

Université de Montréal

La portée formatrice de l'expérience d'un processus créateur vécue  
par des éducateurs en formation professionnelle continue

par  
Louise Langdeau

Département de psychopédagogie et d'andragogie  
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 sciences de l'éducation, option psychopédagogie

Juin 2002

© Louise Langdeau, 2002

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée

La portée formatrice de l'expérience d'un processus créateur vécue  
par des éducateurs en formation professionnelle continue

présentée par

Louise Langdeau

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Marcienne Lévesque  
président-rapporteur

Claudia Danis  
directrice de recherche

Claudie Solar  
membre du jury

Louise Pronovost Tremblay  
examinatrice externe

représentant du doyen de la FES

## SOMMAIRE

La présente recherche s'inscrit dans un contexte de **formation professionnelle continue**. Nous nous sommes intéressée, plus particulièrement, à la **formation à la créativité** prise dans le sens d'une intervention éducative, en rapport avec le **développement personnel d'éducateurs**. Ce type de développement a été abordé **sous l'angle de l'autoformation**, faisant ici référence à une formation de soi menant à des **apprentissage profonds et complexes** qui tiennent compte de la personne entière. Le terme éducateur désigne les enseignants travaillant en milieu scolaire et les formateurs travaillant dans des milieux autres que scolaire. Constatant l'absence de recherche ayant porté sur **l'impact d'une telle formation à la créativité**, nous nous sommes penchée sur cet impact que nous avons appelé "**portée formatrice**". Cette dernière correspond aux effets d'une intervention éducative sous la forme d'apprentissages signifiants, tel que subjectivement perçus par chacun des sujets, qui a participé à la recherche. Nous nous sommes donc questionnée sur la présence ou non d'une ou de plusieurs dimensions de cette portée formatrice en rapport à l'expérience d'un processus créateur vécue dans le cadre d'un cours de créativité donné en milieu universitaire. Le **but** est, ainsi, de **dégager et d'explorer la portée formatrice** d'une telle expérience vécue par des **éducateurs en formation professionnelle continue**.

Afin d'étudier la portée formatrice, nous avons élaboré un **cadre de référence** inspiré de **l'approche d'autoformation telle que proposée par Valéry et présentée par Gingras** (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) que nous avons **enrichie de points de vue d'auteurs complémentaires** tels Pineau (1995, 1991, 1985); Maslow (1979, 1970, 1968); Rogers (1979, 1978, 1972, 1969); Vargiu (1973); Noy (1978). Ces auteurs nous ont permis de définir les **cinq dimensions de la portée formatrice** constituant notre cadre, nommément, plasticité de soi (D.1), potentialité (D.2), harmonisation de soi (D.3), expression de soi (D.4) et aspiration (D.5).

Étant donné le peu d'avancement des connaissances par rapport à cette question et étant donné, également, le manque de définitions opérationnelles dont nous disposions pour amorcer notre recherche, nous avons choisi le **type exploratoire** visant à analyser des données qualitatives correspondant aux perceptions fournies par un échantillon composé

de **cinq volontaires** ayant suivi le cours. Les données ont été recueillies auprès de ces volontaires au moyen d'un **entretien libre et complété par une grille d'analyse d'un travail synthèse écrit** par les sujets. Le **traitement ainsi que la validation des données** se sont surtout inspirés de la méthodologie d'analyse des données de Krippendorff (1980) ainsi que de Miles et Huberman (1984).

**L'analyse des résultats** a d'abord porté **sur l'ensemble des dimensions du cadre** de référence en tant que tout cohérent, puis **sur chacune des dimensions en particulier**. Dans ce cas, les manifestations de chaque dimension ont été regroupées sous des thèmes généraux englobant un certain nombre de formes. Par exemple, sous la dimension **plasticité de soi (D.1)**, le thème volonté réunit la plupart des formes manifestées, tandis que sous la dimension **potentialité (D.2)**, toutes les formes sont regroupées sous les thèmes savoir-faire et savoir-être. La complexité des formes manifestées sous la dimension **harmonisation de soi (D.3)** nous a amenée à définir quatre thèmes faisant état d'un processus d'harmonisation se produisant entre différents aspects de soi, notamment, la sensibilité et l'intellect, entre les aspects de soi et le monde extérieur et, finalement, à l'intérieur de chacun des deux aspects de soi. Quant aux formes manifestées sous la dimension **expression de soi (D.4)**, elles sont comprises à l'intérieur de quatre thèmes distincts, soit qualités personnelles, identité personnelle, fonctionnement créateur et désirs personnels. Finalement, le thème intention englobe la plupart des formes manifestées sous la dimension **aspiration (D.5)**.

Bien que le **petit nombre de sujets** constitue une **limite**, la **confirmation de la pertinence du cadre de référence** est, pour le **domaine de recherche** en formation professionnelle continue et en créativité, le **principal apport** relié aux résultats. Par ailleurs, l'utilisation d'une **formule pédagogique active** qui fait appel à la **réalisation de projet personnel et signifiant** et qui privilégie **les échanges entre les pairs** représente le **principal apport** pour la **pratique** dans un contexte de formation d'éducateurs en formation professionnelle continue.

Mots clés : Développement professionnel; développement personnel; éducation continue; créativité; apprentissage des adultes; méthodes d'enseignement; enseignants; formateurs.

## ABSTRACT

This research **aims at identifying and exploring significant and complex learning** resulting from the **experiencing of a creative process** by **educators** attending a formal course on the creative process within a university **continuing professional education** program.

A **conceptual framework** was elaborated in order to study the **five main dimensions of the formative impact** of such an experience on the whole person. This framework was **inspired by the self-learning approach put forward by Valery** as introduced by Gingras 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) and **completed by the perspectives of complementary authors** such as Pineau (1995, 1991, 1985); Maslow (1979, 1970, 1968); Rogers (1979, 1978, 1972, 1969); Vargiu (1973); Noy (1978).

Given the lack of knowledge available on the formative impact of such an experience on the whole person, an **exploratory method** was used to analyze the **qualitative data** based on the subjects' perceptions provided by a **sample of five volunteers**. The main data were collected by means of a **non-directive interview** complemented by an **analytical grid of a written text** produced by the subjects, as an academic requirement. The data collection took place three weeks after the end of the course, thus fostering the subjects' formalization of their learning. Krippendorff (1980) and Miles and Huberman (1984) mainly inspired **the treatment of data, as well as, the validation of the findings**.

The findings were **analyzed** with regarding **all five dimensions as a whole**, as well as with regard to **each one of theses**, namely, plasticity of the self (D.1); potentiality (D.2); harmonization of the self (D.3); expression of the self (D.4); aspiration (D.5). Finally, some **contributions and limits**, and **major theoretical implications** of such findings regarding the fields of continuing professional education and creativity, as well as, **practical implications** for the training the educators were pointed out.

Key words: Professional development; professional growth; professional continuing education; creativity; adult development; adult learning; individual development; teaching methods; teachers; trainers; instructors; educators.

## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE .....	iii
ABSTRACT .....	v
REMERCIEMENTS .....	xiv
INTRODUCTION .....	1
<b>CHAPITRE 1: LE PROBLÈME DE RECHERCHE</b> .....	<b>6</b>
1.1 LA PROBLÉMATIQUE .....	7
1.1.1 La formation professionnelle continue en rapport avec le développement personnel des éducateurs professionnels .....	8
1.1.1.1 L'état des recherches sur le développement professionnel en rapport avec le développement personnel.....	11
1.1.1.2 De nouvelles approches de formation axées sur le développement personnel .....	13
1.1.2 La formation professionnelle continue des éducateurs en rapport avec le développement de la créativité .....	14
1.1.2.1 L'état des recherches sur la formation à la créativité des éducateurs en formation professionnelle continue.....	15
1.1.2.2 La formation à la créativité en rapport avec le développement personnel.....	16
1.1.2.3 La formation à la créativité par l'expérience d'un processus créateur et le développement personnel.....	18
1.1.3 L'activité créatrice en rapport avec le développement personnel vu comme une autoformation.....	21
1.2 LA QUESTION DE RECHERCHE.....	23
1.3 LA DÉFINITION DES CONCEPTS-CLÉS .....	24
1.3.1 La portée formatrice .....	25
1.3.2 L'expérience d'un processus créateur vécue dans le cadre d'un cours de créativité inspiré de Valéry/Gingras.....	26
1.3.3 Les éducateurs .....	27
1.4 LE BUT DE LA RECHERCHE.....	28
1.5 L'UTILITÉ DE LA RECHERCHE .....	28
1.6 LE TYPE DE RECHERCHE.....	30

<b>CHAPITRE 2 : LA RECENSION DES ÉCRITS</b> .....	32
<b>2.1 LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL DANS LA FORMATION CONTINUE</b> .....	34
2.1.1 L'interrelation entre le développement professionnel et le développement personnel dans la formation continue.....	35
2.1.1.1 L'intégration des besoins personnels dans les programmes de formation professionnelle continue.....	36
2.1.1.2 L'explicitation de la nature du lien existant entre le développement professionnel et le développement personnel.....	39
2.1.2 Les nouvelles approches de formation professionnelle continue des éducateurs et le développement personnel .....	42
2.1.2.1 Une approche axée sur l'analyse réflexive chez les professionnels en formation continue .....	44
A) Les notions théoriques d'une formation axée sur l'analyse réflexive .....	45
B) Un modèle de formation axée sur l'analyse réflexive intégrant l'affectif.....	47
2.1.2.2 Une approche axée sur la connaissance de son propre fonctionnement psychologique .....	49
A) La nature affective de la relation éducative des enseignants en formation, avec leurs étudiants .....	50
B) Une formation axée sur la connaissance de soi .....	52
2.1.2.3 Des outils de formation utilisés par les nouvelle approches de formation continue en rapport avec le développement personnel .....	54
A) Le mentorat.....	54
B) La tenue d'un journal professionnel.....	55
<b>2.2 LE DÉVELOPPEMENT DE LA CRÉATIVITÉ</b> .....	56
2.2.1 La formation professionnelle continue et la formation à la créativité chez les éducateurs .....	57
2.2.1.1 La formation à la créativité et le développement professionnel des éducateurs .....	58
2.2.1.2 La formation à la créativité et le développement personnel des éducateurs .....	59
2.2.2 Le processus créateur .....	62
2.2.2.1 Les caractéristiques du processus créateur .....	63
A) Les <i>flashs</i> intuitifs au cœur du processus créateur .....	63
B) Une démarche qui comporte des phases.....	65
C) Un modèle dynamique de la création et du processus créateur .....	70

2.2.2.2	Les modélisations du processus créateur comme démarche comportant des phases vers la création d'une œuvre.....	73
A)	L'approche psychanalytique d'Anzieu.....	73
B)	Un groupe de formateurs-chercheurs.....	78
C)	Des créateurs.....	81
2.2.2.3	Un cours axé sur l'expérience d'un processus créateur comportant des phases.....	88
2.2.3	La personne créatrice.....	90
2.2.3.1	L'identification des traits créateurs, leur mesure et leur développement.....	90
A)	L'identification et la mesure des trait créateurs.....	91
B)	L'apprentissage d'habiletés créatrice.....	93
2.2.3.2	L'étude de la personne créatrice au moyen de modèles systémiques.....	95
A)	Le modèle systémique de Csikszentmihalyi.....	95
B)	Le modèle systémique de Gruber.....	96
2.2.3.3	La mise en rapport de l'activité créatrice avec le développement de la personne.....	100
A)	Noy (1978) : Le processus créateur et l'accès à des niveaux supérieurs de compréhension de soi et de la réalité extérieure.....	102
B)	Vargiu (1973) : Le processus créateur, un processus d'harmonisation de la personnalité et de contact avec la dimension transpersonnelle.....	103
C)	Maslow (1979, 1970, 1968) : Le processus créateur, un processus d'actualisation de soi.....	106
D)	Rogers (1979, 1978, 1972, 1969) : Le processus créateur, un processus du développement de la personne.....	109
E)	Valéry (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) : Le processus créateur, une autoformation du créateur.....	114

### **CHAPITRE 3 : LE CADRE DE RÉFÉRENCE..... 125**

3.1	L'ÉLABORATION DU CADRE DE RÉFÉRENCE.....	127
3.1.1	L'auteur principal et son approche.....	127
3.1.2	L'apport d'auteurs complémentaires.....	128
3.2	LA PRÉSENTATION DU CADRE DE RÉFÉRENCE.....	129
3.2.1	La vue d'ensemble des effets de l'activité créatrice.....	129
3.2.2	La vue d'ensemble des dimensions de la portée formatrice.....	132
3.2.3	La définition des dimensions.....	134



<b>CHAPITRE 4 : LA MÉTHODE</b> .....	149
4.1 LES VARIABLES .....	150
4.1.1 Les variables essentielles .....	150
4.1.2 Les variables complémentaires .....	150
4.1.2.1 Les variables complémentaires se rapportant au cours.....	151
A) Le nombre d'étudiants ayant suivi le cours.....	151
B) Les types d'échange .....	151
4.1.2.2 Les variables complémentaires se rapportant aux sujets .....	153
A) La catégorie d'âge.....	153
B) Le sexe.....	153
C) La formation professionnelle.....	153
D) L'expérience professionnelle .....	153
4.2 LES INSTRUMENTS DE CUEILLETTE DE DONNÉES .....	154
4.2.1 L'instrument principal de cueillette des données : l'entretien libre.....	154
4.2.1.1 Le choix de l'instrument principal .....	155
4.2.1.2 L'élaboration de la grille d'entretien .....	158
4.2.2 L'instrument complémentaire de cueillette des données :	
la grille d'analyse du travail écrit.....	159
4.3 LES SUJETS.....	160
4.3.1 Le type d'échantillon.....	160
4.3.2 Les critères de sélection.....	161
A) Les critères se rapportant aux éducateurs.....	162
B) Les critères se rapportant au cours .....	162
4.4 LA CUEILLETTE DES DONNÉES .....	163
4.4.1 La cueillette des données réalisée au moyen	
de l'instrument principal (grille d'entretien) .....	163
4.4.1.1 La planification de l'activité de la cueillette des données.....	164
A) La prise de rendez-vous.....	164
B) Le choix des moments pour mener l'entretien.....	164
4.4.1.2 Le protocole d'entretien .....	164
A) Les modalités utilisées avant l'entretien .....	165
B) Les modalités utilisées pendant la conduite de l'entretien.....	165
4.4.2 La cueillette des données réalisée au moyen de	
l'instrument complémentaire (grille d'analyse du travail écrit) .....	166
4.4.2.1 La planification de l'activité de cueillette des données.....	167
4.4.2.2 Le protocole de cueillette des données à partir du travail écrit.....	168

4.5	LE TRAITEMENT DES DONNÉES .....	168
4.5.1	Le traitement des données produites par l'entretien instrument principal de cueillette des données).....	168
4.5.1.1	Le type de traitement retenu : l'analyse de contenu .....	169
	A) Première opération.....	169
	B) Deuxième opération.....	170
4.5.1.2	La validation du traitement des données.....	170
	A) La validation de la définition de chaque dimension du cadre de référence par une experte externe .....	170
	B) La validation de la concordance entre les unités de sens et les définitions de chacune des dimensions du cadre.....	172
4.5.2	Le traitement des données produites par le travail écrit (instrument complémentaire de cueillette des données).....	174
4.5.2.1	Le type de traitement retenu : l'analyse de contenu .....	175
4.5.2.2	La validation du traitement des données.....	175
4.6	LES LIMITES MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE .....	176
 <b>CHAPITRE 5 : L'ÉTUDE DES RÉSULTATS .....</b>		<b>178</b>
5.1	L'ANALYSE DES RÉSULTATS .....	179
5.1.1	L'analyse des variables complémentaires se rapportant aux caractéristiques des sujets étudiés.....	179
5.1.2	L'analyse des résultats en fonction des dimensions de la portée formatrice.....	181
5.2	L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	280
5.2.1	L'interprétation des résultats en rapport avec l'ensemble des dimensions du cadre de référence .....	281
5.2.1.1	Présence de toutes les dimensions de la portée formatrice constituant le cadre de référence de départ .....	282
5.2.1.2	Début de compréhension de la dynamique de l'ensemble des cinq dimensions.....	283
5.2.1.3	Approfondissement de l'opérationnalisation des cinq dimensions de la portée formatrice.....	283
5.2.2	L'interprétation des résultats en rapport avec chaque dimension de la portée formatrice.....	285
5.2.2.1	Plasticité de soi (D.1).....	286
5.2.2.2	Potentialité (D.2).....	291
5.2.2.3	Harmonisation de soi (D.3).....	295
5.2.2.4	Expression de soi (D.4).....	301
5.2.2.5	Aspiration (D.5).....	305

CONCLUSION..... 308

RÉFÉRENCES ..... 324

ANNEXE ..... i

    APPENDICE A : Syllabus du cours PPA 6205 - Hiver 2000 ..... ii

    APPENDICE B : Formulaire d'autorisation pour l'enregistrement de l'entretien ..... xi

    APPENDICE C : Informations données aux sujets avant l'entretien ..... xiii

    APPENDICE D : Formulaire d'autorisation pour l'utilisation des documents écrits ... xv

    APPENDICE E : Extrait d'entretien ..... xvii

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : Synthèse des liens entre le processus créateur et le développement personnel chez la personne qui crée, considérés sous la forme d'effets .....	121
TABLEAU 2 : Présentation du cadre de référence de la présente recherche se rapportant à la portée formatrice.....	147
TABLEAU 3 : Présentation des caractéristiques des sujets .....	181
TABLEAU 4 : Dimension 1 - Plasticité de soi : Présentation des thèmes et des formes .....	200
TABLEAU 5 : Dimension 2 - Potentialité : Présentation des thèmes et des formes....	230
TABLEAU 6 : Dimension 3 - Harmonisation de soi : Présentation des thèmes et des formes.....	252
TABLEAU 7 : Dimension 4 - Expression de soi : Présentation des thèmes et des formes.....	270
TABLEAU 8 : Dimension 5 - Aspiration : Présentation des thèmes et des formes .....	278

**LISTE DES SCHÉMAS**

SCHÉMA 1 :	Modèle dynamique de la créativité et du processus créateur selon Beaudot.....	72
SCHÉMA 2 :	Représentation dynamique de la création .....	81
SCHÉMA 3 :	Structure interne de la signifiante.....	114
SCHÉMA 4 :	Modèle tripolaire de l'éducation.....	122
SCHÉMA 5 :	Représentation des interactions entre le créateur et les matériaux de fabrication ainsi que de la production de deux types d'œuvre pendant l'activité créatrice.....	126
SCHÉMA 6 :	Synthèse des effets de l'expérience du processus créateur selon la conception de Valéry/Gingras et les auteurs complémentaires .....	132

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre profonde reconnaissance à notre directrice de thèse, madame Claudia Danis, professeure agrégée au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Nous la remercions pour l'excellente qualité de son encadrement. Nous tenons, plus particulièrement, à souligner comment sa rigueur et son exceptionnelle capacité d'organiser la connaissance ont contribué d'une façon significative à notre formation, d'une part, en transformant notre rapport au monde du savoir et, d'autre part, en avivant notre intérêt pour la recherche scientifique.

Nous tenons aussi à remercier les professeures Michelle Comeau, Colette Gervais et Marcienne Lévesque, ainsi que la doctorante Carolle Lévesque, pour leur support pendant la définition de notre projet de recherche.

Enfin, un merci à tous les professionnels qui ont accepté de partager leurs découvertes et leurs réflexions en participant à un entretien sur leur expérience d'un processus créateur. Leur précieux concours est au cœur même de la réalisation de la présente recherche.

# **INTRODUCTION**

La présente recherche se situant dans un contexte de formation professionnelle continue d'éducateurs porte, plus spécifiquement, sur la formation à la créativité axée sur l'expérience du processus créateur en rapport avec le développement personnel, vu sous l'angle de l'autoformation, c'est-à-dire de la formation intérieure de la personne. Bien que certaines recherches montrent l'existence d'un lien entre le développement personnel et le développement professionnel d'éducateurs en formation continue, il en existe peu qui portent directement sur la formation à la créativité en rapport avec le développement personnel et, encore moins, lorsque ce dernier est abordé sous l'angle de l'autoformation. Seulement quelques études théoriques font état d'effets autoformateurs de l'activité créatrice sur la personne qui crée. Les résultats de ces études nous ont amenée à considérer qu'une formation professionnelle à la créativité par l'expérience d'un processus créateur pourrait favoriser le développement de la personne.

Dans ce sens, nous avons retenu, pour les fins de notre recherche, une formation à la créativité axée sur l'expérience d'un processus créateur offerte à des éducateurs en formation professionnelle continue. Cette intervention éducative est inspirée de l'approche d'autoformation de Valéry telle que présentée par Gingras (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979). Afin d'assurer une cohérence théorique entre l'intervention éducative retenue et l'approche d'autoformation, nous avons choisi l'approche de Valéry. Nous avons considéré cette dernière, plus particulièrement, sous son aspect "portée formatrice" désignant, ici, l'impact de la formation à la créativité sur le développement de la personne, de manière à formuler la question de recherche suivante : *"Quelle est la portée formatrice de l'expérience d'un processus créateur vécue par des éducateurs dans le cadre d'un cours de créativité inspirée de Valéry/Gingras ?"*



Afin de définir la portée formatrice, nous avons repéré, à même l'analyse de l'œuvre de Valéry, faite par Gingras (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979), cinq effets autoformateurs de l'activité créatrice pour la personne qui crée. À chacun de ces effets, nous avons associé une dimension dont la signification était plus limitée et plus facile à opérationnaliser que celle de l'effet correspondant.

La présente recherche vise à dégager, à explorer et à analyser les dimensions de la portée formatrice de l'expérience d'un processus créateur vécue par des éducateurs dans le cadre d'un cours de créativité inspiré de Valéry. Le présent rapport de recherche expose, en cinq chapitres, les différents aspects de notre démarche de recherche vers la réalisation de ce but.

Le **premier chapitre** présente la **problématique** de la recherche. Dans un premier temps, il donne une vue d'ensemble des recherches et des études portant sur la formation professionnelle continue en rapport avec le développement personnel des éducateurs. Dans un deuxième temps, ce chapitre présente les recherches et les études se rapportant à la formation professionnelle continue des éducateurs en rapport avec le développement de la créativité. Ensuite, il introduit les recherches et les études portant sur la formation à la créativité et sur le développement personnel, puis il précise l'angle avec lequel le développement personnel est abordé, soit celui de l'autoformation. Enfin, ce chapitre situe l'approche d'autoformation retenue en rapport avec l'activité créatrice et conduit à la formulation et à l'explicitation de la question de recherche que nous avons précédemment présentée.

Le **deuxième chapitre**, la **recension des écrits**, présente les principales découvertes et conclusions des auteurs consultés ayant traité le développement professionnel en relation avec le développement personnel des éducateurs en formation continue et ayant traité le développement de la créativité chez cette même catégorie de professionnels, ainsi que le processus créateur et la personne créatrice.

Le **troisième chapitre** introduit le **cadre de référence** de la recherche. Ce dernier a été élaboré à partir de l'approche d'autoformation de Valéry telle que présentée par Gingras (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979). De plus, le point de vue d'auteurs complémentaires qui ont relevé des effets provoqués par l'activité créatrice chez la personne qui crée, a aussi été utilisé pour compléter l'élaboration du cadre. Ce dernier identifie et définit les dimensions de la portée formatrice qui sont : plasticité de soi (D.1); potentialité(D.2); harmonisation de soi (D.3); expression de soi (D.4); aspiration (D.5).

La présentation de la **méthode** choisie constitue l'objet du **quatrième chapitre** de cette recherche. Ce chapitre présente les variables essentielles et complémentaires considérées, les sujets et les critères de sélection, les instruments de cueillette de données, soit un entretien libre et une grille d'analyse d'un travail écrit portant sur une analyse des acquis faits par les sujets dans le cours, le déroulement de la cueillette des données, la procédure utilisée pour le traitement et la validation de ces données et, finalement, les limites méthodologiques de la recherche.

Le **cinquième chapitre**, portant sur l'**étude des résultats**, comprend deux parties. La première partie se rapporte à l'analyse détaillée des résultats obtenus en fonction de

chacune des dimensions du cadre de référence. La seconde partie est une interprétation des résultats analysés découlant d'une confrontation entre ces derniers et les points de vue des auteurs recensés, de manière à en faire ressortir les convergences et les divergences.

La **conclusion** comprend un **résumé** qui expose de façon succincte les principaux points de la présente recherche, une présentation de principaux **apports et limites** des résultats de la recherche et, finalement, une présentation de quelques **implications théoriques**, sous la forme de pistes de recherche, et **d'implications pratiques**, sous la forme de suggestions pour les intervenants en formation professionnelle continue.

**CHAPITRE 1 :**  
**LE PROBLÈME DE RECHERCHE**

Dans ce chapitre se rapportant au problème de la recherche, la problématique (1.1) est d'abord présentée de manière à pouvoir situer et préciser la question de recherche (1.2), suivie de la définition des concepts-clés (1.3) qui composent cette question. Ensuite sont respectivement présentés le but de la recherche (1.4), l'utilité de la recherche (1.5) ainsi que le type de recherche (1.6).

## **1.1 LA PROBLÉMATIQUE**

La présente recherche s'inscrit dans le domaine de la formation professionnelle continue en relation avec le développement personnel d'une catégorie particulière de professionnels, les éducateurs. À l'intérieur de ce domaine, nous nous intéressons à la formation à la créativité, prise dans le sens d'intervention éducative, en rapport avec le développement personnel des éducateurs. Le développement personnel est abordé sous l'angle de l'autoformation faisant référence à la formation de soi, ce dernier désignant la personne prise sur le plan psychologique.

Dans la présente section portant sur la problématique de la recherche, nous approchons le problème, d'abord, en fonction de la formation professionnelle continue en rapport avec le développement personnel des éducateurs professionnels (1.1.1). Après avoir ainsi situé l'objet de la recherche, le développement personnel, au sein du domaine de la formation professionnelle continue, nous précisons notre intérêt pour la formation à la créativité axée sur le développement personnel. Dans un deuxième temps, nous abordons le problème qui retient notre attention, en fonction de la formation professionnelle continue

des éducateurs plus spécifiquement en rapport avec le développement de la créativité(1.1.2).

Étant donné notre intérêt pour l'aspect psychologique du développement personnel, nous accordons une attention spéciale à la conception de l'activité créatrice de Valéry telle que présentée dans l'analyse de son œuvre réalisée par Gingras (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979). En effet, Valéry considère que l'activité créatrice peut produire des effets, chez la personne qui crée, qui seraient de l'ordre de l'autoformation, c'est-à-dire qui permettraient à cette personne créatrice de se modifier intérieurement. Afin de préciser l'angle sous lequel nous aborderons le développement personnel, nous présentons, dans un troisième temps, l'activité créatrice en rapport avec le développement personnel vu comme une autoformation (1.1.3).

### **1.1.1 LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE EN RAPPORT AVEC LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL DES ÉDUCATEURS PROFESSIONNELS**

La formation professionnelle continue, comme l'ont déjà constaté bon nombre de chercheurs et de praticiens, est en transition et aurait avantage à évoluer surtout en tenant compte, entre autres, du besoin des apprentissages continus que semblent requérir l'ensemble des professions (Mott, 2000). En effet, les changements actuels de l'environnement de la formation professionnelle continue, ce qui se rapportent à la diversité culturelle et raciale des professionnels, à l'émergence des nouvelles technologies de l'information et à leur impact sur la pratique professionnelle, à la mondialisation de l'économie et, par conséquent, aux effets de cette mondialisation sur le marché du travail professionnel, entraînent un besoin de renouveau dans la formation professionnelle

continue (Young, 1998; Zeph, 1991; Roberts, 1990). L'amélioration de la performance professionnelle ne peut plus reposer seulement sur l'acquisition de connaissances techniques. À ce sujet, aux dires de Kerka (1993), la formation professionnelle continue doit également tenir compte de facteurs personnels et viser le développement d'habiletés personnelles telles la flexibilité, la résolution de problèmes, la prise de décision, l'auto-motivation, la capacité de travailler en équipe, la capacité de composer avec l'ambiguïté, la capacité de réflexivité, l'adaptabilité, la pensée créatrice, sans négliger, non plus, les habiletés interpersonnelles et les habiletés de communication aussi bien d'ordre général que d'ordre interculturel.

La Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle (Delors, 1996), va dans le même sens. Elle propose d'élargir le concept de formation professionnelle continue au-delà des exigences immédiates reliées à l'acquisition de connaissances techniques qui amélioreraient la performance professionnelle et l'acquisition d'habiletés personnelles qui rendraient tout professionnel plus apte à accomplir certaines tâches de son travail. La Commission suggère ainsi une formation professionnelle continue qui réponde aussi à une nouvelle exigence d'autonomie et de jugement des individus et qui favorise le ressourcement culturel afin de pouvoir fonctionner dans une société en mutation rapide. De l'avis des experts consultés, il serait important, voire essentiel, que la formation professionnelle continue puisse contribuer à faire coïncider l'accomplissement de soi aussi bien en rapport avec le développement personnel des professionnels qu'en rapport avec le travail.

Plus près de nous, le Ministère de l'éducation du Québec (2000,a,b) reconnaît aussi l'importance de prendre en considération le développement personnel des professionnels que représentent les enseignants. De fait, le Ministère va jusqu'à regrouper les objectifs de la formation continue des enseignants autour de trois axes de développement: l'axe des besoins organisationnels, l'axe du développement professionnel et également l'axe du développement personnel. Ce dernier axe se rapportant au développement personnel viserait surtout le ressourcement des enseignants afin de prévenir l'épuisement professionnel et de les aider à s'ajuster aux changements dans leur milieu de travail.

L'importance du développement personnel des éducateurs en formation professionnelle continue étant accentuée par diverses instances, il convient, maintenant, de situer le problème retenu en présentant l'état des recherches sur le développement professionnel en rapport avec le développement personnel (1.1.1.1). Nous pourrions ainsi mettre en évidence, non seulement l'existence de l'interrelation entre le développement professionnel et le développement personnel, mais aussi comprendre la nature de ce lien et dégager le rôle central que joue la dimension personnelle dans le développement professionnel.

Il convient aussi de faire le tour de nouvelles approches de formation professionnelle continue axées sur le développement personnel (1.1.1.2) qui découlent directement de la reconnaissance de l'importance de la dimension personnelle dans le développement professionnel. Nous verrons que ces nouvelles approches principalement axées sur l'intégration de la dimension affective à la dimension cognitive, utilisent l'expérience vécue des éducateurs pour atteindre leur visée de développement personnel, contribuant



ainsi à appuyer le choix, que nous ferons ultérieurement pour réaliser la présente recherche, d'une formation expérientielle à la créativité axée sur le vécu des participants(1.1.2.3).

#### **1.1.1.1 L'ÉTAT DES RECHERCHES SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN RAPPORT AVEC LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL**

Outre l'énonciation de grandes orientations souhaitables pour définir une formation professionnelle continue dans laquelle le développement professionnel se ferait en concomitance avec le développement personnel, on retrouve également un certain nombre de recherches qui ont traité de la question de l'interaction entre le développement professionnel et le développement personnel comme tel. Nous avons, dans le cadre de la présente recherche, surtout relevé les recherches qui ont porté sur la population spécifique de professionnels que représentent les éducateurs. Le terme "éducateur" comprend, dans le cadre de la présente recherche, les enseignants de tous les ordres d'enseignement (pré-scolaire, primaire, secondaire, collégial et universitaire) ainsi que des formateurs qui travaillent dans des milieux extra-scolaires tel que l'entreprise, le milieu communautaire, le milieu institutionnel autre que scolaire comme les pénitenciers ou les hôpitaux.

D'une part, les résultats de certaines recherches portant sur l'interrelation entre le développement professionnel et le développement personnel chez certains éducateurs, montrent que la prise en considération des besoins personnels dans l'élaboration de programmes de formation professionnelle continue exercerait une influence positive sur le développement professionnel (Zeph, 1991; Bennett, 1991; Schuster, 1989).

D'autre part, les résultats d'autres recherches vont plus loin, en indiquant que le développement personnel serait une dimension essentielle du développement professionnel des sujets étudiés. Par exemple, Karpiak (1991) montre qu'un développement professionnel signifiant comporte une transformation personnelle. Pour sa part, Watson (1988) montre, dans le cadre de sa recherche, que les effets d'une formation professionnelle touchent autant le développement personnel que le développement professionnel. Au-delà de la simple mise en évidence de l'existence d'une interrelation entre le développement professionnel et le développement personnel, Butler (1996) tente de saisir davantage la nature de cette interdépendance. Les résultats de sa recherche indiquent que l'interrelation entre le développement personnel et le développement professionnel repose sur le fait que ce dernier provient du développement du soi de la personne et, ne peut, par conséquent, être dissocié du développement personnel. Enfin, s'appuyant sur les résultats de leur recherche, Bell et Gilbert (1994) indiquent que le développement personnel semble, non seulement jouer un rôle central dans le développement des professionnels en tant qu'intervenants, mais aurait même la préséance sur le développement professionnel.

De la reconnaissance de l'importance du développement personnel en formation professionnelle continue des éducateurs, telle que mise en évidence par les recherches se rapportant au développement personnel et le développement professionnel, émergent de nouvelles approches de formation axée sur le développement personnel.

### **1.1.1.2 DE NOUVELLES APPROCHES DE FORMATION AXÉES SUR LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL**

La prise en considération du développement personnel dans la formation professionnelle continue des éducateurs, qui généralement accentue surtout la dimension cognitive, invite les intervenants à élaborer de nouvelles approches et de nouveaux outils de formation jusqu'ici inexistantes. Depuis les années 90 environ, les nouvelles approches utilisées auprès des éducateurs semblent surtout reconnaître l'importance de la dimension affective reliée au vécu et l'importance de l'intégration de cette dernière à la dimension cognitive chez les éducateurs en formation continue ainsi que la connaissance de leur propre fonctionnement psychologique toujours en lien avec leur vécu. C'est ainsi que des séminaires d'analyse réflexive intégrant la dimension affective à la dimension cognitive (Legault et Paré, 1995) ou encore une formation axée sur la connaissance de sa propre psychologie (Baillauquès et Breuse, 1993; Baillauquès, 1990) ont été, entre autres, développés et proposés à certains éducateurs.

Des outils pédagogiques spécifiquement élaborés dans le but de soutenir ces nouvelles approches de formation ont aussi été développés. Par exemple, entre autres, Paré (1987) et Holly (1989) proposent la tenue d'un journal professionnel comme moyen de favoriser, chez les éducateurs en formation continue, une meilleure connaissance et compréhension de soi. Leadley (1998) et Roberts (1990), quant à eux, considèrent que le mentorat, en plus de pouvoir fournir un support émotionnel aux éducateurs, peut contribuer au développement personnel de ces derniers en favorisant une augmentation de la confiance en soi.

Après avoir situé, tant sur le plan théorique que pratique, la question du développement personnel en formation professionnelle continue, nous pouvons maintenant aborder plus spécifiquement notre champ d'intérêt, la formation à la créativité.

### **1.1.2 LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DES ÉDUCATEURS EN RAPPORT AVEC LE DÉVELOPPEMENT DE LA CRÉATIVITÉ**

Nous nous intéressons particulièrement à la formation à la créativité directement mise en rapport avec le développement personnel des éducateurs. Afin de situer ce problème, il importe de faire, dans un premier temps, l'état des recherches sur la formation à la créativité des éducateurs en formation professionnelle continue (1.1.2.1). Ce tour d'horizon des recherches nous permettra de constater que la formation à la créativité peut conduire au développement personnel.

Dans un deuxième temps, nous nous penchons sur la formation à la créativité en rapport avec le développement personnel (1.1.2.2). Nous pourrions ainsi dégager l'existence de différentes façons de développer la créativité dont les deux principales sont l'apprentissage d'habiletés à la résolution de problèmes et l'expérience du processus créateur vu comme démarche de structuration de matériaux servant à l'élaboration d'une œuvre.

En s'appuyant sur des études faites auprès de créateurs dans lesquelles différents auteurs relèvent des effets provoqués par l'activité créatrice chez la personne qui crée, la formation à la créativité par l'expérience du processus créateur nous semble plus appropriée pour favoriser le développement personnel. Par conséquent, nous optons pour

ce type d'intervention comme moyen de développer la créativité en relation avec le développement personnel. Dans un troisième temps, nous présentons une intervention éducative déjà existante qui se veut axée sur l'expérience du processus créateur en rapport avec le développement personnel (1.1.2.3) et qui sera retenue pour la recherche.

#### **1.1.2.1 L'ÉTAT DES RECHERCHES SUR LA FORMATION À LA CRÉATIVITÉ DES ÉDUCATEURS EN FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE**

Il existe peu de recherches pertinentes se rapportant au développement de la créativité des éducateurs en formation professionnelle continue. En effet, Soh (2000) indique que le développement de la créativité des enseignants ne fait généralement pas l'objet de recherche. Pareillement, notre recension montre qu'il existe peu de recherches sur le développement de la créativité des formateurs travaillant en milieux autres que scolaires. Cette constatation nous amène à considérer l'existence d'une lacune dans les recherches sur la formation à la créativité des éducateurs en général. Par ailleurs, lorsque nous faisons le tour des écrits portant sur des formations pratiques à la créativité et des recherches s'intéressant à la formation à la créativité des éducateurs en formation professionnelle continue, nous remarquons que la formation à la créativité peut conduire au développement professionnel et au développement personnel.

Ainsi, une recherche recensée fait ressortir que la formation professionnelle continue d'enseignants universitaires à la créativité peut conduire à l'amélioration de leur performance professionnelle (Boice, 1995). D'autres écrits sur des formations pratiques à la créativité suggèrent que la formation à la créativité des éducateurs pourrait permettre d'accroître les habiletés en résolution de problèmes (Sternberg et Williams, 1996; Epstein,

1996; Grupas, 1990). Une recherche sur la formation à la créativité par l'apprentissage d'habiletés créatrices en résolution de problèmes montre que ce type de formation peut aussi conduire à un développement personnel. Dans ce dernier cas, il s'agirait de changements apportés sur le plan des attitudes et des comportements d'enseignants au secondaire (McConnell et LeCapitaine, 1988).

En résumé, cet état des recherches sur la formation à la créativité montre que la formation à la créativité peut être axée sur l'expérience du processus créateur ou sur l'apprentissage d'habiletés en résolution de problèmes et que la formation à la créativité peut amener un développement personnel.

#### **1.1.2.2 LA FORMATION À LA CRÉATIVITÉ EN RAPPORT AVEC LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL**

Même si les résultats d'une recherche recensée indiquent que la formation à la créativité axée sur l'acquisition d'habiletés créatrices en résolution de problèmes peut favoriser, entre autres, le développement personnel, nous considérons que ce type de formation à la créativité comporte des lacunes certaines. En effet, la conception de la créativité qui sous-tend cette formation, c'est-à-dire, l'apprentissage d'habiletés en résolution de problèmes, ne semble pas rendre suffisamment compte des possibilités que peut offrir l'expérience de vivre un processus axé sur la création d'une œuvre produite par un professionnel en formation.

Bien que le processus de résolution de problèmes soit souvent appelé "processus créateur", il existe, à notre avis, une différence certaine entre ces deux procédés. En effet,

comme le précise Fritz (1993, 1989), résoudre un problème s'inscrit dans une logique de "faire disparaître" quelque chose (un problème analysé), tandis que le processus créateur axé sur la création s'inscrit plutôt dans une logique de "donner naissance" à quelque chose (une œuvre produite).

Le processus créateur axé sur la création d'une œuvre peut être conçu comme une démarche de structuration et d'organisation des matériaux de fabrication de l'œuvre. Des créateurs comme le peintre Klee (1998), le compositeur de musique et formateur au processus créateur Fritz (1993, 1989), l'écrivain Valéry (Gingras 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) et des chercheurs comme le psychanalyste Anzieu (1981) et le groupe d'enseignants universitaires et collégiaux Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998) ont contribué à la modélisation de cette démarche menant à la production d'une œuvre. D'autres chercheurs comme le psychanalyste Noy (1978), le psychosynthétiste Vargiu (1973), les psychologues humanistes Maslow (1978, 1970, 1968) et Rogers (1979, 1978, 1972) ainsi que l'écrivain Valéry (Gingras 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) se sont pour leur part intéressés à l'expérience du processus créateur en rapport avec le développement personnel. Ils ont trouvé que l'activité créatrice provoquait, chez la personne qui crée, des effets qui vont dans le sens du développement personnel.

Les résultats des études de ces chercheurs nous amènent à considérer qu'une formation à la créativité par l'expérience d'un processus créateur comme démarche comportant des phases et qui conduit à la production d'une œuvre pourrait favoriser le développement personnel d'éducateurs dans un contexte de formation professionnelle continue. Nous

avons pris connaissance de l'existence d'une formation à la créativité par l'expérience du processus créateur en lien direct avec le développement personnel des participants. Nous allons, maintenant, présenter cette formation.

### **1.1.2.3 LA FORMATION À LA CRÉATIVITÉ PAR L'EXPÉRIENCE D'UN PROCESSUS CRÉATEUR ET LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL**

Dans le cadre de la présente recherche, nous nous intéressons à la formation à la créativité par l'expérience du processus créateur qui favoriserait un développement personnel des professionnels que sont les éducateurs. Une telle formation à la créativité a fait l'objet d'un cours particulier de trois crédits qui est offert au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, sous l'appellation PPA 6205 "*Le processus créateur chez l'éducateur*"<sup>1</sup>. Il s'agit d'un cours qui a été élaboré et donné par Gingras (1999) qui a, elle-même, développé une modélisation du processus créateur de Valéry. Ce cours se veut directement inspiré du créateur Valéry selon l'analyse de son œuvre réalisée par Gingras (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979).

