney et Mitroff (1986)[21]. Ils proposent un processus de cinq stades: (1) énoncé clair de la stratégie désirée, (2) identification des groupes critiques, (3) hypothèses des gens qui tiennent les enjeux, (4) comparaison des produits des stades 1 pour les incongruités envers le produit du stade 3 et (5) le développement d'un plan d'action pour le développement de nouveaux schémas cognitifs.

Pour Conger (1989), des interrogations doivent encore être répondues. "The key question is how much of anyone's inner self is a composite of reconstructed prior events and experiences? Also, to what extent are the developmental stages referred to in the literature actually an explanation of developmental processes rather than merely a convenient system of classification for recalling events?". Les théories de stade citées ne nous semblent pas expliquer comment les transitions, entre et à l'intérieur de chaque stade, se passent. Elles ne semblent également pas expliquer comment passer à travers chaque stade selon une façon prédéterminée, ce qui est nécessaire pour atteindre un niveau "plus" élevé de développement.

---

[21] Cité dans Hunt (1991).

Bandura et Cervone (1986) disent que le facteur qui contribue le plus à comprendre comment le développement prend place est de comprendre comment l'histoire personnelle d'un individu a contribué à son niveau actuel de développement."

Les entreprises et/ou les individus qui ne se basent que sur une ou deux stratégies « développementales » pour "bâtir" des leaders « transformationnels » vont probablement être déçus, vu que les meilleurs programmes de développement « développementaux » sont ceux qui reflètent l'individu avec ses caractéristiques et forces uniques. Les éléments critiques qui font la chimie d'un leader créatif varient d'un leader à l'autre.

Conclusion

Nous avons vu, fondamentalement, cinq approches, soient de croissance personnelle, conceptuelle, par rétroaction, développement d'habiletés et « développementale ».

Il semble que nous ne sachions que très peu à propos de quelle technique de développement du leader est la meilleure et dans quel but. Le peu que nous en sachions, est que pour être un succès, la formation au leadership doit être conçue afin de: (1) développer et raffiner certaines habiletés que l'on peut enseigner, (2) améliorer les habiletés conceptuelles, (3) faire appel aux besoins personnels, aux intérêts et à l'estime de soi, et (4) aider les gestionnaires à voir et à aller au-delà des barrières interpersonnelles.

Selon Anderson (1990), une variable à tenir compte lors du choix de modèle de formation au leadership est le niveau de contrôle de soi du leader. Les leaders ayant un haut niveau de contrôle de soi devraient bénéficier le plus de la formation en leadership qui demande un changement de comportement, en fonction des éventualités du groupe. Un leader avec un faible niveau de contrôle de soi, tant qu'à lui, devrait profiter le plus de la formation au leadership qui l'instruit à modifier la structure organisationnelle (relation avec le supérieur hiérarchique ou avec le groupe de subordonnés).

Des changements radicaux doivent éventuellement se passer dans le contenu et dans le processus de formation des leaders si les entreprises du futur veulent s'assurer d'une offre adéquate de leaders. Mais des programmes de formation efficaces et créatifs ne sont pas suffisants. Il reste le problème de ce qui arrive aux participants lorsqu'ils retournent dans leur organisation. Le développement du leadership est un engagement à long terme et qui exige des mécanismes organisationnels afin de soutenir et d'intégrer ses effets. À cet égard, QUNO (maintenant Donohue, à Baie-Comeau) est un exemple au Québec.

Selon Jaques (1994), l'art de faciliter le développement du leadership des individus est de prendre note du taux de croissance de leur potentiel et d'essayer de leur procurer des opportunités de tâches qui sont consistantes avec leur potentiel. En plus, ils doivent avoir l'opportunité de considérer leurs valeurs afin d'augmenter les connaissances et habiletés nécessaires, de fortifier leur sagesse et de prendre les étapes nécessaires afin de se défaire de toutes dysfonctions sérieuses qu'ils pourraient avoir. Il s'agit de catalyser et de procurer des expériences que la vie de tous les jours met à notre disposition.

Il n'existe pas beaucoup d'exemples, dans les écrits, d'un développement systématique et à long terme combinant l'éducation, l'expérience et la formation. Il s'agit ici d'être proactif et d'aller au-delà de ce que Jaques apporte, et d'enrichir les schémas ou les cartes cognitives et affectives des leaders, de façon de plus en plus complexe.

Enfin, nous savons tous que les environnements deviennent de plus en plus complexes et que beaucoup de gestionnaires sont dépassés par cela: ils ne sont pas préparés à y faire face. Une approche stratégique au développement des leaders reconnaît les liens critiques entre les circonstances environnementales complexes, la structure organisationnelle sophistiquée, les processus nécessaires, afin de faire face aux circonstances, et l'habileté des gestionnaires à faire en sorte que l'entreprise soit plus efficace.

Rickards (1995, correspondance privée) remarque une tendance clé: le passage de la formation de type transactionnel à la formation « transformationnelle ».

Qu'advient-il, dans cette perspective, du développement traditionnel du leadership? Il y a une différence énorme dans le type de formation que nous poursuivons. Si, par le passé, les leaders ont été entraînés à exercer le leadership, ils vont maintenant être formés à participer au leadership. Les jeunes gestionnaires peuvent avoir besoin d'apprendre les habiletés individuelles du leadership et plus tard, comme ils s'approchent des niveaux plus élevés de gestion, apprendre les habiletés de communauté, "meaning-making", telles que: (1) la capacité à se comprendre à la fois comme un individu et un être social, (2) la capacité de comprendre les systèmes en général comme étant liés mutuellement interagissant et changeant continuellement, (3) la capacité de prendre une autre perspective et (4) la capacité d'engager un dialogue.

A human being is part of a whole called,by us,universe.
A part limited in time and space, he experiences himself, his thoughts and feelings as somewhat separated from the rest. A kind of optical delusion of his consciousness.
This delusion is a kind of prison for us restricting us to our personal desires and to affection for a few persons nearest to us. Our task must be to free ourselves from this prison by widening our circle of compassion, to embrace all living creatures and the whole nature in its beauty.
Albert Einstein

Le leadership créatif

La concurrence exacerbée au niveau de la planète, suite à la mondialisation des marchés, nous oblige à une grande créativité, à une faculté de réagir instantanément à un événement quel qu'il soit. Le schéma classique d'apprentissage de maintenance par crise ne permet pas de faire face à la complexité du monde et risque, si l'on n'y prend pas garde, de déboucher sur la perte de la maîtrise des événements et des crises. La solution a été trouvée par le Club de Rome. Il appelle cela l'apprentissage par l'innovation.

Pour réussir dans cet environnement changeant, il faut que les leaders soient créatifs et se sentent impliqués, selon Bennis (1991). Pourtant, poursuit Bennis (1991, p. 178), ni la créativité, ni la participation active ne se situent très haut dans l'échelle de valeurs de beaucoup d'entreprises, en tout cas pas aussi haut que le souci de contenir les coûts. Les vrais leaders doivent élaborer une stratégie à l'échelle mondiale, innover et maîtriser la technologie, toutes les activités exigeant une connaissance et une compréhension nouvelles que peu d'entreprises possèdent ou même encouragent.

Dans ce contexte, il est très important que le leader organisationnel apprenne ce qu'est la créativité et devienne créatif. Nous nous centrerons à comprendre le pourquoi, dans notre contexte international et corporatif.

Malheureusement, selon Zalesnick (1989), la mystique « managériale » séduit les gestionnaires seniors et même les leaders potentiels dans un faux sentiment de sécurité. Certains d'ailleurs croient que gérer une entreprise n'est pas comme s'occuper d'une pépinière, où nous devons préparer la terre, planter les graines, la nourrir d'engrais et de l'eau, et regarder Mère Nature faire sa magie avec la flore. Il dit: "A rebirth, indeed a resurgence of creative leadership, is essential to overcome the diminished capacity of executive management in American enterprise". Il va sans dire que Courville (1994) partage ce point de vue pour notre société.

Selon ce dernier, planification, organisation et intégration ne sont pas nées de la recherche scientifique, mais de l'intuition d'entrepreneurs qui ont su tirer profit d'un environnement nouveau, prévisible, où la croissance elle-même est possible et prévisible.

Zalesnick (1989) poursuit : "If business makes the totally adaptive personality its ideal, then there will be little room for creativity and leadership". Les entreprises vont souffrir parce qu'elles excluent les individus qui vivent à travers un investissement personnel dans leur travail et dans les gens.

Il y a donc un manque sérieux de leadership créatif dans notre industrie nord-américaine aujourd'hui. Nos gestionnaires ont été formés et socialisés à devenir des administrateurs et non des leaders. Il est impératif que cette tendance soit renversée.

Nous traiterons ici de la définition du leadership créatif, de son développement et de la formation au leadership créatif.

Définition du leadership créatif

Selon Osborn (1953), la créativité est vitale au leadership et, selon Bleedorn (1986), la créativité est le talent numéro un de leadership efficace dans le futur. Les nouveaux leaders ont besoin de la créativité et de l'imagination afin d'intégrer les autres aspects de la personne nécessaires à un leader.

Zalesnick (1989) affirme que le leadership et la créativité ont beaucoup en commun. Selon lui, les transformations durables dans les arts, la science ou les affaires requièrent qu'un individu accepte une vision qui provient de son intérieur. Si la personne se sent vide, il n'y aura pas de vision. La personne créative doit également comprendre le monde tel qu'il existe et être prête à présenter une vision afin que les autres la comprennent. Les gens qui font face à leurs deuils (au lieu de les éviter) peuvent devenir aptes à enclencher leur potentiel créateur et l'habileté propre au leader.

Selon Lévesque (1996), dans le passé, l'accent a plutôt été mis sur comment gérer l'innovation ou les individus créatifs ou ce que font les gestionnaires ou les leaders créatifs, par opposition à ce qu'est un gestionnaire ou un leader créatif.

Scott (1980) a attribué des caractéristiques aux leaders créatifs qui sont communes et à la créativité et au leadership. Elles sont: haut degré d'habiletés en communication (verbale et écrite), connaissances larges, accessibles, volonté de prendre des risques et d'essayer, pensée autonome, flexibilité, adaptabilité, intelligence, curiosité, débrouillardise, originalité et ingéniosité.

Le tableau 3 donne la liste des attributs comportementaux et de personnalité de ce que peut être un exécutif créatif. Elle a été adaptée d'une liste du Dr. Ross L. Mooney de l'Université de l'État d'Ohio, par Raudsepp (1978).

TABLEAU 3

CARACTÉRISTIQUES DES EXÉCUTIFS CRÉATIFS

- Est prêt à se passer des gains ou du confort immédiat afin d'atteindre des buts à long terme;
- *Est prêt à terminer le travail, même sous des conditions de* frustration;
- Possède beaucoup d'énergie, canalisée dans un effort productif;
- Persévère malgré les obstacles et les oppositions;
- *A l'habileté d'étudier ses propres idées de façon objective;*
- A beaucoup d'initiative;
- Est irrité par le statu quo et refuse d'être restreint par les habitudes et l'environnement;
- Possède plusieurs passe-temps, habiletés et intérêts;
- *Peut s'ouvrir aux expériences et peut abandonner ses* défenses;
- Ressent qu'il ou elle a du potentiel non accédé;
- Se critique lui-même plus que les autres;
- N'a pas peur de poser des questions qui démontrent de *l'ignorance;*
- Aime les défis impliquant des risques calculés;
- Croit, même après des échecs répétés, qu'il peut résoudre un problème;
- A la confiance de résoudre de nouveaux problèmes, trouver de *nouvelles choses, et faire des choses originales;*
- Est prêt à se tenir seul si l'intégrité personnelle le demande;
- Ne blâme pas les autres ou fait des excuses pour les erreurs ou les échecs;
- Est en compétition avec lui-même au lieu de l'être avec les *autres;*
- N'a pas peur de l'autorité et n'a pas de ressentiment à son égard; n'est pas autoritaire;
- Est ouvert et direct avec les gens et respecte leurs droits;
- Désire examiner les choses selon une perspective différente;
- *Sait comment inspirer et encourager les autres;*

- Est gouverné par la stimulation interne au lieu d'externe et possède un niveau d'aspiration croissant;
- Dérive le plus de plaisir des activités créatrices;
- Croit que la fantaisie et le rêve diurne ne sont pas une perte de temps;
- Possède un désir inhérent et un respect pour la perfection[22];
- Désire intégrer l'utilité à l'esthétique;
- Se dirige vers les solutions utilisant l'intuition;
- Sait que le fait de ne pas résoudre un problème vient fréquemment du fait que l'on ne se pose pas la bonne question;
- Est alerte aux nouvelles perspectives et sait que beaucoup dépend de l'angle sous lequel un problème est abordé;
- Est prêt à écouter chaque suggestion, mais juge pour lui même et
- A toujours plus de problèmes et de travail que le temps pour les résoudre.

Ces résultats de recherche ne devraient pas être pris de façon littérale. Ils représentent des tendances qui sont vraies la plupart du temps, mais pas toujours.

Pour Isaksen (1983), le leader "facilitant" (la créativité) s'occupe des points suivants :

- Clarifie les buts des individus et des groupes;
- S'appuie sur le(s) désir(s) des membres comme force de motivation;
- Organise et rends disponible une grande variété de ressources;
- Est une ressource à être utilisée par les membres du groupe;
- Réponds et accepte le contenu et l'attitude des expressions;
- Demeure alerte aux expressions des sentiments et émotions et
- Est impliqué à créer un climat conduisant à la croissance de la créativité.

La synthèse suivante représente vingt façons de créer un climat facilitant la créativité :

1. Reconnaître du potentiel non reconnu et non utilisé précédemment;
2. Respecter le besoin d'un individu de travailler seul; encourager les projets auto-initiés;
3. Permettre et encourager un individu de réussir dans un domaine et d'une façon qui lui est possible;

[22] Cela ne veut pas dire être obsédé par les détails. En fait, "they are loose" (DuBrin, 1984).

4. Permettre que le curriculum soit différent pour divers individus; verbaliser la beauté des différences individuelles;
5. Réduire la pression et procurer un environnement non punitif;
6. Tolérer la complexité et le désordre, au moins pour une période;
7. Communiquer qu'il est "pour" l'individu, au lieu de "contre";
8. Supporter et renforcer les idées et les réponses inusitées des individus;
9. Utiliser les erreurs comme éléments positifs pour aider les individus à prendre conscience des erreurs et à atteindre des standards acceptables dans un environnement supportant;
10. S'adapter aux intérêts et aux idées individuelles lorsque cela est possible;
11. Laisser du temps aux individus pour penser et développer leurs idées créatives. Ce n'est pas toute la créativité qui surgit immédiatement et spontanément;
12. Créer un climat de respect mutuel et d'acceptation entre les individus afin qu'ils partagent, se développent et apprennent les uns des autres, et de façon indépendante;
13. Être conscient que la créativité est un phénomène qui comporte de nombreuses facettes et qui s'applique à tous les domaines;
14. Encourager les activités divergentes en étant une ressource et un fournisseur, au lieu d'un contrôleur;
15. Écouter et rire avec les individus; une atmosphère chaude et de support procure la sécurité et la liberté pour une pensée exploratoire et « développementale »;
16. Laisser les individus avoir des choix et d'être part du processus de la prise de décision; les aider les à maîtriser leurs activités;
17. Laisser tout le monde s'impliquer et démontrer la valeur de l'implication en supportant les idées individuelles et les solutions aux problèmes et aux projets;
18. La critique tue – l'utiliser avec soin et en petites doses;
19. Encourager et utiliser les questions provocantes; s'éloigner de l'utilisation unique de questions divergentes, à réponse unique et
20. N'avoir pas peur de débuter quelque chose de différent!

Maccoby (1976), de son côté, illustre les valeurs d'un leader créatif en parlant de considération pour les autres et d'amour.

En pratique, il s'agit de pensée systémique, d'habileté de créer un environnement où les autres peuvent travailler mieux et de l'habileté de comprendre les faiblesses et les forces d'autrui en termes de besoins pour la tâche du groupe.

Pour qu'une personne progresse sur l'échelle « développementale » vers les habiletés de niveau élevé, le leader doit être créatif. Ces leaders sont aptes à imaginer et à créer de nouvelles opportunités. Encore mieux, ces leaders sont capables d'utiliser des habiletés systémiques qui intègrent les autres habiletés, comme la synthèse de données complexes (Treffinger, 1980) et de donner un sens différent à des informations largement divergentes ou dispersées. Ces leaders développent un niveau de conscience où le moi individuel est transcendé.

Penchons-nous maintenant sur le dirigeant à succès. Selon la littérature, il y a peu de différences entre un dirigeant à succès et un dirigeant créatif. Il existe des résultats de recherche (p.ex. Kouzes & Posner (1987); Bennis & Nanus (1985)) qui indiquent que lorsque les leaders sont efficaces, ils se comportent de la façon suivante: ils défient le processus, sont prêts à prendre des risques, à innover et expérimenter, à sortir des sentiers battus, à prendre des décisions dans des conditions extrêmement incertaines, et de changer la façon dont les choses sont et de créer de nouvelles façons de travailler et une nouvelle façon de vivre, qui est une description similaire à une personne créative.

Bordeleau (1992) renforce cela en affirmant que le gestionnaire à succès démontre clairement que, dans son travail, il contrôle fort bien les éléments suivants: créativité, innovation, avant-garde et nouvelles idées. Ainsi, l'attitude de base du gestionnaire à succès est caractérisée par le fait qu'il croit, qu'à tout problème, il y a une solution satisfaisante et qu'il suffit d'utiliser sa créativité pour identifier cette dernière.

Et cette créativité, selon Lévesque (1996), s'exprime de diverses façons. Sa recherche confirme et synthétise ce que nous avons lu jusqu'ici. Ainsi, la perception que ses répondants (dirigeants d'entreprise) avaient de ce qu'est la créativité est la suivante :

> *"Creativity is the expression of an individual's unique self. It manifests itself differently in each individual according to the person's orientation, environment, interest, skill or talent. For some, it is novel associations of ideas that are useful. For others, it is the major means by which they liberate themselves from the ordinary. For all, creativity emanates from the core of who one is, allowing the enlargement of their universe and enabling the deepening of inward experience"s.*

Le portrait des gestionnaires seniors créatifs résultant de ses entrevues et de la littérature est celui de l'artiste, tout comme Pitcher (1994).

Lévesque (1996) a interviewé 16 chefs d'entreprise de 16 organisations différentes (PME à grandes entreprises, capitalistes, dans le nord-est américain), représentant une large gamme d'industrie. Ses entrevues ont duré en moyenne 3 heures. Son guide d'entrevue incluait: l'influence sur la créativité des chefs d'entreprise de l'environnement individuel,

économique et organisationnel, l'environnement actuel du participant et son image de soi, son système de support, leur perception de leur rôle et responsabilités; le rôle et les définitions de la créativité, comment ils démontrent leur créativité; les facteurs ayant influencé leur niveaux de créativité pendant leur ascension et leur poste actuel; les stratégies futures pour leur développement et leur croissance personnelle. Avec les entrevues et la cueillette de données (rapports annuels, etc.), elle a fait une analyse thématique du contenu. Plusieurs participants ont référé à ce qu'ils font comme à un art. Cela inclut l'art de la vente, l'art de l'administration comme savoir quand le vignoble a besoin d'être coupé, ou l'art de gérer une firme professionnelle.

Les habiletés personnelles dans le cas d'un leader créatif sont utilisées pour trouver et résoudre les problèmes et pour trouver des solutions nouvelles et différentes.

MacKinnon (1987) renchérit en disant que la créativité d'un leader organisationnel "est plus centrée dans la zone de relations interpersonnelles et sociales que dans les idées et problèmes théoriques, tout en n'ignorant naturellement pas ceux-ci" (p. 121). Le gestionnaire senior créatif, tout comme l'artiste, utilise ses sentiments, son intuition, comprend le besoin de flexibilité, pense et apprend tout en faisant. Cet artiste a besoin de ressentir, (...), de capter les signaux, d'utiliser son troisième œil, et de reconnaître pleinement le rôle que les sentiments et les émotions jouent dans le monde des affaires. Ces habiletés personnelles sont l'accès à la vie émotive, la capacité instantanée à discerner les émotions, éventuellement à les nommer, de s'y baser comme façon de comprendre et de guider nos comportements, l'habileté de remarquer et de faire des différences entre les individus et, en particulier, leurs humeurs, tempéraments, motivations et intentions. Dans une forme avancée, la connaissance interpersonnelle permet à un leader créatif de lire les intentions et les désirs - même s'ils sont cachés - de plusieurs individus, et, potentiellement, d'agir sur cette connaissance, par exemple, en influençant un groupe d'individus disparates afin qu'ils se comportent d'une quelconque façon.

Thomson (1994) parle de leadership visionnaire, où l'écoute d'une sagesse profonde, de parler à partir de son cœur et d'agir avec intégrité sont la base de ce leadership visionnaire. Les leaders visionnaires inspirent les autres vers des accomplissements extraordinaires grâce à la force de leur vision, la clarté de leur but et leur engagement sans faille à leur intégrité personnelle. Merritt (1998) dit que "the aesthetic experience is required for high level tasks (such as visionary leadership) and is credited with sharpening affective and cognitive operations." Pour John Dewey, l'expérience esthétique engage l'esprit, le corps et les sensibilités simultanément, reliant la raison et les émotions.

Tear (1980) a trouvé que "those managers observed as being the most appropriately and successfully innovative had been rated as having average or better than average insight into themselves and into their social and physical environments". Ces gestionnaires avaient tendance à être ceux qui ont au moins une maturité émotionnelle moyenne, une caractéristique qui inclut la force personnelle (l'habileté de se sentir en confiance, d'être apte à gérer les barrières). La caractéristique qui optimise le comportement créatif est l'"insight", i.e. l'habileté de reconnaître sa capacité intellectuelle, d'être apte à définir clairement ces besoins qui va nous apporter de la satisfaction, de "lire" les implications de ses émotions, de reconnaître les forces qui agissent sur notre environnement, de percevoir les forces de notre comportement et d'évaluer ce comportement en relation avec l'efficacité de rencontrer les demandes de l'environnement et la satisfaction de ses besoins.

Taylor synthétise en disant que "la personnalité des leaders créatifs peut être caractérisée comme relativement plus efficace, de façon intrapersonnelle et interpersonnelle, que les gens créatifs ou les leaders" (Taylor, 1978, pp. 221-222).

Le leadership créatif implique, selon Palus et Horth (1996), "intentionally mobilizing all (or at least more) mindspace in order to make sense of and face complex adaptive challenges". Le leader créatif crée donc le contexte, l'environnement approprié, les conditions, la culture, la motivation, l'espace pour permettre aux gens d'exprimer leur « cré-activités » comme le recadrage, la création de concepts, les scénarios, la définition et la résolution de problèmes, l'intuition, les habiletés esthétiques, etc.

Mais, quoi choisir comme définition opérationnelle d'un leader créatif, pour notre recherche?

Chuck Palus, chercheur au Center for Creative Leadership, dit que la différence pour lui entre un leader et un leader créatif (Palus, courrier électronique, É.-U., novembre 1997) est que le leader exerce son leadership dans un système fermé, tenant la carte routière, tandis qu'un leader créatif fonctionne dans un système ouvert (au changement), concevant la carte routière avec autrui.

Donc, selon Kinlaw (1989), les cinq choses qu'un leader peut faire pour faciliter l'amélioration et le changement sont : clarifier et communiquer les buts (vision); transformer la vision dans des agendas viables (résolution de problèmes); faciliter le travail des autres; créer un climat pour l'apprentissage et la persistance.

Stacey renchérit: "The true role of the leader of a creative system is, not to foresee its future and take control of its journey, but... more to contain the anxiety it all generates than to tell us what to do". (Stacey, 1993, cité dans Isaksen, 1998).

Comme nous l'avons vu dans l'historique du leadership, à partir du leadership « transformationnel », l'habileté d'être créatif et de susciter une vision du devenir semble être un aspect critique du leadership.

Cela est renforcé par Rickards. Pour Rickards (courrier électronique, novembre 1997, Angleterre), l'absence d'une mesure ultime d'un résultat créatif avec laquelle les chercheurs s'entendent peut rendre difficile une recherche doctorale. Selon lui, la meilleure différence serait entre un leader transactionnel et un leader « transformationnel ». Ainsi, Bass et Avolio (1994) font la différence entre le leadership transactionnel et le leadership « transformationnel ». Le leadership transactionnel met l'accent sur l'échange qui est placé entre les participants du groupe. Cet échange est basé sur le leader qui spécifie les conditions et les récompenses ou la discipline que les autres vont recevoir s'ils remplissent les demandes de la tâche. Le leadership « transformationnel » est un accroissement du leadership transactionnel. Le leader qui stimule et encourage les autres à voir leur travail selon une nouvelle perspective; qui génère une conscience de la vision de l'équipe ou de l'entreprise; qui développe les membres de l'équipe à un niveau accru de développement; qui motive les membres de l'équipe à regarder au-delà de leurs propres intérêts pour regarder ceux du groupe, démontre un leadership de type « transformationnel ». Il y a quatre adjectifs en Is du leadership « transformationnel »: influence idéalisée, motivation inspirante, stimulation intellectuelle et considération individualisée.

Développement du leadership créatif

Selon Levesque (1996), "personal upbringing plays a role" (p. 104).

Développer les habiletés de leadership créatif prend du temps (Sandler & Dorn, 1973, p. 95).

Les facteurs clés qui influencent leurs niveaux de créativité sont les traits de personnalité et la motivation, la démographie, la connaissance, les styles/cartes cognitifs et les filtres perceptuels, les valeurs/croyances et les mentors (famille, etc.) (Levesque, 1996).

Pour quelques-uns, toujours selon Lévesque (1996), le bénévolat dans la communauté, incluant la politique, permet les expériences nécessaires pour bâtir les habiletés de leadership, interpersonnelles et de créativité (p. 105).

Pour Conger (1995), la créativité pour plusieurs leaders visionnaires est souvent le résultat des tentatives de faire quelque chose de difficile. Les individus visionnaires pensent

aux possibilités, pas aux impossibilités. La prise de risque est clairement un élément du processus (à être) un plaisir pur (p. 59).

Pour Levesque (1996), les questions personnelles jouent un plus grand rôle que les facteurs externes pour expliquer la différence dans les niveaux de créativité des gestionnaires seniors. Il n'y a pas *un* bon chemin pour être un leader créatif. De façon certaine, la conscience de soi et une attention spéciale aux différences individuelles sont importantes. D'autres stratégies incluent s'ouvrir à soi et reconnaître l'interdépendance, trouver des "downtimes", prendre du temps pour penser et laisser les idées incuber, "practicing outside-in thinking" "breaking down the isolation and image of the office of the top executive", construire et utiliser des réseaux de gens très différents pour procurer et supporter de nouvelles idées et perspectives, puiser dans les sentiments, et comprendre le rôle des sentiments et des émotions en affaires".

À l'intérieur de l'organisation, Levesque (1996) a identifié des facteurs tels que la gestion participative, l'utilisation d'équipes et simplement le fait d'admettre le manque de connaissances. Findley (1995), de son côté, dit de passer du temps dans le bureau des autres personnes, bien réagir aux mauvaises idées, "close the executive dining room", "laisser en arrière le mobilier en acajou" et aller nager. Kanter (1988) ajoute plus de relations, de sources d'informations, d'angles à un problème, "more ways to pull in human and material resources", plus de liberté de marcher dans et à travers l'entreprise.

Quant à Gardner (1995), il recommande de désencombrer l'esprit.

Selon Lévesque (1996), la meilleure façon est celle qui fonctionne pour l'individu. McCall et Lombardo (1987) ont trouvé qu'un facteur qui semble faire une différence entre le succès et l'échec en haut de la pyramide est la capacité de surmonter les obstacles (du poste) (..) et de s'engager dans la croissance auto-dirigée. Bailey & Bailey (1995) mentionnent qu'une introspection minutieuse du concept de soi (afin de mieux comprendre le collage des influences, expériences, priorités, hypothèses, besoins, aspirations et compétences qui définit et distingue son identité et potentiel) est critique pour obtenir une perspective objective des habiletés individuelles.

Selon Cook-Greuter (correspondance privée), Torbert, qui se base sur Kegan et Loevinger, illustre très bien comment le paradigme d'enquête par action encadre avec sensibilité le développement du leader et le supporte dans ses différents stades de développement. Fisher & Torbert (1995) nous entretiennent du développement des leaders créatifs, spécialement au stade élevé, post-formel. Son processus est basé sur un type de comportement qui est simultanément inquisiteur et productif. L'approche par "action inquiry" est basée sur un modèle de réalité « expérientielle » qui met en place (et démontre

comment tester) quatre "territoires d'expérience" qualitativement distincts et simultanément présents :

1) Le monde extérieur (p. ex. données empiriques, buts organisationnels);
2) Notre propre comportement selon notre perception personnelle;
3) *nos pensées et émotions et celles des autres (p. ex. normes organisationnelles et* stratégies); et
4) conscience « transcognitive », ou attention, qui peut potentiellement embrasser tous les quatre territoires à la fois.

Le modèle des quatre "territoires d'expérience" nous fait prendre conscience que nous pouvons centrer notre attention :

1) de façon prédominante ou alternative, sur chacun des trois territoires de l'expérience; ou
2) sur les analogies ou les incongruités entre deux des territoires; ou
3) ensemble, sur la coexistence simultanée et l'interrelation entre les quatre territoires d'expérience.

Vu que cette théorie embrasse l'habileté pour une connaissance empirique, opérationnelle, pour du raisonnement abstrait, hypothétique, et pour une connaissance de soi subjective, elle répond à la préoccupation actuelle dans le champ du développement « postformel » de l'adulte. Elle procure une sous-structure viable pour une théorie « développementale » des stades précédents à travers les opérations formelles; la progression « développementale » peut être comprise comme incluant une concentration successive de niveaux à développer, créant une conscience opérationnelle fiable d'un territoire supplémentaire d'expérience, ou l'interaction entre plusieurs.

Comparée à la formation qui n'inclut que des éléments transactionnels ou « situationnels », la formation au leadership « transformationnel » est beaucoup plus abstraite et a des implications plus large. De plus, contrairement à la formation de type transactionnel (qui peut être testée en expérience fermée), la formation de type « transformationnel » est plus ouverte, devant examiner des facteurs intangibles telles la vision et la motivation. Cependant, le climat d'une organisation peut empêcher la formation de type « transformationnel ».

Formation au leadership créatif

Nous étudierons l'incidence de cours portant sur la créativité sur la formation des leaders de deux points de vue: directement et indirectement.

Selon les premières théories académiques, aucune référence explicite n'est faite à la notion de créativité. Il faut attendre les définitions les plus récentes du leadership pour que la notion de créativité devienne une composante essentielle ou, à tout le moins, plus explicite. Nous avons ainsi vu, avec le modèle de formation « développemental », que les développements récents dans la formation au leadership nous amènent à utiliser des modes de raisonnement non rationnels, latéraux ou divergents, des compétences esthétiques et des méthodes "of meaning-making" centrées sur le groupe.

Il nous faut alors répondre à cette question de façon détournée. Commençons par analyser ce que contient la formation à la créativité, selon certaines approches, pour ensuite faire le lien avec les modèles de formation au leadership.

On peut dire que les modèles de formation au leadership emploient des techniques de stimulation de la créativité (se poser des questions en est une), favorisent un changement d'attitude plus constructif, influencent la motivation des gens pour résoudre les problèmes de façon créative (même si cela n'est pas énoncé comme tel, de cette façon) et travaillent constamment l'image de soi. Les modèles de formation au leadership concourent donc à la créativité.

Mais à quel niveau? Cela dépend de la définition de la créativité. La définition de la créativité la plus globale rejoint la définition du leadership la plus globale. Regardons la définition de Torrance de la créativité: "a process of becoming sensitive to or aware of problems, deficiencies, and gaps in knowledge for which there is no learned solution; bringing together existing information from the memory stage or external resources; defining the difficulty or identifying the missing elements; searching for solutions, making guesses; producing alternatives to solve the problem; testing and retesting these alternatives; perfecting them and finally communicating the results" (Torrance, 1978, p. 146). Si nous adoptons cette définition, nous pouvons relier la créativité à tout le processus du développement/formation du leadership. En effet, devenir un leader est devenir conscient des problèmes, chercher les solutions, les perfectionner et communiquer les résultats. Cela ne serait donc qu'une question de niveau. Ainsi, si nous prenons la définition la plus

globale de la créativité, toutes les approches de formation au leadership concourent au développement de la créativité.

Si nous adoptons une définition, selon un paradigme humaniste de la créativité, où la créativité est l'actualisation de soi, seulement les concepts les plus récents de leadership (soit « transformationnel ») s'appliquent donc. Mais, les autres concepts s'appliquent indirectement logiquement, car ils sont des pierres d'assise sur lesquelles s'appuie le développement à un niveau plus "élevé" de la créativité.

Essayons d'être un peu plus précis et prenons les composantes de la formation en créativité, élaborées par Treffinger[23]. Il y a cinq modèles distincts de formation en leadership[24]: la croissance personnelle, la rétroaction, l'approche conceptuelle, le développement d'habiletés et l'approche « développementale ». Tous répondent, au moins implicitement, à la créativité, à des niveaux différents, selon la typologie de Treffinger[25]. Pour cela, partons de la typologie de Conger qui est le plus englobant, incorporant toutes les théories académiques sous son vocable approche conceptuelle.

Débutons par l'approche de croissance personnelle: celle-ci développe, selon nous, en priorité le côté affectif, pour ensuite, montrer certains concepts cognitifs. Les facteurs de prise de risque et d'ouverture à l'expérience, du niveau 1, sont largement travaillés, de même que les facteurs flexibilité et originalité, de par les expériences vécues. Ils peuvent travailler au niveau II, du côté affectif, soit à travers le développement de la conscience, l'ouverture à des émotions complexes, des conflits, la relaxation. Selon l'expertise des « facilitateurs », ils peuvent travailler également du côté cognitif, soit l'application et l'évaluation. Enfin, selon le stade de développement du leader, nous pouvons également appliqué l'approche croissance personnelle au niveau 3, du côté affectif, soit l'intégration de valeurs et l'auto-actualisation et également, du côté cognitif, soit une auto-direction.

Du côté de l'approche conceptuelle, cela peut être des "graines semées" aux trois niveaux de Treffinger du côté cognitif, selon la théorie académique retenue. Au niveau un, les fonctions divergentes peuvent être catalysées en ouvrant une fenêtre conceptuelle supplémentaire. Au niveau 2, des métaphores et des analogies peuvent être emmagasinées. Enfin, au niveau 3, cela peut donner des outils au leader. Du côté affectif, nous aimerions réserver ici notre jugement, car, tout dépend du facilitateur et de son style (neutre, passionné, etc.). Il est vrai que des fenêtres de conscience cognitives peuvent catalyser des développements affectifs. Encore ici, cela dépend de l'état de "readiness" du leader.

---

[23] Se référer à la figure 1.
[24] Se référer à l'annexe 7.
[25] *Se référer à l'annexe 10.*

Du côté de l'approche par rétroaction de même que pour l'approche de développement des habiletés, les deux aspects, cognitifs et affectifs, peuvent être impliqués, et ce, aux trois niveaux de Treffinger, selon l'état de "readiness" du leader et de son "stade" de développement, le contenu de la rétroaction (ou le niveau de l'habileté en question) comme tel et de la dynamique leader « facilitateur » (si les besoins de développements du leader correspondent à une zone neutre ou non - de leur niveau de conscience et/ou mécanismes de défense personnels potentiellement catalysés par le leader, ainsi que du stade développement des « facilitateurs » - qui peut potentiellement être compensé par une expertise "technique"). Je rajouterais que l'habileté comme telle est importante.

Enfin, avec l'approche « développementale », avec une bonne évaluation de l'état de "readiness" du leader et de ses besoins, nous avons plus de chances de viser un développement approprié du leader. Maintenant, s'il est au niveau 1 de Treffinger et qu'il a besoin d'approfondir ce niveau, il ne touchera donc pas les autres niveaux. De même, il peut être au niveau de l'actualisation de soi (niveau 3 de Treffinger), mais avoir tout de même besoin de techniques de générations d'idées de type cognitif, qui touchent donc au niveau 1 de Treffinger.

Nous pouvons encore prendre les concepts reliés à la créativité, selon Vessels (1982)[26] et voir comment ces concepts reliés à la créativité font partie des cinq approches relevées précédemment. Avec la grille, toutes les approches peuvent potentiellement faciliter l'apprentissage de la créativité.

Mais, concrètement, quels sont les effets de la formation en créativité? De Cock (1992), dans une étude sur les formations en créativité en industrie, a trouvé que les cours avaient beaucoup de petits effets, au lieu d'évidence pour "de grands sauts" en avant dans les produits ou les comportements personnels. Cela est logique dans la perspective « développementale ». En effet, avant qu'une attitude ou une valeur soit traduite en comportement, cela demande une intégration, donc du temps.

La créativité occupe ainsi une place dans les modèles de formation au leadership, implicitement ou explicitement (ce qui est plus rare). Des cinq approches étudiées, l'approche « développementale » serait pour nous celle qui optimise le plus la facilitation de l'apprentissage implicite de la créativité chez le leader organisationnel. En effet, elle

---

[26] Ces concepts sont "openness, problem recognition and clarification, scanning inconstencies and cognition, imagination, insight, evaluation and elaboration and communication".

considère dans ses concepts même l'état de "readiness" du leader. Les autres modèles peuvent le considérer, mais de façon moins évidente, moins directe.

Selon Lévesque (1996), présumant qu'un fort besoin est présent et que l'identification des forces et faiblesses personnelles est faite, nous pouvons maintenant passer à l'étape d'identification des régions de développement. Les préférences personnelles et les talents individuels ont besoin d'être considérés ici. La conscience de soi et les différences individuelles sont très importantes, car il n'y a pas une meilleure façon d'être un gestionnaire senior créatif.

Le champ de la recherche en formation au leadership créatif est très mince.

La conscience d'un nouvel ensemble d'habiletés créatrices est le point de départ pour le développement de leur programme d'éducation et de croissance. La plupart des programmes présentés se passent dans l'industrie. En effet, selon Midgley (1981), malgré l'enthousiasme apparent des gestionnaires seniors et des compagnies et organisations afin que leurs gestionnaires et employés deviennent créatifs et innovateurs, peu de programmes universitaires incluent la créativité. Selon Kabanoff et Rossiter (1994), quatre programmes universitaires existent dans le monde: un en Australie, deux en Angleterre et un aux États-Unis. Nous traiterons de deux de ces quatre programmes ainsi que des deux programmes de formation au leadership créatif dans l'industrie que nous connaissons.

Du côté académique, nous parlons des deux programmes universitaires au niveau du MBA, Open University et de l'Université Stanford (É.-U.).

Le programme *Creative Management* d'Open University a un franc succès en Angleterre.

Le cours est divisé en quatre blocs. Le premier bloc (Perspective) commence en introduisant la créativité, son rôle dans la gestion et la nature de la pensée créatrice. Il développe ensuite l'idée que les gens et les organisations ont différentes perspectives et styles créatifs. Il examine ensuite les barrières à la créativité. Dans ce bloc, les apprenants agissent comme des praticiens réflexifs. Ils choisissent le domaine particulier qu'ils désirent explorer tout au long du cours. Le séjour en résidence est en parallèle à la seconde moitié du premier bloc. Cela pose les fondations du bloc 2, qui enseigne les techniques et les habiletés de base de la méthode de résolution de problèmes. Nous trouvons ici les techniques, tels le remue-méninges, la synectique, l'analyse morphologique, la carte mentale, etc. Le bloc 2 (Techniques) procure une banque d'environ 200 méthodes individuelles et de groupes pour

divers aspects de la résolution de problèmes, de l'analyse des possibilités, etc. Elle englobe des techniques divergentes et convergentes, analytiques et intuitives, manuelles et informatiques. Une perspective globale des principes sous-tendant les techniques est présentée de manière à ce que les apprenants soient à même de choisir les techniques qui répondent à leurs besoins. Le bloc 3 (Innovation) applique la résolution de problèmes au niveau organisationnel, centrant l'accent sur le développement et la gestion d'un climat créatif. Différentes sortes et niveaux d'innovation que la haute direction peut viser sont étudiés, ainsi que les tactiques utilisables. Enfin, le bloc 4 (Projet) dure 50 heures et traite d'une problématique choisie par l'apprenant. Ce projet sert aussi à consolider toutes les connaissances et les expériences des trois premiers blocs.

L'Université Stanford en Californie donne un cours intitulé *Creativity in Business*. Il met l'accent sur le développement du côté non rationnel de la personne, qui éveille la source intérieure créatrice de chaque apprenant et voit l'application d'une telle créativité dans la vie quotidienne professionnelle. Il s'inspire des processus physiologiques, cognitifs et sociaux qui sous-tendent l'acte créatif, des traditions spirituelles provenant des traditions orientales et occidentales et, surtout, du flux dynamique et continuel provenant de leurs invités conférenciers et de leurs apprenants assistant à ce cours. Le contenu du livre propose: (1) la connaissance de nos ressources intérieures, (2) la confiance dans notre créativité, (3) la neutralisation des barrières à notre créativité, (4) la culture de l'attention, (5) la découverte de sa propre sagesse, (6) sa mission dans la vie, (7) la destruction des problèmes de temps et de stress, (8) l'expérimentation d'un équilibre dans sa vie, (9) d'être son maître créateur tout le temps et (10) d'amener sa créativité dans l'organisation.

Il y a une complémentarité entre le programme d'Open University et celui de Stanford. Un, celui d'Open University est plus tangible, concret ; l'autre, Stanford, plus intérieur. Fustier et Fustier (1988), tout comme Landry (1983), placent les concepts de créativité aux deux niveaux. Nous pouvons considérer la créativité sous l'angle de l'accomplissement personnel, ce qui nous permet d'améliorer en profondeur nos relations avec nous-mêmes et avec les autres. Sous un autre angle, la créativité peut être considérée comme un processus méthodologique de construction d'outils, chaque outil (instrumental ou comportemental) que nous inventons étant destiné à résoudre un problème. Les deux programmes universitaires sont donc valables et ils sont complémentaires. Idéalement, il faut être conscient des deux approches, car elles sont également utiles.

Pour l'industrie, une des institutions que nous connaissons qui a un programme spécifique est le Center for Creative Leadership (Greensboro, NC). C'est un tout nouveau programme *The Art of Leading Creatively* (automne 1996), destiné à faire ressortir les compétences esthétiques des leaders organisationnels. Ce programme s'inscrit dans la foulée des Courville (1994) et Zalesnick (1989); il aide les gestionnaires à développer leur côté artistique, leur compétence intuitive. Pour Burkart et Horth (1992), afin d'apprendre le leadership créatif, nous devons reconnaître l'existence des nombreuses façons de communiquer extérieurement "exhibit behavioral patterns that are inextricable linked to processes that go on within ourselves". Ces processus internes comprennent les questions existentielles que l'on se pose en réponse aux stimuli extérieurs fournis par notre vie de tous les jours et les dilemmes de la vie. Nous pouvons les rendre visibles et mesurables et les mettre en valeur. Nous devons en faire un usage approprié. Ce programme est basé sur le modèle « développemental »[27] du Center for Creative Leadership.

La mission de ce nouveau programme est de découvrir ses compétences esthétiques (perception, préconscient et pensée visuelle) et d'apprendre comment les appliquer afin de nous revitaliser, notre travail et les communautés que l'on dessert. Le programme est d'une durée d'un peu plus de quatre jours. Des outils de rétroaction sont utilisés, de même que l'apprentissage par le dessin (Betty Edwards), l'écriture, les échanges, etc.

Le second programme de formation au leadership créatif que nous connaissons est celui de l'Institut du Développement de la Créativité, du Dr César Diaz-Carrera (1992), en Espagne. Le point de départ de ce programme est le caractère inévitable du changement et des crises. Dr. Carrera présente le "mindset" [28] du leader créatif. On y remarque une vision, des attitudes, habiletés et méta-habiletés.

Structuré autour de 4 modules de 3 jours, ce programme possède les caractéristiques suivantes :

- Un caractère méta-disciplinaire. Nous ne sommes pas ici uniquement sur les plans intellectuel/conceptuel. La pensée méta-systémique est combinée avec un travail intensif aux niveaux énergétique, émotionnel, éthique et ontologique.
- Il est demandé aux participants de se commettre totalement au cours, de façon intégrée.

Ce qui est fait :

[27] Se référer à l'annexe 10.
[28] Se référer à l'annexe 11.

- Explorer et accéder à leur pouvoir intérieur comme être humain créatif.
- Augmenter leur conscience et à leur propre potentiel caché et aux problématiques clés de notre monde d'aujourd'hui.
- Élargir et, en même temps, apprendre à concentrer efficacement leur vision.
- Apprendre à résumer cette vision dans un énoncé de mission qui mobilise.
- Générer des principes d'action et d'autorité charismatique à travers l'engagement et l'intégrité.
- Améliorer les habiletés de prise de décision, de communication, et de résolution de problèmes dont les futurs leaders créatifs ont besoin.

Il va sans dire que ce programme a un caractère profondément transformateur.

Conclusion

Dans toutes ses formes, l'apprentissage par expérience met l'accent sur l'intégration des concepts abstraits de connaissances sociales avec les expériences concrètes et subjectives de connaissances personnelles. Une façon d'atteindre cette intégration est le dialogue. Celui-ci est une forme spéciale de communication où les idées abstraites et les sentiments personnels à leur propos sont partagés dans un esprit de réciprocité et questionnement auprès des collègues ("co-inquiry"). Les apprenants adultes apprennent mieux lorsqu'ils sont reconnus comme experts et égaux, selon Kolb, David, Lublin, Stuart, Spoth & Baker (1986). Comme adultes, ils ont besoin et d'enseigner et d'apprendre.

Un apprentissage intégré du leadership créatif, centré sur le processus, apprenant comment apprendre, touche la méta-résolution de problèmes, quelle compétence appliquer dans une circonstance particulière, en plus de l'exécution de cette compétence. Il encouragera de plus l'action et développera le support pour des mécanismes de rétroaction appropriés. Il n'y a pas de "bonnes" ou de "mauvaises" réponses ou, plus spécifiquement, il n'y a qu'une réponse correcte pour chaque individu dans chaque circonstance unique. Selon une perspective globale, les désaccords, conflits et différences entre les gens sont du "carburant" qui donne de l'énergie au processus d'apprentissage. L'utilisation constructive des différences qui permet d'explorer des parties du tout et la contribution de chacun, définit une approche coopérative aux différences et désaccords. Celle-ci contraste avec la

perspective compétitive qui sous-tend l'approche analytique à l'apprentissage. L'approche expérimentale procure le cadre idéal à l'apprentissage. Notre opinion rejoint celles des chercheurs là-dessus. De plus, l'optimisation se produit lorsque le processus d'apprentissage est intégré au travail en temps réel.

What is now proved was once only imagined.

William Blake

Synthèse de la revue de la littérature

Nous allons résumer la revue de la littérature précédente pour la créativité, le leadership et le leadership créatif.

Pour chacun de ces thèmes, nous allons parler de définition, de développement et de formation.

La créativité

Des moultes définitions de la créativité, nous retenons, tout comme le Center for Creative Leadership (courrier électronique, Horth, 1996) : « idées nouvelles qui sont utiles ». Cette définition couvre le spectre des activités de la conception à l'implantation (Kaufman, 1993), ce qui inclut le mot « innovation ».

Les habiletés créatrices, que chaque personne possède, à un degré ou à un autre (Amabile, 1988, Maslow, 1968), peuvent être développées encore plus à travers une utilisation accrue, la formation et le « nurturing » (Barron, 1988, Isaksen, Puccio & Treffinger, 1993).

Le processus de maturation peut contribuer au développement de la créativité, tout comme les facteurs qui donnent une direction comme l'orientation actuelle d'information pertinente, la volonté à faire les efforts nécessaires pour la localiser et l'intention (Melrose, 1989). Les théoriciens Gruber & Davis (1988) et Perkins (1981) ont mis l'accent sur l'importance du temps et de la persistance pour mieux développer les idées créatrices. Ce que la personne fait avec son temps, comment il le fait, et comment ces activités évoluent avec les années sont critiques au développement du talent et de la créativité.

Pendant des décennies – de Barron (1953) à Loeweinstein (1994) – les études ont démontré que la capacité à accepter et expérimenter des « fossés » (pour dénoter la complexité et la nouveauté) est une disposition importante favorisant la curiosité et le comportement créatif. Enfin, selon Melrose (1989), la conscience que l'on a que la mort est inévitable peut contribuer à la persévérance de sa créativité.

Un rôle facilitateur est conducteur à l'apprentissage créatif. Ainsi les éléments qui inhibent ou réduisent l'imagination et l'originalité des étudiants sont : l'autorité des enseignants (Adorno et al, 1950), la « perte de contrôle » que l'enseignant pourrait expérimenter (Torrance, 1995), quand on donne des instructions trop précises (Koestner, Ryan, Bernieri & Holt, 1984), si les étudiants perçoivent qu'ils ont moins d'autonomie (Ryan & Grolnick, 1986), la faible tolérance pour l'échec (Sternberg & Lubart, 1995), la pression à se conformer, ridiculiser les idées inhabituelles, l'intolérance d'une attitude ludique et la quête excessive de succès en termes de récompenses extrinsèques (Dacey & Packar, 1992), l'apprentissage « assis » (John- Steiner, 1997) et les valeurs et attitudes non-facilitatrices enracinées de l'enseignant (Treffinger, Ripple & Dacey, 1960). Le rôle du formateur dans le développement de la créativité doit varier avec l'expérience de l'apprenant, avec le domaine et les phases d'apprentissage.

Fondamentalement, il faut diffuser la connaissance du processus créateur, de pair avec les outils et techniques pour parvenir à un résultat (Davis, 1982). Pour Kabanoff et Rossiter (1994), virtuellement tous les types de formation en créativité incluent les caractéristiques suivantes : (I) techniques spécifiques de stimulation de la créativité, (ii) tentative pour changer les attitudes négatives et les styles de résolution de problèmes vers une approche plus flexible, ouverte et humoristique, sans jugement; (iii) efforts pour influencer la motivation des gens à résoudre les problèmes de façon créative – afin de percevoir les problèmes comme des défis positifs et non comme des obstacles, et d'être persistant en résolvant les problèmes difficiles, et (iv) l'image de soi comme un but de changement. Fréquemment, cette formation tente de démontrer que les gens ont plus de potentiel créatif qu'ils ne le croient généralement et elle les aide à surmonter des barrières personnelles et interpersonnelles afin qu'ils expriment leur créativité.

De plus, selon Rose (1984), les programmes de créativité qui combinent plusieurs composantes essentielles de la créativité (p.ex. remue-méninges, liste, etc.) ainsi que des techniques spéciales (expériences kinesthésiques et méditation, etc.) peuvent offrir des expériences plus variées et flexibles.

Pour Torrance & Torrance (1973), les meilleures approches à l'enseignement de la pensée créatrice semblent impliquer du fonctionnement à la fois cognitif et émotif, procurent une structure adéquate et la motivation, et donnent des opportunités pour l'implication, la pratique, et l'interaction avec les enseignants et les autres apprenants. Au niveau des méthodologies, Treffinger (1980) a proposé un modèle pratique[29] pour décrire trois niveaux de formation pour l'apprentissage de la créativité, en considérant les dimensions cognitives et affectives à chacun des niveaux suivants : fonctions divergentes, processus de pensées et sentiments complexes, et l'implication dans des défis réels. Ainsi,

[29] Figure 1, page 21.

depuis le début du siècle, selon les recherches de Treffinger, Isaksen et Firenstien (1983), les auteurs et théoriciens en éducation et formation ont identifié le besoin d'aller au-delà des faits et de la simple reconnaissance et se dirigent vers des résultats plus complexes et créatifs d'apprentissage et d'instruction.

D'autres auteurs, tels que Clouzot (1989) avec la « trialectique », vont plus loin et incorporent le côté physique et spirituel à la formation en créativité. La « trialectique » est une logique de processus qui permet de guider l'évolution humaine vers des degrés supérieurs de maturité, de liberté et de responsabiltié. Selon Oscar Ichazo, « la loi la plus importante à trouver concerne la réalité dans sa totalité ».

Landry (1983) a systématisé dans un contexte global l'apprentissage de la créativité. Pour lui, la créativité passe par deux pôles complémentaires : créer et se créer. L'auto-analyse est une partie intégrante de son processus, à chaque étape.Son cadre général de référence est : 1) analyser la créativité, 2) analyser sa créativité et 3) cerner son potentiel et le mettre en oeuvre à travers un projet de « faire » et « d'être ».

Mais laissons Cameron (1992) conclure : « I can't teach – I teach people to let themselves be creative ». La créativité est donc en chacun de nous. Nous sommes des facilitateurs.

Leadership

Une définition utile, empruntée de Kotter (1990), qui est assez large pour capturer les importantes manifestations du leadership répertoriées au long de précédentes décennies,

serait : un leader est l'individu qui 1) établit la direction, 2) aligne les gens en terme de cette direction, et 3) motive et inspire les gens pour aller dans cette direction.

Selon Bennis (1991), le développement d'habiletés de leadership est un processus très complexe, allant avant la naissance, passant par la famille, les expériences, les opportunités et la chance.

Avec les observations, Akin (1987) et Kaplan, Drath et Kofodimos (1987) ont trouvé que les stratégies de développement des cadres supérieurs incluent l'utilisation d'un mentor, la rétroaction formelle et informelle, la croissance personnelle à travers l'introspection et l'exploration personnelle, et l'apprentissage scientifique.

Finalement, pour Conger (2000), il existe trois approches majeures de développement des habiletés du leadership : développement des habiletés individuelles, « construction » des valeurs corporatives et interventions stratégiques.

Selon Palus et Drath (1992), le développement du leadership est l'évolution de la capacité de construire un sens de plus en plus large et adapté à l'expérience collective.

Toutes les formes de formation au leadership ont deux fonctions de base. Premièrement, elles créent une conscience de la nature et de la dynamique du leadership avec les divers comportements impliqués. De plus, l'individu découvre par la formation, sa propre position par rapport à ces comportements et, ainsi, son potentiel pour développer des qualités de leadership. La seconde fonction de base de la formation est de bâtir les habiletés requises afin de remplir les rôles de leader.

Conger (1992) a déduit une typologie des programmes de formation au leadership dans l'industrie. Il en a déduit quatre approches : croissance personnelle, compréhension

des concepts[30], rétroaction et développement d'habiletés. Nous ajoutons une cinquième approche, soit l'approche « développementale ».

Selon Jaques (1994), l'art de faciliter le développement du leadership des individus est de prendre note du taux de croissance de leur potentiel et d'essayer de leur procurer des opportunités de tâches qui sont consistantes avec leur potentiel. Une approche stratégique au développement des leaders reconnaît les liens critiques entre les circonstances environnementales complexes, la structure organisationnelle sophistiquée, les processus nécessaires afin de faire face aux circonstances, et l'habileté des gestionnaires à faire en sorte que l'entreprise soit plus efficace.

Le leadership créatif

Pour les répondants de Levesque (1996), qui sont tous des gestionnaires seniors, (1996), la créativité est perçue comme:

> « *(...) the expression of an individual's unique self. It manifests itself differently in each individual according to the person 's orientation, environment, interest, skill or talent. For some, it is novel associations of ideas that are useful. For others, it is major means by which they liberate themselves from the ordinary. For all, creativity emanates from the core of who one is, allowing the enlargement of their universe and enabling the deepening of inward experiences* ».

La définition opérationnelle pour la recherche serait celui de leader « transformationnel », qui stimule et encourage les autres à voir leur travail selon une

[30] Les théories académiques du leadership sont incluses ici.

nouvelle perspective; qui génère une conscience de la vision de l'équipe ou de l'entreprise; qui développe les membres de l'équipe à un niveau accru de développement; qui motive les membres de l'équipe à regarder au-delà de leurs propres intérêts pour regarder ceux du groupe. Thomson (1994) parle de leadership visionnaire, où l'écoute d'une sagesse profonde, de parler à partir de son coeur et d'agir avec intégrité sont la base de ce leadership visionnaire.

Pour Conger (1995), la créativité pour plusieurs leaders visionnaires est souvent le résultat des tentatives de faire quelque chose de difficile. Quant à Gardner (1995), il recommande de désencombrer l'esprit.

Pour Levesque (1996), les questions personnelles jouent un plus grand rôle que les facteurs externes pour expliquer la différence dans les niveaux de créativité des gestionnaires seniors. Il n'y a pas *un* bon chemin pour être et devenir un leader créatif.

Fisher & Torbert (1995) nous entretiennent du développement des leaders créatifs, spécialement au stade élevé, post-formel, avec « l'action-inquiry », qui se marie bien avec Levesque (1996).

Le champ de la recherche en formation au leadership créatif est très mince.

Nous avons vu deux programmes universitaires, qui sont complémentaires : un, celui d'Open University, est plus tangible, concret, l'autre, axé sur le « faire », de Stanford, plus intérieur à la personne, axé sur « l'être ».

Pour l'industrie, nous avons vu, entre autres, le programme du Center for Creative Leadership, qui aide les gestionnaires à développer leur côté artistique, leur compétence intuitive, afin de découvrir ses compétences esthétiques (perception, préconscient et pensée visuelle) et d'apprendre comment les appliquer afin de se revitaliser, son travail et la communauté qu'on dessert. Il respecte le fait que les apprenants adultes apprennent mieux

lorsqu'ils sont reconnus comme experts et égaux, selon Kolb, David, Lublin, Stuart, Spoth & Baker (1986).

Les entreprises et/ou les individus qui ne se basent que sur une ou deux stratégies « développementales » pour « bâtir » des leaders « transformationnels » vont probablement être déçus, vu que les meilleurs programmes « développementaux » sont ceux qui reflètent l'individu avec ses caractéristiques et ses forces uniques. Les éléments critiques qui font la chimie d'un leader créatif varient d'un leader à l'autre.

Un apprentissage intégré du leadership créatif, centré sur le processus, apprenant comment apprendre, touche la méta-résolution de problèmes, quelle compétence appliquer dans une circonstance particulière, en plus de l'exécution de cette compétence. Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses ou, plus spécifiquement, il n'y a qu'une réponse correcte pour chaque individu dans chaque circonstance unique. Selon une perspective globale, les désaccords, conflits et différences entre les gens sont du « carburant » qui donne de l'énergie au processus d'apprentissage. L'utilisation constructive des différences qui permet d'explorer des parties du tout et la contribution de chacun, définit une approche coopérative aux différences et désaccords. L'approche expérimentale procure le cadre idéal à l'apprentissage.

Chapitre II

La problématique

I never thought of achievement.
I just did what came along for me to do -
the things that gave me the most pleasure.

Eleanor Roosevelt

Questions de recherche

L'ensemble de la revue de la littérature inspire les questions de recherche. Les thématiques sont les suivantes: 1) Qu'est-ce que la créativité?, 2) Les entreprises ont-elles besoin de créativité? , 3) Les hauts dirigeants jouent-ils un rôle significatif dans la détermination du niveau de créativité de l'entreprise?, 4) Comment la créativité se développe-t-elle chez la personne? et 5) Quels sont les facteurs clés de la créativité chez le leader organisationnel?

Certaines questions ont été divisées en sous-questions. Les voici:

Question 1: Qu'est-ce que la créativité?

- Sous-questions 1a) La créativité est-elle complexe et propre à chacun (Levesque, 1996)? Est-ce une façon de voir la vie, de concevoir de nouvelles idées, perspectives, produits (Barron, 1988; Burgett, 1982)?
- Sous-questions 1b) Cette définition couvre-t-elle le spectre des activités de la conception à l'implantation? La créativité inclut-elle le terme "innovation" (Kaufman, 1993)? Les contributions créatrices peuvent-elles survenir n'importe où dans le spectre?
- Sous-question 1c) La créativité peut-elle exister sur un continuum de la vie de tous les jours jusqu'à des contributions significatives historiques dans tous les domaines (Amabile, 1988, p. 147)?
- Sous-questions 1d) La créativité a-t-elle besoin d'être comprise dans le contexte de l'interaction des variables associées avec la personne, le processus, le produit, l'environnement et la problématique à un point spécifique dans le temps?

Question 2: Les entreprises ont-elles besoin de créativité?

- Question détaillée: Les entreprises ont-elles besoin de créativité afin de survivre et de prospérer, spécialement dans les moments de changements intensifs (Ford & Gioia, 1995; Amabile, 1988)?

Question 3: Les hauts dirigeants jouent-ils un rôle significatif dans la détermination du niveau de créativité?

- Question détaillée: Les hauts dirigeants jouent-ils un rôle significatif dans la détermination de la performance et du succès de l'entreprise, incluant le niveau de créativité (Amabile, 1988; Hage & Dewar, 1973; Hambrick & Brandon, 1988)?

Question 4: Comment la créativité se développe-t-elle chez la personne?

- Sous-questions 4a) Les habiletés créatrices peuvent-elles être développées à travers une intention, une volonté, une pratique, la formation et le "nurturing" (Barron, 1988; Isaksen, Puccio & Treffinger, 1993)? En plus, la créativité peut-elle être représentée de façon multiple: visuelle, mathématique, linguistique, musicale, kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle (Gardner, 1993)?
- Sous-questions 4b) La créativité part-elle de l'intérieur de soi, de l'intuition, alliée potentiellement à une habileté conceptuelle? A-t-elle une source dans la conscience inter et intrapersonnelle? La confrontation et la résolution des deuils sont-elles primordiales (Barron, 1953; Loewenstein, 1994), de même qu'avoir un équilibre entre la tête et le coeur/émotions/sentiments dans nos valeurs, nos attitudes, décisions et actions?