Le cours en question a été conçu en vue d'initier des éducateurs en formation continue au domaine de la créativité. Pendant ce cours, les éducateurs en formation sont appelés à vivre l'expérience d'un processus créateur complet en tant que démarche comportant des phases telle que la vit tout créateur, selon Valéry (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979). Cette démarche aboutit à la production d'une œuvre personnalisée, dans le domaine choisi par chaque participant. Cette expérience s'échelonne sur une période allant de cinq à six semaines.

---

<sup>1</sup> Une copie du syllabus du cours est jointe à l'appendice A.



Une fois l'œuvre achevée, chaque participant rédige un document qui décrit son cheminement créateur et présente au groupe entier son cheminement créateur et son œuvre. Ensuite, à partir des caractéristiques de son propre cheminement créateur mis en évidence pendant la réalisation de son projet, chaque participant doit identifier une question en rapport avec la créativité et mener une étude à ce sujet. Ainsi, sa question s'enracine dans son savoir d'expérience et possède un sens personnel. Finalement, chaque participant doit produire une synthèse de ses acquis pendant ce cours.

En plus de la réalisation d'un projet de création, le cours offre aux participants l'utilisation de divers outils qui sont présentés dans le but de stimuler la créativité et de porter une réflexion sur l'expérience du processus créateur qu'ils vivent. Cette réflexion est sensée contribuer en soi au développement personnel des participants. Ces outils consistent en : (1) la production d'une mini-crédation, (2) le montage d'un album de créativité, (3) des exercices d'écriture, d'imagination active et de visualisation, (4) des périodes d'échange, (5) un mentorat et (6) un journal de bord.

(1) La mini-crédation est une œuvre relativement "petite" dont l'élaboration prend environ une à deux heures. Cette petite oeuvre est produite avant d'entreprendre la réalisation du projet de création qui, lui, s'étalera, comme nous l'avons déjà mentionné, sur cinq à six semaines. Cet exercice de production d'une mini-crédation vise à sensibiliser les éducateurs en formation à l'activité créatrice et à amorcer leur réflexion sur le processus créateur.

(2)Le montage d'un album de créativité consiste à identifier et à présenter, à l'intérieur d'un album, des créateurs, des œuvres et des personnes de l'entourage qui inspirent les participants. Ce type d'outil est sensé permettre aux participants de reconnaître et de

prendre contact avec ce qui les anime profondément et, par le fait même, favoriser la mobilisation de leur capacité de créer. (3) Les exercices d'écriture, d'imagination active et de visualisation, qui ont les mêmes visées que celles du montage de l'album de créativité, consistent à explorer différentes facettes de la créativité des participants par l'écriture et l'imagination.

Les trois prochains outils, soit (4) des périodes d'échange, (5) le mentorat et (6) le journal de bord, sont plutôt axés sur la réflexion et complètent l'utilisation des trois premiers outils qui viennent d'être présentés (production d'une mini-crédation, le montage d'un album de créativité, des exercices d'écriture, d'imagination active et de visualisation). Ainsi, pendant, (4) les périodes d'échange avec le groupe entier ou en sous-groupes, les participants ont l'occasion de partager et de réfléchir sur leur cheminement. Ces échanges offriraient aux participants un support émotionnel et une possibilité de prendre une distance par rapport à leur processus afin de mieux le cerner et aussi de mieux cerner leur propre vécu à l'intérieur de ce processus. (5) Le mentorat consiste à choisir, à l'intérieur du groupe d'éducateurs qui suivent le cours, une personne avec laquelle le participant pourra échanger librement à propos de son propre cheminement créateur. Ce type d'échange aurait l'avantage de permettre une exploration et une réflexion plus en profondeur du participant par rapport à son cheminement créateur qu'il lui serait possible de faire en groupe. (6) Le journal de bord dans lequel sont consignés les observations, les questionnements et les réflexions du participant est comme un témoin de la démarche qui, à l'instar des périodes d'échange et du mentorat, vise à favoriser une meilleure compréhension de soi et du processus créateur. Notons que ces deux derniers outils, soit (5) le mentorat et (6) le journal de bord, ont déjà été reconnus, par les experts recensés,

comme pouvant accompagner avantageusement les nouvelles approches de formation professionnelle orientées vers le développement personnel.

Le cours s'inspire directement de l'œuvre de Valéry. À cet égard, nous notons ici que Gingras (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) a développé une expertise en tant que chercheure se rapportant à Valéry, dont elle a analysé l'œuvre pendant plus de vingt ans, en plus d'avoir développé une expertise en tant que formatrice à la créativité auprès d'éducateurs en éducation continue. Selon l'approche de Valéry telle que présentée dans l'analyse de son œuvre réalisée par Gingras (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979), le développement personnel auquel concourt l'activité créatrice est conçu comme une "autoformation".

À ce stade-ci, il convient d'énoncer le problème de la recherche comme mettant en rapport direct le développement personnel et une formation professionnelle continue à la créativité axée sur l'expérience d'un processus créateur chez des éducateurs. L'approche de Valéry, que nous présenterons à la prochaine section, spécifie l'angle sous lequel sera abordé le développement dans la présente recherche.

### **1.1.3 L'ACTIVITÉ CRÉATRICE EN RAPPORT AVEC LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL VU COMME UNE AUTOFORMATION**

L'originalité de l'approche de Valéry provient surtout du fait qu'il attribue à l'activité créatrice une capacité d'autoformer la personne elle-même lorsqu'elle crée une œuvre. C'est ce que Valéry (Gingras, 1997) appelle "l'auto-éducation" ou "l'autoformation" qui est définie comme étant "la formation intérieure de la personne qui vit l'expérience d'un

processus créateur". Plus spécifiquement, cette autoformation signifie la prise de forme intérieure de la personne sous l'impact de l'activité créatrice. En effet, Valéry stipule que le façonnement des matériaux (l'œuvre produite) façonne, à son tour, le créateur. Ainsi, en donnant forme à une œuvre, le créateur lui-même en viendrait à prendre forme. Notons, ici, que cette capacité de prendre forme rejoint l'approche d'autoformation biocognitive mise de l'avant par Pineau (1995, 1991, 1985), comme nous le verrons dans la recension spécifique (c.f. 2.2.3.3e). Une telle approche d'autoformation repose sur la reconnaissance d'un caractère plastique ou malléable de la personne qui lui permettrait de se former (prendre forme) par ses rapports à soi, aux autres et aux choses tout en conservant son identité propre.

Selon l'analyse de l'œuvre de Valéry réalisée par Gingras (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979), ce créateur aurait lui-même identifié cinq principaux effets produits, par l'activité créatrice, chez la personne qui crée. Il s'agit de (1) la modification de la personne; (2) la reconnaissance et l'actualisation des potentialités; (3) l'intégration de forces contradictoires, notamment, les sensations et l'intelligence; (4) la maîtrise de soi et des moyens d'expression, ainsi que (5) l'accès à des valeurs idéales.

Après avoir ainsi précisé l'angle selon lequel nous allons aborder l'objet de la recherche, nous nous penchons maintenant sur la formulation de la question spécifique de recherche qui découle du problème énoncé.

## 1.2 LA QUESTION DE RECHERCHE

Le problème de recherche, rappelons-le, a été précédemment formulé comme s'intéressant au rapport entre le développement personnel et une formation professionnelle continue à la créativité axée sur l'expérience d'un processus créateur chez des éducateurs.

Pour les fins de la recherche, nous abordons le développement personnel selon l'approche d'autoformation de Valéry telle que présentée dans l'analyse de Gingras (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979), cette approche d'autoformation concernant la formation intérieure de la personne.

Dans le cadre de la présente recherche, nous étudierons l'approche d'autoformation retenue, sous l'aspect plus particulier de la "portée formatrice". Cette dernière, selon nous, correspond à l'impact d'une formation à la créativité axée sur l'expérience même d'un processus créateur menant au développement du soi de la personne qui crée. La "portée formatrice" sera composée de cinq dimensions qui correspondent aux cinq effets de l'activité créatrice chez la personne qui crée relevés par Valéry selon l'analyse réalisée par Gingras et par d'autres auteurs complémentaires.

La modalité de la formation professionnelle continue à la créativité axée sur l'expérience d'un processus créateur que nous retenons est celle du cours PPA 6205 "*Le processus créateur chez l'éducateur*" inspiré de Valéry qui a été élaboré et offert par Gingras (1999). Dorénavant, nous utiliserons les appellations "cours" ou "intervention éducative" pour désigner cette formation spécifique à la créativité.

Le choix de ce cours permet d'assurer une certaine cohérence entre l'approche d'autoformation de Valéry avec laquelle nous abordons le développement personnel et l'approche qui inspire l'intervention éducative qui correspond aussi à l'approche d'autoformation de Valéry.

Enfin, étant donné qu'à notre connaissance, aucune recherche n'a été réalisée dans ce domaine du développement personnel en rapport avec la créativité auprès d'éducateurs, aussi bien ceux qui travaillent en dehors du milieu scolaire que ceux qui travaillent en milieu scolaire qui, eux, ont déjà été étudiés, bien que peu. Donc, plus précisément les sujets de la présente recherche comprendront les deux types d'éducateurs qui ont suivi ce cours axé sur l'approche d'autoformation de Valéry, c'est-à-dire les enseignants travaillant en milieu scolaire et les formateurs travaillant en milieu extra-scolaire.

Suite à toutes ces constats et réflexions, nous formulons donc la question spécifique de la recherche de la façon suivante :

*Quelle est la portée formatrice de l'expérience d'un processus créateur vécue par des éducateurs dans le cadre d'un cours de créativité inspirée de Valéry/Gingras ?*

La question étant précisée, il importe maintenant, de définir les trois concepts-clés qui la composent.

### **1.3 LA DÉFINITION DES CONCEPTS-CLÉS**

Dans la présente section, les trois concepts-clés de la question de recherche sont définis, soit la portée formatrice (1.3.1), l'expérience d'un processus créateur vécue dans le cadre

d'un cours de créativité inspiré de Valéry/Gingras (1.3.2) ainsi que chez des éducateurs(1.3.3).

### **1.3.1 LA PORTÉE FORMATRICE**

La portée formatrice comporte deux notions distinctes que nous définissons de la façon suivante :

- **Portée**

La portée est définie comme étant un impact que peut exercer l'expérience d'un processus créateur sur la personne qui vit cette démarche. Cet impact prend ici la forme d'effets produits dans le cadre de cette démarche de créativité. Ces effets sont considérés tels qu'ils sont perçus d'une façon subjective par chacun des sujets de la recherche.

- **Formatrice**

L'appellation formatrice fait référence au fait que les effets sont vus comme les modifications de soi et donc, comme une autoformation telle que proposée par Valéry et présentée par Gingras (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979). Le soi signifie la personne prise sur le plan psychologique, entendu ici comme se limitant aux aspects affectif et intellectuel.

Ainsi, la portée formatrice découlant directement de la notion d'autoformation de Valéry telle que présentée dans l'analyse de Gingras (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979), se rapporte aux modifications de soi, telles que réalisées ou perçues par le sujet lui-même en rapport avec le fait d'avoir vécu une expérience du processus créateur

dans le cours PPA 6205 "*Le processus créateur chez l'éducateur*". Les diverses dimensions de cette portée formatrice seront présentées au chapitre trois qui porte sur le cadre de référence.

### **1.3.2 L'EXPÉRIENCE D'UN PROCESSUS CRÉATEUR VÉCUE DANS LE CADRE D'UN COURS DE CRÉATIVITÉ INSPIRÉ DE VALÉRY/GINGRAS**

Ce concept-clé comprend deux notions soit, l'expérience d'un processus créateur vécue et le cadre d'une démarche de créativité inspirée de Valéry/Gingras

- **Expérience d'un processus créateur vécue**

L'expérience est le vécu du sujet directement relié au fait d'avoir participé activement à l'ensemble des activités du cours et d'avoir complété avec succès l'ensemble de la démarche d'un processus créateur inspirée de Valéry/Gingras. Le vécu est subjectif et il est considéré tel que perçu par le sujet.

- **Dans le cadre d'un cours de créativité inspiré de Valéry/Gingras**

Le cours retenu pour les fins de la recherche inspiré directement de l'approche de Valéry a été élaboré et offert par Gingras au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal à la session d'hiver 2000.

Le contenu du cours comprend trois principaux volets, soit (1) l'expérience d'un processus créateur, (2) la démarche d'un processus créateur et (3) l'œuvre.



Comme nous venons tout juste de le mentionner, (1) l'expérience d'un processus créateur correspond au vécu subjectif. (2) La démarche d'un processus créateur comprend trois phases: (i) la recherche d'une idée créatrice, (ii) le travail de façonnement des matériaux et (iii) l'achèvement d'une œuvre. Cette démarche s'échelonne sur une période de cinq à six semaines et se termine par une présentation, devant la classe, de l'œuvre et du cheminement créateur vécu par chacun des participants du cours. Pour ce qui est de (3) l'œuvre, elle constitue un objet concret et original que chaque participant du cours a choisi de créer. Pour les fins de la recherche, nous tiendrons compte de l'ensemble des activités et travaux reliés à la production de cet objet.

### **1.3.3 LES ÉDUCATEURS**

Les éducateurs sont des intervenants dans le domaine de l'éducation ou de la formation auprès de toutes sortes de clientèles d'apprenants. Dans la présente recherche, ces éducateurs se divisent en deux catégories d'intervenants qui ont participé et complété le cours PPA 6205 "*Le processus créateur chez l'éducateur*". Il s'agit, dans un premier temps, des enseignants en milieu scolaire et, dans un deuxième temps, des formateurs en milieu extra-scolaire.

- **Enseignants**

Par enseignants, nous entendons tout intervenant qui est habilité à enseigner à un ou l'autre des ordres des institutions scolaires, soit pré-scolaire, primaire, secondaire, collégial ou universitaire.

- **Formateurs**

Par formateur, nous entendons tout intervenant qui œuvre en éducation dans un milieu extra-scolaire, tel que l'entreprise, le milieu communautaire ou le milieu institutionnel autre que scolaire.

## **1.4 LE BUT DE LA RECHERCHE**

La présente recherche se propose de repérer, d'explorer et d'analyser en profondeur les principales dimensions de la portée formatrice de l'expérience d'un processus créateur vécue par des éducateurs dans le cadre d'un cours de créativité inspiré de Valéry.

Le fait de réaliser cette démarche et d'approfondir cette question que nous nous posons peut s'avérer des plus utiles comme nous le verrons dans la section suivante.

## **1.5 L'UTILITÉ DE LA RECHERCHE**

Le fait de s'intéresser à cette question particulière se rapportant à la portée formatrice d'une expérience d'un processus créateur comporte une utilité à la fois sur le plan théorique et sur le plan pratique.

### **SUR LE PLAN THÉORIQUE**

Sur le plan théorique, cette utilité peut comprendre trois avantages pour le domaine de la formation continue intéressée à la créativité des professionnels.

Premièrement, poser cette question de recherche permet de relier directement le développement personnel vu sous l'angle de l'autoformation au développement professionnel dans un contexte de formation continue d'éducateurs.

Deuxièmement, à notre connaissance, les dimensions de l'autoformation composant la portée formatrice définies selon l'approche d'autoformation de Valéry et telle que présentée dans l'analyse de Gingras (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) n'ont jamais été analysées en rapport avec une intervention éducative explicitement reliée à cette approche de Valéry. Ainsi, poser la question d'autoformation nous conduit à accorder une attention particulière et à opérationnaliser les différentes dimensions de l'approche d'autoformation de Valéry qui correspondent aux dimensions de la portée formatrice que nous étudierons. Dans un premier temps, déjà cette opérationnalisation pourra servir à explorer les dimensions qui nous intéressent et, de plus, servir, souhaitons-le, de guide à des recherches subséquentes.

Troisièmement, il n'y a pas eu, à notre connaissance, d'étude reliée à une intervention en formation continue axée sur le développement de la créativité qui ait permis de comparer les dimensions de la portée formatrice qui sont soulignées par des éducateurs travaillant en milieu scolaire avec d'autres éducateurs travaillant en milieu extra-scolaire.

### **SUR LE PLAN PRATIQUE**

Sur le plan pratique, l'utilité de la recherche peut comprendre deux avantages pour le contexte de l'intervention éducative en formation continue intéressée à la créativité des professionnels.

Le premier avantage est de sensibiliser les éducateurs au rapport existant entre la formation à la créativité et le développement personnel. En effet, les éducateurs qu'ils soient en milieu scolaire ou extra-scolaire sont, d'une part, appelés à être eux-mêmes créateurs et à se développer sur le plan personnel et ils sont, d'autre part, appelés à intervenir auprès d'autres apprenants qui voudront développer leur créativité en rapport avec leur développement personnel.

Deuxièmement, le fait de poser cette question pourrait permettre, entre autres, de sensibiliser les responsables de la formation continue à l'intérêt de considérer les dimensions de la portée formatrice comme étant des composantes importantes de la formation à la créativité des enseignants et des éducateurs en général.

## **1.6 LE TYPE DE RECHERCHE**

Une recherche descriptive, de nature exploratoire, s'impose surtout à cause du peu d'avancement des connaissances portant sur la question qui nous intéresse, soit l'autoformation en rapport direct avec une intervention éducative axée sur le développement de la créativité, et aussi à cause du peu d'avancement des connaissances portant sur les dimensions de la portée formatrice d'une telle intervention auprès d'enseignants travaillant en milieu scolaire et de formateurs travaillant en milieu extra-scolaire. Ce type de recherche devrait nous permettre de connaître davantage les dimensions reliées à la portée formatrice qui seraient touchées par l'expérience vécue du processus créateur.

Les résultats de l'analyse réalisée au cours de la présente recherche pourrait même aboutir à la formulation de certaines hypothèses qui proposeraient ou expliqueraient certains liens entre des aspects de la créativité et ceux du développement personnel vu sous l'angle de l'autoformation telle que définie dans le cadre de la présente recherche.

**CHAPITRE 2 :**  
**LA RECENSION DES ÉCRITS**

Au chapitre premier, nous avons indiqué que la présente recherche s'inscrivait dans le domaine de la formation professionnelle continue et qu'elle se préoccupait du développement personnel des éducateurs, c'est-à-dire des enseignants travaillant en milieu scolaire et des formateurs travaillant en milieu extra-scolaire. À l'intérieur de ce domaine, nous nous intéressons particulièrement à la formation à la créativité en rapport avec le développement personnel des éducateurs. À cet égard, nous privilégions une intervention éducative axée sur l'expérience d'un processus créateur.

Nous avons défini le problème de la recherche comme s'intéressant au développement personnel en rapport avec une formation à la créativité axée sur l'expérience du processus créateur chez des éducateurs en formation continue. Nous avons aussi spécifié que la formation à la créativité qui allait être analysée dans le cadre de la présente recherche est une intervention éducative axée sur l'expérience du processus créateur qui est inspirée de Valéry tel que présenté par Gingras (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) et qui est offerte sous forme de cours universitaire à des éducateurs en formation professionnelle continue, nos sujets étant des éducateurs, enseignants ou des formateurs qui ont suivi ce cours.

Finalement, nous avons spécifié que l'approche d'autoformation de Valéry constituait l'angle sous lequel nous abordons le développement personnel que nous appelons, alors, portée formatrice. Cette dernière constitue, en fait, l'impact de l'intervention éducative retenue sur le développement personnel de la personne qui crée.

Le problème étant situé, défini et spécifié, nous abordons maintenant le deuxième chapitre qui se rapporte à la recension des écrits. Ce chapitre comporte deux sections, soit une première qui porte sur le développement professionnel et le développement personnel dans la formation continue (2.1) et une deuxième section qui porte sur le développement de la créativité (2.2).

Les écrits recensés dans le cadre de la présente recherche proviennent de différentes sources, selon les thèmes traités. Ces écrits consistent principalement en des articles scientifiques recensés à partir des bases de données anglophones, (ERIC et PSYCLIT), et francophones, (FRANCIS et ATRIUM). La base de données de la bibliothèque de l'Université de Montréal (ATRIUM) a été consultée surtout pour repérer des classiques se rapportant à la créativité, plus particulièrement, au processus créateur et à la personne créatrice.

## **2.1 LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL DANS LA FORMATION CONTINUE**

Dans la présente section qui se rapporte au développement professionnel et au développement personnel dans la formation continue, nous abordons l'état des recherches sur l'interrelation entre le développement professionnel et le développement personnel dans la formation continue (2.1.1). Les connaissances découlant de ce tour d'horizon permettront de situer et de justifier la pertinence de l'objet de la présente recherche, le développement personnel.



Puisque nous nous intéressons à l'aspect de l'intervention éducative dans la formation professionnelle continue, la présentation de nouvelles approches de formation professionnelle continue des éducateurs en rapport avec leur développement personnel (2.1.2) permettra de mettre en évidence les principaux fondements sur lesquels reposent ces nouvelles approches et de mieux situer notre question à l'intérieur de ces dernières.

### **2.1.1 L'INTERRELATION ENTRE LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL DANS LA FORMATION CONTINUE**

Des recherches ont déjà montré que le développement personnel était un motif de participation à des programmes de formation professionnelle continue (Grzyb, Graham et Donaldson, 1998). Cependant, bien au-delà de constituer un simple élément de motivation extrinsèque, le développement personnel en formation continue pourrait également être, selon Nowlen (1990), un moyen d'améliorer la qualité de la pratique professionnelle, suggérant ainsi l'existence d'une interdépendance, longtemps ignorée en formation professionnelle continue, entre le développement personnel et le développement professionnel.

Dans cette section se rapportant à l'interrelation entre ces deux types de développement dans la formation continue, nous nous penchons, d'abord, sur des recherches qui ont porté sur l'intégration des besoins personnels dans des programmes de formation professionnelle (2.1.1.1) et qui ont mis en évidence l'existence d'une interrelation entre le développement professionnel et le développement personnel. La reconnaissance d'une telle interrelation montre la pertinence de faire porter la présente recherche sur le développement personnel des éducateurs en formation professionnelle continue.

La pertinence de l'objet de la recherche sera d'autant renforcée par des recherches se rapportant à l'explicitation de la nature du lien existant entre le développement professionnel et le développement personnel (2.1.1.2), qui ont montré qu'il existait non seulement une interrelation entre ces deux types de développement, mais que la dimension personnelle occupait une place centrale dans le développement des professionnels et que cette dimension aurait même préséance sur la dimension professionnelle.

#### **2.1.1.1 L'INTÉGRATION DES BESOINS PERSONNELS DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE**

Parallèlement aux nombreuses transformations que le monde du travail a subi au cours des dernières décennies et, par ailleurs, parallèlement à l'accroissement conséquent des besoins de formation en milieu de travail, Zeph (1991) note l'émergence de nouvelles valeurs au travail dont celles reliées à l'établissement d'un équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle. Ainsi, les programmes de formation professionnelle continue devraient-ils prendre en considération les besoins personnels des employés et intégrer les besoins personnels de ces derniers à ceux de l'entreprise.

À cet effet, Zeph (1991) a trouvé, dans le cadre d'une recherche qu'elle a menée auprès de douze éducateurs d'adultes, travaillant en milieu communautaire, qui avaient pris part à un programme de développement professionnel s'échelonnant sur une année, que le respect des besoins personnels et des choix d'activités de formation professionnelle continue des éducateurs étudiés pouvait exercer un impact tant sur le développement professionnel que personnel de ces derniers. Ce programme comportait la participation à diverses activités

de formation choisies par les participants eux-mêmes, en fonction de leurs propres besoins et de leurs préférences respectives. De plus, les 12 participants avaient assisté à des séminaires de groupe organisés expressément pour eux. L'analyse des résultats de l'expérience des participants a surtout permis de faire ressortir deux catégories d'impact, soit une certaine (1) expansion de soi caractérisée par une ouverture à de nouvelles façons de penser, une ouverture à une prise de risques et une ouverture à un nouveau sentiment de compétence personnelle, et (2) une meilleure capacité de réflexion telle que préconisée dans les approches réflexives, caractérisée par l'acquisition de nouvelles connaissances, d'une nouvelle compréhension de leur rôle d'éducateurs d'adultes et d'une nouvelle façon de jouer ce rôle.

Bennet (1991) s'intéresse aussi au respect des besoins des professionnels en formation continue en rapport avec le développement personnel. Cette chercheuse pousse la notion de besoins un peu plus loin que la simple reconnaissance du besoin de choisir les activités de formation. Se basant sur l'approche humaniste de Maslow, Bennet (1991) définit le développement personnel comme étant la satisfaction de différents niveaux de besoins personnels, soit les besoins relatifs à la physiologie, à la sécurité physique, à l'appartenance à un groupe, à l'estime de soi et à l'actualisation de soi. Dans sa recherche, elle s'est plus particulièrement penchée sur l'impact de la satisfaction de ces besoins sur l'acquisition de connaissances et d'habiletés qui accroissent l'efficacité des enseignants des ordres d'enseignement pré-scolaire, primaire et secondaire dans leurs prises de décisions personnelles dans le cadre de leurs pratiques éducatives. Précisons que la structure et les activités du programme de formation avaient été élaborées de manière à favoriser la satisfaction de ces besoins. Les résultats de sa recherche ont montré, ici

encore, l'existence d'une interdépendance entre le développement professionnel des enseignants étudiés et leur développement personnel. Ce dernier correspond ici à la satisfaction des différents niveaux de leurs besoins. La chercheuse conclut que les programmes de développement professionnel devraient tenir compte des besoins personnels en particulier, et du développement personnel en général, pour atteindre leurs objectifs d'amélioration de la performance professionnelle.

Dans son article basé sur une conférence présentée au *Symposium on Excellence in Doctoral Education*, se rapportant à la dimension personnelle et le développement des enseignants des ordres d'enseignement supérieur (collégial et universitaire), Schuster (1989) préconise aussi l'enracinement des programmes de développement professionnel dans des perspectives théoriques axées sur la croissance personnelle et sur des notions telle que l'actualisation de soi de Maslow ou tel que le besoin de croissance d'Alderfer ou encore tel que le besoin d'accomplissement de McClelland. Schuster (1989) a constaté que, en plus d'être appréciés, ces programmes axés sur le développement personnel favorisaient le développement professionnel des enseignants universitaires et collégiaux. Ce chercheur considère que le développement professionnel est intrinsèquement lié au développement personnel, et que ce dernier est crucial autant pour le bien-être du professionnel que pour l'efficacité au travail. Il avance même que l'évacuation des composantes reliées à la dimension personnelle expliquerait l'inefficacité de plusieurs programmes de développement professionnel. Enfin, il prône une approche holistique de formation professionnelle continue des enseignants des ordres d'enseignement supérieur qui comprendrait des activités faisant la promotion de la croissance personnelle.

En résumé, des recherches qui ont porté sur l'intégration des besoins personnels dans les programmes de formation professionnelle continue d'éducateurs ont montré l'existence d'une interrelation entre le développement professionnel et le développement personnel. Il convient maintenant d'aborder les recherches qui explicitent la nature du lien entre ces deux types de développement.

#### **2.1.1.2 L'EXPLICITATION DE LA NATURE DU LIEN EXISTANT ENTRE LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL**

Karpiak (1991) qui s'intéresse au développement personnel, principalement sous la forme d'une transformation personnelle, a établi un lien entre ce type de développement et le développement professionnel des travailleurs sociaux auprès desquels elle a mené sa recherche. Les résultats de sa recherche l'ont amenée à considérer qu'un développement professionnel signifiant comportait une transformation personnelle, c'est-à-dire, plus spécifiquement, un changement au niveau de la conscience des sujets étudiés. Suite aux résultats de sa recherche, elle a défini des implications pratiques pertinentes à la formation professionnelle continue, formulées sous forme de recommandations aux intervenants en formation continue en général. Selon elle, il importe que ces derniers prennent conscience des possibilités offertes par leur propre transformation personnelle ainsi que par celle des professionnels auprès desquels ils interviennent. Les intervenants en éducation continue pourraient faciliter les façons dont sont traités et intégrés les événements qui touchent profondément la personne tels la mort, la maladie, le deuil, le divorce, et qui précipitent des transformations personnelles. De plus, les intervenants en éducation continue pourraient introduire dans leurs programmes de formation, de

nouvelles perspectives, expériences et informations qui pourraient agir comme des agents provocateurs de changement auprès des professionnels en formation.

Watson (1988) a conduit une recherche sur les effets d'une formation professionnelle offerte dans le cadre d'un certificat en éducation spécialisée à des enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Cette formation d'une durée d'une année à temps plein accordait une grande place à l'auto-évaluation et à la réflexion. Les effets, tels que perçus par les enseignants étudiés, ont été autant d'ordre personnel que professionnel. Les effets d'ordre personnel correspondaient principalement à des changements qui relèvent de la croissance personnelle: une augmentation de la confiance en soi, une plus grande ouverture d'esprit et une capacité d'être plus décontracté, plus tolérant, plus assuré et plus critique. Les effets d'ordre professionnel, quant à eux, correspondaient principalement à l'acquisition d'habiletés spécifiques reliées au travail professionnel des enseignants étudiés qui cherchaient à répondre aux besoins éducatifs spéciaux de certains enfants.

Butler (1996) ne s'est pas contenté de mettre en évidence l'existence d'une interrelation entre le développement personnel et le développement professionnel. Il a poussé la recherche un peu plus loin, en tentant de saisir davantage la nature de ce lien entre ces deux types de développement. À cette fin, il a analysé la composante du développement personnel dans le cadre de la performance professionnelle même des enseignants. Les résultats de son étude l'ont amené à conclure que la performance professionnelle provenait du développement du soi de la personne, tout comme, d'ailleurs, le savoir d'expérience personnelle et la représentation qu'une personne se fait du monde qui l'entoure. Selon lui, le développement professionnel ne peut être dissocié du

développement personnel puisque le développement professionnel prendrait sa source et s'inscrirait dans l'individu lui-même en tant que personne.

Dans un ordre d'idées similaires, Bell et Gilbert (1994) ont conclu, suite à leur recherche longitudinale d'une durée de trois ans menée auprès d'enseignants de sciences des ordres d'enseignement primaire et secondaire intéressés à apprendre à enseigner selon la perspective constructiviste, que le développement des enseignants étudiés était un tout organique qui comportait trois dimensions: sociale, professionnelle et personnelle. Le développement social inclut le fait de travailler et d'entrer en relation avec d'autres enseignants et étudiants et ce, d'une nouvelle façon; le développement professionnel inclut le changement de concepts et de croyances sur l'enseignement des sciences et le changement d'activités en classe; le développement personnel signifiant inclut la prise en considération des sentiments des enseignants par rapport au processus de changement, au fait d'être enseignant et à l'enseignement des sciences.

C'est en analysant les résultats de leur recherche de manière à donner une vue d'ensemble du processus d'apprentissage des enseignants étudiés en rapport avec leur développement tant professionnel, social que personnel que Bell et Gilbert (1994) ont non seulement relevé une interrelation entre ces trois dimensions, mais ont aussi trouvé que le développement d'une dimension requérait le développement des deux autres dimensions. Qui plus est, le développement personnel semblait occuper une place centrale et avoir la préséance sur le développement professionnel et le développement social.

À partir de recherches se rapportant à l'interrelation entre le développement professionnel et le développement personnel, nous avons établi l'importance de ce dernier dans la formation professionnelle continue, justifiant et légitimant ainsi la pertinence de notre objet de recherche. Nous nous penchons maintenant sur les nouvelles approches de formation continue des éducateurs visant le développement personnel que nous avons brièvement présentées dans la problématique (c.f. 1.1.1.2). La présentation de ces nouvelles approches vise à illustrer comment les pratiques éducatives actuelles favorisent ce développement.

### **2.1.2 LES NOUVELLES APPROCHES DE FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE DES ÉDUCATEURS ET LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL**

La section portant sur les nouvelles approches de formation professionnelle continue des éducateurs en rapport avec le développement personnel met en évidence deux importants facteurs dans les pratiques éducatives actuelles favorisant l'essor de l'intérêt porté au développement personnel. Il s'agit, premièrement, de l'importance de partir de l'expérience vécue des éducateurs en formation et, deuxièmement, de l'importance d'intégrer la dimension affective à la dimension cognitive dans l'exploration des vécus de ces éducateurs.

Dans la présente section qui porte sur les nouvelles approches de formation professionnelle continue des éducateurs en rapport avec le développement personnel, nous abordons, d'une part, comment une approche axée sur l'analyse réflexive intégrant la dimension affective à la dimension cognitive (2.1.2.1) peut favoriser le développement personnel des éducateurs en formation continue. D'abord, une présentation (a) des notions



théoriques sous-jacentes à une formation axée sur l'analyse réflexive met en évidence l'importance de partir de l'expérience vécue des éducateurs pour favoriser leur développement personnel. Cependant, il semblerait qu'une réflexion sur les vécus limitée à la dimension cognitive ne serait pas en mesure d'amener des transformations personnelles essentielles à un développement personnel signifiant. Afin de pallier cette lacune, nous présentons (b) un modèle de formation axée sur l'analyse réflexive intégrant l'affectif.

D'autre part, nous abordons comment une approche de formation professionnelle continue des enseignants axée sur l'acquisition d'une connaissance de son propre fonctionnement psychologique (2.1.2.2) peut favoriser le développement personnel. Cette approche découle de la reconnaissance de (a) la nature affective de la relation éducative des enseignants en formation, avec leurs étudiants venant ainsi appuyer l'importance d'intégrer la dimension affective à la dimension cognitive, cette fois-ci par (b) une formation axée sur une connaissance de soi qui tienne aussi compte des vécus des enseignants.

Finalement, sont présentés deux principaux outils de formation utilisés, entre autres, à l'intérieur des nouvelles approches de formation professionnelle continue en rapport avec le développement personnel (2.1.2.3). Ces outils, nommément, (a) le mentorat et (b) la tenue d'un journal professionnel, permettent de prendre en considération le vécu des éducateurs et de favoriser la réflexivité et l'intégration de l'affectif au cognitif.

### **2.1.2.1 UNE APPROCHE AXÉE SUR L'ANALYSE RÉFLEXIVE CHEZ LES PROFESSIONNELS EN FORMATION CONTINUE**

Depuis au moins une vingtaine d'années, la réflexivité désignée sous différentes appellations, telles la "connaissance de soi dans l'action", la "conscience de soi", la "métacognition", "l'épistémologie de l'action" ou, encore, simplement la "lucidité", est au cœur des nouvelles approches de formation professionnelle continue (Perrenoud, 1996). Les auteurs recensés dans le domaine de la formation continue des enseignants et des formateurs qui se sont intéressés à la démarche réflexive en rapport avec le développement personnel, font généralement part (a) des notions théoriques d'une formation axée sur l'analyse réflexive en indiquant certaines possibilités de développement personnel offertes par une telle pratique réflexive.

Or, nous avons vu dans la section précédente que la considération de la dimension personnelle, vue sous l'angle des affects, serait le principal facteur contribuant au développement personnel. Dans ce sens, certains auteurs (Legault et Paré, 1995) suggèrent qu'une formation axée sur l'analyse réflexive qui intégrerait la dimension affective à la dimension cognitive favoriserait davantage le développement personnel des éducateurs en formation professionnelle continue. Nous retrouvons même (b) un modèle de formation (application d'une approche) axée sur l'analyse réflexive intégrant l'affectif. Ce modèle illustre bien, croyons-nous, la possibilité d'intégrer l'affectif au cognitif dans le cadre d'une formation continue d'éducateurs et, par conséquent, d'optimiser leur développement personnel.

#### A) LES NOTIONS THÉORIQUES D'UNE FORMATION AXÉE SUR L'ANALYSE RÉFLEXIVE

L'approche générale qui accentue l'analyse réflexive dans le domaine de la formation professionnelle s'inspire, avant tout, des travaux de Schön (1987, 1983) qui ont porté sur le savoir professionnel en lien direct avec la réflexion. Schön (1987, 1983) présume que le praticien acquiert un savoir qui ne s'enseigne pas, mais qui se construit plutôt sur les bases de l'action. Ainsi, la pensée du praticien contiendrait sa propre rationalité pratique (*practical rationality*). L'objectif de la pratique réflexive serait la découverte et la reconstruction de cette rationalité dans les pratiques professionnelles. Pour ce faire, Schön (1983) propose un passage d'une épistémologie du savoir théorique à une épistémologie du savoir d'expérience selon laquelle un événement pratique, plutôt qu'une théorie, servait de point de départ à toute recherche réalisée dans un milieu d'intervention professionnelle donné.

Bien qu'une approche de formation axée sur l'analyse réflexive puisse s'utiliser par un individu en solitaire, cette formation semble offrir plus d'occasions d'apprentissage en formation de groupe. En effet, selon Boucher et L'Hostie (1997), les échanges entre les membres d'un groupe stimuleraient la réflexion et la diversité des points de vue apporterait un éclairage nouveau à la situation, tandis qu'une personne qui travaille en solitaire reste plutôt souvent bloquée dans son propre point de vue. Par ailleurs, la tendance à travailler en formation de groupe s'accroît et trouve de plus en plus sa pertinence face à la complexité à laquelle les praticiens sont confrontés.

Utilisée en milieu enseignant de tous les ordres, pré-scolaire, primaire, secondaire, collégial et universitaire, l'approche de formation axée sur l'analyse réflexive produirait

un savoir qui informe, d'une part, sur la façon dont une action est accomplie dans les classes et, d'autre part, sur les conceptions personnelles sur lesquelles cette action repose. Cette "connaissance de soi dans l'action" permettrait à tout enseignant de voir et de comprendre son action, d'objectiver les mécanismes qui sont sous-jacents à cette action et, de ce fait, d'avoir plus de prise sur sa situation, tant sur le plan professionnel que personnel. L'enseignant utilisant l'analyse réflexive pourrait ajuster ses comportements, ses points de vue et même son intervention éducative en fonction de la "connaissance de soi dans l'action" (Gauthier, 1997; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991; Van Note Chism et Sanders, 1986).

De plus, la démarche réflexive permettrait aux enseignants de prendre un recul nécessaire par rapport à leurs savoirs d'expérience, d'explicitier ces savoirs de façon à pouvoir construire de nouveaux savoirs utilisables dans le milieu d'intervention de l'enseignant, soit dans sa classe (Charlier, 1996). Dans cette optique, la formation ne consisterait plus à accroître le bagage de connaissances théoriques des enseignants, mais consisterait plutôt à inviter ces derniers à s'engager dans une démarche d'élaboration de leurs propres modèles d'intervention professionnelle, à partir de leur propre savoir d'expérience. De fait, cette démarche constituerait une conception relativement nouvelle de ce qui pourrait être appelé à devenir le perfectionnement professionnel qui vise la transformation des pratiques existantes et la prise en charge du professionnel par lui-même (Boucher et L'Hostie, 1997).

Legault et Paré (1995) jugent la formation professionnelle offerte présentement aux enseignants trop axée sur la dimension cognitive, au détriment de la dimension affective,

pour apporter des changements personnels suffisamment profonds pouvant mener à un véritable changement professionnel. Pour répondre à cette lacune, ils proposent un modèle d'application d'une approche de formation axée sur l'analyse réflexive dans laquelle l'affectif et le cognitif sont utilisés de façon conjointe.

#### **B) UN MODÈLE DE FORMATION AXÉE SUR L'ANALYSE RÉFLEXIVE INTÉGRANT L'AFFECTIF**

Notons qu'à l'instar de Kerpiak (1991) et de Bell et Gilbert (1994), Paré (1983) considérait déjà en 1983, lui aussi, qu'une formation professionnelle continue authentique doit conduire à une transformation personnelle et que cette dernière ait préséance sur tout développement professionnel. Ce point de vue s'appuie sur un principe psychologique voulant que le comportement extérieur d'un individu tire son origine d'une structure à l'intérieur de ce même individu. Paré (1989) utilise l'appellation "théories implicites" pour désigner cette organisation du monde intérieur de l'individu. Ces théories implicites de tout enseignant gouverneraient la pratique professionnelle de ces derniers. Selon Paré (1989), il serait donc impossible d'amener un changement à partir de l'extérieur de l'enseignant. Un changement significatif dans la pratique professionnelle ne pourrait ainsi découler que d'une prise de conscience personnelle des théories implicites expliquant ses interventions, et ces prises de conscience doivent nécessairement faire appel à la dimension affective pour exercer un véritable impact transformateur.

Le modèle de formation axée sur l'analyse réflexive proposé par Legault et Paré (1995) vise à permettre aux enseignants en formation de rechercher les causes psychologiques qui se trouvent à la base des représentations qui gouvernent leurs propres actes

professionnels. Ce modèle d'intervention éducative est bâti en fonction de quatre postulats centraux: (1) les représentations déterminent les gestes pédagogiques; (2) les gestes pédagogiques sont déterminés en partie par des dimensions inconscientes; (3) le fait de porter les dimensions inconscientes à la conscience peut conduire à de nouvelles représentations de l'action et à la transformation intérieure de chaque enseignant en formation; (4) seule l'action qui découlerait d'une prise de conscience engendrerait des changements réels.

Le modèle de formation de Legault et Paré (1995) a été appliqué dans des séminaires universitaires des cycles supérieurs auprès d'enseignants et de formateurs. Ces séminaires visaient, entre autres, à amener les éducateurs participants à prendre conscience des composantes inconscientes qui agissent, à leur insu, dans la relation éducative qu'ils établissent avec leurs apprenants.

Legault et Paré (1995) postulent également que la qualité de la réflexion est étroitement liée à la qualité de la présence au vécu. En effet, c'est à partir du vécu qu'émergeraient les significations personnelles de l'acte éducatif. Afin de favoriser cette démarche de prise de conscience des significations personnelles reliées à la présentation d'interventions éducatives vécues qui seront présentées pendant le séminaire, les responsables de la formation des éducateurs peuvent utiliser différentes techniques telles le jeu de rôles, la visualisation, l'écriture de dialogues, l'émergence de symboles, les arts visuel et dramatique, des modèles et des grilles d'analyse... Toutes ces techniques ont pour but d'amener les participants à explorer les effets précis que provoque, chez tous les participants, la présentation, par un éducateur en formation, d'une intervention éducative

qu'il a vécue. Pour l'éducateur qui a vécu et présenté une intervention éducative, ces effets se retrouveraient particulièrement en rapport direct avec des éléments de sa structure psychologique qui étaient en jeu dans l'intervention éducative au moment où elle s'est passée et qui demeureraient sous le seuil de la conscience sans l'exploration qu'il en a fait pendant le séminaire. L'exploration des prises de conscience de l'éducateur qui a vécu et présenté l'intervention éducative se fera d'une part, dans un travail d'écriture produit dans le cadre du séminaire et, d'autre part, dans sa pratique éducative.

Outre l'approche de formation professionnelle continue axée sur la réflexivité, une approche axée sur la connaissance de son propre fonctionnement psychologique pourrait aussi favoriser l'intégration de l'affectif au cognitif.

#### **2.1.2.2 UNE APPROCHE AXÉE SUR LA CONNAISSANCE DE SON PROPRE FONCTIONNEMENT PSYCHOLOGIQUE**

La constatation de Legault et Paré (1995) quant à la place quasi exclusive de la dimension cognitive dans la pratique courante de l'approche axée sur l'analyse réflexive avait déjà été relevée par Clandinin et Connelly (1987) lors de leur recension des recherches se rapportant au savoir d'expérience personnelle (*personal practical knowledge*) des enseignants, menée il y a plus de dix ans. Les résultats de leur analyse ont montré que la réflexion des enseignants n'était généralement abordée qu'en termes cognitifs uniquement. Seulement deux des douze recherches analysées sur le savoir d'expérience personnelle des enseignants indiquaient l'existence de manifestations aussi bien affectives que cognitives. Clandinin et Connelly (1987) déplorent que l'idée voulant que le savoir implique des états mentaux esthétiques, moraux et émotionnels par rapport à l'objet de connaissance ne soit

pas répandue en éducation et que l'affect soit généralement traité comme une "impureté" de la raison. Ces chercheurs souhaitent qu'on en vienne à concevoir la réflexion autant en termes affectifs que cognitifs dans la formation professionnelle des enseignants.

Depuis cette recension, des chercheurs se sont penchées sur (a) la nature affective de la relation éducative des enseignants en formation, avec leurs étudiants. Il convient ici de présenter les résultats des recherches qui ont ainsi contribué à définir la nature affective de la relation éducative, car ces derniers serviront de fondements théoriques justifiant l'importance d'offrir aux enseignants en formation professionnelle continue, (b) une formation axée sur la connaissance de soi.

#### **A) LA NATURE AFFECTIVE DE LA RELATION ÉDUCATIVE DES ENSEIGNANTS EN FORMATION, AVEC LEURS ÉTUDIANTS**

Les résultats d'une recherche menée par Hargreaves (1998), auprès d'enseignants de l'ordre d'enseignement secondaire, ont montré que les relations de ces derniers avec leurs élèves, ainsi que leurs engagements émotionnels envers leurs élèves alimentaient et exerçaient une influence sur les actions des enseignants ce qui se ferait même sentir sur leur façon d'enseigner. De plus, les résultats de cette recherche ont indiqué que les enseignants valorisaient ces liens émotionnels établis avec leurs élèves. Les enseignants attribueraient une grande valeur aux objectifs, qu'ils se sont d'ailleurs fixés eux-mêmes, d'éduquer leurs élèves en se préoccupant des dimensions émotionnelle, intellectuelle et sociale de ces derniers.



Dans le même ordre d'idées, Tardif et Lessard (1999), qui se sont aussi penchés sur la relation éducative entre les enseignants et leurs élèves, ont trouvé que cette relation semblait être le moteur de la motivation des enseignants étudiés. En effet, les résultats de leur recherche ont montré que ces derniers avaient le sentiment de contribuer à faire évoluer des êtres qui vont, plus tard, constituer la société. À partir d'extraits de discours tenus par leurs sujets, ces chercheurs ont constaté, de plus, que les enseignants investissaient beaucoup émotivement dans leur travail. Une enquête menée par Rice (1996) auprès de professeurs d'enseignement supérieur (collégial et universitaire) va aussi dans le même sens. Cette enquête révèle, de plus, l'importance que ces professeurs attribueraient à la relation éducative avec leurs étudiants.

Hargreaves (1998) ainsi que Tardif et Lessard (1999) concluent qu'enseigner n'est pas seulement une pratique technique ou cognitive, mais aussi un travail émotif. Hargreaves (1998) avance même que les émotions seraient au cœur de l'enseignement. De telles réflexions amènent ce dernier à considérer qu'un bon enseignement ne peut être limité au fait que l'enseignant connaît bien son sujet, ni au fait qu'il soit efficace ou qu'il utilise des techniques appropriées. L'enseignement doit également être chargé d'émotions positives, car ces dernières seraient ce qui relie les concepts enseignés aux stratégies éducatives utilisées. Par conséquent, pour Hargreaves (1998) les "bons" enseignants seraient des êtres émotifs, passionnés, qui établissent une relation authentique avec leurs élèves, qui remplissent leur classe de défis pour les élèves et qui suscitent la joie et la créativité chez ces derniers.

**B) UNE FORMATION AXÉE SUR LA CONNAISSANCE DE SOI**

Hamachek (1999) pousse la réflexion un peu plus loin que la simple reconnaissance de l'importance des émotions en enseignement. Il avance que l'exercice de toute profession, où les relations interpersonnelles sont aussi importantes qu'en enseignement, requiert de la part du professionnel, une connaissance de lui-même. Cependant, cette dernière ne peut se limiter à la connaissance de sa performance personnelle (*personal performance*) telle que décrite par Tamir (1988 *in* Durand, 1996). En effet, Tamir (Durand, 1996) restreint la notion de connaissance de soi à la simple connaissance que l'enseignant a de lui-même quant à sa façon de parler, de marcher dans la classe, d'écouter... Pour Hamachek (1999), la connaissance de soi doit référer à la connaissance que l'enseignant a de son type de personnalité, des valeurs et des croyances guidant ses actions et ses attitudes, de même que de ses défauts et de ses forces. Hamachek (1999) justifie l'importance d'une telle connaissance de soi en stipulant que la matière enseignée est en interaction avec le contenu de la personnalité des enseignants. Par conséquent, les contenus pédagogiques seraient empreints des éléments de la personnalité des enseignants. Ainsi, ces derniers n'enseigneraient pas seulement des contenus pédagogiques neutres et objectifs, au contraire, les enseignants feraient, en quelque sorte, eux-mêmes partie de ces contenus.

En l'absence d'une véritable connaissance de soi, les enseignants ne seraient pas dans une position leur permettant de dépasser ou de concilier les aspects psychologiques d'eux-mêmes qui peuvent bloquer l'efficacité de leur enseignement. En fait, précise-t-il, ce qui importe n'est pas autant la connaissance de soi de l'enseignant que la façon dont cette connaissance de soi est reflétée dans ses comportements envers ses élèves.

Baillauquès (1990) va dans le même sens en clamant l'importance des affects dans la relation éducative et en soulignant que la qualité de la relation pédagogique est en rapport direct, quoique non exclusif, avec la personnalité de l'enseignant. Ce dernier est confronté à une problématique relationnelle complexe et prenante. Aussi, Baillauquès (1990) pointe-t-elle la nécessité d'une formation professionnelle continue des enseignants qui favoriserait un développement personnel par le biais d'une formation psychologique visant essentiellement la connaissance de soi et l'intégration des dimensions affective et cognitive chez l'enseignant en formation.

Toujours selon Baillauquès (1990), le développement personnel revêt plusieurs formes. Par exemple, il peut signifier une consolidation des régulations émotionnelles et des capacités cognitives, il peut aussi consister en une construction identitaire des enseignants dans et par leur rôle professionnel, tout comme il peut consister en une explicitation des perceptions que les enseignants ont d'eux-mêmes, ainsi que du sens qu'ils confèrent à leur vie professionnelle et privée. Baillauquès et Breuse (1993) précisent que cette dernière forme de développement personnel serait, notamment, pertinente lorsque les enseignants en cours de carrière, à l'instar de tout autre professionnel d'ailleurs, traversent des périodes de vie qui peuvent être particulièrement critiques et pendant lesquelles les enseignants seraient particulièrement vulnérables à l'épuisement professionnel, entre autres. Ici, l'écoute et l'expression des problèmes, des questionnements et des projets font partie de la formation psychologique qui ne vise pas seulement à apporter une aide psychologique, mais qui vise également à soutenir les personnalités professionnelles qui se remettent en question, qui veulent progresser et qui cherchent une certaine réassurance au sein d'une dynamique de formation.

Afin de favoriser le développement personnel, les approches de formation professionnelle continue axée sur l'analyse réflexive ainsi que celle axée sur la connaissance de son propre fonctionnement psychologique utilisent des outils pédagogiques qu'il convient aussi de présenter.

### **2.1.2.3 DES OUTILS DE FORMATION UTILISÉS PAR LES NOUVELLES APPROCHES DE FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE EN RAPPORT AVEC LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL**

À partir de notre recension, nous avons retenu deux principaux outils de formation professionnelle continue qui peuvent favoriser le développement personnel des éducateurs. Il s'agit (a) du mentorat et de (b) la tenue d'un journal professionnel. L'intérêt pour ces outils provient du fait qu'ils peuvent favoriser le développement de la réflexivité des praticiens et qu'ils peuvent permettre de tenir compte, à la fois, de la dimension affective et de la dimension cognitive et, par conséquent, favoriser l'intégration de ces deux dimensions. Comme nous l'avons déjà mentionné, cette intégration serait garante, selon Paré (1989) et Legault et Paré (1995), des prises de conscience nécessaires au développement personnel.

#### **A) LE MENTORAT**

Le mentorat repose sur le type de relation maître-apprenti où le maître est un professionnel expérimenté et l'apprenti un professionnel moins expérimenté qui bénéficie de l'expérience et des conseils avisés du mentor. Bien que cet outil pédagogique soit surtout reconnu pour le support professionnel qu'il procure au professionnel en formation, il peut aussi contribuer au développement personnel. Par exemple, à partir de son expérience personnelle avec son mentor, Leadley (1998) considère que le mentorat a

contribué à sa croissance personnelle, notamment, par l'augmentation de la confiance en soi dans l'exercice de son rôle de bibliothécaire formatrice. De plus, selon Roberts (1990), le mentorat pourrait aussi fournir un support émotionnel aux enseignants.

#### **B) LA TENUE D'UN JOURNAL PROFESSIONNEL**

La tenue d'un journal professionnel est un outil pédagogique jugé efficace par certains auteurs pour explorer et réfléchir sur sa propre pratique professionnelle et sur soi-même, dans un contexte de formation professionnelle continue (Holly, 1989; Paré, 1987). La tenue d'un journal professionnel consiste en une consignation par écrit, d'une part, de données factuelles concernant des expériences vécues relatives à la pratique professionnelle ou à la vie privée de la personne en formation et, d'autre part, de données subjectives, tels les sentiments et les perceptions qui sont associés à ces expériences vécues.

Les contributions au développement personnel que peut amener cet outil pédagogique, sont multiples. Par exemple, ce type d'écriture peut permettre de situer les expériences personnelles des professionnels en formation dans des contextes plus larges (social, politique, économique et éducatif) et, de ce fait, contribuer à ce que ces professionnels adoptent des points de vue plus inclusifs. Cet outil favoriserait aussi, chez la personne en formation, une meilleure connaissance et une meilleure compréhension de soi. Finalement, en favorisant la structuration de la compréhension des événements vécus par la personne en formation, le journal professionnel lui permettrait de donner un sens à ces derniers et l'aiderait à se situer par rapport à eux. Ainsi, dans un contexte de formation professionnelle continue, la tenue d'un journal professionnel semblerait accompagner

favorablement les enseignants qui cheminent dans une démarche d'analyse réflexive, seuls ou en groupe.

Paré (1987), qui, comme nous l'avons vu, s'est intéressé à une formation à l'analyse réflexive intégrant l'affectif (2.1.2.1), souligne que la tenue d'un journal agirait comme un "réflecteur du monde intérieur" des professionnels en formation. Cet outil particulier supporterait, en effet, les éducateurs dans leur démarche de prise de conscience des théories implicites qui conditionnent et contrôlent leur pratique professionnelle. Ces prises de conscience sont, pour Paré (1989), rappelons-le, essentielles à la transformation personnelle sous-jacente à la transformation professionnelle.

Notre recension sur l'interrelation entre le développement professionnel et le développement personnel dans la formation continue ainsi que sur les nouvelles approches de formation professionnelle continue axées sur le développement personnel et les outils pédagogiques utilisés par ces approches montre la pertinence de l'objet de la présente recherche qui est le développement personnel à l'intérieur du domaine de la formation professionnelle continue. Étant donné que nous nous intéressons plus spécifiquement à la formation à la créativité, nous abordons, maintenant, le thème du développement de la créativité.

## **2.2LE DÉVELOPPEMENT DE LA CRÉATIVITÉ**

Dans cette section se rapportant au développement de la créativité, nous abordons l'état des recherches portant sur la formation professionnelle continue et le développement de la

créativité chez les éducateurs (2.2.1) de manière à situer et à préciser notre problème de recherche à l'intérieur du domaine de la créativité. À cet effet, nous avons constaté que la formation à la créativité pouvait favoriser le développement personnel.

De plus, nous avons dégagé différents types de formation à la créativité à partir desquels nous avons précisé celui que nous allons retenir dans le cadre de la présente recherche. Il s'agit d'une formation à la créativité axée sur l'expérience d'un processus créateur. Par conséquent, nous abordons plus particulièrement la thématique du processus créateur(2.2.2).

Finalement, étant donné que la question de recherche porte sur l'impact d'une formation à la créativité chez la personne qui crée, nous abordons également la thématique de la personne créatrice (2.2.3).

### **2.2.1 LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE ET LA FORMATION À LA CRÉATIVITÉ CHEZ LES ÉDUCATEURS**

La littérature scientifique sur le développement de la créativité des enseignants et des formateurs en formation professionnelle continue est peu abondante. Certains chercheurs affirment même que le développement de la créativité des enseignants en formation continue ne fait généralement pas l'objet de recherche dans ce domaine (Soh, 2000). De notre côté, nous n'avons repéré que deux recherches se rapportant directement à la formation à la créativité des éducateurs en formation professionnelle continue et quatre écrits portant sur des formations pratiques.

Ces recherches et écrits indiquent que la formation à la créativité peut amener un développement professionnel et un développement personnel et, de ce fait, ces écrits permettent de situer le problème de la recherche.

Dans cette section qui porte sur la formation professionnelle continue et la formation à la créativité chez les éducateurs, nous abordons la formation à la créativité en rapport avec le développement professionnel des éducateurs (2.2.1.1) et la formation à la créativité en rapport avec le développement personnel des éducateurs (2.2.1.2) de manière à dégager les différents types de formation à la créativité qui ont été utilisés, jusqu'à présent, dans la formation continue des éducateurs. Il s'agit de la formation axée sur l'apprentissage d'habiletés à la résolution de problèmes et la formation axée sur l'expérience du processus créateur. La mise en relief de ces types de formation justifie le choix que nous avons fait de retenir une formation à la créativité axée sur l'expérience du processus créateur.

#### **2.2.1.1 LA FORMATION À LA CRÉATIVITÉ ET LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ÉDUCATEURS**

La seule recherche se rapportant à la formation à la créativité en relation avec le développement professionnel est limitée à un seul contenu d'apprentissage, soit celui de la production d'écrits scientifiques par des enseignants travaillant en milieu universitaire. Il s'agit d'une formation à l'écriture qui a été élaborée à partir des observations de Boice (1995) sur le processus créateur d'écriture chez ceux qui réussissent à produire des écrits. Ce chercheur a identifié certains facteurs de réussite conduisant à la création d'articles scientifiques. Il a ensuite conçu une formation à l'écriture d'articles scientifiques qui comporte, en plus d'un certain nombre d'exercices, six principales stratégies qui sont



axées sur (1) la motivation et (2) l'imagination des participants, (3) la fluidité et (4) le contrôle de leur pensée, (5) la capacité d'être à l'écoute des lecteurs potentiels auxquels s'adressent leurs écrits et, finalement, (6) la résilience, c'est-à-dire la force intérieure nécessaire pour ne pas se laisser facilement abattre par les difficultés.

L'analyse des résultats de la recherche de Boice (1995) qui a porté sur les effets de ce programme de formation à l'écriture scientifique, s'échelonnant sur une période d'une année, ont montré que cette formation à l'écriture permettait, d'une part, d'augmenter l'efficacité des enseignants universitaires à l'écriture d'articles scientifiques, dans le sens d'une diminution du temps de production, et d'autre part, d'augmenter la facilité d'exécution de cet exercice d'écriture. Qui plus est, les résultats de cette recherche ont aussi montré que les apprentissages acquis par cette formation semblaient transférables au domaine de l'enseignement, en ce sens que les participants semblaient avoir plus de facilité dans l'élaboration de leurs cours. Selon les participants, la régularité dans l'exercice d'écriture associée au fait d'y consacrer quotidiennement un certain temps aurait joué un rôle central dans l'amélioration de leur performance professionnelle en ce qui a trait à l'augmentation de l'efficacité à produire des écrits scientifiques.

#### **2.2.1.2 LA FORMATION À LA CRÉATIVITÉ ET LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL DES ÉDUCATEURS**

Dans la recension sur la formation à la créativité en rapport avec le développement personnel, nous retrouvons une seule recherche empirique réalisée auprès d'enseignants et quatre écrits qui portent simplement sur des formations pratiques données tant à des enseignants qu'à des formateurs. Dans bien des cas, il semble que le développement de la

créativité des éducateurs soit vu comme une démarche autodidacte que serait appelée à mener chaque éducateur.

Ainsi, voyons-nous des spécialistes de l'éducation des adultes suggérer à leurs éducateurs d'être créatifs en expérimentant et en prenant des risques pour qu'ils découvrent par eux-mêmes comment ils pourraient favoriser l'expression de la créativité chez leurs clientèles (Edelson et Malone, 1999). Dans ce cas, aucune formation à la créativité comme telle n'est offerte aux éducateurs d'adultes. Le développement de la créativité de ces derniers semble plutôt découler de leurs propres expérimentations.

Par ailleurs, certains programmes de formation à la créativité, généralement élaborés dans le but de développer des habiletés créatrices à la résolution de problèmes, sont fréquemment présentés aux éducateurs de toutes catégories sous la forme de matériel de formation autodidacte ou de "livre de recettes" à utiliser pour développer la créativité des clientèles auprès desquelles ils travaillent.

À cet égard, Sternberg et Williams (1996) vont jusqu'à présenter 25 stratégies éprouvées pour favoriser l'expression de la créativité qui, selon eux, requiert un juste équilibre entre les habiletés reliées à l'utilisation de la pensée analytique, de la pensée synthétique et de la pensée pratique. Sternberg et Williams (1996) invitent les enseignants et les formateurs à utiliser ces stratégies pour développer tant leur créativité que celle de leurs apprenants.

Dans le même sens, Grupas (1990) souligne l'importance de développer la créativité de formateurs qui interviennent auprès de gestionnaires en entreprise dans le but d'améliorer

la créativité de ces derniers. À cet effet, cette auteure présente un atelier de développement d'habiletés créatrices à la résolution de problèmes que les formateurs peuvent utiliser dans la formation à la créativité que ces derniers offrent aux gestionnaires. Grupas (1990) propose aux formateurs d'utiliser cet atelier comme un outil de formation autodidacte pour le développement de leur propre créativité. Dans la même veine, Epstein (1996) a publié un volume comprenant un ensemble d'activités de groupe pour la formation à la créativité. Ces activités sont conçues pour montrer comment accroître la créativité tant des formateurs que des travailleurs dans les organisations où ils interviennent.

La formation à la créativité axée sur le développement d'habiletés créatrices à la résolution de problèmes a aussi été l'objet d'une recherche empirique menée par McConnell et LeCapitaine (1988). Dans ce cas, il s'agissait d'une formation d'une durée de 40 heures qui se tenait en groupe et qui utilisait une méthode synectique, c'est-à-dire une technique de développement de la pensée créatrice par l'utilisation d'analogies et de métaphores, dans le but de développer les habiletés créatrices des enseignants. Cette formation à la créativité suivie par 26 enseignants du secondaire fournissait de nombreuses possibilités d'utilisation de la pensée innovatrice et de production de nouvelles idées.

L'analyse des résultats de cette recherche a montré qu'en plus de développer les habiletés créatrices des enseignants qui ont suivi cette formation à la créativité, cette dernière pouvait contribuer à l'augmentation de l'empathie des enseignants étudiés à l'égard de leurs élèves ainsi que la qualité de leurs interactions avec ces derniers. De plus, ces

enseignants ont indiqué que, suite à leur formation, ils démontraient une plus grande ouverture aux idées et aux réponses des étudiants, qu'ils écoutaient ces derniers avec une plus grande attention et qu'ils encourageaient plus leur participation active dans la classe.

L'état des recherches sur la formation à la créativité a mis en évidence que la formation à la créativité était axée, soit sur l'apprentissage d'habiletés en résolution de problèmes, soit sur l'expérience d'un processus créateur. Pour les fins de notre recherche, nous retenons l'expérience d'un processus créateur comme média de formation à la créativité. Il convient donc maintenant d'aborder cet aspect de la créativité qu'est le processus créateur.

### **2.2.2 LE PROCESSUS CRÉATEUR**

La présente section porte sur le processus créateur. Nos lectures à ce sujet nous ont amenée à constater l'existence de différentes façons de concevoir ce processus. Étant donné que la formation à la créativité retenue pour la présente recherche est axée sur l'expérience du processus créateur, il importe de définir ce dernier. À cet effet, nous présentons ainsi les caractéristiques du processus créateur (2.2.2.1) à partir desquelles, nous pourrions définir ce processus comme étant une démarche qui comporte des phases vers la création d'une œuvre. Ensuite, nous présentons des modélisations du processus créateur comme démarche comportant des phases (2.2.2.2) qui apportent un certain éclairage sur la question du développement personnel. Pour clore cette section, nous présentons une formation à la créativité par l'expérience d'un processus créateur (2.2.2.3) qui est offerte, sous forme de cours universitaire, à des éducateurs en formation professionnelle continue. Ce cours que nous avons déjà présenté précédemment

(c.f. 1.1.2.3 et 1.3.2) constitue l'intervention éducative que nous retenons pour la présente recherche.

### **2.2.2.1 LES CARACTÉRISTIQUES DU PROCESSUS CRÉATEUR**

Nous avons relevé, dans les écrits recensés, deux principales caractéristiques du processus créateur, soit (a) les *flashes* intuitifs au cœur du processus créateur qui sont le produit de la mise en rapport de deux forces opposées et (b) l'aspect démarche qui comporte des phases vers une finalité pouvant prendre deux directions opposées et ainsi produire deux procédés différents. Un de ces procédés est un processus de résolution de problèmes tandis que l'autre est un processus créateur d'une œuvre. Une discussion sur ces deux procédés permet d'en dégager les différences, de préciser le rôle des *flashes* intuitifs et aussi de définir ce que nous entendons par "processus créateur" dans la présente recherche. Finalement, la présentation (c) d'un modèle dynamique de la créativité et du processus créateur permet de synthétiser, en un tout cohérent, les principales caractéristiques du processus créateur

#### **A) LES *FLASHS* INTUITIFS AU CŒUR DU PROCESSUS CRÉATEUR**

Des études ont été conduites auprès de créateurs dans le but de comprendre le fonctionnement du processus créateur (Ghiselin, 1952). Les témoignages de ces derniers mettent souvent en évidence l'existence d'intuitions spontanées, de révélations inconscientes et de sauts soudains d'inspiration pendant les percées créatrices. De plus, dans la plupart des cas, les créateurs signalent aussi que les percées importantes conduisant à la découverte ou à l'invention proviennent sous forme d'imagerie, soit dans les rêves, soit dans des états de rêverie éveillée. Ce type de données a conduit tant les

chercheurs que les créateurs à attribuer un caractère "mystérieux" au processus créateur et à voir le moment de *flash* intuitif comme étant le cœur de ce processus.

Certains chercheurs ont tenté de comprendre le mécanisme sous-jacent au phénomène des *flashes* intuitifs caractérisant le processus créateur et ont trouvé que la mise en rapport d'opposés ou de forces divergentes pourrait être la source de ces *flashes*. Ainsi, le psychologue Rothenberg (1976) qui s'intéresse surtout à la pensée créatrice de nouvelles idées considère que la capacité de concevoir et d'utiliser simultanément au moins deux idées ou images contradictoires provoque de nouvelles idées qui apparaissent généralement soudainement sous la forme d'un *flash*. En référence au dieu romain Janus qui a deux visages regardant dans des directions opposées, il nomme ce phénomène la pensée janusienne (*janusian thinking*).

Pour sa part, l'écrivain Koestler (1964) pense que l'aboutissement à des points de vue nouveaux et inattendus provient de l'entrecroisement de deux habiletés ou de deux cadres de référence qui n'étaient pas en relation auparavant et qui, par le fait de n'avoir jamais été en relation, bouleversent la façon habituelle de penser. Il créa le néologisme "bisociation" pour désigner cet entrecroisement. Selon lui, le *flash*, qu'il nomme "acte créateur", ne provient pas du néant, puisqu'il implique un phénomène de sélection, de réorganisation, de combinaison et de synthèse d'idées, de faits, de facultés et d'habiletés déjà existants chez la personne créatrice.

Le psychologue May (1980), qui s'est surtout intéressé à la créativité chez les peintres, considère que les *flashes* intuitifs qui, selon lui, constituent le cœur du processus créateur

proviennent de l'inconscient. Il estime que le *flash* prend place lorsqu'un certain matériel de l'inconscient fait une percée soudaine dans la conscience. Cette percée proviendrait d'une intense rencontre (*encounter*<sup>1</sup>) entre le créateur, qui constitue le pôle subjectif, et son monde (*welt*<sup>2</sup>), qui constitue le pôle objectif. Cette rencontre serait caractérisée par une grande vivacité de la conscience (*awareness*<sup>3</sup>) et par une élévation du degré de conscience du créateur. La présence des forces divergentes qui existent à l'intérieur même de l'intensité de la rencontre relèvent du fait qu'une telle intensité entre le créateur et son monde est paradoxalement reliée à la volonté et à l'abandon du créateur. En effet, l'engagement du créateur assurerait l'intensité essentielle à l'émergence d'*insights* inspirant l'activité créatrice. Ce travail préparatoire à la rencontre relèverait de la volonté; par ailleurs, la réception d'*insights* nécessiterait une ouverture qui relève de l'abandon.

Selon May (1980), cette rencontre nourrira l'activité créatrice tout au long de l'élaboration de l'œuvre. Par conséquent, cet auteur n'accorde aucune importance à la phase d'élaboration qu'il voit comme n'étant qu'une conséquence découlant de l'intensité de la rencontre qui se produit entre le créateur et son milieu.

## **B)UNE DÉMARCHE QUI COMPORTE DES PHASES**

Le processus créateur est généralement défini, dans un sens large, comme étant une démarche qui comporte des phases vers une finalité. D'une part, la finalité peut être la découverte d'une solution à un problème: dans ce cas, le processus est généralement

---

<sup>1</sup> Contact d'une grande intensité qui touche profondément.

<sup>2</sup> Ensemble de relations signifiantes dans lequel la personne existe ainsi que son projet personnel.

<sup>3</sup> Traduit par "conscience" et mettant en évidence les qualités de vigilance et d'éveil.

appelé processus de résolution de problèmes. D'autre part, elle peut être la création d'une œuvre: dans ce cas, le processus est généralement appelé processus créateur. Dorénavant, nous n'utiliserons l'appellation processus créateur que pour désigner la démarche visant la création d'une œuvre.

Le processus créateur et le processus de résolution de problèmes sont souvent confondus. Or, comme nous l'avons brièvement mentionné dans le chapitre précédent, ces deux processus constituent deux procédés tout à fait différents. En effet, nous l'avons vu, la résolution de problèmes est, selon le compositeur de musique et formateur au processus créateur, Fritz (1989), une action prise en vue de trouver une solution au problème identifié, ce qui a pour effet de faire "disparaître" quelque chose, le problème, tandis que créer est plutôt une action prise dans le but de "donner naissance" à quelque chose, la création ou l'œuvre.

Fritz (1989) pense que si la confusion existe entre ces deux phénomènes, pourtant très différents dans leur finalité, c'est parce que la culture occidentale, plus particulièrement la culture américaine, possède une grande tradition de résolution de problèmes qui expose très peu la population en général, à la création. Il ajoute que cette tradition axée sur la résolution de problèmes est devenue une façon de vivre si omniprésente qu'elle laisse peu de place et restreint même la capacité de créer. En effet, tous les efforts semblent orientés, avant tout, vers la définition de problèmes, la génération de solutions alternatives et l'application des meilleures solutions. Dans ce contexte de résolution de problèmes, Fritz (1989) considère que pratiquement aucun effort n'est consacré à l'exploration, à la définition et à la réalisation de ce qui pourrait être créé. En effet, lorsque le processus de



résolution de problèmes est fructueux, le problème cerné est éliminé, sans pour autant qu'il y ait présence d'une nouvelle création. Toujours selon Fritz (1989), la seule chose qui est créatrice dans la résolution de problème est la recherche de moyens inusuels, généralement trouvés par l'activation de la pensée divergente, pour régler ou faire disparaître un problème. Ici, le mot "créateur" désigne strictement le style et non la substance du processus.

Afin de mieux distinguer le processus créateur du processus de résolution de problèmes, nous allons maintenant décrire ces deux types de processus.

### **Le processus de résolution de problèmes**

Le processus de résolution de problèmes est généralement associé au modèle du processus de pensée scientifique décrit par Wallas (1926). Ce dernier s'était penché sur la description qu'un physicien (Helmholtz) avait faite de son propre processus de pensée scientifique lors de la naissance d'une nouvelle idée. À cet égard, Helmholtz (Wallas, 1926) avait distingué trois phases distinctes : (1) la préparation, (2) l'incubation et (3) l'illumination. Pour compléter ce processus de création d'une nouvelle idée, Wallas (1926) a ajouté une quatrième phase, soit celle de (4) la vérification. Selon Wallas (1926), (1) la préparation consiste à amasser toutes les informations possibles sur le problème à l'étude et à tenter de trouver une combinaison adéquate qui fournira une réponse. Devant l'échec de ces tentatives, la personne qui veut créer une nouvelle idée, se détourne du problème et entre dans (2) la phase d'incubation pendant laquelle les activités mentales conscientes sont suspendues. C'est pendant cette phase que peut émerger une vision soudaine d'une solution possible. Quand cela se produit, il s'agit du passage à la (3) phase d'illumination.

Celle-ci constitue une production soudaine de signification qui organise le matériel précédemment recueilli et offre une solution au problème étudié. Enfin, (4) la quatrième phase, celle de la vérification consiste à implanter la solution pour vérifier si elle résout effectivement le problème de départ.

Un exemple célèbre de ce processus de création d'une nouvelle idée est celui du mathématicien Poincaré (1952) qui relate qu'après (1) s'être longuement penché sur une question mathématique, il partit en voyage et, de ce fait, (2) cessa de penser à ses travaux de recherche. Un matin, en marchant sur une falaise, (3) une idée comportant une certitude immédiate de sa véracité, lui est soudainement venue. Lorsqu'il est rentré, (4) il a réfléchi sur cette idée afin de s'assurer de sa valeur pour apporter une solution à la question de départ.

### **Le processus créateur**

Le processus créateur est un long et laborieux travail d'élaboration et de structuration de matériaux de fabrication d'une œuvre jusque-là inexistante. Le caractère inventif et novateur du processus créateur ne résiderait pas dans la génération d'alternatives, mais plutôt dans la génération d'un chemin partant de la conceptualisation originale d'une œuvre jusqu'à sa création finale dans une réalité donnée.

Fritz (1989) rejette l'idée que le processus créateur relèverait du mystérieux ou de l'inconscient. Il se détourne des points de vue explicatifs de ce processus centré sur un moment de *flash* intuitif. Se basant sur son expérience personnelle de créateur et sur ses observations d'autres créateurs en général, il considère que la question vitale qui met en

branle un processus créateur est de savoir ce que l'on veut créer. La réponse à cette question ne vient pas sous forme de révélation, souligne-t-il. Doté d'une pensée pragmatique, il définit donc le processus créateur comme une démarche entreprise dans le but de créer des résultats concrets (ce que l'on veut) dans divers domaines d'activités. Sa conception des étapes du processus créateur sera présentée dans la prochaine sous-section (2.2.2.2,b). Pour l'instant, il suffit d'ajouter que Fritz (1993) considère que ce serait l'expérience même de la création qui accroîtrait la capacité de créer. Le processus créateur contiendrait, ainsi, les semences de son propre développement. "*The best way to learn to create is by creating*" (p.169). Toujours selon Fritz (1993), le processus créateur est celui qui a eu le plus d'influence et de succès dans l'histoire de l'humanité. En effet, toutes les manifestations provenant des domaines des arts, de la science, de l'architecture, de la culture, de la technologie semblent être le résultat de la mise en pratique de processus créateurs.

Fritz (1993) avance aussi que le monde de l'éducation devrait cesser de considérer la création comme une activité hors programme qui aide à ouvrir les horizons des étudiants des niveaux primaire et secondaire et qu'elle devrait être incluse dans les programmes scolaires réguliers de sorte que les étudiants puissent "apprendre à créer des résultats" plutôt qu'à uniquement "apprendre à résoudre des problèmes".

Moins catégorique que Fritz par rapport au rôle des *flashes* dans le processus créateur, le psychologue développemental Gruber (Wallace et Gruber, 1989) qui a étudié, pendant une quinzaine d'années, le travail créateur de Darwin dans l'élaboration de sa théorie de l'évolution, s'est aussi éloigné de la conception voulant que le cœur du processus créateur

relève de *flashes* soudains et sporadiques. Cependant, il accorde à ces *flashes* une certaine importance à l'intérieur du processus créateur. Selon lui, ce processus est toutefois un lent processus de croissance dans lequel la personne persévère contre tous les obstacles et utilise toutes les ressources à sa disposition. Les moments de révélation ou de *flash*, quoique comportant une certaine importance, ne seraient pas plus cruciaux que les autres moments de ce processus qui constitue un tout organique.

Le pédagogue et inspecteur scolaire Gloton (Gloton et Clero, 1971) ainsi que l'enseignant et artiste plasticien Clero relativisent aussi la valeur des *flashes* créateurs dans un processus créateur. Ces deux auteurs considèrent que les *flashes* ainsi que la capacité de générer de nouvelles idées n'assurent pas nécessairement la possibilité de créer. En effet, à partir de leurs réflexions sur la créativité des enfants à l'école primaire et secondaire, ils pensent que le nombre d'idées n'a aucune valeur si celles-ci ne prennent pas une forme concrète. De plus, ils avancent que l'activité créatrice est une expression de ce que la personne a en elle et que tout effort de création est d'abord intérieur. Ils soulignent que, pendant l'activité créatrice, il importe de nourrir le sentiment intérieur et les inspirations qui proviendraient de l'inconscient avec des éléments tirés du monde extérieur, puisque l'être humain, selon eux, se construirait dans l'interaction entre le monde extérieur et le monde intérieur. Ce thème sera traité dans la prochaine section portant sur la personne créatrice (2.2.3).

### **C) UN MODÈLE DYNAMIQUE DE LA CRÉATION ET DU PROCESSUS CRÉATEUR**

Selon Beaudot (1979), le processus créateur se caractérise par un travail de structuration, d'élaboration et d'organisation de matériaux en vue de produire une œuvre, tandis que la

créativité est associée à une application de la pensée divergente dans un travail combinatoire de l'esprit pour exploiter sans contrainte le champ des possibles, sans désir précis de construire et d'élaborer une oeuvre. Comme nous venons de le voir, ce travail combinatoire peut aussi conduire à des *flashes* intuitifs. Tout comme Gloton et Clero (1971), Beaudot (1979) considère que la mise en branle de la créativité ou l'augmentation de la profusion par le développement de la pensée divergente ne garantit pas la possibilité de créer. Elle permettrait, tout au plus, d'augmenter le matériel avec lequel le créateur peut travailler. Par contre, un engagement dans un processus créateur semble entraîner une stimulation de la créativité (augmentation de la profusion).

Afin d'intégrer en un tout cohérent ces notions du processus créateur et de la créativité, Beaudot (1979) propose un modèle dynamique illustrant la relation qui existe entre ces deux notions (c.f. schéma 1, p. 72). La ligne horizontale pointillée représente la créativité qui est évaluée par la quantité d'idées qu'une personne produit. C'est ce que mesurent les tests de créativité. La largeur de la ligne détermine si une personne est créative ou non. L'application de techniques ou de tâches pour développer la pensée divergente permet ici de faire émerger du champ des possibles une profusion d'idées et de nouvelles combinaisons, donc d'accroître la créativité. La ligne verticale représente le processus créateur dont la finalité est le résultat, soit l'oeuvre créée.

Toujours selon ce modèle, tout au long du processus créateur s'exercent des contraintes externes et internes qui accompagneront tout le travail d'organisation, de structuration et d'élaboration des matériaux de fabrication de l'oeuvre. Les contraintes externes sont les règles et les lois qui régissent le domaine dans lequel la création s'insère. Par exemple,

dans la création de poèmes, elles peuvent être les exigences de lexique et les contraintes syntaxiques. De plus, les matériaux utilisés offrent une certaine résistance lors de leur maniement, ce qui constitue aussi une forme de contrainte externe. Quant aux contraintes

Schéma 1 : Modèle dynamique de la créativité et du processus créateur selon Beaudot  
tiré de Beaudot, 1979 (p. 55)

internes, elles correspondent à celles que se donne volontairement le créateur, comme, par exemple, celle de créer ses propres règles dans la composition d'un poème. Au fur et à mesure que le créateur applique les contraintes externes et internes, la ligne horizontale se rétrécit pour aboutir à l'œuvre. Cependant, l'application des contraintes peut provoquer une augmentation de la profusion d'idées, d'où l'élargissement du triangle après un certain cheminement le long de l'axe vertical. C'est ainsi que, selon Beaudot (1979), du champ des possibles naît une création qui est le résultat de la rencontre d'un désir de créer et des moyens de le faire.

Ayant défini le processus créateur comme étant une démarche qui comporte des phases vers la création d'une œuvre, il convient maintenant d'aborder différentes modélisations du processus créateur qui correspondent à cette définition.

#### **2.2.2.2 LES MODÉLISATIONS DU PROCESSUS CRÉATEUR COMME DÉMARCHE COMPORTANT DES PHASES VERS LA CRÉATION D'UNE OEUVRE**

Les modélisations du processus créateur comme démarche comportant des phases qui permettent de mieux comprendre le cheminement de la personne qui crée proviennent de trois grandes sources : (a) l'approche psychanalytique d'Anzieu (1981), (b) le groupe de formateurs-chercheurs composé de Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998) et (c) les créateurs avec le peintre Klee (1998), le compositeur de musique Fritz (1989, 1993) et l'écrivain Valéry (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979).

##### **A) L'APPROCHE PSYCHANALYTIQUE D'ANZIEU**

La psychanalyse s'intéresse avant tout à la compréhension des mécanismes intrapsychiques pendant l'activité créatrice et accorde généralement peu d'attention au processus créateur en tant que démarche comportant des phases. Néanmoins, le psychanalyste Anzieu (1981) a, quant à lui, développé une modélisation du processus créateur qui met clairement en évidence l'existence de différentes phases pendant la démarche de création. À chacune des phases de sa modélisation, Anzieu (1981) explique les dynamiques psychiques et apporte une description des vécus, des sentiments, des comportements et des difficultés de la personne engagée dans un processus créateur ainsi que des commentaires émis par des créateurs.

Notre présentation de la modélisation d'Anzieu (1981) porte essentiellement sur les descriptifs de vécus puisque ces derniers peuvent nous informer sur le cheminement créateur des sujets de la présente recherche. Nous omettons volontairement les explications psychanalytiques complexes des mécanismes intra-psychiques qui, dans ce cas-ci, ne sont pas reliées directement à l'objet de notre recherche.

Anzieu (1981) a développé une conception d'œuvre vue comme un produit et vue comme un processus, qui apporte un éclairage des plus pertinents sur l'évolution du créateur pendant l'expérience du processus créateur. Cette conception d'Anzieu est en rapport direct avec l'approche d'autoformation de Valéry (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979), notamment, en ce qui concerne la capacité de se modifier par le façonnement des matériaux de l'oeuvre. Une présentation de la distinction qu'Anzieu (1981) fait entre l'œuvre-produit et l'oeuvre-processus suit la présentation de sa modélisation du processus créateur.

### **Anzieu (1981) : Des vécus spécifiques associés à chaque phase du processus créateur**

Bien qu'Anzieu (1981) ait surtout étudié le processus créateur chez les écrivains, il a défini cinq phases qu'il considérait applicables au processus créateur des autres types de créateurs, tels les peintres, les compositeurs de musique, les sculpteurs. Ces phases sont: (1) le saisissement créateur; (2) la prise de conscience de représentants psychiques inconscients; (3) l'institution d'un code et lui faire prendre corps; (4) la composition proprement dite de l'œuvre et enfin, (5) la production de l'œuvre au-dehors. Anzieu (1981) précise que ces phases peuvent interragir les unes avec les autres.



Ce qui importe le plus pour le psychanalyste Anzieu (1981) est de reconnaître que chaque phase d'un processus créateur comporte des caractéristiques et des dynamiques psychiques spécifiques qui correspondent à des caractéristiques de la personne créatrice. Ainsi, cette dernière doit-elle changer d'attitude, d'état psychique et de façon de fonctionner lorsqu'il passe d'une phase à l'autre. Ceux qui n'ont pas cette capacité d'adaptation pour répondre aux exigences spécifiques de chaque phase ne peuvent créer. Leur processus avortera en cours de route. Cette constatation amène Anzieu (1981) à voir l'activité créatrice complète comme étant l'expression d'une personne qui possède un grand équilibre psychique.