Question 5: Quels sont les facteurs clés de la créativité chez le leader organisationnel?

- Sous-question 5a) Les facteurs personnels ont-ils joué un plus grand rôle dans l'apprentissage de leur créativité que les facteurs organisationnels (Lévesque, 1996)?
- Sous-question 5b) Comment accèdent-ils à leur créativité? Est-ce en se donnant un espace physique et psychologique, en faisant des activités semi-automatiques (p. ex. conduire, natation, marche, etc.), en méditant, en clarifiant leur conscience afin de ne plus avoir de dialogue

interne, en voyant le côté positif dans tous les défis, en ayant une intention stratégique, en ayant une motivation intrinsèque forte, devant leurs défis choisis (Melrose, 1989; Czitzentmihalyi, 1996)?

- Sous-question 5c) Un leader devient-il éventuellement une personne créatrice, s'il se perçoit comme tel (Lévesque, 1996) et/ou s'il fait appel à ses habiletés créatrices?

Les prémisses de la recherche

L'objet de la recherche se précise sous forme « Créativité = Innovation ».

Nous faisons donc la déduction suivante : « Leadership créatif = Leadership innovateur »

La créativité peut être apprise (et/ou développée et/ou facilitée).

Nous déduisons donc : « L'objet de la recherche se précise sous forme d'un modèle d'apprentissage de la créativité chez les leaders organisationnels ».

Buts de la recherche

1. Quelle est la perception de 15 leaders organisationnels reconnus comme créatifs quant aux racines et aux bases de l'apprentissage de leur créativité dans leur vie adulte, soit dans un contexte organisationnel et non organisationnel?
2. Quelle est leur définition de la créativité?
3. Se considèrent-ils comme créatifs? Si oui, depuis quand?
4. Serait-il possible de transposer leurs apprentissages de la créativité dans un contexte formel d'éducation? Si oui, quelles pourraient être les recommandations?

Chapitre III

La méthodologie

Almost all men... have strange imaginings. The strongest of these is a belief that they can progress only by improvements. Those who understand will realize that we are much more in need of stripping off than adding on.
Doris Lessing

Type de recherche

La problématique du développement de la créativité dans les hautes sphères des organisations constitue un défi de taille pour les chercheurs. Les questions sont nombreuses. Une révision des types de recherche les plus appropriés pour une étude de cette nature a mené à la conclusion qu'une approche qualitative était le meilleur choix. En effet, comme notre intention est de développer un modèle d'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel, à partir de la découverte des facteurs importants de l'interview de dix neufs chefs de file québécois reconnus comme leaders créatifs et à succès (et de la recension de la revue de la littérature. Or, il ressort de différents textes portant sur les méthodologies qualitatives que celles-ci privilégient le contexte de la découverte comme contexte de départ d'une recherche, contexte auquel est associée l'approche inductive.

Cette étude se veut exploratoire et descriptive. Nous allons chercher les facteurs influençant et/ou contribuant à leur processus d'apprentissage de la créativité chez les leaders organisationnels. L'utilisation de cette méthode d'investigation permet au chercheur d'adopter une approche de nature essentiellement empirique, descriptive et inductive dans sa recherche. Il semble qu'une telle approche soit la plus appropriée lorsque le phénomène à l'étude est relativement peu connu (Griffith, 1959; McGrath, 1964), ce qui est le cas de l'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel..

Nous verrons ici le cheminement qui nous a conduit à ce choix de méthodologie. Nous débuterons par la recherche qualitative en général, puis son application en éducation, dans le monde du leadership organisationnel et, finalement, en créativité.

Méthodologie qualitative

Selon Miles et Huberman (1994) et Sanday (1979), quand les problématiques sont complexes et campées dans un contexte réel avec des frontières qui ne sont pas claires, une approche qualitative et holistique est requise. Les problématiques explorées dans cette recherche rencontrent ces critères.

Une recherche qualitative est conçue pour permettre au chercheur d'explorer les opinions, les croyances et de comprendre un phénomène particulier (Yeager, 1986). À travers cette exploration, une meilleure compréhension des problématiques peut être obtenue. Une approche qualitative, exploratoire, à la recherche, est recommandée par Marshall et Rossman (1995) lorsqu'une recherche en profondeur, parmi les éléments complexes et les processus, est requise ou quand les variables pertinentes ont à être identifiées. Une telle étude exploratoire, qui résulte en l'identification de variables pour des recherches exploratoires ou prédictives subséquentes, devrait constituer de l'information valable. Les chercheurs qualitatifs disent avec force connaître relativement peu de ce qu'un morceau donné d'un comportement observé signifie jusqu'à ce qu'ils aient développé une description du contexte dans lequel le comportement prend place et tente de voir le comportement de la façon de la personne dont origine le comportement. (Van Maanen, 1979, p. 520)

Le but du chercheur qualitatif est de procurer un cadre à l'intérieur duquel les gens peuvent répondre de la façon qui représente exactement leur point de vue (Patton, 1980). La stratégie vise à comprendre les phénomènes et les situations comme un tout. Nous présumons donc que la somme est plus grande que chacun de ses parties additionnées. Toujours selon Patton (1980), la stratégie en conception qualitative est de laisser émerger les dimensions importantes à l'étude sans présupposer à l'avance quelles seront leurs dimensions importantes.

LeCompte et al (1992) positionne ce que veut dire science : selon Dewey : « poursuite structurée d'ouverture à l'expérience ». Nous sommes donc autant aventuriers qu'experts. Le but ici est l'interaction réflexive constante avec l'expérience à travers laquelle nous cherchons l'ordre.

Le désir de faire de l'ordre dans nos expériences est au coeur de toute entreprise scientifique et , plus fondamentalement, au coeur de la condition humaine. Si nous voulons briser nos paradigmes que nous héritons de la vie de tous les jours, nous devons apprendre à voir selon différentes perspectives.

La recherche qualitative est une façon de voir le monde. Avec elle, nous sommes les constructeurs de la connaissance (LeCompte et al, 1992).

Selon le principe d'indéterminisme de Heisenberg, toute approche est subjective. Ainsi, « Heisenberg déclare qu'il est impossible d'étudier la mécanique quantique sous sa forme existante puisqu'en mesurant la position, on en altère ou on rend inaccessible l'élément de vélocité. Il en découle qu'on ne connaît pas les propriétés inhérentes au phénomène, mais plutôt le lien qui existe entre la conception de l'étude et le phénomène étudié. Les sciences naturelles, et particulièrement les méthodes quantitatives appliquées aux sciences sociales, ont donné lieu au développement de mécanismes statistiques élaborés qui permettent de minimiser et de tenir compte de ce rapport. De même, les recherches d'évaluation qualitative doivent tenir compte de la nature de l'instrument de recherche (LeCompte et al, 1992, p. 754).

Dans l'approche qualitative, convaincus de ne pas pouvoir éliminer tous les biais, les chercheurs tenteront d'obtenir une autre forme d'objectivité en explicitant les a priori et les limites de la recherche et en déclarant l'estimation qu'ils se font de l'effet de biais sur les résultats de la recherche. Il ne s'agit pas d'être objectif par accord intersubjectif (le consensus entre les chercheurs), il s'agit surtout d'être objectifs par la reconnaissance de la subjectivité et par l'objectivité des effets de cette subjectivité (Van der Maren, 1995).

La formation méthodologique à la recherche qualitative ne s'effectue par selon un protocole précis (elle se fait même souvent selon la pratique de terrain) et les techniques de collecte de données doivent s'adapter aux particularités du terrain, si bien que leur logique ne peut pas être appréciée lorsque les démarches ne sont pas convenablement explicités (Van der Maren, 1995).

Selon Patton (1980), la mesure qualitative concerne le genre de données ou d'informations qui sont recueillies. Une donnée qualitative consiste en une description détaillée de situations, d'événements, de personnes, d'interactions et de comportements observés; des citations directes de personnes à propos de leur expériences, attitudes, croyances et pensées et d'extraits et de passages entiers de documents, correspondances et histoire de cas.

Les données qualitatives procurent de la profondeur et des détails qui varie selon la nature et le but de l'étude (Patton, 1980).

Les données recueillies sont basées sur leurs perceptions de ces facteurs. À ce propos, cette recherche va dans le sens de la description de la recherche qualitative de Locke, Spirduso et Silverman (1993):

> *« Dans la recherche qualitative, le centre de l'attention est sur les perceptions et les expériences des participants. Ce que les individus croient, les sentiments qu'ils expriment, et les explications qu'ils donnent sont traités comme des réalités significatives. Dans ce sens, c'est une perspective profondément relativiste du monde. Le chercheur ne regarde pas pour une "vérité" vérifiable et absolue, qui fonctionne dans un modèle de cause à effet de la réalité. L'hypothèse ici est que les gens font du sens de leurs expériences et en le faisant, créent leur propre réalité. Dans la recherche qualitative, la compréhension du contenu et de la construction de ces réalités multiples et contingentes est perçue comme répondant à la question, "Qu'est-ce qui se passe ici?"* (p. 99)

C'est pourquoi le chercheur qui entreprend ce genre de recherche n'inclut habituellement que quelques sujets dans sa recherche. Cette démarche de recherche exige de lui qu'il accumule suffisamment de faits au fil de ses entrevues pour qu'il soit capable de développer une image de ses intentions de recherche. Cet exercice lui demande beaucoup de temps et d'énergie (Berman, 1982; Willis, 1980) et limite considérablement le nombre de sujets qu'il peut inclure dans cette étude.

Selon Van der Maren (1995), la recherche exploratoire a pour but de générer des hypothèses, i.e. d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées, quel ensemble de données peuvent y être construites. Elle cherche à voir quels énoncés pourraient être formulés à propos d'un objet problématique. Pour ce faire, elle pose au départ un postulat méthodologique, parfois présenté comme hypothèse méthodologique. On ne sait pas à l'avance s'il donnera quelque chose, mais on doit provisoirement l'admettre comme valable pour au moins l'essayer. Ce n'est que si ce postulat ne permet pas de produire des résultats intéressants qu'il sera remis en question avant d'entreprendre une autre recherche. Pour réduire l'incertitude à propos d'un objet de recherche, le chercheur ne peut se contenter de le contempler; il dit poser que si on applique de telle manière tel instrument sur tel matériel (autrement dit, si on utilise un tel inscripteur), alors peut-être on pourra construire des interprétations nouvelles (sous forme d'énoncés hypothétiques) sur les données ainsi constitués. Le premier choix de postulat portera sur la stratégie d'induction : statistique ou monographique.

Dans l'un et l'autre cas, l'efficacité d'une recherche inductive exige que le chercheur ait examiné l'ensemble des énoncés et des inscripteurs qui ont déjà été appliqués dans le domaine de l'objet problématique afin que son entreprise puisse aboutir à quelque chose de nouveau. La recherche exploratoire a pour but de combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet, soit en recourant à un nouveau système d'inscripteurs, soit en appliquant des inscripteurs connus à un nouveau matériel; elle doit donc au départ avoir fait le tour d'horizon des écrits sur l'objet problématique afin d'en élaborer le cadre conceptuel et méthodologique.

L'élément clef pour assurer la crédibilité d'une recherche exploratoire ou d'une recherche appliquée est d'en rendre la démarche transparente. Pour ce faire, la chronique (ou journal de recherche) doit rapporter toutes les opérations et toutes les décision, si possible en indiquant quelles en sont, au moment même, les raisons. Tout ce qui a pu être implicite dans une vérification classique et expérimentale devra être explicité dans le modèle exploratoire qualitatif. Le cadre conceptuel et méthodologique est un des lieux de cette explicitation. La chronique des opérations et des décisions est un autre élément essentiel de l'explicitation qui permet d'assurer, par la transparence de la recherche, sa validité interne.

La validité externe de la recherche dépendra aussi du récit que le chercheur fera des aménagements apportés à son cadre conceptuel et méthodologique. Par ailleurs, c'est le récit des modifications, des aménagements au plan de la recherche qui apporte souvent une contribution intéressante à l'histoire de la découverte. Or, en deça des aspects formels de la rédaction du rapport de la recherche, c'est justement l'histoire de la découverte qui apporte le plus d'arguments en profondeur.

Aussi, une recherche qualitative étant avant tout une expérience humaine, il semble que l'implication personnelle du chercheur dans l'interprétation des événements, soit tout à fait justifiée, voire même nécessaire, pour donner aux données recueillies toute leur signification (Wolcott, 1975).

Duignan (1981) et Wolcott (1975) soutiennent qu'un chercheur peut réduire l'influence de ses préjugés et de ses idées préconçues, s'il prend soin d'expliciter, dès le départ l'orientation particulière de sa recherche. À ce propos, l'orientation adoptée dans la présente étude est fondamentalement d'élaborer un modèle conceptuel de haut niveau concernant l'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel. Aussi, l'approche adoptée dans l'analyse des données est-elle inductive plutôt que déductive. Elle vise l'élaboration théorique plutôt que vérificatoire d'hypothèses.

Méthodologie qualitative appliquée à l'éducation

Dilthey (1947; 1988) soutient que les méthodes des sciences humaines doivent être herméneutiques ou interprétatives, que ces sciences devraient s'orienter vers une méthodologie de la compréhension.

Pour Van Manen (1990), une méthode de recherche est une façon d'investiguer certains types de questions. Les questions elles-mêmes et la façon dont quelqu'un les comprend sont les points de départ importants, et non la méthode comme telle.

Pourquoi adopter une méthode de recherche en particulier? Le choix doit refléter plus que les préférences, les goûts ou la mode. Plutôt, la méthode que l'on choisit doit maintenir une certaine harmonie avec l'intérêt profond qui fait de nous un éducateur.

La pédagogie demande une sensibilité phénoménologique aux expériences vécues (Van Manen, 1990).

Le point de départ est la croyance que la recherche en sciences humaines et en éducation doit être guidée par des normes pédagogiques. Le modèle fondamental de cette approche est une réflexion des expériences vécues et des actions pratiques de la vie de tous les jours avec l'intention d'accroître « one's thoughtfulness and practical resourcefulness or tact ».

Le terme « science » est dérivé de « scientia » qui veut dire comprendre. La seule généralisation permise en phénoménologie , p. ex., est de ne jamais généraliser .La recherche en science humaine est rigoureuse « when it is « strong » or « hard » in a moral and spirited sense ».

Et Van der Maren (sans date), pour sa part, caractérise les méthodologies qualitatives par la démarche inductive exploratoire (contexte de la découverte) et la production de théories interprétatives et « prescriptives ». Ce même auteur soutient que la démarche nomothétique[31] situant la recherche en contexte de la preuve, avec plans expérimentaux ou quasi expérimentaux, est inapplicable en situation scolaire à cause de la "singularité des situations éducatives". Il affirme que:

> *« La recherche en éducation ne peut que difficilement être « vérificatoire »; elle ne peut pas vraiment se plier aux exigences d'une perspective quantitative. Si la recherche veut être consistante avec les caractéristiques de l'objet et les contraintes du terrain, elle sera surtout exploratoire-compréhensive* « (Van der Maren, sans date, p. 2).

---

[31] Une théorie est dite nomothétique si elle se présente sous la forme d'une loi générale, applciable à *tous éléments ou individus appartenant à la classe régie par cette loi.*

La recherche qualitative en éducation est un membre respecté de la communauté de la recherche et est une méthode complémentaire à la recherche qualitative (LeCompte et al, 1992).

Les mesures et le codage quantitatifs sont essentiels au versant vérificatoire de la recherche, que ce soit pour confirmer ou pour infirmer une hypothèse. Mais avant de vouloir mettre à l'épreuve une hypothèse (normalement) déduite d'une théorie, encore faut-il qu'une théorie ait été élaborée, ce qui se fait dans la phase inductive ou exploratoire de la recherche. C'est le type de recherche en éducation qui semble le plus utile à l'heure actuelle (Van der Maren, 1995).

À l'opposé et en réaction de la recherche expérimentale et quantitative, la recherche qualitative, qui se limite à comprendre et qui cherche même à comprendre de l'intérieur, est apparue comme « la » solution. Cette orientation de recherche tente de se rapprocher au plus près du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains : engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation (Van der Maren, 1995).

Ainsi, à travers leurs propres histoires dans leurs propres mots, dans le contexte de leurs situations particulières, cette recherche veut mieux comprendre les facteurs permettant l'apprentissage de la créativité des leaders organisationnels.

Méthodologie qualitative appliquée au leadership organisationnel

Les chercheurs dans le domaine organisationnel notent également le besoin d'une approche qualitative. Selon Mintzberg (1979), "nous ne devrions jamais avoir de fin [sur les débats sans fin du fonctionnement organisationnel] aussi longtemps que nous prétendons que les autres facteurs peuvent être laissés constants. Nous vivons dans un monde de systèmes dynamiques" (p. 558). Daft et Wiginton (1979) disent:

> *« Afin de comprendre nos mondes organisationnels, nous avons à utiliser les outils de recherche qui sont à notre disposition les plus puissants et appropriés. Pour les processus à l'intérieur de nos organisations, les techniques de recherche appropriées vont devoir reconnaître la complexité et l'ambiguïté. (...) La vraie science va chercher la façon la*

plus appropriée d'étudier un phénomène particulier. Nous suggérons que les techniques qualitatives, plus douces, sont souvent plus appropriées afin d'étudier les organisations humaines complexes... La compréhension est du même niveau que la méthode. » (p. 189)

Dans le champ du leadership, des raisons similaires peuvent être invoquées. Bryman, Bresnen, Beardsworth et Keil (1988) suggèrent une approche qualitative à l'étude du leadership, non seulement parce qu'elle tient compte de la perspective des acteurs comme phénomène principal, mais aussi parce que cela peut aider à faire ressortir des défis et des problématiques qui sont importants, mais qui peuvent être omis si on se fie au chercheur, comme source de ce qui est perçu comme pertinent. Avec cette approche, il est possible de voir la variété, afin d'établir une plus grande sensibilité à la diversité des contextes et des situations dans lesquels le leadership est, et d'enraciner la recherche dans les expériences des gens:

« *Même si quelqu'un désirerait, pour des raisons analytiques, créer des dichotomies ou autres catégories avec des séparations apparentes, le processus continuel dans lequel un gestionnaire est engagé implique un enchevêtrement complexe et implicite de plusieurs expériences que l'on peut discerner.* » (p. 250)

Ainsi, une approche qui met l'accent sur l'être humain dans son entier, qui n'est pas coupée à l'avance en catégories discrètes, et qui implique simultanément le phénomène à tous les niveaux de l'expérience est appropriée. Ce devis de recherche est aussi recommandé par Hart et Quinn (1993) quand ils ont étudié les gestionnaires de haut niveau et leurs caractéristiques, car la complexité comportementale et les facteurs de contingence (p. ex. environnement, stratégie de l'entreprise, structure, technologie, grosseur, etc.) interagissent avec une large gamme de caractéristiques qui influencent l'efficacité.

La plupart des chercheurs croient, qu'en raison de la dimension restreinte de l'échantillon couvert dans les études qualitatives, l'on peut difficilement en généraliser le résultat (Luthans et Davis, 1982). Pour cette raison, ils utilisent habituellement des méthodes quantitatives pour étudier le comportement en gestion. Comment Luthans et Davis (1982) l'expliquent,

« *Dans cette approche extrêmement populaire, le comportement de l'individu est placé sur une « moyenne », les conditions environnementales sont contrôlées et standardisées autant que possible et « l'interaction » personne-environnement est ignorée. Habituellement, des variables très abstraites du comportement organisationnel (par exemple, leadership, états de la motivation ou des attitudes, organisation du travail, variables de la structure organisationnelle) sont isolées en vue d'une analyse d'un*

nombre suffisamment grand pour donner une puissance statistique appropriée (Luthans et Davis, 1982, p. 382 »).

À l'instar de Bridges (1982) et de Dubin (1982), Mintzberg (1973) soutient que cette « dépendance excessive » des chercheurs à l'égard de cette approche peut sérieusement compromettre l'authenticité de résultats de recherche en ce domaine.

Méthodologie qualitative appliquée à la créativité

Les chercheurs dans le domaine de la créativité au cours des quinze dernières années ont commencé à faire valoir une approche « interactioniste », intégrative et holistique de ce phénomène. "Comprendre la créativité, comme comprendre tout aspect du comportement humain, nous demande une perspective « interactioniste »: le comportement est une interaction complexe entre la personne et la situation" (Amabile & Tighe, 1988, p. 23). Selon Woodman et Schoenfeldt (1990), tout cadre organisateur pour étudier la créativité devrait utiliser des devis et méthodologies pour examiner de façon interactive, et non en isolation, car chaque variable affecte continuellement les autres dans un processus constant de rétroaction. Murdock et Puccio (1993) disent qu'une approche contextuelle, intégrative et « interactioniste » est "spécialement importante pour communiquer la richesse et la profondeur entourant une zone de recherche avec autant de facettes" comme la créativité (p. 275).

Aussi, selon Yau (1995), "logic and reason are no longer sufficient tools to understand creativity": parce que la créativité devient un système composé de tout, de modèles et d'interconnexions, l'approche atomistique qui tend à isoler et à séparer est inadéquate. La créativité a maintenant besoin d'outils plus qualitatifs, sensibles et interactifs.

Elle rajoute que la recherche qualitative utilise une approche plus subjective, synthétique et intuitive que la recherche quantitative, afin d'explorer plus en profondeur l'essence même du processus créatif.

L'étude de la "créativité" peut être particulièrement résistante aux rigueurs de la recherche expérimentale, trop spontanée pour une situation artificielle afin d'assurer un rendement extérieur. S'il y a de nouvelles directions à la recherche sur la formation en

créativité, elles prendront leur source dans des techniques plus souples de recherche, orientées davantage vers la vie; elles porteront plus d'attention aux caractéristiques des facilitateurs en interaction avec des apprenants spécifiques dans des situations moins contraignantes.

Une personne créatrice est unique et est un être social, selon Wallace (1989). Elle fait une différence dans le monde parce qu'elle est unique, mais seulement à condition d'avoir une relation effective avec le monde (à cause de la complexité et du changement, la méthode de cas est indispensable).

La cohérence est apportée par une approche commune : (1) est « développementale », décrivant et analysant l'évolution des aspects créatifs du travail créatif, (2) utilisant une reconstruction , (3) est sensible aux contextes multiples dans lesquels l'individu opère, incluant les tâches au travail et les entreprises, les mondes familiaux et privés, les milieux professionnels et la période socio-historique (Wallace, 1989).

Cette recherche s'inscrit donc dans cette tendance de la recherche qualitative en développement de la créativité, en leadership organisationnel, en éducation

Définitions

Les critères de décision réfèrent à la définition d'un leader créatif et à la définition synthèse de la créativité.

Comme définition d'un leader créatif, nous prenons celle d'un leader « transformationnel », soit le leader qui essaie de développer une relation de stimulation mutuelle transformant le groupe, le leader et les suivants, et de catalyser le déplacement (symbolique) du groupe vers un nouvel endroit ou une nouvelle réalité, par opposition au leader transactionnel, qui est simplement un gestionnaire du statu quo, ancré dans l'actuel et troquant/négociant avec les suivants.

Le leadership « transformationnel » se situe dans le changement, non marginal, mais fondamental. Les leaders « transformationnels » ont besoin d'une nouvelle vision, d'une nouvelle façon de penser concernant la stratégie, les structures et les gens. Le défi pour les leaders « transformationnels » est de susciter une vision et de développer et de supporter les habiletés nécessaires. Bennis (1991) appelle cela "l'art du leadership". Le pouvoir « transformationnel » du leadership est l'habileté du leader d'atteindre l'âme d'autrui en élevant la conscience humaine, en donnant un sens et en inspirant l'intention humaine, qui est la source du pouvoir.

Et la créativité se définit comme: "idées nouvelles qui sont utiles".

Méthodologie détaillée

Cette étude est conçue pour recueillir méthodiquement des données à partir d'entrevues avec des chefs de file québécois reconnus comme leaders créatifs et à succès, afin d'enraciner ces données avec la base théorique de la revue de la littérature, pour produire un modèle d'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel. Afin de "faciliter la découverte d'une théorie, tout en développant simultanément la confiance dans la crédibilité de cette théorie" (Glaser et Strauss, 1965, p.7), des groupes multiples comparatifs (dix-neuf chefs de file provenant de seize organisations différentes) ont été interviewés. "Ces comparaisons multiples de plusieurs groupes attirent l'attention assez rapidement du chercheur à plusieurs similarités et différences parmi les groupes qui sont importantes pour sa théorie" (p. 8).

Les prochaines sections décrivent les candidats, la logistique, le guide d'entrevue, le processus d'analyse des résultats et les limites de la recherche.

Sujets de la recherche

Un comité a d'abord été formé afin de choisir des leaders reconnus comme créatifs, selon des critères de sélection prédéterminés, afin d'assurer la fidélité des résultats.

Le choix de ces leaders ne s'est pas fait au hasard. D'une part, il fallait s'assurer une certaine représentation au groupe de participants. Ainsi, à l'instar de la démarche poursuivie par Morris et al. (1981) dans leur étude, les candidats potentiels devraient rencontrés certains critères de base avant d'être sélectionnés. Les critères de décision réfèrent à la définition d'un leader créatif et à la définition synthèse de la créativité.

Comme définition d'un leader créatif, nous prenons la définition d'un leader « transformationnel », issue de la revue de la littérature, soit le leader qui essaie de développer une relation de stimulation mutuelle transformant le groupe, le leader et les suivants, et de catalyser le déplacement (symbolique) du groupe vers un nouvel endroit ou une nouvelle réalité, par opposition au leader transactionnel, qui sont simplement des gestionnaires du statu quo ancré dans l'actuel et troquant/négociant avec les suivants.

Le leadership « transformationnel » se situe dans le changement, non marginal, mais fondamental. Les leaders « transformationnels » ont besoin d'une nouvelle vision, d'une nouvelle façon de penser concernant la stratégie, les structures et les gens. Le défi pour les leaders « transformationnels » est de susciter une vision et de développer et de supporter les habiletés nécessaires. Bennis (1991) appelle cela "l'art du leadership". Le pouvoir « transformationnel » du leadership est l'habileté du leader d'atteindre l'âme d'autrui en élevant la conscience humaine, en donnant un sens et en inspirant l'intention humaine, qui est la source du pouvoir.

Et la créativité se définit comme, "idées nouvelles qui sont utiles". Cette définition est également issue de la revue de la littérature.

Le comité de sélection des candidats a été formé de: (1) madame Marie-Andrée Bastien, spécialiste en recherche marketing et communication, (2) madame Louise Champoux-Paillé, présidente d'Accès 51 et vice-présidente et directrice générale de l'Ordre des administrateurs agréés du Québec et de (3) monsieur Gilles Taillon, président du Conseil du Patronat du Québec.

Il est important qu'ils soient des leaders créatifs reconnus et à succès de leurs industries. Ainsi, les membres du comité ont présélectionné 25 leaders reconnus comme créatifs dans leur secteur d'activités et/ou leur industrie. Comme l'a fait MacKinnon (1965) dans sa recherche Personnality and the Realization of the Creative Potential, l'identification de plus de sujets que le nombre voulu est un pré requis, car tous et toutes

ne voudront peut-être pas participer. Nous voulions présélectionner 25 leaders reconnus, afin d'arriver à 15.

Tout comme Gardner (1993), dans Creating Minds, nous aimerions avoir, par analogie, "a representative and fair sample drawn from the large pool of individuals whose discoveries gave rise to one or another version of the modern era". Ici, des personnes qui ont marqué le Québec, tout en respectant leurs diverses formes d'intelligence et en étant conscients qu'il va falloir faire un choix.

L'intention était d'avoir cinq leaders par secteur (p. ex. privé, public et parapublic). Pour le privé, les leaders pouvaient être choisis dans des industries différentes: pharmaceutique, télécommunication, services financiers, service et manufacturier. Une représentation égale d'hommes et de femmes était l'idéal.

Le comité de sélection des candidats se rencontra l'après-midi du 19 août 1998. Afin de se préparer à cette rencontre, nous leur avons fourni une copie de la revue de la littérature, un extrait de la définition et des critères d'un leader créatif, ainsi que l'intention, l'objet et la méthodologie de la recherche.

Le comité proposa 25 noms, pour que nous en choisissions une quinzaine. De cette liste, dix-sept furent retenus.

Les candidats potentiels, ou leur assistante administrative, furent contactés par téléphone. Nous désirions une diversité des secteurs, ainsi qu'une répartition hommes femmes. Au cours des entrevues, deux candidats non recommandés par les membres du comité se retrouvent dans la liste: un fut recommandé par deux candidats rencontrés, et un deuxième, par l'intuition de la chercheuse (chef de file en innovations technologiques).

Nous avons ainsi dix-neuf candidats, provenant aussi bien du secteur privé que du secteur public. Ils sont tous du Québec et de la région de l'Outaouais. Concernant le secteur privé, les sources sont diverses: télécommunications, communications, arts, détail, manufacturier, finance, etc. Ils sont aussi bien à la tête de plusieurs milliers d'employés que de centaines ou de dizaine d'employés. Douze hommes et cinq femmes ont été interviewés (en plus du chef de file « A » et « B »). Les groupes d'âge varient: en général, la moyenne d'âge des candidats se retrouve entre 50 et 60 ans.

La liste finale des candidats qui ont accepté d'être interviewés est à l'annexe 14. Les noms actuels des répondants sont cachés par respect déontologique. Deux candidats ont demandé l'anonymat complet, incluant le nom de leur industrie. Il sont identifiés comme chef de file « A » et chef de file « B ».

De nombreux candidats demandèrent une lettre d'introduction[31]. Dans cette lettre, nous avons assuré les participants de la confidentialité de la démarche, avons présenté l'objet et l'intention de la recherche, la durée potentielle de la rencontre ainsi que la

---

[31] La lettre d'introduction est à l'annexe 12.

promesse d'une copie de la thèse et/ou d'une conférence et/ou d'une session particulière suite à la soutenance de la thèse.

Entrevue

Un des avantages de l'entrevue dans ce type de recherche est que le chercheur peut questionner le candidat afin d'élaborer et de clarifier des réponses. Cela en fait une étude unique.

Le style d'entrevue était semi-structuré.

Les types de questions sont au tableau suivant:

TABLEAU 4
QUESTIONS TYPES POUR L'ENTREVUE

1. Qu'est-ce que la créativité pour vous?

2. Vous considérez-vous comme une personne créatrice?

3. Qu'est-ce pour vous que le leadership créatif ?

4. Quelles sont certaines actions reliées au leadership créatif ?

5. Quelles sont certaines actions reliées à l'apprentissage de la créativité ?

6. Avez-vous trois paires d'incidents critiques, dont une dans l'entreprise actuelle – concernant votre apprentissage de la créativité ?

7. Comment peut-on enseigner la créativité ?

Les référents théoriques pour ces questions sont les suivants :

- Premièrement, nous avons vu que les définitions de la créativité sont diverses (Seiffge, 1974 ; Sanders & Sanders 1984 ; Prince, 1972 ; Amabile, 1996, Lévesque, 2000 ; Higging, 1997 ; Kaufmann, 1993 ; Stein, 1982 ; Center for Creative Leadership, 1996). Il nous apparaît ainsi pertinent de demander aux sujets leur définition de la créativité afin de mettre en contexte les réponses aux questions suivantes.
- Contrairement à la définition de la créativité, peu s'est écrit en leadership créatif (Palus, 1997 ; Stacey, 1993 ; Scott, 1980 ; Lévesque, 1996 ; Zalesnick, 1989 ; Raudsepp, 1978 ; Bordeleau, 1992, Kouze & Posner, 1987 ; Bennis & Nannus, 1985 ; Palus & Horth, 1996 ; Taylor, 1978). La littérature offre donc des caractéristiques des leaders créatifs, pas nécessairement une définition synthèse. Il nous apparaissait donc important de valider la perception des répondants à ce sujet.
- Dans la revue de la littérature, les caractéristiques des leaders créatifs recoupent certaines actions reliées aux leaders créatifs (Raudsepp, 1978 ; Scott, 1980 ; Isaksen, 1983, Kouzes & Posner, 1987 ; Bennis & Nannus, 1985 ; Bordeleau, 1992 ; Taylor, 1978). Quant aux actions reliées au leadership créatif, cette question était pour voir comment les sujets « intégraient » leur définition du leadership créatif et, selon leur style de personnalité, les sujets pourraient être plus à l'aise dans cette question-ci que dans la question concernant la définition du leadership créatif, car nous sommes ici dans le domaine de l'action, du concret.
- Quant aux questions relatives aux actions reliées à l'apprentissage de la créativité et aux incidents critiques, celles-ci représentent le coeur de la recherche, plus particulièrement les incidents critiques. En effet, l'objet de la recherche est de voir comment les sujets ont appris leur créativité, afin de bâtir un modèle d'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel. Melrose (1989), Csikszentmihalyi (1996), Adam (1986), de Bono (1976), Parnes (1987), Torrance (1987), Davis (1983), Torrance & Torrance (1973), Gruber & Perkins (1981), Treffinger, Isaksen & Firenstein (1983), de Gramont (1988), Lévesque (1996), Conger (1995), Gardner (1995), McCall & Lombardo (1987), Bailey & Bailey (1995), Torbert (1995), Treffinger (1980), Fustier & Fustier (1988) et Landry (1983) font parti des bases comparatives importantes dans ce domaine.
- Finalement, concernant leurs recommandations au sujet de la créativité, cette question en était une de « triangulation », i.e. de voir, avec une perspective

différente, comment ils voyaient l'apprentissage de la créativité dans un milieu de formation, de voir s'ils percevaient que cela pouvait-il se faire ou pas et si cela pouvait se faire, comment cela pouvait se faire. Les référents théoriques sont : Davis (1982), Tuerck (1987), Gruber & Perkins (1981), Treffinger, Isaksen & Firenstein (1983), Perrone (1994), de Gramont (1988), Kabanoff & Rossiter (1994), Grupas (1990), Torrance & Torrance (1973), Treffinger (1980), Clouzot (1989), Isaksen (1983), Landry (1983), Osborn (1963), Parnes, Nolles & Biondi (1977), Rose (1984), Parnes (1977), Torrance (1978), Renzulli (1977), de Bono (1992) Williams-Stockmyer (1984).

Au début de l'entrevue, nous réitérions le contexte de la recherche, la notion de confidentialité, le but et l'intention de la recherche. Nous leur présentions le processus général de la rencontre.

À la fin de l'entrevue, nous leur demandions s'ils avaient autres choses à rajouter, s'ils avaient des questions, etc.

La première entrevue a servi de pilote pour tester le questionnaire[32]. L'entrevue pilote a fait ressortir le besoin de mettre une question préliminaire de mise en contexte, soit: quelle est l'importance de la créativité pour vous? Également, elle a fait ressortir que le mot « créativité » pouvait avoir une signification différente du mot « innovation ».

L'entrevue pilote eut lieu en octobre 1998 et la dernière, en août 1999. Il y eu des délais car certains répondants, vu leur emploi du temps chargé, durent reporter quelques fois la date de la rencontre (qui pouvait être d'un délai de 3 mois entre les deux rendez-vous). Pour d'autres, le rendez-vous fut pris quelque 8 mois d'avance.

Les entrevues ont duré en moyenne une heure vingt minutes. La plus courte fut d'une heure et la plus longue, de deux heures et demie.

Elles eurent lieu au bureau[33] des répondants et furent toutes enregistrées sur cassettes audio.

Dès que le premier candidat fut rencontré, le processus d'écoute, de transcription, de correction, de relecture et de nouvelle correction débuta. Il se termina en janvier 2000, pour le dernier répondant. Trois personnes ont participé à ce processus, en plus de la chercheuse.

La retranscription des entrevues est en "ad lib", c'est-à-dire transcrite telle quelle. Elle n'est donc pas en un texte "écrit", mais bien "dit". Il est donc normal de voir quelquefois des énoncés que l'on ne verrait pas normalement écrits. En addition à

---

[32] Le questionnaire final est à l'annexe 13.

[33] Sauf une qui fût faite par téléphone à Los Angeles (enregistrée également).

l'enregistrement, des notes manuscrites ont été prises, dans un but de "copie de sûreté". Toutes les notes, transcriptions, et autres papiers utilisés dans le processus d'analyse ont été conservés pour usage futur.

Comme les gestionnaires sont fréquemment pragmatiques et qu'environ 60 minutes semblent être une durée idéale de rencontre, nous débutions l'entrevue avec cinq questions préliminaires, suivie de trois paires d'incidents critiques.

Les questions préliminaires sont les suivantes:

1. Quelle est l'importance de la créativité pour vous?
2. Qu'est-ce que la créativité pour vous?
3. Vous considérez-vous comme une personne créatrice? Si oui, depuis quand?
4. Qu'est-ce que le leadership créatif pour vous?
5. Quelles sont certaines actions rattachées au leadership créatif?

Nous poursuivions ensuite l'entrevue leur demandant de décrire trois incidents critiques de l'apprentissage de leur créativité. Ceux-ci sont des exemples décrits concrètement, de façon observable, vérifiable et quantifiable.

Le but de la méthode des incidents critiques est d'essayer de minimiser la probabilité que les leaders organisationnels partagent simplement avec nous leurs théories personnelles à propos des racines et des bases de leur créativité. De plus, la structure relativement non structurée de l'entrevue permettait le maximum de flexibilité dans la gamme de réponses. Les leaders organisationnels nous donnent les détails des incidents critiques, pouvant ainsi amener des informations qu'un chercheur n'aurait peut-être pas pensé demander.

Nous avons alors demandé aux leaders choisis de nous entretenir de trois paires d'événements qui démontrent comment ils ont appris à être créatifs et à ne pas être créatifs. Nous leur avons laissé le choix de juger de ce qu'ils considèrent comme créatif ou pas, présumant qu'ils sont des experts dans leurs champs. Nous leur avons demandé de décrire, avec le plus de détails, ce dont ils pouvaient se rappeler. Cela constitue donc un effort de contexte afin de rendre l'information la plus étendue possible et, espérons-le, aussi utile que possible. Nous leur avons demandé de choisir deux paires d'événements critiques vécus au cours de leur vie adulte (famille, amis, communauté, etc.) et dans leur vie organisationnelle (avant leur poste actuel). Nous leur demandions de nous donner leur troisième paire d'incidents critiques dans leur poste actuel. S'ils le désiraient, ils pouvaient descendre jusqu'à leur enfance et/ou de leur adolescence[34].

---

[34] Le questionnaire détaillé est à l'annexe 13.

L'intention de ces questions était de faire ressortir du matériel solide et détaillé qui pourrait être utilisé pour l'analyse de contenu subséquente (Lofland, 1971).

Utilisant ce format pour guider, et non contrôler, l'entrevue a permis une exploration systématique et le développement de l'information, et, en même temps, a permis aux candidats de digresser et d'emmener leurs expériences personnelles dans l'entrevue (Yeager, 1986). Toujours grâce à ce format d'entrevue, la chercheuse a maintenu l'habileté d'explorer des régions d'importance spéciale pour le participant en profondeur, avec celui-ci, si appropriées. L'accent est mis sur la cueillette d'information nécessaire pour comprendre comment les leaders créatifs, dans leurs propres mots, ont appris leur créativité.

Le processus d'analyse des résultats

Une fois que les entrevues ont été transcrites (électroniquement en format RTF ou Word), le processus d'analyse inductive et logique, tel que décrit par Patton (1980) a été utilisé.

C'est une démarche objectivée, i.e. que toute méthode d'analyse de contenu doit franchir un certain nombre d'étapes qu'il importe maintenant de préciser.

Nous tentons de présenter une sorte de modèle général des diverses étapes. Leur importance relative les unes par rapport aux autres, de même que le choix des types de questions auxquelles chacune de ces étapes doit répondre, a varié en cours de route. Il faut en effet tenir compte du type spécifique d'analyse choisi.

L'étude de nombreux auteurs sur le sujet permet de dégager six grandes étapes de l'analyse de contenu.

1. Lectures préliminaires et établissement d'une liste des énoncés
2. Choix et définition des unités de classification: types d'unités, définition et critères de choix
3. Processus de catégorisation et de classification: définition d'une catégorie, sous étape de classification, qualités essentielles des catégories
4. Quantification et traitement statistique
5. Description scientifique: analyse quantitative et analyse qualitative
6. Interprétation des résultats

Ainsi, nous avons procédé à une analyse de contenu détaillée des transcriptions qui proviennent de la bande sonore des enregistrements des entrevues.

Il y a deux stades: 1) lire toutes les transcriptions et marquer les segments des transcriptions selon des thèmes majeurs (entre 3 et 7) , et 2) assigner des énoncés de chacun de ces thèmes à des sous-thèmes particuliers.

Nous avons ensuite procédé à une analyse de contenu qui vise à découvrir la signification du message étudié. L'analyse de contenu, comme nous le savons, est une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue de mieux comprendre le sens exact ou précis où, selon Bardin (1977), c'est un ensemble de techniques d'analyse de communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages.

Il est nécessaire de dépasser le seul contenu manifeste et de pousser les interprétations plus loin. Les contenus latents renvoient aux éléments symboliques du matériel analysé. "Il ne faut jamais oublier que le contenu de ce qui est dit constitue une réalité tout aussi importante à connaître que le contenu de ce qui n'est pas dit" (L'Écuyer, p. 52). De plus, avant d'évaluer ce qui n'est pas dit, il faut auparavant analyser minutieusement le contenu de ce qui est dit (contenu manifeste).

Le logiciel N'Vivo fût choisi pour l'analyse du contenu. N'Vivo a été choisi, comparativement à NUD-IST et aux autres logiciels d'analyse qualitative. Il est important de savoir que N'Vivo est essentiellement une version améliorée de NUD-IST, plus conviviale et comportant plus de fonctions (et par là, parfois un peu plus complexe). Dans les nouveautés de ce logiciel, on note la possibilité d'importer des documents sauvegardés en format RTF, Word. L'intérêt du RTF (de Word) est que l'on peut préparer les documents en utilisant certains items dans les styles, dont titre, sous-titre, et normal. Par exemple, si dans la retranscription d'une entrevue de groupe, le titre d'un document est en Titre, les questions en sous-titre 1, le nom des répondants en sous-titre 2 et le texte des réponses en normal, N'Vivo gardera ces caractéristiques de style et on pourra s'en servir pour effectuer des sélections et donc du codage par sections : attribuer un code à tout ce qui constitue une réponse à la question 1, à tout ce que le répondant X a pu dire dans l'entrevue, etc.

L'outil de recherche de N'Vivo ressemble à celui de NUS-IST, mais ne fonctionne pas tout à fait comme lui. Cinq types d'opérations sont possibles; trois sont

simples (un critère), deux sont complexes (deux critères au moins). La grande différence avec NUS-IST réside dans le fait qu'avec NUS-IST, on pouvait et on devait même dans le cas des matrices, donner comme critère un code parent. Dans le cas de N'Vivo, ce sont les enfants qu'il faut inscrire.

Une nouveauté de N'Vivo par rapport à NUD-IST 4, inspirée par la fonction de réseau de ATLAS-TI, même dans sa représentation graphique (comme le codage in vivo d'ailleurs), est la possibilité de construire des représentations graphiques des relations entre les éléments analysés, des modèles sous forme de carte. On peut donc penser en image, visuellement.

Ainsi, contrairement aux autres logiciels d'analyse qualitative, N'Vivo manipule les textes en format RTF, édite et code librement. Donc, un projet peut débuter aussitôt qu'une idée apparaît. On peut donc créer et éditer des textes au fur et à mesure, annotant et codant n'importe quel texte à la fois, ou les importer directement d'un format RTF, d'un logiciel de traitement de texte. Si nous pensons à nos données comme vivantes et changeantes, nous avons besoin de cette flexibilité. Au fur et à mesure que les concepts sont développés, ils sont recueillis dans des systèmes de noeuds flexibles. Les noeuds sont les extraits codés des retranscriptions des entrevues ou l'arborescence sous laquelle l'extrait codé est hiérarchisé. Ainsi, j'ai le noeud grand parent « Créativité », le noeud parent « Valeurs » et le noeud enfant « Congruence » et je peux avoir le noeud petit enfant « Exemple de congruence ».

Également, N'Vivo va au-delà du codage. Il a été conçu pour intégrer le codage et les liens qualitatifs et la modélisation. Nous pouvons donc choisir notre façon pour relier les données entre elles ainsi que les idées qui nous conviennent. On peut emmagasiner les idées avec flexibilité dans les annotations et les mémos en format "rich text". Celles-ci peuvent être codées, reliées entre elles et recherchées. Il gère les données de façon flexible, avec les "sets" pour les regroupements et les "attributs" pour organiser les idées et les informations en tables qui peuvent être importées et/ou exportées. C'est donc un modélisateur graphique à plusieurs niveaux. Les données ne sont pas limitées au texte régulier, et même au texte. Et le chercheur peut bouger entre de vastes façons de relier les données et les idées, de combiner les processus, comme les données et la méthode l'exigent.

Quant à la méthodologie de travail dans N'Vivo proprement dite, après avoir ramassé l'information, on distingue 5 principales étapes du processus d'analyse et synthèse:

- *La « décontextualisation »* : l'information, qui se trouve, au début, dans une structure "par informateurs", a été regroupée dans une structure "par question de recherche".

- *Le codage* : en travaillant sur un paquet d'information à la fois (correspondant à une question de recherche), on identifie l'information pertinente à l'aide des codes (des étiquettes), dans le but de la retrouver facilement.

  Nous n'avons pas codé ce qui correspond aux résultats (ce que l'objet de la recherche prévoit comme "sortie"), car ceux-ci seront générés aux étapes suivantes, celles des requêtes et d'analyse. Nous avons codé seulement l'information qui contribue au processus sous forme d'ingrédients : celle de type "entrée", ainsi que les éléments qui s'y ajoutent.

- *Les requêtes* : représentent une procédure qui aide à la recherche des réponses à partir de l'information codifiée[35].

  Pour choisir les critères (soit les variables à en tenir compte) pour faire des requêtes, il a fallu bâtir des hypothèses de travail. Ainsi, les requêtes ne sont que l'outil qui fournira au chercheur les preuves (dans le cas des requêtes quantitatives), ou le matériel nécessaire (dans le cas des requêtes qualitatives), pour confirmer ou infirmer ces hypothèses à l'étape suivante d'analyse.

- *L'analyse des résultats*: c'est l'étape où les résultats des requêtes reçoivent une signification, qui confirmera ou non les hypothèses de travail.

- *La modélisation* : représente l'étape de synthèse, où on essaie de regrouper les conclusions (preuves et/ou arguments) issues des analyses précédentes, dans une nouvelle structure rationnelle.

Ce qu'il faut mentionner à la fin de cette présentation de la méthodologie de travail effectuée, c'est qu'entre les trois dernières étapes, il y a eu des allers retours fréquents, dues aux interdépendances réciproques entre : les hypothèses de travail, le processus de validation/invalidation, et la complétude et consistance du modèle. Ces allers retours ne représentent en aucun cas des erreurs – c'est un phénomène inhérent à toute démarche de recherche.

---

[35] Vous trouverez les requêtes effectuées, les explications et les conclusions qui en découlent à l'*annexe 15*.

Des catégories de phénomènes ont été développées; le codage et l'analyse des données (par catégories) ont été effectués à travers tout cela, afin de mener vers l'interprétation. Pendant le processus d'analyse, nous avons donc tenté de demeurer ouverts et flexibles afin d'allouer l'élimination de quelques catégories et l'émergence de nouvelles catégories.

Les codes ont donc été regroupés sous les grandes familles suivantes: Créativité, Innovation, Leadership, Leadership créatif, Leadership innovateur, Résidus et Exemples.

Sous les deux premières familles (soient créativité et innovation), les sous-familles sont: action, apprentissage et enseignement, conception, conscience de soi, définition, différence, environnement, habiletés, image et perception de soi, impact de.., importance de ..., niveau, personne, processus, sources et valeurs.

Sous "apprentissage et enseignement" de ces deux premières familles, nous avons: action d'apprentissage, développement de ., incidents critiques, possible ou pas possible, recommandations et source de l'apprentissage et de l'enseignement.

Sous "personne x", nous avons: attitude, besoin et caractéristique.

Sous "image et perception de soi", nous avons une échelle (de 1 à 10).

Sous les trois dernières familles (soient leadership, leadership créatif et leadership innovateur), nous avons les sous-familles suivantes: action, apprentissage et enseignement, caractéristiques, conception, définition, habiletés, image et perception de soi, processus, source et valeur.

Sous "apprentissage et enseignement" de ces trois dernières familles, nous avons: action d'apprentissage, développement, incidents critiques, possible ou pas possible et recommandations.

Sous "image et perception de soi", nous avons également une échelle de 1 à 10.

Les extraits d'entrevue par répondant se trouvent répartis à travers 1552 nœuds. Ces 1552 nœuds ont ensuite servi à élaborer les résultats bruts[36], l'analyse et l'interprétation des résultats et les modèles empirique et intégrateur.

De février 2000 à fin avril 2000, un premier assistant de recherche a codé dans N'Vivo la majorité des entrevues.

Cela fut quelque peu fastidieux étant donné l'apprentissage du logiciel et, aussi, le fait que N'Vivo est un logiciel qui est plus puissant sur un PC, et non sur Virtual PC

---

[36] Annexe 16.

(Mac)[37]. Un processus rigoureux de contre-codage fut appliqué, de même que la création d'un journal des entrevues et d'un journal de processus[38]. La chercheuse a fait tout le contre-codage.

De mai 2000 à la mi-juillet 2000, 2 assistants de recherche remplacèrent le premier assistant de recherche. Il y a donc eu une nouvelle période d'apprentissage, où ils durent être formés, écouter toutes les entrevues, apprendre le logiciel N'Vivo, terminer le contre-codage, etc. Ils ont fait un travail de nettoyage dans N'Vivo, de fusion des codes, de génération de requêtes, de création des rapports, etc. afin, par la suite, de permettre la création du modèle d'apprentissage. La chercheuse a fait la gestion de projet, le contrôle de la qualité ainsi que le contre-codage.

Début novembre 2000, la chercheuse a envoyé, aux sujets qui le désiraient, les extraits de leur entrevue cités dans la thèse. Le dernier répondant à donner sa rétroaction l'a fait en janvier 2001. Deux répondants ont revu (ou fait revoir) certains détails linguistiques de l'entrevue.

À la fin de la rédaction de la thèse, une traductrice a vérifié la qualité des mots utilisés et un grammairien a révisé le début de la thèse. Le logiciel Correcteur 101 fût choisi pour le travail final de vérification de la qualité de la langue, étant donné qu'il est le mieux coté dans les revues informatiques.

Après l'examen de toutes les données, l'analyse des thèmes et des tendances, un modèle a finalement été généré.

Ainsi, une étude de cas phénoménologique encourage la génération d'un modèle, permet l'ouverture et la sensibilité de la part du chercheur dans des domaines d'investigation non explorés.

Les résultats de la recherche ont permis d' « opérationnaliser » le processus d'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel.

---

[37] On nous avait dit que Virtual PC installé dans un MacIntosh PowerBook G3 serait efficace. Cela ne *s'est pas avéré le cas, ce qui a rallongé le temps d'analyse et d'interprétation des résultats.*

[38] Qui fut rempli à tous les jours.

Limites de la recherche

Ce type de recherche peut comporter plusieurs limites potentielles dont il faut tenir compte au moment de prendre connaissance des données et des conclusions. Voici les principales limites:

- Il est possible que le chercheur soit incapable de maintenir une objectivité complète au moment d'enregistrer, d'analyser et d'interpréter les données. Cette limite potentielle est reconnue dès le départ et des mesures précises furent entreprises afin de la contrôler ou de l'atténuer.
- Une autre limitation a trait à la dimension du groupe de participants. Il faut reconnaître que les résultats et les conclusions de cette étude peuvent difficilement s'appliquer à l'ensemble des leaders organisationnels. Il faudra attendre les résultats d'étude de vérification avant de se prononcer avec assurance sur la généralisation de la conclusion.
- En raison des ressources restreintes du chercheur, tous les participants sont situés dans la même région géographique. Il semble donc approprier de considérer que les résultats et les conclusions de cette étude s'appliquent plus particulièrement aux leaders organisationnels créatifs qui y ont participé.
- De plus, les résultats doivent être considérés avec soin étant donné la méthodologie choisie.
- Il est possible que l'échantillonnage soit biaisé pour une variété de raisons, incluant le fait que les participants aient accepté d'être interviewés (on suppose donc qu'ils avaient un intérêt et étaient ouverts au sujet).
- Très possiblement, différents thèmes et tendances auraient pu ressortir d'un échantillonnage différent. Avec seulement 19 leaders organisationnels créatifs, il y a la question de leur représentativité et de la (potentialité de la) généralisation des résultats.
- Finalement, la recherche est basée sur les perceptions personnelles des leaders organisationnels créatifs à propos de leur propre créativité. Des sources ou des mesures indépendantes de niveau de créativité et/ou de performance organisationnelle n'ont pas été utilisées pour vérifier ces perceptions. Il est reconnu que ces perceptions peuvent possiblement être biaisées ou contenir des distorsions.
- L'intention de cette recherche est de constituer une étude du parcours personnel et organisationnel de l'apprentissage de la créativité chez des leaders organisationnels perçus comme créatifs, de source indépendante. Elle est être basée sur les perceptions personnelles de ces mêmes leaders. Ce sont les thèmes récurrents, les points de convergence et de divergence, à travers multiples "unités d'analyse" (i.e. les 19 leaders organisationnels créatifs) qui forment la base de l'analyse.
- Les biais personnels, habiletés et niveaux de connaissances du chercheur jouent un grand rôle dans la cueillette de données qualitatives, l'interprétation et l'analyse. Afin

de gérer ces facteurs, le chercheur a besoin d'être conscient et de demeurer engagé à écouter objectivement et inconditionnellement.

- Tout comme les mesures quantitatives, les données d'observation sont le résultat d'une construction.
- Le souvenir, en tant que reconstitution présente du passé, implique que le rappel de la trace du passé soit organisé de manière linéaire: on ne peut se rappeler en même temps ce qui s'est passé simultanément. En conséquence, la trace rappelée est « linéarisée » selon la capacité actuelle de celui qui se souvient.
- Quelques autres limites sont: l'hypervalorisation du cas et l'idéalisation et l'élaboration réductrice de la complexité du sujet.

Chapitre IV

Analyse et interprétation des résultats

It is not because things are difficult that we do not dare,
It is because we do not dare that they are difficult.
Seneca

Introduction

Vous trouverez à l'annexe 16 les données brutes, i.e. l'analyse et l'interprétation des données en tenant compte uniquement des résultats comme tels, sans aucun lien avec la revue de la littérature. Celle-ci fût effectuée suite au codage de chacune des entrevues et suite à la création des journaux de contenus et de processus.

Nous allons ici reprendre chacun des buts de la recherche, les relier aux sous-questions de recherche, aux résultats de recherche ainsi qu'au cadre théorique.

Nous commençons par une question initiale qui sert à la fois de brise-glace et qui permet une mise en contexte pour commencer la rencontre[39]: « *Quelle est, selon vous, l'importance de la créativité et de l'innovation?* »

- ***Question 2 : la créativité et l'entreprise : Les entreprises ont-elles besoin de créativité afin de survivre et de prospérer, spécialement dans les moments de changements intensifs* (Ford & Gioia, 1995; Amabile, 1988)?**

Les répondants semblent s'entendre, en général, sur l'importance de la créativité.

[39] Qui n'est pas relié à un but de la recherche.

Ainsi, le chef de file en communications 2 dit : « c'est non seulement très important, c'est essentiel ».

Le chef de file en télécommunications 2 dit que la créativité

> *« permet aux organisations et aux individus de s'adapter aux changements de leur environnement et permet aux organisations et aux individus de créer à leur tour un impact sur leur environnement et que c'est le moteur qui fait la différence entre l'entreprise à succès et l'entreprise ordinaire ».*

Il n'y a pas d'oppositions, de façon évidente, dans les réponses fournies. L'idée générale est que la créativité est importante pour toutes les personnes interviewées. Leurs expressions illustrent un parallélisme entre la conception de certains répondants et cette sous-question.

Les répondants vont plus loin que cette sous-question.

Ainsi, le chef de file en communication 1 a dit de « bien intégrer les cultures étrangères » et le chef de file A dit que c'est :

> *« le seul élément de commerce international et l'éducation en est la clé. Pour l'éducation, vous allez m'entendre dire ça après, c'est l'élément de différenciation qui nous reste en tant que société qui va nous amener à avoir une créativité et une innovation qui va nous permettre de se différencier soit en tant qu'individu soit en tant que culture ou se différencier au niveau des produits et des services que l'on va offrir. Alors, c'est un élément essentiel, c'est un ingrédient essentiel de différenciation».*

Nos répondants, chefs de file de plusieurs industries, dont plusieurs innovent sur le plan technologique, appuient Kitchell (1997) qui a démontré le lien existant entre le profil des PDG et l'innovation technologique au Canada, qui est composé, entre autres, de culture internationale.

Tenir compte de la diversité multiculturelle et du commerce international est donc parti intégrante des habiletés, valeurs, attitudes et valeurs d'un leader créatif dans l'entreprise.

Les répondants renforcent également ce que Bennis (1991) avance: "pour réussir dans cet environnement changeant, il faut que les leaders soient créatifs et se sentent impliqués". Cela va dans le même sens que Zalesnick (1989): "A rebirth, indeed a resurgence of creative leadership is essential to overcome the diminished capacity of executive management in the American enterprise", point de vue qui est aussi partagé par Courville (1994) dans notre société.

Voici, par but, les questions ou sous-questions associées:

But 1: Sous-question 5a
But 2: Questions 1
But 3: Sous-questions 4b et 5c
But 4: Question 3, sous-question 4a et sous-question 5b.

Nous détaillons ici chacune des questions et sous question.

Question 1: Qu'est-ce que la créativité?

- Sous-questions 1a: La créativité est-elle complexe et propre à chacun (Lévesque, 1996)? Est-ce une façon de voir la vie, et de concevoir de nouvelles idées, perspectives, produits (Barron, 1988; Burgett, 1982)?
- Sous-questions 1b: Cette définition couvre-t-elle le spectre des activités de la conception à l'implantation? La créativité inclut-elle le terme "innovation" (Kaufman, 1993)? Les contributions créatrices peuvent-elles survenir n'importe où dans le spectre?
- Sous-question 1c: La créativité peut-elle exister sur un continuum, de la vie de tous les jours jusqu'à des contributions significatives historiques dans tous les domaines (Amabile, 1988, p. 147)?
- Sous-questions 1d: La créativité a-t-elle besoin d'être comprise dans le contexte de l'interaction des variables associées avec la personne, le processus, le produit, l'environnement et la problématique à un point spécifique dans le temps?

Question 2: Les entreprises ont-elles besoin de créativité?

- Question détaillée: Les entreprises ont-elles besoin de créativité afin de survivre et de prospérer, spécialement dans les moments de changements intensifs (Ford & Gioia, 1995; Amabile, 1988)?

Question 3: Les hauts dirigeants jouent-ils un rôle significatif dans la détermination du niveau de créativité?

- Question détaillée: Les hauts dirigeants jouent-ils un rôle significatif dans la détermination de la performance et du succès de l'entreprise, incluant le niveau de créativité (Amabile, 1988; Hage & Dewar, 1973; Hambrick & Brandon, 1988)?

Question 4: Comment la créativité se développe-t-elle chez la personne?

- Sous-questions 4a: Les habiletés créatrices peuvent-elles être développées à travers une intention, une volonté, une pratique, la formation et le "nurturing" (Barron, 1988; Isaksen, Puccio & Treffinger, 1993)? En plus, la créativité peut-elle être représentée de façon multiple: visuelle, mathématique, linguistique, musicale, kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle (Gardner, 1993)?
- Sous-questions 4b: La créativité part-elle de l'intérieur de soi, de l'intuition, alliée potentiellement à une habileté conceptuelle? A-t-elle une source dans la conscience inter et intrapersonnelle? La confrontation et la résolution des deuils sont-elles primordiales (Barron, 1953; Loewenstein, 1994), de même qu'avoir un équilibre entre la tête

et le coeur/émotions/sentiments dans nos valeurs, nos attitudes, décisions et actions?

Question 5: Quels sont les facteurs clés de la créativité chez le leader organisationnel?

- Sous-question 5a: Les facteurs personnels ont-ils joué un plus grand rôle dans l'apprentissage de leur créativité que les facteurs organisationnels (Lévesque, 1996)?
- Sous-question 5b: Comment accèdent-ils à leur créativité? Est-ce en se donnant un espace physique et psychologique, en faisant des activités semi-automatiques (p. ex. conduire, natation, marche, etc.), en méditant, en clarifiant leur conscience afin de ne plus avoir de dialogue interne, en voyant le côté positif dans tous les défis, en ayant une intention stratégique, en ayant une motivation intrinsèque forte, devant leurs défis choisis (Melrose, 1989; Czitzentmihalyi, 1996)?
- Sous-question 5c: Un leader devient-il éventuellement une personne créatrice, s'il se perçoit comme tel (Lévesque, 1996) et/ou s'il fait appel à ses habiletés créatrices?

But 1

Quelle est la perception des leaders organisationnels reconnus comme créatifs quant aux racines et aux bases de l'apprentissage de leur créativité dans leur vie adulte, soit dans un contexte organisationnel et non organisationnel?