- **1<sup>ère</sup> phase : Le saisissement créateur**

Le terme saisissement fait part d'une expérience abrupte et douloureuse de nature paradoxale où coexistent une extrême activité de la conscience et une extrême passivité du reste du moi exigeant ainsi une grande flexibilité de la part de ce dernier. Le créateur a aussi tendance à se retirer des sollicitations du monde extérieur, à s'isoler, à désinvestir la réalité. Le saisissement peut être le résultat, soit d'une crise, soit de l'aboutissement d'un laborieux travail préparatoire. Dans le premier cas, il n'y a aucun effort pour chercher à le provoquer. Le créateur n'a qu'à enregistrer le contenu. Les créateurs présentent cette phase comme une inspiration accompagnée d'une angoisse et d'un sentiment d'extase.

- **2<sup>e</sup> phase : La prise de conscience de représentants psychiques inconscients**

Les fonctions du Moi conscient restées actives prennent conscience des représentants psychiques inconscients qui ont été mobilisés à la phase précédente. Pendant cette phase, des sentiments de honte et de culpabilité accompagnant les éléments de nature

inconsciente et la lourdeur du connu voilent la perception de ces représentations. La confiance du créateur envers sa réalité psychique est éprouvée. À ce moment, le support d'un interlocuteur peut aider à contrebalancer cette situation. Selon les commentaires des créateurs, la prise de conscience d'un représentant psychique apparaît comme une révélation.

- **3<sup>e</sup> phase : L'institution d'un code organisateur de l'œuvre et la prise de corps à ce code**

Pendant cette phase, le représentant psychique devient un objet possédant une logique interne, une sorte de code qui demeurera une abstraction inopérante tant que l'œuvre ne sera pas matérialisée. Puisque créer n'est pas qu'un travail abstrait, le créateur doit doter ce code d'un corps afin que l'œuvre puisse naître. À cet effet, le créateur doit choisir un matériau qu'il pourra manier et qui pourra être organisé par le code. L'expérience de faire naître un code dans son corps est essentiellement une projection dans le monde.

Toujours selon Anzieu (1981), pendant cette phase, le créateur peut rencontrer trois types de résistance: (1) La perception du code évoque un sentiment de danger de réussir. (2) Le choix d'un matériau s'accompagne d'une résistance matérielle qui oblige à des prouesses techniques. (3) L'incorporation du code éveille de l'angoisse. Les deux premières résistances sont généralement vécues comme stimulantes, tandis que la dernière freine le travail créateur. Selon les commentaires des créateurs, cette phase est vécue comme une conviction qu'il existe une forme primordiale qui s'impose avec force et qui détermine le projet de création.

- **4<sup>e</sup> phase : La composition proprement dite de l'œuvre**

La composition de l'œuvre peut consister en une transcription de ce qui a été perçu pendant les phases précédentes, tout comme elle peut exiger un laborieux travail de tâtonnement et d'élaboration d'ébauches. À ce stade, le créateur doit être relativement libre d'inhibitions pour se porter à ce travail de "corps à corps" avec le matériau. Les créateurs utilisent une variété de métaphores pour décrire cette phase qui peut être comparée aux soins attentionnés qu'un mère accorde à son enfant, tout comme elle peut être comparée à des travaux forcés.

- **5<sup>e</sup> phase : La production de l'œuvre au dehors**

Le créateur doit déclarer l'œuvre finie, s'en détacher et la rendre publique. À ce moment, Anzieu (1981) indique l'existence d'un rapport du créateur à l'œuvre et d'un rapport du créateur au public que le créateur imagine prendre contact avec son œuvre. Dans le rapport du créateur à l'œuvre, ce dernier peut souvent éprouver un désir de garder l'œuvre pour lui-même. Le créateur éprouve un sentiment de perte et une angoisse face au vide qu'occasionne une séparation de l'oeuvre. Dans le rapport du créateur au public, le fait de présenter une œuvre au public peut impliquer de faire face aux jugements extérieurs et aux indifférences du public. Cette perspective est souvent angoissante pour le créateur. Dans ces deux types de rapport, le créateur peut donc éprouver un sentiment de perte ou une angoisse. Les créateurs décrivent leurs expériences pendant cette phase en le présentant sur un continuum allant de l'arrachement, de la honte et de la dépossession à la mégalomanie, à l'indécence triomphante et à la magnification grandiose de soi.

- **L' "œuvre-produit" et l' "œuvre-processus"**

Par ailleurs, Anzieu (1981) distingue deux types d'œuvre : l'œuvre en tant que produit appelée l' "œuvre-produit" et l'œuvre en tant que processus appelée l' "œuvre-processus". L' "œuvre-produit" est l'objet concret réalisé pendant le travail créateur, tandis que l'"œuvre-processus" ou l' "œuvre ouverte" porte peu d'attention à l'aspect esthétique de l'œuvre et s'intéresse au processus continu qui permet de découvrir de nouvelles possibilités et de nouvelles formes. En effet, le créateur réintègre dans l'œuvre, en train de se faire, certains des états qu'il éprouve en la faisant et certaines des nouvelles représentations qui font surface durant ce travail créateur. Il les utilise comme matériau pour son œuvre. Selon Anzieu (1981), dans toute œuvre, il y a un chevauchement des deux démarches. La distinction qu'Anzieu fait entre une "œuvre-produit" et une "œuvre-processus" permet de concevoir le phénomène de la création comme un phénomène, en un sens, sans fin, se relançant continuellement.

## **B) UN GROUPE DE FORMATEURS-CHERCHEURS**

Des chercheurs se sont intéressés au processus créateur en tant que démarche qui comporte des phases. Nous avons déjà fait part du modèle de Wallas (1926) (2.2.2.1) qui est toujours utilisé, principalement, pour décrire le processus de résolution de problèmes. Toutefois, il existe aussi d'autres chercheurs qui se sont intéressés à se représenter la démarche du processus créateur dans le contexte de création d'une oeuvre.

À cet effet, nous retenons la représentation de la dynamique de la création correspondant au processus créateur conçue par Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998). Nous les considérons formateurs-chercheurs étant donné qu'ils ont développé la modélisation

qu'ils se faisaient du processus créateur, dans un contexte de formation de futurs maîtres d'art ainsi que dans un contexte de perfectionnement de praticiens en éducation artistique. Ces auteurs ont cherché à produire un cadre de référence, c'est-à-dire un modèle qui permettrait aux maîtres d'art et aux praticiens en éducation artistique qui sont en formation d'avoir une saisie plus effective de leur dynamique individuelle de création.

Notre intérêt pour cette modélisation provient, d'une part, du fait qu'elle jette un éclairage particulier sur les aspects progressif et non-linéaire du processus créateur, favorisant ainsi une meilleure compréhension de ce cheminement pour la personne qui crée. D'autre part, cette modélisation s'inspire de notre auteur central, Valéry, ainsi que d'autres auteurs qui ont aussi inspiré, de façon complémentaire, l'élaboration du cadre de référence de la présente recherche.

### **La modélisation de Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy (1998) : Une représentation de la dynamique de la création correspondant au processus créateur**

Gosselin et *al.* (1998) conçoivent le processus créateur comme une démarche qui comporte trois phases en interaction et dont la progression se fait d'une façon non linéaire et spiralée, le qualificatif "spiralée" faisant référence au caractère récursif des phases du processus créateur.

Afin de concilier la notion d'interaction entre les phases avec celle de progression qui implique une succession des phases, Gosselin et *al.* (1998) associent la notion de mouvement aux phases du processus créateur. En effet, selon eux, ce dernier comporterait trois phases, appelées (1) l'ouverture, (2) l'action productive et (3) la séparation. Ces trois

phases seraient, à leur tour, dynamisées par trois mouvements appelés (i) l'inspiration, (ii) l'élaboration et la (iii) distanciation. Ces trois mouvements affecteraient chacune des trois phases, mais à des degrés différents, car à chaque phase primerait l'action d'un mouvement spécifique. Ainsi (i) l'inspiration jouerait un rôle particulièrement important lors de (1) la phase ouverture, (ii) le mouvement élaboration primerait pendant (2) la phase action productive et (iii) le mouvement distanciation primerait pendant (3) la phase séparation.

(1) La phase ouverture correspondrait au temps de la réception, par le créateur, de l'idée inspiratrice de l'œuvre à créer. (2) La phase action productrice correspondrait à l'élaboration de l'œuvre par le façonnement des matériaux de fabrication et (3) la séparation serait le temps de prise de distance du créateur par rapport à l'œuvre achevée. (i) Le mouvement inspiration serait celui qui insuffle des idées, (ii) le mouvement élaboration dynamiserait le travail de développement et d'articulation, tandis que (iii) le mouvement distanciation serait le mouvement d'éloignement de l'œuvre par le créateur.

Le schéma 2 (p. 81) illustre la représentation dynamique de la création correspondant au processus créateur. La disposition des trois phases placées le long de la ligne horizontale, qui symbolise le déroulement temporel, montre le caractère successif des phases. Les lignes enroulées autour de l'axe temporel du déroulement des phases, représentent les trois mouvements qui les dynamisent. Ces trois mouvements affectent chacune des trois phases, mais à des degrés différents, car, comme nous venons de le mentionner, à chaque phase prime l'action d'un mouvement spécifique.

Schéma 2 : Représentation dynamique de la création  
tiré de Gosselin et al. 1998, p.649

La définition des trois phases et des trois mouvements s'inspire grandement des représentations d'autres auteurs dont Arieti (1976), Kris (1952), Noy (1979), Vargiu (1977) et Valéry (1957-1961, 1960) (Gosselin et *al.*, 1998). Puisque ces conceptions concernent principalement les dynamiques à l'intérieur de la personne qui crée, certaines d'entre elles seront présentées dans la sous-section suivante qui porte sur la personne créatrice comme telle (2.2.3a,b,e). Il convient cependant de préciser que les trois phases du modèle de ce groupe de formateurs-chercheurs correspondent à celles présentées par Gingras dans son analyse de l'œuvre de Valéry (Gingras-Audet, 1983, 1979) qui sont, comme nous le verrons, la phase du chaos, la phase de la gestation et la phase de l'achèvement (2.2.2.2c).

### **C)DES CRÉATEURS**

Certains créateurs ont aussi développé des modélisations du processus créateur. Tel que mentionné précédemment, nous avons retenu celles du peintre Klee (1998), du compositeur Fritz (1993, 1989) et de l'écrivain Valéry telle que présentée dans l'analyse de son œuvre réalisée par Gingras (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979).

Les modélisations du processus créateur de Klee (1998) et de Fritz (1993, 1989) mettant en relief différentes caractéristiques de l'effet dynamisant de l'expérience du processus créateur chez la personne qui crée. Ainsi, la modélisation de Klee aborde cet effet dynamisant sous l'angle d'un mouvement qui galvanise la personne créatrice et qui se communique aux personnes qui entrent en contact avec l'œuvre, tandis que celle de Fritz l'aborde sous l'angle d'une énergie créatrice caractérisée par une tendance à s'accroître et à se multiplier tout au long du processus créateur.

Quant à la modélisation du processus créateur selon l'écrivain Valéry telle que présentée dans l'analyse de son œuvre réalisée par Gingras, elle est tout à fait essentielle à notre recherche. En effet, d'une part, le cours portant sur la créativité à partir duquel proviendront nos sujets s'appuie sur cette modélisation du processus créateur et, d'autre part, cette modélisation est subordonnée à l'approche d'autoformation de Valéry (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) sur laquelle repose le cadre de référence de la recherche. Cette approche d'autoformation sera présentée dans la prochaine section (2.3.3.3e).

### **Klee (1998) : Le processus créateur vu comme un mouvement**

Le peintre Klee (1998) conçoit le "trajet créateur" comme un même mouvement qui comporte trois phases inséparables. Il désigne ces trois phases ou moments : (1) la pré-création, (2) la création et (3) la re-création. Au moment de (1) la pré-création, il s'agit du mouvement qui touche et anime le créateur et qui, à la phase de (2) la création devient un mouvement agissant tourné vers la construction de l'œuvre. Finalement, à la phase de (3) la re-création, le mouvement consigné dans l'œuvre est transmis à la personne qui entre en



contact avec l'objet créé. Une œuvre est considérée réussie lorsqu'elle touche cette personne et évoque chez elle un mouvement créateur analogue à celui qui a mis en branle le processus chez le créateur.

**Fritz (1993, 1989) : Le processus créateur et la multiplication de l'énergie créatrice**

Le compositeur Fritz (1993, 1989), dont nous avons précédemment mentionné la contribution dans la distinction entre le processus de résolution créatrice de problèmes et le processus créateur (2.2.2.1a), a aussi relevé trois phases du processus créateur, nommément, (1) la germination, (2) l'assimilation et (3) l'accomplissement.

(1) La germination est le premier acte initiateur d'où émane tout le processus créateur. Cette phase consiste en la vision de l'objet à créer et s'accompagne, chez le créateur, d'une poussée d'énergie qui met la création en mouvement. C'est ici qu'apparaissent des inspirations, des prises de conscience, un surcroît d'enthousiasme et un sentiment de puissance fantastique. Fritz (1989) considère que cette première phase, même si elle constitue une expérience agréable, a peu de valeur si elle n'est pas suivie des deux autres phases du processus créateur.

La deuxième phase, (2) l'assimilation, consiste en l'intériorisation et en l'appropriation par le créateur de la vision de l'objet à créer jusqu'au point où elle deviendrait une partie de lui. Pendant que la création se développe à l'intérieur du créateur, ce dernier entreprend des actions intérieures et extérieures pour donner forme à sa vision, de sorte que l'œuvre grandit naturellement en devenant de plus en plus tangible et commence à avoir une vie qui lui soit propre.

La troisième phase, (3) l'accomplissement, inclut la réalisation, la manifestation, la finition de l'œuvre et le fait que le créateur apprenne à vivre avec elle. C'est ici que l'œuvre est détachée de son créateur et que ce dernier peut en recevoir les fruits.

Fritz (1993, 1989) considère que le processus créateur est animé par une énergie créatrice qui, de par sa nature, ne se dégraderait pas. Au contraire, elle aurait tendance à s'accroître et à se multiplier tout au long du processus. À cet effet, Fritz (1993, 1989) explique que chaque phase du processus créateur génère une énergie qui est unique et qui aide à avancer vers la phase suivante. Ainsi l'énergie de (1) la germination aide à avancer vers (2) l'assimilation, l'énergie de l'assimilation aide à avancer vers (2) l'accomplissement et celle de l'accomplissement aide à progresser vers une nouvelle germination.

**Valéry (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) : Le processus créateur présenté comme une formule de l'art**

Dans ses *Cahiers*, l'écrivain Valéry (1959) présente ce qu'il appelle la "formule de l'art" (t.IX, p.455).

Après une analyse approfondie des écrits de Valéry, Gingras-Audet (1983, 1979) conclut que cette "formule", comprenant un gribouillis, une flèche et des formes géométriques, indiquerait l'existence de trois phases distinctes à l'intérieur du processus créateur. Gingras (Gingras-Audet, 1979) les désigne, nommément, (1) le chaos qui correspond au

gribouillis, (2) la gestation qui correspond à la flèche et (3) l'achèvement qui correspond aux formes géométriques.

- **1<sup>ère</sup> phase : Le chaos**

Selon l'analyse de Gingras (Gingras-Audet, 1983, 1979), la première phase, représentée par une sorte de gribouillis, correspond à une période de désordre pendant laquelle un "germe créateur" émerge à la conscience. L'idée d'une œuvre à créer serait entrevue.

Gingras (Gingras-Audet, 1983) relate que Valéry décrit le point de départ de la création comme un moment d'enthousiasme et de plénitude qu'il appelle "l'état chantant". Cet état, rappelons-le, serait caractérisé, à la fois, par un sentiment d'harmonie intérieure entre les dimensions opposées de la personne, telles la sensibilité et l'intelligence et par un sentiment de communion avec le monde environnant. Au sein de cette sorte "d'émotion créatrice", le créateur ressentirait une impulsion à créer. Par ailleurs, dans son analyse, Gingras (Gingras-Audet, 1983) indique que Valéry voit cette expérience comme étant fortuite et tout à fait imprévisible. Aucun contrôle ne peut donc être exercé sur elle, c'est-à-dire qu'elle ne peut être reproduite à volonté. Le créateur peut seulement l'accueillir quand elle s'offre à lui. En fait, cette phase n'aurait aucune valeur en elle-même, si elle n'était suivie du travail d'élaboration nécessaire à la naissance de ce qui a été perçu à l'état de possible. Ainsi, pour qu'il y ait création, le créateur doit passer de ce que Valéry appelle "l'émotion créatrice" à "l'activité créatrice" (Gingras-Audet, 1983).

- **2<sup>e</sup> phase : La gestation**

Selon l'interprétation de Gingras (Gingras-Audet, 1983), pendant la seconde phase, représentée par la flèche dans la formule de l'art, le créateur canaliserait les énergies qui s'éveillent en lui vers l'élaboration de l'œuvre. Dans ce travail d'élaboration d'une œuvre, le créateur exercerait ses facultés et mobiliserait toutes ses ressources et talents, ce qui, par conséquent, conduirait vers une plus grande maîtrise de soi. Gingras (Gingras-Audet, 1983), précise qu'une collaboration consciente doit aussi s'établir entre l'intelligence et la sensibilité pour réaliser une œuvre de qualité.

Selon Gingras (Gingras-Audet, 1983), le processus créateur n'est pas un phénomène linéaire. À l'intérieur de ce processus, il se produirait une constante interaction entre l'inspiration du germe créateur, qui fait appel à la pensée divergente, et la manipulation des matériaux servant à l'élaboration de l'œuvre, qui fait appel à la pensée convergente. En fait, l'œuvre se révélerait peu à peu au créateur tout au long de son élaboration et ne serait vraiment connue de lui qu'à son achèvement. Par conséquent, le créateur doit faire preuve de flexibilité pendant cette phase.

Valéry (1974 in Gingras, 1999) considère que ce travail de façonnement des matériaux façonne en même temps le créateur. Ainsi, va-t-il écrire : "*L'œuvre est une modification de l'auteur. À chacun des mouvements, il subit une altération. Et quand elle est achevée, elle réagit encore une fois sur lui*" (p.497).

- **3<sup>e</sup> phase : L'achèvement**

Gingras (Gingras-Audet, 1983, 1979) définit la phase d'achèvement comme l'aboutissement de la démarche créatrice. L'œuvre étant achevée, elle est prête à se détacher de son créateur.

Valéry (1960 *in* Gingras-Audet, 1979) accorde peu de valeur à l'œuvre en tant que telle.

Ainsi écrit-il :

*"Il y a chez moi une tendance originelle, invincible, - peut-être détestable, - à considérer l'œuvre terminée, l'objet fini, comme déchet, rebut, chose morte; parfois sans doute, aussi belle et pure que la conque dont la vie d'un être a formé la nacre et la spire, mais que la vie a quittée, l'abandonnant inerte à la foule des flots"* (p.202).

Cependant, il mentionne toutefois qu'il importe d'achever l'œuvre, car l'expérience même du processus créateur réagirait sur le créateur et posséderait ainsi le pouvoir de créer, en quelque sorte, son créateur. C'est pourquoi, dans son analyse, Gingras (Gingras-Audet, 1983, 1979) ajoute que, pour Valéry, une œuvre n'est véritablement réussie que si elle permet au créateur de mieux se connaître et d'avancer dans la construction de soi. Cette conviction constituerait le fondement ou la clé de voûte de la conception de Valéry quant à l'activité créatrice qui sera présentée à la sous-section suivante (2.2.3.3.e).

La modélisation du processus créateur de Valéry telle que présentée par Gingras (Gingras-Audet, 1983, 1979) a été la source d'inspiration d'un cours axé sur l'expérience du processus créateur dont les composantes, le déroulement et les objectifs ont été présentés au chapitre premier (c.f.1.1.2.3). Puisque nos sujets de recherche proviendront d'étudiants ayant suivi ce cours, il convient, maintenant, de présenter ce dernier de façon à mettre en évidence le fait que les participants du cours ont vécu un processus créateur.

### **2.2.2.3 UN COURS AXÉ SUR L'EXPÉRIENCE D'UN PROCESSUS CRÉATEUR COMPORTANT DES PHASES**

Gingras (1999), qui a présenté la modélisation du processus créateur de Valéry, a également mis sur pied, dans sa propre pratique de formatrice de niveau universitaire, un cours offrant une formation à la créativité par l'expérience d'un processus créateur défini ici comme étant une démarche de création complète comportant des phases interreliées. Cette expérience d'un processus créateur comprend, en effet, trois phases, soit (1) la recherche d'une idée créatrice, (2) le travail de façonnement des matériaux et (3) l'achèvement d'une œuvre, c'est-à-dire la production d'un objet tangible original réalisé par chacun des participants du cours. Ces trois phases correspondent à celles présentées par Gingras dans son analyse de l'œuvre de Valéry (Gingras-Audet, 1983, 1979), nommément, (1) le chaos, (2) la gestion et (3) l'achèvement (2.2.2.2c).

Gingras (1999), en tant que formatrice, souligne l'importance que chaque participant réalise un projet créateur de son choix afin que ce projet s'enracine dans le savoir d'expérience du participant et possède un sens pour le participant lui-même. Ainsi, chaque participant doit trouver son idée créatrice puis, soumettre une présentation écrite du projet de création qu'il entend réaliser en fonction de cette idée créatrice en indiquant l'origine, la raison d'être et le défi qu'un tel projet représente pour lui-même. De plus, chaque participant est appelé à décrire ses antécédents dans le domaine dans lequel s'inscrit son projet de création, le point de départ, ses objectifs et les ressources dont il dispose ainsi que les principales difficultés à prévoir et les moyens pour y faire face. Enfin chaque étudiant est invité à indiquer les étapes qu'il entend parcourir et à préparer un calendrier correspondant à ces étapes.

Par ailleurs, Gingras (1999) attribue une place centrale à la réflexion des étudiants par rapport à leur expérience tout au long de leur démarche de créativité pendant le cours. Pour cela, Gingras (Gingras-Audet, 1983) s'inspire de la conception créatrice de Valéry voulant que l'activité créatrice, accomplie avec une qualité d'attention, prise dans le sens de réflexion, peut modifier la personne qui crée. Une telle modification de soi à laquelle référerait Valéry consisterait, avant tout, en une construction de soi qui prendrait place en même temps que la construction d'une œuvre pendant un processus créateur. Dans cette optique, Gingras (1999) perçoit donc le processus créateur et ses étapes davantage comme étant axé sur cette construction de la personne qui vit le processus que sur l'œuvre produite comme telle. Dans cet ordre de pensée, Valéry (1957 *in* Gingras-Audet, 1983) soulignait déjà, dans le même sens que Gingras l'a repris, que "*(...) ce n'est point l'œuvre faite et ses apparences ou ses effets dans le monde qui peuvent nous accomplir<sup>3</sup> et nous édifier, mais seulement la manière dont nous l'avons faite" (p.197). Par conséquent, il ne s'agirait pas de créer machinalement, mais plutôt de le faire avec une qualité d'attention et de présence afin qu'une transformation puisse s'opérer à l'intérieur de la personne.*

Ce tour d'horizon des écrits sur le processus créateur nous a permis de préciser ses caractéristiques et de le définir comme étant une démarche qui comporte des étapes vers la création d'une œuvre. La présentation des modélisations de cette démarche ont permis ensuite d'éclairer différents aspects du cheminement de la personne créatrice lorsqu'elle fait l'expérience du processus créateur. Finalement, la présentation du cours axé sur l'expérience de cette démarche à partir duquel proviendront nos sujets de recherche a permis de dégager le fait que ces derniers ont été appelés à vivre les phases d'un processus

---

<sup>3</sup> Souligné par l'auteure de la présente thèse.

créateur proposées par Valéry telles que présentées par Gingras (1999, Gingras-Audet, 1983, 1979) et que la réflexion pendant la démarche cherchant à favoriser le développement personnel conçu comme étant une autoformation. Il convient maintenant d'aborder le prochain thème qui se rapporte à la personne créatrice elle-même.

### **2.2.3 LA PERSONNE CRÉATRICE**

Dans cette section se rapportant à la personne créatrice, nous abordons les recherches et les écrits qui ont porté sur l'identification des traits créateurs, leur mesure et leur développement (2.2.3.1). Considérant que la compréhension de la personne créatrice ne peut se limiter à un inventaire de traits caractéristiques, nous abordons aussi l'étude de la personne créatrice au moyen de modèles systémiques (2.2.3.2). Ces derniers conçoivent la personne créatrice en interaction avec son environnement et offrent ainsi une vision plus complète et plus dynamique de ce qu'est une personne créatrice. De plus, étant donné que les interactions de la personne créatrice avec les matériaux de fabrication d'une œuvre produiraient, selon certains auteurs, des effets qui vont dans le sens d'un développement personnel chez la personne qui crée, nous terminons conséquemment notre présentation sur la personne créatrice en abordant la mise en rapport de l'activité créatrice avec le développement de la personne (2.2.3.3).

#### **2.2.3.1 L'IDENTIFICATION DES TRAITS CRÉATEURS, LEUR MESURE ET LEUR DÉVELOPPEMENT**

Les recherches sur les traits de la personne créatrice ont mis en évidence l'existence de certains traits de personnalité qui sont caractéristiques des gens plus créateurs. Elles ont établi que certaines habiletés de la pensée divergente liée à la créativité peuvent être développées par un entraînement et par la pratique (Feldman, Csikszentmihalyi, et



Gardner, 1994). Ces deux points, soit (a) l'identification et la mesure des traits créateurs ainsi que (b) l'apprentissage d'habiletés créatrices sont ici traités.

#### **A) L'IDENTIFICATION ET LA MESURE DES TRAITS CRÉATEURS**

Le psychologue Guilford (1970) a formulé un projet de recherche sur la créativité. Ce projet était basé sur la conception de la créativité comme étant directement en rapport avec un trait ou un ensemble de traits qui caractériseraient les personnes créatrices. Guilford (1970) a repéré quatre principaux traits de la personne créatrice, nommément, (1) la fluidité mentale, (2) la flexibilité mentale, (3) l'originalité d'une idée et (4) l'élaboration d'une idée. (1) La fluidité mentale est la capacité de produire une grande quantité d'idées. Elle nécessite une levée des censures pour permettre l'exploration des possibles d'une idée par la personne créatrice. Cette exploration peut se faire dans une ou dans plusieurs directions, c'est-à-dire que les éléments produits peuvent appartenir à une ou à plusieurs catégories d'idée. Pour sa part, (2) la flexibilité mentale correspond à la diversité des catégories d'idées auxquelles appartiennent les idées produites par la personne créatrice. Une personne peut ainsi faire preuve de fluidité tout en ayant peu de flexibilité si elle produit une multitude d'idées se rapportant toutes à une même catégorie d'idée. Quant à (3) l'originalité d'une idée, elle fait référence à la capacité de produire des idées habituellement rares (lorsque mesurées statistiquement), tandis que (4) l'élaboration d'une idée se définit plutôt par le nombre de détails donnés dans la mise en œuvre d'une idée. (1) La fluidité mentale, (2) la flexibilité mentale et (3) l'originalité d'une idée font appel à la pensée divergente de la personne créatrice, tandis que (4) l'élaboration d'une idée fait appel à la pensée convergente.

Les recherches psychométriques se rapportant aux quatre principaux traits de la personne ont conduit Guilford (1967) au développement d'un modèle multifonctionnel de l'intelligence intégrant les traits de la créativité associés à la pensée divergente, plus particulièrement (1) la fluidité mentale et (2) la flexibilité mentale, au trait de la créativité généralement relié à la pensée convergente, c'est-à-dire à (4) l'élaboration d'une idée (Guilford, 1970).

Pour sa part, le psychologue Mac Kinnon (1962) qui s'est intéressé à la reconnaissance des traits créateurs caractérisant les créateurs, a mené une recherche auprès de 40 architectes américains reconnus, par des experts dans ce domaine, pour leur grande créativité, préalablement définie par Mac Kinnon (1962) comme étant un processus se caractérisant par l'originalité, l'esprit d'adaptation et le souci de réalisation concrète. Les résultats de sa recherche ont mis en évidence que les architectes étudiés avaient une acceptation de leurs sentiments et leurs émotions, une intelligence sensible, une claire conscience de soi, des intérêts variés, une capacité de composer avec la complexité des expériences de vie, une curiosité intellectuelle ainsi qu'une souplesse cognitive. Ils étaient aussi capables d'autonomie et d'indépendance. Ils portaient peu d'attention aux détails mineurs et aux faits en eux-mêmes, mais se préoccupaient davantage de leurs significations et de leurs implications. De plus, ils avaient une capacité de supporter la tension provenant d'une opposition entre la raison et les émotions qu'ils parvenaient à réconcilier pendant l'activité créatrice.

## **B) L'APPRENTISSAGE D'HABILITÉS CRÉATRICES**

Certaines recherches ont démontré qu'une grande part des traits créateurs pouvaient être développés, à l'intérieur de certaines limites, par l'apprentissage d'habiletés créatrices (Parnes, 1973). À cet effet, une panoplie de techniques de formation pour développer les habiletés créatrices, reliées à la pensée divergente, ont été élaborées et présentées par des chercheurs et praticiens de diverses provenances.

Par exemple, Osborn (1959), professeur en créativité de l'Université de Buffalo, a élaboré la technique du *brainstorming* qui consiste en une méthode de production intensive d'idées par un groupe de personnes. Ces dernières doivent respecter des consignes spécifiques dont l'exercice du jugement différé, l'imagination libre, la production quantitative et l'association greffée aux idées d'autrui. Le *brainstorming* s'inscrit dans une démarche associative considérant que les idées se développent par association et que l'activité du jugement entrave la fluidité de la production d'idées. Cette technique vise à briser l'effet de censure restreignant le jeu d'association des idées.

Pour sa part, Gordon (1961), chercheur et formateur en créativité, a conçu la synectique qui est une technique de développement de la pensée divergente par l'utilisation d'analogies et de métaphores, afin de favoriser l'analyse d'un problème selon différents points de vue. La synectique s'inscrit dans une démarche analogique qui considère que l'établissement d'un rapprochement entre deux ou plusieurs éléments présentant quelque similitude de caractères permettrait la production d'une découverte.

Parnes (1967), professeur en créativité à l'Université de Buffalo tout comme Osborn, inspiré par les travaux de ce même collègue sur l'utilisation de l'imagination constructive dans le développement de la créativité, a conçu un programme d'entraînement à la résolution de problèmes qui fait appel à l'utilisation de diverses méthodes de créativité. Ce programme, où la suspension du jugement constitue un principe de base, est désigné sous le vocable de "résolution créatrice de problème" (*Creative Problem Solving, C.P.S.*).

Afin d'évaluer l'efficacité de l'utilisation de techniques de développement d'habiletés créatrices telles que présentées dans le *C.P.S.*, Parnes (1973) a conduit subséquemment des recherches portant sur les effets de cours de *C.P.S.* offerts à des étudiants réguliers de l'Université de Buffalo. Les résultats de ces recherches ont montré que les étudiants ayant suivi ce cours pendant un semestre, faisaient preuve d'une supériorité significative dans cinq des sept habiletés créatrices mesurées, par rapport au groupe contrôle dont les membres n'avaient pas suivi le cours. Par la suite, différents programmes d'entraînement à la résolution créatrice de problèmes se sont multipliés et des cours ont été offerts par plusieurs établissements à des populations diverses telles les militaires, les administrateurs dans les secteurs privé et public et les enseignants.

La présente mise en évidence de l'existence de certains traits caractéristiques de la personne créatrice et de la possibilité de les développer procurent une certaine information sur la personne créatrice qui serait avantageusement complétée par une étude de cette dernière à l'aide de modèles systémiques qui sont plus dynamiques et qui rendent mieux compte de la complexité de ce qu'est la personne créatrice.

### **2.2.3.2 L'ÉTUDE DE LA PERSONNE CRÉATRICE AU MOYEN DE MODÈLES SYSTÉMIQUES**

Inspirés de la perspective systémique, deux psychologues chercheurs, Csikszentmihalyi (1997) et Gruber (1998; 1996; Gruber et Davis, 1988; Gruber et Barrett, 1974) ont développé des modèles de la créativité et de la personne créatrice. (a) Le modèle systémique de Csikszentmihalyi conçoit la personne créatrice comme un élément du système qu'est la créativité, tandis que (b) le modèle systémique de Gruber conçoit plutôt la personne créatrice comme un système en interaction avec son environnement physique et social. Cette section présente respectivement ces deux modèles systémiques.

#### **A) LE MODÈLE SYSTÉMIQUE DE CSIKSZENTMIHALYI**

Pour Csikszentmihalyi (1997), la créativité ne peut être réduite uniquement à un seul trait ou à certains traits personnels, tout comme elle n'existe pas en vase clos. Afin de donner une compréhension plus large du phénomène de la créativité, Csikszentmihalyi (1997) propose donc un modèle systémique de la créativité qui comporte trois composantes en interaction: (1) le domaine, (2) le champ et (3) la personne. (1) Le domaine est un ensemble de règles et de procédures. Par exemple, les mathématiques constituent un domaine. Quant (2) au champ, il inclut tous les gens qui agissent en tant que "portiers" du domaine, c'est-à-dire ceux qui décident si une nouvelle idée ou un nouveau produit est significatif et s'il doit être inclus dans le domaine. Finalement, (3) la personne est celle qui a une nouvelle idée pouvant, éventuellement, enrichir un domaine donné. Selon ce modèle, une personne ne peut apporter une contribution significative à un domaine que si cette contribution est reçue, reconnue et valorisée par les personnes et les institutions qui jouent un rôle dans le champ donné.

C'est en se fondant sur le modèle systémique de Csikszentmihalyi que Gardner (1993) a réalisé une étude biographique de sept grands créateurs du début du 20<sup>e</sup> siècle : Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham et Gandhi. Les résultats de cette étude ont montré qu'il y avait effectivement une interaction entre les trois composantes du modèle systémique de Csikszentmihalyi (1997), chez les sept créateurs étudiés.

## **B) LE MODÈLE SYSTÉMIQUE DE GRUBER**

Gruber (Wallace et Gruber, 1989) propose un modèle systémique ouvert, c'est-à-dire en échange avec son environnement. Dans ce modèle, la personne créatrice n'est pas seulement un élément d'un système, mais elle est elle-même un système en interaction avec son environnement qui est de nature physique et sociale. Ce chercheur ajoute qu'un "système-personne" dans un milieu donné est en évolution, tout comme son milieu.

Le système-personne est ici composé de trois sous-systèmes en interaction : (1) l'organisation de la connaissance, (2) l'organisation de l'intention et (3) l'organisation de l'affect (émotions, croyances éthiques et valeurs). Même si ces trois sous-systèmes sont en continuelle interaction, chacun possède ses propres contenus et rythmes. De plus, chaque sous-système conditionne, influence et façonne le tout, mais non de façon déterministe, puisque chacun a aussi son autonomie. Par exemple, Gruber (Gruber et Davis, 1988) relie l'organisation de l'intention à l'organisation de l'affect. La première, à l'instar d'un gouvernail, dirige la personne créatrice à travers les récifs et les écueils de son domaine. De son côté, l'organisation des affects aide à poursuivre les démarches lorsque le créateur fait face au découragement, aux critiques et à l'isolement. L'organisation des affects permet de mobiliser les ressources et de stimuler le système

entier. Toutes les interactions entre les sous-systèmes prennent place à l'intérieur d'une personne qui est aussi engagée dans des interactions riches et complexes avec son environnement physique et social. Pour capturer toute cette interconnexion de l'expérience et de l'action à différents niveaux, Gruber (1996) utilise le terme de fonction visionnaire (*visionary function*).

Gruber (Wallace et Gruber, 1989, Gruber et Davis, 1988) souligne que plusieurs processus de vie sont homéostatiques, c'est-à-dire qu'ils tendent à corriger ou à éliminer les déviations par rapport aux normes existantes. Par contre, toujours inspiré par la théorie des systèmes ouverts, ce chercheur note que le travail créateur est un processus non-homéostatique, dans le sens que les déviations ne sont pas corrigées mais, au contraire, amplifiées, car c'est le dépassement des normes et des standards qui permettrait la naissance du nouveau. Ici, le but est d'explorer tous les méandres d'une situation et d'en donner les détails. En effet, l'espoir même de faire naître quelque chose de nouveau repose sur ces déviations par rapport à la norme. De plus, le succès du travail créateur ne conduit pas à un sentiment de satisfaction homéostatique, mais plutôt à un sentiment de libération pour pouvoir passer à une prochaine étape de création.

### **La compréhension du travail créateur à l'intérieur de toute une vie de création**

Gruber (1998; 1996; Gruber et Davis, 1988; Gruber et Barrett, 1974), s'est intéressé à la compréhension du travail créateur à l'intérieur de toute une vie de création et non seulement à la compréhension du processus créateur lors de la réalisation d'un seul projet. À cet égard, Gruber (Wallace et Gruber, 1989) apprécie la nature développementale du modèle de Wallas (2.2.2.1). Selon Gruber, ce modèle remet en question l'idée, fort

répandue, que l'illumination est un phénomène isolé. En effet, dans le modèle de Wallas, il apparaît clairement que l'illumination ne constituerait qu'une phase comprise à l'intérieur d'un processus comportant d'autres phases.

Néanmoins, Gruber (Wallace et Gruber, 1989) considère que le modèle de Wallas est incomplet aux deux extrémités. D'une part, il omet les stades préliminaires du processus de résolution de problèmes et la formation d'une esquisse initiale qui guidera le travail. D'autre part, le même modèle omet le dernier stade de l'application du produit du processus créateur. Les stades préliminaires sont, selon Gruber (Wallace et Gruber, 1989), tout ce qu'une personne fait pour devenir apte à accomplir un travail créateur. De plus, ce chercheur considère que le travail créateur est une activité humaine complexe, organisée pour atteindre des finalités spécifiques, qui nécessite l'élaboration d'un plan de travail. Selon Gruber, toutes ces dimensions sont absentes du modèle de Wallas, de même que la considération de l'application du produit créé.

Il conclut que le modèle de Wallas ne fait part que de la genèse d'un simple projet et ne peut s'appliquer à tout le travail créateur de la vie d'une personne créatrice qui comporte plusieurs projets de création. Pour décrire le *pattern* du travail créateur dans la vie d'une personne créatrice, Gruber (Wallace et Gruber, 1989) utilise le concept organisateur de "réseau d'entreprise" (*network of enterprise*). Le terme entreprise signifie un groupe de projets et d'activités reliés qui sont suffisamment définis pour répondre aux deux conditions suivantes. Premièrement, l'entreprise doit pouvoir continuer lorsque la personne créatrice se trouve bloquée sur un chemin, mais qu'un autre chemin s'ouvre vers la réalisation du même but. Deuxièmement, l'entreprise ne se termine pas avec l'atteinte



du succès. Au contraire, ce dernier génère de nouvelles tâches et de nouveaux projets pour continuer l'entreprise. À différents moments dans sa vie, certaines entreprises sont actives, tandis que d'autres sont en dormance. Ultérieurement, lorsque les circonstances deviennent propices, ces dernières peuvent refaire surface.

Selon Gruber (Gruber et Davis, 1988) le travail créateur n'est pas le résultat de quelques instants. Il prend du temps; il peut s'échelonner sur une très longue période telle des décennies, ou même sur toute une vie. Le fait que le travail créateur soit long et difficile a des conséquences sur l'organisation de l'intention (*purpose*). En effet, pour pouvoir atteindre un grand but, le créateur doit inventer et poursuivre des sous-buts. De plus, les délais, les digressions et les faux départs sont presque inévitables. Par conséquent, la personne créatrice doit avoir une approche pour gérer le travail, de sorte que ses gestes non fructueux deviennent productifs et enrichissants et, qu'en même temps, le sens de direction du travail créateur soit conservé. Sans ce sens de direction, le créateur peut produire un nombre de bons coups, mais ils ne pourront pas contribuer à la réalisation d'une œuvre. Gruber (Gruber et Davis, 1988) note qu'il existe plusieurs outils pour maintenir un tel sens de direction, mais cet auteur estime que l'établissement d'une esquisse initiale, agissant comme une sorte de gyroscope pour la réalisation d'une œuvre, est un outil des plus efficaces.

Nos connaissances sur la personne créatrice étudiée au moyen des modèles systémiques présentés contribuent à saisir la complexité de cette dernière. Il convient maintenant de chercher à comprendre l'activité créatrice en relation directe avec le développement personnel de la personne créatrice.

### **2.2.3.3 LA MISE EN RAPPORT DE L'ACTIVITÉ CRÉATRICE AVEC LE DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNE**

Nous avons recensé cinq chercheurs qui proposent l'existence d'un rapport direct entre l'activité créatrice et le développement de la personne engagée dans une démarche de création. Il s'agit du (a) psychanalyste Noy (1978), (b) du psychologue spécialiste de la psychosynthèse Vargiu (1973), (c) des psychologues humanistes Maslow (1979,1970, 1968) (d) et Rogers (1979, 1978, 1972, 1969), et (e) de l'écrivain Valéry (Gingras,1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979).

Bien que la plupart de ces auteurs proviennent de différentes approches, certains aspects de leur conceptualisation de l'activité créatrice en rapport avec le développement personnel présentent des convergences. Par exemple, la notion du transpersonnel, c'est-à-dire d'une dimension transcendant les limites du personnel, est centrale dans la conceptualisation de Noy (1978) qui considère que l'activité créatrice amène une transcendance des points de vue personnels par rapport à soi-même et par rapport à la réalité extérieure et dans la conception de Vargiu (1973) qui voit l'origine de l'inspiration créatrice comme étant de nature transpersonnelle. Pour ces deux auteurs, l'émergence du transcendant semble reposer sur l'intégration de forces opposées à l'intérieur de la personne, principalement les émotions et l'intellect.

Pour les deux psychologues humanistes, Maslow (1979, 1970, 1968) et Rogers (1979, 1978, 1972), le processus créateur constitue un processus d'actualisation de soi et est, avant tout, orienté vers la création de la personne elle-même. De plus, Maslow va dans le même sens que Noy (1978) et que Vargiu (1973) en ajoutant qu'une personne actualisée

se caractérise, entre autres, par une capacité de transcender les limites du personnel et que cette transcendance proviendrait d'une intégration de forces opposées à l'intérieur de la personne.

Finalement, Valéry (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) considère que l'activité créatrice peut façonner la personne qui crée et propose une approche originale d'autoformation dans laquelle le concept d'actualisation des potentialités relevé par Maslow (1979, 1970, 1968) et Rogers (1979, 1978, 1972, 1969) ainsi que le concept d'intégration des forces contradictoires à l'intérieur du créateur relevés par Noy (1978), Vargiu (1973) et Maslow (1979, 1970, 1968), figurent parmi les effets de l'activité créatrice en rapport avec le développement de la personne.

Valéry a aussi relevé, cependant, trois autres effets qui n'ont pas été relevés comme tel par les autres auteurs qui ont traité du rapport entre l'activité créatrice et le développement personnel. Il s'agit des modifications intérieures de soi; de la maîtrise de soi et de ses moyens d'expression ainsi que l'accès à des valeurs idéales.

Dans la sous-section qui suit, nous présentons respectivement les conceptions de l'activité créatrice en rapport avec le développement personnel tel que présentés par les cinq auteurs que nous venons d'introduire.

**A) NOY (1978) : LE PROCESSUS CRÉATEUR ET L'ACCÈS À DES NIVEAUX SUPÉRIEURS DE COMPRÉHENSION DE SOI ET DE LA RÉALITÉ EXTÉRIEURE**

Le psychanalyste Noy (1978) considère que l'activité créatrice peut amener, chez la personne qui crée, une nouvelle compréhension d'elle-même et de la réalité extérieure. L'interprétation de Noy quant à cet effet de l'activité créatrice repose sur la notion des processus psychologiques qui constituent des modes de fonctionnement de l'appareil psychique comparables à des programmes de traitement de l'information. En effet, Noy (1978) propose l'existence de processus psychologiques primaires et de processus psychologiques secondaires interagissant pendant l'activité créatrice. Les qualificatifs primaire et secondaire n'indiquent pas un degré de supériorité d'un processus par rapport à l'autre; ils ne servent qu'à distinguer deux processus qui ont leur propre organisation et qui diffèrent essentiellement dans leur fonction. Ainsi la fonction des processus primaires est de répondre aux besoins de l'Ego par l'assimilation des expériences, par l'accommodation de l'Ego en croissance aux nécessités de la réalité changeante et par le maintien de l'intégration et de la cohésion de l'Ego dans toutes ses dimensions. Par ailleurs, la fonction des processus secondaires est de répondre aux besoins de l'appareil mental pour fonctionner dans la réalité extérieure par la perception de la réalité, par le contrôle des comportements orientés vers la réalité et par la communication avec les autres dans la réalité. Chacun de ces processus ou modes d'opération est autant développé, structuré et raffiné que l'autre.

Selon Noy (1978), l'expression créatrice s'appuie sur la synthèse des fonctions psychologiques permettant de fonctionner dans la réalité extérieure et des fonctions psychologiques permettant de répondre aux besoins de l'Ego. Plus concrètement, Noy

(1978) spécifie que cette synthèse se manifeste par une intégration des besoins intérieurs et des exigences extérieures ainsi que par une intégration de l'expérience émotionnelle et de la connaissance objective. De plus, Noy (1978) précise que la synthèse des fonctions psychologiques pendant l'activité créatrice constitue une sorte de transcendance de ces dernières qui mène à des niveaux supérieurs de compréhension de soi et de la réalité extérieure. Le terme supérieur réfère au fait que les niveaux de compréhension sont libres d'une perspective strictement orientée vers la satisfaction des besoins de l'Ego (processus primaires) ou des besoins de l'appareil mental (processus secondaires). C'est pourquoi Noy (1978) considère que la créativité, tout comme l'*insight* psychologique dans un processus de thérapie, est une fonction "suprême" de l'appareil mental.

**B) VARGIU (1973) : LE PROCESSUS CRÉATEUR, UN PROCESSUS D'HARMONISATION DE LA PERSONNALITÉ ET DE CONTACT AVEC LA DIMENSION TRANSPERSONNELLE**

À l'instar de Noy, le psychologue Vargiu (1973), directeur d'un institut californien de formation à la psychosynthèse, le *Psychosynthesis Institute*, souligne que l'activité créatrice pourrait mener vers l'intégration des différentes dimensions de la personnalité, notamment, les émotions, l'imagination et le mental (intellect), en plus de favoriser un contact avec une dimension transpersonnelle considérée comme étant la source inspiratrice de l'activité créatrice. La conscience de soi pendant l'activité créatrice serait un facteur clé de la production de ces effets.

Afin de comprendre la conception de l'activité créatrice de Vargiu (1973), il importe d'expliquer brièvement ce qu'est la psychosynthèse, puis de présenter l'activité créatrice en relation avec la dimension transpersonnelle et, finalement, d'expliquer le rôle de la

conscience de soi en relation avec les effets de l'activité créatrice chez la personne qui crée.

### **La psychosynthèse**

La psychosynthèse est une approche psychologique et éducative fondée par le psychiatre Assagioli. Elle vise l'harmonisation et l'intégration des différentes dimensions de la personnalité qui sont souvent en conflit, ainsi que l'émergence d'un centre unificateur d'essence supraconsciente ou transpersonnelle, le Soi. La dimension transpersonnelle réfère à la partie de l'inconscient dit "supérieur", en ce sens qu'il comprend les intuitions, les inspirations et les qualités "élevées" telles la beauté, l'harmonie, l'unité, l'amour altruiste. La psychosynthèse accorde aussi une grande place à la volonté, à l'intuition et à la créativité (Assagioli, 1976).

### **L'activité créatrice et la dimension transpersonnelle**

Dans sa présentation du processus créateur, Vargiu (1973) s'est inspiré du modèle de Wallas, mais l'originalité de la conception du fonctionnement du processus créateur de Vargiu est tributaire du modèle des champs d'énergie de la physique moderne. En effet, ce psychosynthétiste a introduit la notion de champ créateur, de nature transpersonnelle, comme principe organisateur expliquant ce qui se passe lors d'un processus créateur. À partir de cette notion, Vargiu a tenté de montrer que l'activité créatrice émergeait d'une action réciproque et intentionnelle entre les dimensions de la personnalité (les émotions, l'imagination et l'intellect) et les énergies d'essence supraconsciente ou transpersonnelle du champ créateur.

Vargiu (1973) a aussi proposé l'existence d'un champ émotionnel pouvant interagir avec les éléments mentaux et le champ créateur. Cet auteur a ajouté que les inspirations créatrices proviendraient et se développeraient à partir de la mise en contact d'éléments mentaux avec le champ créateur et qu'elles seraient dynamisées par un champ émotionnel. Vargiu a précisé qu'une interaction entre le champ émotionnel et les éléments mentaux, sans la présence du champ créateur ne relèverait que d'une production imaginaire et non d'un processus créateur.

Finalement, Vargiu (1973) a émis le postulat de l'existence d'un champ créateur universel. Selon lui, ce dernier serait un principe unificateur sous-jacent à l'évolution de l'univers. Il agirait de la même façon que le champ créateur décrit précédemment, sauf que son terrain d'action comprendrait l'univers entier. Selon ce point de vue, le champ créateur ferait partie du champ universel.

### **La conscience de soi dans l'action**

Dans la présentation de son modèle, Vargiu (1973) a accordé une grande importance à la conscience de soi dans l'action. D'une part, cette dernière favoriserait la réception des inspirations de nature transpersonnelle qui seraient à la source de l'activité créatrice et d'autre part, la conscience de soi dans l'action permettrait de reconnaître et de mieux gérer les différentes émotions générées par les exigences et les difficultés du processus créateur. En effet, Vargiu (1973) a relevé la présence d'émotions primaires et d'émotions secondaires pendant le processus créateur. Les émotions primaires telles la confusion, la colère, la frustration, l'impatience, la fatigue, sont intrinsèques au processus créateur et doivent être acceptées et comprises comme des réponses normales au contexte de

création. Une incapacité de tolérer et de gérer les émotions primaires pourrait provoquer des émotions secondaires telles le doute, la dépression, le sentiment d'échec ou de médiocrité, la honte, la culpabilité, la peur, l'auto-dévaluation ... Ces émotions sont destructrices et doivent être éliminées de la conscience. La conscience de soi dans l'action permettrait de discerner ces deux types d'émotions et de composer adéquatement avec elles.

### **C) MASLOW (1979, 1970, 1968) : LE PROCESSUS CRÉATEUR, UN PROCESSUS D'ACTUALISATION DE SOI**

Le psychologue humaniste Maslow (1979, 1970, 1968) a développé sa conception de la créativité directement en rapport avec le processus d'actualisation de soi qui peut conduire à des expériences paroxystiques (*peak experiences*) d'ordre transpersonnel. Il s'est aussi intéressé au processus créateur se rapportant à la production d'œuvre en tant que produit en dehors de la personne elle-même.

Dans cette sous-section, nous présentons, d'abord, la conception de l'activité créatrice de Maslow en rapport avec le concept d'actualisation de soi, puis nous présentons les trois types de créativité définis par Maslow (1968) lorsque l'œuvre consiste en la production d'un objet extérieur à la personne.

#### **L'actualisation de soi et les expérience paroxystiques**

Selon Maslow (1968), l'actualisation de soi qui est "*une tendance à faire toute chose de façon créative*" (p.137), se retrouve au sommet de la hiérarchie des besoins humains



fondamentaux<sup>4</sup>. Plus précisément, cet auteur définit l'actualisation de soi comme étant un processus continu de l'expression des potentialités latentes de la personne qui sont présentées comme étant ses aptitudes et ses talents. Ceux-ci forment le noyau intérieur (*inner core*) de la personne. L'actualisation de soi, qui impliquerait une connaissance et une acceptation de sa propre nature intrinsèque, agirait comme une tendance, à l'intérieur de la personne, vers l'unité et vers l'intégration de cette dernière. Par conséquent, la créativité est, ici, conçue comme une façon d'être et de vivre par laquelle la personne exprimerait ce qu'elle est vraiment. Ainsi, pour Maslow (1970, 1968), une personne actualisée utiliserait pleinement ses talents et ses aptitudes, développerait ses potentialités et satisferait ses besoins de base tant émotionnels que cognitifs.

Par ailleurs, les résultats des études de Maslow (1970, 1968) menées auprès de personnes dites "actualisées" ont permis à ce chercheur de répertorier certaines de leurs caractéristiques. Les personnes actualisées auraient une meilleure perception de la réalité ainsi qu'une meilleure relation avec celle-ci. Les personnes actualisées feraient preuve d'empathie, d'un caractère démocratique et d'une acceptation de soi, des autres et de la nature. Elles seraient capables d'une impersonnalité et d'un dépassement de soi désintéressé. Elles auraient une individualité bien définie, une grande autonomie et indépendance face à la culture et à l'environnement: en fait, elles seraient de agents actifs dans la société. Bien que les personnes actualisées puissent vivre des relations intimes profondes et plus sélectives, elles éprouveraient un besoin de solitude. Elles auraient une tolérance à l'ambiguïté, une absence de peur face à l'inconnu, une spontanéité, une

---

<sup>4</sup> Les besoins humains fondamentaux relatifs à 1- la physiologie, 2- la sécurité, 3- l'appartenance à un groupe, 4- l'estime de soi, 5- l'actualisation de soi.

simplicité, un sens de l'humour, une créativité et une aptitude au plaisir. Maslow (1970, 1968) a aussi reconnu une aspiration à la perfection, une présence de valeurs universelles telles la beauté, l'amour et la justice ainsi qu'une aptitude à l'émerveillement et à l'extase associée à des expériences paroxystiques.

Pour Maslow (1979), les expériences paroxystiques constitueraient des moments comparables aux expériences mystiques qui se caractérisent par une perception de l'univers comme constituant un tout intégré et unifié. D'ailleurs, la personne qui vit une expérience paroxystique sentirait qu'elle tend vers une fusion, une intégration et une unité. Cette personne aurait une capacité de percevoir la réalité sans jugement, sans évaluation ou sans comparaison. En fait, elle verrait le monde d'une façon détachée de son propre point de vue et sa perception transcenderait ce dernier. Elle éprouverait des sentiments de révérence envers l'univers qu'elle verrait comme étant beau, désirable et possédant un sens sacré. Elle se sentirait bénie, fortunée et pleine de gratitude. Elle serait peu égoïste et peu exigeante envers la vie. Pendant une expérience paroxystique, les polarités, les dichotomies et les conflits de la vie seraient transcendés ou résolus. La personne pourrait perdre la conscience des limites du temps et de l'espace. Elle ferait l'expérience d'un sentiment d'universalité et d'éternité. Elle aurait tendance à aller vers son unicité ou son vrai Soi. En fait, elle devient une personne plus "vraie". Elle se sentit être le centre créateur de ses propres activités et capable d'exercer une volonté libre (*free will*).

### **Trois types de créativité**

Maslow (1968) s'est aussi penché sur le phénomène de la création dont l'objet ne serait pas la personne elle-même, mais la création d'une œuvre extérieure à soi. À cet effet, il

distingue trois types de créativité : (1) la créativité primaire, (2) la créativité secondaire et (3) la créativité intégrée.

(1) La créativité primaire correspond au type de création artistique pendant laquelle les processus primaires reliés à l'imaginaire et à l'inspiration jouent un rôle important. (2) La créativité secondaire correspond à la création scientifique pendant laquelle les processus secondaires reliés à la pensée convergente et la capacité d'élaborer des idées prédominent. (3) La créativité intégrée, quant à elle, requiert l'interaction harmonieuse des processus primaires et des processus secondaires. Par ailleurs, Maslow (1968) souligne que la création d'un chef-d'œuvre nécessite l'intégration de ces deux types de processus.

**D) ROGERS (1979, 1978, 1972, 1969) : LE PROCESSUS CRÉATEUR, UN PROCESSUS DU DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNE**

L'approche psychologique centrée sur la personne développée par le psychologue humaniste Rogers (1972) est ancrée dans les fondements théoriques de l'approche humaniste selon laquelle l'actualisation de soi est un concept central et la créativité est vue comme une façon d'être. D'ailleurs, Rogers (1972) va jusqu'à définir la créativité comme étant "*la tendance de l'homme à s'actualiser et à devenir ce qui est potentiel en lui*" (p.248).

Rogers (1972) a étudié la tendance à l'actualisation de soi auprès d'individus vivant un processus du développement de la personne en contexte de psychothérapie. Les résultats de ses recherches et études l'ont amené à établir un parallèle entre le processus du développement de la personne et le processus créateur ainsi qu'entre le processus du

développement de la personne et le processus d'apprentissage. Par conséquent, il a aussi associé le processus créateur au processus d'apprentissage. Dans cette sous-section, nous présentons, d'abord, le processus du développement de la personne en rapport avec le processus créateur, puis le processus du développement de la personne en rapport avec le processus d'apprentissage, incluant la présentation d'une opérationnalisation de l'approche de Rogers faite par Merriam et Clark (1993).

### **Le processus du développement de la personne et le processus créateur**

Rogers (1972) explique que le rapprochement entre le processus du développement de la personne et le processus créateur provient du fait que l'acte créateur est caractérisé par un effort d'organisation et de structuration des rapports du créateur avec la réalité extérieure. Ce type d'effort est similaire à celui retrouvé chez un individu engagé dans un processus du développement de la personne et qui s'approprie son expérience. Dans l'un ou l'autre de ces deux processus, les rapports entre la personne et la réalité extérieure contribue à l'émergence de changements chez la personne. Ainsi, définit-il le processus créateur *"comme étant l'émergence dans l'action d'un produit relationnel nouveau, qui se détache de la nature unique de l'individu d'une part, et des événements, des personnes ou des circonstances de sa vie d'autre part"* (p.247). Ultérieurement, Rogers (1979, 1978) précisera que le produit relationnel nouveau se développe à partir d'interactions de type cause-effet réciproques qui caractérisent les systèmes vivants, c'est-à-dire que les effets deviennent nécessaires à la cause de ce qui les produit. En d'autres mots, les produits sont aussi producteurs.

Rogers (1972) inscrit aussi cet acte de création dans la tendance naturelle d'un organisme vers l'actualisation de soi qui est, en fait, une tendance constructrice de soi. Cette tendance consisterait en un mouvement vers un développement des possibilités inhérentes à la personne. Ce mouvement serait alimenté par les interactions que la personne entretient tant avec elle-même qu'avec la réalité extérieure.

*"L'acte de création s'inscrit dans la tendance naturelle d'un organisme quand celui-ci est ouvert à la totalité de son champ d'expérience intérieur et quand il est libre de faire l'expérience de toutes sortes de relations" (pp.251-252).*

De plus, Rogers (1979, 1978) avance que le processus créateur ou celui du développement de la personne est aussi soutenu par une autre tendance, la tendance formatrice (*formative tendency*). Cette dernière serait un mouvement évolutionnaire qui conduit vers un plus grand ordre, une plus grande complexité et un plus grand sentiment d'une connexion profonde aux autres et à l'univers entier (*interconnectedness*).

Outre cela, Rogers (1972) a identifié, à partir de ses observations comme thérapeute et formateur, des conditions internes et externes interdépendantes qui favorisent la créativité. Les conditions internes consistent en (1) la capacité de la personne à s'ouvrir à son expérience intérieure et à lui faire confiance, de manière à pouvoir juger, par elle-même, la valeur de sa création. Il utilise l'expression (2) centre d'évaluation interne pour désigner la source de cette capacité. De plus, la personne doit aussi (3) faire preuve d'une certaine habileté à jouer, de façon spontanée, avec les matériaux de sa création (idées, couleurs, formes etc.). À ces trois conditions internes s'ajoutent deux conditions externes: (1) la sécurité psychologique et (2) la liberté psychologique. Une personne se

sentira en (1) sécurité psychologique si, d'une part, sa valeur personnelle est acceptée inconditionnellement, si, d'autre part, en tant que personne, elle ne se sent pas évaluée et, finalement, si son entourage fait preuve d'une compréhension empathique à son égard. Quant à (2) la liberté psychologique, elle est possible lorsque la personne a une complète liberté d'expression sur le plan symbolique. Cette liberté d'être vraiment soi-même de façon responsable contribue, à son tour, à l'établissement des conditions internes de la créativité.

### **Le processus du développement de la personne et le processus d'apprentissage**

Rogers (1972) explique le rapprochement entre le processus du développement de la personne et le processus d'apprentissage, par le fait que les changements provoqués pendant le processus du développement de la personne sont, en fait, de nouveaux apprentissages et que le facteur essentiel pour que se produisent les changements ou les apprentissages est l'appropriation par la personne de son expérience. Par conséquent, les changements ou apprentissages provoqués par un processus de développement de la personne qui, rappelons-le, est aussi un processus créateur de la personne (construction de la personne), pourraient s'appliquer à tout type d'expérience dans laquelle un individu est totalement engagé.

Ces changements, comme dans le cas du développement de la personne en psychothérapie, toucheraient les perceptions de l'apprenant, ses rapports à lui-même, aux autres et à la réalité extérieure, ses attitudes, ses comportements ainsi que les caractéristiques profondes de sa personnalité (Rogers, 1972). En fait, les changements ou nouveaux apprentissages provoqués par l'appropriation par la personne de son expérience,

affecteraient la structure psychologique de cette dernière. Cette relation entre la structure psychologique de la personne et les apprentissages proposée par Rogers a, surtout été opérationnalisée par deux chercheuses, Merriam et Clark (1993).

### **Opérationnalisation de l'approche de Rogers**

C'est en menant une recherche, auprès de 405 sujets adultes, sur le mécanisme d'attribution de sens que sous-tend la transformation d'une expérience en apprentissage que Merriam et Clark (1993) ont dégagé une structure interne de la signifiante mettant en évidence que les apprentissages expérientiels signifiants favorisaient la croissance personnelle et étaient en étroite relation avec la structure du Moi qui est la structure psychologique de la personne.

En effet, cette structure interne de la signifiante (c.f. schéma 3, p.114) montre qu'un apprentissage expérientiel est signifiant s'il affecte personnellement un apprenant et s'il est subjectivement valorisé par ce dernier. Un apprentissage expérientiel affecte personnellement l'apprenant s'il conduit à une expansion des habiletés et des aptitudes personnelles, du sentiment de sa propre identité ou d'une perspective de vie. À l'occasion, l'expansion d'une perspective de vie constitue une transformation impliquant la personne entière. Les habiletés et les aptitudes personnelles correspondent au savoir-faire dans une sphère particulière comme apprendre à survivre en forêt, apprendre à vivre seul en appartement ou apprendre des habiletés de travail... La notion du sentiment de sa propre identité concerne l'impact de l'apprentissage sur l'identité même de la personne. Ce sentiment peut augmenter par le développement d'une plus grande autonomie et indépendance, ainsi que par l'accroissement du sentiment d'être relié ou connecté aux

autres. L'expansion d'une perspective de vie consiste en un élargissement de la compréhension philosophique de la vie en général. L'expérience de la mort et de la naissance, par exemple, précipiterait ce genre d'apprentissage.

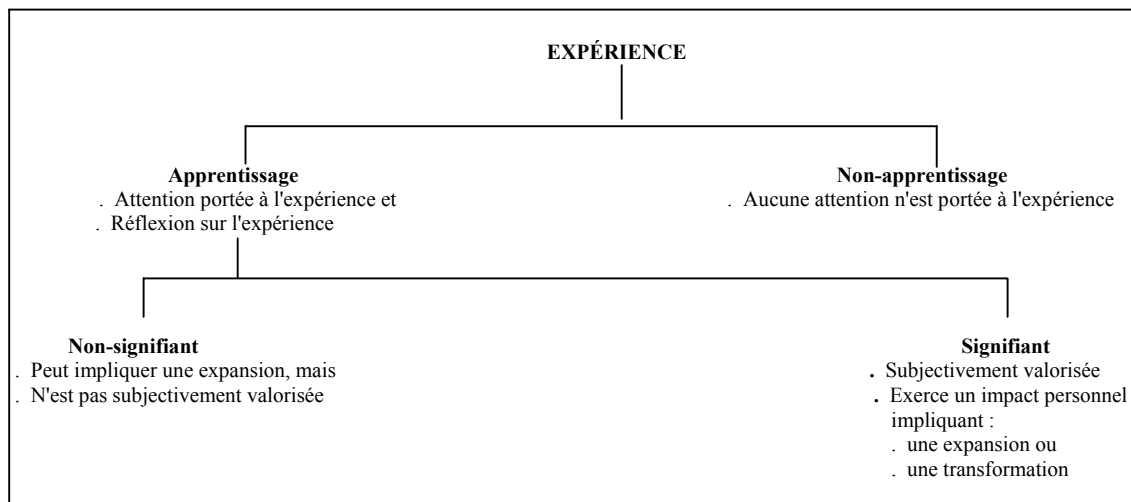


Schéma 3 : Structure interne de la signifiante  
tiré de Merriam et Clark, 1993 (p.137)

Les résultats de la recherche présentés par Merriam et Clark (1993) montrant que les apprentissages expérientiels signifiants affectent la structure psychologique de l'apprenant, appuient le point de vue de Rogers (1972, 1969) dans l'établissement d'une équivalence entre le processus du développement de la personne en psychothérapie et le processus d'apprentissages signifiants. En effet, Rogers (1972) faisait aussi reposer cette équivalence sur les changements dans la structure psychologique de la personne auxquels mènent ces deux processus.

#### E) VALÉRY (GINGRAS, 1999, 1997, 1993, 1987; GINGRAS-AUDET, 1983, 1979) : LE PROCESSUS CRÉATEUR, UNE AUTOFORMATION DU CRÉATEUR

L'écrivain Valéry s'est particulièrement intéressé à la possibilité, pour la personne qui crée, de se transformer ou de s'autoformer par l'activité créatrice. Valéry n'a cependant pas



élaboré de théorie comme telle sur l'activité créatrice ni sur l'autoformation. En fait, les observations et les réflexions de cet écrivain sur l'activité créatrice et sur l'approche d'autoformation qu'il met de l'avant ont été consignées, pêle-mêle, à l'intérieur des quelques trente mille pages de ses *Cahiers* écrits entre 1894 et 1945. Par conséquent, l'accès à l'essence de sa pensée est fort limité et nécessiterait plusieurs années d'étude. Afin de palier cette difficulté, tout en considérant que notre recherche ne consiste pas à faire une analyse de type littéraire de Valéry, nous nous sommes référée à Gingras (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) qui a réalisé un tel travail d'analyse de l'œuvre de Valéry. En effet, depuis plus de vingt ans, Gingras étudie l'œuvre et, en particulier, les *Cahiers* de Valéry et a développé une théorisation de la création et du processus créateur directement à partir des écrits de cet écrivain.

Ainsi, nous pouvons relever trois rôles joués par Gingras dans la présente recherche. En effet, nous avons déjà fait part de la contribution de Gingras (Gosselin et *al.*, 1998) au sein d'un groupe de formateurs-chercheurs quant à l'élaboration d'une modélisation du processus créateur inspirée, entre autres, de Valéry (2.2.2.2c). Nous avons aussi déjà mentionné que Gingras (1999), en tant que praticienne, avait élaboré et offert un cours universitaire axé sur l'expérience du processus créateur inspiré de Valéry et que nos sujets allaient provenir de ce cours. De plus, en qualité d'experte de Valéry, Gingras (Gingras-Audet, 1983, 1979) a interprété la formule de l'art de Valéry et a dégagé, à partir de son analyse des écrits de Valéry, une modélisation du processus créateur comme étant une démarche qui comporte des phases (2.2.2.2b). Elle a également présenté une interprétation de la conception de l'activité créatrice et de l'approche d'autoformation de

Valéry (Gingras 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) que nous allons exposer dans les pages suivantes.

Cette cohérence provenant d'une approche unique inspirée de Valéry utilisée par Gingras assure une certaine cohérence théorique à l'intérieur de la présente recherche entre, d'une part, la portée formatrice que nous utilisons et, d'autre part, l'intervention éducative qui a été retenue.

Par contre, afin de nous familiariser avec la pensée de Valéry et afin d'avoir une connaissance de première main de cet auteur, nous avons étudié sa pensée telle que présentée dans son livre "*L'introduction à la méthode de Léonard de Vinci*" dans lequel, il est question, entre autres, du fonctionnement de l'esprit créateur.

Dans la présente sous-section, nous abordons la conception de l'activité de Valéry en lien avec le développement personnel, puis nous abordons le sens de l'activité créatrice selon ce même auteur. Ensuite, nous complétons l'éclairage apporté à l'approche d'autoformation inspirée de Valéry en présentant l'approche d'autoformation bio-cognitive selon Pineau (1995, 1991, 1985).

### **Conception de l'activité créatrice chez Valéry en lien avec le développement personnel**

Lorsque nous nous sommes penchée sur les modélisations du processus créateur comme démarche comportant des phases menant à la création d'une œuvre, nous avons présenté la formule de l'art de Valéry telle qu'interprétée par Gingras (Gingras-Audet, 1983, 1979).

Selon cette auteure, la formule de l'art indiquerait l'existence de trois phases distinctes à l'intérieur du processus créateur, appelées par Gingras, (1) le chaos, (2) la gestation et (3) l'achèvement. Dans la présentation de ces phases, on affirmait que le façonnement des matériaux de fabrication d'une œuvre puisse façonner en même temps le créateur, conférant ainsi à l'activité créatrice la possibilité d'autoformer la personne qui crée. Gingras (Gingras-Audet, 1983, 1979) a souligné que la construction de soi ou l'autoformation par l'activité créatrice constituait la clé de voûte de l'approche de Valéry.

Notre intérêt pour Valéry provient justement de cette approche d'autoformation qui repose sur la reconnaissance de la possibilité pour la personne de changer intérieurement. À cet effet, Valéry (1957 in Gingras, 1999) déclare que "*le plus vrai d'un individu, et le plus Lui-Même, c'est son possible...*" (p.499). Selon Gingras (1993), Valéry considère en effet que l'être humain possède un "possible" qui est précieux et qui mérite d'être actualisé. Valéry crée même le néologisme "*implexe*" pour désigner "*ce qui est en puissance en chacun*" (Gingras, 1993, p.200). Dans son analyse, Gingras (1993) ajoute que l'*implexe* suppose un caractère de "plasticité" et de "malléabilité" de l'être humain. Valéry appellerait cette capacité de l'être humain de changer de forme, la "*self-variance*" (p.200).

Valéry aurait développé ces notions essentiellement à partir de ses observations de lui-même en tant que créateur. Il aurait, en effet, pris conscience qu'un travail de création, exécuté avec une grande qualité d'attention, tendait à le modifier comme créateur, l'unifiait et le rendait plus maître de lui-même et de ses moyens d'expression. Bref, il se serait rendu compte que son activité créatrice lui permettait d'évoluer, de se transformer et de se construire en tant qu'être humain (Gingras-Audet, 1983). Dans cette perspective,

l'activité créatrice le conduisait, estimait-il, à l'élaboration de deux types d'œuvre: une "œuvre extérieure", l'objet tangible, et une "œuvre intérieure", sa propre transformation comme créateur. Selon Gingras, Valéry (1973, *in* Gingras, 1999) considère que le principal but de l'activité créatrice n'est pas autant la production d'une "œuvre extérieure" que la transformation qu'une telle activité pouvait favoriser chez lui-même. À ses yeux, "l'œuvre intérieure" est, de loin, la plus importante. *"L'objet essentiel p[our] moi n'est pas l'œuvre (...) - c'est l'éducation de l'auteur"* (p. 495).

Même si la transformation du créateur prend place dans l'action qu'est le façonnement des matériaux de fabrication d'une œuvre, il ne suffit pas, aux dires de Gingras (1999, 1993), de manipuler machinalement des matériaux pour que se produise cette transformation. Selon cette auteure, Valéry a observé que le créateur changeait, se modifiait et grandissait, dans la mesure où il créait en toute conscience et s'engageait de tout son être dans son travail de création. De plus, Gingras (Gingras-Audet, 1983, 1979) indique que tout ce travail autoformateur produit par l'activité créatrice aurait amené Valéry à octroyer à cette dernière un sens particulier.

### **Le sens de l'activité créatrice chez Valéry**

Gingras (Gingras, 1987, Gingras-Audet, 1983, 1979) regroupe les significations que Valéry attribuait à l'activité créatrice sous trois idées. Ainsi, l'activité créatrice serait pour Valéry : (1) une manière de vivre avec soi et de rendre la vie supportable, (2) une façon d'arriver à une meilleure connaissance de soi et (3) une manière de se construire soi-même.

- **(1) Une manière de vivre avec soi et de rendre la vie supportable**

Selon Gingras (Gingras-Audet, 1983), Valéry aurait remarqué que les forces contradictoires (corps-esprit; raison-émotion; intelligence-sensibilité) de la personne sont difficilement harmonisables dans le quotidien. Par ailleurs, pour qu'une idée créatrice prenne forme, le créateur doit mobiliser toutes ses ressources intellectuelles et sa sensibilité (sensations et émotions). Ainsi, l'activité créatrice favoriserait l'intégration de forces divergentes, en les appelant à collaborer à un même but qui est de créer une œuvre. Valéry (1960, *in* Gingras-Audet, 1979) parle d'une façon éloquente d' "*...enchaîner (...)* *une analyse à une extase*" (p. 201).

Gingras (Gingras-Audet, 1983) ajoute que les aspirations profondes de la personne à l'unité, à la beauté, à l'harmonie, sont, le plus souvent, hors de portée. En travaillant à donner de telles qualités à une œuvre, l'activité créatrice permettrait à la personne qui crée d'atteindre, sur le plan symbolique, certaines "valeurs idéales".

- **(2) Une façon d'arriver à une meilleure connaissance de soi**

Nous avons vu que, pour Valéry (1957 *in* Gingras, 1999, "*le plus vrai d'un individu, ... c'est son possible*" (p.499). L'analyse de Gingras (Gingras-Audet, 1983) précise que ce possible est généralement insoupçonné par la personne elle-même et qu'il se révèle dans l'action même de la personne. L'activité créatrice, qui sollicite toutes les potentialités du créateur, lui donnerait ainsi accès à des ressources internes qui lui étaient jusque-là inconnues. Toujours selon cette auteure, Valéry considérerait que créer peut contribuer à la prise de conscience des ressources de la personne qui crée et à leur actualisation.

- **(3) Une manière de se construire soi-même**

Enfin, dans son analyse, Gingras (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) mentionne à maintes reprises que la construction de soi ou l'édification de soi en tant qu'être humain digne de ce nom constituait une préoccupation fondamentale et constante chez Valéry. En fait, l'édification de soi, qui consiste en un travail de perfectionnement de soi, constituerait une aspiration profonde chez Valéry.

Gingras (Gingras-Audet, 1983) précise, de plus, que l'activité créatrice est un moyen privilégié pour favoriser cette autoformation. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, le modelage des matériaux, modèlerait le créateur lui-même. Ainsi, les interactions qui se passent entre la personne qui crée et les matériaux de fabrication d'une œuvre exerceraient une influence réciproque l'un sur l'autre.

Afin de clairement faire ressortir les effets de l'activité créatrice sur le développement de la personne qui crée, relevés par les cinq auteurs recensés, nous les avons regroupés sous forme de tableau (tableau 1, p.121).

TABLEAU 1

**SYNTHÈSE DES LIENS ENTRE LE PROCESSUS CRÉATEUR ET LE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL CHEZ DE LA PERSONNE QUI CRÉE, CONSIDÉRÉS SOUS LA FORME D'EFFETS**

AUTEUR	EFFETS DE DÉVELOPPEMENT PERSONNEL DU PROCESSUS CRÉATEUR
(A) Noy (1978)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accès à des niveaux supérieurs de compréhension de soi et de la réalité extérieure</li> <li>• Intégration des fonctions psychologiques reliées aux besoins émotionnels et celles reliées au besoin de l'appareil mental</li> </ul>
(B) Vargiu (1973)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intégration de différentes dimensions de la personnalité (émotions, imagination, mental)</li> <li>• Réceptivité des idées créatrices d'essence transpersonnelle</li> </ul>
(C) Maslow (1979, 1970, 1968)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actualisation de soi : expression des potentialités latentes et dépassement de soi (transcendance de soi et expériences paroxystiques)</li> </ul>
(D) Rogers (1979, 1978, 1972, 1969)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actualisation de soi : expression des potentialités latentes</li> <li>• Processus créateur est un processus de changement de la personne qui est, à son tour un processus d'apprentissage signifiant</li> </ul>
(E) Valéry (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modification de la personne (<i>self-variance</i>)</li> <li>• Reconnaissance et actualisation de ses potentialités (<i>implexe</i>)</li> <li>• Intégration des forces contradictoires (corps et esprit)</li> <li>• Maîtrise de soi et de ses moyens d'expression</li> <li>• Accès à des valeurs idéales (unité, beauté, harmonie)</li> </ul>

Étant donné que suite à son analyse de l'œuvre de Valéry, Gingras (1997) a elle-même établi un lien entre l'approche d'autoformation de Valéry et l'approche d'autoformation bio-cognitive présentée par Pineau (1995, 1991, 1985) et que nous allons également dans le même sens, nous croyons pertinent de dégager les principaux éléments de l'approche de Pineau qui semblent intéressants, pour mieux comprendre la toile de fond théorique de Valéry.

### **L'autoformation bio-cognitive selon Pineau**

Dans l'élaboration de son approche d'autoformation, Pineau (1991) s'est inspiré de la philosophie de l'éducation de Rousseau (1762 *in* Pineau, 1991) qui stipule que l'éducation repose sur trois maîtres : la nature individuelle, les hommes et les choses. À partir de ce

point de vue, Pineau (1991) a développé un modèle tripolaire de la formation représenté par le schéma 4 (p.122).

Dans ce modèle, l'hétéroformation désigne l'action exercée par les autres, l'écoformation désigne l'action de l'environnement et l'autoformation désigne la formation par soi. Cette dernière est reliée aux deux autres et en dépend (Pineau, 1985). La personne (l'auto) a donc la possibilité de se former à partir de ses rapports à elle-même, aux autres et aux choses.

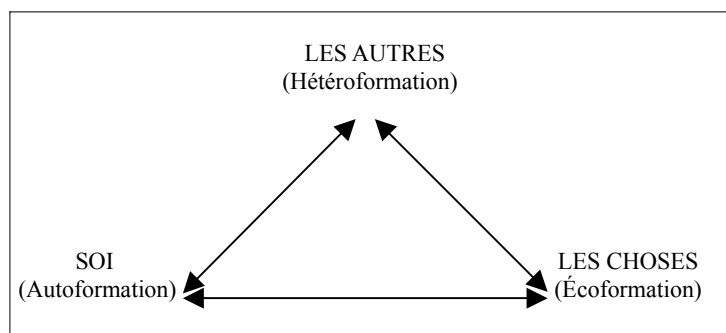


Schéma 4 : Modèle tripolaire de l'éducation  
tiré de Pineau, 1991 (p.37)

Ainsi, tout comme Valéry avait déjà remarqué que le façonnement des matériaux de fabrication d'une œuvre façonne le créateur (Gingras-Audet, 1983, 1979), le modèle d'autoformation de Pineau (1985) indique que le rapport de la personne aux choses (comme les matériaux de fabrication d'une œuvre) serait autoformateur, c'est-à-dire que le rapport de la personne qui crée aux matériaux de fabrication d'une œuvre l'amènerait à se former elle-même.



Pour saisir le sens particulier que Pineau (1995, 1991) attribue au terme autoformation, il convient de se pencher sur la définition de l'appellation bio-cognitive. Le préfixe "bio" fait ici référence à la fonction vitale de création de la propre forme de la personne ou de sa mise en forme. Cette conception de la mise en forme s'inspire du paradigme formaliste de Fabre (1995 *in* Pineau, 1995) selon lequel la formation (mise en forme) constitue un caractère fondamental de l'existence par lequel les expériences de vie contribuent à la mise en forme de la personne. Dans le même sens, Honoré (1977) avait déjà noté que cette capacité de prendre forme est une dimension caractéristique de la personne. Selon Gingras (1993), cette conception de la formation correspondrait à la *self-variance* mise de l'avant par Valéry pour désigner le caractère malléable de la personne (Gingras, 1993).

Pour sa part, le terme "cognitif" met en évidence la capacité de l'organisme vivant, dont la personne, de se créer et de se recréer à partir de ses échanges avec l'environnement tout en conservant son identité. Cette constante recréation permettrait l'émergence de la forme personnelle de l'organisme. À notre avis, prise sous cet angle, la dimension cognitive peut s'apparenter à la notion d' "*implexe*" de Valéry qui réfère au possible de la personne. En effet, la création et la recréation de la personne qui se fait tout en conservant sa propre identité et qui permet l'émergence de la forme personnelle, ne peuvent se faire qu'en fonction des possibles de la personne. De plus, tout le processus de création et de recréation de l'organisme qui se fait à travers les échanges de ce dernier avec son environnement implique aussi un caractère modifiable de l'organisme qui peut correspondre à la *self-variance* de Valéry.

Enfin, comme nous l'avons vu, l'approche d'autoformation bio-cognitive, tout comme l'approche de Valéry, considère que la personne possède un caractère malléable qui lui permet de se modifier, à travers ses rapports à soi, aux autres et aux choses tout en conservant son identité propre et elle vise à construire la personne entière par l'émergence de sa forme personnelle.

Dans la présente sous-section portant sur la mise en rapport de l'activité créatrice avec le développement de la personne (2.2.3.3), nous avons identifié cinq auteurs qui ont indiqué que l'activité créatrice pouvait provoquer des effets sur le développement personnel de la personne qui crée. Notre analyse des écrits de ces cinq auteurs nous a permis de dégager ces effets que nous avons présentés sous la forme d'un tableau synthèse (c.f. tableau 1, p.121).

En résumé, étant donné que la présente recherche se penche sur le développement personnel d'éducateurs en formation professionnelle continue, plus spécifiquement sur la formation à la créativité, la présente recension des écrits a été composée de deux grandes sections : l'une portant sur le développement professionnel et le développement personnel dans la formation continue, l'autre portant sur le développement de la créativité. La première section, en plus d'avoir mis en évidence l'existence d'une interrelation entre le développement professionnel et le développement personnel, a indiqué que ce dernier jouait un rôle important, voire prépondérant, en formation professionnelle continue. Ensuite, la présentation de nouvelles approches de formation continue des éducateurs a,

quant à elle, permis de mettre en relief deux principaux facteurs présents dans les pratiques actuelles axées sur le développement personnel. Le premier facteur est la reconnaissance de l'importance d'utiliser l'expérience vécue des éducateurs en formation professionnelle continue et le second facteur est l'intégration de la dimension affective à la dimension intellectuelle dans l'exploration des vécus. De plus, parmi les écrits recensés sur les pratiques actuelles, deux outils de formation ont été identifiés comme étant des moyens privilégiés pour favoriser les apprentissages, soit le mentorat et la tenue d'un journal professionnel.

La deuxième section de la recension des écrits portant sur le développement de la créativité, tout en mettant en évidence le peu de recherches existant sur la formation professionnelle continue et la formation à la créativité chez les éducateurs, a quand même permis, d'une part, de dégager la possibilité d'un développement personnel par la formation à la créativité et, d'autre part, de dégager l'existence de deux types de formation à la créativité. Ces deux derniers consistent en une formation par l'apprentissage d'habiletés en résolution de problèmes et une formation par l'expérience d'un processus créateur. Puisque notre intérêt de recherche porte sur ce dernier type de formation à la créativité, une partie de la recension s'est penchée sur la compréhension du processus créateur. Les deux principales caractéristiques de ce dernier sont la présence de *flashes* intuitifs et la conception du processus créateur comme étant une démarche comportant des phases. Afin de mieux comprendre le cheminement de la personne qui crée, quelques modélisations du processus créateur, vu comme une démarche, ont été présentées. La modélisation de Valéry, telle que présentée par Gingras (Gingras-Audet, 1983, 1979), a été la source d'inspiration d'un cours de créativité axé sur l'expérience d'un processus

créateur. Puisque ce cours a été retenu pour la présente recherche, ses principaux éléments ont été présentés, ce qui a permis de faire ressortir le fait que les sujets de la présente recherche ont eu l'occasion de vivre une expérience du processus créateur et de réfléchir sur cette expérience.