La sous-question 5a correspond au but 1.

- ***Sous-question 5a- la créativité et le leader organisationnel : Les facteurs personnels ont-ils joué un plus grand rôle dans l'apprentissage de la créativité que les facteurs organisationnels (Lévesque, 1996)?***

En général, les répondants ont appris leur créativité par le modèle familial et à l'école. D'autres mentionnent les facteurs suivants: en ayant une ouverture d'esprit, par un besoin ou par un modèle externe.

Ainsi, pour le chef de file en arts 1, l'apprentissage de la créativité commence très jeune. Il parle également de l'enseignement élémentaire, des arts et de la philosophie.

Pour le chef de file en finance, l'apprentissage de la créativité commence jeune, grâce au modèle familial (tout comme le chef de file en industrie du meuble), à une personne qui t'entoure (par exemple, un professeur).

Le chef de file en création artistique dit le secteur d'activité, qui se prête à la créativité.

Pour le chef de file en innovation technologique, la créativité s'apprend, entre autres, par le développement de ses sens et de l'intuition, et celle-ci se développe par l'expression artistique.

Le chef de file dans le secteur manufacturier de vêtement de sports, celui en télécommunications 2 et celui dans le divertissement disent : la passion.

Le chef de file dans le secteur des arts (2) dit: aller en soi.

Le chef de file dans le secteur manufacturier de vêtement de sport rajoute: utiliser son intuition et faire de l'art.

Le chef de file œuvrant dans le secteur des pâtes et papiers dit : par un modèle familial (tout comme le chef de file en télécommunications 2) et en observant les échecs des autres, en apprenant de tes échecs, en aimant le domaine où la créativité va se manifester et en s'écoutant soi-même, son instinct.

Le chef de file en télécommunications 2 rajoute: lire : physique, poésie, littérature, philosophie, dans les domaines non reliés à tes "affaires" et apprendre des vieillards.

Ainsi, un chef de file dans le domaine des art (1) dit qu'il a appris la créativité à l'« enseignement élémentaire, des arts et philosophie ».

Un autre chef de file dans le domaine des arts (2) a dit : « selon mon modèle familial : ne pas accepter la défaite, être courageux et être entreprenant, être débrouillard, passer à travers les problèmes et ne jamais se décourager ».

Pour un peu plus du tiers des répondants, la créativité a débuté très jeune.

Pour le chef de file A, est également important pour l'apprentissage de la créativité « les mathématiques, la philosophie et l'éducation plus élevée, qui donne une ouverture de l'esprit et qui génère la créativité, de même que penser à différents sujets ».

Le chef de file B rajoute que ce qui aide à la créativité est « l'environnement culturel, l'environnement familial également et le système d'éducation ».

Pour le chef de file dans le secteur de la création artistique, « certaines activités (plutôt artistiques), pendant l'enfance spécialement, une deuxième langue, une éducation diversifiée, des connaissances élargies (dans le sens de connaissances générales, et non super spécialisation: de l'histoire à la littérature, à la politique), complémentarité d'une autre activité que son boulot (par exemple, le sport), le

développement de la pensée par le développement d'une conscience sociale, par exemple, et le développement de la réflexion ».

Le chef de file dans le secteur manufacturier de vêtements de sport dit : « le sport, l'improvisation ».

Le chef de file dans le secteur des télécommunications 2 dit: « regarder les phénomènes sociaux, la nature humaine, apprendre des vieillards ».

Le chef de file dans le secteur public dit: « ma mère, avec ses dictons, une enfance encadrée, un milieu familial chaud, l'équilibre de la vie familiale, l'équilibre de la santé et l'équilibre financier ».

Pour le chef de file en innovations technologiques, cela s'apprend « en général dans la vie ».

Le chef de file en télécommunications 2 dit : « observer le monde sous plusieurs angles ».

Le chef de file en finance dit : « voyager et dans des situations où tu dois prendre des responsabilités et des décisions », tout comme le chef de file A qui rajoute :

> *« Quelqu'un qui est créatif voit des choses que les autres ne voient pas percevoir une difficulté, un problème et là prendre un paquet d'autres expériences qui nous sont venues par soit le contact avec beaucoup de choses. Quelqu'un qui a voyagé beaucoup à tendance à être plus créatif parce pour que cette personne-là les différents contextes ne sont plus une surprise. ».*

Le chef de file en arts 1 et celui en création artistique disent : « développer l'intuition (tout comme le chef de file dans le domaine des vêtements de sport) et dans le questionnement».

Le chef de file en secteur public, en innovation technologique et en vêtement de sport dit : « les leçons de l'échec ».

Le chef de file dans l'industrie des vêtements de sport et celui en divertissement 1 disent : « développer la passion ».

Le chef de file en création artistique dit : « développer la pensée latérale ».

Le chef de file en commerce de détail dit : « je crois que notre milieu et notre éducation jouent un rôle capital dans ce que nous devenons . (...) je voudrais vous parler ici de mon grand-père... qui a élevé ses enfants de manière exemplaire. ... il a eu une influence profonde et durable sur moi. Je ne l'ai jamais oublié. ».

Le chef de file en innovation technologique dit : « goût et désir de prendre des risques »

Le chef de file A dit : « déblocage des contraintes au changement ».

Sommairement, il n'y a pas d'oppositions dans les réponses. Certaines sont similaires et plusieurs sont complémentaires. Ainsi:

- ✓ Il y a 4 personnes qui ont dit que la lecture des livres d'histoire, philosophie, politique et littérature classique est importante dans l'apprentissage de la créativité
- ✓ Il y 3 personnes qui ont soutenu l'idée que la mise dans des situations nouvelles est importante dans l'apprentissage de la créativité
- ✓ Il y 2 personnes qui mentionnent le développement de la pensée latérale comme important dans l'apprentissage de la créativité
- ✓ Il y 2 personnes qui trouvent qu'avoir des modèles et des exemples externes est important dans l'apprentissage de la créativité
- ✓ Il y 2 personnes qui considèrent que se prendre en main dans un projet est important pour l'apprentissage de la créativité

- ✓ Il y a 2 personnes qui ont trouvé que le développement de l'intuition est une action importante dans l'apprentissage de l'innovation

- ✓ Il y a 1 personne qui soutient l'idée qu'un développement d'un plus grand équilibre entre le corps et l'âme, peut aider l'apprentissage de l'innovation

- ✓ Il y a 1 personne qui trouve que les échecs peuvent être des leçons utiles dans l'apprentissage de l'innovation

- ✓ Il y a 1 personne qui trouve que les victoires ont également un rôle dans l'apprentissage

- ✓ Il y a 3 personnes qui ont appris la créativité étant forcées par un besoin

- ✓ Il y a 3 personnes qui ont appris la créativité d'autres personnes

- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité en ayant le sens de l'humour

- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité en voyageant

- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité en travaillant

- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité en prenant des cours d'arts (en apprenant les arts)

- ✓ Il y a 3 personnes qui ont appris la créativité dans la famille

- ✓ Il y 2 personnes qui ont appris la créativité à l'école

- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité par une nécessité, un besoin
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité suite à un événement important dans la vie
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité en travaillant
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité à l'école (université)

En résumé:

- ✓ Il y a 6 personnes qui ont appris la créativité par le modèle familial (en famille, soit en observant un parent créatif, soit en étant encouragées par les parents)
- ✓ Il y a 4 personnes qui ont appris la créativité à l'école, dans une formation de type "classique", généraliste, et non pas super spécialisée
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité en ayant une ouverture d'esprit
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité par l'intuition
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité par la passion (i.e. en créant une entreprise, une industrie, grâce à leur passion initiale)
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité par les arts
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité par un (le) besoin

- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité par un modèle externe à la famille (ex. un prof, un mentor)

- ✓ Il y a 4 personnes qui ont appris l'innovation à cause d'un environnement de travail favorable à l'innovation

Ces données sont conformes avec la pensée de Csikszentmihalyi (1996) qui dit que le développement de notre créativité débute avec notre histoire personnelle. Les répondants peuvent appuyer au moins un des deux environnements qui facilitent la créativité: intérêt et curiosité, qui sont stimulés par les expériences familiales positives, un environnement émotionnel de support, un héritage culturel riche, l'exposition à de nombreuses possibilités et par des attentes élevées.

Ces résultats vont également dans le sens de la revue de la littérature concernant le développement du leader créatif. Ainsi, Sandler & Dorn (1973) disent que « développer les habiletés de leader créatif prend du temps ». Pour Conger (1995), la créativité pour plusieurs leaders visionnaires est souvent le résultat des tentatives de faire quelque chose de difficile. Gardner (1995) recommande de désencombrer l'esprit et McCall et Lombardo (1987) ont observé que de s'engager dans la croissance auto-dirigée est un facteur qui semble faire la différence entre le succès et l'échec en haut de la pyramide. Finalement, Bailey & Bailey (1995) mentionnent qu'une introspection minutieuse du concept de soi est critique.

Tout ceci va dans le sens de Lévesque (1996), qui dit que les facteurs personnels ont joué un plus grand rôle dans l'apprentissage de la créativité que les facteurs organisationnels : "personal upbringing plays a role". Pour quelques-uns, le bénévolat dans la communauté, incluant la politique, permet les expériences nécessaires pour bâtir les habiletés de leadership, interpersonnelles et de créativité (p. 105). De façon certaine, la conscience de soi et une attention spéciale aux différences

individuelles sont importantes. D'autres stratégies incluent s'ouvrir à soi. Elle dit enfin qu'il n'y a pas *un* bon chemin pour être un leader créatif et que la meilleure façon est celle qui fonctionne pour l'individu.

But 2

Quelle est leur définition de la créativité?

Ici, la question 1, avec toutes ses sous-questions (a, b, c et d), soutient ce but.

Nous allons, pour sous-question, voir les énoncés des répondants. Ensuite, nous allons faire le lien avec le cadre théorique.

À la fin des quatre sous-questions, nous allons résumer les réponses des répondants, pour conclure en général pour ce but.

- ***Sous-question 1a : La définition de la créativité : La créativité est-elle complexe et propre à chacun (Levesque, 1996)? Est-ce une façon de voir la vie, et de concevoir de nouvelles idées, perspectives, produits (Barron, 1988; Burgett, 1982)?***

Les résultats ont démontré des définitions disparates, allant ainsi dans le sens que la définition de la créativité est complexe et propre à chaque personne. Ainsi, par exemple, une personne affirme que la créativité est « un acte collectif » (chef de file en création artistique), tandis que le chef de file en télécommunications 2 dit que la créativité est « un acte individuel ». Le chef de file A dit :

> *« ... et est-ce qu'ils sont tous créatifs, pas nécessairement, mais ils sont tous tellement bien éduqués qu'ensemble ils forment des équipes qui deviennent très créatives parce qu'ils apportent chacun leur élément de solution. Alors souvent la créativité n'est pas nécessairement individuelle, elle est par équipe où tout le monde apporte leur petit-grain d'expertise et de savoir-faire. »*

Une autre "opposition", qui va dans le sens que la créativité est propre et complexe à chacun, est illustrée par les deux témoignages suivants. Pour le chef de file en communications 2, la créativité demande un effort et ne survient pas, dans son cas, pendant les périodes de loisir. Il y a une liaison entre la créativité et la discipline (et la rigueur). Tandis que, pour le chef de file en télécommunications 1, la créativité rime avec le plaisir ; c'est avoir du plaisir, s'amuser. "C'est que tu t'amuses, puis tu vas trouver les choses, les façons de faire plus agréables et de relever des défis. C'est d'atteindre les objectifs de façon agréable".

Pour le chef de file en souscription: "c'est d'accepter l'idée qui émerge à partir à partir de nulle part ou de partout". Le chef de file en création artistique dit qu'elle est "un mélange d'instinct et de connaissance (mais il faut qu'elle soit exprimée dans un contexte, dans une situation donnée)." Pour le chef de file en innovations technologiques, la créativité est "capacité de trouver des solutions, capacité d'évoluer, processus qui part de l'intuition du côté des idées (soit inspiration) – il y a aussi une intuition du côté des moyens". Un autre répondant dit qu'il n'a pas d'intuition, qu'il est excessivement rationnel.

Les répondants utilisent les termes tels, nouveau et différent : « faire les choses différemment » (chef de file en finance et celui dans le secteur des pâtes et papier), « faire quelque chose de nouveau » (chef de file en innovation technologique), « voir les choses différemment des autres » (chef de file en finance), « élément de différenciation » (chef de file A) et « processus qui t'amène à concevoir, à élaborer une idée, un projet, un impératif » (chef de file en communications 2).

Le chef de file en finance dit: "Trouver l'approche originale que d'autres n'ont jamais trouvée, pour chaque problème ou rencontre de situation nouvelle."

C'est donc une façon de concevoir de nouvelles idées, perspectives, produits et, une façon de voir la vie. En effet, selon certains répondants, la créativité, c'est : « une façon de penser, d'être » (chef de file en création artistique) et « créer quelque chose issu de sa propre pensée et cerveau » et "faire quelque chose de rien" (chef de file en commerce de détail).

Pour le chef de file en commerce de détail, « il va de soi que la création vise une transformation du monde en bien et un enrichissement de la collectivité ».

Ainsi, pour certains répondants, la créativité est : « la capacité de trouver des solutions, d'évoluer » (chef de file, divertissement), « une aptitude mentale » (chef de file, fonction publique), « la capacité de l'esprit de faire une synthèse d'idées provenant de différentes plages d'information et d'expériences, pour créer de nouvelles choses » (chef de file en innovation technologique), « une action qui permet d'arriver à l'innovation » (chef de file, manufacturier , vêtements de sport).

Le chef de file B a dit : « La création a de rapport avec les mots "nouveau" et "pratique". Ma réponse dans ce que je fais, si je veux être créatif, il faut que je fasse quelque chose de nouveau et quelque chose de pratique. Créativité = Nouveau + Pratique ».

Pour le chef de file A,

> *« La créativité présuppose que quelqu'un n'a aucune crainte face aux changements, qu'elle s'adapte facilement, etc. ».*

La revue de la littérature pour la première partie de la sous-question 1a *confirme que les définitions de la créativité sont diverses, la créativité pouvant être* propre et complexe à chacun. Ainsi, Gowan (1972), classifie les théories de la créativité en cinq groupes: (1) cognitif, rationnel et sémantique, (2) facteurs de

personnalités et d'environnement, (3) santé mentale et ajustements psychologiques, (4) psychanalyse et néo-psychanalyse, et (5) psychédélique.

Selon Rickards et DeCock (1994), une autre façon de regrouper tous les écrits des chercheurs en créativité est en 4 paradigmes principaux: a) le paradigme dominant qui prend ses racines dans le fonctionnalisme et associé avec les approches positivistes à l'acquisition de connaissances, b) une perspective structuraliste acceptant les possibilités d'une création de changement sensé, c) un cadre interprétatif et d) recherche sur la nature transcendante, la tradition radicale humaniste.

De plus, selon les définitions de créativité aux tableaux 1 et 2 (pp. 8 et 10), nous voyons encore que chacun a sa définition propre de la créativité. De même, selon Treffinger, Isakesen & Firenstein (1983), les théories existantes de la créativité ont été catégorisées selon moult angles, selon différents auteurs (Getzels & Jackson, Kendler, Roweton, Gowan & Arieti). De même, avec le processus créatif, selon Caine et Caine (1991), nous avons différentes façons de l'approcher: (a) modèle de Wallas (1926), (b) Torrance et Osborn/Parnes, (c) théories psychanalytiques, (d) théories behavioristes/associatives, (e) théories humanistes et « développementales » et (f) créativité, intelligence et cognition et (g) approches systémiques.

Maslow (1968) dit que chaque individu possède une saveur unique de créativité ou façon de l'exprimer.

Finalement, Levesque (1996) valide avec ses répondants la vision de Shallcross :

> *"Creativity is the expression of an individual's unique self. It manifests itself differently in each individual according to the person's orientation, environment, interest, skill or talent. For some, it is novel associations of ideas that are useful. For others, it is the major means by which they liberate themselves from the ordinary. For all, creativity emanates from the core of who one is, allowing the enlargement of their universe and enabling the deepening of inward experiences".*

Concernant la deuxième partie de la sous-question 1a, les répondants utilisent les termes tels, nouveau et différent : « faire les choses différemment » (chef de file en finance et celui dans le secteur des pâtes et papier), « faire quelque chose de nouveau » (chef de file en innovation technologique), « voir les choses différemment des autres » (chef de file en finance), « élément de différenciation » (chef de file A) et « *processus qui t'amène à concevoir, à élaborer une idée, un projet, un impératif* » (chef de file en communications 2).

C'est donc une façon de concevoir de nouvelles idées, perspectives, produits et, une façon de voir la vie. En effet, selon certains répondants, la créativité, c'est : « une façon de penser, d'être » (chef de file en création artistique) et « créer quelque chose issu de sa propre pensée et cerveau » et "faire quelque chose de rien" (chef de file en commerce de détail).

Ainsi, pour certains répondants, la créativité est : « la capacité de trouver des *solutions, d'évoluer* » *(chef de file, divertissement)*, « *une aptitude mentale* » *(chef de* file, fonction publique), « la capacité de l'esprit de faire une synthèse d'idées provenant de différentes plages d'information et d'expériences, pour créer de nouvelles choses » (chef de file en innovation technologique), « une action qui permet d'arriver à l'innovation » (chef de file, manufacturier , vêtements de sport).

La revue de la littérature confirme **cette seconde partie de la sous-question 1a**, à savoir que les définitions de la créativité sont diverses, que la créativité est une façon de voir la vie, et de concevoir de nouvelles idées, produits et perspectives.

Ainsi, concernant les façons de voir la vie, nous avons Torrance pour qui la créativité :

TABLEAU 5

Définitions de la créativité concernant les façons de voir la vie et concernant les façons de concevoir les projets, idées et produits

Torrance	"La créativité est un processus qui implique la sensation des fossés ou des éléments manquants, dérangeants, des hypothèses, la communication des résultats et peut-être de modifier et de retester ces hypothèses".
Sample	"New Know".
Freud:	Un moyen d'exprimer les conflits intérieurs qui ressortiraient en neuroses... un purgatoire mental qui garde les êtres humains sains.
Levesque	"Creativity is the expression of an individual's unique self. It manifests itself differently in each individual according to the person's orientation, environment, interest, skill or talent. For all, creativity emanates from the core of who one is, allowing the enlargement of their universe and enabling the deepening of inward experiences.
Koestler	"La combinaison de structures non reliées précédemment de telle façon que l'on obtient plus du tout émergent que ce que l'on y a mis".
Moustakas	"La créativité est une abstraction qui atteint une forme concrète pour une raison particulière et unique".
Ciardi	Recombinaison d'éléments connus en quelque chose de neuf.
Poincarré	Combinaison fructueuse qui révèle une relation non suspectée entre les faits connus depuis longtemps mais crue à défaut d'être des étrangers l'un à l'autre.

Zalesnick (1989) affirme les transformations durables dans les affaires requièrent qu'un individu accepte une vision qui provient de son intérieur. Cela rejoint également Raudsepp (1978), qui dit que les exécutifs créatifs: "désirent examiner les

choses selon une perspective différente, sont alertes aux nouvelles perspectives, et savent que beaucoup dépendent de l'angle sous lequel le problème est observé".

Pour MacKinnon (1987), cet artiste a besoin de ressentir, (...), de capter les signaux, d'utiliser son troisième œil. Thomson (1994) parle de leadership visionnaire. Tear (1980) a trouvé que "those managers observed as being the most appropriately and successfully innovative had been rated as having average or better than average insight into themselves and into their social and physical environments". Quant à Gardner (1995), il recommande de désencombrer l'esprit.

Et Isaksen (1983), dit que le leader facilitant la créativité: 1) respecte le besoin d'un individu de travailler seul, 2) permet que le curriculum soit différent pour différents individus; verbalise la beauté des différences individuelles, 3) crée un climat de respect mutuel et d'acceptation entre les individus, 4) est conscient que la créativité est un phénomène qui comporte de nombreuses facettes et 5) laisse tout le monde s'impliquer et démontre la valeur de l'implication en supportant les idées individuelles et les solutions aux problèmes et aux projets.

De même, selon Kouzes & Posner (1987), et Bennis & Nannus (1981), le leader efficace est prêt à prendre des risques, à innover et à expérimenter, à sortir des sentiers battus, à prendre des décisions dans des conditions extrêmement incertaines, et de changer la façon dont les choses sont et de créer de nouvelles façons de travailler et une nouvelle façon de voir.

- ***<u>Sous-question 1b: Définition de la créativité</u> : Cette définition couvre-t-elle le spectre des activités de la conception à l'implantation, la créativité inclut-elle le terme "innovation" (Kaufman, 1993)? Les contributions créatrices peuvent–elles survenir n'importe où dans le spectre?***

Concernant la première partie de la sous-question 1b, pour certains, créativité et innovation sont similaires. Pour d'autres, c'est différent.

Ainsi, pour un, les deux notions de créativité et d'innovation sont très proches ("deux frères jumeaux" dit le chef de file en commerce de détail). Pour le chef de file en télécommunications 1, c'est dans le moyen et dans la manière de faire les choses, c'est la forme. Pour le chef de file B, la création a de rapport avec les mots "nouveau" et "pratique". Il continue: "Ma réponse dans ce que je fais, si je veux être créatif, il faut que je fasse quelque chose de nouveau et quelque chose de pratique". Pour le chef de file en arts 1, la créativité est le propre de tout le créateur, de tous les gens qui ont de l'inspiration, de l'imagination et qui manuellement ou intellectuellement arrivent à créer quelque chose et qui est issue de leur propre pensée et cerveau.

Pour le chef de file en commerce de détail, l'innovation est un phénomène de surface.

> *« Prenez la mode. C'est l'attrait de la nouveauté... La véritable création cependant, c'est faire dans le plus durable et engager véritablement l'avenir. Nous innovons sans doute sans cesse dans nos magasins, au niveau du merchandising, du mix des produits, des stratégies de marketing. Que voulez-vous, nous sommes des joueurs dans une arène des plus compétitives. Mais, plus fondamentalement, je suis fier d'avoir développé avec mes employés - des cadres supérieurs jusqu'aux caissières dans nos magasins - une relation privilégiée avec notre clientèle qui est basée sur la confiance. Il n'y a pas de plus grande satisfaction que d'avoir contribué au mieux-être des gens qui nous entourent. Et c'est dans ce sens que je crois qu'il y a eu création. D'autres fabriquent des avions ou des locomotives. Moi, je crée une relation de confiance avec un client. (...) Écoutez, l'innovation c'est plutôt tenter de tirer le meilleur parti possible des circonstances qui ne cessent de changer. La création cependant, c'est plus que ça. Par exemple, la philosophie qui sous-tend le succès commercial de nos magasins n'est pas une réaction mécanique aux goûts passagers du public, mais un engagement durable à satisfaire les besoins fondamentaux des personnes qui fréquentent nos établissements. Pour innover, il faut être inventif ; pour créer, il faut aimer. »*

Enfin, le chef de file, manufacturier de vêtements de sport, dit: « on peut créer quelque chose sans que cela ne soit une innovation. Une innovation est quelque chose de brevetable ».

Le chef de file en création artistique dit qu'on peut être innovateur sans être créateur et vice versa.

Nous voyons ici que leur conception de la créativité inclut ce que d'autres appellent "innovation". Ainsi, certains disent que l'innovation est « une résultante de la création » (chef de file, secteur public), « relié à l'application » (chef de file en consultation), de « concrétiser une vision » (chef de file, construction maritime), « situé du côté pratique » (chef de file en divertissement), « d'améliorer quelque chose de déjà existant » (chef de file en levée de fonds). Le chef de file en télécommunications 2 dit:

> *"l'innovation est l'application de la créativité dans la vie de tous les jours, c'est la transformation de la créativité en un bien, un service qui sera consommé. L'innovation est composée d'un mélange de : créativité / jugement / prise de risque".*

Le chef de file, secteur pâtes et papiers, dit: "c'est une profondeur de la créativité, de longue haleine".

Ainsi, pour résumer:

- ✓ Il y a 3 personnes qui ont dit que <u>l'innovation est une résultante de la création</u>
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont soutenu l'idée que <u>l'innovation veut dire d'améliorer quelque chose qui existe déjà</u>
- ✓ Il y a 2 personnes qui soutiennent que <u>l'innovation représente l'application de la créativité dans la vie de tous les jours</u>

- ✓ Il y a 2 personnes qui trouvent l'innovation comme quelque chose de nouveau

Nous voyons donc qu'il est bon de gérer la perception et de dire « créativité » accompagné du mot « innovation », pour s'assurer que les mêmes définitions sont comprises lors de nos communications.

Concernant la revue de la littérature pour cette partie de la sous-question 1b, à savoir l'inclusion de l'implantation/innovation dans le terme «créativité », voyons quelques définitions de la créativité. Pour Paul Torrance (Sanders & Sanders, 1984),

> *"la créativité est un processus qui implique la sensation des fossés ou des éléments manquants, dérangeants, des hypothèses, la communication des résultats et peut-être de modifier et de retester ces hypothèses".*

Pour Moustakas (Sanders & Sanders, 1984), "la créativité est une abstraction qui atteint une forme concrète pour une raison particulière et unique".

Pour Carl Sagan (Sanders & Sanders, 1984),

> *"La seule pensée critique sans la recherche de nouvelles tendances est stérile et inutile. Pour résoudre les problèmes complexes dans des circonstances changeantes exige l'activité des deux hémisphères du cerveau: la voie du futur est à travers le "corpus callosum"."*

Regardons maintenant du côté des définitions plus "pragmatiques" de la créativité. Amabile (1996) est d'accord avec la définition de Stein (1982) qui est: "the process which results in a novel work that is accepted as tenable or useful or satisfying by a group at some point in time". Levesque (courrier électronique, 2000), pour elle, dans son nouveau livre[40], modifie cette définition en tournant le processus en habileté

[40] Breakthrough Creativity

et en ajoutant le mot "consistently", pour distinguer la créativité de la chance, "or flash in the pan".

Higgins (1997) dit que les caractéristiques suivantes apparaissent dans plus de 30 définitions de la créativité: "nouveauté ou unicité" et "valeur et utilité. Donc, selon ces chercheurs, la définition de la créativité incluerait ce que certains appellent "innovation".

Concernant la seconde partie de la sous-question 1b, les contributions pourraient survenir n'importe où dans le spectre, si on gère la perception qu'innovation égale créativité et que, selon les répondants, la créativité est: « un acte abstrait » (chef de file en télécommunications 2), « accepter l'idée qui émerge de nulle part ou de partout » (chef de file, construction maritime), « applicabilité du produit de la création » (chef de file en télécommunications 2).

Pour le chef de file en communications 2, « la source de l'inspiration, et donc implicitement de la créativité, c'est parfois des idées des autres personnes. Il les prend et les développe ou il fait des connexions dans une tout autre direction ». Pour le chef de file en télécommunications 1, la source de sa créativité est innée ("tu arrives sur la Terre avec des dons") et provient aussi de Dieu (cela est dit indirectement). Pour le chef de file en création artistique, « c'est une façon de penser, une façon d'être, un état d'âme. Le processus créatif, c'est du matin jusqu'au soir ». Enfin, pour le chef de file en télécommunications 2, la créativité, c'est sauvage (tout va dans tous les sens).

La revue de la littérature ne précise pas si la créativité ne survient que dans une partie du spectre, de la conception à l'implantation. Nous ne pouvons donc pas

rejeter que cela peut survenir n'importe où dans le spectre, comme on pourrait le présumer selon les définitions générales de la créativité, aux tableaux 1 (page 8) et 2 (page 10).

Selon la revue de la littérature, de nombreux chercheurs disent que la créativité est conceptuelle: cela pourrait survenir aussi n'importe où dans le spectre.

Enfin, George Prince (1972) appuie cette conception en disant que la créativité est comme *une liberté disciplinée, une surprise, une gageure prévisible, une attente miraculeuse, une initiation répétée, une révélation habituelle,* etc. et Gruber (1988) voit la créativité comme un système en évolution, « développemental » et « constructioniste ». Tant qu'à Melrose (1989),

> « *pour que la créativité apparaisse, la personne doit être complètement immergée dans le sujet, obtenir/permettre un état psychique ouvert, expérimenter une concentration directe/intense, se comporter comme si la créativité allait se produire, posséder une croyance interne que le succès va se produire. Plus nous sommes accueillants envers nos muses, plus souvent elles vont nous visiter et plus longtemps elles resteront chez nous.* ».

Encore ici, cela pourrait survenir n'importe où dans le spectre.

- ***<u>Sous-question 1c : Définition de la créativité</u> : La créativité peut-elle exister sur un continuum, de la vie de tous les jours jusqu'à des contributions significatives historiques dans tous les domaines* (Amabile, 1988, p. 147)?**

Le chef de file en télécommunications 2 a parlé de « l'application de la créativité dans la vie de tous les jours, que cela n'est pas dans le génie ».

Pour le chef de file en commerce de détail :

« Autant traiter de l'histoire de l'humanité. La créativité est le moteur même du progrès qui nous a assuré en tant qu'espèce, la prédominance absolue sur la planète. De la découverte du feu, en passant par le façonnement d'outils, le développement de techniques agricoles, de moyens de transport et l'invention de l'écriture, c'est cette faculté qui donne à l'humanité à proprement dire une histoire. La créativité, c'est rien de moins que l'esprit humain à l'œuvre et l'humanité en marche. »

Il rajoute :

« Créer, c'est donner le meilleur de soi-même pour réaliser un projet . Trop souvent, on veut créer sans rien investir de soi-même. Je le répète, c'est un manque flagrant d'intégrité. (...) ... C'est donc dire que le succès dépend d'une accumulation de petits gestes qui peuvent paraître sans importance. Pourtant, mis bout à bout, ce sont eux qui coulent une entreprise ou permettent de la mener à bien. Par conséquent, il faut mettre beaucoup d'amour dans son travail. C'est ce qui le rend noble et valorisant. Même un travail modeste mais bien fait apportera à un être humain beaucoup de satisfaction. Tricoter une maille, s'attarder pour écouter un client exprimer un besoin, autant de gestes qui paraissent anodins, mais qui témoignent d'une véritable créativité. Nous avons trop souvent une idée romanesque du succès. Nous l'attendons comme un grand événement qui nous tombe dessus un bon jour sans crier gare, comme un coup de chance. Une telle attitude témoigne d'un manque de maturité. Tout le monde veut frapper la longue balle par-dessus la clôture au champ centre, mais, voyez-vous, les petits coups sûrs gagnent les matchs plus souvent que les coups de circuit.

Aussi, le chef de file en communications 2 nous confie que le fait de croire, de croire dans un projet, qu'il va fonctionner, et en croyant ceci, il deviendra très créatif à l'égard de ce projet. Il associe souvent l'idée à l'action.

Le chef de file en télécommunications 1 dit que « c'est « atteindre les objectifs de façon agréable ». Le chef de file en innovation technologique dit que c'est une « capacité de l'esprit de faire une synthèse d'idées provenant de différentes plages d'information et d'expériences, pour créer de nouvelles choses , la capacité de

mutation des habitudes déjà établies vers de nouvelles façons de faire », de prendre la chance de faire quelque chose..

Le chef de file en arts 1 dit « de trouver des projets qui vont vraiment lancer des pistes de changement et de d'amener un projet à terme» de la formule et d'autres répondants ont dit : procéder par approximations successives (chef de file, *manufacturier de vêtements de sports), de foncer, "do it, just do it" et le chef de file en* création artistique dit « de questionner tout le temps ».

Le chef de file en innovations technologiques dit qu'« une personne créative a une capacité de rebondir sur des idées, d'amener des nouvelles façons de faire ». Le chef de file en télécommunications 2 a dit qu'il est important de transformer les rêves en réalité, tandis que le chef de file en arts 2 a parlé de régler les problèmes au fur et à mesure.

Donc, il peut y avoir ici des possibilités d'applications diverses. Le chef de file *en télécommunications 2 a parlé de « l'applicabilité dans la vie de tous les jours ». On* ne dit pas spécifiquement que c'est dans des contributions historiques. On ne dit pas non plus que cela n'est pas dans les contributions significatives ou, pour les autres répondants, dans la vie de tous les jours. Ainsi, si je présume que ces projets, problèmes, etc., cités plus haut sont autant dans la vie de tous les jours que dans des contributions significatives, les répondants peuvent donc aller dans le sens d'Amabile. Aussi, comme les répondants ne l'ont pas mentionné, nous présumons ici que ces nouvelles choses et ces objectifs peuvent s'appliquer et à la vie de tous les jours et à *des contributions historiques, car, de par la contribution de leur entreprise, elles sont* diverses: réinventer une industrie, changer le paradigme des consommateurs et amélioration divers de notre vie à différents niveaux.

De plus, **avec la revue de la littérature pour la sous-question 1c**, on peut présumer également que la multitude de définitions de la créativité peut s'appliquer tant à des contributions de la vie de tous les jours qu'à des contributions historiques dans tous les domaines, n'étant pas spécifiées comme telles. Par exemple, encore selon le tableau 1 (page 8) et le tableau 2 (page 10).

Ou encore, Gruber (1988) voit la créativité comme un système en évolution, « développemental », systémique, "experientially sensitive and interactive", pluraliste et constructioniste.

Pour Melrose (1989),

> *« pour que la créativité apparaisse, la personne doit être complètement immergée dans le sujet, obtenir/permettre un état psychique ouvert, expérimenter une concentration directe/intense, se comporter comme si la créativité allait se produire, posséder une croyance interne que le succès va se produire. Plus nous sommes accueillants envers nos muses, plus souvent elles vont nous visiter et plus longtemps elles resteront chez nous. L'intention est essentielle ».*

Et, pour Isaksen (1983), le leader facilitant la créativité est conscient que la créativité est un phénomène qui comporte de nombreuses facettes et qui s'applique à tous les domaines. De plus, les habiletés personnelles d'un leader créatif sont utilisées pour trouver et résoudre les problèmes et pour trouver des solutions nouvelles et différentes. Nous considérons comme créatifs tous les aboutissements de la vie qui rencontrent les critères d'originalité et de significations aux autres, incluant les activités de la vie de tous les jours

- ***<u>Sous-question 1d : La définition de la créativité</u> : La créativité a-t-elle besoin d'être comprise dans le contexte de l'interaction des variables associées avec la personne, le processus, le produit, l'environnement et la problématique à un point spécifique dans le temps?***

Nous allons d'abord voir ce que disent les répondants et la revue de la littérature pour chacune des variables, pour ensuite mettre les variables ensembles.

Personne :

Pour le chef de file, secteur des pâtes et papier, le créativité, c'est de "partager avec les employés (profit, etc.)." Et, pour le chef de file en création artistique, la créativité c'est de "prendre des décisions en discutant avec la collectivité" et le leader créatif "crée un univers où les gens se sentent à l'aise entre eux".

Pour le chef de file en communications 2, le leader créatif accepte de laisser beaucoup de place aux autres, de les laisser s'exprimer les idées et de s'abreuver des idées des autres, d'être à l'écoute.

Pour le chef de file en arts 1, le leader créatif a de grands liens affectifs avec les gens du travail et, pour le chef de file en commerce de détail, il s'agit "d'aimer ses employés". Il continue : « fonder une entreprise qui connaît beaucoup de succès ne peut pas être l'oeuvre d'un seul homme ».

Pour le chef de file en arts 2, le leader créatif encourage les gens à avoir de l'initiative, de l'imagination, à trouver des solutions, encourager les gens à ne pas se fier à ce que le patron dit et d'apporter eux-mêmes des solutions concrètes.

Ainsi, pour ces chefs de file, la personne est au centre de la créativité.

Concernant la revue de la littérature pour cette partie de la sous-question 1d, celle-ci s'avère abondante. Ainsi, nous reprenons les tableaux 1 (page 8) et 2 (page 10) de la définition de la créativité mettent la personne au centre de la créativité, car c'est de la personne d'où jaillissent les idées.

Comme nous l'avons dit, il y a plusieurs façons de catégoriser les modèles et théories en créativité. La première catégorisation, selon MacCrimmon (1994), est selon les "5 P", pour personne, produit, "press" (environnement), processus et problématique. La personne y est donc incluse. Harrington (1972) va plus loin en suggérant que l'interaction entre la motivation personnelle et l'environnement peut être sensible au contexte, selon la personnalité des créateurs et de facteurs telle l'estime de soi. Si nous nous centrons maintenant sur le processus créatif, selon Caine et Caine (1991), nous avons différentes façons de l'approcher: (a) modèle de Wallas (1926), (b) Torrance et Osborn/Parnes, (c) théories psychanalytiques, (d) théories behavioristes/associatives, (e) théories humanistes et « développementales » et (f) créativité, intelligence et cognition. La personne y est encore incluse.

Chaque personne possède des habiletés créatrices, à un degré ou à un autre (Amabile, 1988, Maslow, 1968). Et Csikszentmihalyi (1996) fait l'hypothèse que chaque personne a toute l'énergie psychique pour vivre une vie créatrice. Zalesnick (1989) , la personne créative doit également comprendre le monde tel qu'il existe et être prête à présenter une vision afin que les autres la comprennent .

Finalement, toute la revue de la littérature concernant le développement et la formation et en créativité et en leadership créatif fait appel à la personne .

Processus :

Un chef de file dans le secteur des télécommunications (1) a dit : « C'est dans le moyen et dans la manière de faire les choses. C'est la forme. Comme association de

mots, la créativité rime avec le plaisir ; c'est avoir du plaisir, s'amuser. C'est que tu t'amuses, puis tu vas trouver les choses, les façons de faire plus agréables et de relever des défis". C'est atteindre les objectifs de façon agréable ».

Un chef de file dans le domaine des communications a dit : « Tirer ses énergies en étant très réceptif aux idées, au projet d'entreprise, s'entourer d'une équipe qui partage ses intuitions, ses idées, concrétiser les idées avec l'équipe et faire la mise en œuvre ».

Le chef de file A, tant qu'à lui, parle

> *« des genres de procédés qu'on devait mettre en place pour pouvoir faciliter..... Premièrement, accepter le problème qu'on avait, accepter le problème au départ, ensuite diagnostiquer le problème une fois qu'on l'avait accepté, Donc ,ça prend de la recherche pour faire cela d'une façon systématique ».*

Un chef de file dans le domaine des arts (2) a dit : "les gens devraient être libres (d'esprit) dans un cadre social donné".

Le chef de file en création artistique dit :

> *Moi, je peux dire que, de facto, tout ce qui est communication verbale, langue et relation humaine, c'est absolument des composantes vitales dans un processus de créativité. Deux langues, c'est deux façons de penser, etc.*

Le chef de file en arts 1 dit :

> *« mais ayant en plus la témérité de ses idées, en sachant que la réalisation de ces idées-là risque de bousculer, de provoquer des changements, de créer des chocs profonds au sein de la société - je crois beaucoup à la notion de chaos -, d'amener le chaos pour que le changement se fasse. »*

Pour le chef de file, secteur des pâtes et papier, le leader créatif "travaille fort" et regarde la conjoncture.

Le chef de file en commerce de détail partage :

> *« Voyez-vous, on cherche toujours la recette magique parce qu'on ne voit pas au-delà de l'instant présent. La volonté de construire une*

œuvre durable, de transformer de manière significative son entourage ou sa propre vie exige qu'on paye de sa personne, qu'on consacre une majeure partie de soi-même pour réaliser un objectif. C'est largement une question d'intégrité. Il en va de même lorsqu'on veut créer des ponts avec les personnes qui nous entourent, avec les employés. Il n'existe pas de gadget pour « embarquer »les employés ou la clientèle. La courtoisie en tout temps, l'équité et le respect absolue d'autrui sont autant de règles de base incontournables pour s'assurer la fidélité et la coopération des gens. Il faut accepter que tous n'ont pas les mêmes capacités, mais que tous ont droit inconditionnellement au même respect. Le respect de son prochain transcende toutes les recettes. »

Le chef de file B donne l'exemple :

« Nous, on a innové ici avec notre relation à la clientèle. On ne le dit pas. Chaque client a son gestionnaire de compte. En général, on n'a pas des millions de clients. En général, un gérant de comptes n'a qu'un seul client. Vous avez un employé ici qui travaille pour vous. Vous n'êtes pas obligé d'appeler tout le monde, le crédit, l'expédition. Ça c'est la section « ré-ingénierie ». Cette personne-là va vous visiter très régulièrement, puis tisser des liens très étroits. Avant, il y avait des départements de crédit qui collectaient ses comptes, le département des commandes. On a tout défait ça. Puis aujourd'hui, le département des commandes est devenu le réceptacle de tous les gestionnaires de compte, puis on demande en contrepartie que les clients, eux aussi, aient un intervenant, seulement qu'un seul dans leur organisation. C'est extraordinaire. C'est la relation. Madame x, on n'était pas dans la même forme de relation que je peux appeler existentielle entre les deux. »

Pour le chef de file en arts 1, le leader créatif doit présenter un projet à long terme et recréer un équilibre entre les communications technologiques et les résultats de ces communications.

Pour le chef de file en télécommunications 2, le leader créatif crée des structures où les gens sont responsabilisés dans leur travail et sont encadrés, fournit des outils qui aident la prise de décision à travers le processus de transformation de la

créativité en innovation. De plus, il est convaincu qu'il n'y a pas qu'une seule façon de voir le monde.

Pour le chef de file, manufacturier de vêtements de sports :

> *La première chose à faire, dans la création, c'est de regarder qu'est-ce qui se fait, où on est à l'heure actuelle, un peu comme lorsqu'on fait de l'art. Tu peux commencer à faire des tableaux, mais, si tu n'as pas la connaissance de l'histoire de l'art, tu vas faire des tableaux qui sont... qui ont été faits au début du siècle, style impressionniste abstrait. Donc, tous les genres de tableaux que sont les paysagistes d'aujourd'hui. Alors, c'est très important de connaître, d'avoir la connaissance.... On en est où, on est en quelle année, on est quelle période, où en sont les technologies. Et la façon de faire, c'est de s'informer ou c'est d'acheter, c'est d'analyser, de, comme on dit, de défaire les produits de la compétition puis de les comprendre. Ça, c'est une façon de faire et, après cela, on s'est dit qu'est-ce qu'on pourrait faire pour faire mieux que ça. Je m'étais dit : " qu'est-ce que je pourrais faire pour faire mieux que ça? Je m'étais dit : " qu'est-ce que je vais faire pour faire mieux que les autres? ".*

Pour le chef de file en création artistique, la personne créatrice questionne tout le temps.

Il ressort que divers procédés, processus sont à l'oeuvre, avec des gens, des idées, des actions. On parle de moyens, de manières en tenant compte du contexte, du projet de l'entreprise, des idées des gens, de la conjoncture et de créer des structures pour que les idées s'accomplissent.

Concernant la revue de la littérature pour le volet « processus », elle est généreuse.

Ainsi, la première catégorisation, selon MacCrimmon (1994), est selon les "5 P", pour personne, produit, "press" (environnement), processus et problématique. Elle inclut donc le processus. Si nous nous centrons maintenant sur le processus créatif, selon Caine et Caine (1991), nous avons différentes façons de l'approcher: (a) modèle

de Wallas (1926), (b) Torrance et Osborn/Parnes, (c) théories psychanalytiques, (d) théories behavioristes/associatives, (e) théories humanistes et développementales, (f) créativité, intelligence et cognition et (g) approches systémiques. Pour Torrance (Sanders & Sanders, 1984) :

> *"la créativité est un processus qui implique la sensation des fossés ou des éléments manquants, dérangeants, des hypothèses, la communication des résultats et peut-être de modifier et de retester ces hypothèses".*

George Prince dans La Pratique de la créativité (1972) définit la créativité comme:

> *une harmonie arbitraire, un égoïsme généreux, une certitude inattendue, une trivialité vitale, une liberté disciplinée, une initiation répétée, un délice difficile, une gageure prévisible, une différence unifiante, une attente miraculeuse,.. (pp. vii).*

Ou encore, Gruber (1988) voit la créativité comme un système en évolution, développemental, systémique, "experientially sensitive and interactive", pluraliste et constructioniste.

Pour Amabile (1996), tout comme Stein (1982), la créativité est "the process which results in a novel work that is accepted as tenable or useful or satisfying by a group at some point in time". Levesque (courrier électronique, 2000), pour elle, dans son nouveau livre[41], modifie cette définition en tournant le processus en habileté et en ajoutant le mot "consistently", pour distinguer la créativité de la chance, "or flash in the pan".

Finalement, il y a des processus intrinsèques qui influencent le développement de la créativité (l'apprentissage, la motivation, p.ex.). Ainsi, pour Csikzentmihalyi (1996), il faut d'abord se départir des obstacles afin d'avoir toute l'énergie psychique pour vivre une vie créatrice. Il faut ensuite libérer, canaliser ces

---

[41] Breakthrough Creativity

énergies, les inscrire dans une démarche et les mettre au service d'une finalité. Après que l'énergie est éveillée, il faut la protéger.

Du côté de la formation, Davis (1982) dit qu'il faut diffuser la connaissance du processus créateur, qui est un processus en soi. Aussi, le modèle d'Osborn/Parnes (1977) est un processus (de résolution créative de problèmes), tout comme le processus (de pensée latérale) d'Edward de Bono (1992) ou le programme de Williams-Stockmyer (1984) pour les deux cerveaux. Aussi, nous avons la « trialectique » de Clouzot (1989).

Du côté du leadership créatif, celui-ci implique, selon Palus et Horth (1996), "intentionally mobilizing all (or at least more) mindspace in order to make sense of and face complex adaptive challenges". Le leader créatif crée donc le contexte, l'environnement approprié, les conditions, la culture, la motivation, l'espace pour permettre aux gens d'exprimer leur « cré-activités » comme le recadrage, la création de concepts, les scénarios, la définition et la résolution de problèmes, l'intuition, les habiletés esthétiques, etc. Et, pour Torbert (1995), le processus d' « action-inquiry » encadre son développement. Du côté académique, le cours de l'Université Stanford en Californie s'inspire, entre autres, s'inspire des processus physiologiques, cognitifs et sociaux qui sous-tendent l'acte créatif.

Produit :

Le chef d'entreprise dans le secteur des télécommunications 2 a dit : « le leader est capable de mettre en place un environnement qui va provoquer l'instinct ou

l'étincelle de créativité auprès de ses collaborateurs et est ensuite capable d'identifier les éléments créateurs qui peuvent être transformés en innovation ».

Pour le chef de file en communications 1, la personne créatrice est pragmatique, orientée sur les solutions, positive, enthousiasme, a toujours le goût d'entreprendre, de construire quelque chose, d'organiser ou d'être sur un projet.

Pour le chef de file, manufacturier, vêtements de sport, le leader innovateur a les idées, les met en application et veut le meilleur produit. De plus, il se demande toujours, après un projet, « et après? ».

Le chef de file en commerce de détail avance :

> « *Prenons l'exemple du commerçant. S'il fait son travail avec le même amour que l'artisan qui taille une pierre précieuse ou qui tricote un chandail, il prendra le temps de véritablement écouter les gens qui font appel à son savoir. Autrement dit, pour exercer consciencieusement, il se doit d'être en sympathie avec la personne qui lui raconte un problème de santé ou qui lui demande un avis. Et ce n'est pas seulement un truc du métier. Servir les gens comme nous voudrions être servis est l'essence même de notre profession. D'aussi loin que je me souvienne, j'ai compris que la réussite dans ma profession signifiait ressentir une véritable sympathie pour la personne qui entre dans mon magasin. Une telle attitude ne semble pas particulièrement déterminante. Et pourtant, comme ce chandail qui se tricote une maille à la fois, j'aime croire que notre entreprise s'est construite un sourire à la fois, à force d'écoute active. La créativité c'est donc faire de petites choses avec un grand amour.* »

Pour le chef de file en télécommunications 2, il a fait les choses avant ou différemment des autres, des concepts, des actions, des services, des produits qui étaient un peu avant-garde et qui avaient un fort potentiel d'innovation.

Les chefs de file parlent de construire quelque chose, de faire les choses avec amour pour servir les gens, de mettre en place un environnement pour ce faire.

La revue de la littérature pour le volet « produit » de la sous-question 1d va dans le même sens. Ainsi, MacCrimmon (1994) parle des "5 P", pour personne, produit, "press" (environnement), processus et problématique, qui inclut le produit. Amabile (1996), tout comme Stein (1982), définissent la créativité comme: "the process which results in a novel work that is accepted as tenable or useful or satisfying by a group at some point in time". Levesque (courrier électronique, 2000), pour elle, dans son nouveau livre[42], modifie cette définition en tournant le processus en habileté et en ajoutant le mot "consistently", pour distinguer la créativité de la chance, "or flash in the pan". Et, nous adoptons ainsi comme définition de la créativité, tout comme le Center for Creative Leadership (courrier électronique, Horth, 1996): "*idées nouvelles qui sont utiles*".

Pour la formation en créativité, fréquemment, l'accent est mis sur la recherche et le développement ou le développement de nouveaux produits. Ainsi, pour Perrone (1994), les apprenants créent des produits originaux et publics; ils gagnent donc une certaine forme d'expertise.

Environnement :

Ainsi, le chef de file en communications 2 a dit que l'environnement aide à la créativité : « un environnement possible : sortir du stress, faire des réunions dans des suites d'hôtel, par exemple, où tout est détendu, avoir du fun ». La personne peut donc avoir besoin d'un environnement spécifique pour pouvoir stimuler sa créativité.

---

[42] Breakthrough Creativity

Pour le chef de file en création artistique, le leader créatif "crée un environnement de confiance".

Pour le chef de file, manufacturier, vêtements de sport, le leader créatif "crée une bonne atmosphère dans l'entreprise".

Pour le chef de file en commerce de détail :

> *« Par exemple, j'ai fait aménager pour nos employés un centre sportif bien tenu, un terrain de baseball et même une garderie. Des diététiciennes cuisinent pour les enfants. C'est ma façon à moi de créer. Je ne suis pas du tout musicien, pourtant j'aime beaucoup la musique. J'ai une admiration sans borne pour des compositeurs de la trempe de Mozart ; ils ont écrit de la musique fabuleuse. J'ose croire que je peux moi aussi apporter ma modeste contribution à l'édification d'un monde plus harmonieux et plus heureux.*

De plus, pour le chef de file en commerce de détail, le leader créatif donne les meilleurs instruments de travail à ses employés.

Pour le chef de file en communications 2, le leader créatif crée un environnement propice à la création.

Ainsi, le chef de file en communications 1 illustre :

> *Mais aussitôt qu'on ouvre la possibilité pis qu'on dit que c'est leur responsabilité, pis que si il y a un problème, vous trouvez la solution, inventez-la, on va vous soutenir Ils en ont des solutions Moi, je crois beaucoup à ça. Il faut créer l'environnement pour ça. Il faut aussi permettre que les gens se trompent, qu'ils ont le droit à l'erreur et les soutenir.*

Pour le chef de file en arts 1, le leader créatif a des préoccupations communautaires et est à l'écoute des mutations sociales et analyse la société dans laquelle on vit.

Pour le chef de file en arts 2, il cite :

> *« le leader créatif doit simplement essayer d'encourager la créativité chez les autres, l'imagination, de la libérer, si vous voulez, de contraintes*

qu'ils ne pourraient pas imaginer avoir . - - moi, mon idée, c'est d'enlever les obstacles.(...) Mon rôle, moi, c'est d'appuyer la créativité, d'appuyer l'imagination, d'appuyer l'invention...(..) . Bon, on a un problème, réglons-le le problème avec nos propres moyens, puis avançons le plus possible ».

Pour le chef de file en souscription, le leader créatif s'adapte à la réalité et au contexte et regarde "les affaires qui se font ailleurs".

Le chef de file A cite :

« Comme x, qui adore la physique. Il applique certains de ses concepts de par sa tendance vers les concepts physiques et applique ça dans ces réflexions d'affaires. Quelqu'un d'autre qui aurait des réflexions d'affaires plus créatives au niveau littéraire serait peut-être tenter d'aller vers les médias en affaires, puis appliquer sa réflexion. Alors pour moi, plus on va loin, plus on a l'esprit ouvert au changement, plus on peut analyser les problèmes sur plusieurs angles et, de cette façon, arriver à une solution qui est plus créatrice ... »

Nos chefs de file parlent donc de créer une atmosphère plaisante, de confiance, pour créer, de droit à l'erreur, d'enlever les obstacles, de donner les meilleurs instruments de travail à leurs employés, d'être à l'écoute des mutations sociales et d'analyser la société dans laquelle on vit et de regarder ce qui se fait ailleurs, d'exprimer la créativité dans un contexte. Quelqu'un ajoute : *« plus on a l'esprit ouvert au changement, plus on peut analyser les problèmes sous plusieurs angles et, de cette façon, arriver à une solution qui est plus créatrice.. ».*

Concernant **la revue de la littérature pour le volet « environnement » de la sous-question 1d,** nous trouvons MacCrimmon (1994) qui catégorise les théories de la créativité selon MacCrimmon (1994), est selon les "5 P", pour personne, produit, "press" (environnement), processus et problématique selon les "5 P", pour personne, produit, "press" (environnement), processus et problématique. Pour Isaksen (1983), le leader facilitant la créativité est impliqué à créer un climat conduisant à la croissance de la

créativité. Et, pour Palus et Horth (1996), le leader créatif crée le contexte, l'environnement approprié, les conditions, la motivation, l'espace pour permettre aux gens d'exprimer leurs « cré-activités ».

Problématique :

Le chef de file en commerce de détail a dit, concernant les facteurs déclenchant ou aidant la créativité : « on misait le tout pour le tout. Ce n'était pas le goût du risque qui me poussait, mais une profonde conviction ».

Pour le chef de file en création artistique, le leader créatif met ensemble les éléments d'une situation diverse pour arriver à un résultat amélioré.

Ou encore, le chef de file dans le secteur des communications 1 a dit de la créativité : « mais il faut qu'elle soit exprimée dans un contexte, dans une situation donnée ».

Pour le chef de file, manufacturier de vêtements de sport, le leader créatif "court en avant de tout le monde pour essayer de trouver des choses".

Pour le chef de file, secteur des pâtes et papier, le leader créatif "vise au centre de chaque cible".

Pour le chef de file en arts 1, le leader créatif a des préoccupations communautaires.

Pour le chef de file en arts 2, le leader créatif "passe à travers les problèmes".

Pour le chef de file en télécommunications 2, le leader innovateur est capable de "s'adapter aux besoins du monde demain matin".

Concernant la revue de la littérature pour la problématique, tout d'abord, MacCrimmon (1994) inclut la problématique dans ses "5 P" (pour personne, produit, "press" (environnement), processus et problématique), comme façon de voir la créativité. Et Guilford (Sanders & Sanders, 1984) dit que la créativité est la "*pensée divergente dans la résolution de problèmes*". Et Moustakas (Sanders & Sanders, 1984) : *"la créativité est une abstraction qui atteint une forme concrète pour une raison particulière et unique".*

Amabile (1996) est d'accord avec la définition de Stein (1982) qui est: "the process which results in a novel work that is accepted as tenable or useful or satisfying by a group at some point in time". Levesque (courrier électronique, 2000), pour elle, dans son nouveau livre[43], modifie cette définition en tournant le processus en habileté et en ajoutant le mot "consistently", pour distinguer la créativité de la chance, "or flash in the pan ». Et pour Newell, Simon & Shaw (Sanders & Sanders, 1984), *« le problème posé initialement était vague et mal défini; une partie de la tâche était la définition du problème »*.

Et nous savons que la formation en créativité aide les individus à envisager les problèmes selon des perspectives différentes et à générer des solutions uniques. Ainsi, pour Perrone (1994), les apprenants aident à définir le contenu et ont le temps d'explorer et de trouver une direction particulière qui les intéressent, qui se fait dans la première étape du modèle de résolution de problèmes, soit « trouver la problématique » et dans la troisième étape, soit « trouver le problème ». Le processus de pensée latérale (de Bono, 1992) va dans le même sens : *« seeking to solve problems by unorthodox or apparently illogical methods »*. Enfin, Kabanoff &

---

[43] Breakthrough Creativity

Rossiter (1994) disent que virtuellement tous les types de formation en créativité incluent une tentative pour changer les styles de résolution de problèmes vers une approche plus flexible, ouverte et humoristique, sans jugement et des efforts pour influencer la motivation des gens à résoudre les problèmes de façon créative – afin de percevoir les problèmes comme des défis positifs et non comme des obstacles, et d'être persistant en résolvant les problèmes difficiles. Treffinger (1980), dans son modèle d'apprentissage créatif, parle d'implication dans des défis réels.

Pour Mooney (1978), un exécutif créatif « croit, même après des échecs répétés, qu'il peut résoudre un problème », « a la confiance de résoudre de nouveaux problèmes » et « a toujours plus de problèmes et de travail que le temps pour les résoudre ».

Le leadership créatif implique, selon Palus et Horth (1996), "intentionally mobilizing all (or at least more) mindspace in order to make sense of and face complex adaptive challenges".

Globalement, cette sous-question est confirmée en grande partie individuellement, les répondants parlant de l'importance des 5 « P's » (personne, produit, processus, « press »/environnement et problématique) individuellement. N'ayant pas posé la question spécifiquement, nous allons ici mettre plus d'un ou deux facteurs ensembles, maintenant, un chef de file dans le secteur des communications a dit de la créativité : « est l'association qu'on peut faire entre des idées qui existent déjà, entre des domaines et des personnes qui existent déjà. La création c'est un progrès – aller chercher des choses en arrière, tout comme être visionnaire. »

Pour le chef de file en télécommunications 2, le leader innovateur est le leader capable de mettre en place un environnement qui va provoquer l'instinct, ou l'étincelle de créativité auprès de ses collaborateurs et être ensuite capable d'identifier les éléments créateurs qui peuvent être transformés en innovation.

Les chefs de file disent donc que la créativité part d'une profonde conviction, mettant les éléments d'une situation diverse pour arriver à un résultat amélioré, d'exprimer la créativité dans une situation donnée. Un chef de file dit : le leader créatif « *court en avant de tout le monde pour essayer de trouver les choses* » et, un autre, le leader innovateur « *est capable de s'adapter aux besoins du monde demain matin* ».

Nous avons lu des chefs de file qui mettent deux ou plusieurs variables ensemble, se rangeant du côté de la sous-question. Ainsi, un chef de file dans le secteur des communications dit que la créativité, « *c'est l'association qu'on peut faire entre des idées qui existent déjà, entre des domaines et des personnes qui existent déjà. La création, c'est un progrès – aller chercher des choses en arrière, tout comme être visionnaire* ».

Du côté des chercheurs, ceux-ci s'entendent pour dire que la créativité est multidimensionnelle et qu'elle peut être approchée par moult perspectives: personne, processus, produit, environnement et problématique. Ainsi, selon MacCrimmon (1994), est selon les "5 P", pour personne, produit, "press" (environnement), processus et problématique.

Amabile (1996) est d'accord avec la définition de Stein (1982) qui est: "the process which results in a novel work that is accepted as tenable or useful or satisfying by a group at some point in time". Levesque (courrier électronique, 2000), pour elle,

dans son nouveau livre[44], modifie cette définition en tournant le processus en habileté et en ajoutant le mot "consistently", pour distinguer la créativité de la chance, "or flash *in the pan*", *qui couvre plusieurs facettes.*

De nombreux chercheurs disent que la créativité est contextuelle. Harrington (1972) va plus loin en disant que l'interaction entre la motivation personnelle et l'environnement peut être sensible au contexte, selon la personnalité des créateurs et l'estime de soi.

Nous voyons aussi que Treffinger (1980) couvre plusieurs variables dans son modèle d'apprentissage créatif (page 21). De plus, selon Raudsepp (1978) et comme certains répondants ont partagé avec nous, ce qu'est l'exécutif créatif: (1) il possède *beaucoup d'énergie, canalisée dans un effort productif,* (2) persévère, *malgré les* obstacles et les oppositions, (3) refuse d'être restreint par les habitudes et l'environnement (4) dérive le plus de plaisir des activités créatrices et (5) est prêt à écouter chaque perspective mais juge par lui-même.

Pour Isaksen (1983), le leader facilitant la créativité, que nous avons rencontré parmi nos répondants: (1) tolère la complexité et le désordre, au moins pour une période, (2) laisse du temps aux individus pour penser et développer leurs idées créatrices, (3) crée un climat de respect mutuel et d'acceptation entre les individus afin qu'*ils partagent, se développent et apprennent les uns des autres, et de façon* indépendante et (4) est conscient que la créativité est un phénomène qui comporte de nombreuses facettes et qui s'applique à tous les domaines .

Et, selon Palus & Horth (1996), le leadership créatif implique "intentionnally mobilizing all (or at least more) mindspace in order to make sense of and face complex adaptive challenges".

---

[44] Breakthrough Creativity

Enfin, Gruber (1988) voit la créativité comme un système en évolution, développemental, systémique, "experientially sensitive and interactive", pluraliste et « constructioniste", allant dans le sens de la sous-question. Pour Crownwell (1988), les définitions de la créativité semblent varier pour s'adapter au but de la recherche ou de l'article.

Sommaire pour le but 2:

En général, il y a de nombreuses similarités et complémentarités dans les réponses des répondants. Nous pouvons percevoir une opposition, a priori: p. ex. une personne considère l'acte créatif comme un acte individuel, tandis que l'autre, comme un acte collectif. Cela ne fait que renforcer la sous-question disant que la créativité est propre et complexe à chacun.