Étant donné notre intérêt pour le développement personnel d'éducateurs ayant suivi, dans le cadre d'une formation professionnelle continue, un cours de créativité axé sur l'expérience d'un processus créateur, une dernière partie de la recension a porté sur la personne créatrice. L'inventaire de traits créateurs exposé a été complété par la présentation de modèles systémiques de la personne créatrice permettant de concevoir cette dernière d'une façon dynamique, puisque considérée en interaction avec son environnement. Outre ces conceptions de la personne créatrice, une présentation d'études faites par cinq auteurs sur la mise en rapport de l'activité créatrice avec le développement de la personne qui crée, a permis de faire ressortir les effets de développement personnel qu'une telle activité pouvait provoquer chez le créateur. De plus, les données de ces études ont permis de préciser l'angle selon lequel le développement personnel a été abordé dans cette recherche. Il s'agit de l'approche d'autoformation de Valéry prise dans le sens d'une formation intérieure de la personne. Les effets autoformateurs repérés serviront à définir la portée formatrice de l'expérience d'un processus créateur.

La synthèse des points saillants de cette recension étant terminée, nous pouvons maintenant passer au prochain chapitre se rapportant au cadre de référence de la démarche.

**CHAPITRE 3 :**  
**LE CADRE DE RÉFÉRENCE**

Parmi les auteurs recensés au chapitre deuxième, il semble se dégager deux concepts principaux quant à l'activité créatrice. Il s'agit du concept d'interaction entre le créateur et les matériaux de fabrication d'une œuvre et du concept d'œuvre qui peut correspondre, soit au produit, soit à la personne elle-même. En effet, tout en contribuant au façonnement d'une œuvre en tant que produit, les interactions entre les matériaux et la personne qui crée peuvent façonner cette dernière. Ainsi, nous le présentons dans le schéma 5 (p.126), une personne (Soi<sub>1</sub>) qui interagit avec les matériaux de fabrication d'une œuvre, aboutirait à la production de deux types d'œuvre: un produit et sa propre personne modifiée (Soi<sub>2</sub>).

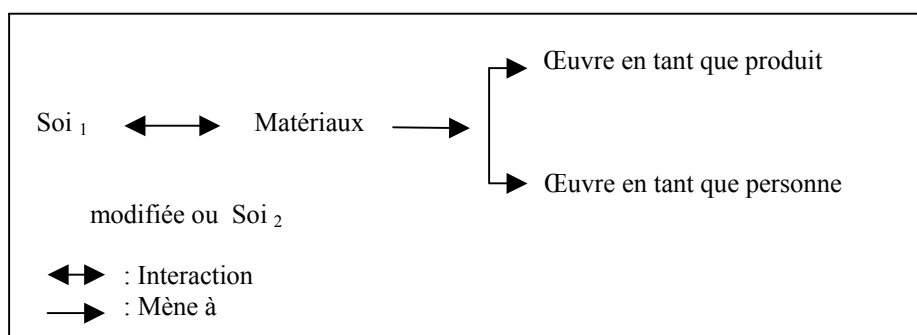


Schéma 5 : Représentation des interactions entre le créateur et les matériaux de fabrication ainsi que de la production de deux types d'œuvre pendant l'activité créatrice

Étant intéressée par la portée formatrice de l'expérience du processus créateur qui constitue les modifications de soi provoquées par l'activité créatrice chez la personne qui crée, nous retenons comme objet d'étude, la personne modifiée ou le Soi<sub>2</sub>. Nous tenons à préciser que la présente recherche porte exclusivement sur les modifications du Soi comme telles, et non sur le cheminement ou l'évolution en elle-même menant du Soi<sub>1</sub> au Soi<sub>2</sub>.

Dans le présent chapitre, le concept de portée formatrice est opérationnalisé. À cet effet, l'élaboration du cadre de référence (3.1) est d'abord présenté, puis, suit la présentation du cadre comme tel (3.2).

### **3.1 L'ÉLABORATION DU CADRE DE RÉFÉRENCE**

Dans la présente section portant sur l'élaboration du cadre de référence. Nous introduisons, d'abord, le choix de l'auteur principal retenu ainsi que son approche (3.1.1), soit Valéry et son approche d'autoformation. Nous introduisons, ensuite, les auteurs complémentaires (3.1.2) auxquels nous nous référons afin d'apporter un éclairage supplémentaire sur l'une ou l'autre des dimensions de la portée formatrice telle qu'étudiée à partir de Valéry.

#### **3.1.1 L'AUTEUR PRINCIPAL ET SON APPROCHE**

Le cadre de référence est élaboré en fonction de la portée formatrice de l'expérience du processus créateur qui s'inspire de l'approche d'autoformation de Valéry et des cinq effets de l'activité créatrice produits chez la personne qui crée, toujours selon Valéry. Cette approche d'autoformation ainsi que ces cinq effets ont été ressortis et analysés par Gingras (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979). L'approche d'autoformation de Valéry réfère à la formation intérieure de la personne qui crée, cette dernière étant abordée sous ses aspects affectif et intellectuel. Une telle formation correspond aux modifications de soi provoquées par l'activité créatrice (le soi ici correspond au soi<sub>2</sub> mentionné dans l'introduction du troisième chapitre). Il convient, ici, de souligner que conformément au point de vue de Valéry, nous limitons notre considération du soi à ses aspects affectif et intellectuel. Ainsi, l'ensemble des effets

dégagés par Valéry/Gingras montrant un impact autoformateur de l'activité créatrice servira de toile de fond à la définition des dimensions de la portée formatrice qui constituent, en fait, les différentes modifications de soi telles que perçues par des éducateurs en formation continue qui ont vécu l'expérience d'un processus créateur à l'intérieur d'un cours universitaire axé sur le développement de la créativité.

### **3.1.2 L'APPORT D'AUTEURS COMPLÉMENTAIRES**

Afin de compléter et de préciser la compréhension de l'une ou l'autre des dimensions de la portée formatrice qui correspond aux effets autoformateurs de Valéry (*in* Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979), nous empruntons, d'une part, aux points de vue d'autres auteurs qui, bien que provenant de différentes approches, ont aussi relevé des effets de l'activité créatrice chez la personne qui crée, qui vont dans le sens de l'autoformation de Valéry. Il s'agit du psychanalyste Noy (1978), du psychologue psychosynthétiste Vargiu (1973) et des psychologues humanistes Maslow (1979, 1970, 1968) et Rogers (1979, 1978, 1972, 1969) (c.f. 2.2.3.3a,b,c,d).

D'autre part, en plus de Rogers et de Maslow que nous retenons, non seulement pour les effets de l'activité créatrice, mais également pour leur perspective axée sur le développement de la personne défini comme étant une formation de soi, nous ajoutons Pineau (1995, 1991, 1985) qui, dans son approche d'autoformation bio-cognitive, approfondit cette notion de formation de soi. Comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre précédent (c.f. 2.2.3.3,e), bien que cet auteur ne se soit pas directement penché sur l'activité créatrice, son point de vue sur la formation de soi apporte un éclairage



pertinent pour notre compréhension de certains aspects de l'approche d'autoformation de Valéry.

## **3.2 LA PRÉSENTATION DU CADRE DE RÉFÉRENCE**

L'objet de la présente recherche est la portée formatrice définie comme étant constituée des modifications de soi provoquées par l'expérience d'un processus créateur vécue à l'intérieur d'une intervention éducative. Bien que ces modifications de soi correspondent aux effets d'une telle expérience relevés par Valéry, nous abordons ces modifications de soi sous la forme de dimensions qui est moins évolutive que la forme d'effets.

Ainsi, nous présentons, d'abord, la vue d'ensemble des cinq effets de l'activité créatrice (3.2.1). Nous présentons, ensuite, la vue d'ensemble des dimensions de la portée formatrice (3.2.2), suivie d'une définition de ces dimensions (3.2.3) qui fournit une opérationnalisation de la portée formatrice.

### **3.2.1 LA VUE D'ENSEMBLE DES EFFETS DE L'ACTIVITÉ CRÉATRICE**

Les cinq effets de l'activité créatrice chez la personne qui crée, dégagés par l'analyse de l'œuvre de Valéry réalisée par Gingras (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) sont, nommément, (1) la modification de la personne (*self-variance*), (2) la reconnaissance et l'actualisation de ses potentialités (*implexe*), (3) l'intégration des forces contradictoires, (4) la maîtrise de soi et de ses moyens d'expression et (5) l'accès à des valeurs idéales.

De plus, il existe, à notre avis, une correspondance entre ces effets de l'activité créatrice relevés par Valéry tels que présentés par Gingras (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) et ceux des auteurs complémentaires.

L'effet (1) modification de la personne relevé par Valéry/Gingras signifiant que le créateur peut être façonné lui-même lors du façonnement des matériaux de fabrication de son œuvre pendant l'activité créatrice et indiquant ainsi le caractère malléable de la personne, trouve une correspondance dans l'approche d'autoformation bio-cognitive de Pineau (1995, 1991, 1985). Cette dernière, en effet, concerne la formation intérieure de la personne et considère que la personne possède un caractère malléable lui permettant de prendre forme, à travers ses rapports à soi, aux autres et aux choses, tout en conservant son identité propre. Par conséquent, nous considérons que ce point de vue de Pineau contribue à éclairer l'effet (1) modification de soi présenté par Valéry/Gingras.

L'effet (2) reconnaissance et actualisation de ses potentialités relevé par Valéry/Gingras met en relief le fait que l'activité créatrice permet à la personne de prendre conscience de ses possibles et lui permet de les mettre en œuvre. La notion du processus d'actualisation de soi mise en relation avec le processus créateur et présentée par Rogers (1979, 1978, 1972, 1969) et Maslow (1979, 1970, 1968), qui consiste essentiellement en l'actualisation des potentialités latentes chez la personne, peut, à notre avis, apporter un éclairage sur cet effet.

L'effet (3) intégration de forces contradictoires relevé par Valéry/Gingras indique que la nécessaire collaboration entre les différentes dimensions de la personne qui sont souvent

en conflit, telles la sensibilité et la raison, doivent collaborer pendant l'activité créatrice et, par le fait même, entraîne une certaine harmonisation de ces dernières. Nous avons recensé trois auteurs qui traitent d'un effet semblable. En effet, Noy (1978) considère que l'activité créatrice repose sur la synthèse des processus psychologiques primaires reliés aux besoins de l'Ego et à l'assimilation de l'expérience émotionnelle et des processus secondaires reliés aux besoins de l'appareil mental pour fonctionner dans la réalité extérieure et pour traiter la connaissance objective. De même, Maslow (1979, 1970, 1968) propose qu'une "créativité intégrée" permettant l'élaboration d'un chef-d'œuvre repose sur l'intégration des processus psychologiques primaires reliés à l'imaginaire et à l'inspiration et des processus secondaires reliés à la pensée convergente et la capacité d'élaborer des idées. Pour sa part, Vargiu (1973) propose un modèle de l'activité créatrice qui est, en fait, un modèle d'harmonisation, d'une part, des émotions, de l'imagination et du mental entre eux et d'autre part, entre ces trois aspects de la personne (émotions, imagination et mental) et une énergie créatrice de nature transpersonnelle.

Quant aux effets (4) maîtrise de soi et des moyens d'expression et (5) accès à des valeurs idéales correspondant à des aspirations profondes que le créateur peut atteindre, sur le plan symbolique, par l'activité créatrice, notre recension n'a pas permis d'identifier d'autres auteurs qui auraient relevé de tels effets. De même, notre recension n'a pas permis d'identifier des auteurs qui auraient relevé d'autres effets que ceux ressortis par Valéry/Gingras. Par conséquent, nous estimons que les cinq effets présentés par Valéry/Gingras font le tour des connaissances actuelles se rapportant aux effets de l'activité créatrice, chez la personne qui crée, dans une optique d'autoformation.

Le schéma 6 (p. 132) présente la synthèse de la correspondance que nous avons établie entre les cinq effets notés par Valéry/Gingras et ceux des auteurs complémentaires. Les noms qui apparaissent sous chaque effet présenté se rapportent aux auteurs qui ont mis de l'avant des effets semblables, soit dans leur représentation du processus créateur, soit dans l'élaboration de théories concernant le développement de la personne.

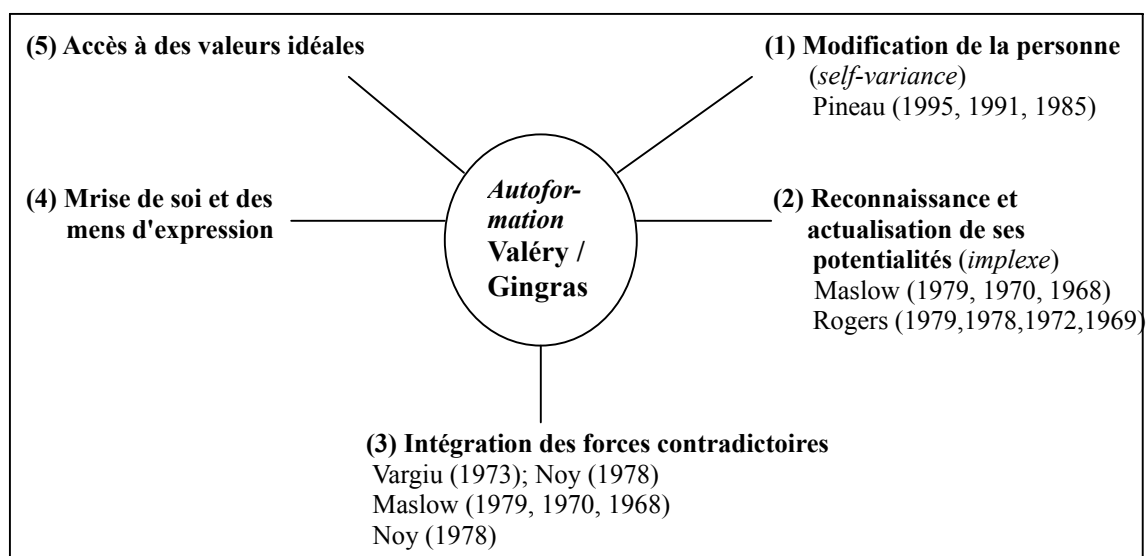


Schéma 6 : Synthèse des effets de l'expérience du processus créateur selon la conception de Valéry/Gingras et les auteurs complémentaires

Cet exposé sur les cinq effets autoformateurs de l'activité créatrice a mis en relief la toile de fond du cadre de référence. Nous présentons maintenant les dimensions retenues dans ce dernier.

### 3.2.2 LA VUE D'ENSEMBLE DES DIMENSIONS DE LA PORTÉE FORMATRICE

Tout en s'inspirant des cinq effets produits par l'activité créatrice tels que présentés par Valéry (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) et tels qu'enrichis

par les auteurs complémentaires, nous avons préféré composer notre cadre de référence de dimensions plutôt que d'effets, étant donné les trois raisons suivantes.

Premièrement, il convient ici de rappeler que les modifications de soi se rapportant à la portée formatrice sont telles que réalisées ou perçues par le sujet de la présente recherche en rapport avec le fait d'avoir vécu l'expérience d'un processus créateur dans le cours PPA 6205 "*Le processus créateur chez l'éducateur*". Puisque notre recherche ne porte pas sur les effets de l'activité créatrice décrits par Valéry/Gingras, mais se penche plutôt sur les perceptions des sujets, elle ne peut cerner de façon objective ou comportementale ces effets qui, par ailleurs, tendent à évoquer, de façon inopportune, un certain lien de causalité. Deuxièmement, les effets présentés par Valéry/Gingras ont été relevés auprès de créateurs professionnels. Or, les sujets de la recherche sont des éducateurs et l'expérience du processus créateur n'a été vécue qu'à l'intérieur d'un cours. Troisièmement, ces effets présentent une grande complexité et sont difficilement opérationnalisables. Dans ce sens, les dimensions de la portée formatrice ont une signification plus limitée et sont plus faciles à opérationnaliser. Par conséquent, pour les fins de la présente recherche, définir des dimensions de la portée formatrice de l'expérience du processus créateur nous semble plus adéquat que le fait d'aborder la portée formatrice sous l'angle des effets tels que présentés par Valéry/Gingras.

Nous établissons une correspondance directe entre chacun des cinq effets relevés par Valéry/Gingras et chacune des cinq dimensions qui constituent le cadre de référence.

Ainsi,

- À (1) **modification de la personne** (*self-variance*) correspond la dimension **plasticité de soi** (D.1) qui indique les modifications de soi provoquées par l'expérience d'un processus créateur vécu dans le cours de créativité par des éducateurs qui ne sont pas des créateurs professionnels.
- À (2) **reconnaissance et actualisation de ses potentialités** (*implexe*) correspond la dimension **potentialité** (D.2) qui indique la découverte ou la confirmation d'une aptitude en puissance.
- À (3) **intégration des forces contradictoires** correspond la dimension **harmonisation de soi** (D.3) qui indique une unification entre la sensibilité, l'intelligence et le monde environnant provoquée par l'activité créatrice.
- À (4) **maîtrise de soi et de ses moyens d'expression** correspond la dimension **expression de soi** (D.4) qui indique le pouvoir de se révéler provoqué par l'activité créatrice.
- À (5) **accès à des valeurs idéales** correspond la dimension **aspiration** (D.5) qui indique le désir d'atteindre un idéal provoqué par l'activité créatrice.

Ces cinq dimensions qui composent notre cadre de référence constituent un tout nous permettant de saisir la portée formatrice qui est notre objet central de recherche. Bien qu'étant mutuellement exclusives, ces cinq dimensions demeurent interreliées. En effet, par exemple, la plasticité de soi (D.1) pourrait sous-tendre la potentialité (D.2) et l'harmonisation de soi (D.3). À son tour, l'harmonisation de soi (D.3) pourrait favoriser l'expression de soi (D.4) et pourrait évoquer l'aspiration (D.5).

La compréhension du rôle exclusif de chacune des dimensions ainsi que l'interrelation entre ces dimensions seront traitées dans la définition des dimensions et dans l'analyse des résultats de la présente recherche.

### 3.2.3 LA DÉFINITION DES DIMENSIONS

Pour définir nos dimensions, nous procédons de la façon suivante. Pour chacune des cinq dimensions, nous exposons, d'abord, les propos de Valéry ainsi que l'interprétation correspondante qu'en fait Gingras. Nous présentons des citations tirées de ces deux auteurs permettant de clarifier et de préciser le sens et la nature de chacune des dimensions retenues. Puis, le cas échéant, nous complétons avec le point de vue d'auteurs complémentaires. Finalement, nous formulons notre définition de chaque dimension pour cette recherche.

#### **PREMIÈRE DIMENSION : PLASTICITÉ DE SOI (D. 1)**

La première dimension de la portée formatrice retenue, plasticité de soi, correspond au néologisme *self-variance* introduit par Valéry, tel qu'explicité par Gingras (1997). La notion de *variance* fait référence aux modifications de soi produites tout au long de la démarche de création qui, en plus, d'aboutir à la création d'une œuvre en tant que produit, conduit à la production d'une œuvre en tant que personne modifiée. Dans ce sens, Valéry (1974 in Gingras, 1999) avance que "*L'œuvre est une modification de l'auteur. À chacun des mouvements, il subit une altération. Et quand elle est achevée, elle réagit encore une fois sur lui*" (p.497). Par ailleurs, Valéry (1957 in Gingras, 1979) ajoute que "(Les œuvres sont) *un moyen de modifier par réaction l'être de leur auteur...*" (p. 203).

Quant à la notion du *self* (soi) comprise dans le néologisme *self-variance* en relation avec l'activité créatrice, elle relève, surtout, de l'ordre de l'esprit. Ainsi, cet auteur écrit-il, en parlant de son travail créateur en tant qu'écrivain: "*Les autres font des livres. Moi, je fais mon esprit*" (1957-1961 in Gingras-Audet, 1983, p.146).

Pour Gingras (1993), la plasticité de soi, qu'elle associe à *self-variance*, correspondrait à un caractère malléable ou plastique de la personne. Grâce à cette malléabilité, la personne pourrait changer de forme, se modifier et devenir ce qu'elle est potentiellement. Dans ce sens elle écrit :

*"Et comme cette faculté (de devenir l'être qui l'habite à l'état de possible) implique une forme de plasticité, une capacité de changer de forme, il appelle cette malléabilité dont il croit l'être humain doté, la "self variance" (p.200).*

De plus, Gingras (1993) précise que la découverte de cette *self-variance* aurait joué un rôle capital dans le travail de modification de soi entrepris par Valéry lui-même, lors de la création de son œuvre littéraire et aurait ainsi contribué à l'articulation de son approche d'autoformation par l'activité créatrice.

*"Celle-ci (self-variance) constitue à ses yeux une clé pour la poursuite de sa recherche (...) Étant donné cette "self-variance", il lui semble possible de se mettre au travail en vue de chercher à se modifier lui-même... " (p. 200).*

Par ailleurs, le cours de créativité développé par Gingras (1999) en vue de favoriser la formation de soi s'appuie sur la reconnaissance de ce caractère malléable de la personne.

Dans le même ordre d'idée, l'approche d'autoformation bio-cognitive développée par Pineau (1995) rend aussi compte d'un caractère malléable propre à la personne (Pineau, 1995). Cette malléabilité permettrait la formation de soi, c'est-à-dire la prise de forme de la personne dans ses rapports à soi, aux autres et aux choses tout en conservant son identité.

Dans la présente recherche, nous définissons donc la première dimension, plasticité de soi, de la façon suivante :



**(1) Plasticité de soi : modifications de soi telles que perçues par le sujet**

- Par modifications, nous entendons les changements, chez le sujet qui a vécu l'expérience d'un processus créateur à l'intérieur du cours de créativité, tels qu'il les a perçus.
- Bien que Valéry ait limité le concept de soi à l'esprit, pour nous, en accord avec la définition donnée à ce concept au premier chapitre, le soi fait référence au fait que les changements se produisent sur le plan psychologique du sujet. Ainsi, par soi, nous entendons la personne prise sur le plan psychologique, incluant les aspects affectif et intellectuel.

**DEUXIÈME DIMENSION : POTENTIALITÉ (D. 2)**

La deuxième dimension de la portée formatrice, potentialité, correspond au néologisme *implexe* créé par Valéry pour désigner les *possibles*, c'est-à-dire les aptitudes ou les dispositions de la personne qui sont à l'état de puissance. Selon cet auteur, les événements qui prennent place dans l'histoire d'une personne concourraient, quoique de façon incertaine, à la prise de conscience et à l'actualisation de ses aptitudes. Valéry écrit à ce sujet:

*"J'appelle implexe la quantité d'effets que peuvent tirer de nous les circonstances ou événements de toute nature, et qui nous sont révélés successivement par la vie" (1957-1961 in Gingras, 1997, p.9).*

En fait, Valéry définit la personne comme "*un espace de possibilités, un "manifold" de possibles*" (1973 in Gingras, 1997, p.9) dans lesquels résiderait la véritable nature de la personne.

Gingras (Gingras-Audet, 1983), qui s'est intéressée à la démarche de création en contexte de formation en relation avec l'approche de Valéry, désigne la potentialité comme

correspondant aux ressources intérieures de la personne qui crée, incluant ses potentiels, ses talents et ses forces. Selon cette auteure, l'activité créatrice qui, en requérant la mobilisation de toutes les ressources intérieures de la personne qui crée vers la réalisation d'une œuvre, agirait comme une sorte d'épreuve incitant le créateur à prendre conscience de ses ressources intérieures, souvent inconnues, et à les actualiser.

*"L'activité créatrice comme défi à relever tire de l'homme (personne qui crée) qui s'y engage des ressources qu'il ne se soupçonnait pas. (...) L'activité créatrice, en appelant toutes les forces de l'être à concourir, nous tire de l'avant, nous ouvre sur un inconnu qui nous fait évoluer dans des directions imprévisibles. Le travail créateur utilise et compose toutes les forces qui habitent l'homme et les fait ainsi s'actualiser" (p. 146).*

La notion d'actualisation des forces ou des ressources de la personne, utilisée par Gingras, trouve, selon nous, une résonance chez Rogers (1979, 1978, 1972, 1969) et chez Maslow (1979, 1970, 1968). En effet, ces deux psychologues humanistes relient, eux aussi, les potentiels au processus d'actualisation de soi qui constitue, selon eux, le cœur même de la créativité. De ce fait, nous considérons que ces deux auteurs vont dans le même sens que Valéry lorsque ce dernier estime que l'objet de la créativité est bien plus le créateur lui-même que l'œuvre en tant que produit. Ainsi, pour Rogers (1979, 1978), l'actualisation de soi est une tendance de construction de soi qui consiste en un mouvement de développement des possibilités inhérentes de la personne. Cette définition trouve un écho dans la notion d'*implexe* qui désigne les *possibles de la personne* qui crée. Pour sa part, Maslow (1968) définit l'actualisation de soi comme un processus continu d'expression des potentialités latentes de la personne. Ces potentialités référerait aux aptitudes et aux talents de la personne qui sont, en fait, ses possibles ou ses ressources intérieures définissant l'*implexe*.

Dans la présente recherche, nous définissons donc la deuxième dimension, potentialité, de la façon suivante :

**(2) Potentialité : Découverte ou confirmation d'une aptitude jusque-là en puissance chez le sujet, telles que perçues par le sujet**

- Par découverte, nous entendons prise de conscience d'une aptitude qui était jusque-là inconnue par le sujet.
- Par confirmation, nous entendons corroboration de l'existence d'une aptitude qui était connue par le sujet.
- Par aptitude en puissance, nous entendons disposition que le sujet pressent posséder et qui n'a pas encore été actualisée.

**TROISIÈME DIMENSION : HARMONISATION DE SOI (D. 3)**

La troisième dimension, harmonisation de soi, correspond chez Valéry à une unification qui prend place entre le corps et l'esprit de la personne qui crée. À l'occasion, Valéry fait mention que cette unification peut aussi se produire entre le corps et l'esprit et le monde extérieur.

Valéry précise certaines caractéristiques de l'unification produite pendant l'activité créatrice entre le corps et l'esprit de la personne qui crée. D'une part, cette unification consisterait, avant tout, en une mise en rapport du corps et de l'intelligence. Néanmoins, au cours de ce rapprochement, les distinctions existant entre les fonctions du corps et celles de l'intelligence sont préservées et leur association est scellée dans l'œuvre elle-même.

*"Car nous (parlant de son corps et de son intelligence) trouvâmes enfin, vous et moi, le moyen de nous joindre, et le nœud indissoluble*

*de nos différences: c'est une œuvre qui soit fille de nous" (1960 in Gingras, 1987, p.19).*

D'autre part, il précise que pour permettre un travail méthodique de création, cette mise en rapport du corps et de l'intelligence doit être dynamique et se traduire par l'établissement d'un échange concerté entre les fonctions du corps et de l'intelligence.

*"Mais cette œuvre que maintenant je veux faire, et qui ne se fait pas d'elle-même, puisse-t-elle nous contraindre de nous répondre, et surgir uniquement de notre entente! (...) il faut à présent qu'ils (corps et esprit) s'unissent dans une construction bien ordonnée;..." (1960 in Gingras, 1987, p.19).*

Il précise également la nature complémentaire des fonctions du corps et de l'intelligence qui s'unissent pendant l'activité créatrice.

*"...et si, grâce aux dieux, ils (corps et intelligence) travaillent de concert, s'ils échangent entre eux de la convenance et de la grâce, de la beauté et de la durée, des mouvements contre des lignes, et des nombres contre des pensées, c'est donc qu'ils auront découvert leur véritable relation, leur acte" (1960 in Gingras, 1987, p.19).*

Nous remarquons aussi que, pour Valéry, l'activité créatrice, tout en exigeant une unification du corps et de l'intelligence, peut également être un moyen qui favorise le développement de cette unification.

*"Qu'ils (corps et intelligence) se concertent, qu'ils se comprennent au moyen de la matière de mon art! "(1960 in Gingras, 1987, p.19).*

Tel que mentionné plus haut, pour Valéry, l'unification pouvant aussi se produire entre le corps, l'esprit et le monde extérieur, l'unification de ces derniers prendrait principalement place pendant la réception d'un germe créateur qui est souvent ressentie comme un moment d'enthousiasme et de plénitude, que Valéry appelle "l'état chantant".

*"(...) (L'état chantant) se passe entre ce que nous appelons le Monde extérieur, ce que nous appelons Notre Corps, et ce que nous appelons Notre Esprit - et demande une certaine collaboration confuse de ces trois grandes puissances" (1957 in Gingras, 1979, p. 198).*

Bien que Valéry n'ait pas défini ce qu'il entendait par le "monde extérieur", Gingras (Gingras-Audet, 1979) associe la notion du monde extérieur au "monde environnant" de la personne qui crée. Elle ne mentionne pas s'il s'agit d'un monde social composé de personnes ou d'un monde physique composé de choses dont les matériaux de création. Néanmoins, elle spécifie que l'harmonisation se produit à l'intérieur de la personne et entre la personne et le monde qui l'entoure. De plus, cette auteure utilise le terme sensibilité pour désigner la notion de corps apportée par Valéry.

*"Il (poète) éprouve un sentiment d'harmonie intérieure entre le corps et l'esprit, entre la sensibilité et l'intelligence.... En même temps, le poète est aussi en savoureuse communion avec le monde qui l'entoure" (p.198).*

À un moment donné, Gingras (Gingras-Audet, 1983) élargit la notion de sensibilité pour y inclure aussi les émotions et elle utilise le terme raison pour désigner l'intelligence. À d'autres occasions, à l'unification du corps et de l'esprit, elle ajoute un certain nombre d'éléments généralement en contradiction comme le conscient et l'inconscient, ou encore, les forces et les faiblesses du créateur.

*"Ce deuxième stade (de l'activité créatrice), celui du travail, fait entrer en jeu toutes les ressources de celui qui crée. Il doit travailler comme chef d'orchestre cherchant à faire concourir toutes les forces en présence en vue d'atteindre l'objectif final. Il doit harmoniser intelligence et sensibilité, raison et émotion, conscient et inconscient". (p. 144).*

Cette addition a pour effet d'amplifier le rôle unificateur de forces opposées attribué à l'activité créatrice.

Cherchant à mieux saisir cette dimension harmonisation, en plus de ce que Gingras a apporté pour préciser les aspects que nous venons de voir chez Valéry, nous avons également retenu la notion d'harmonisation telle qu'abordée par le psychanalyste Noy

(1978), le psychosynthésiste Vargiu (1973) et le psychologue humaniste Maslow (1979, 1970, 1968). Nous avons remarqué que, pour ces trois auteurs, l'harmonisation de soi produite par l'activité créatrice pouvait mener à une certaine transcendance de soi.

En effet, pour Noy (1978), l'activité créatrice implique une harmonisation de soi qui consiste en une intégration ou en une synthèse des fonctions psychologiques orientées vers la satisfaction des besoins intérieurs, afin de maintenir une cohésion de l'Ego, et des fonctions psychologiques orientées vers la satisfaction des besoins de l'appareil mental, afin de fonctionner dans le monde extérieur. Les besoins intérieurs sont principalement reliés aux besoins émotionnels. Selon cet auteur, une telle intégration donnerait accès à une compréhension supérieure de soi et de la réalité extérieure. Le qualificatif "supérieur" signifie que la nouvelle compréhension procède d'une perspective plus inclusive, puisqu'elle repose sur une synthèse des fonctions psychologiques.

Pour Vargiu (1973), l'harmonisation de soi pendant l'activité créatrice se passe à l'intérieur de la personnalité et entre cette dernière et le champ créateur d'essence transpersonnelle. À l'intérieur de la personnalité, l'harmonisation se ferait entre le champ émotionnel et le champ mental (émotions et intellect).

Maslow (1968), quant à lui, traite l'harmonisation de soi comme étant, d'une part, l'intégration des processus psychologiques primaires reliés à l'imaginaire et à l'inspiration et des processus secondaires reliés à la capacité d'élaborer des idées sur laquelle repose la production d'un chef-d'œuvre. D'autre part, lorsque Maslow (1979, 1970, 1968) établit une équivalence entre l'activité créatrice et la tendance à l'actualisation de soi,

l'harmonisation de soi correspond alors à une tendance vers l'unification de la personne. Maslow (1979) note que pendant des expériences paroxystiques, qui sont des périodes intenses d'actualisation de soi, la tendance à l'unification s'élargit pour inclure l'univers entier.

Dans la présente recherche, nous définissons donc la troisième dimension, harmonisation de soi, de la façon suivante :

**(3) Harmonisation de soi : Unification acquise ou accrue entre la sensibilité et/ou l'intelligence et/ou le monde extérieur de la personne, tel que perçue par le sujet**

- Par unification, nous entendons mise en accord de la sensibilité, de l'intelligence et du monde extérieur de la personne.
- Bien que Valéry ait limité sa conception du corps aux sensations physiques, nous préférons utiliser la notion de sensibilité proposée par Gingras de manière à inclure les émotions. Ainsi, par sensibilité, nous entendons les sensations physiques et les émotions telles que perçues par le sujet.
- Par intelligence, nous entendons l'intellect du sujet.
- Par monde extérieur, nous nous appuyons sur la définition de Gingras à l'effet qu'il s'agit du monde qui entoure le sujet. Nous précisons qu'il peut s'agir de personnes et de choses. De plus, en s'appuyant sur les trois auteurs complémentaires Noy, Vargiu et Maslow qui ont apporté l'aspect transpersonnel, nous ajoutons les réalités se situant au-delà de soi à notre définition du monde extérieur. Ainsi, par monde extérieur, nous entendons les personnes et les choses qui entourent le sujet et les réalités se situant au-delà de soi.

**QUATRIÈME DIMENSION : EXPRESSION DE SOI (D. 4)**

La quatrième dimension, expression de soi, correspond, chez Valéry, aux "*pouvoirs d'expression*" de la personne (1973 in Gingras, 1999, p. 495) qui sont intimement reliés à la "*possession de soi*", (1973 in Gingras, 1997, p. 11). Cette dernière consiste à

développer des moyens d'expression qui permettront, à la personne qui crée, d'entrer en contact avec elle-même, de se comprendre et de se révéler par ces nouveaux moyens d'expression. Dans un langage métaphorique, Valéry réfère à la révélation de soi par le fait d'avoir les organes pour s'exprimer.

*"Et elle (possession de soi) revient à se doter du plus grand nombre de moyens d'expression, pour atteindre et saisir ce Soi et n'en pas laisser perdre de grandes parties, faute d'organes pour les servir" (1973 in Gingras, 1997, p 11).*

Nous avons inclus dans la deuxième dimension les notions d'atteinte et de saisissement de soi comprises dans la "possession de soi". Par ailleurs, nous incluons la notion de révélation de soi comprise dans la "possession de soi" dans la présente dimension, expression de soi.

L'expression de soi correspond, chez Gingras, aux notions de maîtrise de soi et de maîtrise des moyens d'expression de la personne qui crée. *"Il importe donc qu'une fois l'œuvre terminée, le créateur se retrouve plus unifié, plus maître de soi et de ses moyens d'expression"* (p.197). Gingras ne précise pas ce vers quoi le développement des moyens d'expression peut tendre. En fait, son point de vue n'apporte pas vraiment d'éclaircissement sur les propos de Valéry quant à cette dimension.

Dans la présente recherche, nous définissons donc la quatrième dimension, expression de soi, de la façon suivante :



**(4) Expression de soi : Acquisition ou amélioration du pouvoir de se révéler à soi-même et/ou aux autres personnes, telles que perçues par le sujet**

- Par pouvoir, nous entendons capacité du sujet de se révéler.
- Bien que Valéry ait limité la révélation de soi à la personne elle-même, nous élargissons la sphère de la révélation de soi pour inclure aussi la possibilité de se révéler aux autres personnes. Par se révéler, nous entendons faire connaître le soi du sujet à lui-même et aux autres personnes.

**CINQUIÈME DIMENSION : ASPIRATION (D. 5)**

La cinquième dimension, aspiration, correspond, chez Valéry, à son aspiration profonde vers la perfection par sa propre édification qu'il aborde comme étant l'acte de se refaire ou de se reconstruire. "*Il n'y a qu'une chose à faire : se refaire*"(1973 in Gingras, 1997, p.198). Valéry considérait même que la reconstruction de soi était le travail le plus important, voire sacré, auquel l'activité créatrice pouvait contribuer. Selon lui, il n'existe que deux voies pour ainsi se construire ou s'édifier: le choix des idéaux et le travail (1960 in Gingras, 1987, p.23). Valéry observe même qu'en faisant concorder ses désirs et ses moyens d'action, à l'intérieur de l'activité créatrice, sa vie est devenue une sorte d'œuvre. Cette dernière constitue l'édification de soi, c'est-à-dire la construction de soi.

*(...) je m'avance dans ma propre édification; et j'approche d'une si exacte correspondance entre mes vœux et mes puissances, qu'il me semble d'avoir fait de l'existence qui me fut donnée, une sorte d'ouvrage humain (p.23).*

Ainsi, chez Valéry, l'aspiration possède un aspect dynamique, en ce sens, qu'elle constitue une sorte de désir d'un idéal de perfection de soi.

Dans son analyse, Gingras (Gingras-Audet, 1983) précise que les efforts du créateur pour rendre son œuvre la plus parfaite possible sont le reflet de ses aspirations vers un idéal de perfection. Plus loin, elle élargit cet idéal de perfection pour inclure différentes qualités élevées telle la beauté et l'harmonie. Cette auteure suggère que lorsque le créateur travaille à donner des qualités nobles à une œuvre, l'activité créatrice permet au créateur d'atteindre, sur le plan symbolique, ces qualités qui sont difficilement accessibles dans le quotidien. *"De cette façon le poème (œuvre produite) réussi représente la réalisation d'un idéal recherché et dont on peut admirer la beauté et la perfection"*. (Gingras, 1987,p. 23). L'œuvre est en quelque sorte investie de ce à quoi le créateur aspire.

Dans la présente recherche, nous définissons donc la cinquième dimension, aspiration, de la façon suivante :

**(5) Aspiration : Désir ressenti ou traduit en action vers l'atteinte d'un idéal tel que perçu par le sujet**

- Par désir, nous entendons un élan vers un idéal, tel que perçu par le sujet.
- Par ressenti, nous entendons qu'un élan peut être éprouvé par le sujet comme un état affectif sans qu'il y ait action vers l'atteinte de l'idéal.
- Par traduit en action, nous entendons qu'un élan pousse le sujet à agir pour atteindre un idéal.
- Bien que Valéry ait limité la notion d'idéal à la perfection de soi et que Gingras l'ait élargi pour inclure différentes qualités élevées autres que la perfection, nous élargissons ce concept d'idéal encore plus afin de ne pas le limiter à la notion d'amélioration, mais plutôt de la concevoir comme un but non-réalisable immédiatement.

## **Tableau présentant l'ensemble des définitions opératoires des dimensions du cadre de référence**

Pour la présente recherche, la portée formatrice sera étudiée en rapport avec l'une ou l'autre des cinq dimensions que nous venons de définir. Le tableau 2 (p. 147) présente le cadre de référence avec les définitions opératoires des dimensions.

### **TABLEAU 2**

#### **PRÉSENTATION DU CADRE DE RÉFÉRENCE DE LA PRÉSENTE RECHERCHE SE RAPPORTANT À LA PORTÉE FORMATRICE**

<p><b>(1) Plasticité de soi : Modifications de soi telles que perçues par le sujet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Par modifications, nous entendons les changements, chez le sujet qui a vécu l'expérience d'un processus créateur à l'intérieur du cours de créativité, tels qu'il les a perçus.</li> <li>• Par soi, nous entendons la personne prise sur le plan psychologique, incluant les aspects affectif et intellectuel.</li> </ul> <p><b>(2) Potentialité : Découverte ou confirmation d'une aptitude jusque-là en puissance chez le sujet, telles que perçues par le sujet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Par découverte, nous entendons prise de conscience d'une aptitude qui était jusque là inconnue par le sujet.</li> <li>• Par confirmation, nous entendons corroboration de l'existence d'une aptitude qui était connue par le sujet.</li> <li>• Par aptitude en puissance, nous entendons disposition que le sujet pressent posséder et qui n'a pas encore été actualisée.</li> </ul> <p><b>(3) Harmonisation de soi : Unification acquise ou accrue entre la sensibilité et/ou l'intelligence et/ou le monde extérieur de la personne, telle que perçue par le sujet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Par unification, nous entendons mise en accord de la sensibilité, de l'intelligence et du monde extérieur de la personne.</li> <li>• Par sensibilité, nous entendons les sensations physiques et les émotions telles que perçues par le sujet.</li> <li>• Par intelligence, nous entendons l'intellect du sujet.</li> <li>• Par monde extérieur, nous entendons les personnes et les choses qui entourent le sujet et les réalités se situant au-delà de son soi.</li> </ul> <p><b>(4) Expression de soi : Acquisition ou amélioration du pouvoir de se révéler à soi-même et/ou aux autres personnes telles que perçues par le sujet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Par pouvoir, nous entendons capacité du sujet de se révéler.</li> <li>• Par se révéler, nous entendons faire connaître le soi du sujet à lui-même et aux autres personnes.</li> </ul> <p><b>(5) Aspiration : Désir ressenti ou traduit en action vers l'atteinte d'un idéal tel que perçu par le sujet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Par désir, nous entendons un élan vers un idéal tel que perçu par le sujet.</li> <li>• Par ressenti, nous entendons qu'un élan peut être éprouvé par le sujet comme un état affectif sans qu'il y ait action vers l'atteinte de l'idéal.</li> <li>• Par traduit en action, nous entendons que l'élan pousse le sujet à agir pour atteindre un idéal.</li> <li>• Par idéal, nous entendons but non-réalisable immédiatement.</li> </ul>
---

Nous venons de présenter le cadre de référence retenu pour la recherche. Ce cadre nous permettra d'aller chercher les données sur le terrain, de les analyser et de présenter les

résultats qui suivront notre analyse. Le prochain chapitre définira la méthode que nous comptons utiliser dans le cadre de la présente recherche.

## **CHAPITRE 4 :**

## **LA MÉTHODE**

La présente recherche est une exploration de la portée formatrice de l'expérience d'un processus créateur, telle que perçue subjectivement par des éducateurs en formation professionnelle continue. Les divers choix d'ordre méthodologique ont conséquemment été effectués principalement en fonction de la nature qualitative des données.

Dans le présent chapitre, nous explicitons la démarche méthodologique retenue pour notre recherche. Nous présenterons ainsi, respectivement, les variables (4.1), les instruments de cueillette de données (4.2), les sujets (4.3), la cueillette des données (4.4), le traitement des données (4.5) ainsi que les limites méthodologiques de la recherche (4.6).

## **4.1 LES VARIABLES**

La présente recherche comprend les variables essentielles (4.1.1) correspondant aux dimensions du cadre de référence ainsi que des variables complémentaires (4.1.2) caractérisant, d'une part, la démarche suivie dans le cadre du cours "*Le processus créateur chez l'éducateur*" (PPA 6205) et, caractérisant, d'autre part, les sujets de la présente recherche.

### **4.1.1 LES VARIABLES ESSENTIELLES**

Les variables essentielles correspondent aux cinq dimensions qui constituent le cadre de référence à partir duquel la portée formatrice de l'expérience d'un processus créateur a été étudiée. Rappelons que ces cinq dimensions sont, nommément, (1) plasticité de soi, (2) potentialité, (3) harmonisation de soi, (4) expression de soi et (5) aspiration (c.f. 3.2.2). Les définitions de ces variables essentielles correspondent directement aux définitions (c.f. 3.2.3) des cinq dimensions constituant notre cadre de référence.

## **4.1.2 LES VARIABLES COMPLÉMENTAIRES**

Certaines variables complémentaires viennent s'ajouter à l'étude de ces variables essentielles afin d'éclairer et d'enrichir notre analyse de la portée formatrice. Certaines de ces variables complémentaires se rapportent au cours de créativité (PPA 6205) en tant que contexte de formation à l'intérieur duquel les sujets ont vécu l'expérience d'un processus créateur (4.1.2.1). D'autres variables complémentaires se rapportent aux sujets qui ont vécu cette expérience (4.1.2.2).

### **4.1.2.1 LES VARIABLES COMPLÉMENTAIRES SE RAPPORTANT AU COURS**

Nous avons retenu deux variables complémentaires qui semblent exercer un impact particulier dans le cours (PPA 6205), soit (a) le nombre d'étudiants ayant suivi le cours et (b) les types d'échange réalisés entre les participants qui ont suivi ce cours.

#### **A) LE NOMBRE D'ÉTUDIANTS AYANT SUIVI LE COURS**

Puisque le nombre de personnes composant un groupe peut exercer une influence sur la dynamique même de la démarche de ce dernier, nous avons retenu comme première variable complémentaire le nombre d'étudiants ayant suivi le cours retenu pour la présente recherche.

#### **B) LES TYPES D'ÉCHANGE**

Nous avons retenu, comme deuxième variable complémentaire, les trois types d'échange suivants : (i) les échanges avec un mentor, (ii) les échanges en sous-groupes et (iii) les échanges en plénière. Ces trois types d'échange nous semblent être les trois principales

modalités pouvant favoriser l'exploration et la réflexion des sujets, quant à leur expérience d'un processus créateur.

**(i) Les échanges avec un mentor**

Chaque sujet a été invité à se choisir un mentor avec lequel il a échangé, tout au long de sa démarche, par rapport à son propre cheminement créateur. Le rôle du mentor consiste, ici, à écouter activement son interlocuteur et à le questionner afin de comprendre ce que ce dernier communique, sans conseiller ou tenter de trouver des solutions. Généralement, les sujets ont choisi leur mentor parmi les participants du cours, exceptionnellement, certains sujets ont préféré demander à une personne extérieure au cours de jouer ce rôle.

**(ii) Les échanges en sous-groupes**

Pendant le cours, les sujets ont eu l'occasion d'échanger sur leur cheminement créateur, dans le cadre de sous-groupes composés de trois à cinq personnes participant au cours. Ces dernières jouent, ici, le même rôle que celui du mentor, c'est-à-dire d'écouter et de questionner le sujet afin de comprendre ce que ce dernier communique, sans conseiller ou tenter de trouver des solutions. Ces échanges ont été, soit libres, c'est-à-dire que les points de discussion provenaient de ce que les membres des sous-groupes apportaient de façon spontanée, soit structurés à priori en fonction de points importants sur la démarche proposés comme discussion par la professeure.

**(iii) Les échanges en plénière**

Pendant le cours, les étudiants ont aussi eu l'occasion d'échanger sur leur cheminement créateur avec le groupe entier, dans le cadre de plénières. Le rôle des membres du groupe



est essentiellement le même que celui joué par le mentor ou les membres des sous-groupes. Tout comme pour les deux autres types d'échange, les échanges en plénière ont été, soit libres, soit structurés.

#### **4.1.2.2 LES VARIABLES COMPLÉMENTAIRES SE RAPPORTANT AUX SUJETS**

Nous avons retenu quatre variables complémentaires qui peuvent exercer une influence sur la façon dont les sujets perçoivent les dimensions de la portée formatrice, soit (a) la catégorie d'âge, (b) le sexe, (c) la formation professionnelle et (d) l'expérience professionnelle.

##### **A) LA CATÉGORIE D'ÂGE**

Étant donné que l'expérience personnelle de chacun des sujets s'accroît au cours des années, l'âge nous semble une variable intéressante à exploiter.

##### **B) LE SEXE**

Le fait d'être un homme ou une femme peut exercer une influence sur la socialisation des sujets dans la culture québécoise. Dans ce sens, le sexe nous semble une variable intéressante à analyser.

##### **C) LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

Puisque le cours est donné dans le cadre de la formation professionnelle continue, nous avons pensé que les habiletés et les compétences requises pouvaient varier selon le type de formation professionnelle initiale reçue. Dans ce sens, cette dernière nous semble une variable intéressante à considérer.

#### **D) L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE**

Puisque l'expérience professionnelle particulière de chacun des sujets permet l'accumulation de compétences et d'habiletés spécifiques à la profession exercée, l'analyse de cette variable nous semble intéressante à prendre en considération.

### **4.2 LES INSTRUMENTS DE CUEILLETTE DES DONNÉES**

Nous avons retenu deux instruments de cueillette des données auprès de chacun des sujets de la présente recherche. Le premier instrument, soit l'entretien libre (4.2.1), est l'instrument principal, tandis que notre deuxième instrument, soit la grille d'analyse d'un travail écrit par chaque sujet (4.2.2), se veut complémentaire. L'utilisation de deux instruments de cueillette des données permet de faire une certaine triangulation des données recueillies et d'identifier les cas d'exagération majeure ou d'incohérence, s'il y a lieu.

L'entretien libre s'intéresse au fait que les sujets peuvent, dans le cadre d'une interaction interpersonnelle, parler directement de leur expérience du processus créateur, tandis que le deuxième instrument, la grille d'analyse d'un travail écrit porte sur une synthèse critique que chacun des sujets a faite de son expérience du processus créateur. Ces deux instruments permettent de prendre un recul par rapport à l'ensemble de la démarche selon deux modalités différentes et complémentaires.

#### **4.2.1 L'INSTRUMENT PRINCIPAL DE CUEILLETTE DES DONNÉES : L'ENTRETIEN LIBRE**

Dans la présente sous-section, nous présentons le choix de l'instrument principal (4.2.1.1) et introduisons le choix du type d'entretien, soit l'entretien libre. Nous présentons aussi les précautions que nous avons prises afin de pallier les limites inhérentes à cet instrument. Nous abordons ensuite l'élaboration de la grille d'entretien comme telle (4.2.1.2), accompagnée d'une présentation sur la validation de cette grille.

##### **4.2.1.1 LE CHOIX DE L'INSTRUMENT PRINCIPAL**

L'entretien nous a paru être l'instrument le plus pertinent à la génération de données devant nous permettre de répondre à notre question sur la portée formatrice de l'expérience du processus créateur. En effet, nous avons considéré que la composante interpersonnelle de l'entretien constituait le contexte le plus approprié pour "dire" son expérience de formation (Chené, 1986) et pour favoriser l'expression subjective d'une telle expérience et du sens de cette dernière.

Cependant, à l'instar de tout instrument de cueillette de données, l'entretien comporte certaines limites. Par exemple, pendant l'entretien, un effet de désirabilité sociale peut s'exercer et amener les sujets à colorer leurs propos de manière à bien paraître ou à répondre à nos attentes présumées. Pour pallier cette difficulté, nous prévoyons être présente à l'ensemble des activités du cours avec des sujets, nous permettant ainsi de suivre le cheminement de ces derniers tout au long des 15 semaines sur lesquelles s'étale le cours. Cette présence répétée dans le cadre du cours, nous permettra de saisir de façon

plus objective la démarche des sujets et de nous familiariser avec cette dernière (Lincoln et Guba, 1985).

En plus de nous permettre de cerner la démarche des sujets, notre présence dans la salle de cours permettra aussi aux sujets de se familiariser avec nous, favorisant ainsi l'établissement d'un climat de confiance propice à la tenue d'un entretien subséquent riche en données valables (Lincoln et Guba, 1985).

Nous sommes consciente que le discours des sujets peut comporter certaines formulations implicites se rapportant à la démarche qu'ils ont vécue dans le cadre du cours, étant donné que ces derniers savent que nous avons une connaissance de cette démarche. À cet effet, nous prévoyons demander aux sujets de ne pas prendre pour acquis que nous connaissons ce dont ils parlent et d'expliquer pleinement leurs points de vue et la signification qu'ils donnent à leurs propos.

### **Choix du type d'entretien**

Étant donné la nature exploratoire de notre recherche, nous avons choisi le type d'entretien libre pour recueillir les données fournies par les sujets (Fortin, Taggaert, Kérouac et Normand, 1988; Constandriopoulos, Champagne, Potvin, Denis et Boyle, 1990). En faisant appel à la liberté et la spontanéité des sujets, ce type d'entretien, selon nous, s'harmonise davantage avec la thématique étudiée, soit la créativité. Au contraire, un entretien structuré qui aurait repris les diverses dimensions du cadre de référence les aurait, en quelque sorte, trop imposées et aurait ainsi compromis, à notre avis, la pleine expression des vécus individuels (Bachelor et Joshi, 1986).

Cependant, l'utilisation de l'entretien libre comporte une limite dans l'investigation des dimensions du cadre. Bien que l'entretien structuré permettrait d'explorer plus en profondeur chacune des dimensions déjà définie dans le cadre, nous avons néanmoins opté pour l'entretien libre, car en suggérant des catégories de réponses, nous nous serions éloignée d'une démarche visant la compréhension de la portée formatrice de l'expérience du processus créateur, selon le point de vue des sujets. De plus, la présente recherche étant une exploration de la portée formatrice, les dimensions de la portée formatrice doivent être identifiées et opérationnalisées avant d'être systématiquement approfondies.

Afin d'éviter que la technique de l'entretien libre amène les sujets à dériver et à s'éloigner substantiellement des éléments pertinents pour dégager les dimensions de la portée formatrice, nous avons pris la précaution de donner des informations sur les modalités de l'entretien et d'utiliser un énoncé de départ en fonction de la question de la recherche (4.2.1.2), dirigeant le sujet vers l'expression de son vécu par rapport à la démarche.

Puisque les sujets ont acquis, pendant le cours, des habiletés à s'exprimer par rapport à leur expérience, ils sont déjà aptes à fournir des données intéressantes au moyen de l'entretien libre. En effet, tout au long du cours, les sujets ont été appelés à réfléchir sur leur expérience et à partager leurs réflexions avec le groupe. L'entretien libre ne constitue qu'un autre contexte où ils pourront continuer à réfléchir et à articuler leur pensée sur cette matière. Enfin, dans les cas d'égarement, il s'agira simplement de demander aux sujets de faire un lien entre l'énoncé de départ et leur propos.

L'utilisation de l'entretien libre, nous amène aussi à prévoir l'importance d'être à l'écoute des sujets et de soi-même. L'écoute des sujets exige d'être attentif à leur discours et à la façon dont les choses sont dites tel que le ton employé, les expressions et les gestes qui accompagnent le discours. Tous ces éléments apportent une information sur l'importance et le sens que les sujets attribuent à leurs propos. Quant à l'écoute de soi-même, elle nous permettra de prendre conscience des interférences possibles de notre part lorsque nous demanderons d'éclairer certains points. Nous tenons à préciser que notre formation professionnelle de psychologue nous a également préparée à la conduite d'entretiens libres.

Étant donné que le fait de mener des entretiens libres par plus d'un interviewer peut, surtout, amener des difficultés au niveau de la consistance dans l'utilisation de l'entretien, nous préférons mener nous-même l'ensemble des entretiens.

#### **4.2.1.2 L'ÉLABORATION DE LA GRILLE D'ENTRETIEN**

Nous avons élaboré une grille d'entretien ne comportant qu'un seul énoncé de départ comprenant deux points devant servir de déclencheur, afin d'amener les sujets à s'exprimer librement sur leur expérience d'un processus créateur vécue dans le cadre du cours (PPA 6205). Le premier point de l'énoncé concerne la description de la démarche du processus créateur incluant la motivation des sujets à suivre le cours. Le deuxième point de l'énoncé porte sur l'approfondissement de l'essentiel, c'est-à-dire le sens accordé par chaque sujet à leur expérience du processus créateur vécue.

Ces points étant convenus, l'énoncé de départ qui a constitué la grille d'entretien a été formulé comme suit:

*"J'aimerais que tu me racontes comment tu es arrivé au cours de créativité et comment cela s'est passé pendant ton processus créateur. En d'autres mots, j'aimerais que tu me racontes ton expérience de la création et son sens pour toi, ce que tu en as retiré".*

### **La validation de la grille d'entretien**

Étant donné que, dès les premiers entretiens, les sujets ont fourni des propos directement pertinents, il ne nous a pas semblé nécessaire de réaliser une étude pilote nous amenant à valider le contenu et le mode d'emploi de cette grille d'entretien. Ainsi, l'énoncé de départ n'a pas eu à être modifié.

#### **4.2.2 L'INSTRUMENT COMPLÉMENTAIRE DE CUEILLETTE DES DONNÉES : LA GRILLE D'ANALYSE DU TRAVAIL ÉCRIT**

Étant donné le type de données avec lesquelles nous travaillons, retenir un deuxième instrument complémentaire de cueillette des données comme la grille d'analyse du travail écrit, nous semble pertinent. D'abord, rappelons que le travail écrit constitue une synthèse de l'ensemble de la démarche produite à posteriori, en fin de démarche, ce qui permet donc un certain recul et réflexion quant à la démarche totale vécue pouvant comporter des manifestations de la portée formatrice. Ensuite, la pertinence de ce deuxième instrument repose sur la correspondance que nous avons établie entre le travail écrit et les dimensions de notre cadre de référence que nous avons transposées dans une grille d'analyse du travail écrit.

Cet instrument n'est que complémentaire par rapport à l'entretien. En fait, les éléments que nous y trouverons serviront soit à confirmer ou expliquer davantage ce que l'entretien apportera, soit à révéler certaines lacunes ou susciter des interrogations qui pourraient être intéressantes pour saisir le sens de la portée formatrice.

Ce type d'instrument, tout en comportant l'avantage d'éviter la possibilité d'une interférence entre l'interviewé et l'interviewer, peut, toutefois, présenter un effet de désirabilité sociale. En effet, le travail écrit en étant produit dans un contexte académique, peut amener les participants à colorer les informations consignées dans ce travail, de manière à ce que la professeure leur attribue les meilleures notes possibles. Le cas échéant, certains biais pourraient s'introduire dans le travail écrit. Cependant, puisque la rédaction de ce travail repose sur l'ensemble de la démarche et que la professeure accumulera, tout au long du cours, beaucoup d'informations sur le cheminement des sujets, il sera difficile de fausser substantiellement le contenu de ce travail écrit à l'insu de cette dernière. Dans ce sens, nous considérons que l'obtention d'au moins la note de passage accordée par la professeure offrira une certaine plausibilité des informations fournies par les sujets dans ce travail écrit.

### **4.3 LES SUJETS**

Dans cette troisième section, nous présentons les sujets de la présente recherche. D'abord, nous situons le type d'échantillon (4.3.1), puis les critères de sélection (4.3.2) des sujets qui ont été retenus dans le cadre de la présente recherche.



### **4.3.1 LE TYPE D'ÉCHANTILLON**

Dans le contexte de notre recherche, les sujets proviennent d'un cours particulier, soit le PPA 6205 "*L'éducateur et le processus créateur*" donné à la session d'hiver 2000, dans le cadre d'un programme universitaire de formation professionnelle continue. Au total dix-sept (17) personnes ont participé à ce cours-là.

Étant donné la nature exploratoire de notre recherche, nous avons retenu un échantillon de type non probabiliste, nécessairement non représentatif (Constandriopoulos et al., 1990), composé de volontaires non rémunérés. Ces derniers ont manifesté d'eux-mêmes le désir de participer à notre recherche suite à l'invitation que nous avons lancée à l'ensemble des participants au cours. Nous avons sollicité la participation de ces derniers seulement à la dernière période du cours, afin de ne pas interférer avec leur cheminement dans ce cours. Du nombre total de participants au cours PPA 6205 retenu, soit 17, huit se sont portés volontaires. Parmi ces huit volontaires, sept ont été retenus parce qu'ils correspondaient directement aux quatre critères de sélection que nous avons préalablement établis.

Ensuite, au cours de la cueillette des données, nous avons éliminé deux de ces sept volontaires parce qu'ils n'ont pas produit les deux sources de données, l'une principale recueillie lors de l'entretien et l'autre complémentaire recueillie par l'analyse du travail écrit. Par conséquent, notre échantillon est constitué de cinq sujets.

### **4.3.2 LES CRITÈRES DE SÉLECTION**

Pour être retenus en vue de fournir les données de la présente recherche, nous avons analysé les caractéristiques des sujets qui s'étaient portés volontaires en fonction de quatre

critères de sélection. Deux de (a) ces critères se rapportent aux éducateurs eux-mêmes en tant que professionnels et (b) les deux autres critères se rapportent aux exigences du cours suivi.

#### **A) LES CRITÈRES SE RAPPORTANT AUX ÉDUCATEURS**

Nous avons défini deux critères de choix des sujets en ce qui concerne les éducateurs :

(i) être en formation continue (ii) vivre au Québec depuis plus de dix ans.

##### **(i) Être en formation continue**

Pour être retenus, les sujets devaient être des éducateurs en exercice ou aspirant à un poste d'enseignant ou de formateur. De plus, ils devaient avoir complété leur formation initiale et être maintenant en formation professionnelle continue.

##### **(ii) Vivre au Québec depuis plus de dix ans**

Étant donné la nature exploratoire de notre recherche et étant donné que nous croyons que l'appartenance ethno-culturelle peut influencer la façon de vivre l'expérience d'un processus créateur, de percevoir et d'expliquer la portée formatrice, nous avons favorisé l'homogénéité culturelle afin de minimiser les possibilités d'interprétation. Nous avons considéré qu'il fallait une dizaine d'année aux personnes qui ne sont pas nées au Québec pour acquérir un minimum de référents culturels nécessaires à une communication de son vécu qui soit culturellement accessible.

## **B) LES CRITÈRES SE RAPPORTANT AU COURS**

Nous avons défini deux critères de sélection des sujets en ce qui concerne le cours :

(i) avoir été inscrit, avoir suivi et avoir réussi le cours et (ii) affirmer avoir perçu subjectivement qu'ils ont vécu un processus créateur.

### **(i) Avoir été inscrit, avoir suivi et avoir réussi le cours**

Pour être retenu, chaque sujet devait nécessairement avoir dûment été inscrit au cours, avoir suivi d'une façon régulière la majorité des périodes de cours et avoir réussi en obtenant la note de passage tel qu'attesté par la professeure du cours.

### **(ii) Affirmer avoir perçu subjectivement qu'ils ont vécu un processus créateur**

Pour être retenu, chacun des sujets devait affirmer sans ambiguïté qu'il percevait avoir vécu un processus créateur au cours de la démarche qu'il venait de suivre dans le cours.

## **4.4 LA CUEILLETTE DES DONNÉES**

Dans cette quatrième section, nous décrivons comment nous avons procédé pour effectuer la cueillette des données réalisée, dans un premier temps, au moyen d'un instrument principal, soit une grille d'entretien (4.4.1) et, dans un deuxième temps, au moyen d'un instrument complémentaire, soit une grille d'analyse du travail écrit (4.4.2) recueilli auprès des sujets.

#### **4.4.1 LA CUEILLETTE DES DONNÉES RÉALISÉE AU MOYEN DE L'INSTRUMENT PRINCIPAL (GRILLE D'ENTRETIEN)**

La cueillette a été réalisée au moyen de l'instrument principal composé d'une grille d'entretien. Nous présentons, par rapport à ce premier instrument de cueillette des données, la planification de cette activité de cueillette des données (4.4.1.1) ainsi que le protocole d'entretien (4.4.1.2) qui a été suivi au cours de cette même cueillette.

##### **4.4.1.1 LA PLANIFICATION DE L'ACTIVITÉ DE LA CUEILLETTE DES DONNÉES**

Cette sous-section présente des modalités particulières concernant (a) la prise de rendez-vous avec chacun des sujets pour la tenue de l'entretien et (b) le choix des moments pour mener l'entretien

##### **A) LA PRISE DE RENDEZ-VOUS**

Dans le but de ne pas interférer avec le cheminement des sujets pendant la durée de leur cours, nous n'avons fixé les rendez-vous pour l'entretien qu'une semaine après la remise du dernier travail académique produit dans le cadre du cours.

##### **B) LE CHOIX DES MOMENTS POUR MENER L'ENTRETIEN**

Étant donné l'importance d'une distanciation entre l'expérience et sa formalisation, c'est-à-dire sa compréhension et le dégagement de son sens (Courtois, 1995), la cueillette des données au moyen de la grille d'entretien a été effectuée environ trois semaines après la fin du cours. La conduite de l'ensemble des entretiens s'est étalée sur une période de deux semaines allant du 4 au 19 mai 2000.

#### **4.4.1.2 LE PROTOCOLE D'ENTRETIEN**

Le protocole d'entretien a été appliqué à deux moments. Le premier moment correspond (a) aux modalités utilisées avant l'entretien, tandis que le deuxième moment correspond (b) aux modalités utilisées pendant la conduite de l'entretien comme tel.

##### **A) LES MODALITÉS UTILISÉES AVANT L'ENTRETIEN**

Nous avons avisé les sujets que les données qu'ils allaient fournir demeureraient anonymes et confidentielles. Les sujets ont également été appelés à signer un formulaire d'autorisation d'enregistrement de leur propre entretien et d'utilisation des données pour les fins de la présente recherche (c.f. copie de ce formulaire à l'appendice B).

Nous avons aussi informé les sujets de la liberté d'expression par rapport à leur expérience du processus créateur vécue et du type de nos interventions orientées vers des demandes de précisions et d'éclaircissement de leur propos. Les informations données aux sujets avant l'entretien sont présentées en annexe (c.f. appendice C).

##### **B) LES MODALITÉS UTILISÉES PENDANT LA CONDUITE DE L'ENTRETIEN**

Les modalités utilisées pendant le déroulement de l'entretien concernent nos façons d'intervenir auprès de chacun des sujets. Elles touchent, plus particulièrement, les demandes d'explicitation, le support et la relance de la narration ainsi que l'approfondissement du discours des sujets.

### **Les demandes d'explicitation**

Pendant l'entretien, nous avons interrompu les sujets le moins possible. Nous avons pris note des points à éclaircir ou à détailler. Lorsque les sujets semblaient avoir terminé la narration de leur récit de formation, nous leur avons demandé des descriptions plus détaillées sur les points que nous avons notés. Nous leur avons aussi, parfois, demandé d'explicitier un mot ou un ensemble de mots qui semblaient lourds de signification et dont nous désirions saisir le sens exact.

### **Le support de la narration**

Afin d'aider et de supporter les sujets dans leur narration, nous leur avons manifesté de l'intérêt pour ce qu'ils racontaient, soit par des signes de tête, par des expressions faciales ou encore par des expressions verbales comme "hum hum", "ah oui !", "ouais..."

### **La relance de la narration**

Pour relancer la narration lorsque les sujets semblaient bloqués, nous les avons invités à continuer en leur posant une ou des questions ouvertes tel que le préconise Bertaux (1997). Par exemple, en leur demandant "*comment ça s'est passé ?*" ou "*qu'est-il arrivé ensuite ?*".

### **L'approfondissement du discours des sujets**

Dans le but d'encourager les sujets à parler et à approfondir leur discours, nous avons aussi eu recours aux techniques d'entrevue de la reformulation et du reflet. La reformulation consiste à ce que l'interviewer redise ce que la sujet a exprimé, tandis que

le reflet consiste à ce que l'interviewer traduise en mots des attitudes et des sentiments non exprimés verbalement par le sujet (Benjamin, 1974).

#### **4.4.2 LA CUEILLETTE DES DONNÉES RÉALISÉE AU MOYEN DE L'INSTRUMENT COMPLÉMENTAIRE (GRILLE D'ANALYSE DU TRAVAIL ÉCRIT)**

Tel que déjà mentionné, nous avons utilisé un instrument complémentaire à la grille d'entretien pour recueillir les données. Il s'agit d'une grille d'analyse du travail écrit portant sur la synthèse de la démarche réalisée par les sujets pendant le cours.

Dans cette sous-section, nous présentons d'abord la planification de l'activité de la cueillette des données repérées dans le travail écrit de chaque sujet (4.4.2.1), puis le protocole de cueillette des données à partir du travail écrit de chacun des sujets (4.4.2.2).

##### **4.4.2.1 LA PLANIFICATION DE L'ACTIVITÉ DE LA CUEILLETTE DES DONNÉES**

La seule modalité que nous avons suivie par rapport à la cueillette des données au moyen de la grille d'analyse du travail écrit concerne la période à laquelle nous avons demandé aux sujets de mettre leur travail écrit respectif à notre disposition. Afin de ne pas influencer la réalisation de ce travail écrit, nous avons fait la demande à chaque sujet de nous le remettre seulement lors de la prise de rendez-vous en vue de la tenue de l'entretien qui allait avoir lieu subséquentement. Ainsi, nous avons recueilli le travail écrit lors de l'entretien que nous avons fait avec chaque sujet.

Deux sujets n'ont pas mis à notre disposition leur travail écrit, créant ainsi une lacune dans les données disponibles pour une analyse complète. L'impossibilité de conduire une

analyse complète de chacun des sept sujets qui ont participé à un entretien, nous a amené à ne retenir, tel que mentionné dans la section portant sur le type l'échantillon (4.3.1), que les cinq sujets qui avaient mis à notre disposition et les données fournies lors de l'entretien et les données fournies dans le travail écrit en question.

Lorsque les cinq sujets ont soumis leur travail écrit, nous leur avons demandé de remplir un formulaire d'autorisation pour l'utilisation du document écrit (c.f. copie de ce formulaire à l'appendice D).

#### **4.4.2.2 LE PROTOCOLE DE CUEILLETTE DES DONNÉES À PARTIR DU TRAVAIL ÉCRIT**

Le travail écrit de chaque sujet a été classé avec la transcription du *verbatim* de son entretien.

### **4.5 LE TRAITEMENT DES DONNÉES**

Dans la présente section se rapportant au traitement des données, nous présentons d'abord le traitement des données produites par l'entretien (4.5.1), puis nous présentons le traitement des données produites par de l'analyse du travail écrit (4.5.2).

#### **4.5.1 LE TRAITEMENT DES DONNÉES PRODUITES PAR L'ENTRETIEN (INSTRUMENT PRINCIPAL DE CUEILLETTE DES DONNÉES)**

Afin de présenter les informations relatives au traitement des données produites par l'instrument principal qu'est l'entretien, nous introduisons, dans un premier temps, le type de traitement que nous avons retenu, soit l'analyse de contenu (4.5.1.1) et, dans un



deuxième temps, nous abordons la question de la validation du traitement des données(4.5.1.2).

#### **4.5.1.1 LE TYPE DE TRAITEMENT RETENU : L'ANALYSE DE CONTENU**

Le type d'analyse retenu pour traiter l'ensemble des données recueillies a été celui de "l'analyse de contenu" réalisée en fonction de thèmes découpés en unités de sens, tel que le préconisent Krippendorff (1980) ainsi que Miles et Huberman (1984). Nous avons réalisé l'analyse de contenu en effectuant deux opérations distinctes : (a) la première opération en rapport avec la démarche et (b) la deuxième opération en rapport avec la portée formatrice.

##### **A) LA PREMIÈRE OPÉRATION EN RAPPORT AVEC LA DÉMARCHE**

La première opération a consisté à saisir toutes les données brutes recueillies au moyen de l'entretien, en fonction des trois principaux volets caractérisant la démarche que les sujets ont suivie dans le cadre du cours PPA 6205. Ces volets qui ont déjà été définis au chapitre premier (c.f.1.3.2), sont, nommément, (1) l'expérience du processus créateur telle que décrite par le sujet par rapport à son vécu subjectif, (2) la démarche du processus créateur en fonction de phases particulières telle que suivie et racontée par chacun des sujets et (3)l'œuvre en tant qu'objet fini qui a été produit dans le cadre de ce cours et présenté par chaque sujet.

Cette première opération a ainsi permis de regrouper les différents thèmes abordés par chacun des sujets en fonction des trois principaux volets caractérisant leur démarche

créatrice suivie pendant le cours, telle qu'ils l'ont respectivement décrite lors de l'entretien.

#### **B) LA DEUXIÈME OPÉRATION EN RAPPORT AVEC LA PORTÉE FORMATRICE**

Après avoir regroupé les thèmes en fonction des trois volets caractérisant la démarche créatrice suivie pendant le cours, nous avons découpé ces thèmes en unités de sens correspondant aux dimensions de la portée formatrice. Ces unités de sens pouvaient être constituées d'un ou de plusieurs mots, d'une phrase ou d'un groupe de phrases, voire de pages entières.

Le codage des unités de sens a été réalisé directement en fonction de la définition de chaque dimension du cadre de référence. Ensuite, toutes les unités de sens codées ont été regroupées par rapport à chacune des cinq dimensions.

#### **4.5.1.2 LA VALIDATION DU TRAITEMENT DES DONNÉES**

Nous avons utilisé deux types de validation du traitement/analyse des données. Dans un premier temps, il s'agit (a) d'une validation de la définition de chaque dimension du cadre de référence par une experte externe. Dans un deuxième temps, il s'agit (b) d'une validation de la concordance entre chacune des unités de sens repérées dans le *verbatim* et la définition de chacune des dimensions du cadre.

#### **A) LA VALIDATION DE LA DÉFINITION DE CHAQUE DIMENSION DU CADRE DE RÉFÉRENCE PAR UNE EXPERTE EXTERNE**

Étant donné que cette recherche de nature exploratoire a pour but de dégager certaines manifestations d'une portée formatrice telle que définie en fonction d'une approche

d'autoformation, étant donné que les dimensions de la portée formatrice identifiées par les auteurs recensés ont été jusqu'à maintenant très peu opérationnalisées et que nous avons nous-même procédé à cette opérationnalisation, nous pouvons considérer que chacune de ces dimensions est une sorte de guide de travail dont l'existence reste à vérifier dans les faits et que les formes de manifestation prises par ces dimensions restent aussi à repérer dans les faits. Puisque nous nous situons dans une démarche préliminaire tendant vers une opérationnalisation de la définition des dimensions du cadre de référence, nous avons opté avant tout pour la vérification de la qualité et de la clarté de la définition de chacune des dimensions du cadre de référence par une "experte externe". Ce type de validation s'avérait d'autant plus important que ces mêmes définitions allaient servir de fondement à tout le traitement des données recueillies. Par qualité de la définition, nous entendons, ici, la correspondance existant entre le sens de la définition de la dimension et ce que cette dernière est supposée représenter, en fonction de la portée formatrice. Par clarté, nous entendons le fait que l'opérationnalisation de la définition des dimensions est suffisamment explicite pour permettre d'associer les données fournies par les sujets aux dimensions du cadre.

Pour effectuer cette validation de la définition de chaque dimension, nous avons consulté une experte externe, c'est-à-dire, qui ne connaissait pas la démarche de notre recherche, et qui possédait une expertise pertinente dans des domaines directement reliés à l'objet de la recherche, soit la portée formatrice, et à la démarche de création d'adultes en formation continue. En effet, l'experte externe consultée possédait une expertise en psychologie comme telle, en développement de l'adulte ainsi qu'en apprentissage des adultes. Elle possédait aussi une expertise dans le domaine de la créativité ainsi que dans le domaine

de la formation professionnelle continue d'éducateurs, en plus d'une expertise en traitement, analyse et validation de données qualitatives.

Les résultats de la consultation auprès de l'experte externe ont permis de faire reconnaître, par cette dernière, la qualité et la clarté de la définition de chacune des dimensions formulée. Selon l'avis de cette experte, chaque définition des dimensions s'insérait avec cohérence dans l'approche de psychologie humaniste.

#### **B) LA VALIDATION DE LA CONCORDANCE ENTRE LES UNITÉS DE SENS ET LA DÉFINITION DE CHACUNE DES DIMENSIONS DU CADRE**

Dans notre souci de recherche de la plus grande validité possible, nous avons également procédé à une validation de la concordance entre les unités de sens tirées de données qualitatives recueillies et la définition de chacune des dimensions du cadre de référence constituant la portée formatrice.

Nous avons effectué ce type de validation selon deux modalités, soit (i) une validation intra-juge et (ii) une validation inter-juges par une experte interne.

##### **(i) Validation intra-juge**

La validation intra-juge consiste en une seconde lecture, effectuée par la chercheuse elle-même, des unités de sens que cette dernière avait déjà codées, lors du traitement des données. Notre expertise en psychologie nous confère les connaissances nécessaires à la compréhension des dimensions de la portée formatrice. De plus, ayant nous-même élaboré le cadre, nous sommes tout à fait en mesure de valider la concordance entre les

unités de sens et la définition de chacune des dimensions du cadre. Ce type de validation a permis d'assurer une certaine consistance interne au codage, et, par le fait, d'assurer la stabilité des résultats.

L'exercice de cette validation a eu lieu pendant la démarche de l'analyse des résultats. En effet, nous avons repris chacune des unités de sens codées lors du traitement des données en portant attention, cette fois, sur une dimension à la fois et ce, pour l'ensemble des sujets. Cette façon de procéder pendant l'analyse des résultats a différé de celle utilisée lors du codage initial des énoncés de sens pendant lequel, rappelons-le, nous nous étions centrée sur un sujet à la fois et ce, pour l'ensemble des dimensions.

L'utilisation d'une nouvelle façon de procéder nous a permis de prendre une distance par rapport à une approche de traitement des données d'un type "étude de cas" et de focaliser sur une dimension du cadre à la fois. Cette seconde lecture des unités de sens codées nous a amenée à éliminer une unité de sens et à en classer deux autres sous une dimension différente de celle choisie lors du traitement des données.

En effet, en relisant les unités de sens codées afin de les analyser selon la définition de chacune des dimensions de la portée formatrice, nous nous sommes rendue compte qu'une unité de sens ne correspondait pas vraiment à la portée formatrice. De même, lors de notre analyse, nous avons pu saisir des nuances dans la signification de deux unités de sens codées et nous avons réalisé que ces dernières correspondaient à la définition d'une autre dimension que celle sous laquelle elles avaient été préalablement classées, pendant le traitement des données.

(ii) **Validation inter-juges par une experte interne**

Nous avons aussi procédé à une validation inter-juges sur la concordance entre toutes les unités de sens et la définition de chaque dimension de la portée formatrice. Ici, la chercheuse a soumis l'ensemble des résultats qu'elle avait analysés à une experte interne. Notre direction de thèse a joué le rôle d'experte interne, ainsi désignée, à cause de sa connaissance de la démarche de notre recherche.

Cette experte interne possède une expertise dans les domaines de l'apprentissage et du développement des adultes, en formation professionnelle continue et en traitement et analyse de données qualitatives.

Le but de cette validation inter-juges était d'assurer une certaine stabilité des résultats. Ces derniers ont été validés à posteriori, suite à notre analyse des unités de sens. Cette validation nous a amené à classer une unité de sens sous la définition d'une autre dimension que celle que nous avons retenue pendant notre analyse des résultats.

**4.5.2 LE TRAITEMENT DES DONNÉES PRODUITES PAR LE TRAVAIL ÉCRIT (INSTRUMENT COMPLÉMENTAIRE DE CUEILLETTE DES DONNÉES)**

Afin de présenter les informations relatives au traitement des données produites par l'instrument complémentaire qu'est le travail écrit, nous introduisons, dans un premier temps, le type de traitement que nous avons retenu, soit l'analyse de contenu (4.5.2.1) et, dans un deuxième temps, nous abordons la question de la validation du traitement des données (4.5.2.2).

#### **4.5.2.1 LE TYPE DE TRAITEMENT RETENU : L'ANALYSE DE CONTENU**

Comme nous l'avons déjà indiqué, nous avons utilisé un instrument complémentaire de cueillette des données, soit un travail écrit, afin de faire une certaine triangulation des données. Pour traiter les données complémentaires fournies par le travail écrit, nous avons utilisé les mêmes opérations d'analyse de contenu que celles utilisées pour les données produites au moyen de l'entretien.

Les résultats issus de ce traitement des données serviront soit à confirmer ou expliquer davantage ce que l'entretien apportera, soit à révéler certaines lacunes ou susciter des interrogations qui pourraient être intéressantes pour saisir le sens de la portée formatrice.

#### **4.5.2.2 LA VALIDATION DU TRAITEMENT DES DONNÉES**

Afin d'assurer une concordance entre toutes les unités de sens provenant des données complémentaires et la définition de chaque dimension de la portée formatrice, nous avons procédé à une validation du traitement des données complémentaires. Cependant, les données fournies par le travail écrit étant complémentaires, nous n'avons pas vu la nécessité de valider systématiquement le traitement de toutes ces données. Seulement les unités de sens incorporées dans l'analyse des résultats ont été soumises à une validation inter-juges au même titre que les résultats provenant du traitement des données principales.

## **4.6 LES LIMITES MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE**

Les principales limites méthodologiques relevées concernent les sujets et les instruments de cueillette des données.

### **Les limites concernant les sujets**

Comme nous l'avons déjà vu, l'échantillon est composé de seulement cinq volontaires, ce qui représente un nombre relativement peu élevé et constitue une limite méthodologique. De plus, cet échantillon étant non probabiliste, il s'avère, par conséquent, non représentatif de l'ensemble des éducateurs ayant suivi des démarches de créativité dans le cadre d'une formation professionnelle continue.

Par ailleurs, le fait que l'ensemble des sujets se prononce par rapport à un seul cours ne permet pas de généraliser ce que les sujets ont mentionné par rapport à leur démarche particulière de formation de la créativité.

### **Les limites concernant les instruments de cueillette des données**

Nous relevons deux limites méthodologiques par rapport aux instruments de cueillette des données. Premièrement, puisque les deux instruments de cueillette des données sont élaborés en fonction de l'expression de perceptions des sujets par rapport à leur vécu, les données recueillies sont totalement subjectives. Cette limite est inhérente à la nature même de notre recherche. Cependant, les résultats que nous obtiendrons feront appel à d'autres techniques qui permettront ultérieurement de continuer de construire la connaissance relative à la portée formatrice de l'expérience du processus créateur.



Il existe aussi des biais possibles se rapportant à la désirabilité sociale de la part des sujets, au risque de dérive des propos des sujets et au risque de formulations implicites de la part de ces derniers. À cet effet, comme nous l'avons déjà mentionné dans les sections se rapportant à l'entretien libre (4.2.1) et à la grille d'analyse du travail écrit (4.2.2), nous avons pris un certain nombre de précautions pour minimiser chacune de ces limites méthodologiques.

**CHAPITRE 5 :**  
**L'ÉTUDE DES RÉSULTATS**

Dans le chapitre précédent se rapportant à la méthode, nous avons fait état, entre autres, de la façon dont les données recueillies ont été traitées. L'étude des résultats découlant de ce traitement des données constitue l'objet du présent chapitre. Ce dernier comprend deux sections : l'analyse des résultats (5.1) ainsi que l'interprétation des résultats (5.2).

## **5.1 L'ANALYSE DES RÉSULTATS**

L'analyse des résultats vise à dégager l'existence de la portée formatrice de l'expérience d'un processus créateur vécue par des éducateurs en formation professionnelle continue. L'analyse des résultats est effectuée en fonction des cinq dimensions composant notre cadre de référence (c.f. 3.2.3) et en fonction des variables complémentaires (c.f. 4.1.2) que nous avons retenues.

La présente section comprend deux parties. Dans une première partie, nous présentons l'analyse des variables complémentaires se rapportant aux caractéristiques des sujets étudiés (5.1.1), tandis que, dans une deuxième partie, nous présentons l'analyse des résultats en fonction des dimensions de la portée formatrice (5.1.2) comme telle.