En résumé:

- ✓ Il y a 4 personnes qui ont suggérées que <u>la créativité c'est de faire les choses différemment.</u>
- ✓ Il y 2 personnes qui ont soutenu l'idée que <u>la créativité est de faire les choses différemment des autres.</u>

En conclusion, les nouveaux éléments que les répondants emmènent à la revue de la littérature sont que la créativité est aussi une façon « d'être », peut être un « état d'âme », un mélange « d'instinct et de connaissances ». Encore ici, cela renforce le but.

Enfin, pour Lévesque (1996), la perception que ses répondants (dirigeants d'entreprise) avaient de ce qu'est la créativité est la suivante:

> *Creativity is the expression of an individual's unique self. It manifests itself differently in each individual according to the person's orientation, environment, interest, skill or talent. For some, it is the novel associations of ideas that are useful. For all, creativity emanates from the core of who one is, allowing the enlargement of their universe and enabling the deepening of inward experiences.*

La revue de la littérature confirme donc que les perspectives abondent dans le domaine de la créativité et les chercheurs s'entendent pour dire que la créativité est multidimensionnelle et les répondants semblent aller dans le même sens.

But 3

Se considèrent-ils comme créatifs? Si oui, depuis quand?

Ici, nous avons recours aux sous-questions 5c et 4b.

- ***Sous-questions 5c: La créativité et leader organisationnel : Un leader devient-il éventuellement une personne créatrice, s'il se perçoit comme tel (Lévesque, 1996) ou s'il fait appel à ses habiletés créatrices?***

En premier lieu, quelle est leur **perception** de leur propre créativité?

En général, les répondants se perçoivent comme étant des personnes créatrices et innovatrices. En fait, la plupart se perçoivent comme étant plutôt très créatrices et/ou très innovatrices.

Ainsi, « Je suis une personne incroyablement créatrice », « j'en ai trop de créativité », etc. Tant qu'au chef de file en commerce de détail, il dit :

> *« Écoutez, sans vouloir exagérer ma contribution à l'édification du Québec moderne, je crois avoir démontré un esprit créateur dans le sens suivant : J'ai su créer une formule qui répondait exactement à un besoin que j'avais ressenti dans notre société à un moment précis de son histoire. J'ai été en quelque sorte un psychologue de la mentalité canadienne française. »*

Le chef de file en consultation dit qu'il n'est « pas créatif, qu'il s'assure de mettre la structure en place afin de permettre à ses gens de l'être, qu'il crée l'environnement pour qu'ils le soient ».

Pour les trois personnes qui ne se perçoivent pas nécessairement comme créatrices, le fait qu'elles aient été choisies par un comité de sélection a pu aider leur prise de conscience de leur propre créativité. Elles ont pris le temps de l'entrevue

comme une étape de réflexion et de synthèse (d'autres également), car elles ont rarement le temps de le faire, sur un sujet qui les intéresse et/ou les passionne autant. Également, un chef de file se considère plutôt :

> *« Comme « un agent de changement... (..) un gars comme Y est plus comme moi. C'est plus un gars qui va avoir une équipe autour de lui qui sait qu'il y a un problème puis il va regarder et essayer de puiser des éléments et dire c'est la solution. Moi, je suis plus comme ça, et qui n'aura pas peur de faire le changement requis par l'innovation qui ressort de cette réflexion-là, mais ce n'est pas une créativité personnelle. Je ne pense pas que je suis créatif personnellement. »*

Une autre personne dit qu'elle est là pour mettre en place le contexte pour permettre à ses « partenaires » (employés) d'être créatifs et à la structure de son entreprise de faciliter la créativité. Une autre, enfin, était trop humble[45] pour commenter cette question.

Enfin, le chef de file en télécommunications 2 dit : « Je ne me suis jamais vu comme ça, mais on m'a dit que j'étais comme ça. Moi, je veux juste m'amuser, puis je veux seulement trouver des solutions aux problèmes ».

En ce qui concerne la question **"depuis quand"**, la plupart des chefs de file ont répondu: depuis l'adolescence. Certaines pensent qu'à l'âge adulte, ils sont devenus créatifs. Une partie des répondants considèrent que la créativité est innée.

Du **côté de la revue de la littérature pour cette première partie de la question 5c,** à savoir si le leader devient éventuellement une personne créatrice s'il se perçoit comme tel, Harrington (1972) suggère que l'interaction entre la motivation personnelle et l'environnement peut être sensible au contexte, selon la personnalité des créateurs et de facteurs telle l'estime de soi. Pour Melrose (1989), pour que la créativité apparaisse, la personne doit être complètement immergée dans le sujet,

[45] Interprétation de la chercheure

obtenir/permettre un état psychique ouvert, expérimenter une concentration directe/intense, se comporter comme si la créativité allait se produire et posséder une croyance interne que le succès va se produire. L'intention est essentielle. Kabanoff & Rossiter (1994) disent ainsi que dans virtuellement tous les types de formation en créativité, l'image de soi est un but de changement. Pour Treffinger (1980), du côté affectif, nous retrouvons la curiosité, la volonté de répondre, l'ouverture à l'expérience, la prise de risque, la tolérance à l'ambiguïté et la confiance en soi, au niveau 1 , tandis qu'au niveau 2, la sécurité psychologique de créer et au niveau 3, l'engagement à une vie productive et l'actualisation de soi. Et, finalement, Landry (1983) a systématisé dans un contexte global l'apprentissage de la créativité où cela passe par deux pôles complémentaires : créer et se créer.

Pour Mooney (1978), un exécutif créatif

> *« a la confiance de résoudre de nouveaux problèmes, de trouver de nouvelles choses et de faire des choses originales, il ressent qu'il a du potentiel non accédé et il croit, même après des échecs répétés, qu'il peut résoudre un problème ».*

Pour Lévesque (1996), la conscience de soi est importante dans les niveaux de créativité des gestionnaires seniors. Et, pour Bailey & Bailey (1995) une introspection minutieuse du concept de soi est critique pour obtenir une perspective objective de ses habiletés individuelles.

Du côté des formations en leadership créatif, l'Université Stanford en Californie met l'accent sur le développement du côté non rationnel de la personne, qui éveille la source intérieure créatrice de chaque apprenant où sa confiance dans la créativité et la neutralisation des barrières à sa créativité sont des parties importantes du cours. Et l'Institut du Développement de la Créativité (Diaz-Carrera, 1992) explore et accède au pouvoir intérieur comme être humain créatif et augmente leur conscience et à leur propre potentiel, entre autres.

Concernant **l'appel à ses habiletés créatrices**, nous pouvons le voir dans les actions du leadership créatif.

Pour le chef de file, manufacturier de vêtements de sport, "préparer tout le temps des stratégies, anticiper, sentir, utiliser son intuition" sont des actions qu'il prend et il s'entoure de gens créatifs autour de lui, tout comme le chef de file en arts 2.

Pour le chef de file dans le domaine des arts 1, « être à l'écoute des mutations sociales, analyser la société dans laquelle on vit, trouver des projets qui vont vraiment lancer des pistes de changement » sont des actions qu'il fait, qui lui permet de faire appel à ses habiletés créatrices.

Pour le chef de file en télécommunications 2, en création artistique, en finance et celui en papier, "essayer de faire de façon différente" est une action.

Le chef de file en télécommunications 2 ajoute aussi "tolérer l'échec".

Celui dans le secteur des pâtes et papier et celui en télécommunications 1 disent : "prendre des risques".

Pour le chef de file en communications 1, il parle de "développer une vision".

Pour le chef de file en finance, il s'agit "d'amener les gens autour de lui, pour les faire voir les choses différemment et leur insuffler la confiance et "se mettre dans des situations où tu dois prendre des responsabilités et des décisions".

Pour les chefs de file dans le secteur public et celui en vêtements de sport, ils disent: « se projeter dans le futur ».

Le chef de file en souscription dit « aller voir ailleurs ».

Pour le chef de file en construction maritime, "avoir une vision et aller dans la direction de la vision.. tout se met en place tout seul".

Pour le chef de file en divertissement, "le respect des gens autour de toi, l'humilité, les rêves, le courage et la passion".

Pour la seconde partie de la question 5c, la revue de la littérature soutient amplement que la créativité se développe si l'on fait appel à ses habiletés créatrices.

Ainsi, ces habiletés peuvent être développées à travers une utilisation accrue, la formation et le « nurturing » (Barron, 1988, Isaksen, Puccio & Treffinger, 1993). Pendant des décennies - de Barron (1953) à Loeweinstein (1994) - les études ont démontré que la capacité à accepter et expérimenter des "fossés" (pour dénoter la complexité et la nouveauté) est une disposition importante favorisant la curiosité et le comportement créatif. Pour Czitsentmihalyi (1996), la créativité se développe, entre autres, avec l'exposition à de nombreuses possibilités et par des attentes élevées . Gruber & Davis (1981) et Perkins (1981) ont mis l'accent sur l'importance du temps et de la persistance pour mieux développer les idées créatrices. Et pour Amabile (1989), les gens sont les plus créatifs lorsqu'ils sont motivés par l'intérêt, le plaisir, le défi et la satisfaction du travail en soi. Et pour Paré (1977), la créativité d'un individu est sollicité à son maximum sous la pression des événements extérieurs.

Du côté de l'enseignement de la pensée créatrice, pour Torrance & Torrance (1973), les meilleures approches donnent des opportunités pour l'implication, la pratique. De même, pour Treffinger (1980), au niveau deux des facteurs cognitifs, il parle de transformations en produits et en processus et, au niveau 3, on retrouve la recherche autonome, la direction autonome, le développement de produits et « the practicing professional ». Landry (1983) a systématisé l'apprentissage de la créativité dans un contexte global et parle, entre autres, de « créer ». Pour le programme

d'Open University, le bloc 3 applique la résolution de problèmes au niveau organisationnel, centrant l'accent sur le développement et la gestion d'un climat créatif. Enfin, l'Institut du Développement de la Créativité (Diaz-Carrera, 1992), dans son programme, génère des principes d'action et d'autorité charismatique à travers l'engagement et l'intégrité.

Mooney (1978) décrit des caractéristiques des exécutifs créatifs et cela parle de faire appel à ses habiletés créatrices (tableau 3, page 54) . Isaksen (1983) dit que le leader qui facilite la créativité « *utilise les erreurs comme éléments positifs pour aider les individus à prendre conscience des erreurs et atteindre des standards acceptables dans un environnement supportant* », « *laisse du temps aux individus pour penser et développer leurs idées créatives.* » *et* « *crée un climat de respect mutuel et d'acceptation entre les individus afin qu'ils partagent, se développent et apprennent les uns des autres, et ce de façon indépendante* ».

Pour Conger (1995), la créativité pour plusieurs leaders visionnaires est souvent le résultat de faire quelque chose de difficile. Le leadership créatif implique, selon Palus et Horth (1996), "intentionally mobilizing all (or at least more) mindspace in order to make sense of and face complex adaptive challenges".

Globalement, pour cette sous-question 5c, nos répondants se perçoivent en général comme des personnes très créatrices ou innovatrices, et sont reconnus comme tels. Nous n'avons pas demandé spécifiquement si le fait qu'ils se perçoivent comme tels concoure à leur état d'être. Nous pouvons seulement constater qu'ils sont perçus comme tels et qu'en général, ils se perçoivent comme tels.

Aussi, les répondants font clairement appel à leurs habiletés créatrices et sont perçus comme créatifs (par le comité, la population, etc.). Comme nous n'avons pas

posé la question directement, nous ne pouvons affirmer que c'est la pratique des habiletés créatrices qui les ont rendus créatifs. Cependant, on constate qu'ils ont la pratique et qu'ils sont perçus comme tels.

Ils semblent rejoindre sur de nombreux points ce que la revue de la littérature dit. Ainsi, selon Raudsepp (1978), l'exécutif créatif : (1) aime les défis impliquant des risques calculés, (2) croit que même après des échecs répétés, qu'il puisse résoudre un problème, (3) a la confiance de résoudre de nouveaux problèmes, de trouver de nouvelles choses et de faire des choses originales et (4) désire examiner les choses sous une perspective différente.

Et, pour Isaksen (1983), comme pour certains de nos répondants, le leader facilitant la créativité : (1) reconnaît le potentiel non reconnu et non utilisé précédemment, (2) n'a pas peur de débuter quelque chose de différent, (3) permet que le curriculum soit différent pour divers individus; verbalise la beauté des différences individuelles, (4) supporte et renforce les idées et les réponses inusitées des individus et (5) s'adapte aux intérêts et idées individuels lorsque cela est possible. Les leaders créatifs sont ainsi aptes à imaginer et à créer de nouvelles opportunités.

De même, Kouzes & Posner (1987) et Bennis & Nannus (1985) indiquent que les leaders efficaces défient les processus, sont prêts à prendre des risques, à expérimenter, à sortir des sentiers battus et de changer la façon dont les choses sont et de créer de nouvelles façons de travailler et une nouvelle façon de vivre, comme certains répondants nous ont souligné.

Globalement, Levesque (1996) dit que :

> *« Creativity manifests itself differently in each individual according to the person's orientation, environment, interest, skill or talent ».*

- ***<u>Sous-question 4b : La créativité et la personne</u> : La créativité part-elle de l'intérieur de soi, de l'intuition, alliée potentiellement à une habileté conceptuelle? A-t-elle sa source dans la conscience inter et intrapersonnelle? La confrontation et la résolution des deuils sont-elles primordiales (Barron, 1953; Loewenstein, 1994), de même qu'avoir un équilibre entre la tête et le cœur dans nos valeurs, nos attitudes, décision et actions?***

Nous allons voir cette sous-question, partie par partie.

Source de la créativité : intérieur de soi, intuition et habileté conceptuelle.

Le chef de file dans le domaine des communications 1 a dit :

> *« les flashs … Aller chercher en soi des choses. C'est vrai qu'on peut avoir des mentors, lire, aller à des conférences, c'est vrai tout mais à quelque part, rester fidèle à soi-même, c'est très important. Souvent, on ne s'écoute pas parce qu'on se dit; bon je n'ai pas l'expérience. C'est souvent, profondément ce qu'on pense qui nous guiderait le mieux et qui fait en sorte que même si quand on rentre dans une entreprise, on peut faire évidemment des concessions, il y a des gens plus expérimentés qui vont dire non, c'est une erreur, il faut écouter, je n'ai pas de problème avec cela, mais souvent des fois, il faut s'écouter et se fier à ses intuitions et la vie n'est pas fait que d'émotions, mais des fois on sent profondément les choses pis on se dit non, je le sens comme ça, pis je vais être à l'aise si je le fais. On va peut-être se gourer, pis tant pis, après on en tirera les conséquences. Mais je pense que ce qui m'a beaucoup aidé dans certain cas, c'est que malgré ce que me disait ma hiérarchie, tous les apparats, je faisais, je suivais un peu mon instinct et ça je pense que c'est important ».*

Le chef de file dans le secteur des innovations technologiques continue: « chercher les ressources de l'intérieur de soi et connaître ses limites ».

Pour le chef de file en commerce de détail : « vous savez, le bonheur engendre la créativité et vice-versa ».

Pour le chef de file dans le secteur des télécommunications 1, la créativité « tient un peu de spirituel aussi ». Il rajoute :

> *« ça t'est donné d'en haut ça, chacun a sa croyance, et bon, puis là tu le développes. Évidemment, il faut avoir le, je dirais, le courage de le développer, parce que ça ne se développe pas tout seul. Parce que même ces joueurs de hockey-là, ou le golf, ou peu importe le sport, ils pratiquent pas mal. Mais, je veux dire, il ne faut pas trop s'enorgueillir parce que c'est un don, ça. Ça nous est donné, ça. C'est donné, ça. Alors, c'est gratuit. La vie t'a donné ça. Évidemment, après il faut avoir la discipline et le courage de le faire, puis de rester bien humble là-dedans ».*

Le chef de file en arts 1 dit : « . C'est de revenir à ce qu'on faisait quand on était enfant, tout était création. Tout devient création, tout étant création, tout était à créer en devenir ».

Le chef de file en arts 2 dit:

> *« J'ai appris. Et puis j'ai appris dans le baptême du feu. Alors, c'est pour ça que je dis, moi, la meilleure théorie, c'est la pratique. Avoir des vrais défis et être capable de les relever. Et je pose ces défis-là à mes gens que je vois le plus, qui sont les directeurs de département et eux, à leur tour, doivent avoir la même attitude aux autres. Et chacun a un défi à relever, et c'est créateur, ça. Ça veut dire qu'on va en soi, qu'on tient compte de ses ressources personnelles, qu'on est capable aussi d'évaluer les risques, qu'on est capable d'aller chercher des solutions. »*

Le chef de file B dit : « j'avais pas de préjugés » et « je faisais ce que l'intelligence me disait de faire seulement ».

Et, nous avons vu précédemment que l'intuition est également importante pour certains répondants.

Pour le chef de file dans le secteur des innovations technologiques, la créativité est « la capacité de l'esprit ou de l'être humain de faire une synthèse d'idées provenant de différentes plages d'information, d'expériences pour créer de nouvelles choses ».

Pour le chef de file dans le domaine des arts 1, « la créativité est le propre de tout créateur, de tous les gens qui ont de l'inspiration, de l'imagination et qui, manuellement ou intellectuellement, arrivent à créer quelque chose qui est issue de leur propre pensée et cerveau ».

Pour le chef de file dans le secteur des communications 2, « pour innover dans un secteur, il faut que tu sois expert dans ce secteur-ci, que tu comprennes le champ de compétence dans lequel tu œuvres ».

Pour le chef de file A parle de la confiance en soi :

> *« ... mais conscient d'être capable de faire des choses différentes , ça fait une dizaine d'années. Fier de l'expérience et des succès précédents. Ça se bâtit, la confiance. La confiance en soi nous permet de faire de prendre des chances qui nous démontre qu'on a certaines capacités d'innovation, alors ça se démontre. La personne qui est née très confiante en soi (c'est un des points que je prends quelque part ici) au départ va tendre à être beaucoup plus innovatrice que d'autres parce qu'elle va prendre des chances ».*

Pour le chef de file dans le secteur des télécommunications 1, il est important de « lire beaucoup ».

Le chef de file dans le secteur des pâtes et papier parle des habiletés conceptuelles en parlant de « s'arrêter et réviser de temps en temps, faire attention, apprendre de tes échecs et des échecs des autres, regarder la conjoncture, lire et analyser le monde et ses réactions ».

Pour le chef de file dans le secteur des télécommunications 2, « voir les grandes tendances et, pour ceci, voir les choses sur plusieurs angles et identifier les forces, avoir une vision, qui est une projection des forces et des courants ».

Il semble donc que cette partie de la sous-question soit corroborée par certains répondants.

Du côté de la revue de la littérature pour la première partie de la sous-question 4b, *nous la verrons selon trois catégories, soit l'intérieur de soi, l'intuition et* les habiletés conceptuelles.

Pour l'intérieur de soi, selon Lévesque (1996), il appert que, en haut de la *structure hiérarchique de l'entreprise, les caractéristiques individuelles ont plus de* poids que d'autres facteurs. Les participants à sa recherche ont dit encore et encore que « je suis mon plus grand obstacle ». Ce thème est similaire aux conclusions de Smircich & Stubbart (1985) concernant la gestion stratégique: "... doivent tout d'abord regarder eux-mêmes et leurs actions et inaction pour expliquer leur situation".

Certains processus créatifs traitent également de l'intériorité. Ainsi, selon Caine et Caine (1991), nous avons différentes façons de l'approcher: (a) modèle de Wallas (1926), (b) Torrance et Osborn/Parnes, (c) théories psychanalytiques et (d) *théories humanistes et « développementales »*.

Pour Czitsentmihalyi (1996), le développement de la créativité est lié, entre autres, à la *persévérance*, qui est développée par la réponse à un environnement précaire, une famille dysfonctionnelle, la solitude et le sentiment de rejet et de marginalité. Pendant des décennies - de Barron (1953) à Loeweinstein (1994) - les études ont démontré que la capacité à accepter et expérimenter des "fossés" (pour dénoter la complexité et la nouveauté) est une disposition importante favorisant la curiosité et le comportement créatif.

Pour Melrose (1989), pour que la créativité apparaisse, la personne doit être complètement immergée dans le sujet, obtenir/permettre un état psychique ouvert, expérimenter une concentration directe/intense, se comporter comme si la créativité allait se produire, posséder une croyance interne que le succès va se produire. Des stratégies, pour Lévesque (1996), incluent s'ouvrir à soi et prendre du temps pour penser et laisser les idées incuber.

Du côté de la formation, le cours *Creativity in Business* de l'Université Stanford met l'accent sur l'intérieur de soi, de même l'Institut du Développement de la Créativité (Diaz-Carrera, 1992).

Pour Zalesnick (1989) affirme les transformations durables requière qu'un individu accepte une vision qui provient de son intérieur. Si la personne se sent vide, il n'y aura pas de vision. De même, pour Mooney (1978), les exécutifs créatifs « *sont gouvernés par la stimulation interne au lieu d'externe* ». Et pour Lévesque (1996), tout comme Pitcher (1994), le portrait des gestionnaires seniors créatifs est celui de l'artiste. Et Tear (1980) a trouvé que "those managers observed as being the most appropriately and successfully innovative had been rated as having average or better than average insight into themselves and into their social and physical environments". Bailey & Bailey (1995) mentionnent qu'une introspection minutieuse du concept de soi est critique pour obtenir une perspective objective des habiletés individuelles. Taylor synthétise en disant que "la personnalité des leaders créatifs peut être caractérisée comme relativement plus efficace, de façon intrapersonnelle et interpersonnelle, que les gens créatifs ou les leaders" (Taylor, 1978, pp. 221-222).

Du côté de l'intuition, nous pouvons reprendre ce qui a été mentionné ci-dessous concernant les ressources intérieures.

Pour Mooney (1978), un exécutif créatif « *croit que la fantaisie et le rêve diurne ne sont pas une perte de temps* » et « *se dirige vers les solutions utilisant l'intuition* ». MacKinnon (1987) renchérit en disant que le gestionnaire senior créatif, tout comme l'artiste, utilise son intuition. Lévesque a aussi trouvé chez ses répondants qu'une stratégie était de « *prendre du temps pour penser et laisser les idées incuber* », « *de trouver des « down-times » » et « practicing outside-in thinking* ». Finley (1995) dit d'aller nager. Quand à Gardner (1995), il recommande de désencombrer l'esprit.

Concernant les habiletés conceptuelles, Guilford, Perkins et Weisbert, entre autres (Caine & Caine, 1991) parles d'intelligence et de cognition dans le processus créatif. Ainsi, pour Guilford (Sanders & Sanders, 1984), la créativité est « *la pensée divergente dans la résolution de problèmes* ».

Pour Amabile (1989), les contributions créatives ne surviennent pas dans un vacuum : elles sont bâties sur les connaissances, entre autres, qui font partie de la première composante de son modèle. Sa deuxième composante est l'intersection de la pensée créatrice et des habiletés de travail. Ici sont inclus les stratégies, habitudes, schémas mentaux et habiletés typiquement associés à la pensée créatrice.

Enfin, selon Rickards et DeCock (1994), on peut également regrouper tous les écrits des chercheurs en créativité en quatre paradigmes principaux: a) le paradigme dominant qui prend ses racines dans le fonctionnalisme et associé avec les approches positivistes à l'acquisition de connaissances, b) une perspective structuraliste acceptant les possibilités d'une création de changement sensé et c) un cadre interprétatif.

Pour Treffinger (1980), la formation en créativité inclut les processus de pensée complexe, tels l'analyse, la synthèse, l'évaluation ainsi que les habiletés méthodologiques et de recherche. Et le programme *Creative Management* d'Open

University a dans son premier bloc la nature de la pensée créatrice, tandis que les techniques et les habiletés de base sont enseignées dans le second bloc.

Pour Bordeleau (1992), le gestionnaire à succès contrôle fort bien, entre autres, les nouvelles idées. Ainsi, son attitude de base est caractérisée par le fait qu'il croit, qu'à tout problème, il y a une solution satisfaisante et qu'il suffit d'utiliser sa créativité pour identifier cette dernière. Le gestionnaire senior créatif, tout comme l'artiste, comprend le besoin de flexibilité, et pense et apprend tout en faisant. Mooney (1978) dit des exécutifs créatifs qu'ils « *ont l'habileté d'étudier leurs propres idées de façon objective* ». Enfin, une caractéristique du leader transformationnel est la stimulation intellectuelle.

En sommaire, donc, pour cette partie de la sous-question 4b, la revue de la littérature, les chefs de file parlent de « *flashs, aller chercher en soi les choses, écouter son ressenti, son intuition, connaître ses limites, d'avoir confiance en soi, le spirituel et le courage de développer celui-ci et d'être humble avec ce don* ». D'autres parlent de « *la capacité de l'esprit ou de l'être humain de faire une synthèse d'idées provenant de différentes plages d'information, d'expériences pour créer de nouvelles choses* », de « *s'arrêter et réviser de temps en temps, faire attention, apprendre de tes échecs et des échecs des autres, regarder la conjoncture, lire et analyser le monde et ses réactions* », de « *voir les grandes tendances et, pour ceci, voir les choses sur plusieurs angles et identifier les forces, avoir une vision, qui est une projection des forces et des courants* ». Il semble donc que cette partie de la sous-question soit corroborée par certains beaucoup de répondants.

La revue de la littérature confirme que la créativité part de l'intérieur de soi, de l'intuition, alliée potentiellement à des habiletés conceptuelles. Ainsi, pour Crownwell (1988), les définitions de la créativité sont autant cognitives qu'intuitives,

partent de la source de la créativité, du quoi et du comment. Pour Tear (1980), la caractéristique qui optimise le comportement créatif est l'"insight", i.e. l'habileté de reconnaître sa capacité intellectuelle, d'être apte à définir clairement ces besoins qui va nous apporter de la satisfaction, de "lire" les implications de ses émotions, de reconnaître les forces qui agissent sur notre environnement, de percevoir les forces de notre comportement et d'évaluer ce comportement en relation avec l'efficacité de rencontrer les demandes de l'environnement et la satisfaction de ses besoins.

Et le programme *Creative Management* d'Open University traite à la fois des techniques intuitives et analytiques. Merritt (1998) dit que "the aesthetic experience is required for high level tasks (such as visionary leadership) and is credited with sharpening affective and cognitive operations." Et cette créativité, selon Levesque (1996), s'exprime de diverses façons. Sa recherche confirme et synthétise ce que nous avons lu jusqu'ici. Ainsi, la perception que ses répondants (dirigeants d'entreprise) avaient de ce qu'est la créativité est la suivante :

> *"Creativity is the expression of an individual's unique self. It manifests itself differently in each individual according to the person's orientation, environment, interest, skill or talent. For some, it is novel associations of ideas that are useful. For others, it is the major means by which they liberate themselves from the ordinary. For all, creativity emanates from the core of who one is, allowing the enlargement of their universe and enabling the deepening of inward experiences".*

Concernant **la conscience interpersonnelle**, le chef de file dans l'industrie des pâtes et papier dit : « parler aux gens, écouter les gens, partager avec les employés (le profit, etc.), mobiliser les gens, se mettre en équipe avec d'autres ».

Le chef de file dans le domaine financier dit : « amener les gens autour de lui, pour les faire voir les choses différemment et leur insuffler la confiance et être à l'écoute des gens qui ont des idées ».

Pour le chef de file en commerce de détail : « L'être humain est une fin en soi. On doit lui donner l'occasion d'exprimer sa créativité et son potentiel d'amour ». Il continue : « D'accord pour l'innovation, mais jamais au détriment de la dignité humaine et à l'encontre du bien commun ».

Le chef de file en communications 1 dit :

> *« Je crée à travers les autres. Moi ça me prend de l'interaction pour créer (...). Mes meilleures intuitions, ou l'énergie pour être capable de continuer et de trouver des nouvelles façons de faire, me viennent beaucoup d'un contact concret avec les opérations d'une entreprise, de ces employés, la base, la discussion; plus dans le feu de l'action je dirais c'est comme ça que je me nourris pour ensuite avoir des idées sur comment on pourrait peut-être trouver des solutions, faire les choses différemment. C'est avec les gens qui m'entourent ou qui sont dans l'entreprise fondamentalement. ».*

Le chef de file dans le domaine de la création artistique dit : « Reconnaître qu'on est entouré de gens qui ont plus que soi, prendre des décisions en discutant avec la collectivité, développer les relations entre les gens, créer un univers où les gens se sentent à l'aise entre eux, promouvoir l'équilibre génétique (homme femme), créer le sentiment d'appartenance, donner le sentiment de bien–être aux gens, motiver ».

Ici également, cette partie de la sous-question 4b semble entérinée par les répondants.

La revue de la littérature va dans le même sens. Ainsi, Amabile (1996) est d'accord avec la définition de Stein (1982) qui est: "the process which results in a novel work that is accepted as tenable or useful or satisfying by a group at some point in time". Levesque (courrier électronique, 2000), pour elle, dans son nouveau livre[46] modifie cette définition en tournant le processus en habileté et en ajoutant le mot "consistently", pour distinguer la créativité de la chance, "or flash in the pan .

De même, pour Czitsentmihaly (1996), la créativité se développe, entre autres, par les expériences familiales positives, un environnement émotionnel de support, un héritage culturel riche, l'exposition à de nombreuses possibilités, par des attentes élevées, la réponse à un environnement précaire et une famille dysfonctionnelle. Pour Gramont (1988), ceux qui travaillent avec des gens qu'ils apprécient réussissent mieux que les gens qui travaillent avec ceux qu'ils n'apprécient pas. Pour Kabanoff & Rossiter (1994), la formation en créativité aide à surmonter les barrières interpersonnelles afin qu'ils expriment leur créativité. Et Cameron (1992) qui dit : « *I can't teach – I teach people to let themselves be creative* ». Nous sommes donc des facilitateurs.

Scott (1980) a attribué des caractéristiques aux leaders créatifs, entre autres : haut degré d'habiletés en communication (verbale et écrite) et adaptabilité. Mooney (1978) dit que l'exécutif créatif « *est ouvert et direct avec les gens et respecte leurs droits et sait comment inspirer et encourager les autres* ». Et pour Isaksen (1983), le leader facilitant la créativité s'occupe des points suivants :

- *Clarifie les buts des individus et des groupes;*
- *S'appuie sur le(s) désir(s) des membres comme force de motivation;*
- *Organise et rends disponible une grande variété de ressources;*
- *Est une ressource à être utilisée par les membres du groupe;*
- *Réponds et accepte le contenu et l'attitude des expressions;*
- *Demeure alerte aux expressions des sentiments et émotions et*
- *Est impliqué à créer un climat conduisant à la croissance de la créativité.*

---

[46] Breakthrough Creativity

Maccoby (1976), de son côté, illustre les valeurs d'un leader créatif en parlant de considération pour les autres et d'amour. MacKinnon (1987) renchérit en disant que la créativité d'un leader organisationnel "est plus centrée dans la zone de relations interpersonnelles et sociales (...) (p. 121). Dans une forme avancée, la connaissance interpersonnelle permet à un leader créatif de lire les intentions et les désirs - même s'ils sont cachés - de plusieurs individus, et, potentiellement, d'agir sur cette connaissance, par exemple, en influençant un groupe d'individus disparates afin qu'ils se comportent d'une quelconque façon. Et Tear (1980) a trouvé *que "those managers observed as being the most appropriately and successfully innovative had been rated as having average or better than average insight into themselves and into their social and physical environments"*. Thomson (1994) parle des leaders visionnaires qui inspirent les autres vers des accomplissements extraordinaires grâce à la force de leur vision, la clarté de leur but et leur engagement sans faille à leur intégrité personnelle. Pour Bass & Avolio (1994), le leader transformationnel stimule et encourage les autres à voir leur travail selon une nouvelle perspective; qui génère une conscience de la vision de l'équipe ou de l'entreprise; qui développe les membres de l'équipe à un niveau accru de développement; qui motive les membres de l'équipe à regarder au-delà de leurs propres intérêts pour regarder ceux du groupe. Pour Palus & Horth (1996), le leader créatif crée donc le contexte, l'environnement approprié, les conditions, la culture, la motivation, l'espace pour permettre aux gens d'exprimer leur « cré-activités » . Taylor synthétise en disant que "la personnalité des leaders créatifs peut être caractérisée comme relativement plus efficace, de façon intrapersonnelle et interpersonnelle, que les gens créatifs ou les leaders" (Taylor, 1978, pp. 221-222).

Lévesque (1996) a trouvé des stratégies comme utiliser des réseaux de gens très différents pour procurer et supporter de nouvelles idées et perspectives et comprendre le rôle des sentiments et des émotions en affaires. À l'intérieur de

l'organisation, Levesque (1996) a identifié des facteurs tels que la gestion participative et l'utilisation d'équipes pour développer la créativité des leaders. Findley (1995), de son côté, dit de passer du temps dans le bureau des autres personnes et de bien réagir aux mauvaises idées. Kanter (1988) ajoute plus de relations, de sources d'informations, d'angles à un problème, plus de liberté de marcher dans et à travers l'entreprise.

Du côté de la formation en leadership créatif, le cours *Creativity in Business* de l'Université Stanford parle d'amener sa créativité dans l'organisation.

Concernant la **conscience intrapersonnelle**, le chef de file dans le domaine des innovations technologiques dit : « va utiliser dans son subconscient des ressources pour atteindre ses résultats » et « connaître ses limites ».

Le chef de file dans l'industrie des vêtements de sport dit : « se connaître et se comprendre ».

Pour le chef de file dans le domaine des arts 1, « développer son corps qui est un instrument très important (en théâtre spécialement) » lui permet d'avoir une conscience intrapersonnelle ».

Pour le chef de file en commerce de détail :

> *« Même des personnes qui ont sombré dans l'alcool, la drogue, la violence ou la criminalité peuvent transformer leur vie s'ils peuvent arriver à reconnaître la richesse des aptitudes et les dons qui sont en eux. Il faut arriver à communiquer à nos jeunes gens, surtout les moins fortunés, qu'ils sont dignes d'être aimé et que leur amour peut transformer le monde. L'amour est la force créatrice qui transforme tout. ... Nous sommes devenus aveugles à la dimension spirituelle de la vie, et nous limitons nos aspirations au seul domaine politique, comme si nous croyions qu'on arrive un jour à la paix de l'âme et au bonheur à force de débat et de revendication ».*

Donc, encore ici, certains répondants semblent répondre positivement à cette partie de la sous-question.

La revue de la littérature pour la conscience intrapersonnelle rejoint entièrement la revue de la littérature faite pour la sous-question 4b, concernant l'intérieur de soi et l'intuition.

Les répondants ont également parlé de l'importance de la confrontation et de la résolution des deuils.

Ainsi, une personne dans le domaine technologique a dit : « confrontation ou un goût développé pour autre chose que simplement des matières professionnelles ». Le chef de file dans le domaine des innovations technologiques dit que la « confrontation » est une source importante de la créativité.

Une personne dans le domaine des arts a dit : « se trouver devant un mur » et « une situation de grand bouleversement dans la vie ». Pour le chef de file dans le domaine de la levée de fond : « dans sa vie adulte, ont été une situation de grand bouleversement (maladie) et le besoin de dédramatiser ».

Pour le chef de file, manufacturier de vêtements de sport, « accepter la souffrance ». Et il détaille :

« . il n'y a pas de pavage, il y a de la roche, il y a des obstacles, il y a des descentes, il y a des montées. Il faut accepter qu'on va souffrir un peu. La notion de souffrance apparaît lorsqu'on fait quelque chose d'extrême, on apprend à se faire mal. La réaction d'un être humain est d'arrêter car son cerveau lui envoie de l'information et lui dit d'arrêter de faire mal à son corps. Alors, il faut être capable d'aller plus loin puis d'accepter la souffrance. Ça, ce n'est pas évident! Parce que le premier réflexe qu'on a en tant qu'être humain c'est " arrête, ça fait mal ". On est essoufflé, ça chauffe ici, ça brûle par là, on a mal aux jambes. Alors, il faut pousser, même si l'autre bord, le cerveau dit : « arrête, arrête, arrête, ça fait trop mal ". Se pousser à la limite, voilà!. Alors, ça, ça ferait partie d'un autre cours, ça aussi, pousser les limites. On va aller monter une montagne en courant. Alors, ça, ça peut aider. »

Le chef de file dans le domaine de la construction maritime dit : « par mise en situation (il donne un exemple personnel, le décès de son père) ».

Le chef de file dans le domaine des innovations technologiques a dit : « apprendre à régler avec ses ressources intérieures des situations difficiles où il doit utiliser autre chose que le "textbook" ».

Pour le chef de file dans le secteur des télécommunications 2, il est important « d'accepter le changement ».

Beaucoup de répondants corroborent également cette partie de la sous-question.

Du côté de la revue de la littérature concernant l'importance de la confrontation et de la résolution des deuils, les participants à la recherche de Levesque (1996) ont dit encore et encore que « je suis mon plus grand obstacle ». Ce thème est similaire aux conclusions de Smircich & Stubbart (1985) concernant la gestion stratégique: "... doivent tout d'abord regarder eux-mêmes et leurs actions et inaction, et non à leur "environnement" pour expliquer leur situation". Pour Torrance (Sanders & Sanders, 1984), *"la créativité est un processus qui implique la sensation des fossés ou des éléments manquants, dérangeants, des hypothèses, (...)"*. Pour Prince (1972), c'est « *une différence unifiante* » et pour Poincarré (Sanders & Sanders, 1984), c'est la « *combinaison fructueuse qui révèle une relation non suspectée entre les faits connus depuis longtemps mais crue à défaut d'être des étrangers l'un à l'autre* ». Pour Freud (Sanders & Sanders, 1984), c'est « *un moyen d'exprimer les conflits intérieurs qui ressortiraient en neuroses... un purgatoire mental qui garde les êtres humains sains* ». Et pour Newell, Simon & Shaw (Sanders & Sanders, 1984), « *la pensée créatrice requière la modification ou le rejet d'idées acceptées précédemment* ».

Pour Czitsentmihalyi (1996), la créativité se développe, entre autres, avec l'exposition à de nombreuses possibilités et par des attentes élevées. Pour Melrose (1989), ce qui détermine une vie créative est une volonté se déplaçant dans le temps, une détermination à réussir, à donner un sens au monde, l'utilisation de moyens pour découvrir les mystères de l'univers. Aussi, la conscience que l'on que la mort est inévitable peut contribuer à la persévérance de notre créativité. Treffinger (1980) a conceptualisé l'apprentissage de la créativité en parlant, entre autres, d'ouverture aux sentiments complexes et aux conflits.

Pour Zalesnick (1989), les gens qui font face à leurs deuils peuvent devenir aptes à enclencher leur potentiel créateur et l'habileté propre au leader. Et pour Mooney (1978), les exécutifs créatifs « persévèrent malgré les obstacles et les oppositions, n'ont pas peur de poser des questions qui démontrent de l'ignorance, sont prêts à se tenir seuls si l'intégrité personnelle le demande, désirent examiner les choses selon une perspective différente et sont alertes aux nouvelles perspectives». Et Bailey & Bailey (1995) mentionnent qu'une introspection minutieuse du concept de soi est critique pour obtenir une perspective objective des habiletés individuelles. Ainsi, le cours *Creativity in Business* de l'Université Stanford traite de la neutralisation des barrières à notre créativité, entre autres. Et un des objectifs du cours de Diaz-Carrera (1992), de l'Institut du Développement de la Créativité, est d'augmenter la conscience à leur propre potentiel caché et aux problématiques clés de notre monde d'aujoud'hui et d'élargir et, en même temps, d'apprendre à concentrer efficacement leur vision.

De même, pour Isaksen (1983), le leader facilitant la créativité clarifie les buts des individus et des groupes. Aussi, pour Bass & Avolio (1994), le leader transformationnel stimule et encourage les autres à voir leur travail selon une nouvelle perspective; qui génère une conscience de la vision de l'équipe ou de l'entreprise; qui développe les membres de l'équipe à un niveau accru de développement et qui motive

les membres de l'équipe à regarder au-delà de leurs propres intérêts pour regarder ceux du groupe.

Les répondants ont également relaté de **l'importance de l'équilibre tête, cœur, dans les valeurs, attitudes, décisions et actions.**

Le chef de file dans le domaine des arts 1 dit : « un plus grand équilibre entre le corps et l'âme ».

Le chef de file A dit : « compréhension de soi et des objectifs de l'organisation ».

Le chef de file dans l'industrie des communications 1 dit :

> *« Une source d'inspiration au niveau de ses valeurs. J'essaie de partager ses valeurs de respect, d'écoute, de communication, d'être centré sur les éléments du client et de faire en sorte d'être capable d'entraîner, être passionné, avoir de l'émotion, être à la fois rationnel et émotif, engagement, participer à des activités bénévoles, avoir une vision, avoir la capacité de réaliser sa vision ».*

Le chef de file, manufacturier de vêtements de sport, dit *:*

> *« Je suis équilibré et je fais une vie extrêmement rangée. On remarque que les nouveaux leaders ont des vies très organisées, ils s'entraînent, ils mangent bien, ils ne sont pas gros, ils ne sont pas obèses, ils font attention à leur alimentation, ils ne prennent pas trop de boisson, ils ne fument pas, ils ont un chalet, ils ont du temps dans la nature. Parce que je suis un grand visionnaire, avoir un équilibre familial me permet de voir plein de choses. (...) parce que tu concentres toute l'énergie à la bonne place. Il n'y a pas de perte d'énergie vers une souffrance! Il y en a qui réussissent à combattre tout cela, il y en a d'autres qui virent ça en positif. Donc, cela implique un mode de vie très discipliné pour en arriver là... »*

Le chef de file dans le secteur des télécommunications 2 dit : « avoir des valeurs respectées, des éthiques, s'intéresser à l'être humain, aux aspects sociaux ».

Le chef de file en innovations technologies dit : « bon équilibre entre la fonction exécutive du cerveau et les sentiments (dans le sens de l'intuition) ».

Le chef de file dans le domaine artistique (1) dit : « la grande compréhension de l'Univers ».

Le chef de file dans le secteur de la création artistique dit :

> « *Le développement de la pensée par le développement d'une conscience sociale par exemple, développer la réflexion* » *et* « *des connaissances élargies (dans le sens de connaissances générales, et non super spécialisation), de l'histoire à la littérature, à la politique , un état d'être (une façon d'être qui nous accompagne plutôt que des gens qui ont une pensée différente). La définition de l'état d'être : un dosage de sensibilité, d'émotion, de perception et de talent* ».

Encore ici, plusieurs répondants semblent répondre positivement à cette partie de la sous-question.

Du côté de la revue de la littérature concernant l'équilibre tête, coeur, dans les valeurs, attitudes, décisions et actions, pour Piaget (Sanders & Sanders, 1984), « si vous voulez être créatifs, demeurez en partie un enfant, avec la créativité et l'invention qui caractérise les enfants avant qu'ils ne soient déformés par la société adulte » et, pour Maslow (Sanders & Sanders, 1984), la créativité primaire provient de l'inconscient, dans la source de nouvelles découvertes (ou vraies nouveautés) des idées qui sont différentes de ce qui existe à ce point-ci. Pour Sagan (cité dans Sanders & Sanders, 1984) « pour résoudre les problèmes complexes dans des circonstances changeantes, cela exige l'activité des deux hémisphères du cerveau[47].

Pour Torrance & Torrance (1973), les meilleures approches à l'enseignement de la pensée créatrice semblent impliquer du fonctionnement à la fois cognitif et émotif tandis que Treffinger (1980) équilibre également l'apprentissage de la créativité avec les côté cognitif et affectif. D'autres auteurs, tels que Clouzot (1989) avec la « trialectique », vont plus loin que Treffinger et incorporent le côté physique et spirituel à la formation en créativité. Et Landry (1983) a systématisé dans un contexte global

[47] Le côté "artistique" fait parti de la métaphore du cerveau droit.

l'apprentissage de la créativité. Pour lui, la créativité passe par deux pôles complémentaires: créer et se créer. Et la formation de Williams,-Stockyer (1984) implique les deux parties du cerveau. Enfin, selon Rose (1984), les programmes de créativité qui combinent plusieurs composantes essentielles de la créativité (p.ex. remue-méninges, liste, etc.) ainsi que des techniques spéciales (expériences kinesthésiques et méditation transcendantale, etc.) peuvent offrir des expériences plus variées et flexibles.

Zalesnick (1989) affirme que la personne créative doit comprendre le monde tel qu'il existe et être prêt à présenter une vision afin que les autres la comprennent.

Pour Csikzentmihalyi (1996), après que l'énergie psychique pour vivre une vie créatrice est éveillée, il faut la protéger : gérer son temps, son espace, et ses activités. Il s'agit d'intégrer le plus de support possible à notre personnalité. À chaque extrême, ce qui compte est pour la conscience de trouver une façon de s'adapter au rythme de ce qui est à l'extérieur, jusqu'à un certain niveau, de transformer ce qui se passe à l'extérieur à nos propres rythmes.

Pour Raudsepp (1978), l'exécutif créatif : (1) possède plusieurs passe-temps, habiletés et intérêts, (2) est prêt à se tenir seul si l'intégrité personnelle le demande, (3) est en compétition avec soi au lieu d'avec les autres, (4) est gouverné par la stimulation interne au lieu d'externe et possède un niveau d'aspiration croissant, (5) croit que la fantaisie et le rêve diurne ne sont pas une perte de temps, (6) désire intégrer l'utilité et l'esthétique, (7) sait comment inspirer et encourager les autres et (8) se dirige vers des solutions utilisant l'intuition.

Pour Maccoby (1976), les valeurs d'un leader créatif sont, entre autres, la considération pour les autres et l'amour.

Pour McKinnon (1987), le gestionnaire senior créatif, tout comme l'artiste, utilise ses sentiments, son intuition, comprend le besoin de flexibilité, et pense et apprend tout en faisant. Il renchérit en disant que la créativité d'un leader organisationnel est plus centrée dans la zone des relations interpersonnelles et sociales que dans les idées et problèmes théoriques, tout en n'ignorant naturellement pas ceux-ci. Thompson (1994) parle de leadership visionnaire, où l'écoute d'une sagesse profonde, de parler à partir de son cœur, et d'agir avec intégrité sont à la base. Merritt (1998) dit que "the aesthetic experience is required for high level tasks (such as visionary leadership) and is credited with sharpening affective and cognitive operations." Pour John Dewey, l'expérience esthétique engage l'esprit, le corps et les sensibilités simultanément, reliant la raison et les émotions.

Tear (1980) a trouvé que "those managers observed as being the most appropriately and successfully innovative had been rated as having average or better than average insight into themselves and into their social and physical environments". Ces gestionnaires avaient tendance à être ceux qui ont au moins une maturité émotionnelle moyenne, une caractéristique qui inclut la force personnelle. La caractéristique qui optimise le comportement créatif est l'"insight", i.e. l'habileté de reconnaître sa capacité intellectuelle, d'être apte à définir clairement ces besoins qui va nous apporter de la satisfaction, de "lire" les implications de ses émotions, de reconnaître les forces qui agissent sur notre environnement, de percevoir les forces de notre comportement et d'évaluer ce comportement en relation avec l'efficacité de rencontrer les demandes de l'environnement et la satisfaction de ses besoins. Pour Palus & Horth (1996), le leader créatif crée donc le contexte, l'environnement approprié, les conditions, la culture, la motivation, l'espace pour permettre aux gens d'exprimer leur « cré-activités » .

Taylor synthétise en disant que "la personnalité des leaders créatifs peut être caractérisée comme relativement plus efficace, de façon intrapersonnelle et interpersonnelle, que les gens créatifs ou les leaders" (Taylor, 1978, pp. 221-222).

Pour Levesque (1996), des stratégies incluent « prendre du temps pour penser et laisser les idées incuber » et « s'ouvrir à soi et reconnaître l'interdépendance ». Et Bailey & Bailey (1995) mentionnent qu'une introspection minutieuse du concept de soi est critique pour obtenir une perspective objective de ses habiletés individuelles. Les programmes de formation se complètent également, avec Open University, vers le faire, et Stanford, qui est vers l'être, ce que supporte Landry (1983). Diaz-Carrera (1992) fait de même en travaillant aux niveaux énergétiques, émotionnel, éthique et ontologique.

La revue de la littérature semble répondre positivement à la sous-question 4b, de même que plusieurs répondants.

Sommaire du but 3:

Nos répondants, en général, se perçoivent donc comme des personnes créatrices et/ou innovatrices et font appel à leurs habiletés créatrices, de différentes façons.

De plus, la source de leur créativité est variée. Elle est issue à la fois de leur intérieur et, également, dans une conscience interpersonnelle.

La revue de la littérature semble corrober.

But 4

Serait-il possible de transposer leurs apprentissages de la créativité dans un contexte formel d'éducation? Si oui, quelles pourraient être les recommandations?

Les sous-questions 4a, 5b et 3 sont utilisées afin de répondre à cette question.

Nous allons faire un sommaire à la fin de trois sous-questions.

- ***Sous-question 4a : La créativité et la personne*** ***Ces habiletés (créatrices) peuvent-elles être développées à travers une intention, une volonté, une pratique, la formation et le "nurturing" (Barron, 1988; Isaksen, Puccio & Treffinger, 1993)? En plus, la créativité peut-elle être représentée de façon multiple: visuelle, mathématique, linguistique, musicale, kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle (Gardner, 1993)?***

Pour le chef de file dans l'industrie de vêtements de sport et celui en télécommunications 1, « la créativité est innée ». Celui-ci continue : « tu arrives sur la Terre avec des dons". Pour le chef de file dans le secteur public, la créativité « est en partie innée ».

Pour le chef de file dans l'industrie des télécommunications 1, « Je m'en vais, puis j'ai des idées, puis les réponses me sont données toutes seules ».

Pour ces répondants, chaque personne possède des habiletés créatrices.

Voyons donc si les répondants pensent qu'elles se développent à travers l'intention, la volonté, la pratique, la formation et le « nurturing », pour débuter.

Intention

Le chef de file dans l'industrie des télécommunications 1 concrétise son intention[48] de développer ses habiletés créatrices à travers les activités suivantes : « lire des livres spirituels généralement, mais de management également, lire des livres américains, méditer ».

Pour le chef de file dans l'industrie des télécommunications 2, l'intention passe par « avoir l'esprit ouvert, ne rien prendre pour acquis, douter continuellement, avoir une certaine confiance, avoir la foi qu'on peut réagir, qu'on peut faire quelque chose ».

Le chef de file dans le domaine de la création artistique trouve important de « valoriser, dans le processus de penser, une façon différente d'articuler les choses, de faire les choses ».

Le chef de file, manufacturier de vêtements de sport, dit :

> *« Si j'étais toujours dans les opérations, il serait difficile pour moi d'avoir cette vision. Alors, c'est important d'avoir un certain recul et je me garde plus de 50 % de mon temps à la création, à dessiner, à chercher, à trouver des façons de vendre. Parce que j'ai toujours travaillé très proche des secteurs ventes et marketing, je dessine un produit en fonction de faire une vente. »*

Le chef de file dans le secteur de la communication 1 parle « d'engagement et de valorisation des idées créatrices».

Ces répondants semblent conscients de leur intention créatrice et désirent la concrétiser.

---

[48] Ici, c'est une présomption de notre part.

Volonté

Le chef de file dans l'industrie des vêtements de sport dit : « volonté de développer (la créativité)».

Pour le chef de file dans le secteur du divertissement, la volonté est « plus dans le sens de faire des choix ». Il parle aussi de « passion, plus dans le sens de motivation intrinsèque forte et constante dans le temps ».

Pour le chef de file dans l'industrie des pâtes et papier, « la persévérance, le courage, se focaliser sont des facteurs importants à sa créativité ».

Le chef de file dans le secteur financier parle de « être dans des situations où on ne doit pas penser comme les autres, aller vivre dans d'autres endroits, dans des pays en dehors de l'OCDE, voir et comprendre qu'il y a d'autres façons de faire, de penser ».

Le chef de file dans le domaine de la création artistique met l'accent sur « tout ce qui est communication verbale, langue et relations humaines, soient les composantes vitales du processus de créativité » et parle du « développement de la pensée par le développement d'une conscience sociale, par exemple, et de développer la réflexion ».

Le chef de file dans le secteur des innovations technologiques parle « d'utiliser des sentiers non battus ».

Le chef de file dans le secteur des télécommunications 2 parle d'avoir de la « volonté » tandis que le chef de file dans les arts parle de « force de volonté ».

Le chef de file dans l'industrie des pâtes et papier parle de « motiver ton cerveau à faire les choses différemment ».

Pour le chef de file B : « Il faut dire " moi j'ai besoin de ce succès là ".

Ce sont toutes des exemples de volonté, selon leurs propres termes.

Du côté de la revue de la littérature, concernant l'intention et la volonté, les participants à la recherche de Levesque (1996) ont dit encore et encore que "je suis mon plus grand obstacle". Ce thème est similaire aux conclusions de Smircich & Stubbart (1985) concernant la gestion stratégique: "... doivent tout d'abord regarder eux-mêmes et leurs actions et inactions pour expliquer leur situation". Pour Piaget (cité dans Sanders & Sanders, 1984), « *si vous voulez être créatif, demeurez en partie un enfant, avec la* créativité et l'invention qui caractérise les enfants avant qu'ils ne soient déformés par la société adulte". Pour Czitsentmihalyi (1996), la créativité se développe, entre autres, en réponse à l'exposition à de nombreuses possibilités et par des attentes élevées. Pour Melrose (1989), l'intention est essentielle. Ainsi, ce qui détermine une vie créative est une volonté se déplaçant dans le temps, une détermination à réussir, à donner un sens au monde, l'utilisation de moyens pour découvrir les mystères de l'univers. Elle continue en disant que pour que la créativité apparaisse, la personne doit être complètement immergée *dans le sujet, obtenir/permettre un état psychique ouvert, expérimenter une concentration* directe/intense, se comporter comme si la créativité allait se produire, posséder une croyance interne que le succès va se produire. Plus nous sommes accueillants envers nos muses, plus souvent elles vont nous visiter et plus longtemps elles resteront chez nous. Csikszentmihalyi (1996) dit qu'il faut canaliser les énergies créatrices, les inscrire dans une démarche et les mettre au service d'une finalité. Treffinger (1980) l'a conceptualisé avec une volonté à répondre, une ouverture à l'expérience, l'auto-direction, la recherche autonome et l'engagement à une vie productive.

Pour Raudsepp (1978), l'exécutif créatif est gouverné par la stimulation interne au lieu d'externe et possède un niveau d'aspiration croissant. Thomson (1994) parle des leaders visionnaires qui inspirent les autres vers des accomplissements extraordinaires

grâce à la force de leur vision, la clarté de leur but et leur engagement sans faille à leur intégrité personnelle.

Pratique

Pour le chef de file dans le secteur public, la *pratique* passe par « se projeter dans le futur et programmer les choses ».

Pour le chef de file dans le secteur des télécommunications 2, « transformer les rêves en réalité et faire changer les choses» est une de ses formes de pratique.

Pour le chef de file dans l'industrie des arts 2, la pratique pour le leader créatif est :

> *« d'encourager les gens à avoir de l'initiative, de l'imagination, à trouver des solutions, encourager les gens de ne se fier pas à ce que le patron dit, et d'apporter eux-mêmes des solutions concrètes, tout le monde doit participer à la réussite de l'entreprise, encourager les autres à être créatifs, il ne doit pas monter la montagne chaque jour pour montrer aux autres comment faire...il doit les encourager à régler le problème avec leurs propres moyens, mettre des gens face à des situations réelles, donner des défis et appuyer les employés (spécialement les jeunes), encourager les gens d'aller plus loin dans ce qu'ils font, pousser les employés à relever les défis et à ne pas se lamenter et de doser les défis selon la capacité des gens ».*

Pour le chef de file, manufacturier de vêtements de sport, en parlant du leader créatif, il partage :

> *Celui qui est créatif va vouloir que tout soit spécial, dans tout, tout ce qu'il fait, Tout doit être spécial, jusqu'à la carte de Noël qu'on envoie aux fournisseurs. Il faut prendre le temps de dire " il faut que cela soit spécial ". On envoie une publicité, elle est spéciale. L'usine va être décorée de façon spéciale. Cela va être son bureau qui va être spécial, cela va être son personnel, ses catalogues. Tout va être spécial, sa communication, tout, tout, tout, tout, tout. (...) . .*
> *Ma créativité est plus grande aujourd'hui, parce qu'elle est plus riche en expériences. Elle a le bagage de la vie, de l'école, du businessman.*

> *Et cela reflète beaucoup plus ce que je suis. À l'école, tu te cherches et tu essaies de te trouver et tu fais des travaux qui sont dans le sens d'un certain professeur, d'une certaine pensée, d'une certaine école.*
> *Alors, un moment donné, quand tu te dégages de cela, c'est là que la création pure arrive. Quand ton passé est une réflexion ou est une mémoire pas tout à fait oubliée, c'est là que tu fais de très belles créations. Tu ne te rappelles plus des formules et c'est là que tu vas chercher l'essence même de la création pure. C'est comme la culture, ce sont des informations vagues que tu apprends à un certain moment donné dans ta vie. C'est ça la culture, de connaître de façon générale, abstraite, plusieurs choses. Cela n'est pas de connaître par cœur tout ce que tu as appris à l'école. C'est de se dégager de ta formation. C'est là que tu commences à produire, quand tu as pris une certaine distance de tes formateurs.*

Pour le chef de file en souscription et le chef de file en vêtement de sports, « la formule "essai et erreur" » est importante.

Le chef de file dans le secteur des innovations technologiques parle « d'expérimentation personnelle, expérimentations dans les relations interpersonnelles, expérimentations dans les affaires, expérimentations dans les arts, d'être mis face à des situations nouvelles et de trouver rapidement trois solutions à un problème ».

Le chef de file dans le domaine de la création artistique parle de « questionner tout le temps ».

La pratique semble relier de nombreux répondants, pour cette partie de la sous-question.

Du côté de la revue de la littérature, pour la pratique, pour Torrance (Sanders & Sanders, 1984), *"la créativité est un processus qui implique (...) des hypothèses, la communication des résultats et peut-être de modifier et de retester ces hypothèses".*

Czitsentmihalyi (1996) parle de la persévérance, qui contribue au développement de la créativité. Il faut ensuite libérer, canaliser ces énergies créatrices, les inscrire dans une démarche au service d'une finalité. Après que l'énergie est éveillée, il faut la protéger : gérer son temps, son espace et ses activités. Pour Melrose (1989), pour que la créativité apparaisse, la personne doit être complètement immergée dans le sujet, obtenir/permettre un état psychique ouvert, expérimenter une concentration directe/intense, se comporter comme si la créativité allait se produire, posséder une croyance interne que le succès va se produire.

Pour Raudsepp (1978), l'exécutif créatif aime les défis impliquant des risques calculés. Pour Isaksen (1983), le leader facilitant la créativité organise et rend disponible une variété de ressources. Pour MacKinnon (1987), le leader créatif pense et apprend tout en faisant. Pour Bass & Avolio (1994), le leader « transformationnel » stimule et encourage les autres à voir leur travail selon une nouvelle perspective; qui génère une conscience de la vision de l'équipe ou de l'entreprise; qui développe les membres de l'équipe à un niveau accru de développement et qui motive les membres de l'équipe à regarder au-delà de leurs propres intérêts pour regarder ceux du groupe.

Concernant la formation en leadership créatif, le cours d'Open University, dans son bloc 3, applique la résolution de problèmes au niveau organisationnel, centrant l'accent sur le développement et la gestion d'un climat créatif. Et pour Treffinger (1980), l'implication dans des défis réels est le dernier niveau de son modèle d'apprentissage créatif.

Formation

Le chef de file de l'industrie de la souscription dit :

« une ouverture de l'environnement de travail et du leadership aux idées extérieures, soit par la lecture, la participation à des conférences et congrès, soit en invitant des conseillers de l'extérieur ou en s'entourant de "bon monde" ».

Pour un chef de file dans le domaine des arts 1, ces habiletés créatrices se développent en « côtoyant des grands maîtres et auteurs, côtoyant les aînés, posant des questions, étudiant, étant curieux, développant son corps qui est un instrument très important, en étant autodidacte, en lisant des livres d'histoire, de philosophie et en apprenant des autres leaders ».

Le chef de file A, en parlant de l'apprentissage nécessaire à l'innovation :

« C'est le travail d'équipe, c'est l'analyse, c'est peut-être des techniques plus systématiques, de la méthode de recherche, de la méthode de travail. A lors l'apprentissage, dans ce sens-là, est beaucoup plus possible pour moi parce que, encore une fois, c'est plus systématique. Les techniques d'analyse, ça s'enseigne, la méthode de travail, ça s'enseigne, le travail d'équipe, ça s'enseigne. Alors pour moi, les actions reliées à l'apprentissage, c'est de mettre en place ces genres de formules pour permettre aux gens d'avoir accès à cela.

Et il continue, en parlant de l'esprit de synthèse nécessaire à l'innovation:

Je trouve que les sciences et les mathématiques, nous apprennent l'esprit de synthèse, la philosophie un peu aussi,. La déduction, c'est une forme de synthèse, alors que les réflexions systématiques, que ce soit en science ou en philosophie, aident beaucoup à développer l'esprit de synthèse. Est-ce que ça veut dire qu'il faut faire des années de science pour devenir une personne d'affaires un homme d'affaires ou une femme d'affaires? Est-ce qu'on peut avoir des cours qui nous donneraient une méthodologie de déduction? Pour moi, il y en a des méthodes de travail qui permettent d'apprendre la synthèse. Je dois vous avouer que, pour moi, c'est naturel l'esprit de synthèse, alors de pouvoir dire que je peux prendre un paquet de problèmes et de trouver un chemin là-dedans pour arriver à une solution, c'est comme cela que je travaille. (...) Comment communiquer la problématique, comment communiquer le cheminement que l'on croit qu'on devrait prendre pour arriver à trouver une solution et amener à une innovation ça va être extrêmement important .

Le chef de file dans le secteur de la communication 1 dit :

> *« À l'Université de Montréal, il y a des cours de créativité pour tout le management, dont on développe des processus différents de fonctionnement entre eux et par un autre type d'écoute, on laisse plus libre cours à leurs idées nouvelles ».*

Le chef de file, manufacturier, vêtements de sport, parle :

> *« De développer la partie droite du cerveau, le bien-être physique, d'apprendre comment innover, la création, l'intuition, la passion et d'apprendre l'harmonie et l'équilibre. De copier le modèle d'autres personnes. (...) Ça se passe comme autant d'épreuves de sport. Comment on se débrouille sur un terrain de football, même si on n'a jamais joué au football ou joué au ballon. Comment on se débrouille à jouer à la guerre. Comment on se débrouille avec un crayon, puis avec une feuille blanche. Qu'est-ce qu'on fait avec trois boîtes de conserve et deux marteaux pour faire de la musique.».*

Le chef de file dans le secteur de la création artistique parle « d'apprendre l'appréciation des capacités créatrices et la pensée latérale ».

Le chef de file en innovations technologiques parle « d'apprendre à se relever après l'échec ».

Les répondants parlent de différentes facettes de la formation, appuyant cette partie de la sous-question.

Du côté de la revue de la littérature concernant la formation, l'apprentissage peut contribuer au développement de la créativité. Treffinger (1980) est un exemple à ce sujet, de même qu'Adam (1986), de Bono (1976), Parnes (1987), Torrance (1987), Williams-Stockmyer (1984) et Davis (1983). D'ailleurs, nous avons deux sections détaillées de la revue de la littérature concernant la formation en créativité et la formation en leadership créatif.

« Nurturing »

Pour le chef de file A, une façon de *nourrir* la créativité sont les « exercices d'analyse et de recherche ».

Pour un chef de file dans le secteur des télécommunications 2, il faut aussi « essayer toujours de regarder le monde et essayer de faire de façon différente ».

Pour le chef de file dans le secteur de souscription, il s'agit aussi de « faire des réflexions sur ce qu'on a lu ».

Pour le chef de file en commerce de détail : « je crois que notre milieu et notre éducation jouent un rôle capital dans ce que nous devenons » .

Le chef de file dans l'industrie de la construction maritime, il faut « créer un environnement qui va nous amener à bien se dépasser ».

Le chef de file dans le domaine de la création artistique parle que cela peut se faire :

> *« À travers certaines manifestations (souvent artistiques) – identifier où on se sent à l'aise dans le processus .... (...) Avant de pouvoir, quelque part, mettre à l'œuvre ses capacités de créatrice, il faut être capable de savoir les apprécier aussi. Pour moi ça commence avec l'apprentissage de l'appréciation d'abord. Et c'est pas essentiel, mais ça aide sûrement quelque part. C'est pour ça que je pense qu'il faut regarder dans le développement et regarder très jeune pour valoriser davantage. Je pense qu'il faut valoriser aussi dans le processus de pensée une façon différente d'articuler les choses, de faire les choses. On a tendance à vouloir créer des bases conformes, je trouve qu'on déroute le développement de la pensée, c'est pas très intéressant.».*

Pour le chef de file en communications 1,

> *« il faut un appétit pour, être déstabilisé, pas avoir peur d'être déstabilisé, surpris, étonné, de se laisser imprégner par le choc des idées, l'environnement. Alors, autant je dirais être curieux pour aller chercher, que d'avoir la capacité de se faire, déstabiliser et de recevoir. Je ne pense pas qu'on peut être créatif si on reste immobile. Je pense que c'est la mobilité qui fait qu'on peut créer. Pas avoir peur du chaos, du choc des idées ».*

Pour le chef de file dans le secteur des télécommunications 2, il s'agit de « développer la curiosité et de découvrir ta passion ».

Pour le chef de file dans l'industrie du divertissement, *« les rêves, les défis, l'humour, l'ouverture sur le monde (soit de ne pas être aveugle à ce qui se passe autour de toi), le respect envers les gens autour de toi, l'humilité (l'arrogance tue la créativité) et le bonheur de ne pas être contraint à travailler très dur pour gagner ta vie »* sont tous des éléments primordiaux.

Ces répondants se nourrissent donc de différentes façons, corroborant positivement cette partie de la sous-question.

Du côté de la revue de la littérature concernant le « nurturing », Czitsentmihalyi (1996), les environnements suivants sont facilitateurs : un environnement émotionnel de support, un héritage culturel riche, l'exposition à de nombreuses possibilités, des attentes élevées et la *persévérance*, qui est développé, entre autres, par la solitude.

Pour Melrose (1989), pour que la créativité apparaisse, la personne doit être complètement immergée dans le sujet, obtenir/permettre un état psychique ouvert, expérimenter une concentration directe/intense, se comporter comme si la créativité allait se produire, posséder une croyance interne que le succès va se produire. Plus nous sommes accueillants envers nos muses, plus souvent elles vont nous visiter et plus longtemps elles resteront chez nous.

Csikszentmihalyi (1996) fait l'hypothèse que chaque personne a toute l'énergie psychique pour vivre une vie créatrice. Pour cela, il y a d'abord quatre obstacles majeurs dont il faut se départir: 1) être épuisé par des demandes trop nombreuses, 2) se faire facilement distraire et avoir de la difficulté à apprendre comment

protéger et canaliser l'énergie que nous avons, 3) paresses, ou le manque de discipline pour contrôler le flot de l'énergie et 4) ne pas savoir quoi faire avec l'énergie que nous avons. Il faut ensuite libérer, canaliser ces énergies, les inscrire dans une démarche et les mettre au service d'une finalité. Après que l'énergie est éveillée, il faut la protéger: gérer son temps, son espace et ses activités. Il s'agit d'intégrer le plus de support possible à notre personnalité en: 1) développant ce qui nous manque, 2) en passant de l'ouverture à la concentration et 3) et en visant la complexité.

Pour Treffinger (1980), la volonté à répondre, l'ouverture à l'expérience et l'engagement à une vie productive sont également des façons de nourrir notre créativité, tout comme toutes les formations et les pratiques en ce domaine, que nous avons vu précédemment.

Pour Isaksen (1983), le leaders facilitant la créativité est impliqué à créer un climat conduisant à la croissance de la créativité. McCall et Lombardo (1987) ont trouvé qu'un facteur qui semble faire une différence entre le succès et l'échec en haut de la pyramide est la capacité de s'engager dans la croissance auto-dirigée. Pour Palus & Horth (1996), le leader créatif crée donc le contexte, l'environnement approprié, les conditions, la culture, la motivation, l'espace pour permettre aux gens d'exprimer leur « cré-activités ».

La créativité peut être représentée de façon multiple (visuelle, kinesthésique, etc.)

Beaucoup parlent de vision, d'autres parlent de bien-être physique, d'équilibre entre l'âme et le corps, de corps comme outil et instrument de créativité, d'autres, de compétitivité, d'analyses de tendances.

Et le chef de file en création artistique dit :

> *« Je pense que la créativité c'est aussi quelque chose qui s'alimente de façon multisensorielle. Ça peut être autant intellectuelle que verbomotrice, qu'artistique. Je pense que quelqu'un qui a un certain potentiel dans un milieu fertile, risque de développer davantage. Alors oui je pense que la créativité ça se développe, ça s'apprend. Oui je pense que, comme dans toute chose, avec un peu de technique dans certaines disciplines on peut avec un peu de créativité faire rentrer les choses. Ah oui, moi je pense qu'on apprend ».*

Certains répondants vont ainsi dans le sens d'une réponse positive à cette partie de la sous-question 4a.

Du côté de la revue de la littérature, concernant les multiples façons avec lesquelles la créativité peut être représentée, visuellement, pour Moustakas (Sanders & Sanders, 1984), « la créativité est une abstraction qui atteint une forme concrète pour une raison particulière et unique ». Pour Maslow (Sanders & Sanders, 1984), la « créativité primaire provient de l'inconscient, dans la source de nouvelles découvertes (ou vraie nouveauté) des idées qui sont différentes de ce qui existe à ce point-ci ». Ainsi, Einstein a découvert la physique quantique de cette façon.

Linguistiquement parlant, pour Sagan (Sanders & Sanders, 1984), « pour résoudre les problèmes complexes dans des circonstances changeantes exige l'activité des deux hémisphères du cerveau . Et Torrance (idem) dit que la communication des résultats fait partie de la créativité. Pour Scott (1980), les leaders créatifs possèdent un haut degré d'habiletés en communication (verbale et écrite).

Kinesthésiquement, nous avons Torrance (Sanders & Sanders, 1984) qui dit que :"*la créativité est un processus qui implique la sensation des fossés ou des éléments manquants, dérangeants, des hypothèses (...)* ».

D'autres auteurs, tels que Clouzot (1989) avec la « trialectique » incorporent le côté physique à la formation en créativité. Selon Rose (1984), les programmes de créativité qui combinent plusieurs composantes essentielles de la créativité (p.ex.

remue-méninges, liste, etc.) ainsi que des techniques spéciales (expériences kinesthésiques) peuvent offrir des expériences plus variées et flexibles. Enfin, Diaz-Carrera (1992), dans son programme de formation au leadership créatif intègre le travail aux niveaux énergétique, émotionnel, éthique et ontologique.

Concernant la représentation aux niveaux interpersonnelle et intrapersonnelle, nous avons la seconde partie de la sous-question 4 B qui les couvre en détails.

Sommairement, pour cette partie de la sous-question, les définitions suivantes peuvent s'appliquer à toutes les formes de représentation. Ainsi, pour Parnes (Sanders & Sanders, 1984),

> *"Commençons par la prémisse que l'essence de la créativité est la notion fondamentale du "aha" - signifiant l'association fraîche et pertinente de pensées, de faits, d'idées, etc., dans une nouvelle configuration... une qui plaît, qui a une signification au-delà de la somme de ses parties".*

Et pour le Center for Creative Leadership (Horth, 1996), la créativité est « idées nouvelles qui sont utiles ». Pour Maslow (1968), chaque individu possède une saveur unique de créativité ou façon de l'exprimer. Pour Melrose (1989), l'ingrédient le plus important pour permettre à la créativité supérieure de travailler est la croyance que c'est possible. (notre vision, intention). Pour Landry (1983), la créativité passe par 2 pôles : se créer et créer. Ainsi, ces projets peuvent être entamés avec le processus de résolution de problèmes (Osborn, 1953), la pensée latérale (de Bono, 1992) ou la méthode des deux cerveaux (Williams-Stockmyer, 1984), dans les différents types de représentation. Enfin, selon Levesque (1996),

> *"Creativity is the expression of an individual's unique self. It manifests itself differently in each individual according to the person's orientation, environment, interest, skill or talent. For some, it is novel associations of ideas that are useful. For others, it is the major means by which they liberate themselves from the ordinary. For all, creativity emanates from the core of who one is, allowing the enlargement of their universe and enabling the deepening of inward experiences".*

Finalement, Merritt (1998) dit que "the aesthetic experience is required for high level tasks (such as visionary leadership) and is credited with sharpening affective and

cognitive operations." Pour John Dewey, l'expérience esthétique engage l'esprit, le corps et les sensibilités simultanément, reliant la raison et les émotions.

Nous avons donc vus, qu'en général, les répondants semblent répondre positivement aux différentes parties de la **sous-question 4a**.

Selon la revue de la littérature, il y a des processus intrinsèques qui influencent le développement de la créativité. L'apprentissage, p. ex., peut y contribuer, tout comme le processus de la maturation.

C'est la discrétion et l'intention qui séparent le plus la créativité mature de la créativité immature. Ce qui détermine une vie créative est une volonté se déplaçant dans le temps, une détermination à réussir, à donner un sens au monde, l'utilisation de moyens pour découvrir les mystères de l'univers. Pour Melrose (1989), plus nous sommes accueillants envers nos muses, et plus souvent elles vont nous visiter et plus longtemps elles restent chez nous.

Csiktszentmihalyi (1996) fait l'hypothèse que chaque personne a toute l'énergie psychique pour vivre une vie créatrice. Pour cela, il y a d'abord quatre obstacles majeurs *dont il faut se départir : 1) être épuisé par des demandes trop nombreuses, 2) se faire* facilement distraire et avoir de la difficulté à apprendre comment protéger et canaliser l'énergie que nous avons, 3) paresses, ou le manque de discipline pour contrôler le flot de l'énergie et 4) ne pas savoir quoi faire avec l'énergie que nous avons. Il faut ensuite libérer, canaliser ces énergies, les inscrire dans une démarche et les mettre au service d'une finalité. Après que l'énergie est éveillée, il faut la protéger : gérer son temps, son espace et ses activités. Il s'agit d'intégrer le plus de support possible à notre personnalité

en : 1) développant ce qui nous manque, 2) en passant de l'ouverture à la concentration et 3) en visant la complexité.

Aussi, une façon de développer la créativité est de suivre de la formation, tel qu'énoncé par Adam (1986), de Bono (1976), Parnes (1987), Torrance (1987) et Davis (1983). En effet, Torrance et Torrance (1977) ont conclu que, dans leurs quinze années d'expérience dans l'étude et l'enseignement de la pensée créatrice, ils voient des évidences que l'enseignement fait une différence dans la créativité.

Thompson (1994) parle de leader visionnaire, où l'écoute d'une sagesse profonde, de parler à partir de son cœur, et d'agir avec intégrité sont la base. Les leaders visionnaires inspirent les autres vers des accomplissements extraordinaires grâce à la force de leur vision, la clarté de leur but et leur engagement sans faille à leur intégrité personnelle.

Le leadership créatif implique, selon Palus et Horth (1996), « intentionally mobilizing all (or at least more) mindspace in order to make sense of and face complex adaptive challenges ».

Pour Conger (1995), la créativité, pour plusieurs leaders visionnaires, est souvent le résultat des tentatives de faire quelque chose de difficile.

De Cock (1992) aussi, dans une étude sur les formations en créativité en industrie, a trouvé que les cours avaient beaucoup de petits effets, au lieu d'évidence pour de « grands sauts » en avant dans les produits ou les comportements personnels. Cela est logique dans la perspective « développementale ». En effet, avant qu'une attitude ou une valeur soient traduites en comportement, cela demande une intégration, donc du temps.

La revue de la littérature semble donc aller également dans le sens positif de cette sous-question 4a.

- ***<u>Sous-question 5b: La créativité et le leader organisationnel</u> : Comment accèdent-ils à leur créativité? Se donnent-ils un espace physique et psychologique, en faisant des activités semi-automatiques (p. ex. conduire, nager, marcher, etc.), en méditant, en clarifiant leur conscience afin de ne plus avoir de dialogue interne, en voyant le côté positif dans tous les défis, en ayant une intention stratégique, en ayant une motivation intrinsèque forte, devant leurs défis choisis (Melrose, 1989; Csikszentmihalyi, 1996)?***

Espace physique et psychologique

Le chef de file, manufacturier, vêtements de sport, dit : « faire de l'art, mais expliquer ma démarche artistique ». Cela est un moyen privilégié pour lui de se doter d'un espace physique et psychologique. Il dit aussi qu'en tant que leader créatif, il « crée une bonne atmosphère dans l'entreprise »

Le chef de file dans le secteur des communications 2 crée une « atmosphère propice à la création » Il rajoute: « un environnement possible : sortir du stress, faire des réunions dans des suites d'hôtel, par exemple, où tout est détendu. Avoir du plaisir.».

Le chef de file dans le secteur de la souscription parle de « s'entourer de « bon monde », d'avoir de l'espace » et de « créer un environnement favorable »..

Le chef de file dans l'industrie des constructions maritimes parle de créer un environnement qui va « m'amener à me dépasser et de créer un espace physique et psychologique où les gens se sentent bien et d'être dans un contexte positif ».

Le chef de file B dit : « l'innovation commence en dehors des modèles et en dehors des connaissances acquises ».

Ces répondants semblent répondre positivement à cette partie de la sous-question.

Du côté de la revue de la littérature, pour Melrose (1989), lorsque les créateurs ont trouvé leur domaine, ils recherchent une voie ou une stratégie de communication afin de véhiculer leur vision. Et pour Csikszentmihalyi (1996), ce qui compte est pour la conscience de trouver une façon de s'adapter au rythme de ce qui est à l'extérieur, jusqu'à un certain niveau, de transformer ce qui se passe à l'extérieur à nos propres rythmes. Ou, encore, on peut suivre une formation en créativité (Adam, 1986 ; de Bono (1976) ; Parnes (1987) ; Torrance (1987) et Davis (1983)) et en leadership créatif, tel que détaillé dans la revue de la littérature.

Ainsi, Zalesnick (1989) affirme que les gens qui font face à leurs deuils peuvent devenir aptes à enclencher leur potentiel créateur et l'habileté propre au leader. Pour Raudsepp (1978), l'exécutif créatif refuse d'être restreint par les habitudes et l'environnement, croît que la fantaisie et le rêve diurne ne sont pas une perte de temps et et sait que de ne pas résoudre un problème vient fréquemment du fait que l'on ne se pose pas la bonne question. Pour Isaksen (1983), le leader facilite la créativité en créant un climat conduisant à sa croissance. Pour Levesque (1996), une stratégie consiste en prendre du temps pour soi afin de laisser les idées incuber. Le leadership créatif implique, selon Palus et Horth (1996), "intentionally mobilizing all (or at least more) mindspace in order to make sense of and face complex adaptive challenges".

Activités semi-automatiques (conduire, nager, marcher, ..)

Le chef de file dans le secteur des télécommunications 1 "prend son bain, fait une promenade avec son chien, marche près de la mer, marche en silence et conduit".

Comme cela n'était pas une question directe, cela peut expliquer le peu de répondants qui corrobore cette partie de la sous-question.

Tant qu'à **la revue de la littérature,** Clouzot (1989) parle de la « trialectique » qui incorpore les côtés physique et spirituel à la formation en créativité. Pour Levesque (1996), le gestionnaire senior créatif laisse les idées incuber. Findley (1995) parle d'aller nager et Gardner (1995), de désencombrer l'esprit.

Méditant

Le chef de file dans le secteur des pâtes et papier se « focalise, fait de longues réflexions, s'arrête et révise de temps en temps ».

Le chef de file dans l'industrie des vêtements de sport parle « d'avoir un certain recul, de se connaître et se comprendre ».

Le chef de file dans le secteur des communications 1 parle « d'avoir la capacité de stabiliser et de recevoir et de rester fidèle à son intuition ».

Le chef de file dans le secteur de la construction maritime parle de « ses convictions qui vont l'amener à poser des gestes créateurs, de son intuition et d'effectuer la réflexion en soi ».

Le chef de file dans le secteur de la création artistique « s'assure que les gestes qu'il pose l'amènent à bon port ».

Pour le chef de file dans le domaine des arts 1, il s'agit de « développer le flair, une sensibilité particulière et la réflexion ».

Le chef de file dans le domaine artistique 2 parle « d'aller en soi ».

Le chef de file dans le secteur des télécommunications 1 « lit des livres spirituels, médite, développe l'intuition, laisse aller « les ondes », se relaxe, .. ».

Pour le chef de file, commerce de détail, il est important « d'avoir une grande concentration d'esprit ».

Certains disent que la méditation peut prendre différentes formes, que les répondants ont semblé exprimer, répondant positivement à cette partie de la sous-question.

Clarifiant leur conscience afin de ne plus avoir de dialogue interne

Le chef de file dans le secteur de la souscription dit qu'il « fait des réflexions sur ce qu'il a lu ».

Le chef de file dans l'industrie des communications 1 « finalise les transactions ».

Pour le chef de file dans l'industrie des pâtes et papier, il est important de « s'écouter soi-même et de penser un peu plus loin, s'arrêter et réviser de temps en temps, analyser le monde et ses réactions ».

Le chef de file dans l'industrie de la construction maritime parle de « s'exprimer ».

Le chef de file A parle de « déblocages des contraintes au changement » et de « compréhension de soi et des objectifs de l'organisation ».

.Le chef de file dans le domaine des arts 1 parle de « développer ses instincts ».

Pour le chef de file dans le secteur des télécommunications 1, il est important de « ne jamais avoir une idée d'avance sur quelque chose » et « . Là, c'est d'y aller plutôt pour comprendre puis se laisser réellement toucher par l'autre. Puis, ça - - puis, il faut que, quand je dis " toucher ", que tu intègres ça, puis tu laisses aller ton intuition »..

Les répondants peuvent donc sembler dire en des mots différents qu'ils semblent vivre en partie ou en tout cette partie de la sous-question.

Tant qu'à la revue de la littérature, Clouzot (1989) parle de la « trialectique » qui incorpore les côtés physique et spirituel à la formation en créativité. Pour Levesque (1996), le gestionnaire senior créatif laisse les idées incuber.

En voyant le côté positif dans tous les défis

Le chef de file dans le secteur de la finance « amène les gens autour de lui pour leur faire voir les choses différemment et leur insuffler la confiance ».

Le chef de file dans le domaine de la création artistique dit qu'un leader créatif « élimine les côtés qui préoccupent les gens ».

Le chef de file en télécommunications 2 parle « d'être tolérant à l'échec ».

Le chef de file dans le secteur de la souscription parle « d'être tolérant face à la diversité des gens et des idées, d'avoir du plaisir dans ce que tu fais et d'être fier de ses résultats ».

Le chef de file dans le domaine des arts 1 parle de « développer la confiance en soi ».

Pour le chef de file en communications 1, il dit :

> *« Je suis positif, j'entraîne, je suis capable de mettre de l'avant des projets, des solutions. Puis, je pense que j'ai une bonne capacité d'écoute aussi, donc je prends facilement l'avis des autres, je ne suis pas du tout quelqu'un qui tient à ses idées. Je tiens à mes idées au sens où j'ai des convictions, mais en même temps si quelqu'un a une meilleure idée qu'on peut faire, tant mieux! »*

Le chef de file dans le domaine des arts 2 parle de « passer à travers les problèmes et de ne jamais se décourager ».

Pour le chef de file dans le secteur des télécommunications 1, il « apprend de quelque chose de difficile et se « canalise » ».

Ces répondants semblent donc répondre positivement à cette partie de la sous-question.

Du **côté de la revue de la littérature**, pendant des décennies - de Barron (1953) à Loeweinstein (1994) - les études ont démontré que la capacité à accepter et expérimenter des "fossés" est une disposition importante favorisant la curiosité et le comportement créatif. De même, pour Kabanoff & Rossiter (1994), virtuellement tous les types de formation incluent une tentative pour changer les attitudes négatives vers une approche plus flexible, ouverte et humoristique, sans jugement et font des efforts pour influencer la motivation des gens à résoudre les problèmes de façon créative – afin de percevoir les problèmes comme des défis positifs et non comme des obstacles, et d'être persistant en résolvant les problèmes difficiles. Fréquemment, cette formation tente de démontrer que les gens ont plus de potentiel créatif qu'ils ne le croient généralement et elle les aide à surmonter des barrières personnelles et interpersonnelles afin qu'ils expriment leur créativité.

Pour Raudsepp (1978), les exécutifs créatifs ne blâment pas les autres ou ne font pas d'excuse pour les erreurs ou les échecs, réduisent la pression et procurent un environnement non-punitif et utilisent les erreurs comme éléments positifs pour aider les individus à prendre conscience des erreurs et à atteindre des standards acceptables dans un environnement supportant. Stacey (cité dans Isaksen, 1998) globalise en disant que : « the true role of the leader of a creative system system is, not to foresee its future and take control of its journey, but... more to contain the anxiety it all generates than to tell us what to do". Un leader transformationnel (Bass & Avolio, 1994) stimule donc et encourage les autres à voir leur travail selon une nouvelle perspective, développe les

membres de l'équipe à un nivea accru de développement, motive les membres de l'équipe à regarder au-delà de leurs propres intérêts pour regarder ceux du groupe.

En ayant une intention stratégique

Le chef de file dans le secteur des communications 1 « développe une vision ».

Le chef de file dans le secteur public « se projette dans le futur et programme les choses ».

Le chef de file dans le secteur de la création artistique « s'assure que les gestes qu'il pose l'amènent à bon port ».

Le chef de file dans l'industrie des pâtes et papier « vise au centre de chaque cible ».

Pour le chef de file en commerce de détail :

> *« Ce qui nous ramène, pour conclure, à la créativité. Peut-on enseigner l'art de vivre, car c'est de ça qu'il s'agit finalement, n'est-ce pas ? En tout cas, je crois qu'il faut transmettre à nos enfants, dans nos familles, comme à l'école, que la réussite résulte du don de soi et que nous n'accomplissons rien de grand sans payer de notre personne. Ce n'est pas dire que la vie est un long calvaire. Au contraire. Dans le don de soi, nous trouvons notre plus grande satisfaction, qui est de partager sans jamais l'épuiser l'infini richesse qui est en nous. »*

Le chef de file dans le secteur des télécommunications 2 parle « d'avoir une vision, qui est une projection des forces et des courants, de donner une direction, une orientation en donnant le code génétique de l'entreprise qui est un organisme vivant, un écosystème ».

Le chef de file dans le secteur de la souscription parle « d'avoir des priorités ».

Pour le chef de file dans le domaine de la création artistique, un leader innovateur est « quelqu'un qui se lève le matin en déterminant qu'il va innover ».

Pour le chef de file dans le domaine du divertissement, une façon de traduire son intention stratégique est « la veille, i.e. l'opportunisme dans le sens de saisir et ne pas

laisser passer les bonnes occasions (et non pas dans le sens concurrentiel de te faire place en tirant sur les autres) et la discipline (ne pas se perdre en vain) ».

On peut dire que ce sont différentes facettes d'une intention stratégique.

Le chef de file A parle d'aimer le changement.

Pour le chef de file B, il illustre :

> *« Noter à ça, le fait qu'on a une exclusivité absolue, à part de ça, dans chaque territoire à (ville), telle collection ne peut être achetée ailleurs que chez XYZ (nom de magasin). Ils font d'énormes profits avec nous. Avec ça, ils n'ont pas de concurrents. On améliore une telle collection qui ne peut se faire ailleurs que chez nous ici. Et leur énorme profit avec une collection, parce qu'ils n'ont pas de concurrence. Tout ça, a été mis ensemble, on a élaboré 10 règlements. Quand on rencontre un nouveau client, on dit " voici ce qu'on offre". Pas juste des « .. » qu'on offre. Pas juste des (produit a) qu'on offre. Même les (produits) pour nous, c'est secondaire, c'est l'audace. Les dix choses qu'on leur rapporte avant de parler de nous-mêmes, la segmentation, la protection absolue du marché, on garantit qu'il n'y a personne. Trois cents milles à la ronde, qui va avoir ce produit-là. On est une drôle de société au Canada. Aux États-Unis, ils n'ont pas commencé si on peut aller en un. »*

Concernant la revue de la littérature, cela a été couvert dans la partie concernée de la sous-question 4a.

Motivation intrinsèque forte, devant leurs défis choisis

Le chef de file, manufacturier de vêtements de sport, dit qu'un leader créatif « actionne, i.e. a les idées, les met en application et motive l'équipe ».

Le chef de file dans le domaine des innovations technologiques parle de « développer le goût d'entreprendre, de se distinguer, l'audace et de se prendre en main

dans un projet, à chercher les ressources à l'intérieur de soi et à connaître ses limites, de ne pas craindre l'échec, d'apprendre à se relever après l'échec ».

Le chef de file dans le secteur de la souscription parle de « n'avoir pas peur d'essayer ».

Le chef de file dans le domaine des télécommunications 2 parle d'« avoir la volonté et une certaine confiance en soi ».

Le chef de file dans le secteur des arts 1 parle de « courage, de témérité, de confiance ».

Le chef de file dans le secteur des communications 1 parle « d'être passionné, d'avoir le courage d'affronter les défis ».

Le chef de file dans le domaine des arts 2 parle de « régler les problèmes au fur et à mesure ».

Pour le chef de file dans le secteur des communications 2, « le fait de croire, de croire dans un projet, qu'il va fonctionner, et en croyant ceci, il deviendra très créatif à l'égard de ce projet. Il associe souvent l'idée à l'action ».

Pour le chef de file dans le secteur du divertissement, un élément important est le « courage, car la peur tue la créativité ».

Ces nombreux répondants vont donc dans le sens de cette partie de la sous-question.

Concernant la revue de la littérature pour cette partie de la sous-question, Melrose (1989), c'est la discrétion et l'intention qui séparent le plus la créativité mature de la créativité immature. L'ingrédient le plus important pour permettre à la créativité supérieure de travailler est la croyance que c'est possible (notre vision, intention). Amabile (1989) fait de la motivation intrinsèque sa troisième et dernière composante de son modèle d'intersection de la créativité. Pour Kabanoff & Rossiter (1994),

virtuellement tous les types de formation en créativité incluent des efforts pour influencer la motivation des gens à résoudre les problèmes de façon créative – afin de percevoir les problèmes comme des défis positifs et non comme des obstacles, et d'être persistant en résolvant les problèmes difficiles. Enfin, pour Raudsepp (1978), l'exécutif créatif persévère malgré les obstacles et les oppositions.

En général, les répondants semblent répondre positivement à cette sous-question 5b.

Du côté de la revue de la littérature, selon Barron (1988), Isaksen, Puccio et Treffinger (1993), les habiletés créatrices peuvent être développées à travers une utilisation accrue. Il y a des facteurs intrinsèques qui influencent le développement de la créativité et qui donnent une direction, soient l'orientation actuelle d'information pertinente et la volonté à faire les efforts nécessaires pour la localiser.

Pour Melrose (1989), pour que la créativité apparaisse, la personne doit être immergée dans le sujet, obtenir/permettre un état psychique ouvert, expérimenter une concentration directe/intense, se comporter comme si la créativité allait se produire, posséder une croyance interne que le succès va se produire. C'est la discrétion et l'intention qui séparent le plus la créativité "mature" de la créativité "immature". Ce qui détermine une vie créatrice est une volonté se déplaçant dans le temps, une détermination à réussir, à donner un sens au monde, l'utilisation de moyens pour découvrir les mystères de l'univers.

Csiktszentmihalyi (1996) fait l'hypothèse que chaque personne a toute l'énergie psychique pour vivre une vie créatrice. Pour cela, il y a d'abord quatre obstacles majeurs dont il faut se départir : 1) être épuisé par des demandes trop nombreuses, 2) se faire facilement distraire et avoir de la difficulté à apprendre comment protéger et canaliser

l'énergie que nous avons, 3) paresses, ou le manque de discipline pour contrôler le flot de l'énergie et 4) ne pas savoir quoi faire avec l'énergie que nous avons. Il faut ensuite libérer, canaliser ces énergies, les inscrire dans une démarche et les mettre au service d'une finalité. Après que l'énergie est éveillée, il faut la protéger : gérer son temps, son espace et ses activités. Il s'agit d'intégrer le plus de support possible à notre personnalité en : 1) développant ce qui nous manque, 2) en passant de l'ouverture à la concentration et 3) en visant la complexité. À chaque extrême, ce qui compte est pour la conscience de trouver une façon de s'adapter au rythme de ce qui est à l'extérieur, jusqu'à un certain niveau, de transformer ce qui se passe à l'extérieur à nos propres rythmes.

L'ingrédient le plus important pour permettre à la créativité supérieure de travailler est la croyance que c'est possible (notre vision, intention).

Pour Conger (1995), la créativité pour plusieurs leaders visionnaires est souvent le résultat des tentatives de faire quelque chose de difficile. Les individus visionnaires pensent aux possibilités, pas aux impossibilités. La prise de risque est clairement un élément du processus (à être) un plaisir pur.

Pour Levesque (1996), les questions personnelles jouent un plus grand rôle que les facteurs extérieurs pour expliquer la différence dans les niveaux de créativité des gestionnaires seniors. Il n'y a pas *un* bon chemin pour être un leader créatif. De façon certaine, la conscience de soi et une attention spéciale aux différences individuelles sont importantes. D'autres stratégies incluent s'ouvrir à soi et reconnaître l'interdépendance, trouver des « downtimes », prendre du temps pour penser et laisser les idées incuber, « practicing outside-in thinking », « breaking down the isolation and image of the office of the top executive », construire et utiliser des réseaux de gens très différents pour procurer et supporter de nouvelles idées et perspectives, puiser dans tous les sentiments, et comprendre le rôle des sentiments et des émotions en affaires ».

Findley (1995), de son côté, dit de passer du temps dans le bureau des autres personnes, bien réagir aux mauvaises idées, « close the executive dining room », « laisser en arrière le mobilier en acajou » et aller nager.

Quant à Gardner (1955), il recommande de désencombrer l'esprit.

Selon Levesque (1996), la meilleure méthode est celle qui fonctionne pour l'individu.

> *"Creativity is the expression of an individual's unique self. It manifests itself differently in each individual according to the person's orientation, environment, interest, skill or talent. For some, it is novel associations of ideas that are useful. For others, it is the major means by which they liberate themselves from the ordinary. For all, creativity emanates from the core of who one is, allowing the enlargement of their universe and enabling the deepening of inward experiences".*

McCall et Lombardo (1987) ont trouvé qu'un facteur qui semble faire une différence entre le succès et l'échec en haut de la pyramide est la capacité de surmonter les obstacles (du poste) (...) et de s'engager dans la croissance auto-dirigée. Bailey & Bailey (1995) mentionnent qu'une introspection minutieuse du concept de soi (afin de mieux comprendre le collage des influences, expériences, priorités, hypothèses, besoins, aspirations et compétences qui définit et distingue son identité et son potentiel) est critique pour obtenir une perspective objective des habiletés individuelles.

La revue de la littérature semble donc aller également dans le sens des répondants et de la sous-question 5b.

- ***<u>Sous question 3: La créativité et l'entreprise</u> : Les hauts dirigeants jouent-ils un rôle significatif dans la détermination de la performance et du succès de l'entreprise, incluant le niveau de créativité* (Amabile, 1988; Hage & Dewar, 1973; Hambrick & Brandon, 1988)?**

Ici, nous nous servons de la question sur la définition du leadership créatif ainsi que concernant les actions reliées à ce même leadership pour y répondre.

Un leader créatif « laisse beaucoup de place aux autres, les laisse exprimer leurs idées » (chef de file en innovation technologique), « crée un environnement propice à la création » (chefs de file en création artistique, en consultation et en télécommunications 2) « amène les autres à être créatifs » (plusieurs répondants), « reconnaît qu'il est entouré de gens qui ont plus que soi, spécialement au niveau de la créativité » (chef de file en création artistique), « trouve des moyens pour atteindre les objectifs et trouve des projets qui vont lancer des pistes de changement » (chef de file en arts 1) .

Le chef de file en télécommunications 1 a dit :

> *« Je vois juste que je veux atteindre mes objectifs. Pour atteindre mes objectifs, il faut que j'embarque mes employés puis il faut revoir souvent nos façons de faire pour faire ça. Ça fait que là je vois juste ça à trouver, trouver une solution de façon agréable. Parce que les gens embarquent plus dans ce temps-là. .... (..) Ça fait que je n'ai pas d'idée arrêtée sur comment on va être habillé, comment on va marcher, comment se fait une vente, je n'en ai pas d'idée, je veux dire, là-dessus. C'est que j'essaie de comprendre ce qu'il faut faire pour que le client soit content. Puis, à ce moment-là, j'atteins mes résultats. C'est le client, c'est les gens en fin de compte, qui décide si c'est bon ou pas bon. Puis, pour ça, bien oui, il y a des formules : on va impliquer les employés... et il donne un exemple : le gars me pose une question. Il se relève, puis il dit " oui, mais on n'a pas le droit ". Il dit " il faut qu'on aille à Québec ou Montréal ", " ah oui? Je vais vous poser deux questions : est-ce que le client est content que ce soit réparé chez eux et y a-t-il du monde qualifié? ", " Oui ". " Deuxièmement, est-ce que ça coûte moins cher? Si ça coûte bien plus cher, je vais y penser, là, moins cher.. ". Puis le client est content pourquoi? Bien, tu sais, souvent les gens y vont avec leur femme, puis c'est des déplacements, puis ils n'aiment pas ça. Même si on paie pas mal tous les coûts, ils n'aiment pas ça. Ça fait que j'ai dit " faites-le réparer ici ". Il se relève puis il me dit " M. x, vous n'avez pas compris, dans les directives c'est interdit ", puis il se rassoit. Ça fait que je lui dis " Bien,*

brûlez la directive ". Il se relève, puis il dit " on n'a pas le droit de faire ça M. x, je ne vous ai pas mis en erreur ". J'ai dit " y a-t-il assez de monde dans la salle qui entend ce que je dis pour, si jamais il a un grief s'il a brûlé la directive, qu'il ne l'observe pas, vous irez témoigner, brûlez la directive et, en passant, toutes les directives semblables, brûlez toutes les directives semblables, tu sais, là, je ne les connais pas, il y en a trop, brûlez-les toutes ". Le gars s'est levé puis il a dit " bien, tabarnac, ça fait 20 ans qu'on me fait imposer des folies ", le gars, là, il ne le prenait pas. C'est comme s'il avait perdu 20 ans de sa vie de la manière qu'il me parlait, que lui a fait quelque chose qu'il était contre. Ça n'avait pas l'air gros, mais ça a fait le tour. Puis, là, ça a été fini. Puis, moi, j'ai dit " c'est le gros bon sens ". On est dans quelque chose, là, tu sais, c'est du gros bon sens, mais il y a un paquet de directives de fous de même. Ça fait que ça c'est un... mais ce n'est pas des grandes révolutions ».

Les répondants choisis ont tous positionné leur entreprise, industrie, organisation en avant, « révolutionnant » leur industrie. Par leur façon d'être et de faire, ils ont ainsi joué un rôle significatif pour leur entreprise.

Pour le chef de file en commerce de détail :

« Un bon leader créateur entrepreneur désire avant tout s'entourer de personnes fortes et compétentes. En fait, il démontre qu'il a confiance en lui-même lorsqu'il ne craint pas de s'entourer de collaborateurs de grande valeur. Il prouve ainsi que le succès de son entreprise lui importe davantage que d'être lui-même sous les projecteurs ou d'en imposer aux autres. Un enseignant, par exemple, ne règne pas sur sa classe comme un despote éclairé pour assurer la discipline. Au contraire, il se fera respecter dans la mesure qu'il réussira à établir un échange constructif avec ses élèves, c'est-à-dire à les intéresser ; et il n'y parviendra que s'il s'intéresse vraiment à eux et s'il a le désire sincère de les voir apprendre. Il en va de même de l'entrepreneur avec ses employés. Il doit leur permettre d'exprimer leurs talents et leur propre potentiel créateur en valorisant leur travail, en leur permettant de partager sa vision. Lui aussi doit intéresser ses employés. Un leadership créateur consiste avant tout à miser sur la créativité des personnes qui nous entourent. Le leader fort a une grande confiance dans ses collaborateurs et ils le paient de retour.

Ainsi, le chef de file dans le secteur du divertissement dit *:*

> *« sans parler de réinventer (l'industrie), mais c'est juste de... comment dire, de " packaging " qu'on a réussi à faire tant au niveau - - en fait, c'était une série de choses qui ont fait que ça a été original et innovateur. Ce n'était pas seulement que le produit, mais c'était aussi l'équipe en arrière, les jeunes, le contexte francophone, en fait d'entreprise québécoise, c'était la conjoncture, en fait, où l'état du (industrie) en général était rendu à l'époque où nous on est arrivé comme un vent de fraîcheur avec des idées nouvelles. C'était notre - - la réalité qu'on venait de la rue et non de la famille du (industrie), tu vois. (...) On était des gens de rue, des gens de théâtre. Alors, on arrivait avec toute une nouvelle réflexion. On était une gang de jeunes dans un contexte social très précis ».*

Le chef de file en communications 1 :

> *« J'avais besoin de me nourrir des réactions des gens, comment ils vivaient ça, de voir pourquoi il y avait tel antagoniste, conflits, pourquoi les gens manquaient de respect. Et puis ma lecture, elle n'a pas été organisationnelle, elle a été beaucoup plus relationnelle dans un premier temps et au fur et à mesure que je m'imbibais de l'atmosphère de l'entreprise, j'ai compris qu'il y avait des failles. J'ai eu des idées comme sur le type de profil dont il fallait que je m'entoure. Après ça, parallèlement à ça, j'ai été très disponible pour rencontrer la population, des groupes qui s'étaient sentis négligés, des personnes âgées, des groupes de la communauté noire, je suis allé dans des rencontres, j'atterrissais un peu là dedans à l'encontre de toute ma hiérarchie qui disait « bien non faut pas y aller, ils vont s'engueuler ». Au contraire, je suis allée, j'étais très réceptive, je ne me sentais absolument pas sur la défensive, j'avais, je dirais, le mérite d'être nouvelle dans le boulot et de ne pas avoir de préjugés Pis ça bien là, ça a été. . Et de l'autre côté, des groupes de femmes pas représentés, les groupes de noirs, les groupes âgés... pis là les idées me venaient au fond des correctifs à amener à l'entreprise par une emprise plus sur la réalité du terrain, des personnes et puis bon, ça été un travail de 7 ans de reconstruction. Moi c'est comme ça que j'ai tiré mon énergie, puis les idées, pis le projet d'entreprise au fond, pis ensuite de ça, ça été de m'entourer d'une équipe qui partageait mes intuitions, mes idées, qui m'a aidé à les articuler, à concrétiser tout ça, pis après ça c'est toute la mise en œuvre. Puis évidemment, dans l'exécution, c'est là que ça*

devient plus compliqué, parce qu'il faut des gens qui soient tout aussi déterminés et persévérants, mais après ça moi je me suis plus vue comme le porteur de la flamme, l'âme un peu qui anime tout ça au sens d'animus au sens de dire. Je vais animer ça, être présent, je vais incarner ma vision des choses, la vision de l'équipe, pis m'assurer qu'au fond les changements s'opèrent et avoir l'adhésion de mon conseil, des élus, syndicats, de la direction, de l'intermédiaire des employés et j'ai été très présente et très, comment je dirais ça.. Quand je dis incarner, c'est vraiment ça parce qu'au fond, à la limite, j'étais un peu comme en fusion, ou en symbiose quelque part dans toute cette dynamique. Ce projet-là, c'était comme moi, mon affaire et puis l'affaire de mon équipe. C'était comme à tous les jours, large, jamais réfléchi à ça avant, à chaque matin pratiquement, ils venaient te dire : bon qu'est ce qu'on fait pour être capable de changer les choses. Vraiment, pour moi je me définissais comme un agent de changement qui avait une mission à accomplir là-dedans. Alors c'est un projet. Moi c'est un peu comme ça que j'ai fonctionné. »

Un chef de file a mentionné :

« C'est le Cirque du soleil, c'est celui qui réinvente souvent son secteur. Ils ne se mettent pas de limites, puis ils réinventent toutes les façons de faire ».

Pour le chef de file dans le secteur des télécommunications 2, il dit à ses collaborateurs :

« voici dans quel sens je voudrais que le courant coule. Voici à peu près la largeur de la rivière, prenez vos bateaux, allez dans la rivière et tout ce que je veux m'assurer c'est qu'ils n'aillent pas s'échouer sur les rives. Le reste, bien ils y en a qui prennent leur temps pour descendre, d'autres qui descendent plus rapidement. Pis c'est en fait la voie ferrée contre la rivière, pis chaque petit capitaine de bateau choisi, pis quand il vient trop près de la rive, je lui dis qu'il va s'échouer. C'est le premier élément et il faut dire dans quel sens le courant coule. Le deuxième élément, quand on a mis plein de petits bateaux sur la rivière, on les regarde aller et on s'aperçoit qu'il y a des capitaines meilleurs que d'autres et qu'ils ont construit des meilleurs bateaux que d'autres et sont meilleurs navigateurs. Alors, c'est d'identifier ces éléments-là et essentiellement de leur donner les outils

de leur réalisation, tout en balançant le risque et la récompense, il faut que le risque en vaille la chandelle. On peut avoir une innovation fantastique, mais pas de marché pour, où le risque est tellement élevé par rapport à ce que ça peut rapporter. C'est là que le jugement prend place, la plus grande capacité de transformer une idée créatrice en innovation et innovation technologique, là, il y a une question de jugement ».

Enfin, pour le chef de file B :

« Et moi en peu de temps, dans 6 mois au cours de l'année passée, j'ai dirigé l'entreprise ABC, une entreprise qui était en faillite. Quelqu'un m'a introduit dans le conseil d'administration et, à la première réunion, la banque était là. Qu'est-ce qu'on fait? Faut-il démissionner tout de suite? Ou foncer?. J'ai pris en main la compagnie le 08 janvier. J'ai "ré-ingénéré " sa gestion. Il y avait deux présidents, président du conseil, 9 vice-présidents. J'ai mis les deux présidents dehors et 7 des 9 vice-présidents dehors, et puis j'ai re-broché tout un ensemble de circonstances, fait un plan qui sauvait un million de dollars par mois dans les coûts. Là, je n'irai pas dans les détails trop longs. Mais, en 6 mois, on a changé l'entreprise complètement. On a fait une émission d'action. La compagnie a été vendue pour 51 millions de dollars. Elle ne valait rien 6 mois avant. Le ré-ingénierie que j'ai dû faire, je l'ai pas fait tout seul. Je suis allé chercher des gens dans le décor avec qui j'avais fait de la ré-ingénierie dans le passé. C'est avec eux que j'ai fait ça. Mais j'ai eu l'idée, j'ai mis sur la table la formule. C'est un exemple dont je suis très fier et puis on a sauvé des dollars. Tout le monde devait lancer. On a dit aux employés, "vous nous donnez 1$ de l'heure, on réduit votre salaire de 1$ de l'heure ". Ils ont accepté. Il fallait que les employés fassent leur part, que la banque et leurs fournisseurs fassent également la leur. Ça nous a donné quasiment les 1 millions de dollars par mois. L'un n'allait pas sans l'autre. C'est devenu un jeu. Le mot jeu est important dans tout ça. " The game " avec ses rêves, ses stratégies, ses tactiques. Le leadership utilise cet arsenal-là d'objectifs stratégiques, tactiques. Pour arriver à ses fins, c'est la manière dont on met ces choses là ensemble qui est de l'innovation. »

Du côté de la revue de la littérature pour la sous-question 3, Kitchell (1997) démontre le lien existant entre le profil des PDG et l'innovation technologique au Canada.

Selon la revue de la littérature, il est très important que le leader organisationnel apprenne ce qu'est la créativité et devienne créatif.

Pour réussir dans cet environnement changeant, il faut que les leaders soient créatifs et se sentent impliqués, selon Bennis (1991). Pourtant, ni la créativité, ni la participation active ne se situent très haut dans l'échelle de valeurs de beaucoup d'entreprises, en tout cas pas aussi haut que le souci de contenir les coûts.

Zalesnick (1989) dit: "If business makes the totally adaptive personality its ideal, then there will be little room for creativity and leadership". Les entreprises vont souffrir parce qu'elles excluent les individus qui vivent à travers un investissement personnel dans leur travail et dans les gens. Il poursuit en affirmant que les transformations durables *dans les arts, la science ou les affaires requièrent qu'un individu accepte une vision qui* provient de son intérieur. La personne créatrice doit également comprendre le monde tel qu'il existe et être prête à présenter une vision afin que les autres la comprennent.

Aussi, les participants à la recherche de Lévesque (1996) ont dit encore et encore que "je suis mon plus grand obstacle". Ce thème est similaire aux conclusions de Smircich & Stubbart (1985) concernant la gestion stratégique: "... doivent tout d'abord regarder eux-mêmes et leurs actions et inaction, et non à leur "environnement" pour expliquer leur situation".

Pour Melrose (1989), la personne créative invente le travail qu'elle fera pour le reste de sa vie. Elle crée dans un champ qui va suivre son idée. Et pour Treffinger (1980), la formation en créativité inclut l'engagement à une vie productive et devenir un « professionnel pratiquant ».

Pour Raudsepp (1978), l'exécutif créatif a la confiance de résoudre de nouveaux problèmes, de trouver de nouvelles choses et de faire des choses originales, sait comment inspirer et encourager les autres. De même, pour Isaksen (1983), le leader facilitant la créativité permet et encourage un individu de réussir dans un domaine et d'une façon qui lui est possible.

Il existe des résultats de recherche (p. ex. Kouzes & Posner, 1987; Bennis & Nannus, 1985) qui indiquent que lorsque les leaders sont efficaces, ils se comportent de la façon suivante: ils défient le processus, sont prêts à prendre des risques, à innover et expérimenter, à sortir des sentiers battus, à prendre des décisions dans des conditions extrêmement incertaines, et de changer la façon dont les choses sont et de créer de nouvelles façons de travailler et une nouvelle façon de vivre, qui est une description similaire à une personne créative.

Bordeleau (1992) renforce cela en affirmant que le gestionnaire à succès *démontre clairement que, dans son travail, il contrôle fort bien les éléments suivants:* créativité, innovation, avant-garde et nouvelles idées. Ainsi, l'attitude de base du gestionnaire à succès est caractérisée par le fait qu'il croit, qu'à tout problème, il y a une solution satisfaisante et qu'il suffit d'utiliser sa créativité pour identifier cette dernière. Pour Thomson (1994), les leaders visionnaires inspirent les autres vers des accomplissements extraordinaires grâce à la force de leur vision, la clarté de leur but et leur engagement sans faille à leur intégrité personnelle.

Taylor (1978) dit que la personnalité des leaders créatifs peut être caractérisée comme *relativement plus efficace, de façon intrapersonnelle et interpersonnelle, que les* gens créatifs ou les leaders".

Le leadership créatif implique, pour Palus et Horth (1996), "intentionnally mobilizing all (or at least more) mindspace in order to make sense of and face complex adaptive challenges".

Et, pour Bass & Avolio (1994), le leader « transformationnel »[49] génère une conscience de la vision de l'équipe ou de l'entreprise, motive les membres de l'équipe à regarder au-delà de leurs propres intérêts pour regarder ceux du groupe. Il y a quatre adjectifs en I's du leadership « transformationnel » : influence idéalisée, motivation inspirante, stimulation intellectuelle et considération individualisée.

Pour Conger (1995), la créativité pour plusieurs leaders visionnaires est souvent le résultat des tentatives de faire quelque chose de difficile.

McCall & Lombardo (1987) ont trouvé qu'un facteur qui semble faire la différence entre le succès et l'échec en haut de la pyramide est la capacité de surmonter les obstacles (du poste) (...) et de s'engager dans la croissance auto-dirigée.

Cela est traduit dans la formation en créativité. Ainsi, pour le cours *Creativity in Business* , la dernière partie traite d'amener sa créativité dans l'organisation et pour Diaz-Carrera (1992), d'apprendre à résumer cette vision dans un énoncé de mission qui mobilise et de générer des principes d'action et d'autorité charismatique à travers l'engagement et l'intégrité.

Sommaire pour le but 4:

La plupart des recommandations sont similaires et/ou complémentaires.

Leurs recommandations concernant l'enseignement de la créativité sont les suivantes, par ordre descendant de fréquences : lecture de toutes sortes, développement de l'intuition, observation d'autres modèles externes (de personnes), arts et activités

[49] Qui est le début du leadership créatif.

artistiques, participation à des séminaires, congrès, conférences, les voyages, réflexion personnelle, développement de l'instinct, formation en négociation, travail d'équipe, habiletés d'analyse et de recherche, de synthèse, méditation, pensée latérale, appréciation des capacités créatrices, communication verbale, jeux sportifs, développement de son corps en harmonie avec l'esprit, partage de connaissances avec les autres, développement de la confiance en soi, résistance au stress, ne jamais abandonner, apprendre des échecs.

Un chef de file dans le domaine du divertissement a dit : « On pourra enseigner la créativité quand on pourra enseigner l'intuition. La même chose pour la compréhension de ce phénomène : on le comprendra quand on comprendra c'est quoi et comment fonctionne l'intuition ».

Pour quatre personnes, la créativité ne s'apprend pas, elle se développe, car pour trois répondants, la créativité se trouve dans chaque être humain. Nous rejoignons ici Cameron qui dit que nous n'enseignons pas la créativité, que nous la « facilitons ». Une personne a soutenu l'idée que l'innovation peut s'enseigner dans la mesure où on peut enseigner l'intuition, et ceci peut se faire par l'expression artistique.

Avec la sous-question 5a, soit que les facteurs personnels ont joué un plus grand rôle pour les leaders dans l'apprentissage de la créativité que les facteurs organisationnels, nous allons traduire ces facteurs personnels dans un environnement d'apprentissage et/ou de développement de la créativité, chose que nous nous proposons de faire dans le chapitre suivant.

Chapitre V

Les modèles

It is your work in life that is the ultimate seduction
Pablo Picasso.

Mais, voyons en détail à travers les modèles empirique et intégrateur.

Le modèle empirique est le modèle construit à partir des données de recherche, i.e. l'information provenant des répondants uniquement, découlant des extraits d'entrevues codées dans N'Vivo.

Le modèle intégrateur est une intégration du modèle empirique et de la revue de la littérature.

Le modèle empirique, issu de notre recherche

Nous avons généré un modèle d'apprentissage de la créativité (en deux parties), qui englobe tous les éléments codés dans N'Vivo, donc qui inclut tous les noeuds, suite aux entrevues :

- la première partie du modèle empirique (soit la partie A) vise les aspects généraux qui concourent au processus de développement de la créativité, et
- la deuxième partie du modèle empirique (soit la partie B) vise la méthodologie et les activités spécifiques à l'apprentissage de la créativité chez les leaders organisationnels (ce qui peut se matérialiser dans un support potentiel pour un cours à donner dans le but de développer des leaders créatifs).

Le modèle empirique concernant les aspects généraux du développement de la créativité

Le diagramme de ce modèle est à la page suivante.

Ce modèle est bâti autour de l'axe "créativité latente – créativité développée", et met en évidence les éléments qui déclenchent le processus d'apprentissage de la créativité, qui le stimulent ou qui l'inhibent À chacun de ces éléments, nous avons relié les noeuds, sous lesquels est codée l'information pertinente, ainsi que les mémos qui les résument. Ce modèle s'applique à tout être humain, en général. Il est un intrant au modèle d'apprentissage appliqué, soit le modèle suivant, d'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel. Le manque d'espace physique nous a amené à scinder le modèle en deux parties, soit ce modèle et le second, le modèle d'apprentissage du leadership créatif.

Ce qui compte dans ce modèle-ci ce sont les facteurs qui génèrent, réveillent ou inhibent la créativité et qui forment un équilibre.

Le mémo intitulé "domaine de la créativité" provient de la synthèse des opinions des répondants sur les aspects/domaines où la créativité se manifeste.

Ce modèle présume qu'en chaque être humain existe, de façon minimale, une créativité latente ou qu'il existe des ressources qui vont permettre le développement de la créativité. Ces talents sont des traits de caractères et de personnalités, l'éducation reçue et les sources physiques, telles que les livres, les revues et la publicité.

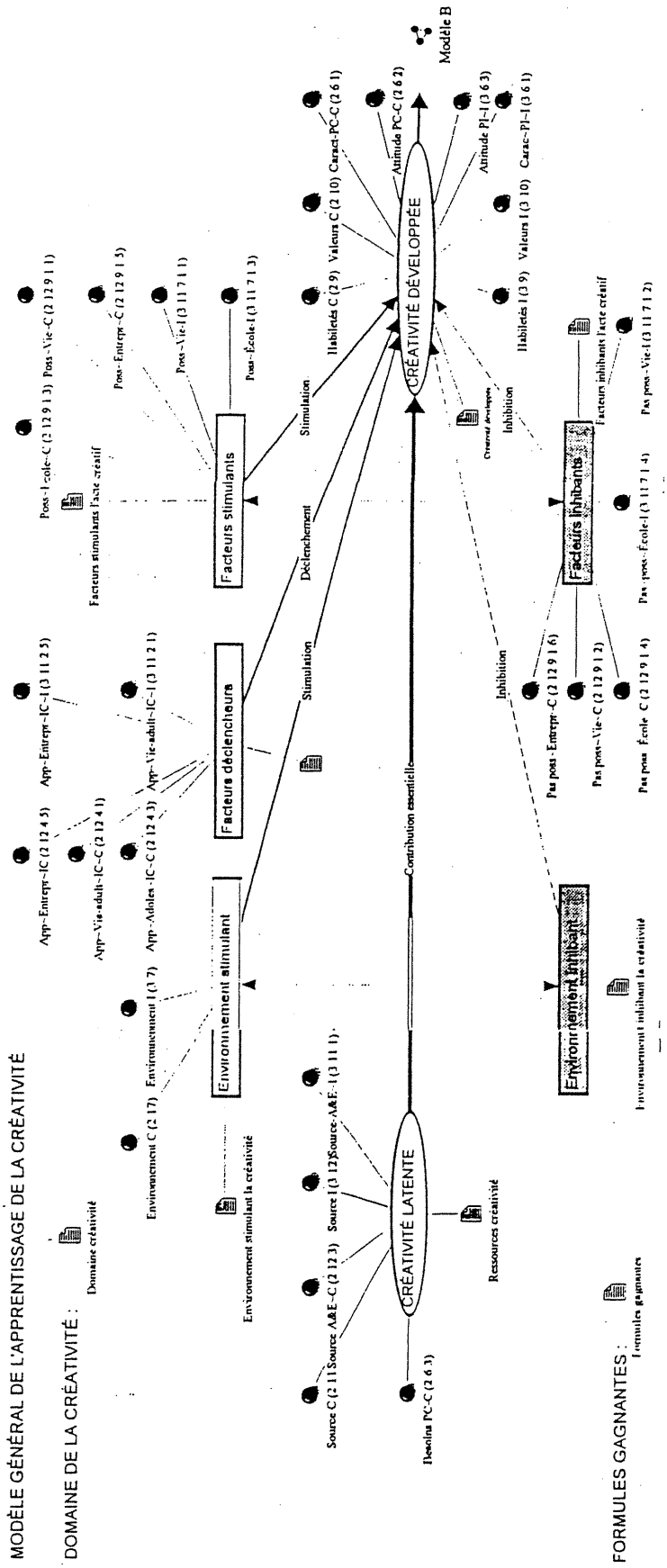


Fig. 2 Modèle empirique général de l'apprentissage de la créativité

Partant de cette créativité latente, les éléments suivants aident le développement de la créativité: un environnement stimulant, des facteurs déclencheurs et des facteurs stimulants. Les éléments suivants inhibent le développement de la créativité: un environnement inhibant et des facteurs inhibiteurs. Le tout est arrosé d'habiletés, de valeurs, d'attitudes et de caractéristiques qui concourent au développement de cette créativité.

Au bas du modèle, nous trouvons un "mémo" qui s'intitule "formules gagnantes". Elles proviennent soit des répondants eux-mêmes qui ont saisi les conditions qui ont favorisé le développement de leur créativité, soit d'une analyse du cheminement des répondants.

Voici donc le détail de la première partie du modèle (soit le modèle A, le modèle de développement de la créativité en général). Nous allons présenter ici les variables ayant contribué à former les facteurs décrits précédemment, ainsi que résumer ce que les répondants ont dit.

D'entrée en matière, nous devons dire que nous avons deux éléments autonomes, i.e. qu'ils appartiennent au modèle sans qu'ils soient liés à des composantes de ce même modèle. Ainsi, « domaine de la créativité » et « formules gagnantes » sont deux éléments autonomes du modèle, que nous allons également décrire.

Domaine de la créativité (mémo)

Élaboration et expression dans les arts, le social, les affaires.

Créativité latente

(ou ressources de développement de la créativité)

Cette composante est formée des noeuds : source de la créativité, source Apprentissage et Enseignement (familles Créativité et Innovation), source de l'innovation et besoins de la personne créative.

Les variables qui résument cette composante sont :

- Talents innés
- Traits de caractère et de personnalité :
  - Curiosité
  - Intuition
  - Ouverture d'esprit
  - Intelligence intuitive
  - Confiance en soi
- Éducation :
  - Formation classique
  - Sport
  - Arts
  - Langues étrangères
- Sources physiques :
  - Livres (d'actualité, spirituels, d'histoire, de philosophie)
  - Revues
  - Publicité (pubs)

Créativité développée

Cette composante est formée des regroupements de noeuds sous les vocables : environnement stimulant, facteurs déclencheurs, facteurs stimulants, environnement inhibant et facteurs inhibants. Aussi, les noeuds suivants font partie de cette composante : habiletés (familles Créativité et Innovation), valeurs (familles Créativité et Innovation),

valeurs (familles Créativité et Innovation), caractéristiques (personnes créatrices et innovatrices) et attitudes (personnes créatives et innovatrices).

Pour le regroupement sous le vocable « environnement stimulant », nous avons les noeuds : environnement créatif et environnement innovateur.

Pour le regroupement sous le vocable « facteurs déclencheurs », nous avons sous le grand noeud « apprentissage », les sous-noeuds : « entreprise, incidents critiques , seul et innovation », « vie adulte, incidents critiques, créativité et innovation » et « vie adulte, incidents critiques, créativité ».

Pour le regroupement sous le vocable « facteurs stimulants », nous avons, sous le noeud « possible » : « école, créativité et innovation », « vie, créativité et innovation » et « entreprise, créativité ».

Voici le détail :

<u>Environnement stimulant</u>

- Entourage créatif : famille, amis, professeurs, mentors
- Environnement changeant (qui bouge)
- Concurrence
- L'expérience de différents contextes
- Travailler dans le domaine qu'on aime

Facteurs déclencheurs

Événements :

- Un grand bouleversement dans la vie
- Un besoin critique
- "Être devant un mur"
- Une situation de grand stress
- "Click" aux idées des autres

Perceptions, sentiments, attitudes :

- Rêves
- Défis
- Foi
- Passion
- Compétition
- Excitation de la vie
- Désir de changer
- Désir de se différencier des autres

Facteurs stimulants de l'acte créatif

Facteurs psychiques :

- Motivation
- Laisser l'esprit vagabonder
- Méditation

Facteurs physiques :

- Prendre un bain
- Prendre une marche
- Conduire l'auto
- Voyager

Environnement inhibant

- Contraintes externes étouffantes
- Bureaucratie lourde
- Directives précises
- Conformisme

- Traditionalisme
- Éducation de consommation

Facteurs inhibant de l'acte créatif

- Conformisme
- Traditionalisme
- Superspécialisation (unidirectionnelle)
- Éducation de consommation
- Peur d'échec
- Certitudes (cesser de douter)
- Peur de prendre des risques
- Peur de rejet (de la part des gens, ainsi que de la société)

Créativité développée

Habiletés

- Bon jugement
- Capacité d'observer le monde sous plusieurs angles
- Capacité de provoquer des choses
- Capacité d'écouter les autres
- Créer sans forcer, de façon agréable
- Faire des choses différentes
- Musique, peinture, arts en général
- Capacité de modifier les choses
- Être apte à motiver l'être humain, à catalyser sa passion
- Découvrir les besoins
- Ne pas appliquer de modèles

Attitudes

- Aimer motiver l'être humain, catalyser sa passion
- Être pratique
- Avoir du plaisir dans la vie
- Penser au contexte, afin de le dépasser si nécessaire
- À l'écoute des mutations sociales
- Aimer dégager les tendances

Caractéristiques :

- Affronter des situations
- Avoir de l'imagination
- Avoir des dons
- Avoir des idées différentes
- Avoir des nouvelles idées
- Avoir de la discipline
- Être curieux
- Avoir une lucidité d'esprit
- Avoir de l'optimisme
- Être persévérant
- Avoir un bon jugement
- Être sensible
- Avoir de la confiance en soi
- Être humble
- Être passionné
- S'adapter facilement aux changements dans l'environnement
- Être capable de travailler plusieurs dossiers simultanément
- Être visionnaire
- Avoir la volonté de modifier les choses
- Avoir une direction, une orientation

Valeurs :

- Esprit ouvert
- Non-jugement
- Compassion
- Amour
- Transparence
- Justice
- Intégration culturelle
- Intégrité
- Engagement social
- Ne rien tenir pour acquis
- Partage
- Respect
- Silence
- Solidarité

Formules gagnantes

- Formation + Connaissance + Curiosité + Ouverture d'esprit
- Éducation + Expérience + Confiance en-soi + Changements
- Instinct + Persévérance + Optimisme + Accent + Sans se douter (de la réussite)

Enfin, l'icône « *Lien vers le modèle pratique* » est la liaison avec l'icône d'activation du "Modèle pratique" (soit le modèle B, d'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel, qui suit immédiatement).

Le modèle empirique de l'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel

Le diagramme de cette partie du modèle empirique se trouve à la page suivante.

Ce modèle est bâti autour de deux axes : "leaders – activités spécifiques de développement de la créativité – leaders créatifs", et "modèle théorique – méthodologie – activités spécifiques de développement de la créativité". L'axe principal est Leader – Leader créatif. L'autre axe est un intrant à ce dernier. On s'aperçoit que les "activités spécifiques de développement de la créativité" sont communes aux deux axes. Il s'y ajoute aussi les "événements déclencheurs". Leur importance est cependant moins forte que celle des éléments des deux axes.

Concernant le détail, la "méthodologie" présente deux "côtés" : "abstrait", et "concret". Chacun de ces côtés est composé de deux éléments : les "actions préparatoires" et les "actions génériques" pour le "côté abstrait", ainsi que les "exemples" et les "contre-exemples" pour le "côté concret".

À chacun de ces éléments, on a relié les noeuds qui codifient l'information pertinente, ainsi que les mémos qui la résument, comme on a procédé pour le modèle précédent.

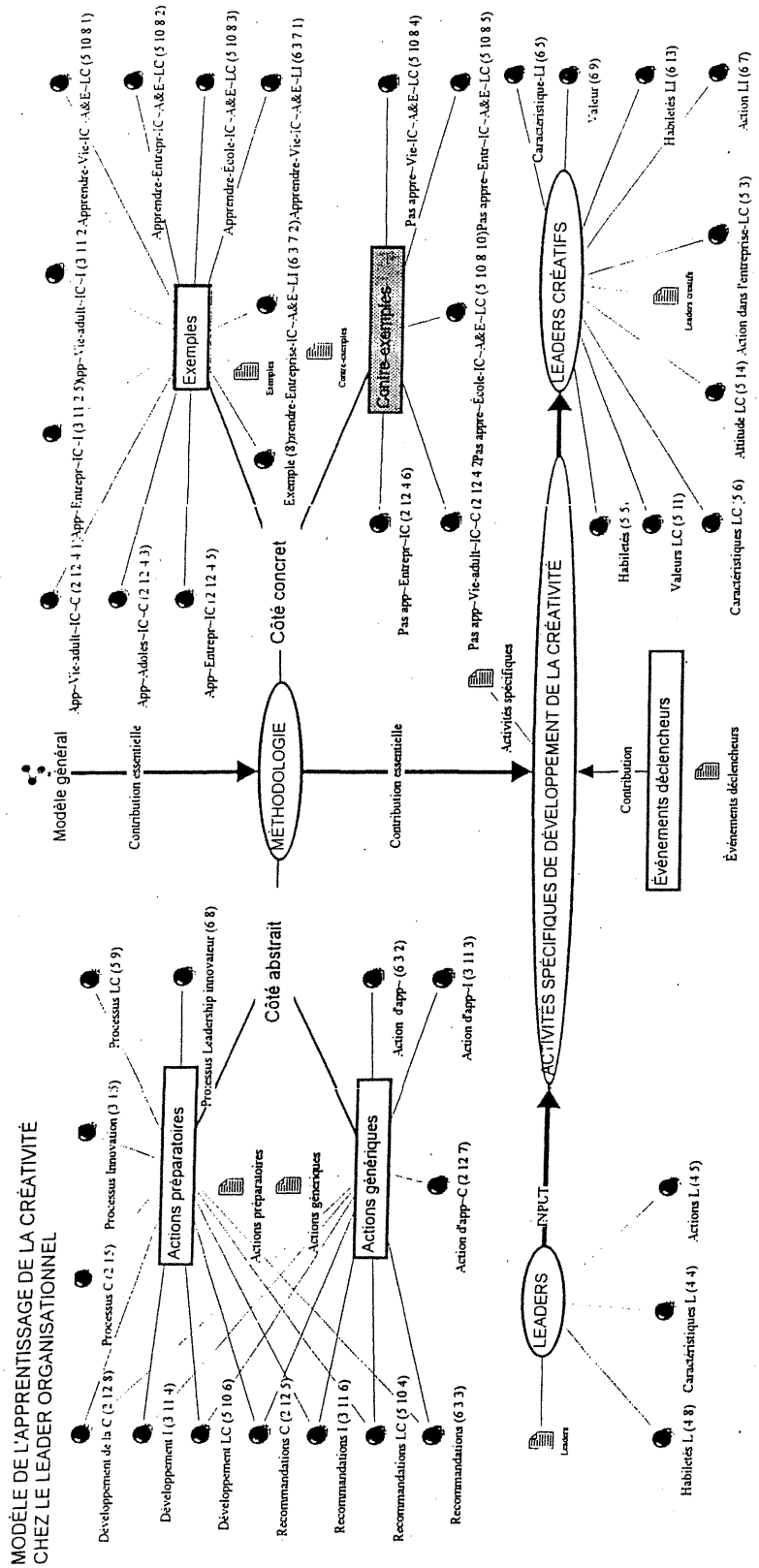


Fig. 3. Modèle empirique de l'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel

Voilà ces composantes :

Leaders

- Les noeuds « Habilités », « Caractéristiques » et « Actions » de la famille « Leadership » furent utilisés.

Activités spécifiques de développement de la créativité

- La composante « Méthodologie » (qui contient, du côté abstrait, « Actions préparatoires » et « Actions génériques » et, du côté concret, « Exemples » et « Contre-exemples ». De plus, « Modèle théorique « et « Événements déclencheurs » en font partie) y contribue.

Leaders créatifs

- Les noeuds: "(Action), (Attitude), (Caractéristique), (Habiletés), et (Valeurs)" des grandes familles de noeuds "Leadership créatif" et "Leadership innovateur" y contribuent.

Côté abstrait

Actions préparatoires

- Noeuds : "Processus" des grandes familles de noeuds "Créativité", "Innovation", "Leadership créatif" et "Leadership innovateur", ainsi que les noeuds communs avec les *actions génériques* . Voir la puce * ci-dessous.

Actions génériques

- *Noeud*: "Apprentissage et enseignement / Action d'apprentissage" des grandes familles de noeuds "Créativité", "Innovation", "Leadership créatif" et

"Leadership innovateur", ainsi que les noeuds communs avec les *actions préparatoires* – voir la puce * ci-dessous

* Noeuds *communs entre les actions préparatoires* et les *actions génériques* : "Apprentissage et enseignement / (Développement) et (Recommandations)", des grandes familles de noeuds "Créativité", "Innovation", "Leadership créatif" et "Leadership innovateur".

Côté concret

A. Exemples

- Noeuds : "Apprentissage et enseignement / Incidents critiques / tous les « (Apprentissage)" des grandes familles de noeuds "Créativité", "Innovation", "Leadership créatif" et "Leadership innovateur".

B. Contre-exemples

- Noeuds: "Apprentissage et enseignement / Incidents critiques / tous les « (Pas apprentissage)" des grandes familles de noeuds "Créativité", "Innovation", "Leadership créatif" et "Leadership innovateur".

Modèle théorique : Aussi icône d'activation du "Modèle théorique"

Les détails sont les suivants :

Actions préparatoires :

- Découvrir sa passion
- Développer sa curiosité
- Développer la confiance en soi
- Développer la pensée latérale et la pensée créatrice
- Se découvrir soi-même
- Pouvoir observer le monde sous plusieurs angles
- Développer la communication

- Développer la collaboration
- Développer le partage
- Se questionner sans cesse
- Alimenter l'imagination
- Retrouver sa motivation
- Développer des capacités d'analyse et de recherche
- Développer l'inventivité

Actions génériques :

- Travail en équipes
- Lecture : poésie, philosophie, histoire, littérature (prose), affaires, spirituelle
- Exercices d'analyse et de recherche
- Être mis face à des situations nouvelles
- Expérimenter en : arts, affaires, relations interpersonnelles
- "Se prendre en main" dans un projet
- Trouver des idées et les mettre en application
- Voyager
- Se retrouver dans des situations de responsabilité et de décision
- Observer le monde sous plusieurs angles
- Négociations raisonnées
- Apprendre des autres leaders créatifs
- Écrire des textes
- Écouter de la musique
- Études de cas
- Résolution de problèmes

Activités spécifiques :

- Partage d'idées véhicules dans un livre ou article qu'on aime
- Jeux de négociations
- Jouer la guerre
- Dessiner la maison de l'an 3000
- Faire de la musique avec 2 marteaux et 3 boîtes de conserves
- Faire des scénarios de vidéoclips
- Tourner un reportage
- Faire de la sculpture de terre glaise
- Inventer une recette spéciale

- Élaborer un petit projet de commercialisation d'un produit inventé par nous-mêmes
- Inventer un produit à partir de 8 matières primaires, et puis le commercialiser en 24 heures
- Exercice de communication d'une situation (création, et transmission de l'information)
- Jeux de communication (réception, interprétation, et retransmission de l'information)
- Pratiquer la technique de 6 chapeaux de E

Exemples:

- Un grand bouleversement dans la vie
- Un besoin critique
- "Être devant un mur"
- Une situation de grand stress
- "Clic" aux idées des autres
- Être obligé de faire les choses différemment
- Mentor
- Coach
- Mandat stimulant
- Apprendre une autre langue
- Être parachuté
- Personnes qui me validaient, m'encourageaient
- Autodidacte
- Voir l'apprentissage dans les « erreurs »
- Activités artistiques
- Activités sportives
- Prendre des responsabilités
- M'entourer de gens créatifs
- Contacter des gens
- Prise de risques
- Voyages
- Me mettre dans une situation de déséquilibre
- Projet de mobilisation
- Remarquer les talents des gens
- Lire des choses à l'extérieur de mon industrie ou fonction
- Choisir une carrière pour servir et contribuer
- Découvrir la nature humaine

- Expérimenter
- Copier
- Travailler en équipe
- Être dans le besoin
- Approximations successives (« essai et erreur »)
- Stabilité dans ma vie privée
- Expériences

Contre-exemples:

- Ignorer les talents
- Le système scolaire ou la famille peuvent étouffer le talent
- L'éducation
- Les difficultés financières
- Un déséquilibre
- Incapacité de prendre des risques
- Perpétuer tout le temps le passé
- Une société/philosophie individualiste
- Modèles et répétitions
- Avoir été taxé de "lunatique"
- Manque de discipline
- Le filtre de ses idées par les autres
- Lire "Le Monde des Affaires"
- Demander à autrui de faire quelque chose pour moi
- Livres

Leaders :

- S'adapter au contexte
- Capacité de communiquer mes intentions
- Capacité de mettre des idées, des gens et des choses ensemble
- Capacité de mobiliser les gens
- Capacité de prendre des risques
- Capacité de travailler en équipe
- Capacité de travailler seul
- Avoir de l'empathie personnelle
- Avoir une passion
- Avoir un biais pour l'action
- Avoir un biais pour la réflexion
- Clarté des valeurs personnelles

- Congruence des valeurs personnelles
- Compréhension de soi et de ses objectifs
- Compréhension de la raison d'être de l'organisation
- Création d'une empathie institutionnelle
- Créer de la confiance
- Avoir l'esprit de synthèse
- Avoir de l'intuition
- Avoir de l'énergie personnelle
- S'adapter aux individus
- Transparence de mes valeurs personnelles
- Créer le respect
- Créer un environnement constructif et énergisant
- Accepter les idées
- "Dire les vraies affaires"
- Prendre des risques
- Se connaître
- Avoir du plaisir dans ce que l'on fait
- Comprendre les employés
- Faire un programme d'innovation
- Avoir des moments à soi
- Valoriser l'équilibre personnel
- Avoir accès à ses émotions
- Canaliser les idées
- Chercher des réponses
- Aller à contre-courant
- Intuition
- Vision
- Motiver et catalyser la passion chez les employés
- Partager les idées
- Humour
- Amour
- Voir le côté positif
- Ne pas avoir de barrières
- Prendre des risques
- Réfléchir ensemble
- Regarder les situations de façons différentes
- Se sentir libre
- Tolérance à l'échec
- Travail collectif

- Élaborer une vision commune
- Être fonceur
- Rendre le client content
- Ne pas avoir peur de rien
- Avoir un côté spirituel
- Être solidaire
- Partager
- Être persévérant
- Analyser les situations
- Fixer des objectifs
- Avoir du courage
- Être déductif
- Réfléchir
- Avoir des sentiments
- S'entourer de monde fort
- Être systématique
- Transformer mes rêves en réalité
- Capable d'avoir une équipe créatrice
- Avoir des rêves

Le modèle intégrateur

Finalement, avec le modèle précédent et la revue de la littérature, un modèle intégrateur a été conçu, qui est à la fin de cette section.

Le modèle intégrateur se veut une synthèse plus intuitive de l'ensemble du processus suivi, des entrevues, du codage, etc., et de la revue de la littérature. Ainsi, nous avons présenté précédemment le modèle empirique, qui n'est issu que des données de la recherche. Ce modèle-ci « intègre » les modèles empiriques et la revue de la littérature, faisant ainsi une synthèse entre les deux.

La méthodologie suivie fut: les grandes tendances de chacune des entrevues furent dégagées, pour, ensuite, dégager les tendances générales. Puis, nous avons procédé en 5 étapes: faire un modèle intégrateur seulement avec la pensée et/ou l'intuition[50], suivie d'un second modèle effectué avec la lecture des journaux, d'un autre effectué avec les noeuds[51] et un autre modèle qui synthétise ces trois modèles.

Nous allons présenter ici le cheminement détaillé menant au modèle intégrateur, suivi du modèle intégrateur en tant que tel.

---

[50] Pour se "vider" l'esprit.

[51] *Beaucoup plus synthèse que le modèle empirique.*

Cheminement menant au modèle intégrateur

Nous partageons ici les étapes et l'évolution de notre pensée concernant la conception du modèle intégrateur.

Ceci s'est fait selon les étapes suivantes : d'abord, nous avons essayé de faire fi de tout le travail précédent pour, simplement, jeter sur papier, intuitivement, nos pensées et nos ressentis concernant un modèle intégrateur potentiel. Ensuite, nous avons relu la retranscription de l'entrevue de chaque répondant. Puis, nous avons relu les journaux pour faire la synthèse globale de tous les journaux. Nous avons, par la suite, regardé les extraits codés dans N'Vivo. Enfin, nous avons fait une synthèse globale de tout cela et avons intégré le tout avec le modèle empirique. Nous avons laissé évoluer le modèle intégrateur jusqu'à sa forme actuelle, avec des relectures de la revue de la littérature, en faisant donc quelques cycles de retour aux étapes précédentes, depuis juillet 2000, pendant le travail de révision de cette thèse.

a. Avec l'intuition

Pour le modèle intégrateur, nous avons d'abord pensé aux relations sociospatiales. Nous parlons de « socio », car une grande partie du processus de développement de la créativité se passe dans la société, et de « spatiale », car les expériences sont le résultat de la perception du sujet sur l'environnement, plusieurs répondants ayant fait référence aux relations, à la société et à l'environnement. Nous avons un diagramme à la fin de cette section.

Deux composantes principales ressortent : la créativité est innée et l'environnement influence le développement de la créativité. Nous pourrions parler de source d'apprentissage à partir des éléments suivants des répondants, et ce, à chacun des trois niveaux de l'environnement (i.e. la famille, l'entreprise et la communauté): la naissance, la nature, le talent et la spontanéité.

Plusieurs répondants divisent le talent en deux catégories : a) la science et b) les arts: la philosophie, le physique, le théâtre, la peinture, la musique, la danse, etc. Le développement du talent passe par a) l'éducation formelle et informelle (qui est importante à la base de la personnalité) et par b) les expériences dans l'entreprise et dans la vie en général.

Ces éléments sont importants pour bâtir le modèle d'approche au changement d'état vers le leadership créatif, parce nous parlons de construction de la connaissance à travers l'expérience du sujet dans l'environnement et, également, à travers une intégration avec les autres composantes qui font partie du processus de développement de la créativité, comme l'attitude, les actions et les valeurs de la personne créative. Celles-ci vont aussi faire partie du profil du leader créatif, tout comme la qualité de la relation avec l'environnement, la capacité de communiquer, de résoudre les problèmes, la curiosité, le respect des autres, la génération d'idées et l'amour du changement.

Concernant l'apprentissage et la connaissance conceptuelle/cognitive, le discours passe par la ligne de programmation psycho-biologique (cerveau). C'est par le chemin du processus de programmation du cerveau que nous pouvons maîtriser la volonté. Ainsi, nous cherchons à élaborer le premier modèle dans un cycle qui a l'environnement, le profil du leader créatif et les étapes du processus de la créativité :

intuition, émotion, réflexion et résolution de problème. Alors, il est dit que toute personne qui est capable de résoudre un problème est créative.

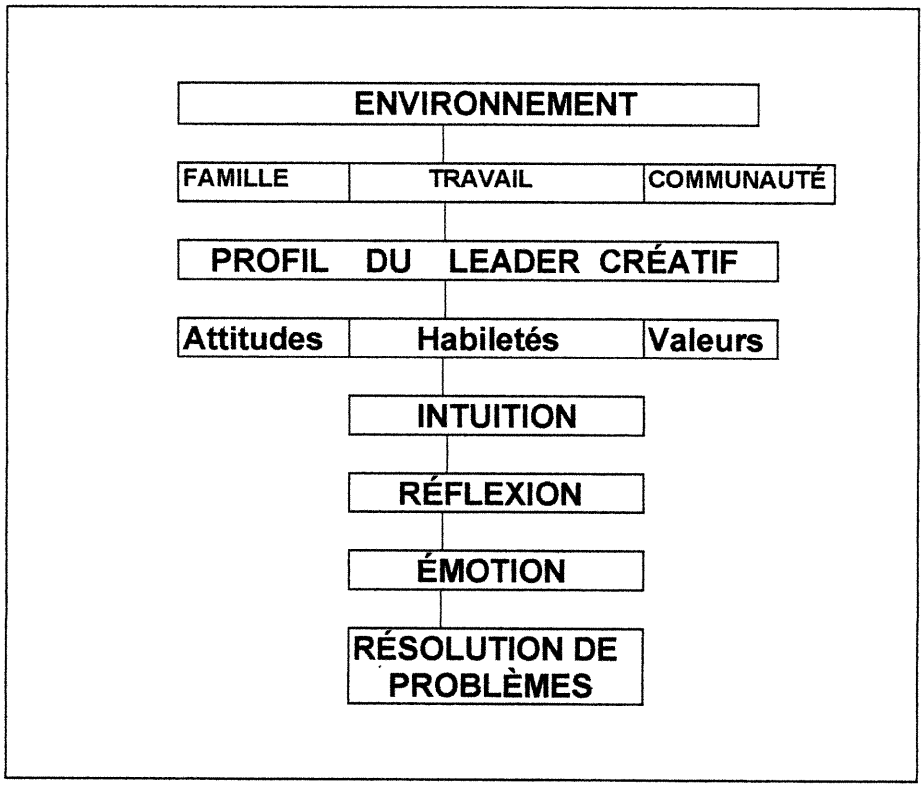


Fig. 4. Cheminement vers le modèle intégrateur : a) avec l'intuition

b. Avec les retranscriptions d'entrevue

Ici, nous avons essayé de faire une synthèse par répondant, pour ensuite, résumer le tout.

Concernant le processus de la créativité, neuf répondants disent que la créativité est *innée* et que son développement se fait, en ordre, avec : l'intuition, la perception, l'imagination, l'inspiration, l'élaboration et l'exécution. Tout ceci, dans l'environnement facilitant le développement de la créativité : l'individu, la famille, la collectivité, la communauté, la culture, la société, le milieu artistique, les langues, etc. Alors, cela veut dire que peut-être il y a un lien entre l'entreprise et la communauté autant qu'avec l'environnement familial, qui est un des facteurs importants pour le développement de la créativité.

De plus, cinq répondants se rejoignent concernant les composantes du processus de la créativité, tout en omettant de parler de l'environnement créatif. Ils sont pragmatiques et parlent beaucoup de gestion de ressources humaines, etc. Il est possible que neuf répondants fassent un lien entre l'entreprise et le monde extérieur de l'entreprise (p. ex. voyager dans un pays qui ne fait pas partie de l'OCDE). Cinq répondants pensent particulièrement à l'intérieur du contexte de l'entreprise comme telle. L'environnement familial est également un facteur important pour le développement de la créativité selon la majorité des répondants.

La confiance est un autre facteur très important favorisant la créativité. En effet, cinq des répondants parlent de « confiance » en : les gens, l'environnement , etc.

La pratique et l'expérience sont deux facteurs qui réapparaissent constamment dans les entrevues.

La tendance concernant les facteurs importants des actions favorisant le développement du processus de la créativité est : faire les choses différentes et les faire différemment, de trouver des solutions, d'avoir confiance en-soi, dans les gens et dans l'environnement, d'avoir l'esprit ouvert et de regarder notre environnement et le monde de manières différentes.

Ce ne sont pas tous les répondants qui sont d'accord pour dire que la créativité s'apprend. La majorité des sujets ont un degré certain de créativité. Pour eux, il est important d'avoir un sens créateur. Celui-ci débute dans le milieu familial, pour ensuite se développer à l'extérieur de la famille. La créativité peut ainsi être perçue comme étant un phénomène relativement individuel.

Le bon jugement et les relations humaines sont aussi des caractéristiques importantes d'un leader créatif. Deux actions se rajoutent : accepter les idées nouvelles et être apte et aimer déléguer.

Pour la très grande majorité des répondants, avoir des idées, aller partager ces idées avec les autres ou « faire du pouce sur » les idées des autres sont des façons de trouver une solution aux défis ou d'atteindre les objectifs. Cela s'applique aussi bien à la créativité qu'au leadership créatif. Les éléments suivants sont également partagés par la très grande majorité des répondants : l'émotion, l'intuition, le regard neuf sur la société, la réflexion, l'esprit ouvert, la capacité d'analyse de problème, la recherche de solutions, l'esprit de synthèse, la discipline, l'amour du changement, la génération d'idées, le partage des idées, le travail en équipe, la confiance en soi et en les gens, la valorisation des expériences pour développer la créativité, une philosophie de vie, le ressenti et le bon.

Pour certains répondants, l'innovation est le résultat de créativité. L'environnement, aussi, est très important pour favoriser le développement de la créativité et la tendance générale est : un environnement créatif, de confiance, agréable, familial, différent, etc.

Ainsi, schématiquement, nous avons, pour le processus de la créativité en général et celui dans l'entreprise:

PROCESSUS DE LA CRÉATIVITÉ

CULTURE – ENVIRONNEMENT
PERCEPTION
STIMULATION-MOTIVATION-INSPIRATION-CRISE
IDÉE
ACTION
RÉALISATION

LA CRÉATIVITÉ ORGANISATIONNELLE

BESOINS
VISION
ATTITUDE
PROCESSUS DE GESTION
IMPACT DANS LA SOCIÉTÉ
QUALITÉ, PRIX DU PRODUIT/SERVICE
INNOVATION
SUCCÈS

Fig. 5 Cheminement vers le modèle intégrateur : b) avec les retranscriptions d'entrevues

c. Avec les journaux

Nous avons relu et analysé les journaux. Nous avons cherché dans les informations qui revenaient plusieurs fois du discours des répondants les impressions que nous trouvons complémentaires à celles exprimées aux deux étapes précédentes.

La spontanéité et le talent sont des éléments importants de la créativité qui ressortent des journaux. La spontanéité est comme un « flash », elle arrive dans le cerveau. Pour le talent, qui peut être latent chez l'individu, il faut que l'environnement soit favorable pour que celui-là soit stimulé. Ainsi, le leader pourra développer sa créativité. Donc, les répondants vont dans le sens que la créativité est innée. Elle se développe aussi à partir des éléments qui sont dans l'environnement familial, le travail et la communauté aidée par l'intuition, la logique, l'esprit d'analyse, l'esprit de synthèse, le sens de l'observation et les moments d'« incubation » (pour décoder les stimuli et l'information).

Les mots importants qui servent à décrire la formation du profil du leader créatif sont le milieu familial, l'expérience et l'éducation (formelle et informelle). Ceux-ci sont liés à la culture, à l'entreprise et à la société.

Concernant l'entreprise comme milieu de transformation et de nourriture de la créativité du leader organisationnel, nous pouvons parler des besoins du marché, de marchés internes et externes, de techniques de gestion, de la planification de ressources et des stratégies, de produit[52] et de l'empathie institutionnelle grâce au leader. Ce point-là est nouveau et important car il est influencé par l'expérience. L'autre point nouveau est que

[52] La compréhension, le concept et le prix du.

l'on parle de méditation et la lecture pour développer la créativité. Donc, l'apprentissage de la créativité se fait beaucoup à « l'école » de la vie.

Ensuite, nous avons un profil de leader créatif qui va aider à répondre aux besoins de la société (à travers les produits et les services de son organisation) et qui exige de la créativité de la part de celui-là. Cela peut être catalysé par l'environnement, qui n'est pas toujours en équilibre. En effet, à partir d'un déséquilibre, nous pouvons chercher et nous pouvons trouver des solutions à un défi, à un objectif et/ou à un rêve. Certaines caractéristiques, habiletés et valeurs du leaders créatif, sont, selon les répondants, les expériences, le bon jugement, le partage des idées, le travail en équipe, l'importance de trouver les moyens pour résoudre les problèmes, l'écoute des gens, etc.

De plus, nous parlons de connaissance. Nous ajoutons trois éléments au processus créatif : imagination, improvisation et analyse. En même temps, nous essayons de faire la différence entre habileté et besoin. Ces éléments font partie du développement de la créativité dans l'école et dans l'entreprise.

Donc, le leader créatif devrait avoir un comportement spécial (i.e. bonne relation avec les gens) dans l'entreprise et dans la société et, potentiellement, avoir un projet de société (ou qui l'aide).

Concernant l'apprentissage de la créativité, il est important de noter aussi le processus d'approximations successives (« essai et erreur ») pour faire évoluer sa créativité dans sa profession ou dans sa carrière.

Nous avançons le concept de souffrance pour catalyser l'acte de la création. Un autre point important cité est la dialectique de la forme et du contenu pour expliquer la relation de la créature (objet créé) et du créateur : la première est la performance et la

deuxième est le succès qui va provoquer un impact dans la société suite à un bon prix et un bon produit (qualité).

De cette façon, nous élaborons un modèle de développement de l'apprentissage de la créativité : la société, la culture et l'éducation qui vont permettre une expérience à travers les outils, qui vont influencer le développement du talent et des habiletés du leader créatif pour faire des choses différentes et les faire différemment, pour trouver des solutions et pour résoudre des problèmes et défis de façon créative.

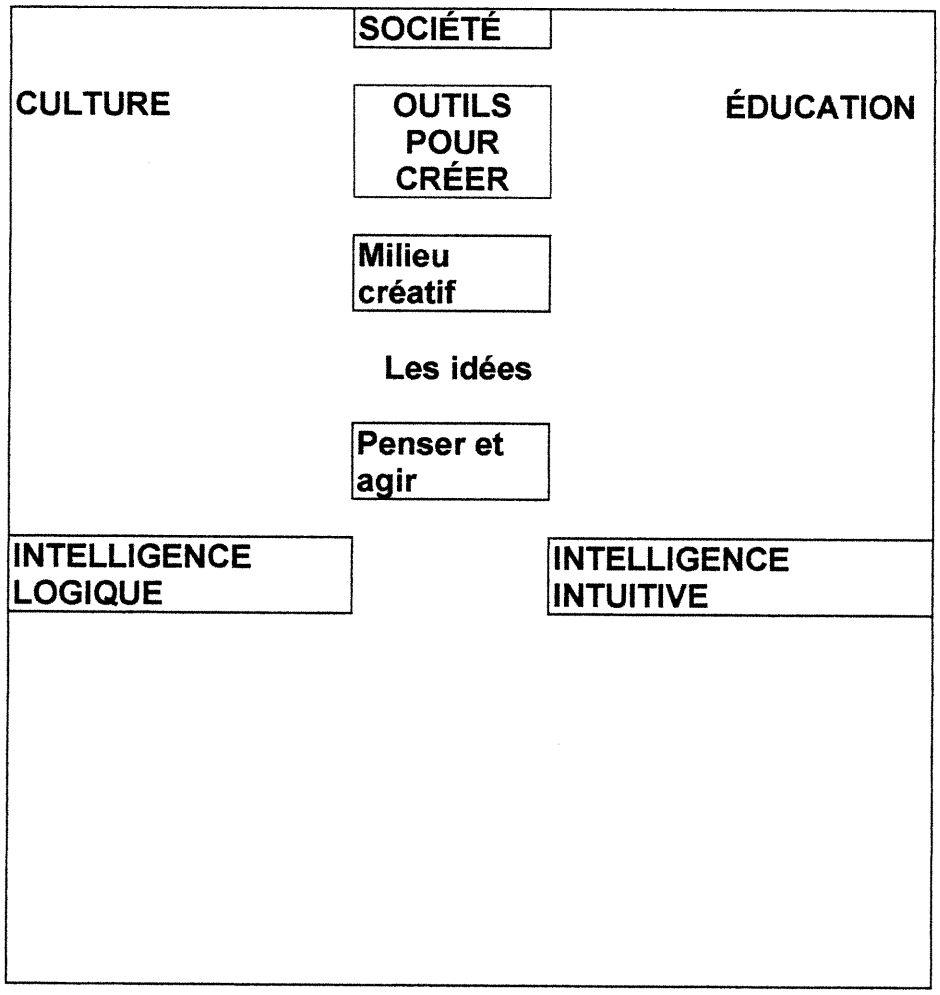


Fig. 6 Cheminement vers le modèle intégrateur : c) avec les journaux

d. Avec les extraits codés dans N'Vivo

Nous avons inventorié les 1,552 extraits codés du rapport « Node Listing ».

Ainsi, nous identifions la source de la créativité par la naissance, la nature, le talent, les « flashs » et la spontanéité. Il est important de remarquer deux mots dans le processus créatif: l'environnement sociospatial et le développement.

Encore ici, nous remarquons les caractéristiques que nous avait données le profil de leader créatif à partir des caractéristiques de la personne créative comme : habiletés, valeurs, actions et attitudes. Ceci offre, dans les discours, une grande quantité de ressources pour explorer le concept, les caractéristiques et l'apprentissage créatif afin de concrétiser les idées, nos pensées, peut-être une vision large, un rêve de la façon dont on voit le monde et une représentation de son monde présent ou futur.

Nous pouvons dire que la créativité est innée, mais il y a beaucoup de composantes qui vont aider à enlever les barrières et/ou qui vont l'aider à la développer: un environnement créatif (de confiance, dynamique, d'esprit et de cœur) et le processus d'apprentissage de la créativité.

Les mutations de la société sont également importantes pour aider au développement de la créativité. Il est important de remarquer que les répondants s'entendent pour dire de toujours porter attention à développer constamment sa créativité. Pour nous, dans le modèle, nous pourrions explorer le concept d'instabilité ou de déséquilibre. En même temps, les répondants parlent d'un environnement bien établi qui

semble inhiber le développement de la créativité. Donc un environnement de confiance, dynamique, qui contient des défis, peut stimuler la créativité.

Enfin, la créativité dans les affaires influence l'évolution de la société. Les répondants parlent aussi de la société qui influence et est influencée par le milieu culturel. Ils parlent aussi de l'intelligence intuitive comme facteur important dans le processus de développement de la créativité. L'intelligence intuitive facilite donc le processus créatif. Par ailleurs, l'intelligence logique peut le retarder. Ils disent que l'action de leadership créatif traite de deux facteurs : il faut accepter les idées nouvelles (même si ces idées sont issues d'autres personnes) et avoir la capacité de déléguer.

e. La synthèse des quatre étapes précédentes

Les discours précédents offrent une grande quantité de ressources pour explorer le concept, les caractéristiques et le processus d'apprentissage de la créativité afin de concrétiser les idées, nos pensées, peut-être une vision large, le rêve de comment on voit le monde et la représentation de notre monde présent ou futur. La créativité est innée et il y a beaucoup des composantes qui vont aider à la développer: l'environnement créatif (l'environnement de confiance, l'environnement dynamique etc.), l'esprit et le cœur et, peut-être, le processus d'apprentissage par une approche de changement. Le système scolaire, en ce moment, offre les outils, mais n'enseigne pas la créativité comme telle.

Concernant les facteurs importants de la créativité, nous avons: avoir un modèle (la majorité des sujets parlent de copier), avoir une prédisposition (parce la créativité

arrive quand le sujet est prêt), stimulation issue de la culture (très important parce tout dépend de la culture de l'environnement) et l'intuition.

Nous pouvons remarquer que ces facteurs sont importants dans le processus de la créativité. Donc, comme processus, les répondants nous donnent des pistes pour le processus de l'innovation en passent par la créativité comme: être à l'écoute des opportunités, être motivé et avoir de l'intuition. Mais, pour cela, il faut remarquer les facteurs importants dans l'entreprise : sa taille, la possession d'idées, l'équipe professionnelle, la compétition, etc. Donc, un des facteurs les plus importants pour le développement de la créativité se situe dans les défis. Cela veut dire : décoder ce qu'on a en tête, trouver les moyens pour le réaliser et la création arrive, comme le mentionne Melrose (1989). Donc, il faut surprendre, il faut trouver des choses, il faut étonner, dépasser la réalité et avoir une excellente compréhension du leadership.

Trois composantes sont importantes pour leadership créatif : avoir du bon sens, partager les idées et partager le succès. Dans le processus de développement de la créativité, il faut ajouter une autre chose : l'excitation, l'enthousiasme. Nous pouvons donc utiliser : l'enthousiasme, l'idée, la vision, l'intuition, les idées d'autrui, les échanges et la concrétisation.

Modèle intégrateur

Avec la recension de la revue de la littérature et le modèle empirique, un modèle intégrateur[53] portant sur le processus d'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel a ensuite été conçu.

Bien que le modèle intégrateur du processus d'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel soit limité à la revue de la littérature effectuée et à l'interview avec les dix-neuf chefs de file, il contient, en raison du choix des leaders interviewés et de la méthode de recherche utilisée, un potentiel de compréhension afin de donner des outils pour faciliter l'apprentissage de la créativité chez les (futurs) leaders organisationnels.

L'intrant au modèle est le leader dont la créativité est « latente » et/ou à être « plus » développée. Nous reprenons ici les éléments de la créativité latente et des leaders du modèle empirique.

Nous présumons qu'en chaque être humain, de façon minimale, existe une créativité latente, ou qu'il existe des ressources qui vont permettre le développement de la créativité (qui a été « désapprise » plus tôt) afin de devenir encore plus créatif que ce que l'on est, de minimiser ou de neutraliser l'effet de notre conditionnement inhibant, du modèle empirique, p.ex. et la motivation pour ce faire.

Comme nous avons une vision et perspective unifiante, nous incluons ici, entre autres, la perspective freudienne qui dit que la créativité est la résultante d'une psychopathologie et la perspective humaniste, qui voit la créativité qui origine d'un mouvement vers la santé et l'épanouissement. Tout le monde semble posséder une

---

[53] Voir à la page 218.

motivation vers l'auto-actualisation, ce qui procure la force motivatrice derrière la créativité (Taylor, 1975).

L'extrant est le leader dont la créativité est (plus) développée et intégrée, quelqu'un dont qui la conscience croît en termes d'habiletés développées d'entrer en relation avec ce à quoi il était attaché avant, où nous nous libérons de ce dans quoi nous étions inclus, faisant, en termes « développementaux », d'un « sujet » un « objet », de façon à ce que nous « l'ayons » au lieu « d'être détenu » par ce sujet, transcendant notre conscience, à chaque étape.

Au coeur de ce modèle se trouvent les projets d'être et de faire, selon les dimensions spirituelles, mentales (ou cognitives), physiques et affectives. Trois pôles, qui composent le cadre « développemental » intégré, les entourent: apprentissages, rêves et défis. Les apprentissages sont composés des habilités individuelles, de constructions de valeurs et d'interventions stratégiques. Le leader créatif/latent arrive avec son bagage d'expérience, d'éducation et de formation. Le tout baigne dans l'environnement, composé de la famille, de la communauté et de l'entreprise.

Nous allons donc voir en détail chacune des composantes, de l'extérieur vers l'intérieur du modèle.

Le leader qui désire (plus) développer sa créativité fait partie intégrante d'un contexte qui s'appelle environnement. Pour débuter, cet environnement joue un rôle clé

d'influence dans le développement de la créativité. Ici, on parle d'environnement de confiance, dynamique, d'esprit et de cœur, etc. On peut donc y travailler[54].

On devra tenir compte de cet environnement, qui a participé au développement du leader d'aujourd'hui, lors de la conception des apprentissages pour le leader. Également, on pourrait renforcer certains de ces apprentissages.

En plus de l'environnement social favorable pour stimuler la créativité, la créativité se développe, s'apprend et est stimulée par la famille, la communauté et l'entreprise, qui sont des composantes essentielles de la société.

Il faudra donc, dans le cadre d'un programme de développement, "reproduire" les expériences et l'éducation familiale et de la communauté afin de favoriser le développement de la créativité en entreprise.

Le leader arrive avec son bagage d'éducation, de formation et d'expérience, dont il faudra tenir compte. Éducation (formelle et informelle), formation (en entreprise, lectures, etc.) et expériences (incluant voyages et méditation) sont les trois dimensions de l'apprentissage de la créativité qu'il faut reproduire et/ou renforcer.

De plus, idéalement, il faut connaître l'environnement dont est issu le leader et le bagage avec lequel il arrive afin de bien positionner le point de départ de son apprentissage futur. En effet, selon Jaques (1996), il est important de déterminer le « PC » (la capacité de potentiel) du leader, qui est le niveau le plus élevé de complexité mentale de la personne. C'est le niveau maximal auquel la personne peut travailler au

---

[54] Il va sans dire que certains environnements difficiles sont aussi nécessaires dans le développement d'un leader (McCall & Lombardo, 1987).

moment présent, si on lui donne l'opportunité de le faire et s'il valorise ce travail et si on lui donne l'opportunité d'acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires.

Notre cadre « développemental » intégré est composé de trois pôles, qui catalysent le développement de la créativité chez le leader organisationnel: les rêves, les défis et les apprentissages. Ce sont ces trois pôles qu'il faut rejoindre et toucher chez le leader qui veut (plus) développer sa créativité.

Les rêves incluent la mission, la vision, les valeurs (personnelles et/ou corporatives), les désirs et/ou rêves qu'il chérit, auxquelles il désire tendre.

Les défis incluent les problèmes, problématiques, objectifs, fossés, auxquels le leader a à faire face en ce moment et qui peut catalyser son besoin et sa motivation à l'apprentissage de la créativité.

Finalement, les "apprentissages", qui incluent les « échecs », sont positionnés dans un (second) cadre de développement intégré où nous retrouvons les trois méthodes d'apprentissage suivantes: soit le développement des habiletés individuelles, la construction de valeurs (corporatives, communautaires et/ou familiales) et les intentions stratégiques (pour lui, sa vie, son entreprise, son équipe, sa communauté, etc).

Concernant le développement des habiletés individuelles, nous retrouvons les quatre méthodes d'apprentissage, soit la croissance personnelle, la compréhension conceptuelle, la rétroaction et le développement d'habiletés. Le développement du leadership créatif, dans le cas idéal, devrait donc incorporer des expériences de croissance personnelle, de compréhension conceptuelle (et avoir une compréhension de l'historique, de l'actuel et des tendances), du développement d'habiletés et du feedback, le tout, dans un cadre de développement. Le programme pourrait débuter par un survol conceptuel et donnerait ensuite de la rétroaction sur la position des apprenants par rapport aux habiletés

associées aux modèles conceptuels du leadership créatif. On pourrait ensuite penser au développement d'habiletés spécifiques. Pour les habiletés plus complexes, nous mettrions l'accent sur la prise de conscience, afin que les apprenants trouvent des opportunités à long terme afin de les développer. Ici, nous faisons le lien avec Jacques et son plan de développement/formation organisationnel. De la rétroaction réapparaîtrait de nouveau après le développement d'habiletés préliminaires afin d'évaluer comment les individus ont appris, compris et intégrés les habiletés. D'autres développements d'habiletés suivraient. Des expériences de croissance personnelle seraient utilisées à travers le processus comme des opportunités de réflexion à deux niveaux : aider les leaders à déterminer leurs propres désirs à devenir des leaders créatifs et les libérer de comportements inefficaces. Tout programme pourrait contenir des éléments artistiques, d'aventures et de prise de risques personnelle, de même que des « rites de passage ».

Sont imbriquées dans cette triangulation les quatre aspects de la créativité à développer, soient les côté spirituel, mental (ou cognitif), physique et affectif. Cela inclut les côtés cognitif/mental et affectif de Treffinger (1980), ou, métaphoriquement, les côtés gauche et droit du cerveau de Williams-Stockmyer (1984). Pour le cerveau droit, nous avons Lusser-Rico (1983) avec ses sept techniques (regroupement, récurrence, ré-vision, image et métaphore, tension créatrice, « trial web », langage et rythme), Edwards (1979) avec « shift from left to right, drawing on memories, meetings edges and contour, negative space, perspective, proportion, portrait drawing », lumière et ombre et zen du dessin et Verlee Williams (1983) avec ses fantaisies visuelles, son langage évocatif, ses métaphores, son expérience directe son apprentissage multi-sensoriel et la musique.

Nous avons également les aspects physique et spirituel de Clouzot (1989). Pour LeCompte et al (1992), il ne peut y avoir d'analyse systématique humaine

complète sans considérer les aspects spirituels. Le côté spirituel peut être ce qui est de commun dans toute les religions, soit notre lien à Dieu ou à une force supérieure à l'Être humain, ou, tout simplement, être à la recherche du but et/ou du sens de notre vie, de notre raison d'être sur la Terre.

Au cœur de cette triangulation se trouvent les deux "objets" d'application du catalyseur de la créativité, qui sont les projets d'être et de faire (soient les deux pôles complémentaires de la créativité). En effet, le matériel numéro un du leader organisationnel est lui-même, et, plus il se connaît, se peaufine, évolue vers diverses consciences, plus sa créativité est aiguisée, comme le cours de l'Université Stanford, au niveau du M.B.A. Est ici inclus le processus de développement de la créativité des répondants, que l'on peut résumer avec les mots suivants : stimulation, perception, observation, imagination, inspiration, intuition et résolution. Dans le projet d'être, nous avons l'émergence (accueillir sa vie, cerner son potentiel et décider de sa vie), le développement (vivre sa vie, développer son potentiel et comprendre sa vie) et le maintien (« generativity »).

Ce projet d'être est entouré du projet de faire: générer et implanter des idées, comme le programme d'Open University, en Angleterre, former d'autres leaders créatifs, etc. Le processus de résolution de problèmes de Torrance et de la pensée latérale de de Bono sont donc inclus ici. Le projet de faire, inscrit dans toutes les phases de l'activité humaine, peut prendre des proportions inimaginables. Comme les outils nécessaires sont incommensurables, Landry (1983) a fait certaines catégories : (1) méthodes (expérimentale, scientifique d'observation, « expérientielle », artistique, fonctionnelle et médiatique) et (2) procédés et techniques (groupe des analogies, des associations, procédés prospectifs, procédés aléatoires).

Cela va donc nous permettre d'analyser la créativité, afin d'analyser sa créativité pour cerner son potentiel et le mettre en oeuvre à travers des projets d' « être » et de « faire ». Être avec la philosophie de Clouzot et faire avec la philosophie de Torbert.

Nous pouvons voir les deux cercles de l'être et du faire comme deux roues *(illustrées par les flèches), en mouvement constant, en équilibre dans leur déséquilibre.* Les deux roues se complètent : nous décodons ce qu'on a en tête ou nous écoutons notre intuition, nous devenons alors clair avec notre intention, nous prenons les actions nécessaires pour y arriver et nous devenons ainsi plus créatif de par notre intention de mettre en branle le processus afin de concrétiser notre intention. Cela nous amène à surprendre, trouver des idées, étonner, dépasser la réalité et nous amène à avoir une meilleure compréhension et intégration du leadership créatif. Créer apporte du changement à soi/ou à son environnement. Se créer commence par l'écoute et la *compréhension qui gisent là au fond de soi, au coeur de soi. Pour devenir pratique, il faut* à sa disposition un arsenal d'outil que l'on maîtrise et que l'on peut utiliser avec abondance et versatilité. Le projet est donc la clé de tout engagement, qui est le but et le véhicule de toute croissance. C'est ensuite de libérer, de canaliser ces forces, les inscrire dans une démarche et les mettre au service d'une finalité.

La créativité se développe ainsi sur deux axes, soit l'intelligence logique et émotionnelle/intuitive. D'où, au centre du modèle, la roue qui est en mouvement constant, en équilibre dans son déséquilibre.

Est-ce que cela prend du temps ? Cela dépend. Ainsi, Gedo (dans Runco, 1990) croit que les sources de créativité sont enracinées si profondément dans la personne que les techniques ou les expériences nécessaires à leur « libération », quelles qu'elles soient, se produisent sur de longues périodes de temps. D'autres croient que quelque chose de spécifique peut être fait très rapidement afin d'augmenter les capacités créatives de

l'individu. C'est pour cela que nous avons mis les deux roues d'être et de faire, une, plus longue et profonde, l'autre, plus rapide. Il y a également trois autres facteurs à considérer : la durée et la profondeur de l'application et le degré avec lequel les interventions ont besoin d'être conçues spécifiquement pour la personne ou la situation particulière. Et même le mot l'intervenant externe, si « informel » soit-il, est lui-même une détermination/contrainte. Lippitt et Lippitt (cité dans Landry, 1983) ont d'ailleurs fait état de ce phénomène dans leur ouvrage sur la pratique de la consultation.

Et, finalement, ce qui relie les trois pôles du cadre « développemental » intégré au "faire" est la réflexion, soient les prises de conscience, pour mieux nourrir l'être et former le fondement du futur leader : être/penser et faire/agir. Ainsi, pour chaque outil et à travers toute la démarche , nous avons l'auto-analyse (Landry, 1983).

À quoi reconnaît-on que la créativité est partie intégrale de la vie d'un individu ? Quand, selon Runco (1990, l'individu reconnaît et accepte son/ses habiletés, pour le meilleur et pour le pire, qu'il peut foncer dans la vie créative.

Enfin, selon Wallace (1989), il n'est pas possible de généraliser à propos de la créativité et de la personne créatrice, car cela réduirait le processus créatif et mettrait les personnes créatrices dans des catégories spécifiques. Une personne créatrice est unique et est un être social. La cohérence est apportée par une approche commune : (1) est « développementale » et (2) sensible aux contextes multiples dans lesquels l'individu opère, incluant les tâches au travail et les entreprises, les mondes familiaux et privés, les milieux professionnels et la période socio-historique.

Il va sans dire que nous devons voir ce modèle également comme un cycle itératif et non-linéaire, i.e. que nous positionnons continuellement en haut du modèle

(créativité à être – plus – développée) afin de « ressortir » comme créativité (plus) développée et intégrée.

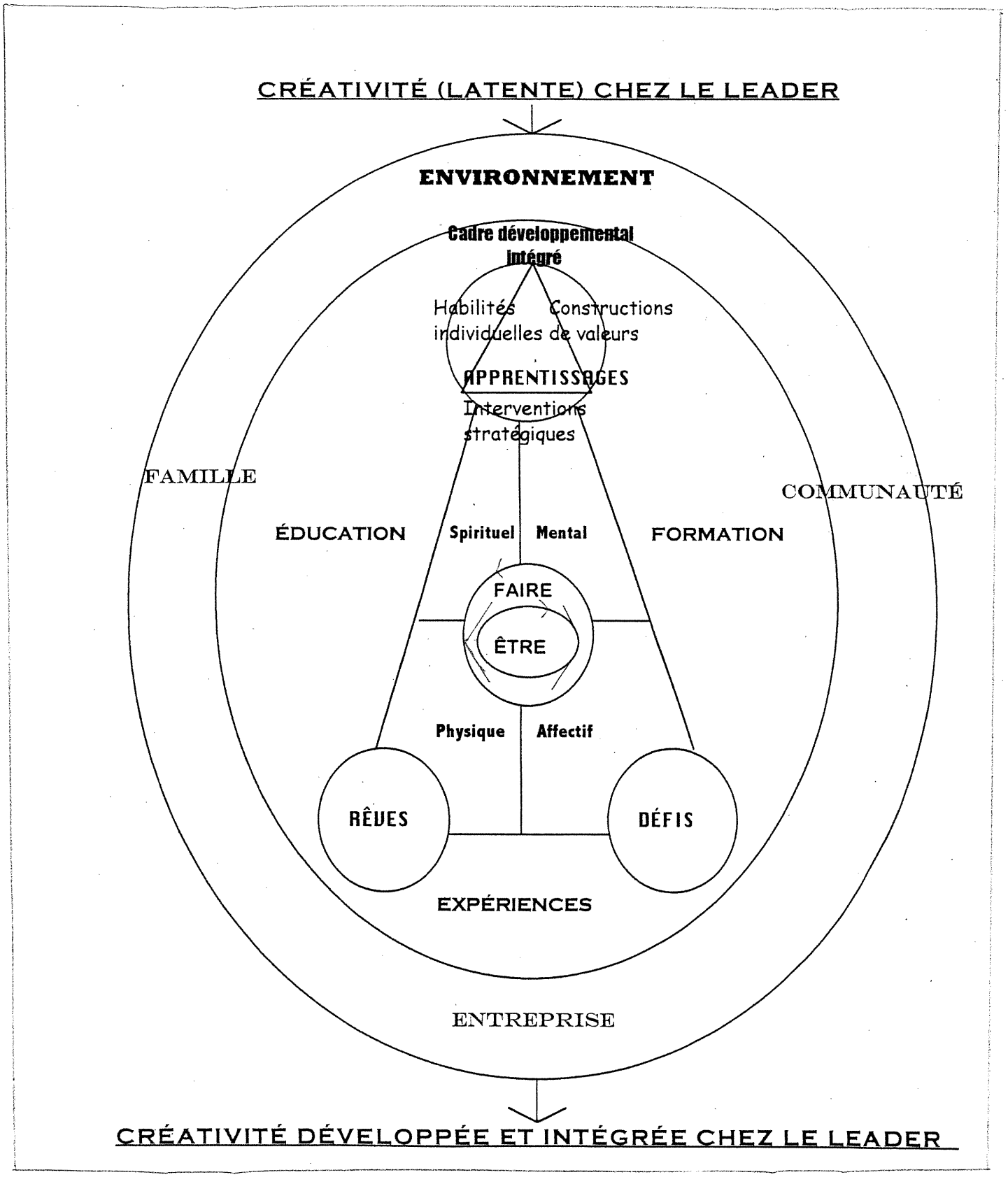


Fig. 7 Modèle intégrateur de l'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel

Conclusion et

pistes futures de recherche

Life is a mystery to be lived,
Not a problem to be solved.
- W.B. Yeats

Au cours de cette recherche, nous avons fait la recension des écrits concernant la créativité, le leadership et le leadership créatif selon trois perspectives: définition, développement et formation. Nous avons pris conscience que le champ de recherche et d'application est virtuellement vierge en leadership créatif. Nous avons vu que le leadership créatif débute là où est le leader de type « transformationnel », selon la définition de leader créatif retenue. Les résultats des entrevues, avec dix-neuf chefs de file québécois, sont conformes à la majorité des buts de la recherche. Un modèle empirique, issues des entrevues, et un modèle intégrateur, issu de la revue de la littérature et du modèle empirique, ont été conçus.

Si les leaders créatifs transforment leurs organisations, c'est parce qu'ils ont trouvé en eux-mêmes les ressources pour faire face aux situations et aux gens de telle façon que cela active les motivations à changer. La maturité personnelle du leader créatif a une influence directe sur la vision qu'il a du sens de son travail, de ses modes relationnels dominants et de ses stratégies d'affirmation.

Pour "activer les motivations à changer", c'est-à-dire pour amener des gens à orienter leurs actions d'une autre façon que celle qu'ils auraient choisis normalement, le leader doit avoir établi (ou s'assurer d'établir) sa crédibilité professionnelle et organisationnelle sur "l'objet" d'influence en y portant attention et même, en l'aimant.

Nous sommes responsables de changer la mentalité que tout peut être planifié. Une vision quantique, comme modèle, nous enseigne comment nous devons travailler: il faut improviser, avoir une équipe, déterminer les résultats, les préciser et croire que nous pouvons faire des choses différentes et les faire différemment, comme les sujets nous l'ont dit.

Quand nous imaginons l'espace dans l'entreprise comme un champ gravitationnel, magnétique et biologique, nous devons considérer les employés comme l'énergie capable de disséminer les idées dans toute l'organisation. Donc, notre message sera envoyé en axes pour des actions non pas isolées, mais bien dirigées par le leader créatif.

Le potentiel de chaque individu est important comme expertise dans l'organisation, parce l'expérience personnelle est la base du travail d'équipe. De cette, façon, nous pouvons créer des organisations bien préparées pour affronter le monde changeant et complexe d'aujourd'hui et de demain. Quoi que le changement puisse nous sembler traumatisant, nous pouvons analyser ce qui rend le changement énergisant. Pour cela, l'information est un élément vivant et le leader devra être habileté pour travailler avec et à travers le décodage, pour traiter l'information et la transformer en un projet nouveau.

Aussi, ce leader se préoccupe de construire avec les personnes qu'il veut influencer un cadre de référence partagé ou équivalent. En d'autres mots, il est capable de faire voir les liens entre son propre cadre de référence et celui des personnes qu'il veut influencer, en se concentrant sur ce dernier. Pour ce faire, on remarque que les leaders efficaces sont capables de faire valoir leur point de vue en utilisant des stratégies

"narratives" de communication qui rejoignent autant l'émotion que la raison. Ils sont capables de doser l'argumentation rationnelle et l'illustration de leur point de vue par le récit, la métaphore ou toute autre forme de narration qui rejoint l'imaginaire, le sens pratique, les valeurs, etc.

Tout cela donne donc trois piliers: une vision inspirante, une affirmation convaincante et une relation engageante, dans un contexte de changement.

L'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel facilite la transition, l'apport constructif concret et l'enthousiasme dans le changement comme forme d'intégration, poussant les limites (ordre) et, en même temps, les enlevant (chaos). Ces limites sont des valeurs solides et des actions claires qui permettent au leader de créer sa propre conduite et comme façon de prendre les décisions.

Selon Lévesque (1996), il y a pas *un* bon chemin pour devenir un leader créatif. Cela est corroboré par les répondants. En effet, certains parlaient de vision, d'intuition, d'autres, de facteurs plus «rationnels » tel l'esprit de synthèse, la détection et la projection de tendances lourdes et d'opportunités, etc.. Beaucoup parlent de modèle familial et de l'école. Enfin, il est possible de développer sa créativité, de l'apprendre. Notre effort d'apprentissage de la créativité doit être bâti sur les relations et les talents (comme écouter et communiquer) avec les autres, sur le développement de nos ressources intérieures et sur la façon de percevoir notre environnement et d'agir avec celui-ci.

Si nous désirons, donc, développer des leaders créatifs, nous devons, intuitivement, combiner toutes les formes d'apprentissage. Nous devrons prendre le

leader là où il est rendu dans ses courbes d'apprentissage individuelle et organisationnelle et combiner toutes ces approches.

Dans le cas de programmes de formation, la première étape sera de les adapter aux besoins organisationnels et individuels. Selon Gibson (1994), il est en effet prouvé que les programmes qui ont le plus d'effet à long terme sont ceux qui reconnaissent la diversité de « backgrounds » des apprenants. Quelques entreprises vont plus loin et, comme résultat, ont le potentiel de rehausser dramatiquement l'utilité de la formation comme une expérience de développement.

L'apprentissage intégré du leadership créatif nous demande d'examiner notre rôle en tant que formateur. Au lieu de ne dispenser que de la connaissance et de la sagesse, ce rôle inclurait la facilitation du processus d'apprentissage. Nous aiderions ainsi les leaders créatifs dans le processus d'apprendre, à travers leurs propres expériences. Dans toutes ses formes, l'apprentissage « expérientiel » met l'accent sur l'intégration de concepts abstraits de connaissances sociales avec les expériences concrètes et subjectives de connaissances personnelles. Une façon d'atteindre cette intégration est le dialogue. Celui-ci est une forme spéciale de communication où les idées abstraites et les sentiments personnels à leurs propos sont partagés dans un esprit de « provisionnalisme », de réciprocité et de "co-inquiry" . Les apprenants adultes apprennent mieux lorsqu'ils sont reconnus comme experts et égaux. Comme adultes, ils ont besoin et d'enseigner et d'apprendre.

Un apprentissage intégré du leadership créatif est plus centré sur le processus d'apprendre comment apprendre.

Une conscience des multiples perspectives et réalités semble quasiment indispensable pour les leaders créatifs. Que se passerait-il s'ils devenaient conscients (pour ceux qui ne le sont pas encore) de leur propre connaissance partielle de la réalité?

Ainsi, la reconnaissance de la nature construite de la réalité et des limites du langage, l'attention au processus de construire un sens (spécialement dans la nature des opposés), les paradoxes, l'acceptation du changement et de son processus comme les aspects de base de l'expérience et de la prise de conscience dans l'unité de la réalité sous-tendant toutes les différentiations construites sont des indices de stades élevés de développement de l'adulte.

Aussi, le leader créatif est encore plus conscient : (a) des présomptions non examinées précédemment, (b) des manoeuvres défensives pour sauvegarder les statu quo psychiques et (c) de la profondeur des programmations culturelles et linguistiques. De plus, il est conscient des inévitables problèmes créés par notre dépendance envers les représentations symboliques. Aussi, la profondeur avec laquelle il expérimente et comprend l'interdépendance du soi avec les autres et la complexité des pensées, des expériences, des émotions et des mémoires en jeu grandit avec cette conscience de la conscience. Également, la non-distinction entre le « monde objectif pensant » et l'impermanence de son soi « précieux » devient plus claire et il y a une intégration grandissante de son esprit, son corps et de ses émotions. Il est conscient, de plus, de la tendance de l'être humain à réifier et à complexifier et il est concerné par ses propres tendances comportementales apprises.

De plus, nous savons que, dans le secteur du développement organisationnel, les leaders ayant atteint les stades élevés de développement sont déjà identifiés comme « more likely to lead others into the global economic and social order effectively and responsibly » (Torbert, 1987).

Les leaders créatifs qui ont développé ces manières dynamiques, fluides, combinant plusieurs modes dans la quête de construire un sens, sont probablement bien préparés à faire face aux défis stratégiques de l'entreprise. Une perspective de maturité dans le processus par laquelle l'expérience est unifiée dans le langage peut leur permettre d'ériger des ponts et d'être des "mentors" à ceux qui ne sont pas encore conscients ou prêts pour une perspective plus unifiée de la réalité. Étant libres de bouger de ou vers des cadres de référence, ils sont à même de mieux apprécier les besoins de chaque personne et de chaque groupe pour des frontières et une identification unique, tout en promouvant un accent de collaboration sur ce qui nous relie nous, comme êtres humains à travers nos expériences personnelles, développements, race, sexe, idéologie, géographie, histoire, culture et langage.

Your work is to discover your work,
And then with all your heart to give yourself to it.
Buddha

Selon notre connaissance, la documentation ou la revue de la littérature ne couvre pas les aspects suivants.

Ainsi, au fur et à mesure de notre recension de la littérature, de l'évolution de l'analyse du contenu et de la conception du modèle intégrateur, nous notions les questions qui nous venaient en tête, auxquelles nous aurions aimé avoir des réponses afin de mieux comprendre le processus d'apprentissage, les points communs, complémentaires et/ou différentes entre le processus des différentes personnes. Nous

nous sommes également mis en position d'opérationalisation du modèle, ce qui a généré des questions additionnelles pour optimiser le processus d'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel.

Enfin, nous avons également pensé à des suites logiques de recherche, suite à la conception du modèle intégrateur et à faire certains liens potentiels entre la revue de la littérature et les réflexions partagées par les répondants.

Nous avons classé les pistes futures de recherche en trois grandes catégories:

1. Processus d'apprentissage et/ou de développement de la créativité,
2. Psychologie/attitude du leader créatif et
3. Méthodes d'apprentissage

Catégorie 1: Processus d'apprentissage et/ou de développement de la créativité

1. Le sport est une activité qui utilise le processus de la répétition, comment cette façon de faire aide-t-elle à développer la créativité?

2. Pourquoi l'intelligence logique est plus lente et l'intelligence intuitive, plus rapide dans le processus de la créativité, selon les dires de certains répondants ? Et, dans quels domaines de la psychologie pourrions-nous faire les recherches?

3. Dans le concept de technique, quelle est la différence entre intelligence logique et intelligence intuitive? Comment influencent-elles le processus de développement de la créativité?

4. Finalement, y a-t-il un modèle d'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel par industrie? En effet, les mots utilisés pouvaient sembler quelque peu similaires chez les chef de file en télécommunication et en arts, divertissement, etc. Si oui, quels sont les modèles spécifiques s'appliquant aux différentes industries? Qu'ont-elles en commun, qu'ont-elles de complémentaires, qu'ont-elles de similaires?

5. La même question que 4, mais appliquée aux différences hommes femmes?

6. La même question que 4, mais appliquée aux groupes d'âge?

7. La même question que 4, mais appliquée aux entrepreneurs et aux intrapreneurs?

8. Sémantiquement parlant, nous avons utilisé des termes tels que l'apprentissage, le développement, la formation de même que le processus de facilitation de l'apprentissage de la créativité, le processus de développement. S'agit-il d'expressions similaires, différentes, complémentaires? Quelles sont les définitions exactes et la portée pratique de ces définitions?

Catégorie 2: Psychologie/attitude du leader créatif

9. De même, il est dit dans la littérature que l'estime de soi peut avoir une influence sur notre niveau de créativité (Treffinger, 1980 ; Harrington, 1972). Les répondants qui étaient conscients qu'ils étaient parmi les « leaders créatifs » au Québec ont un niveau élevé de créativité reconnue. Ont-ils une haute estime d'eux-mêmes? Quel est le lien entre la perception de notre niveau de créativité et l'estime de soi?

10. Certains répondants sont des « hauts performants ». Comment cela concourt-ils à leur créativité? Qu'est-ce qui vient en premier, la créativité ou vouloir réussir?

11. Pourquoi les répondants parlent-ils que, dans le processus de la créativité, il faut de l'imagination, du talent, de l'intuition, de l'inspiration, des émotions et une capacité perceptive?

12. Pourquoi l'expérience, spécialement dans l'environnement familial, a une si grande influence dans le processus de développement de la créativité ?

13. Csikszentmihalyi (1996) parle d'un deuxième environnement facilitant le développement de la créativité, soit la persévérance, qui est développé par la réponse à un environnement précaire, une famille dysfonctionnelle, la solitude et le sentiment de rejet et de marginalité. Cela s'applique-t-il aux leaders reconnus comme créatifs?

14. McCall & Lombardo (1987) parlent qu'une façon de développer la créativité est d'expérimenter les fossés, la capacité de surmonter les obstacles du poste et de s'engager dans la croissance auto-dirigée. Comment catalyser l'inspiration et la discipline chez le leader créatif pour qu'il s'engage dans cette voie?

15. Le leader créatif peut-il effectivement intégrer ces aspects en pratique? Si oui, comment?

16. Quels sont les attitudes/leviers d'un leader créatif sur l'acte de créer?

17. Les répondants sont-ils des leaders transformationnels ?

18. Comment s'articulerait un leadership créatif où TOUS en sont?

19. Concernant les stades de développement (Kegan, Loevinger, etc.), y a-t-il une synthèse de la revue de la littérature d'effectuée? Si oui, à quel stade peut-on considérer un leader comme "créatif", si un lien est possible? Également, existe-t-il, autre que Torbert, des modèles de développement et d'apprentissage des autres stades de développement et comment peut-on les relier au leadership créatif, en théorie et en pratique?

Catégorie 3: Méthodes d'apprentissage

20. Quelques répondants n'étaient pas conscients qu'ils étaient des leaders reconnus comme créatifs et à succès et cela leur a donné une très bonne image d'eux-mêmes. Cette conscience peut leur donner une nouvelle façon de se comporter vis-à-vis d'autrui afin d'être des enseignants pour ceux-ci. Comment occasionner ces prises de conscience aux leaders reconnus, et les aider à devenir de bons enseignants sur la voie du leadership créatif?

21. La créativité s'apprend-elle plus avec des méthodes ou encore par la spontanéité, par l'expérience de vie en général?

22. Inventorier et regrouper toutes les techniques de génération d'idées et de convergence selon les grandes catégories afin de faire un compendium et de le mettre à la disposition des formateurs, éducateurs, entreprise et du grand public.

23. Faire la même chose pour les cours de leadership créatif académiques et corporatifs.

24. Comment développer l'art, la vision et de l'intuition d'une façon « rationnelle », car certains leaders disaient qu'ils sont rationnels, qu'ils ont l'esprit de synthèse, qu'ils regardent les tendances et les projections afin de « saisir » les opportunités du marché.. ou, tout simplement, ce sont 2 façons différentes d'être des leaders créatifs? (intuitive et rationnelle)

25. Y a-t-il des leaders qui combinent les deux façons d'être (si cela est deux façons d'être) : intuitive et rationnelle? Si oui, comment peut-on emmener tout le monde à être, à comprendre, la façon « rationnelle » et « intuitive » de fonctionner? Comment enseigner ces différentes façons et développer un langage de « traduction » afin que chacun puisse se comprendre?

26. Relier le leadership créatif au leadership personnel, car il n'est peut-être pas nécessaire d'être à la tête d'une grande organisation ou entreprise pour être reconnu comme un leader créatif. Aujourd'hui, chaque employé, chaque personne doit être visionnaire pour sa propre vie et, de plus en plus, les employés doivent aussi faire preuve de créativité. Comment, donc, « généraliser » ces principes?

27. Une avenue non explorée dans les techniques de génération d'idées qui n'est jamais mentionnée dans aucun livre est les techniques issues du chamanisme. L'auteur a déjà utilisé dans un cours pour femmes entrepreneurs une de ces techniques (de génération d'idées) qui fut fort appréciée. Cette voie de recherche est totalement vierge. La créativité de ce point de vue appliquée au leadership organisationnel peut-elle être une avenue de recherche prometteuse et peut-elle amener des façons de faire complémentaires et des réponses différentes aux questions précédentes (intuition, vision, leadership personnel, quelle est ma mission future, esprit de synthèse, comment dégager les tendances, comment reconnaître et créer les nouveaux paradigmes, comment mobiliser les gens dans la motivation et l'action soutenue pour mettre en

place ce nouveau paradigme, etc.)? Une réponse est peut-être de créer des « chamans » organisationnels, qui se promènent dans toutes les réalités et qui sont aptes à faire saisir à autrui l'existence des différentes réalités et l'avantage, la motivation et la capacité de se promener dans les différentes réalités.

28. Clouzot (1989) parle du développement de la créativité qui inclut non seulement les côtés cognitif et affectif, mais aussi physique et spirituel. Certains répondants ont effectivement parlé de bien-être physique, d'équilibre entre le corps et l'âme, de médiation, de Dieu, etc.. Comment concevoir et présenter des tels concepts avec « rationalité » et crédibilité aux (futurs) leaders créatifs?

L'étude de la "créativité" peut être particulièrement résistante aux demandes de la recherche expérimentale, trop spontanée pour une situation artificielle pour assurer un rendement extérieur. S'il y a de nouvelles directions à la recherche sur la formation en créativité, elles devront prendre leur source dans des techniques plus souples de recherche, orientées davantage vers la vraie vie; elles devront porter plus d'attention aux caractéristiques des enseignants en interaction avec des apprenants spécifiques dans des situations moins contraignantes. Deux directions semblent mériter une exploration particulière. La première est de mettre la formation en créativité sur la liste des priorités des anthropologues éducationnels et les autres chercheurs non expérimentaux dans les sciences sociales et les humanités. En effet, le volume de publications sur la créativité n'inclut quasiment pas une recherche utilisant la méthode anthropologique. La deuxième est d'apporter plus d'attention aux enseignants comme tels, aux enseignants qui doivent faciliter le comportement créatif et vivre avec les succès ou les échecs de leurs efforts.

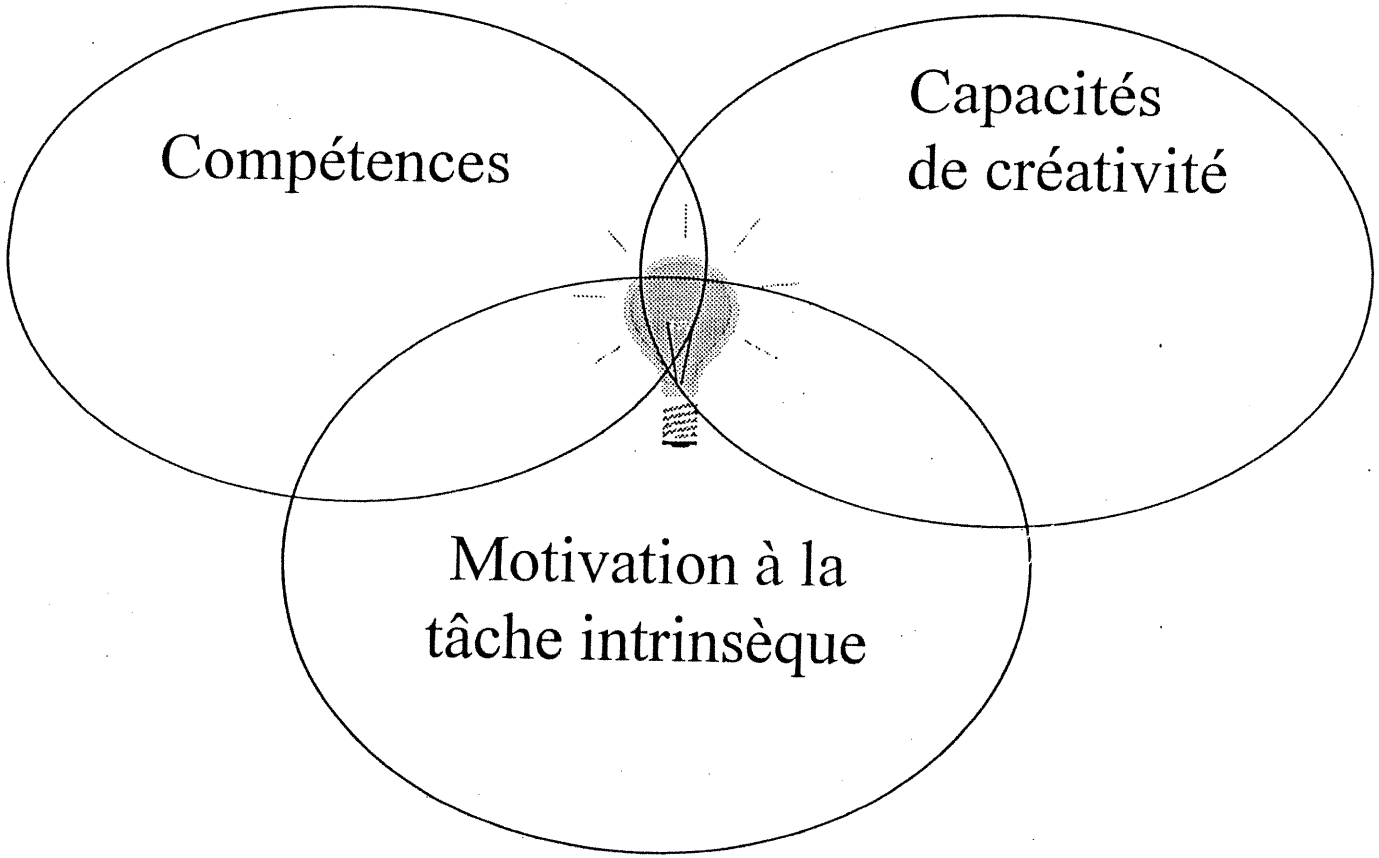
Remerciements

Je tiens à remercier tous les gens qui m'ont appuyé et supporter : Gaétan Larocque, Adèle Chené, Luc Brunet et André Brassard de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, ainsi que tous mes collègues, ami(e)s et parents qui m'ont procuré conseils, renforcement, amour, compréhension et compassion pendant toutes les étapes de cette dissertation.

Annexe 1

Composantes de la créativité individuelle

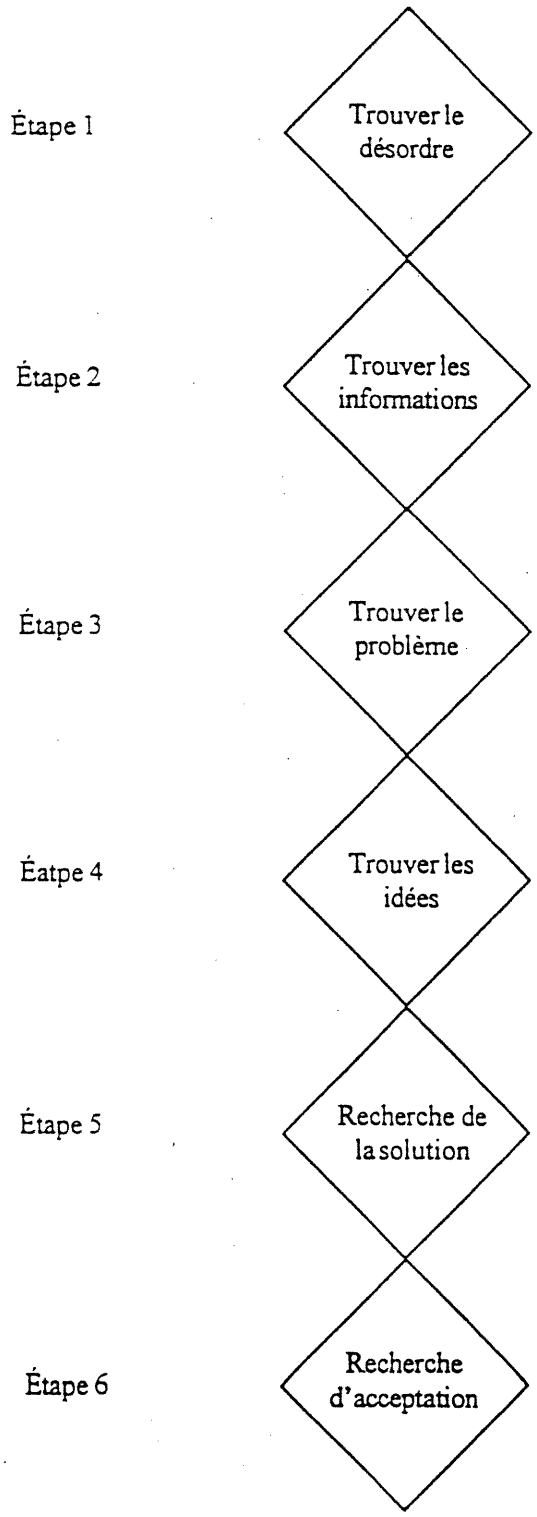
Composantes de la créativité individuelle



Annexe 2

Modèle de résolution créatrice de problèmes

MODÈLE DE RÉSOLUTION CRÉATRICE DE PROBLÈMES



Annexe 3

Outils de pensée créative d'Edward de Bono

OUTILS DE PENSÉE CRÉATIVE D'EDWARD DE BONO

SIX CHAPEAUX POUR PENSER

CHAPEAU JAUNE :

avantages
bénéfices

CHAPEAU VERT - pensée latérale :

alternatives
créativité

(PO, entrée au hasard, défi, triangle conceptuel)

CHAPEAU BLANC :

information

CHAPEAU NOIR :

prudence

CHAPEAU ROUGE :

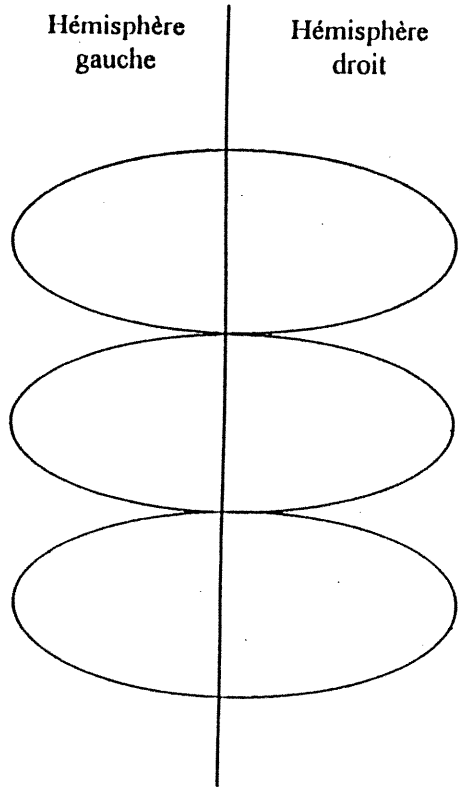
émotions
intuition
ressenti

CHAPEAU BLEU : contrôle du processus

Annexe 4

Approche selon la structure du cerveau

APPROCHE SELON LA STRUCTURE DU CERVEAU



Néo-cortex — Siège de la pensée, de la perception, du langage et ce qui fait de nous des êtres « civilisés ».

Système limbique — Enregistre les récompenses et les punitions, est le siège de l'émotion et contrôle le système nerveux autonome du corps.

Cerveau reptilien — Base de nos instincts et de notre conscience du corps.

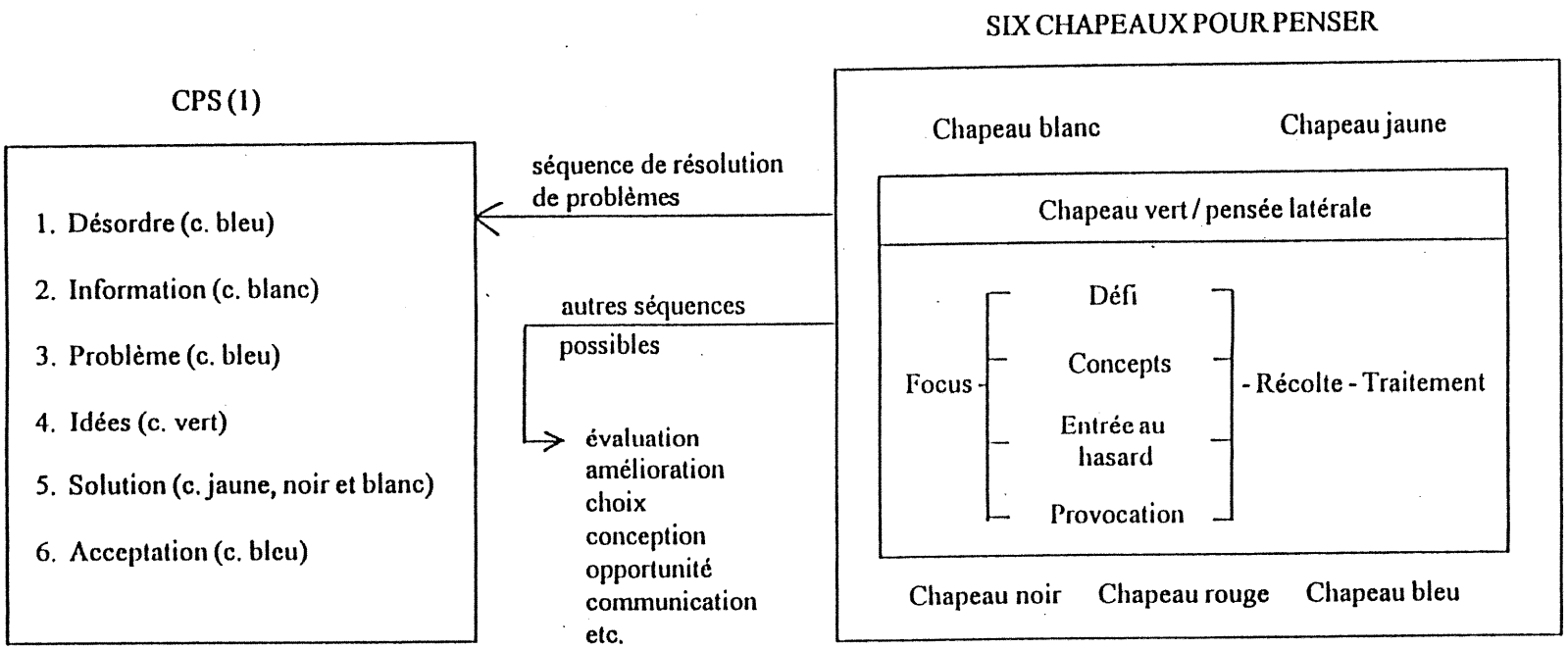
Hémisphère gauche	Hémisphère droit
- linéaire	- synthéthique
- séquentiel	- métaphorique
- logique	- global
- analytique	- artistique
- structuré	- imagerie
	- intuition

Annexe 5

Tableau synthèse de trois modèles de formation

en créativité appliqués en éducation

TABLEAU SYNTHÈSE DES TROIS MODÈLES DE FORMATION EN CRÉATIVITÉ APPLIQUÉS EN ÉDUCATION



	Cerveau gauche	Cerveau droit
N.C.	CPS 6CP	6CP (2)
S.L.	6CP	6CP
REPT.	6CP	6CP

(1) Méthode de résolution créative de problèmes
(2) Six Chapeau pour Penser

Annexe 6

Liste synthèse des théories académiques portant sur le leadership

LISTE SYNTHÈSE DES THÉORIES ACADÉMIQUES PORTANT SUR LE LEADERSHIP.

A) Leadership selon l'approche axée sur les traits

B) Leadership selon l'approche axée sur les comportements:

a) Modèle de l'Université de l'Ohio: bidimensionnel: orienté vers l'individu et vers la tâche

b) Modèle de Blake et Mouton: production vs relation

c) Modèle de l'Université du Michigan: tâche et individu

C) Leadership selon l'approche axée sur la situation:

a) Modèle unidimensionnel de Tannenbaum et Schmidt: l'efficacité du groupe dépend de la situation et des caractéristiques du leader.

b) Modèle du cheminement critique de House (path goal): le style de leadership varie selon les situations. Ce modèle prend son fondement dans la théorie des attentes.

c) Modèle de Hersey et Blanchard: ce modèle intègre deux nouveaux éléments à l'approche situationnelle: la maturité des subordonnés et la modification du style de leadership en fonction de la relation supérieur-subordonné.

d) Modèle de contingence de Fiedler: Fiedler rejette l'idée qu'un leader puisse modifier son style de leadership selon les exigences de la situation. L'efficacité d'un leader dépend plutôt de sa capacitié à modifier les facteurs situationnels en fonction de son style de leadership.

e) Modèle de Vroom et Yetton: le leader doit pouvoir changer de style de leadership en fonction des particularités des diverses situations qui se présentent à lui.

f) Modèle "Vertical Dyad Linkage (VDL)": c'est une perspective où nous ne présumons pas de comportement consistant du leader avec les subordonnés. Chaque relation une-à-une est unique.

g) Modèle de Simms: le modèle de récompense du leader voit les comportements du leader en terme de comment le leader récompense les comportements de ses subordonnés et comment le leader initie les comportements qui conduisent ultimement aux récompenses.

D) Leadership développemental (charismatique et transactionnel/transformationnel)

E) Leadership "servant"

F) Leadership spirituel

Annexe 7

Tableau synthèse des modèles de formation

au leadership en vigueur

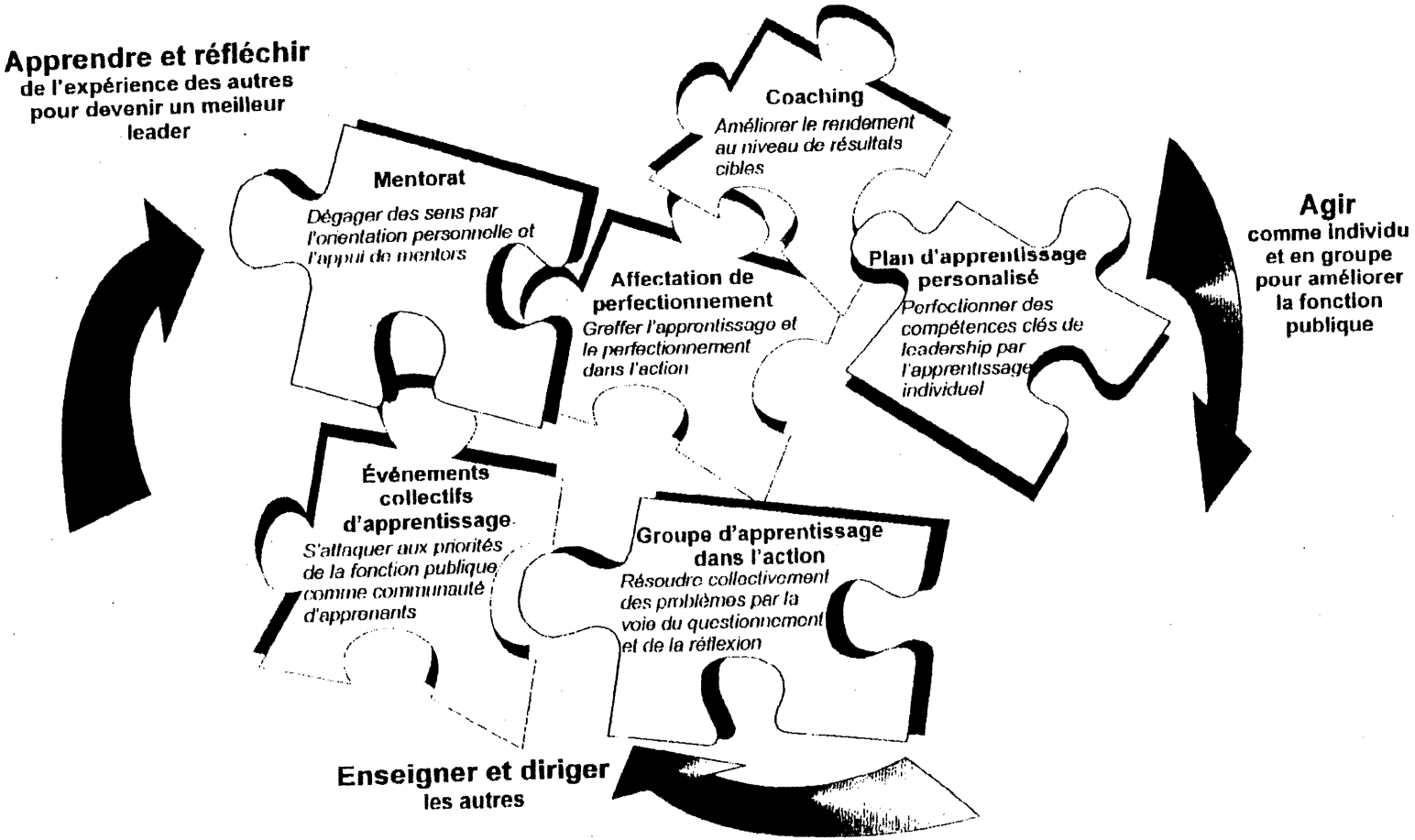
TABLEAU SYNTHÈSE DES MODÈLES DE FORMATION AU LEADERSHIP EN VIGUEUR

CONGER (1992)	Croissance personnelle	AVANTAGES : - Niveau émotif, minimalement, - Procure des expériences mémorables, car élément de prise de risque, donc d'énergie, - Utilise tous les vecteurs de changement. DÉSAVANTAGES : - Pour un faible pourcentage de participants qui ne peuvent gérer les fenêtres de consciences qui ont été ouvertes, l'expérience est psychologiquement très exigeante.
	Concepts	AVANTAGES : - Modèles simples, présentés avec brio, peuvent avoir un impact sur le comportement, - Bon début d'un long processus d'apprentissage au leadership. DÉSAVANTAGES : - Afin de consolider l'apprentissage, des aventures à l'extérieur et des exercices de développement d'habiletés doivent être employés comme véhicules supplémentaires.
	Feedback	AVANTAGES : - Prise de conscience des forces et faiblesses de notre style de leadership, - Dans le domaine de la motivation, la prise de conscience de son propre fonctionnement et de ses propres structures est la méthode la plus efficace pour induire le changement chez l'être socialisé, - Construction de la confiance à travers des évaluations positives. DÉSAVANTAGES : - Les instrument de feedback étant statiques par nature, des exercices qui impliquent des comportements qui sont mesurés peuvent être des expériences puissantes de consolidation.
	Développement d'habiletés	AVANTAGES : - Tente de faire en sorte que le leadership soit une réalité pratique, que l'on peut enseigner, - Devrait être la plus efficace des approches parce qu'elle est sous l'influence de la plus grande attente pour produire des résultats tangibles. DÉSAVANTAGES : - Peut créer des attentes irréalistes autour de certaines habiletés, - Demande du temps, - Demande un engagement de la part du niveau supérieur des organisations, - La rétention des habiletés et l'habileté à la/les intégrer dépend directement des opportunités à pratiquer ainsi que du support actif de leur groupe de travail.
Approche développementale		AVANTAGES : - Implications larges, - Formation ouverte, examinant des facteurs intangibles. DÉSAVANTAGES : - Selon son introduction, peut être abstrait, - Le climat d'une organisation peut empêcher ce type de formation.

Annexe 8

Programme de perfectionnement accéléré des cadres supérieurs – approche à l'apprentissage

Programme de perfectionnement accéléré des cadres supérieurs
Approche à l'apprentissage



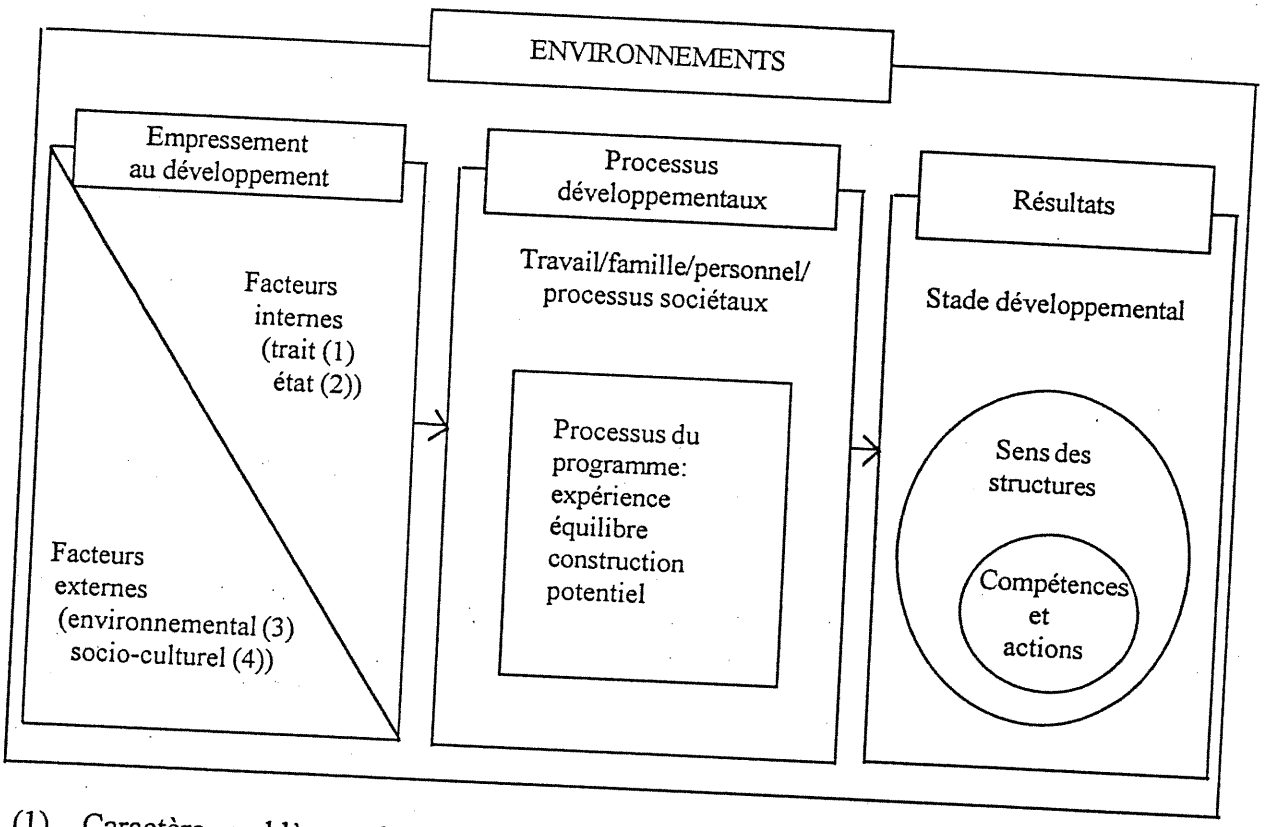
© Centre canadien de gestion

Annexe 9

Modèle de programme de développement

du Center for Creative Leadership

MODÈLE DE PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT DU LEADERSHIP DU CENTER FOR CREATIVE LEADERSHIP *



(1) Caractère, problèmes chroniques

(2) Stade de développement, stabilité de la structure de vie, histoire de vie, âge, satisfaction, problèmes aigus

(3) Effets environnementaux, travail, famille, communauté
- défis au travail - événements stressants - événements forfuits

(4) Normes de développement : âge, sexe, race, classe, groupe éthnique
- milieu social/événements et conditions mondiales.

* Palus, C.J. & Drath, W.H. (1995)

Annexe 10

Incidence des cours portant sur la créativité

sur la formation au leadership,

selon les typologies de Conger et de Treffinger

INCIDENCE DES COURS PORTANT SUR LA CRÉATIVITÉ SUR LA FORMATION AU LEADERSHIP, SELON LES TYPOLOGIES DE CONGER ET DE TREFFINGER

	COGNITIF	AFFECTIF
NIVEAU 3	Croissance personnelle (3) Conceptuelle (4) Feedback et dév. des habiletés (4,5,6,7)	Croissance personnelle (3) Conceptuelle (2-5) Feedback et dév. habiletés (4,5,6,7)
NIVEAU 2	Croissance personnelle (2) Conceptuelle (4) Feedback et dév. des habiletés (4,5,6,7)	Croissance personnelle (1) Conceptuelle (2-5) Feedback et dév. habiletés (4,5,6,7)
NIVEAU 1	Croissance personnelle Conceptuelle (4) Feedback et dév. des habiletés (4,5,6,7)	Croissance personnelle Conceptuelle (2-5) Feedback et dév. habiletés (4,5,6,7)

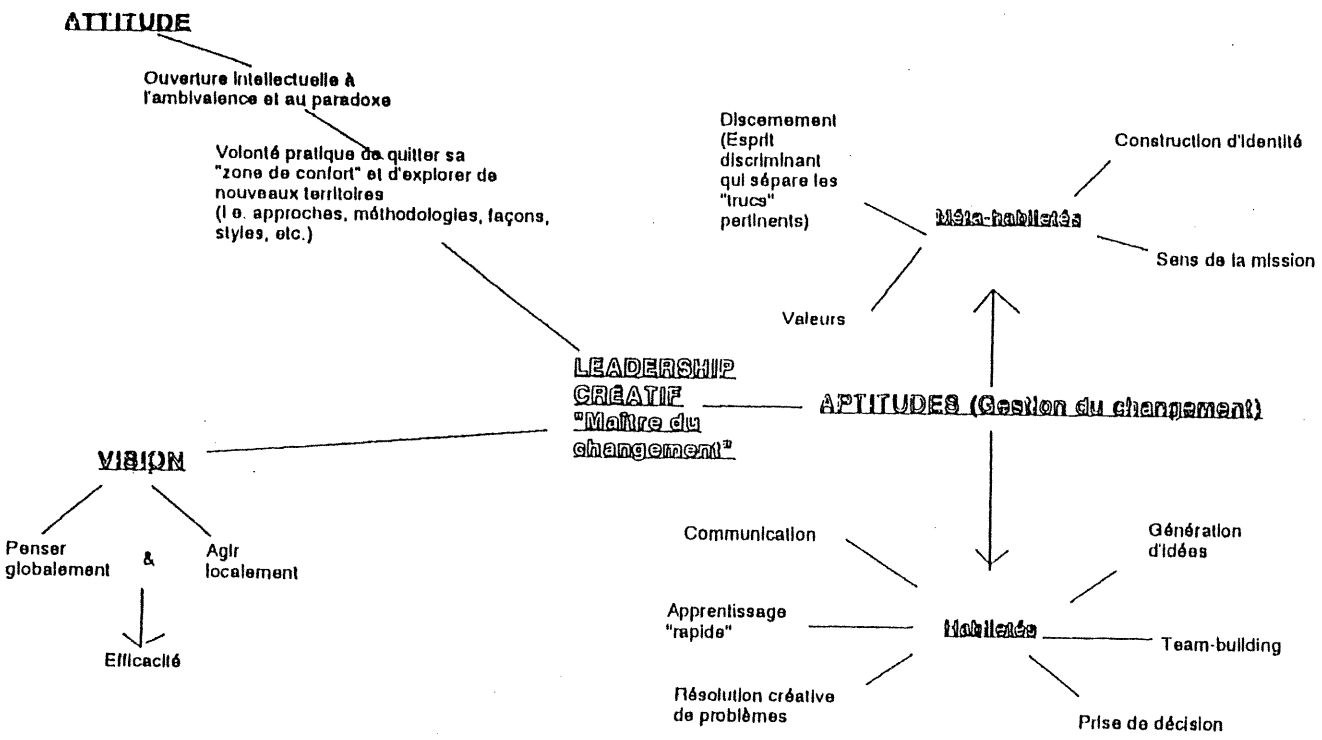
(1) probabilité
(2) selon l'expertise des facilitateurs
(3) selon le stade de développement du leader
(4) selon la théorie académique retenue
(5) selon l'état d'empressement du leader et/ou des facilitateurs
(6) selon le contenu du feedback (ou le niveau de l'habileté en question)

Annexe 11

Le « mindset » du leader créatif

ou du maître du changement

LE "MINDSET" DU LEADER CRÉATIF OU DU MAÎTRE DU CHANGEMENT



Copyright: Institut de développement de la créativité, Espagne

Annexe 12

Lettre d'introduction

Montréal, le xx 1999

M./Mme. SS
Compagnie

Il me fait plaisir d'entrer en communication avec vous dans le cadre de ma recherche doctorale à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

La présente recherche porte sur l'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel.

Un comité de sélection vous a identifié comme leader organisationnel créatif, reconnu et à succès, qui sont les conditions de base de cette recherche. En effet, notre intention est, sur la base des entrevues, de faire des recommandations concernant la facilitation de l'apprentissage de la créativité chez le leader organisationnel. Les leaders organisationnels créatifs reconnus et à succès servent ainsi de phare et de modèle pour les futurs leaders créatifs.

Pour votre information, les membres du comité de sélection étaient madame Marie-Andrée Bastien, spécialiste en communication et marketing, madame Louise Champoux-Paillé, présidente de la Banque d'accès 51 de la Chambre de commerce de Montréal et de l'Ordre des Administrateurs agréés du Québec ainsi que monsieur Gilles Taillon, président du Conseil du Patronat du Québec.

(Tel que demandé par votre assistante, j'annexe les questions de l'entrevue à cette lettre.)

Habituellement, l'entrevue prend de 1 heure à 2 heures. Connaissant votre emploi du temps chargé, il sera agréable de vous rencontrer, même si ce n'est que pour 30 minutes.

Si vous le désirez, nous pouvons garder confidentiel le contenu de l'entrevue et/ou votre participation.

L'entretien devra être enregistré, afin de transcrire par écrit son contenu, intrant essentiel à l'analyse effectuée par la suite.

En guise de remerciement à votre contribution (ou même si cela ne convient pas à votre agenda, pour le moment), nous pourrions partager les résultats de cette recherche, selon une façon qui vous semblerait la plus propice.

Nous vous remercions à l'avance pour votre temps.

N'hésitez pas à me contacter pour toute autre information.

Bien à vous,

Sylvie Labelle

Téléphone: (514) 485-4601
Télécopieur: (514) 485-7008
Courriel: labellsy @magellan.umontreal.ca

Annexe 13

Questionnaire d'entrevue

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

0. Quelle est l'importance de la créativité et de l'innovation pour vous?

1. a) Qu'est-ce que la créativité pour vous?

   b) Qu'est-ce que l'innovation pour vous (si différent de la créativité)?

2. a) Vous considérez-vous comme une personne créatrice?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
bas				moyen					fort

   Si oui, depuis quand?

   b) Innovatrice?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
bas				moyen					fort

   Si oui, depuis quand?

3. Qu'est-ce pour vous que le leadership:
   a) créatif

   b) innovateur (si différent du leadership créatif)

4. Quelles sont certaines actions reliées:
   a) au leadership - créatif
   - innovateur

   b) à l'apprentissage de la créativité

5. Trois paires d'incidents critiques, dont une dans l'entreprise actuelle - comment ils ont appris à être créatifs et à ne pas être créatifs? Nous leur laissons le choix de juger ce qu'ils considèrent comme créatif ou pas, présumant qu'ils sont des experts dans leurs champs. Décrire le plus de détails dont ils peuvent se rappeler. 3e poste actuel. 2 paires d'incidents critiques dans leur vie organisationnelle, vie adulte (famille, ami + communauté) (avant poste leur actuel).

6. Auraient-ils pu trouver une paire d'incidents critiques dans les autres domaines de la vie?

7. Comment peut-on enseigner:
   (a) la créativité et
   (b) l'innovation (si différent de la créativité)?

8. Confidentialité?

Annexe 14

Répondants pour les entrevues,

par secteur d'activité

RÉPONDANTS[1] POUR LES ENTREVUES PAR SECTEUR D'ACTIVITÉ

1. Chef de file, secteur tertiaire, création artistique
2. Chef de file, manufacturier de vêtements de sport et d'articles de vélo
3. Chef de file, finance
4. Chef de file, secteur tertiaire, arts (1)
5. Chef de file, secteur tertiaire, arts (2)
6. Chef de file, divertissement
7. Chef de file, consultation
8. Chef de file, levée de fonds
9. Chef de file, communications (1)
10. Chef de file, communications (2)
11. Chef de file, construction maritime
12. Chef de file, secteur tertiaire, télécommunications (1)
13. Chef de file, secteur tertiaire, télécommunications (2)
14. Chef de file, secteur tertiaire, commerce de détail
15. Chef de file, manufacturier, pâtes et papier
16. Chef de file, fonction publique
17. Chef de file, innovations technologiques
18. Chef de file A
19. Chef de file B

---

[1] Nous mettons tous les noms au masculin.

Annexe 15

Les requêtes effectuées, les explications et

les conclusions qui en découlent

LES REQUÊTES EFFECTUÉES, LES EXPLICATIONS ET LES CONCLUSIONS QUI EN DÉCOULENT

Pour faire ces requêtes, nous avons essayé de travailler au début avec des "sets" des noeuds, mais parce que nous avions besoin de faire des mergings, nous avons dû choisir de bâtir des noeuds de type "libres », spécialement pour répondre aux besoins des requêtes. Ces noeuds sont :

- " L " : une copie du node "trees" *leadership*,
- « C&I » : les noeuds "trees" *créativité* et *innovation*, fusionnés,
- " L&C&I " : les noeuds "libres" *L* et *C&I*, fusionnés,
- " LC&CI " : les noeuds "trees" *leadership créatif* et *leadership innovateur*, fusionnés.

Il faut mentionner que le nombre total de noeuds ("trees", qui ont servi au codage) est de 1552, dont moins de 5% n'ont pas des liaisons avec aucun passage de texte (autrement dit, ils sont des noeuds qui font partie de la structure de codage, mais qui n'ont pas servi au codage proprement dit).

Il faut aussi mentionner que pour toutes les requêtes effectuées, l'étendue du "Search" a toujours été établi à tous les 19 documents (entrevues).

<u>Les requêtes</u>

Hypothèse de travail : "l'apprentissage du leadership et celui de la créativité, sont des processus distincts"

La requête choisie a été :

Boolean search / intersection / entre les noeuds "L" et "C&I"

Le résultat a été enregistré comme node, dans :

Trees / Search Results / Intersection L~C&I

Le résultat concret consistait en 8 paragraphes de texte (2 pages), qui, analysés, ont prouvé qu'il n'y a aucune superposition entre les deux processus d'apprentissage visés par cette requête.

Apparemment l'hypothèse est confirmée, mais les requêtes suivantes invalideront ce résultat.

Hypothèse de travail : " leadership + créativité (et innovation[1]) = leadership créatif (et innovateur[2]) "

Les requêtes choisies ont été :

Boolean Search / Difference / entre les noeuds "L&C&I" et "LC&LI"
Boolean Search / Intersection / entre les noeuds "L&C&I" et "LC&LI"

Les résultats ont été enregistrés comme noeuds, dans :

Trees / Search Results / Difference L&C&I~LC&LI
Trees / Search Results / Intersection L&C&I~LC&LI

Concrètement, les résultats ont donné : pour la différence 182 pages de paragraphes, et pour l'intersection, seulement 31 pages. Or, ce résultat devrait infirmer l'hypothèse de travail et même l'objet de la recherche, seules exceptions étant celles de la présence d'une erreur ou d'un biais.

En tous les cas, la première requête devient invalide, car il semble que le petit nombre des paragraphes issu de l'intersection des noeuds est dû à un autre motif que celui d'une différenciation claire entre les deux processus d'apprentissage mentionnés dans l'hypothèse de travail respective. En effet, il semble que toute intersection de noeuds donnera des résultats minimaux.

Les explications

Après une réflexion portant sur la rationalité des opérations (essais de détection de rationnements circulaires), et un retour à l'objet de la recherche et à la méthodologie, nous avons pu diagnostiquer le problème mis en évidence par les résultats des requêtes :

On a fait une opération de codage "illégale – on a codé aussi les résultats, soit les éléments de type "outputs" de l'objet de la recherche (ici le leadership créatif et celui innovateur). Ces éléments auraient dû ressortir comme résultats des requêtes. Comme il n'y a pas eu qu'occasionnellement un codage simultané "leadership créatif ou innovateur" et "leadership ou créativité ou innovation", le résultat de toute intersection booléenne entre les noeuds mentionnés sera très peu fidèle par rapport au contenu informationnel du matériel codé.

[1] Par rapport à la première prémisse de recherche
[2] par rapport à la déduction issue de la première prémisse de recherche

Une implication de cette situation est celle que non seulement les "intersections booléennes" ne sont plus valides, mais aussi les "différences et les négations booléennes", ainsi que toutes les requêtes de type "proximité". Les seules requêtes qui gardent leur validité sont les "unions booléennes".

Conclusions

Le mauvais côté :
On ne peut pas faire des requêtes pertinentes qui soient aussi valides, parce qu'elles ont déjà été faites par erreur de codage.

Le bon côté :
Ceci dit aussi qu'on n'a plus besoin de faire de telles requêtes, les résultats étant déjà en place.

L'implication :
On a tout le matériel pour passer à l'étape de modélisation.

Annexe 16

Les résultats bruts

INTRODUCTION :

Voici comment a été conçue cette annexe (extrait du journal de processus du mois de juin 2000) :

Me 21/6/00 – L 26/6/00 : L'analyse et l'interprétation des résultats

Nous avons commencé l'analyse et l'interprétation des résultats. C'est un long processus, et qui demande beaucoup d'attention. La façon dont nous avons travaillé : je prends question par question et je regarde soit dans le Journal de contenu, mes notices, soit dans NVIVO, et les nodes correspondant aux réponses de la question, soit je regarde dans tous les deux. Alors, je lis la question, et je cherche mon information dans les documents mentionnés auparavant. J'écris les réponses données par les personnes interviewées, là où elles ont donné une réponse en clair à la question. J'écris les réponses en les numérotant. En suite, je compare les réponses, dans le but de trouver des *similarités*, des réponses qui *s'opposent* comme sens et contenu, des réponses qui vont dans le même sens, et qu'on peut réunir pour former une réponse encore plus grande ayant la même direction et le même sens. Ces dernières je les encadre dans la section de *complémentarités*.
Dans chaque de trois sections mentionnées, j'écris généralement des paires de 2, 3 ou 4 numéros, représentant les réponses de la liste qui peuvent être encadrées dans la catégorie respective. Si on n'a pas des paires, j'écris tout simplement "il n'y a pas". Après avoir complété les catégories, j'ai une autre section qui contient une synthèse de toutes les réponses les plus fréquentes apparues, et le nombre de personnes qui les ont données. Pour les réponses dont il n'y a qu'un seul répondant, je ne les mets pas dans cette synthèse.
Ce que j'ai trouvé fatigant et difficile, c'est la lecture et le soulignage des idées du Journal de contenu et de la liste de nodes et parfois le texte correspondant (de NVIVO). Je les écris sur des papiers, et à la fin de chaque question et conclusion de la question, je les mets dans le document sur l'ordinateur.
Alors, le processus pour chaque question est :

1. Recherche d'information dans le Journal de contenu et NVIVO
2. Extraction des idées et leur inscription sur des feuilles
3. Tirer la conclusion et faire la statistique sur des feuilles
4. Transcrire tout sur l'ordinateur

Note : Après chaque question, il y a une conclusion en deux parties : une qui contient les *similarités*, les *oppositions* et les *complémentarités*, et la deuxième partie, où les plus saillantes et répétitives idées sont écrites ensemble avec le nombre de personnes qui les ont exprimées en mention.

Définitions :

Similarité : Propriété des idées très ressemblantes, et qui vont dans le même sens.

Opposition : Propriété des idées dont les contenus ont des sens contraires.

Complémentarité : propriété des idées au contenu différent, mais qui peut se compléter réciproquement, et former ensemble une entité.

Autres précisions :

Toutes les trois catégories contiennent généralement des groupes de 2, 3 et même 4 numéros, représentant les idées énoncées dans la liste de réponses à la question.

Les résultats partiels sont soulignés. Là où il n'y a qu'une seule personne ayant donné une certaine réponse, je n'ai plus mentionné sa réponse dans la conclusion.

LES QUESTIONS :

1. Quelle est l'importance de la créativité et de l'innovation pour vous?

La créativité : Selon les Journaux de contenu, il y a 2 personnes qui ont répondu

Selon NVivo, il y a 3 personnes qui ont répondu

Voici les réponses :

1. C'est essentiel

2. C'est le moteur du succès

3. La créativité assure deux choses :

- permet aux organisations et aux individus de s'adapter aux changements de leur environnement

- permet aux organisations et aux individus de créer à leur tour un impact sur leur environnement

4. Fait partie de la vie de tous les jours, n'est pas de génie

5. La source de la vie et de renouvellement

6. Le seul élément de commerce international

7. Élément de différenciation (en tant qu'individus et que cultures)

8. C'est vital

En conclusion :

Similarités : il n'y a pas, de façon évidente

Oppositions : il n'y a pas, de façon évidente

Complémentarités : 4-5 / 1-5 / 1-8

✓ Il y a 7 opinions différentes, dont complémentaires seulement 2 paires, l'idée générale étant que la créativité est importante pour toutes les personnes interviewées

L'innovation : Selon les Journaux de contenu, il n'y a pas de réponses à cette question.

Selon NVivo, il y a 1 personne qui a répondu

1. ingrédient essentiel de différenciation

En conclusion :

✓ Il y a 1 personne qui a dit que l'innovation est un ingrédient essentiel de différenciation

2. a) Qu'est-ce que la créativité pour vous? b) S'il y a une différence, qu'est-ce que l'innovation pour vous?

La créativité : Selon les Journaux de contenu, il y a 18 personnes qui ont répondu.

Selon NVivo, il y a 16 personnes qui ont répondu

1. faire les choses différemment
2. faire quelque chose d'une façon différente des autres
3. association d'idées
4. créer quelque chose issue de sa propre pensée et cerveau
5. trouver l'approche originale que d'autres n'ont jamais trouvée, pour chaque problème ou rencontre de nouvelle situation
6. une façon de penser, d'être
7. un mélange d'instinct et de connaissance
8. un acte collectif

9. un acte individuel

10. une action qui permet d'arriver à l'innovation

11. faire quelque chose de nouveau

12. processus qui t'amène à concevoir, à élaborer une idée, un projet, un impératif

13. manifestation de l'intelligence

14. Créativité = Nouveau + Pratique

15. Atteindre les objectifs de façon agréable

16. Voir les choses différemment des autres

17. Un acte abstrait

18. Résolution de problèmes

19. Capacité de trouver des solutions, d'évoluer

20. Accepter l'idée qui émerge à partir de nulle part ou de partout

21. Capacité de l'esprit de faire une synthèse d'idées provenant de différentes plages d'information et d'expériences, pour créer des nouvelles choses

22. un élément de différenciation

23. aptitude mentale

24. le résultat de la culture

En conclusion :

Similarités : 2-5 / 3-4 / 6-7 / 5-11 / 18-19 / 5-19 / 5-18 / 3-21

Oppositions : 8-9

Complémentarités : 1-16 / 10-12 / 12-14 / 7-13 / 11-21 / 22-1 / 22-2

- ✓ Il y a 4 personnes qui ont suggérées que la créativité c'est de faire les choses différemment.
- ✓ Il y 2 personnes qui ont soutenu l'idée que la créativité est de faire les choses différemment des autres.

L'innovation : Selon les Journaux de contenu, il 18 y a personnes qui ont répondu

Selon NVivo, il y a 15 personnes qui ont répondu

1. une résultante de la création
2. quelque chose qui est différent
3. relié à l'application
4. le résultat de la créativité
5. l'application de la créativité dans la vie de tous les jours
6. une profondeur de la créativité
7. trouver des manières de faire les choses différemment
8. concrétiser une vision
9. perfectionner quelque chose qui existe déjà
10. quelque chose de nouveau
11. situé de côté pratique
12. améliorer quelque chose de déjà existant
13. Innovation = Créativité = Applicabilité du produit de la création

En conclusion :

Similarités : 1-4 / 3-5 / 11-3 / 9-12

Oppositions : 9-10 / 12-10

Complémentarités : 1-6 / 10-2 / 4-6 / 1-13

- ✓ Il y a 3 personnes qui ont dit que l'innovation est une résultante de la création
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont soutenu l'idée que l'innovation veut dire d'améliorer quelque chose de déjà existant
- ✓ Il y a 2 personnes qui soutiennent que l'innovation représente l'application de la créativité dans la vie de tous les jours
- ✓ Il y a 2 personnes qui trouvent l'innovation comme quelque chose de nouveau

3. Vous considérez-vous comme une personne créative? Si oui, depuis quand?

Personne créative :

a. Échelle de 0 à 3 :

Dans les Journaux de contenu, les réponses à cette question ne figurent pas.

Selon NVivo, il y a 1 personne qui a répondu

1. pas si créatrice que ça
2. je suis un agent de changement

b. Échelle de 3 à 6 :

Dans les Journaux de contenu, les réponses à cette question ne figurent pas.

Selon NVivo, il y a 5 personnes qui ont répondu

1. je regarde si ça pouvait être fait autrement que ça
2. J'essaie toujours regardé le monde
3. En faisant attention à ne jamais devenir bureaucrate
4. Je suis créatif en partie

5. Moyennement

6. 5 sur 10

c. Échelle de 6 à 10 :

Dans les Journaux de contenu, les réponses à cette question ne figurent pas. Selon NVivo, il y a 10 personnes qui ont répondu.

1. j'en ai trop de créativité

2. je suis créateur dans mon métier

3. si je disais que je ne suis pas un créateur, je me mentirais un peu

4. très créatif, même dans ma vie professionnelle

5. j'ai toujours été une personne créative

6. créatif dans mon métier

7. c'est un monde très vaste dans lequel je suis

8. je suis une personne incroyablement créatrice

9. c'est mes convictions qui m'ont amenées à poser des gestes qui ont été créateurs

10. la créativité va ensemble avec l'intuition

En conclusion :

- ✓ Il y a 2 personnes qui se situent sur l'échelle de 0 à 3
- ✓ Il y a 4 personnes qui se situent sur l'échelle de 3 à 6
- ✓ Il y a 9 personnes qui se situent sur l'échelle de 6 à 10

En ce qui concerne la question **depuis quand** : La plupart des gens ont répondu que depuis l'adolescence. Certaines pensent qu'à l'âge adulte ils sont devenus créatifs. Une partie considère que la créativité est innée.

4. (si différence entre créativité et innovation) Vous considérez-vous comme une personne innovatrice? Si oui, depuis quand?

Personne innovatrice :

a. Échelle de 0 à 3 :

Dans les Journaux de contenu, les réponses à cette question ne figurent pas.

Selon NVivo, il y a 4 personnes qui ont répondu

1. je ne serais pas capable de commenter là-dessus
2. je ne suis pas, je ne sais pas
3. pas nécessairement innovateur, peut-être dans la manière de faire
4. j'ai un défi à relever
5. j'aime peut-être mieux créer qu'innover

b. Échelle de 3 à 6 :

Dans les Journaux de contenu, les réponses à cette question ne figurent pas.

Selon NVivo, il y a 2 personnes qui ont répondu.

1. je suis beaucoup plus créatif qu'innovateur
2. en faisant une synthèse, on développe une innovation

c. Échelle de 6 à 10 :

Dans les Journaux de contenu, les réponses à cette question ne figurent pas.

Selon NVivo, il y a 6 personnes qui ont répondu.

1. Oui! Je suis non-conformiste
2. Depuis l'âge de 14 ans, J'avais construit un moteur

3. Depuis pas plus qu'une dizaine d'années je suis innovateur. Je suis conscient d'être capable de faire des choses différentes.

4. Innovateur, je donnerais 7 sur 10

5. Je faisais ce que l'intelligence me disait de faire seulement

6. Je n'avais pas de préjugés

7. Je suis au 9 sur une échelle de 10

En conclusion :

- ✓ Il y a 4 personnes qui se situent sur l'échelle de 0 à 3
- ✓ Il y a 2 personnes qui se situent sur l'échelle de 3 à 6
- ✓ Il y a 6 personnes qui se situent sur l'échelle de 6 à 9

En ce qui concernent la question **depuis quand** : La plupart des gens ont répondu que depuis l'adolescence. Certaines pensent qu'à l'âge adulte ils sont devenus innovateurs.

5. Qu'est-ce que le leadership créatif?

Selon les Journaux de contenu, il y a 7 personnes qui ont répondu.

Selon NVivo, il y a 15 personnes qui ont répondu .

Le leader qui :

1. "chief creator"

2. laisse beaucoup de place aux autres, les laisse s'exprimer les idées

3. est à l'écoute des gens

4. crée un environnement propice à la création

5. est orienté vers l'intuition et la déduction

6. donne de l'espace aux autres, laisse les nouvelles idées des autres s'exprimer

7. amène les autres à être créatifs

8. réussie à atteindre ses objectifs d'une manière différente, pour faire les choses différentes

9. se développe en fonction d'un rapport unique entre le leader et son environnement

10. partage le pouvoir

11. utilise les formules et les règles de façon plus personnelle et différente

12. comprends la culture du milieu

13. à des idées pour bien réfléchir sur le problème

En conclusion :

Similarités : 2-6 / 2-10 / 6-10

Oppositions : 1-10

Complémentarités : 8-11 / 4-9 /9-12

- ✓ Il y a 2 personnes qui ont suggéré que le leader créatif laisse beaucoup de place aux autres et les laisse exprimer leurs idées
- ✓ Il y 2 personnes qui pensent que le leader créatif est celui qui assure un environnement propice à la création

6. (si différence entre créativité et innovation) Qu'est-ce que le leadership innovateur?

Selon les Journaux de contenu, il y a 5 personnes qui ont répondu.

Selon NVivo, il y a 6 personnes qui ont répondu.

Le leader qui :

1. trouve des projets qui vont lancer des pistes de changement
2. laisse tomber les règles et fait un effort pour se dépasser au niveau de vécu
3. n'est pas fondé sur des styles de gestion passés
4. est ouvert sans cesse à de nouvelles avenues

En conclusion :

Similarités : 2-4 / 2-3

Oppositions : il n'y en a pas

Complémentarités : 1-4

✓ Il y a 2 personnes qui ont mentionné que le leadership innovateur n'est pas fondé sur des styles de gestion passés

7. Quelles sont certaines actions reliées au leadership créatif?

Selon les Journaux de contenu, il y a 14 personnes qui ont répondu.

Selon NVivo, il y a 15 personnes qui ont répondu.

1. faire les choses en fonction de règles non écrites (de la culture) de l'entreprise
2. reconnaître qu'il est entouré de gens qui ont plus que soi (spécialement au niveau de créativité)
3. décider en discutant avec la collectivité
4. développer les relations inter humaines dans son entreprise
5. créer un univers où les gens sont à l'aise entre eux
6. promouvoir l'équilibre homme femme
7. créer le sentiment d'appartenance

8. motiver

9. écouter

10. assurer une hiérarchie équitable et satisfaisante

11. assurer un environnement de confiance

12. déléguer le pouvoir

13. risquer

14. développer le partenariat avec les gens

15. échanger des idées

16. s'intéresser aux autres

17. révolutionner son industrie

18. essayer de se débrouiller

19. mettre les idées en application

20. vérifier

21. valider

22. travailler en équipe

23. organiser une bonne équipe

24. convaincre les autres sur ses décisions

25. apporter des résultats concrets

26. respecter les autres

27. créer une bonne atmosphère dans l'entreprise

28. partager

29. programmer les choses

30. présenter la bonne formule au bon moment

31. être toujours en contact avec les employés

32. s'entourer de monde fort

33. avoir des bonnes relations avec les employés

34. trouver des moyens pour atteindre les objectifs

35. amener un projet à terme

36. concilier les forces des gens

37. faire confiance aux gens

38. insuffler la confiance aux gens

39. faire des choses différemment

40. écouter les gens qui ont des idées

41. donner la vision et la direction

42. s'assurer que les choses se passent de la façon souhaitée

43. avoir une vision et la capacité de réaliser sa vision

44. apprécier chaque personne

45. encourager les jeunes

46. s'exprimer

47. sentir

48. être toujours là

49. faire en sorte que l'organisation soit créatrice

50. encourager les gens à être créatifs

51. ne s'imposer pas

52. lancer des pistes

53. créer des structures, encadrer les gens

54. faire changer les choses

55. transformer les rêves en réalité

56. balancer le risque et la récompense

57. tolérer l'échec

58. s'intéresser aux aspects sociaux

59. rechercher

60. analyser

61. communiquer

62. collaborer

63. mobiliser

64. se projette dans le futur

En conclusion :

Similarités : 27-5 / 28-14 / 43-41 / 43-25 / 52-41 / 55-19 / 46-61

Oppositions : 24-3 / 51-24 /53-12 / 53-36

Complémentarités : 4-5 / 5-7 / 6-10 / 11-5 / 11-7 / 15-3 / 16-8 / 16-9 / 16-5 / 16-6 / 16-7 / 16-10 / 16-11 / 16-14 / 16-15 / 22-2 / 22-3 / 22-12 / 22-14 / 22-15 / 23-22 / 25-19 / 26-16 / 26-14 / 26-2 / 27-11 / 31-28 / 31-14 / 31-15 / 31-16 / 32-2 / 32-12 / 33-26 / 33-31 / 34-29 / 35-29 / 32-36 / 37-26 / 38-24 / 40-9 / 40-15 / 43-35 / 44-26 / 44-33 / 49-50 / 56-13 / 58-33 / 62-28 / 62-15 / 62-22 / 63-8

- ✓ Il y a 6 personnes qui ont mentionné le travail en équipe
- ✓ Il y a 5 personnes qui ont mentionné l'action de partager (avec les employés)
- ✓ Il y a 4 personnes qui ont mentionné mettre en application les idées
- ✓ Il y a 4 personnes qui ont mentionné faire des choses différemment
- ✓ Il y a 4 personnes qui ont mentionné donner la vision et la direction
- ✓ Il y a 3 personnes qui ont mentionné apprécier chaque personne
- ✓ Il y a 3 personnes qui ont mentionné développer les relations interhumaines
- ✓ Il y a 3 personnes qui ont mentionné créer un univers où les gens se sentent à l'aise les uns avec les autres
- ✓ Il y a 3 personnes qui ont mentionné prendre le risque / de risquer
- ✓ Il y a 3 personnes qui ont mentionné respecter les autres
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont mentionné motiver les gens
- ✓ Il y a 3 personnes qui ont mentionné d'écouter les gens
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont mentionné d'échanger des idées
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont mentionné convaincre les autres sur ses décisions
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont mentionné d'être toujours en contact avec les employés (et avoir des bonnes relations avec eux)
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont mentionné s'entourer du monde fort, du monde créatif
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont mentionné faire confiance aux gens

- ✓ Il y a 3 personnes qui ont mentionné d'écouter les gens qui ont des idées
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont mentionné s'exprimer
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont mentionné d'encourager les gens à être créatifs
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont mentionné faire changer les choses
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont mentionné transformer les rêves en réalité
- ✓ Il y a 3 personnes qui ont mentionné communiquer
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont mentionné mobiliser

8. (si différence) Quelles sont certaines actions reliées au leadership innovateur?

Selon les Journaux de contenu, il y a 6 personnes qui ont répondu.

Selon NVivo, il y a 8 personnes qui ont répondu.

1. analyser la société où on vit
2. trouver des projets qui vont lancer des pistes de changement
3. travailler en équipe
4. mobiliser les gens
5. développer une vision
6. repérer les opportunités
7. bien intégrer les cultures étrangères
8. créer des choses différentes
9. innover

10. développer les marchés

11. communiquer la vision à son équipe

12. s'occuper de la vente

13. interaction avec l'équipe

14. faire développer les talents des gens

15. donner des objectifs

16. aller voir ailleurs

17. être tolérant face à la diversité des gens et d'idées

18. créer un environnement favorable en entreprise

19. susciter la cohésion sociale

En conclusion :

Similarités : il n'y a pas de façon très claire

Oppositions : il n'y en a pas

Complémentarités : 11-3 / 11-5 / 10-12 / 13-3 / 13-4 / 15-5 / 16-7 / 17-7 / 17-1 / 18-19

- ✓ Il y a 2 personnes qui ont mentionné le travail en équipe
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont mentionné communiquer la vision à son équipe
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont mentionné aller voir ailleurs

9. Quelles sont certaines actions reliées à l'apprentissage de la créativité?

Selon les Journaux de contenu, il y a 17 personnes qui ont répondu.

Selon NVivo, il y a 8 personnes qui ont répondu.

1. déblocage des contraintes au changement
2. travail en équipe
3. exercices d'analyse et de recherche
4. observer le monde sous plusieurs angles
5. communication verbale
6. développement de la pensée latérale
7. élargir les connaissances générales (histoire, philosophie, politique, littérature)
8. développer la réflexion
9. apprendre une deuxième langue
10. "creative thinking"
11. lire des livres d'histoire, philosophie, littérature classique
12. création littéraire
13. théâtre
14. cours de musique
15. sport
16. formation en négociation
17. apprentissage par l'expérience
18. côtoyer des grands maîtres et auteurs
19. poser des questions
20. des situations où on doit prendre des décisions

21. des situations où on doit prendre des responsabilités

22. vivre dans un autre pays

23. voyager

24. avoir des modèles et des exemples externes

25. regrouper les gens autour d'un thème commun

26. conférences

27. mise en situations nouvelles

28. revues, publicité

29. expérimentations dans les relations inter personnelles

30. expérimentations dans les affaires

31. expérimentations dans les arts

32. développer les sens et l'intuition

33. se prendre en mains dans un projet

34. par des projets collectifs dans des organismes sans but lucratif

35. regarder les phénomènes sociaux

36. découvrir sa passion

37. développer la curiosité

38. les leçons de l'échec

39. avoir la peur

En conclusion :

Similarités : 7-11 / 22-23

Oppositions : il n'y en a pas

Complémentarités : 2-34 / 3-4 / 7-11 / 3-8 / 10-6 3 17-27 / 19-37 / 18-24 / 25-34 / 27-20 / 27-21 / 28-11 / 31-18 / 31-13 / 31-14 / 31-12 / 33-34 / 4-35 3 34-35 / 37-3

- ✓ Il y a 4 personnes qui ont dit que la lecture des livres d'histoire, philosophie, politique et littérature classique est importante dans l'apprentissage de la créativité
- ✓ Il y 3 personnes qui ont soutenu l'idée que la mise dans des situations nouvelles est importante dans l'apprentissage de la créativité
- ✓ Il y 2 personnes qui mentionnent le développement de la pensée latérale comme important dans l'apprentissage de la créativité
- ✓ Il y 2 personnes qui trouvent qu'avoir des modèles et des exemples externes est important dans l'apprentissage de la créativité
- ✓ Il y 2 personnes qui considèrent que se prendre en mains dans un projet est important pour l'apprentissage de la créativité

10. (si différence) Quelles sont certaines actions reliées à l'apprentissage de l'innovation?

Selon les Journaux de contenu, il y a 7 personnes qui ont répondu.

Selon NVivo, il y a 1 personne qui a répondu.

1. développer l'intuition
2. développer un plus grand équilibre entre le corps et l'âme
3. développer le flair
4. apprendre par l'échec
5. apprendre par la victoire

En conclusion :

Similarités : d'une certaine façon 1-3

Oppositions : il n'y en a pas

Complémentarités : 1-3

- ✓ Il y a 2 personnes qui ont trouvé que le développement de l'intuition est une action importante dans l'apprentissage de l'innovation
- ✓ Il y a 1 personne qui soutient l'idée qu'un développement d'un plus grand équilibre entre le corps et l'âme, peut aider l'apprentissage de l'innovation
- ✓ Il y a 1 personne qui trouve que les échecs peuvent être des leçons utiles dans l'apprentissage de l'innovation
- ✓ Il y a 1 personne qui trouve que les victoires ont également un rôle dans l'apprentissage

11. Trois paires d'incidents critiques donc une dans l'entreprise actuelle - comment avez-vous appris à être créatif et à ne pas être créatifs? Vous jugez de ce qui est créatif ou non (vie organisationnelle, vie adulte: famille, ami, communauté, avant leur poste actuel).

Apprentissage - Dans la vie adulte :

Dans les Journaux de contenu, les réponses à cette question ne figurent pas.

Selon NVivo, il y a 11 personnes qui ont répondu.

1. dans le sport (cyclisme)
2. par l'humour
3. en situation de récession
4. en voyageant
5. par les arts plastiques

6. par mise en commun d'idées
7. avoir le besoin de dédramatiser, dans une situation bouleversante de la vie
8. à l'école de la vie
9. en travaillant
10. avoir besoin d'encouragement et de sympathie
11. par encouragement et confiance
12. avoir une façon différente de voir
13. être prêt à regarder
14. apprendre de même
15. apprendre des individus
16. apprendre des clients
17. apprendre d'une personne avec laquelle j'ai travaillé
18. par risquer tout
19. par un développement que j'ai fait
20. en touchant l'univers des connaissances

<u>En conclusion :</u>

Similarités : Pas de façon évidente

Oppositions : il n'y en a pas

Complémentarités : 3-7-8 / 12-13 /15-16-17

- ✓ Il y a 3 personnes qui <u>ont appris la créativité</u> étant <u>forcées par un besoin</u>
- ✓ Il y a 3 personnes qui <u>ont appris la créativité d'autres personnes</u>

- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité en ayant le sens de l'humour
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité en voyageant
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité en travaillant
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité en prenant des cours d'arts (en apprenant les arts)

Apprentissage - À l'adolescence :

Dans les Journaux de contenu, les réponses à cette question ne figurent pas.

Selon NVivo, il y a 12 personnes qui ont répondu.

1. à l'extérieur du domaine des affaires
2. autodidacte
3. encouragement d'un professeur
4. défis dans l'école
5. en apprenant une deuxième langue
6. en faisant les choses différemment
7. en famille – besoin de trouver des solutions
8. avoir un goût au processus créatif
9. encouragement de la part des parents
10. n'avoir pas le conseil de quelqu'un d'autre
11. nécessité de se débrouiller
12. avoir des parents créatifs

13. par une leçon de vie

14. par méditation

15. par des activités artistiques

16. en prenant le risque

17. à l'occasion du décès de son père

18. par une opportunité

19. en prenant des responsabilités

20. pendant le travail d'été

21. en travaillant comme journaliste

En conclusion :

Similarités : Pas de façon très évidente

Oppositions : il n'y en a pas

Complémentarités : d'une certaine façon : 3-4 / 7-9-12-17 / 9-12 / 12-7 / 15-1 / 20-21-1 / 11-7 / 11-10 / 13-17

- ✓ Il y a 3 personnes qui ont appris la créativité dans la famille
- ✓ Il y 2 personnes qui ont appris la créativité à l'école
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité par une nécessité, un besoin
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité suite à un événement important dans la vie
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité en travaillant

Apprentissage - En entreprise :

Dans les Journaux de contenu, les réponses à cette question ne figurent pas.

Selon NVivo, il y a 7 personnes qui ont répondu.

1. avec des gens créatifs
2. dans la machinerie
3. à l'université (Conservatoire)
4. dans les laboratoires
5. après un échec
6. en essayant de trouver des moyens
7. en regardant chaque chose
8. en se trouvant dans un cul-de-sac
9. par le système comptable
10. par le système de consultation

En conclusion :

Similarités : il n'y en a pas

Oppositions : il n'y en a pas

Complémentarités : 3-4

✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité à l'école (université)

Pas apprentissage – Dans la vie adulte :

Dans les Journaux de contenu, les réponses à cette question ne figurent pas.

Selon NVivo, il y a 1 personne qui a répondu.

1. en ayant de stabilité dans la vie privée

Pas apprentissage en entreprise :

Selon NVivo, il y a 2 personnes qui ont répondu.

12. (innovation)

Apprentissage - Dans la vie adulte :

Dans les Journaux de contenu, les réponses à cette question ne figurent pas.

Selon NVivo, il y a 4 personnes qui ont répondu.

1. par confiance
2. par la lecture – la personne a eu un flash
3. par l'échange d'idées

En conclusion :

Similarités : il n'y en a pas

Oppositions : il n'y en a pas

Complémentarités : éventuellement 1-3

Apprentissage - En entreprise :

Dans les Journaux de contenu, les réponses à cette question ne figurent pas.

Selon NVivo, il y a 1 personne qui a répondu.

1. en ayant besoin de ramasser de l'argent
2. par un projet de mobilisation
3. en regardant ce qui ne se faisait pas dans l'entreprise

En conclusion :

Similarités : il n'y en a pas

Oppositions : il n'y en a pas

Complémentarités : il n'y en a pas

13. Peut-on résumer: comment avez-vous appris la créativité (et l'innovation)?

La créativité :

Dans les Journaux de contenu, les réponses à cette question ne figurent pas.

Selon NVivo, il y a 13 personnes qui ont répondu.

1. par le modèle familial
2. par un modèle externe à la famille (ex. prof, mentor)
3. par besoin
4. par le sport
5. par les arts
6. à l'université
7. par l'excitation de la vie
8. par la passion
9. en poussant mes limites
10. par aventure
11. par les rêves
12. par les défis
13. par intuition

14. par l'humour

15. par mon ouverture sur le monde

16. par l'humilité

17. par le désir de se différencier des autres

18. par les langues étrangères

19. par mon ouverture d'esprit

20. à l'école, par une éducation "classique", généralisée et non pas super spécialisée

21. par curiosité

22. par "brainstorming"

23. par interaction et dialogue

24. ayant un entourage créatif (famille, amis)

En conclusion :

Similarités : 15-19

Oppositions : il n'y en a pas

Complémentarités : 7-8 / 7-19 / 7-9 / 7-11 / 7-14 / 7-12 / 7-17 / 7-21 / 9-10 / 20-6 / 23-24 / 24-1 / 24-2

- ✓ Il y a 6 personnes qui ont appris la créativité par le modèle familial (en famille, soit en observant un parent créatif, soit en étant encouragées par les parents)

- ✓ Il y a 4 personnes qui ont appris la créativité à l'école, dans une formation de type "classique", généraliste, et non pas superspécialisée

- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité en ayant une ouverture d'esprit

- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité par l'intuition
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité par la passion
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité par les arts
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité par un (le) besoin
- ✓ Il y a 2 personnes qui ont appris la créativité par un modèle externe à la famille (ex. un prof, un mentor)

L'innovation :

Selon les Journaux de contenu, il y a 2 personnes qui ont répondu.

Selon NVivo, il y a 6 personnes qui ont répondu.

1. par la compréhension du champ dans lequel on œuvre
2. un environnement propice à l'innovation (dans le secteur dont on travaille)
3. un environnement concurrentiel
4. un environnement ouvert

En conclusion :

Similarités : il n'y en a pas vraiment

Oppositions : il n'y en a pas

Complémentarités : 1-2-3-4

- ✓ Il y a 4 personnes qui ont appris l'innovation à cause d'un environnement de travail favorable à l'innovation

14. Peut-on enseigner la créativité? Si oui, comment? (et l'innovation)

Selon les Journaux de contenu, il y a 13 personnes qui ont répondu.

Selon NVivo, sur la créativité, il y a 9 personnes qui ont répondu,.

Selon NVivo, sur l'innovation, il y a 1 personne qui a répondu.

1. la créativité ne s'apprend pas, elle se développe
2. la créativité s'apprend et se développe
3. la créativité ne s'apprend pas, elle se trouve dans chaque humain
4. la créativité est innée
5. la créativité ne s'apprend pas, elle se vit
6. la créativité commence de très jeune
7. la créativité ne s'enseigne pas
8. l'innovation s'enseigne si on peut enseigner l'intuition, fait qui peut se réaliser par l'expression artistique
9. La créativité ne s'apprend pas, s'améliore

En conclusion :

Similarités : Pas très clair

Oppositions : 2-3 / 2-5

Complémentarités : 1-2 / 3-5 / 9-1 / 9-3

- ✓ Il y a 7 personnes qui ont soutenu l'idée que la créativité commence très jeune
- ✓ Il y a 4 personnes qui ont soutenu l'idée que la créativité ne s'apprend pas, elle se développe
- ✓ Il y a 3 personnes qui ont soutenu l'idée que la créativité ne s'apprend pas, elle se trouve dans chaque humain
- ✓ Il y a 4 personnes qui ont soutenu l'idée que la créativité est innée

- ✓ Il y a 2 personnes qui ont soutenu l'idée que la créativité ne s'enseigne pas
- ✓ Il y a 1 personne qui a soutenu l'idée que l'innovation puisse s'enseigner dans la mesure où on peur enseigner l'intuition, et ceci peut se faire par expression artistique

Apprentissage/Enseignement de la créativité – Comment?

Nombre de répondants : 19/19

1. travail en équipes
2. exercices d'analyse et de recherche
3. apprendre des autres individus
4. lire
5. participer aux séminaires dont le sujet nous touche
6. voyager
7. On pourra enseigner, la créativité quand on pourra enseigner l'intuition
7. lire
8. développer des aptitudes
9. lire des livres spirituels
10. lire des livres américaines
11. méditer
12. par une démarche personnelle, non pas de groupe
13. réflexion
14. découverte de soi
15. apprendre à passer à travers les problèmes
15. par mise en situation
16. par développement de l'intuition
17. observer le monde sous plusieurs angles
18. la créativité ne s'apprend pas dans les livres
19. par des exemples extérieurs, exemple : observer les échecs des autres
20. par instinct
21. la pensée latérale

22. "Creative thinking"
23. Apprendre l'appréciation des capacités créatrices
24. Développer ses instincts (ce qui se fait automatiquement par mise en situations difficiles)
25. Tout ce qui est communication verbale, langue et relation humaine – les composantes vitales du processus de créativité
26. développer la réflexion
27. jouer au ballon ou au football
28. jouer à la guerre
29. se débrouiller avec un crayon et un papier blanc
30. faire de la musique avec deux marteaux et trois boîtes de conserves
31. pousser l'imaginaire
32. écrire des textes en enlevant tous les "e" dans les mots
33. dessiner la maison de l'an 3000
34. écouter de la musique
35. faire des scénarios de vidéoclips
36. tourner un reportage
37. faire de la sculpture avec de terre glaise
38. inventer une recette spéciale (nourriture)
39. inventer/commercialiser un produit en 24 heures avec 8 matières primes)
40. communiquer une situation
41. Apprendre des expériences
42. côtoyer des grands maîtres et auteurs
43. côtoyer les aînés
44. développer son corps qui est un instrument très important (en théâtre spécialement)
45. partager tes connaissances avec les autres
46. connaître les grands personnages de l'histoire
47. développer la confiance en soi
48. lire des livres d'histoire, de philosophie
49. création littéraire
50. théâtre
51. cours de musique
52. les laboratoires (pour pratiquer)
53. une formation en négociation
54. apprendre de l'expérience
55. développement de l'intuition (les antennes)

56. développement du flair
57. développement d'une sensibilité particulière
58. un plus grand équilibre entre le corps et l'âme
59. dans le questionnement
60. dans la négociation raisonnée
61. des situations où on doit prendre des responsabilités
62. des situations où on doit prendre des décisions
63. copier un modèle qui a réussi
64. être dans des situations où on ne doit pas penser comme les autres
65. aller vivre dans d'autres endroits, dans des pays en dehors de l'OCDE

voir et comprendre qu'il y a d'autres façons de faire, de penser

66. par expérimentation personnelle
67. expérimentations dans les relations interpersonnelles
68. expérimentations dans les affaires
69. expérimentations dans les arts
70. être mis face à des situations nouvelles
71. trouver rapidement trois solutions à un problème
72. lire Dante, Shakespeare, Dostoevski
73. connaître le monde
74. par le développement de ses sens et intuition
75. l'intuition se développe par l'expression artistique
76. de modèles rencontrés dans la vie
77. apprendre à régler avec ses ressources intérieures des situations difficiles où il doit utiliser autre que le "textbook"
78. se prendre en main dans un projet
79. s'investir dans des projets collectifs dans des organismes sans but lucratif pour atteindre un objectif
80. lire sur les tendances
81. les publicités, les revues
82. par des essais
83. modèles et exemples externes
84. alimenter l'imagination
85. regrouper les gens autour d'un thème commun
86. des conférences
87. développement de l'esprit de synthèse
88. assister au congrès

89. lire
90. apprendre par le processus de consultation
91. apprendre la résistance au stress
92. apprendre par des "leçons d'échec"

Similarités : 4-7-9-10-48-72-80-89 / 13-26 / 7-16-55-74 / 20-24 / 41-54 / 53-60 / 66-12 / 70-15 / 76-83

Oppositions : 18-7-4-9 / 66-1

Complémentarités : 2-87 / 3-76-19 / 11-13 / 14-47 / 17-13-19 / 19-3-92 / 55-56-57 / 65-6 / 67-1 / 67-68-69 / 69-49-50-51-34-37-29-30 / 73-17 / 73-65 / 78-79 / 85-5 / 85-5-88

En conclusion :

- ✓ Il y a 7 personnes qui pensent que la lecture (de livres de toutes sortes, de revues) fait partie de l'apprentissage de la créativité
- ✓ Il y a 6 personnes qui trouvent que le développement de l'intuition fait partie de l'enseignement/apprentissage de la créativité
- ✓ Il y a 3 personnes qui pensent qu'observer d'autres modèles externes (des personnes) fait partie de l'apprentissage de la créativité
- ✓ Il y a 3 personnes qui trouvent que l'apprentissage de la créativité se fait par la voie des arts et des activités artistiques (entre autres)
- ✓ Il y a 3 personnes qui trouvent que la participation à des séminaires, des congrès ou des conférences fait partie du processus d'apprentissage de la créativité
- ✓ Il y a 2 personnes qui soutiennent que la créativité s'apprend par le voyage
- ✓ Il y a 2 personnes qui considèrent que la créativité s'apprend par une démarche personnelle et non pas de groupe
- ✓ Il y a 2 personnes qui trouvent que la réflexion fait partie du processus d'apprentissage de la créativité
- ✓ Il y a 2 personnes qui suggèrent la mise en situation comme possibilité d'enseigner/apprendre la créativité
- ✓ Il y a 2 personnes qui pensent que la créativité s'apprend par le développement de l'instinct
- ✓ Il y a 2 personnes qui trouvent que la créativité s'apprend par des expériences
- ✓ Il y a 2 personnes qui suggèrent qu'une formation en négociation contribue à l'apprentissage de la créativité

- ✓ Une personne qui parle de travail en équipe
- ✓ Une personne qui parle d'exercices d'analyse et de recherche
- ✓ Une personne qui parle d'exercices de synthèse
- ✓ Une personne qui parle de développement des aptitudes
- ✓ Une personne qui parle de méditation
- ✓ Une personne qui parle de la pensée latérale et du « Creative Thinking »
- ✓ Une personne qui parle de l'apprentissage de l'appréciation des capacités créatrices
- ✓ Une personne qui parle de tout ce qui tient de la communication verbale
- ✓ Une personne qui parle de jeux sportifs (le ballon, le football)
- ✓ Une personne qui parle de production de scénarios de vidéo-clips
- ✓ Une personne qui parle de tournage d'un reportage
- ✓ Une personne qui parle de l'invention d'une recette spéciale (de nourriture)
- ✓ Une personne qui parle de la commercialisation d'un produit de 8 matières primes, en 24 heures
- ✓ Une personne qui parle de la communication d'une situation
- ✓ Une personne qui parle de côtoyer des grands maîtres et auteurs et des aînés
- ✓ Une personne qui parle du développement de son corps en harmonie avec l'esprit
- ✓ Une personne qui parle de partage de connaissances avec les autres
- ✓ Une personne qui parle du développement de la confiance en soi
- ✓ Une personne qui parle de trouver rapidement trois solutions à un problème
- ✓ Une personne qui parle de se prendre en mains dans un projet pour atteindre un objectif (même un projet collectif, pour un organisme sans but lucratif)
- ✓ Une personne qui parle d'alimentation de l'imagination
- ✓ Une personne qui parle de regroupement avec d'autres personnes, autour d'un thème commun
- ✓ Une personne qui parle d'apprentissage de la résistance au stress
- ✓ Une personne qui parle d'apprentissage de ne jamais abandonner
- ✓ Une personne qui parle d'apprentissage par des leçons d'échecs

15. Confidentialité?

Tout le monde a donné son accord pour la publication du matériel, et une partie s'est prononcée pour une restriction concernant l'utilisation des exemples tirés de leur vie privée.

Références

The test of a vocation is the love of the drudgery it involves.

Logan Pearsall Smith

Adams, J.L. (1986). *Conceptual Blockbusting,* Reading, MA: Addison-Wesley.

Adizes, Ichak (1980), *L'Ère du travail en équipe,* Les Éditions d'Organisation, 1980.

Adorno, T.W., Frankel-Brunswick, E., Levinson, D., & Sanford, R. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: HarperCollins.

Akin, G. (1987). *Varieties of Managerial Learning*. Organizational Dynamics, 16(2), 36-48.

Amabile, T. M. (1988). *From Individual Creativity to Organizational Innovation.* In K. Gronhaug & G. Kaufmann (Eds.), Innovation: A Cross-Disciplinary Perspective (pp. 139-166). Oslo, Norway: Norwegian University Press.

Amabile, T. M. & Tighe, E. (1993). *Questions of Creativity.* In J. Brockman (Ed.), Creativity (pp. 7-27). New York: Simon & Shuster.

Amabile, T.M. (1996), *Creativity in Context*, Westville Press.

Amabile,T.M. (1989). *Growing Up Creative*. New York: Crown.

Anderson, Lynn R. (1990). *Toward a Two-track Model of Leadership Training: Suggestion from Self-Monitoring Theory*. Journal of Small Group Research, May, Vol. 21 (2), 147-167.

Arieti, S. (1976). *Creativity, the Magic Synthesis*, Basic Books Inc., NY, 448 p.

Avolio, B.J. and Gibbons, T. (1988). « *Developing Transformational Leaders : a Life Span Approach* ». In Conger, J.A. and Kanungo R.N. (eds) Charismatic Leadership :the Elusive Factor in Organisation Effectiveness, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 276-308.

Bailey, F. E. & Bailey, J. R. (1995). *Creativity Through Self-Appraisal.* In C. M. Ford & D. A. Gioia (Eds.), Creative_Actions in Organizations (pp. 290-296). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Bandura, A. (1986) *Social Foundation of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Barron, F. (1953). *"Complexity - Simplicity as a Personality Dimension."*, Journal of Abnormal - Social Psychology, 48, pp. 163-172.

Barron, F. (1988). *Putting creativity to work.* In R. J. Sternberg (Ed.), The Nature of Creativity (pp. 76-98). Cambridge: Cambridge University Press.

Barron, F., & Harrington, D.M. (1981). *Creativity, Intelligence and Personality.* Annual Review of Psychology, 32, 439-475.

Basadur, M.S., Graen, G.B. and Scandura, T.A. (1985). *Improving Attitudes towards Creative Problem Solving among Manufacturing Engineers*. McMaster University Research and Working Paper Series, 237.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Introduction*. In Bass, B.M. & Avolio, F. J. (Eds.), Improving organizational effectiveness through transformational leadership (pp. 1-9). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Bass, Bernard (1981), *Stogdill's Handbook of Leadership*. New York: The Free Press.

Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, NJ : Ablex.

Beaudot, Alain (1974). *La Créativité à l'école*, Presses Universitaires de France.

Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders*. New York: Harper & Row.

Bennis, W. (1996). *Learning to Lead,* Executive Challenge, January.

Bennis, Warren (1989). *Why Leaders can't Lead, The Unconscious Conspiracy Continues*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Bennis, Warren (1991). *Profession: leader*. Inter Éditions.

Berman, J.S. (1982). *The Managerial Behavior of Female High School principals*. Unpublished Doctoral Dissertatin. Colombia University.

Biles, B.R. (1976). *Creative Problem-solving Training for Graduate and Professional Students*. DAI, 37A, 4220.

Biondi, A.M. (1975). *Creative Problem-solving* : From Holding Aatterns to Free flight. New York : Creative Educational Foundation.

Blank, S.S., & Parker, D.J. (1986). *Training for Figural Fluency, Flexibility and Originality in Native Canadian Children.* Journal of Special Education, 10 (4), 339-348.

Bordeleau, Yvan (1992). *Gestionnaires performants.... Comment expliquer leur succès?* Les Éditions Agence d'Arc.

Bridges, E.M. (1982). *Research on the School Administrator: the State of the Art,* 1967-1980. Educational administration quaterly, 18, No 3, 12-33.

Bryman, A., Bresnen, B., Beardsworth, A. & Keil, T. (1988). *Qualitative Research and the Study of Leadership.* Human Relations, 41, 13-30.

Burgett, P. J. (1982). *...On Creativity.* The Journal of Creative Behavior, 16(4), 239-249.

Burkhart, R.C. and Horth, D.M. (1992). *Discovering the Unseen Leader.* in Discovering Creativity, Proceedings of the 1992 International Creativity & Innovation Conference, Edited by Stanley G. Gryskiewicz, Center for Creative Leadership.

Caine, R.N. & Caine, G. (1991). *Teaching and the Human Brain,* Alexandria,VA : Association for Supervision & Curriculum Development.

Cameron, J. (1992). *The Artist's Way: A spiritial Path to Higher Creativity.* Putnam Books.

Carnevale, A.P., Gainer, L.J., & Meltzer, A.S. (1990). *Workplace Basics. the Essential Skills Employers want..* San Francisco/Oxford : Jossey-Bass.

Chambon, Marie-Cardine, O.(1994). *« Les psychothérapie au tournant du millénaire : dix ans d'évolution et de développement de l'approche intégrative et éclectique »,* Synapse, 103, pp. 97-103.

Clague-Tweet, Claudia (1981). *Implementation of Creative Training in the Elementary School Curriculum Through Two Varied Techniques*. Western Montana College, Dillon, MT.

Clouzot, Olivier (1989). *Enseigner autrement: des logiques éducatives à la transparence pédagogique*. Les Éditions d'Organisation, 124 pages.

Conger, J. (1992) *Learning to Lead: The Art of Transforming Managers into Leaders*. Jossey-Bass Inc.

Conger, J. A. (1995). *Boogie Down Wonderland: Creativity and Visionary Leadership*. In C. M. Ford & D. A. Gioia, Creative Actions in Organizations (pp. 53-59). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Conger, J.A. (1989). *The Charismatic Leader*, Jossey-Bass, San Francisco.

Conger, Jay A & Benjamin, Beth (2000), *Building Leaders, How Successful Companies Develop the Next Generation*, Jossey-Bass, 278 pages.

Conger, Jay A. and Kanungo, Rabindra N. (1988). *Charismatic Leadership: The Elusive Factor in Organizational Effectiveness*, Jossey Bass Management Series.

Conger, Jay. A and Kanungo, Rabindra N.(1994). *Charismatic leadership in organizations: perceived behavioral attributes and their measurement*, Journal of Organizational Behavior, vol. 15, 439-452.

Courville, L. (1994). *Piloter dans la tempête: Comment faire face aux défis de la nouvelle économie*. Montréal: Éditions Québec-Amérique.

Cromwell, Ronald R. (1988). *Look to the Poet: What Educators can Learn if they see the Dance*. Ph.D. Thesis, Seattle University (AAC-DA-88-0996).

Csikszentmihalyi. M., & Sawyer, K. (1993). *Creative Insight: The Social Dimension of a Solitary Moment.* Paper presented at the Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development, Iowa City, IA.

Culvenor, John & Else, Dennis (1995). *Engineering Creative Design.*

Czikszentmihalyi, Mihaly (1996). *Creativity: Flow and The Psychology of Invention,* Harper Collins.

Dacey, J., & Packer, A. (1992). *The Nurturing Parent: How to Raise Creative, Loving, Responsible Children.* New York: Simon & Schuster.

Dacey, John S. & Lennon, Kathleen, H. (1996). *Understanding Creativity, The Interplay of Biological, Psychological, and Social Factors,* Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Daft, R. L. & Wiginton, J. C. (1979). *Language and Organization. Academy of Management Review,* 4(2), 179-191.

Davis, G.A. (1983). *Creativity is Forever,* Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Co., p. 202.

Davis, Gary A. (1982). *A Model for Teaching for Creative Development,* Roeper Review, Nov., Vol. 5 (2), 27-29.

De Bono, Ed. (1976). *Teaching Thinking*, New York: Penguin Books, p. 14.

De Bono, Ed. (1991a). *Six Thinking Hats for Schools: Adult Educators' Resource Book.* Logan, IA: Perfection Learning.

De Bono, Ed. (1991b). *Six Thinking Hats for Schools: 3-5 Resource Book.* Logan, IA: Perfection Learning.

De Bono, Ed. (1992) *Serious Creativity*. New York: Harper Collins.

De Bono, Edward (1986). *The Practical Teaching of Thinking using the CoRT Method,* Special Services in the School, Fall Winter Vol. 3 (1-2), 33-47.

De Cock, C., (1992). *"Your Question Answered"*. Creativity and Innovation Management, Vol. 1 No. 2, pp. xxxv-xxvi.

De Gramont, Monique (1988). *La Créativité au tableau d'honneur*. Châtelaine, mars, pp. 22-23.

Depree, M. (1989). *Leadership is an Art.* New York: Dell Publishing.

Diaz-Carrera, César E.(1992). *Introducing the Integrated Programme for the Creative Training of Leaders*, in Discovering Creativity Proceedings of the 1992 International Creativity & Innovation Networking Conference, Edited by Stanley S. Gryskiewicz, Center for Creative Leadership.

Dilthey, Wilhelm (1947), *Introduction à l'étude des sciences humaines*, Traduction de L.Sauzin, Paris, P.U.F., 525 p.

Dilthey, Wilhelm (1988). *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit,* Traduction, présentation en notes de S. Mesure, Paris, Les Éditions du Cerf, Collection « Passage », 138 p.

Dolan, Shimon L., et Lamoureux, Gérald (1990). *Initiation à la psychologie du travail,* Gaétan Morin, éditeurs, Boucherville.

Drath, W.H. & Palus, C.J.(1994). *Making Common Sense, Leadership as Meaning-making in a Community of Practice*, Center for Creative Leadership.

Dubin, R. (1982). *Management : Meanings, Methods and Moxie.* Academy of Management Review, 7, No 3, 373-379.

Duignan, P.A. (1981). *Ethnography : an Adventure in Interpretative Research.*The Alberta Journal of Educational Research, 27, No 3, 285-297.

Edwards, Betty (1979). *Drawing on the Right Side of the Brain, A Course in Enhancing Creativity and Artistic Confidence.* J.P.Tarcher Inc.

Epstein, R. (1991). Skinner, *Creativity, and the Problem of Spontaneous Behavior.* Psychological Science, 2 (6), 362-370.

Feldhusen, J.F., & Clinkenbeart, P.A. (1986). *Creativity Instructional Materials : A Review of Research.* Journal of Creative Behavior, 20 (3), 153-183.

Findlay, C.S & Lumsden, C. (1988). *The Creative Mind.* Orlando, FL : Academic press.

Findley, N.P. (1995) *Why Do You Have to Go Off-Campus to Get Creative*? In C.M. Ford & D.A. Gioia, Creative Actions in Organizations (pp. 264-268). Thousand Oaks,CA: Sage Publications.

Fisher, D. and Torbert, W.R.(1995). *Personal and Organisational Transformations: the True Challenge of Continual Quality Improvement*, MacGraw Hill Book Company.

Ford, C. M. & Gioia, D. A. (1995b). *Multiple Visions and Multiple Voices.* In C. M. Ford & D. A. Gioia, Creative Actions in Organizations (pp. 3-11). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Fustier, Michel et Fustier, Bernadette (1988). *Pratique de la créativité*. Paris: Les Éditions ESF - Entreprises Modernes d'Édition.

Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind : How Childrern Think and How School Should Teach*. New York : Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). *Leading Minds*. New York: Basic Books.

Getzels, J.W., Jackson, P.W. (1962). *Creativity and Intelligence,* NY : John Wiley.

Gibson, Ivancevich, Donnelly (1994). *Organisation,* 8th edition, Irwin.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1965). *Discovery of Substantive Theory: A Basic Strategy Underlying Qualitative Research*. The American Behavioral Scientist, 5-12.

Greenleaf, Richard (1977). *Servant Leadership*, New York: Paulist Press .

Griffiths, D.E. (1959). *Administrative Theory*. New York : Appleton - Century-Crofts.

Gruber, H.E., & Davis,S.N. (1988). *Inching our Way up Mount Olympus: The Evolving-Systems Approach to Creative Thinking*. In R.J. Sternberg (ED.), The nature of creativity (pp. 243-270). New York: Cambridge University Press.

Grupas, Angela, *Creative Problem Solving,* (1990). Paper presented at the Annual Meeting of the Missouri Association of Community and Junior Colleges, Nov. 15-17, 13 p.

Guilford, J.P. (1950). *Creativity*. American Psychologist, 5, 444-479.

Guilford, J.P. (1959). *Three Faces of Intellect*. American Psychologist, 14, 469-479.

Hage, J. & Dewar, R. (1973). *Elite Values Versus Organizational Structure in Predicting Innovation.* Administrative Science Quarterly, 18(3), 279-290.

Hall, Brian and Thompson, Helen (1980), *Leadership through Values*, New York: Paulist Press.

Hambrick, D. C. & Brandon, G. L. (1988). *Executive Values*. In D. C. Hambrick (Ed.), The Executive Effect: Concepts and Methods for Studying Top Managers (pp. 3-34). Greenwich, CT: JAI Press.

Harrington, D.M. (1972). "The Ecology of Human Creativity: A Psychological Perspective". In Taylor, Calvin (ed.)., *Climate for Creativity: Report of the Seventh National Research Conference on Creativity*. New York: Pergamon Press.

Hart, S. L & Quinn, R. E. (1993). *Roles Executives Play: CEOs, Behavioral Complexity, and Firm Performance*. Human Relations, 46(5), 543-574.

Higgins, James M. (1997). *Escape from the Maze: 9 Steps to Personal Creativity,* The New Management Publishing Company, Winter Park, Florida.

Hunt, Jane (1991). *Leadership : A New Synthesis,* Sage Publications.

Isaksen, S. G. (1998). *Managing Creative Problem Solving Groups.* Buffalo, NY: Creative Problem Solving Group - Buffalo.

Isaksen, S. G., Puccio, G. J. & Treffinger, D. J. (1993). *An Ecological Approach to Creativity Research: Profiling for Creative Problem Solving*. The Journal of Creative Behavior, 27(3), 149-170.

Isaksen, Scott G. (1983). *A Curriculum Planning Schema for the Facilitation of Creative Thinking and Problem Solving,* Doctoral Dissertation, State University of New York at Buffalo.

Isaksen, Scott G.(1983). *Toward a Model for the Facilitation of Creative Problem Solving*, Journal of Creative Behavior, Volume 17, Number 1, First Quarter.

Isaksen, Scott, G. (1992). *Facilitating Creative-Problem Solving Groups,* pp. 99-135, in Reading in Innovation, ed. By Stanley S. Gryskiewicz and David A. Hills, Center for Creative Leadership, Greensboro, NC.

Jaben, T.H. (1985a). *Effectis of Instruction for Creativity on Learniing Disabled Students' Drawings. Perceptual and Motor Skills*, 61, 895-898.

Jaben, T.H. (1985b). *Effects of Instruction on Elementary-age Students' Productive Thinking*. Psychological Reports. 57 (3) 900-902.

Janda, K.F. (1960)*."Towards the Explication of the Concept of Leadership in Terms of the Concept of Power*." Human Relations, 13, 354-363.

Jaques, Elliott (1996). Requisite Organisation. 2nd edition. Virginia : Cason Hall.

Jaques, Elliott and Clement, Stephen D. (1994). *Executive Leadership: A Practical Guide to Managing Complexity,* Cason Hall & Co. Publishers.

John-Steiner, V. (1997). *Notebooks of the mind: Exploratins of thinking* (Rev. ed.). Oxford,England: Oxford Univiersity Press.

Jonas, H. S., Fry, R. E. & Srivastva, S. (1989*). The Person of the CEO: Understanding the Executive Experience*. Academy of Manageme nt Executive, 3(3), 105-215.

Kabanoff, Boris and Rossiter, John R. (1994). *Recent Developments in Applied Creativity*, International Review of Industrial and Organizational Psychology, 1994, Volume 9, edited by C.L. Cooper and I.T. Robertson, John Wiley & Sons Ltd.

Kanter, R.M. (1988). *When a Thousand Flowers Bloom: Structural, Collective, and Social conditions for Innovation in Organization.* In B. M. Staw & L.L. Cummings (Eds.), Research in Organizational Behavior, 10, pp. 169-211. Greenwich, CT JAI Press, Inc.

Kaplan, R.E., Drath, W.H. & Kofodimos, J.R. (1987). *High Hurdles: The Challenge of Executive Development.* The Academy of Management Executive, 1 (3), 195-205.

Kaufmann, G. (1993). *The Content and Logical Structure of Creativity Concepts: An Inquiry into the Conceptual Foundations of Creativity Research.* In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. Firestien & D. J. Treffinger (Eds.), Understanding and Recognizing Creativity: The Emergence of a Discipline (pp. 141-157). Norwood, NJ: Ablex.

Kealey, J.R. (1977). *A Study of the effects of Training in Creative Problem Solving on the Creativity of Student Teachers of Foreign Language and on the Attitudes of their Students* .DAI, 37A, 5053.

Kegan, Robert (1992). *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*, Harvard University Press.

Kets de Vries, M. F. R. (1980). *Organizational Paradoxes: Clinical approaches to management.* London: Tavistock Publications.

Kinlaw, D. C. (1989). *Coaching for commitment: Managerial strategies for obtaining superior performance.* San Diego, CA: Pfeiffer & Co.

Kitchell, Susan (1997). *CEO Characteristics And Technological Innovativeness: A Canadian Perspective,* Canadian Journal of Administrative Science, June, Vol. 14, pp. 111-121.

Koestner, R., Ryan, R., Bernieri, F., & Holt, K. (1984).*Setting limits on children's behavior : the differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity.* Journal of Personality, 52, 233-248.

Kolb, David, Lublin, Stuart, Spoth and Baker, Richard (1986). *Strategic Management Development: Experiential Learning and Managerial Competencies,* Journal of Management Development, 3, 5 pp. 13-24.

Kotter, J.P. (1990). *A Force for Change: How Leadership Differs from Management,* New York: Free Press.

Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (1987). *The Leadership Challenge.* San Francisco:, Jossey-Bass.

Landry, Yvan (1983). *Créer, se créer, vers une pratique méthodique de la créativité*, Édition Québec Amérique, 1983, 447 pages.

Leaffer,Thelma (1981), *Left Brain, Right Brain: Domination or Cooperation,* Volume 15, number 4, Fourth Quarter, Journal of Creative Behavior.

Leavitt, H.J. (1975). *Beyond the Analytic Manager.* California Management Review, 27, 5-12.

LeCompte, Margaret D., Milroy Wendy L, and Preissle, Judith (eds.) (1992). *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Academic Press Inc.

Leister, Albert, Borden, Donald, Fiedler, Fred E. (1977). *Validation of Contingency Model Leadership Training: Leader Match.* Academy of Management Journal, Sept.,Vol. 20 (3), 464-470.

Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel et Boutin, Gérald (1995). *La recherche qualitataive, fondements et pratiques,* Éditions Nouvelles, Montréal.

Levesque, Lynne C (1996). *Factors Influencing Creativity in Top Executives,* Ed.D. University of Massachusetts, Amherst, directed by Doris J.Shallcross.

Locke, L. F., Spirduso, W. W. & Silverman, S. J. (1993). *Proposals that work* (Third Edition). Newbury Park, CA: Sage.

Loeweinstein, G. "*The Psychology of Curiosity: A Review and Re-Interpretation*". Psychological Bulletin, 1994, 116, 75-98.

Lofland, J. (1971). *Analyzing Social Settings.* Belmont, CA: Wadsworth.

Lusser-Rico, Gabriele (1983). *Writing the Natural Way, Using Right-Brain Techniques to Release Your Expressive Powers*, Jeremy P. Tarcher, Inc.

Luthans, F., Davis, T.R.V. (1982). *An Idiographic Approach to Organizational Behavior Research : the Use of Single Case Experimental Designs and Direct Measures.* Academy of Management Review, 7, No.3, 380-391.

Maccoby, Michael (1976). *The Gamesman,* Simon & Schuster.

MacCrimmon, Kenneth R. (1994). *Researching Creativity : Empirical Studies,* from Proceedings, 1994 International Creativity and Innovation Networking Conference, Edited by Jacynthe Bédard, pp. 83-93.

MacKinnon, D. W. (1987). *Some Critical Issues for Future Research in Creativity*. In S. G. Isaksen (Ed.), Frontiers of Creativity Research: Beyond the Basics (pp. 120-130). Buffalo, NY: Bearly Limited.

MacKinnon, Donald W. (1965). *Personnality and the Realization of Creative Potential*, American Psychologist, V. 20, Nos 1-6, pp. 273-283.

Markham, Linda (1979). *A Field Experiment Validating Contingency Model LeadershipTraining Fiedler*. Journal of Applied Psychology, Jun. Vol 64 (3), 247-254.

Marks, T. (1989). *Creativity Inside-out. From Theory to Practice* .Creativity Research Journal, 2, 204-221.

Marshall. C. & Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research* (second edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publi

Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*, Second Edition. New York: D. Van Nostrand Company.

McCall & Lombardo, quoted in Kaplan, R.E., Drath.W.H. & Kofodimos, J.R. (1987). *High Hurdles: The Challenge of Executive Self-Development*, The Academy of Management Executive, 1 (3), 195-205.

McElroy, James C. & Stark, Ernie (1992). *A Thematic Approach To Leadership Training*. Journal of Managerial Issues, Vol. IV, Number 2, 241-253.

McGrath, J.E. (1964). Toward a « Theory of Method » for Research on Organizations, in W.W. Cooker, H.G. Leavitt, M.W. Shelly II : *New Perspectives in Organization research* (pp. 533-556). New York : Wiley.

Meadow, A., Parnes, S.J., & Reese , H.W. (1959). *Influence of Brainstorming Instructions and Problems Sequence on Creative Problem Solving Test.* Journal of Applied Psychology, 43, 413-418.

Mellinger, Susan Frances (1991). *The Development of Cognitive Flexibility in Problem-Solving Theory and Application.* The University of Alabama, Ph.D.

Melrose, L. (1989). *The Creative Personality and the Creative Process: A Phenomenological Perspective.* New-York: University Press of America.

Merritt, Susan (1988). Proposal to Leeds Metropolitan University. Application for approval of registration for a Research Degree.

Midgley, D. (1990). *Interim Report on the Benchmark Study of Management Development in Australian Private Entreprises.* Australian Government Publishing Service, Canberra.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Milgram, R.M. (Ed.). (1989). *Teaching Gifted and Talented Learners in Regular Classrooms. Springfiledl,* IL : Charles C.Thomas.

Miller, M.E. and Cook-Greuter, S.R., ed. (1994). *Transcendance and Mature thought in Adulthood: The Further Reaches of Adult Development*, Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Miller, W.C. (1987). *The Creative Edge*, Reading, MA: Addison-Wesley, p. xvii.

Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Mangerial Work*, New York : Harper & Row.

Mintzberg, H. (1979). *An Emerging Strategy of "Direct" Research.* Administrative Science Quarterly, 24 (December), 582-589.

Morford, John (1987). *Effective Leadership: Research and Theory*, Journal of Correctional Education, Number 38. June 1987, 42-46.

Morin, Estelle (1996). *Psychologies au travail,* Gaétan Morin, éditeur, Boucherville.

Mott, P.E. (1972). *Characteristics of Effective Organizations.* New York: Harper and Row.

Murdock, M. C. & Puccio, G. J. (1993). *A Contextual Organizer for Conducting Creativity Research.* In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. Firestien & D. J. Treffinger (Eds.), Understanding and Recognizing Creativity: The Emergence of a Discipline (pp. 249-280). Norwood, NJ: Ablex.

Nannus, Burt and Bennis, Warren G., *Leaders: The Strategies of Taking Charge,* San Francisco: HarperCollins, 1985.

Onda, A. (1986). *Trends in Creativity Research in Japan – History and Present Status.* Journal of Creative Behavior, 20 (2) 134-140.

Osborn, Alex F. (1953) *Applied Imagination.* New York: Charles Scribner's Sons.

Palus et Horth (1996), excerpt from CPSI 1998: Leading Creatively: Art Making Leadership Make Sense, Horth, D., Center for Creative Leadership.

Palus, C.J. & Drath, W.H. (1992). *Leadership Development Theory and a Model for Intervention in the Development of Leader*, in Discovering Creativity Proceedings of the 1992 International Creativity & Innovation Networking Conference, Edited by Stanley S. Gryskiewicz, Center for Creative Leadership.

Paré, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte, Vol. II.* Éditions VHP, 320 p.

Parnes, S. J Noller, R.B., & Biondi, A.M. (1977). *Guide to Creative Action.* New York : Scribner.

Parnes, S.J. (1961), *Effects of Extended Effort in Creative Problem Solving.* Journal of Educational Psychology, 52, 117-122.

Parnes, S.J. (1987) , "The Creative Studies Project" in S.G. Isaksen (ed.), *Frontiers of Creativity Research*, Buffalo, NY: Bearly Ltd, p. 156.

Parnes, S.J. and Meadow, A. (1959). *Effets of Brainstorming Instruction on Creative Problem-solving by Trained and Untrained Subjects.* Journal of Educational Psychology, 50, 171-176.

Parnes, S.J., Noller, R.B. & Biondi, A.M. (1977). *A Guide to Creative Behavior.* New York: Scribner's.

Parnes, Sidney J. (1977). *CPSI - The General System.* Journal of Creative Behavior, Vol 11(1), 1-11.

Patton, Michael.Quinn (1980). *Qualitative Evaluation Methods.* Beverly Hills, CA: Sage Publishing Co.

Perkins, D.N. (1981). *The Mind's Best Work..* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Perrone, V. (1994). *How to Engage Students in Learning.* Educational Leadership, 51 (5), 11-13.

Pitcher, Patricia (1994). *Artistes, artisans & technocrates dans nos organisations: les rêves, réalités & illusions du leadership*. Québec Amérique, Presses HÉC.

Prince, George (1972). *La Pratique de la créativité*. cité dans Sanders & Sanders (1984).

Raudsepp, Eugene (1978). *"Are You a Creative Executive?"*, Management Review, February 9, p. 15, Reprinted with permission from the American Management Association.

Reese, H., Parnes, S., Treffinger, D., & Kaltsounis,G. (1976). *Effects of a Creative Studies Program on Strucutre-of-Intellect Factors*. Journal of Educational Psychology, 68, 401-410.

Renzulli, J.S. (1977). *The Enrichment Triad Model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Research: A Preface. Administrative Science Quarterly, 24 (December), 520-526.

Rickards, T. and de Cock, C. (1994). *Understanding Creativity: An Examination of Paradigmatic Groupings of Key Researchers*. in Proceedings 1994 International Creativity and Innovation Networking Conference, Edited by Jacinthe Bédard.

Ritscher, James (1986). *Spiritual Leadership*. In Transforming Leadership, John D. Adams (ed.) Alexandrai, VA: Miles River Press, 60-81.

Rose, Laura Hall, Lin, Hsin Tai (1984). *A Meta-Analysis of Long-Term Creativity Training Programs*. Journal of Creative Behavior, Vol. 18, No. 1, p 11-12.

Runco, Mark A. , Albert, Robert S. (eds.) (1990). *Theories of Creativity*. Sage Publications.

Ryan, R., & Grolnick, W. (1986). *Origins and Pawns in the Classroom: Self-Report and Projective Assessments of Individual Differences in Children's Perceptions.* Journal of Personality and Social Psychology, 50, 550-558.

Sanday, P. R. (1979). *The Ethnographic Paradigm(s).* Administrative Science Quarterly, 24 (December), 527-538.

Sanders, D.A. and Sanders, J.A. (1984). *Teaching Creativity through Metaphor: An Integrated Brain Approach.* New-york: Longman.

Sashkin, M. (1987). *Exploring Excellence in Leadership in light of Parsonian Theory*. Paper presetned at the annual meting of the american Educational Research Association, Washington DC. April 1987.

Scott, Lorraine (1980). *Is Creativity the Essential Link to Leadership?* NASSP Bulletin, Feb., pp. 25-29.

Secretan, Lance (1999). *Inspirational Leadership*, MacMillan Canada.

Shaw, J.M. and Cliatt, M.J., (1986). *A Model for Training Teachers to Encourage Divergent Thinking in Young Children.* Journal of Creative Behavior, 20(2) 81-88.

Shean, J.M. (1977). *The Effect of Training in Creative Problem Solving on Divergent Thinking and Organizational Perceptions of Students of School Administration.* DAI, 38A, 585.

Smircich, L. & Stubbart, C. (1985). *Strategic Management in an Enacted World.* Academy of Management Review, 10(4), 724-736.

Sol, Jean-Pierre (1974). *Techniques et méthodes de créativité appliquée*, Créargie, Étditions universitaires, Paris.

Sternberg, r., & Lubart, T. (1996). *Defying the Crowd :Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York : Free Press.

Stogdill, R.M. (1974). "*Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: Free Press.

Stovall, N.C. and Williams, R.H. (1985). *A Comparative Study of the Effectiveness of the Williams-Stockmyer Creativity System in Promoting the Creative Thinking of Sixth Grade Children*. Creative Child & Adult Quaterly, 10 (2), 106-113.

Stump-Zimmerman, Anita Louise (1989) *Lateral Thinking Ability and its Effect on the Occurrence of Questionable Inferences in small Group Decision-Making (Vol I & II)*. Indiana University, Ph.D.

Taylor, I.A. (1975) A Retrospective View of Creativity Investigations. In I.A. Taylor and J.W. Getzels (eds). *Perspectives in Creativity*. Chicago : Aldine Publishing Company.

Taylor, Irving A. (1978). *Characteristics of Creative Leaders*. Journal of Creative Behavior, Vol. 12, No. 3., pp. 221-222.

Taylor, Irving A. , « *A Retrospective View of Creativity Investigation* » dans Perspectives in Creativity , edité par Taylor, Irving A et Getzels, J.W. Aldine Publishing Company, 1975, Chicago.

Tear, D.G. (1980). *The Human Components of Creative Behavior.* In Gryskiewicz, S.S. Creativity Week 3, 1980 Proceedings. Greensboro, NC. Center for Creative Leadership. 1981.

Thomson, John (1994). *Visionnary Leadership Inventory Manual.* San Francisco Ca: Human Factors, Inc.

Tichy and Devanna (1986). *The Transformational Leader.* Training and Development Journal 40, No. 7 July a 27-32.

Tichy, Noel M. & Cohen, Eli (1997). *The Leadership Engine: How Winning Companies Build Leaders at Every Level,* Harper Business, USA.

Torbert, W. (1987). *Managing the Corporate Dream. Restructuring for Long-Term Success.* Illinois: Dow Jones-Irwin.

Torrance, E.P. & Goff, R. (1989). *A Quiet Revolution.* Journal of Creative Behavior, 23 (2), 136-145.

Torrance, E.P. & Torrance, J.P. (1973). *Is Creativity Teachable?* Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Torrance, E.P. (1970). *Encouraging Creativity in the Classroom,* WM.C.Brown Company Publishers.

Torrance, E.P. (1978) *Healing Qualities of Creative Behavior*, Creative Child ad Adult quarterly, 3, 146-158.

Torrance, E.P. (1987). "Teaching for Creativity", in Isaksen, S.G. (ed.), *Frontiers of Creativity Research*, NY: Bearly Ltd., p. 191.

Torrance, E.P. (1995). The Beyonders. In *Why Fly? A Philosophy of Creativity.* Norwood, NJ : Ablex.

Torrance, Paul E dans « *Creativity Research in Education :Still Alive* » tiré de Taylor et Getzel (1975).

Torrance, Paul E. (1978). *Five Models for Constructing Creativity Instructional Material,* Spring, The Creative Child and Adult Quarterly, pp. 8-14.

Training Magasine, mai 1986.

Training Magasine, mai 1990.

Training Magasine, novembre 1999.

Training Magasine, Septembre 2000.

Treffinger, D.J. (1980). *Encouraging Creative Learning for the Gifted and Talented,* Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools, LTI Publications.

Treffinger, D.J., Isaksen, Scott G., Firestien, R.L. (1983). *Theoretical Perspectives of Creative Learning and Its Facilitation: An Overview.* Journal of Creative Behavior, Volume 17, Number 1, First Quarter, pp. 9-17.

Treffinger, D.J., Ripple, R.E., & Dacey, J.S. (1968). *Teacher's Attitude toward creativity.* Journal of Creative Behavior, 2(4), 242-248.

Tuerck, DG (1987). *Creativity and Liberal Learning: Problems...,* Norwood: Ablex Pub.

Van der Maren, Jean-Marie (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation,* Université de Montréal.

Van der Maren, Jean-Marie (sans date), *Apport des méthodologies qualitatives dans le champ des recherches en sciences de l'éducation*, Document préparatoire au numéro thématique des *Cahiers de recherche sociologiques* sur l'analyse qualitative des réalités sociales, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 4 p.

Van Maanen, J. (1979). *Reclaiming Qualitative Methods for Organizational*

Van Manen, Max (1990). *Researching Lived Experience, Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, State University Press.

Verlee Williams, Linda (1983). *Teaching for the Two Sided Mind: A guide to Right Brain Left Brain Education.* A Touchstone Book, New York: Simon & Schuster.

Wallace, Doris B. ed. (1989). *Creative People at Work, Twelve Cognitive Case Studies*, Oxford University Press, New York: Oxford.

Wallas, G. (1926). *The art of thought*, NYC, Holt.

William, Richard N. (1983). *Dialectics and Meaning: The Effects of Opposition in Cognition and Learning.* 29 p. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (91st, Ancheim,CA, Aug. 26-30).

Williams, Robert H., Stockmyer, John and Williams, Sharon Ann (1984). *The Left and Right of Creativity: A Cognitive (hemispheric cooperation) Based Program for Teaching Creative Thinking.* The Creative Child and Adult Quarterly, vol. IX, no 2, p 69-81.

Willis, Q.F. (1980). *The Work Activity of Schools Principals: an Observational Study in State, Independent and Catholic Secondary Schools in Victoria.* Unpublished doctoral dissertation. The University of New England, Australia.

Wolcott, H. (1975). *Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Schools. Human Organization*, 34, No 2, 111-127.

Woodman, R. W. & Schoenfeldt, L. F. (1990). *An Interactionist Model of Creative Behavior*. The Journal of Creative Behavior, 24(1), 10-20.

Yau, C.(1995). *Qualitative Research in Creativity,*. Buffalo: Creative Education Foundation Press.

Yeager, N. M. (1986). *Developing a Model for Understanding the Relationship between Mentoring and Participation.* University of Massachusetts, Amherst, Unpublished Doctoral Dissertation

Yukl, Gary A.(1981). *Leadership in Organizations*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.

Zalesnick, A. (1989). *The Managerial Mystique: Restoring Leadeship in Business*. New York: Harper & Row, Publishers.