### **5.1.1 L'ANALYSE DES VARIABLES COMPLÉMENTAIRES SE RAPPORTANT AUX CARACTÉRISTIQUES DES SUJETS ÉTUDIÉS**

Les caractéristiques des cinq sujets retenus pour la présente recherche sont ici mentionnées. Elles correspondent aux variables complémentaires telles que définies au chapitre précédent (c.f. 4.1.2.2). Ces variables sont, nommément, le sexe, la catégorie d'âge, la formation professionnelle et l'expérience professionnelle.

L'échantillon non-probabiliste était composé de trois femmes et de deux hommes. Ces sujets ont entre 25 et 39 ans. Trois sujets sont des enseignants en milieu scolaire et deux autres sont des formateurs en milieu extra-scolaire.

Abordé individuellement, ces sujets présentent les caractéristiques suivantes :

- Le sujet 1 (S.1) est une femme dans la catégorie d'âge 25-29. Elle est enseignante à l'éducation des adultes au niveau collégial et possède une formation initiale en communication.
- Le sujet 2 (S.2) est un homme dans la catégorie d'âge 30-39 ans. Il est formateur dans un milieu communautaire et possède une formation initiale en biologie.
- Le sujet 3 (S.3) est une femme dans la catégorie d'âge 30-39 ans. Elle a été formatrice en alphabétisation et elle est présentement à la recherche d'un emploi dans le domaine de l'éducation des adultes. Elle possède une formation en andragogie.
- Le sujet 4 (S.4) est une femme dans la catégorie d'âge 25-29 ans. Elle est enseignante au primaire et possède une formation initiale en éducation.
- Le sujet 5 (S.5) est un homme dans la catégorie d'âge 25-29 ans. Il aspire enseigner au niveau collégial et possède une formation initiale en histoire.

Afin de donner un aperçu global des sujets, nous avons regroupé et présenté sous la forme de tableau leurs principales caractéristiques (c.f. tableau 3, p. 180).

**TABLEAU 3**  
**PRÉSENTATION DES CARACTÉRISTIQUES DES SUJETS**

<b>Sujets</b>	<b>Sexe</b>	<b>Âge</b>	<b>Expérience professionnelle</b>	<b>Formation Professionnelle</b>
S.1	F	25-29	Enseignante en éducation des adultes au niveau collégial	Baccalauréat en communication
S.2	H	30-39	Formateur en milieu communautaire	Baccalauréat en biologie
S.3	F	30-39	A été formatrice en alphabétisation (présentement en recherche d'emploi en éducation des adultes)	Formation en andragogie
S.4	F	25-29	Enseignante au niveau primaire	Baccalauréat en enseignement primaire
S.5	H	25-29	Aspire enseigner au niveau collégial	Baccalauréat en histoire

Ayant présenté une image très claire des sujets qui ont participé à notre recherche, nous pouvons maintenant passer à l'analyse des résultats en fonction des dimensions de la portée formatrice.

### **5.1.2 L'ANALYSE DES RÉSULTATS EN FONCTION DES DIMENSIONS DE LA PORTÉE FORMATRICE**

Nous avons analysé les résultats en fonction de chacune de ces cinq dimensions en présentant d'abord leur définition, puis en regroupant les manifestations respectives de chaque dimension sous des thèmes généraux englobant un certain nombre de formes dont

nous avons aussi pris soin de préciser le sens. Chaque forme et ses nuances ont été illustrées par tous les *verbatim* s'y rapportant.

L'analyse des résultats que nous avons effectuées ne nous a fourni aucun indice d'un possible effet des variables complémentaires se rapportant aux sujets sur la portée formatrice. Par conséquent, nous n'avons mentionné que le sexe et la formation académique des sujets et ce, dans le seul but de mieux contextualiser le contenu de notre analyse. Cependant, nous avons tenu compte et avons intégré, tout au long de notre analyse, les deux variables complémentaires se rapportant au cours, c'est-à-dire le nombre d'étudiants ayant suivi le cours et les types d'échange.

Dans un seul cas, la grille d'analyse du travail écrit a fourni un nouvel aspect d'une forme de la manifestation de la dimension expression de soi (D.4) que nous avons inclus à l'intérieur de l'analyse de cette dimension. En fait, les données recueillies au moyen de la grille d'analyse du travail écrit étaient tout à fait comparables à celles retenue dans l'entretien. Aucune incohérence n'a été relevée.

L'analyse des résultats de notre recherche a mis en évidence la présence d'un développement de la personne dans le sens d'une autoformation telle que présentée par Valéry/Gingras (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979). En effet, l'ensemble des sujets ont manifesté les dimensions de notre cadre sous diverses formes. Ces dimensions sont : plasticité de soi (D.1); potentialité (D.2); harmonisation de soi(D.3); expression de soi (D.4); aspiration (D.5).

### **PREMIÈRE DIMENSION : PLASTICITÉ DE SOI (D. 1)**

La plasticité de soi réfère aux changements psychologiques perçus par les sujets, suite à la formation à la créativité axée sur l'expérience d'un processus créateur. Ces changements sont survenus tant sur le plan affectif qu'intellectuel.

L'ensemble des sujets a perçu et fait part de manifestations de plasticité de soi. Afin d'analyser les résultats de la présente recherche correspondant à cette dimension, nous avons regroupé les diverses formes de changement relatées par les sujets sous les trois thèmes suivants : (1) volonté, (2) structuration mentale et (3) perceptions sensorielles.

#### **1<sup>er</sup> thème : VOLONTÉ**

Bien que la plasticité de soi réfère aux changements psychologiques, ces derniers se sont souvent manifestés sous une variété de formes de modification de comportement. Considérant qu'un changement de comportement est le reflet d'un acte volitif, nous avons ainsi regroupé de telles manifestations de plasticité de soi sous le thème volonté. Nous définissons ici volonté comme étant la détermination des sujets vis-à-vis certaines actions et l'accomplissement de ces dernières.

Des manifestations de modification de soi relatives à la volonté ont été perçues par l'ensemble des sujets et ont pris les huit formes suivantes : (i) audace, (ii) pro-action, (iii) approche à la création, (iv) expression de soi, (v) motif de création, (vi) originalité, (vii) persistance et (viii) action de lâcher prise.

**i) Audace**

Nous appelons audace, le courage dont un sujet (S.1) a fait preuve dans sa détermination de soi à dépasser certaines limites personnelles. Cette forme de plasticité de soi s'est manifestée dans deux contextes différents, l'une, pendant l'élaboration de l'œuvre et l'autre, dans son milieu de travail.

Dans le premier contexte, l'audace réfère au courage dont cette enseignante a fait preuve afin de dépasser sa tendance à ne pas prendre de risque, principalement lorsqu'il s'agit d'activités à caractère manuel. En effet, bien que son projet de création, peindre une toile, relevait d'une activité manuelle et qu'elle affirmait ne rien connaître dans ce domaine, elle a montré une certaine hardiesse pendant l'élaboration de son œuvre en se permettant d'explorer de nouveaux horizons.

*Pis ça faisait longtemps que ça ne m'était pas arrivé, parce que je suis quelqu'un qui est portée d'aller vers le connu. Pis quand c'est l'inconnu: ouf! ça me fait peur ou je ne suis pas à l'aise... Ben, ça dépend dans quoi, là. Mais, surtout, dans des choses que je veux faire manuellement : je n'ose pas. Ça fait que, là, j'osais. Ça faisait longtemps que je n'avais pas vécu ce sentiment-là d'explorer. (S.1-21.7 ; 22.1<sup>5</sup>)*

Dans le deuxième contexte, l'audace réfère au courage dont le même sujet a fait preuve pour dépasser sa peur de l'opinion de ses propres étudiants et pour utiliser sa volonté afin d'agir de façon à apporter des changements dans son milieu de travail. En effet, cette enseignante entretenait depuis longtemps l'idée de créer une meilleure atmosphère dans les cours qu'elle enseigne en apportant des chandelles et de la tisane. Elle n'osait

---

<sup>5</sup> S.1 indique le sujet 1. Les chiffres 21.7 indiquent la page (21) et le paragraphe (.7) du verbatim dans la transcription de l'entretien. C'est ainsi que seront présentées les références faites au *verbatim* des énoncés des sujets tout au long de l'analyse des résultats.



cependant pas agir de la sorte, car elle appréhendait des réactions négatives de la part de ses étudiants. Selon elle, la démarche de création l'a amenée à dépasser ses peurs et à passer à l'action pour donner finalement ses cours à la chandelle.

*Ben, c'est un goût en fait d'aller au-delà de ça [de ses peurs] et de faire plein de choses différentes. Pis, ça s'amène dans mes cours [ceux qu'elle donne en tant que professeure]. Tu sais, en disant : "ben, il y a moyen de faire plein de choses dans mes cours"... Entre autres, avec ce cours-là [le cours de créativité], maintenant, mes cours, je les donne tous à la chandelle et la tisane. (...) Ça faisait longtemps que je me disais : "ah! ça serait le "fun" d'amener des chandelles dans mes cours". Et puis, je me disais : "ben voyons, ils [ses étudiants] vont capoter. Je ne peux pas faire ça. (...) Maintenant, mes cours, je les donne tous à la chandelle et à la tisane.(...) J'adore les chandelles. Pour moi, c'est important des chandelles: ça crée une ambiance et tout ça. (S.1 - 18.5; 19.1)*

## ii) **Pro-action**

Nous avons appelé pro-action les changements de soi relatifs à la mobilisation de la volonté nécessaire pour passer à l'action que l'expérience d'un processus créateur vécu pendant le cours, a provoqué chez trois sujets (S.1, S.2 et S.3). Ce passage à l'action constitue un dépassement, soit par rapport à une tendance à être passif, soit par rapport à une simple tendance à ne pas entreprendre des projets personnels de création.

Par exemple, selon le sujet 3, qui se voyait comme étant une personne au tempérament passif, prenant peu d'initiatives pour produire des résultats dans sa vie, la démarche de création vécue l'a dynamisée et l'a poussée à aller de l'avant pour accomplir d'elle-même ce qu'elle voulait réaliser. Le dépassement de cette tendance à attendre passivement a constitué, aux yeux de cette formatrice, un changement personnel d'une grande portée qu'elle souhaiterait bien maintenir dans sa vie.

*Alors, [nom de la professeure] nous a mis en mouvement. Alors, il faut que je reste dans le mouvement. C'est très important, pour moi, de*

*continuer à bouger. (...) Avant le cours, j'étais une personne passive qui attendait que les choses viennent à elle, à moi. J'attends. (...) Mais à la sortie du cours, je peux dire que je suis devenue une personne qui s'est comme levée de son siège et qui bouge. Ça, c'est énorme là. (S.3 - 11.1; 21.11; 22.1)*

La production d'une œuvre a aussi contribué à libérer le sujet 1 de certains conditionnements sociaux et de certaines limites personnelles qui se sont imposés au fil des ans et qui ont inhibé, en quelque sorte, sa détermination à agir. En effet, l'influence sociale et familiale a amené cette enseignante à n'évaluer la possibilité de se procurer les objets et les services nécessaires pour répondre à ses propres besoins qu'en fonction de ses moyens financiers. De plus, elle a évoqué différentes raisons personnelles pour justifier son attitude passive. Selon elle, sa démarche de création l'a amenée à réaliser qu'elle pouvait agir afin de produire, par elle-même, certains biens et services. Cette prise de conscience a aussi été accompagnée, dans certains cas, d'actions précises allant dans le sens d'une modification de ses comportements habituels. Ceci nous apparaît être une manifestation de plasticité de soi.

*C'est une autre chose que je réalise : dans le fond, à quel point dans la société, en tous cas, moi où j'ai été élevée... "ah ! j'aurais le goût d'avoir une bibliothèque". Là, je regarde si j'ai l'argent pour m'acheter une bibliothèque, tu sais. Mais, je ne regarde pas si j'ai la capacité, moi, de faire la bibliothèque, tu sais.(...). [Maintenant, je n'ai] Plus besoin de regarder si j'ai l'argent pour l'acheter [cette bibliothèque]. (...) Aie ! je prends le temps de la faire. Ce qui est vraiment différent. (...) (S.1 - 17.6)*

*J'achète cette jupe-là [la jupe qu'elle portait], je l'ai payé super pas chère, pis, elle m'énerve, parce qu'elle est coupée trop courte. Ça bloque mon pas. Hier, j'ai regardé et je me disais : "bon, comment je pourrais la couper" [elle l'avait effectivement coupée]. C'est comme si je viens de me rendre compte finalement que je suis capable de faire des choses, plutôt que de tout le temps..., d'aller payer, tu sais. Sinon [avant] je serais aller voir une couturière, je lui aurais dit : "excuse, mais peux-tu faire quelque chose avec ça". Pis là, c'est : "bon ben de*

*la marde, je ne l'ai pas payée chère, je vais m'essayer moi-même". Ça c'est le résultat d'une création comme ça [projet de création dans le cours] (...) (S.1 - 18.1)*

*C'est un retour à l'enfance: quand j'étais petite, j'avais le goût de me construire une cabane, j'allais dans le bois, pis je me faisais des ... Pis, c'est quelque chose que j'avais perdu en vieillissant, en disant : "ah ! oofff ! c'est trop compliqué ou j'ai pas le temps ou je demande à quelqu'un" [de le faire pour moi]. (S.1 - 18.1)*

*Maintenant, je fais [fabrique moi-même] mes cadeaux.(S.1 - 19.1)*

L'expérience d'un processus créateur, en permettant au sujet 2 d'acquérir une meilleure connaissance de sa propre dynamique de création, a stimulé sa détermination à entreprendre d'autres projets de création. En effet, suite à sa démarche de création, ce sujet a décidé d'agir afin de développer son expression créatrice. Ainsi, immédiatement après l'achèvement de son œuvre produite pendant le cours, il a amorcé la création d'une sculpture à partir de matériaux provenant de la nature, tels des crânes d'animaux et des nids, qu'il avait déjà amassés en vue d'un tel projet de création, sans agir. Ici, le sujet a perçu que sa démarche de création avait mobilisé sa volonté pour passer à l'action.

*Et, le fait d'apprendre comment je fonctionnais et comment je dois fonctionner pour que ça soit personnel et productif, c'est-à-dire pas fatigant pour moi, pas dur pour moi, et bien, ça m'a permis d'entreprendre d'autres projets de création: j'ai commencé à essayer de vouloir agencer des...[objets de la nature]. Comme, j'avais dit, j'ai des crânes [d'animaux]. Pis des nids, pis [maintenant, je peux] faire une espèce de sculpture avec ça, qui va orner ma maison. (S.2 - 9.1)*

### iii) Approche à la création

Deux sujets (S.1 et S.2) ont exprimé avoir modifié leur approche à la création, soit pendant le cheminement créateur vécu durant le cours, soit pendant d'autres projets de

création entrepris après le cours. Les modifications apportées à la façon de créer font état d'une mobilisation de la volonté vers le changement d'une façon de faire, et sont, par conséquent, à nos yeux, des manifestations de plasticité de soi.

Dans le cas où la modification de l'approche à la création a été faite pendant la démarche créatrice du cours, il s'agit du sujet 1 qui avait entrepris de peindre une immense toile, alors qu'il n'avait aucune connaissance dans ce domaine. Sa façon de peindre qui était, au début, hésitante et pleine de retenues, a cédé la place, vers la fin de la réalisation de la toile, à un style plus libre et plus spontané. En effet, au début de la production de sa toile, cette enseignante prenait soin de se créer un modèle au crayon avant d'appliquer la peinture. Lorsqu'elle a entrepris la dernière partie de sa toile, elle avait acquis suffisamment de confiance en elle pour peindre directement et sans retenue.

*O.K., je fais des lianes, tu sais. Je suis partie avec mon crayon. J'ai fait une couple de feuilles. Puis, je me suis dit : "aie ! de la marde le crayon-là". Tu sais, j'ai réussi à faire ce rond-là [une partie de sa toile qu'elle avait déjà peinte] (...) (S.1 - 8.4)*

*Mais pour moi, tout est important. J'avais tellement peur, que la petite trace comme ça était importante, le bleu que j'allais mettre là. [C'était] Comme [si] tout était important. Il n'y avait pas de répit où là je me disais : "bon", tu sais, sauf la liane, là vraiment je me suis laissée aller. (...) Mais là les lianes, ça faisait vraiment du bien de me laisser aller. (S.1 - 26.2; 26.6)*

Ces deux mêmes sujets (S.1 et S.2) ont aussi mentionné avoir vécu des modifications dans la façon d'approcher la création pendant l'exécution d'autres projets de création qui ont suivi la démarche créatrice du cours. Pour ces deux sujets, il semble que la connaissance de leur fonctionnement créateur acquise pendant le cours a contribué à cette modification de soi.

Par exemple, le sujet 1 a relaté avoir abordé un nouveau projet de création en adoptant une procédure tout à fait opposée à celle qu'elle avait utilisée pendant le cours. À ce moment, cette enseignante avait longuement attendu avant d'acheter ses matériaux. Ensuite, après s'être procuré le nécessaire pour réaliser son œuvre, elle avait encore attendu jusqu'à la dernière minute avant de commencer son projet qui était, rappelons-le, une toile. Lorsqu'elle a entrepris un nouveau projet de création qui consistait aussi à peindre une toile, contrairement à ce qu'elle avait fait pendant le cours, elle a rapidement acheté ses matériaux et a immédiatement commencé à peindre.

*Une semaine après [avoir fini l'œuvre produite dans le cours], je me suis achetée... [du matériel pour peindre une autre toile.] C'est drôle, j'ai fait l'inverse ... [elle a amorcé immédiatement et sans hésitation sa nouvelle toile] (S.1 -14.3)*

Pour sa part, un formateur (S.2) a relaté que la connaissance du processus créateur et de ses phases, acquise à partir de l'expérience personnelle d'un tel processus, l'avait amené à adopter une procédure différente dans sa façon d'aborder de nouveaux projets dans son milieu de travail. En effet, ce formateur avait tendance à attendre à la dernière minute dans la préparation de ses activités éducatives, puis de se lancer dans l'action afin d'en finir la production le plus rapidement possible, laissant ainsi peu de temps au mûrissement des projets qu'il entreprenait. Suite à la démarche créatrice suivie dans le cours, il prend maintenant en considération le fait qu'un projet, comme la préparation d'activités éducatives à son travail, comporte des phases et qu'il importe d'accorder le temps nécessaire à sa réalisation.

*C'est quelque chose qui va m'aider aussi dans le travail: j'ai commencé (...) à rechanger mon agenda pour... J'ai travaillé sur les activités [éducatives qu'il animera] de cet été, j'ai commencé à travailler là-dessus [préparer les activités éducatives]. Donc de dire*

*que nécessairement il va y avoir un chaos, pis ensuite [qu'] il va y avoir l'illumination pis après, [que] ça va bien couler, parce que ça va être la bonne idée, le bon temps et [que] ça va aller super bien pour le faire. Plutôt que d'attendre à la dernière minute et d'être stressé, puis de le faire plus ou moins comme on est [sa façon habituelle d'aborder un projet], tu sais... (S.2 - 24.3)*

#### **iv) Expression de soi**

Bien qu'expression de soi, qui consiste ici en une révélation de soi, soit une dimension de la portée formatrice comme telle, elle peut aussi être considérée comme étant une forme de plasticité de soi lorsqu'elle constitue un changement dans la façon de se révéler soi-même. Dans ce sens, un seul sujet (S.2) a déclaré que rendre public son œuvre, qu'il considérait comporter une grande importance pour lui, constituait un changement par rapport à sa tendance à être réservé et à peu se révéler aux autres, plus particulièrement, à sa mère.

*Je ne me rappelle pas avoir montré beaucoup de choses à ma mère. (...). Je ne me rappelle pas [de lui] avoir montré beaucoup de choses qui étaient personnelles et importantes pour moi. Puis, ma mère, elle sait comment la nature [thème de l'œuvre qui a produite] est importante pour moi [comme son œuvre]. (S. 2 - 23.1)*

#### **v) Motif de création**

Nous avons nommé motif de création, la ou les raisons qui poussent les sujets à créer. Ainsi abordé, le motif constitue l'aspect dynamique de la volonté. Le changement de motif est une forme de plasticité de soi qui implique une modification de soi sur le plan intellectuel.

Un seul sujet (S.2) a indiqué avoir changer ses motifs de création. En effet, le motif habituel de création de ce formateur est axé vers la recherche de solutions concrètes à des problèmes précis dans son milieu de travail, donnant ainsi naissance à des créations possédant un caractère utilitaire. Pendant la démarche de création vécue à l'intérieur du cours, il s'est permis de créer une œuvre qui, selon lui, ne comportait aucune utilité.

*Mais, il n'y a aucune utilité à ça [l'œuvre], aucune utilité, aucune pratico-pratique : ça servait à rien. Et tout ce que j'avais entrepris avant, par rapport à la créativité, c'était pour faire des choses utiles, qui servent à quelque chose. (S.2 - 7.1)*

#### **vi)Originalité**

Nous avons appelé originalité la recherche de nouvelles formes d'expression dont deux sujets (S.4 et S.5) ont fait preuve soit dans le choix du projet de création à réaliser, soit à l'intérieur même du processus créateur vécu pendant le cours. Nous avons considéré que l'originalité, en indiquant une détermination des sujets à créer à travers de nouvelles formes d'expression que celles déjà connues par eux, était, par le fait, reliée à la volonté.

Le sujet 4 possède une certaine expérience de création en peinture et en écriture. Depuis longtemps, cette enseignante désirait faire des sculptures en bois, mais n'arrivait pas à se décider à entreprendre un tel projet, par rapport auquel elle n'avait aucune connaissance, ni expérience. Elle a saisi le cours comme étant une occasion de sculpter le bois. Ainsi, plutôt que d'entreprendre un projet en continuité avec des domaines de création familiers, elle a choisi un domaine de création qui lui était entièrement inconnu et qui, par conséquent, comportait de nouveaux défis.

*Hum ! j'aurais pu approfondir quelque chose que je faisais déjà, mais j'aurais eu l'impression que ça ne valait pas la peine. Tu sais que :*

*"ah! je peux le faire chez-nous, j'ai déjà commencé". Ça fait que, c'est ça, je voulais essayer quelque chose de nouveau, en profiter. J'en ai profité ! [saisir l'occasion pour faire une sculpture en bois] (S.4 - 10.1)*

Pour sa part, le sujet 5 a aussi recherché une nouvelle forme d'expression, mais cette fois-ci, pendant l'élaboration de l'œuvre comme telle, qui consistait en l'écriture de poèmes. Estimant que la poésie était un exercice de communication s'appuyant sur des mots, ce futur enseignant s'est interrogé sur la possibilité de créer des poèmes véritablement originaux avec le langage habituel. En fait, ce sujet a considéré qu'il importait de libérer son esprit de ses représentations et de ses formes d'expression usuelles, afin que ses nouveaux poèmes soient véritablement inédits.

*Est-ce qu'on peut dépasser le langage ? [pour communiquer quelque chose de nouveau] C'est comme un outil qu'on utilise, que le poète utilise. Mais en même temps, on essaie de créer des nouveautés. Donc, on cherche, non pas à dépasser notre langage, mais à dépasser les images qu'on a déjà en tête et à créer. Tu sais, c'est un petit peu..., c'est à ce moment [qu']on arrive à la création. (S.5 - 20.3)*

### **vii) Persistence**

Nous avons défini persistance comme étant la persévérance manifestée en rapport avec le fait d'achever un projet de création. Selon nous, la persistance est une caractéristique fondamentale de la volonté, car elle joue un rôle décisif dans la possibilité d'accomplir une action choisie jusqu'à son dénouement final.

Seul le sujet 4 a mentionné avoir fait preuve de persistance afin de terminer son projet. En effet, cette enseignante avait généralement tendance à abandonner les projets de création



lorsque survenaient des difficultés. Pendant ce projet particulier de création, elle a persisté jusqu'à la fin, en dépit des obstacles rencontrés.

Il est intéressant de noter que même si le manque de motivation intrinsèque et la prépondérance des contraintes extérieures ont été identifiés par cette enseignante comme étant les principales causes d'abandon de ses projets de création, c'est, ici, la présence même des contraintes extérieures, en l'occurrence, les délais fixés par la professeure, qui a été le principal facteur contribuant à l'amener à franchir les embûches et à mener son projet à terme.

*Si tu n'as pas de motivation intrinsèque (...), tu vas te laisser décourager par les difficultés et tu vas arrêter. (...) ... le processus créateur [vécu pendant le cours] m'a permis de me rendre compte de ça. Pis justement des fois, si je laissais tomber mes projets, c'était à cause de ça [manque de motivation intrinsèque]. (S.4 - 2.4)*

*Je pense que si je n'avais pas eu ces motivations [extrinsèques], ces contraintes-là extérieures [délais], je pense que j'aurais étiré mon projet pour laisser retomber la poussière [l'abandonner]. (S.4 - 5.1)*

#### **viii) Action de lâcher prise**

Nous avons nommé action de lâcher prise, la manifestation d'une attitude de détachement d'un créateur face à l'opinion des autres envers sa propre oeuvre. Ici, l'action de lâcher prise vient qualifier l'exercice de la volonté.

Un seul sujet (S.5) a fait état de cette modification de soi qui a touché ses émotions. En effet, bien que ce futur enseignant ne se considérait pas être une personne qui utiliserait la force pour se faire accepter, lui-même ou ses idées, il appréhendait tellement les réactions de ses pairs lors de la présentation de son oeuvre qu'il aurait pu avoir tendance à imposer

ses poèmes à ses derniers. Cependant, en dépit de son insécurité, il n'a pas tenté de manipuler ses confrères et consœurs du cours en vue d'obtenir leur acceptation et leur appréciation. Il a adopté une attitude laissant toute la latitude nécessaire à ses pairs afin qu'ils se fassent eux-mêmes leur propre point de vue par rapport aux poèmes qu'il présentait. Ce sujet a considéré que les propos de Valéry sur le respect du public, qu'il a lus pendant la démarche créatrice, l'avaient sensibilisé à l'importance d'une telle action de lâcher prise et avaient contribué à la manifestation d'un comportement plus détaché face aux réactions de ses pairs, permettant ainsi de mieux respecter la liberté d'opinion de ces derniers.

*Moi, Valéry m'a apporté, dans ce sens-là, le respect du lecteur. (...) Tu respectes le lecteur et tu ne lui imposes pas un schéma. (...) Ben, moi, quand je suis arrivé pour lire mon texte devant les autres, quand j'envisageais [le fait de lire] ma poésie, c'était de ne pas l'imposer aux autres et [de] ne pas m'imposer aux autres et [de] respecter le lecteur. C'est une attitude-là..., ce n'est pas que j'aurais crié [s'imposer lui-même et imposer ses propres poèmes par la force] plus qu'autre chose, mais c'est un peu dans la façon de faire simplement. (S.7 - 13.5; 14.4; 14.6)*

## **2<sup>e</sup> thème : STRUCTURATION MENTALE**

Certaines formes de manifestation de la dimension plasticité de soi consistant en des modifications de soi sur le plan affectif ou intellectuel, ont été regroupées sous le thème structuration mentale. Nous avons défini cette dernière comme étant la façon dont les éléments mentaux, tels les perceptions, les impressions et les savoirs, sont organisés par le sujet, dans la formation d'une conception qui lui est propre. Les manifestations des changements relatifs à ce thème ont pris les deux formes suivantes : (i) représentations et (ii) clarté mentale.

### i) Réprésentations

Pour les fins de notre analyse, l'appellation représentations désigne les points de vue que les sujets ont développés et entretiennent par rapport à eux-mêmes et au monde extérieur. Ces points de vue sont reliés à la structuration mentale en ce sens qu'ils découlent de la façon dont sont organisés les éléments mentaux. Trois sujets (S.2, S.3 et S.5) ont perçu des changements par rapport à leurs représentations.

Le sujet 2 a mentionné que les échanges qu'il a eu, tout au long de sa démarche de création, aussi bien avec ses pairs qu'avec la professeure du cours, avaient constitué des temps d'arrêt et de réflexion favorables au changement de certaines de ses représentations. En effet, le questionnement de ses interlocuteurs l'a amené à changer son style habituel de fonctionnement, qui était de foncer impulsivement dans l'action sans réfléchir, lui permettant ainsi de se repositionner mentalement, c'est-à-dire de changer ses points de vue par rapport à sa démarche de création.

*Quand j'ai parlé avec [nom d'une étudiante], mon mentor, les petites interrogations, tu sais : t'exprimes quelque chose, tu penses comprendre quelque chose, t'en parles et la personne fait une intervention, te pose une question, et là, bien, ça te fait réfléchir et tout ça. Et ça c'est important. (...) Tu ne veux pas son accord, mais juste le fait qu'elle te demande "pourquoi ça?", ça te fait [te] repositionner [changer de point de vue]. (...) J'ai vraiment trouvé ça important et ça m'a fait du bien. (...) Ça te permet d'arrêter, pis d'essayer de réfléchir plutôt que de foncer, foncer, foncer. (S.2 - 15.3)*

Nous considérons que les trois modifications des représentations relatées par le sujet 5 forment un ensemble en soi, puisqu'elles sont toutes reliées à des reculs que ce futur enseignant a pris par rapport à sa création. Les deux premiers extraits que nous présentons concernent des manifestations de modification de représentation qui ont eu

lieu lors de l'élaboration de l'œuvre, tandis que l'autre concerne des modifications de représentation qui se sont passées plus d'un mois après la production de l'œuvre.

La façon même de procéder de ce futur enseignant pendant l'écriture de ses poèmes a contribué au changement de ses points de vue. En effet, il écrivait un premier jet d'un poème, puis prenait un recul de quelques jours avant d'y revenir pour le peaufiner et lui donner sa forme finale. Ces petits reculs par rapport à l'œuvre en cours d'élaboration lui ont permis d'aborder cette dernière sous un nouvel angle, rendant ainsi possible une réorganisation des éléments mentaux sous-jacents à la formation de ses propres représentations par rapport à ce qu'il avait déjà écrit et, par conséquent, permettant une modification de ces dernières.

*Quand ça [le poème] vient de sortir, l'effet est bizarre, un peu. Tu n'es pas vraiment détaché, tu ne vois seulement qu'un côté de ton œuvre. Tandis que tu peux y revenir simplement deux ou trois jours après, puis avoir un tout autre... [regard] J'ai trouvé, un tout autre regard dessus. (S.5 - 7.2)*

*Ça [les reculs] permet un regard différent, à mon avis. Parce que si j'avais fait le travail de façon condensée, à mon avis, je n'aurais pas été suffisamment détaché pour dire que je suis capable de faire l'écriture [composer de la poésie]. Et je laisse ça [poèmes] reposer, et après, j'ai un autre regard là-dessus. (S.5 - 10.7)*

Si les petits reculs pris par ce sujet, pendant l'élaboration de sa poésie, ont contribué à changer sa structuration mentale manifestée par une façon différente de voir ses poèmes, ce futur enseignant a aussi perçu que de telles modifications comportaient, cependant, certaines difficultés. La continuelle mouvance dans ses représentations manifestée par une modification de ses points de vues lui faisait aborder ses poèmes sans jamais pouvoir les considérer comme étant définitifs, rendant ainsi difficile leur achèvement. En effet,

lorsqu'après quelques jours d'arrêt, il reprenait l'écriture de ses poèmes, ceux-ci ne correspondaient plus aux nouveaux points de vue qu'il avait adoptés depuis.

*Puis là, les jours passent et je suis obligé de retravailler mon œuvre, de retravailler ma création. Là, ça devenait beaucoup plus difficile, parce que j'avais évolué par rapport à mes œuvres. (S.5 - 4.2)*

De plus, ce même futur enseignant a fait part que des changements de points de vue s'étaient aussi produits pendant un recul qu'il avait pris par rapport à son œuvre, une fois que cette dernière eût été terminée. Nous pouvons constater ici que les changements de représentations, découlant d'une nouvelle structuration mentale, font état d'une continuelle perfectibilité d'une œuvre.

*Je les [poèmes produits] relis aujourd'hui [un mois après l'achèvement des poèmes]: peut-être que ça donnerait autre chose [si je les refaisais]. Tu vois, là, mes notes, je les regarde, et dans un sens, j'aurais envie de les retravailler...(S. 5 - 12.10)*

Par rapport à la dimension plasticité de soi, nous avons également retenu une manifestation d'un manque de plasticité de soi qui a pris la forme d'une difficulté à changer ses représentations.

Dans le cas d'un seul sujet (S.3), son expérience d'un processus créateur qui consistait à écrire un conte, a été l'occasion de prendre conscience de son manque de plasticité de soi. En effet, cette formatrice s'est rendu compte que, sur le plan mental, sa rigidité avait entravé sa capacité de modifier ses points de vue. Plus particulièrement, elle a éprouvé de la difficulté à se défaire de sa tendance à imiter un modèle qui l'avait inspirée pendant la détermination de son projet de création.

*Il a fallu que je brise le carcan de mes habitudes à moi, puis que je sorte de ce modèle-là [modèle d'inspiration utilisé pour définir son projet]. Il fallait que j'aie trouvé ma façon à moi. Alors, ça m'a demandé beaucoup d'énergie de m'éloigner d'un modèle que j'aimais beaucoup. (S.3 - 4.4; 5.1)*

*On devient prisonnier de nos habitudes, on se rend compte qu'on voit toujours les choses de la même façon tout le temps. (...) Je me rendais compte : "ah ! je suis tout le temps en train de ...[reproduire les mêmes habitudes de penser], j'ai toujours le même mode de pensée, finalement. (S.3 - 6.2)*

## ii) Clarté mentale

La clarté mentale constitue une autre forme de modification de soi touchant le thème structuration mentale. Nous avons défini clarté mentale comme étant la qualité de l'organisation des idées sous-jacentes à une pensée intelligible.

Seul le sujet 3 a mentionné que la démarche de création lui avait procuré une plus grande clarté mentale. En effet, cette formatrice avait tendance à garder ses idées à l'état d'imaginaire ce qui conférait un certain caractère vague à sa pensée. Selon ses perceptions, l'élaboration de son œuvre, l'écriture d'un conte, a nécessité l'organisation de ses idées. Elle a considéré que ce travail avait contribué à ordonner ses pensées.

*Le fait de créer, de faire mes petits dessins, de créer ma petite histoire: on s'attire des choses, on fait des liens, on organise nos pensées. Parce que quand on reste dans notre imagination, c'est tout flou. Il y a des idées qui partent et qui reviennent. Il n'y a pas d'ordre là-dedans. Mais, là moi, j'ai verbalisé, j'ai exprimé par écrit : il a fallu que je m'organise, que je me ramasse, si tu veux. Et puis, il y avait beaucoup plus d'ordre dans ma tête. (S.3 - 22.1)*

### 3<sup>e</sup> thème : PERCEPTIONS SENSORIELLES

Le thème perceptions sensorielles ne comprend qu'une seule forme de manifestation de plasticité de soi que nous avons également appelée perceptions sensorielles. Nous avons défini cette dernière comme étant le saisissement du monde extérieur par les sens.

Uniquement le sujet 1 a indiqué que la manipulation des matériaux en vue de peindre sa toile avait provoqué des changements dans ses façons de saisir le monde extérieur par les sens. En effet, cette enseignante a mentionné que la reproduction de l'image de certains objets nécessitait qu'elle observe plus attentivement les détails de ces derniers. L'exercice d'une telle observation a favorisé, aussi bien la découverte de nouveaux aspects que possèdent ces objets examinés, qu'un changement au niveau de sa vision.

*De voir les choses autrement [plutôt] que de dire : "bon ben, c'est un arbre et il pousse". C'est plus comme : "wow ! un mélange de couleurs, c'est le "fun" !!! (...) L'autre fois, je regardais la plante chez ma mère, je me disais : "ah ! c'est fait comme ça une plante ! Tu sais, histoire de la dessiner, il faut que tu saches un peu comment c'est fait. (S.1 - 16.5)*

Pour clore cette analyse sur la dimension plasticité de soi, nous présentons le tableau-synthèse suivant (c.f. tableau 4, p.199) rappelant les thèmes et les formes des manifestations de modification de soi identifiés.

TABLEAU 4

**DIMENSION 1 - PLASTICITÉ DE SOI : PRÉSENTATION  
DES THÈMES ET DES FORMES DE MANIFESTATION**

TROIS THÈMES	FORMES DE MANIFESTATION DES MODIFICATIONS DE SOI
1 <sup>er</sup> thème : Volonté	i. Audace ii. Pro-action iii. Approche à la création iv. Expression de soi v. Motif de création vi. Originalité vii. Persistance viii. Action de lâcher prise
2 <sup>e</sup> thème : Structuration mentale	i. Représentations ii. Clarté mentale
3 <sup>e</sup> thème : Perceptions sensorielles	i. Perceptions sensorielles

**DEUXIÈME DIMENSION : POTENTIALITÉ (D. 2)**

La potentialité réfère tant à la découverte qu'à la confirmation d'une aptitude jusque-là en puissance chez le sujet. L'ensemble des sujets a perçu et signalé des manifestations de potentialité. Nous avons regroupé les diverses formes de ces manifestations d'aptitude découverte ou confirmée, sous les deux thèmes suivants : (1) savoir-faire et (2) savoir-être.

**1<sup>er</sup> thème : SAVOIR-FAIRE**

Le thème savoir-faire concerne le côté pratique de la dimension potentialité. Ce type de savoir est associé à l'application des aptitudes découvertes ou confirmées et se caractérise par la capacité effective ou ressentie de mener à bien ce qui est entrepris.



Des manifestations de potentialité relatives au savoir-faire ont été perçues par l'ensemble des sujets et ont pris les sept formes suivantes : (i) dispositions techniques, (ii) organisation, (iii) succès, (iv) ressources personnelles, (v) distanciation, (vi) résolution de problèmes et (vii) action.

### **i) Dispositions techniques**

Pour les fins de cette présente analyse, les dispositions techniques réfèrent aux habiletés pratiques nécessaires à un accomplissement des tâches reliées à la réalisation d'un projet de création. Chez quatre sujets (S.1, S.3, S.4 et S.5), nous avons constaté des manifestations qui peuvent correspondre soit à la découverte ou la confirmation de cette forme de savoir-faire, soit à la découverte d'un manque de cette forme. Par souci de clarté, nous avons présenté ces manifestations sous la nomenclature suivante : découverte de dispositions techniques, découverte d'un manque de dispositions techniques, confirmation de dispositions techniques et remise en question de ses propres dispositions techniques.

#### **Découverte de dispositions techniques**

Nous avons identifié des manifestations de découverte de dispositions techniques chez trois sujets (S.1, S.4 et S.5). Par exemple, pendant la phase de recherche d'un projet de création, le sujet 1 a retenu l'idée de peindre une toile. Puisque cette enseignante n'avait aucune expérience dans ce domaine, elle a testé ses dispositions techniques pour réaliser un tel projet. Suite à l'exécution de quelques esquisses, elle s'est rendu compte qu'elle possédait suffisamment d'aptitudes pour entreprendre la création d'une toile. Ensuite, elle a défini le contenu de sa toile dont un élément consistait en une représentation d'une

œuvre de Picasso. À ce moment, elle a aussi testé ses dispositions techniques pour pouvoir dessiner une telle image. Encore une fois, elle a découvert qu'elle possédait les aptitudes nécessaires pour faire une toile incluant une telle représentation. Elle a donc retenu cette idée de créer une toile inspirée d'une œuvre de Picasso, comme projet de création.

*Pis là, je me suis essayée : je faisais des petits...[dessins], des croquis, pis, je voyais ben que j'étais pas si pire, tu sais. Pis moi, j'ai jamais vraiment dessiné. (...) J'essayais comme ça, pis un soir, j'ai pris..., je me suis inspirée d'une toile de Picasso, que vous avez vue, pis je l'ai faite au crayon. Pis je me suis rendu compte que c'était faisable, tu sais (...). Ça fait que je me suis dit: "bon ben, je pars avec cette idée-là. Je suis capable de le faire". (S.1 - 2.2)*

Pour sa part, le sujet 5 a découvert qu'il possédait des aptitudes nécessaires à la création de ses poèmes. En effet, ce futur enseignant, a réalisé avec étonnement qu'il pouvait être sensible à son environnement et se laisser toucher par ce dernier, en plus de pouvoir communiquer les impressions perçues à travers ses écrits, sous forme de poèmes.

*Ça m'a surpris, parce que je me suis aperçu que j'avais une capacité de me laisser émerveiller; soit par le beau du monde, soit par ce qui est vrai, ou encore, [par] ce qui est moins beau, ce qui est triste. Pis ça pour moi, ça été dans mon processus créateur, ç'a été une constatation importante. (...) Pour moi, ça, ç'a été un acquis important de réaliser que j'étais capable de me laisser émerveiller par le monde devant moi.(...) Ouais, et de le communiquer. Pis ça, c'est très important.(...) C'est la métaphore de l'éponge un peu. C'est en imbiber, en absorber le plus possible, mais quand tu represses après, c'est de le communiquer, de le laisser disparaître. (S.5 - 19.7; 20.3)*

D'un autre côté, les différentes manipulations des matériaux de fabrication de l'œuvre ont permis au sujet 4 de découvrir un aspect qualitatif aux dispositions techniques que cette enseignante savait, par ailleurs, qu'elle possédait. En effet, cette dernière ne doutait pas de

ses capacités de peindre la sculpture qu'elle venait de faire. La mise en œuvre de ses dispositions techniques dans ce sens a, cependant, donné des résultats qu'elle n'espérait même pas.

*Même si après ça [la sculpture terminée], la peinture [de cette sculpture]: ça dépassé ce que je pensais.(...) La peinture : je le savais que je serais capable. (S.4 - 11.2)*

### **Découverte d'un manque de dispositions techniques**

Étant donné que certains sujets n'avaient pas de connaissances pratiques ou théoriques par rapport à leur projet de création, deux sujets (S.1 et S.3) ont perçu une lacune quant à leurs dispositions techniques. Par exemple, après avoir pris quelques informations sur les matériaux de production d'une peinture sur toile, de même que sur les techniques de sa fabrication, le sujet 1 a aussi pris conscience des limites de ses dispositions techniques. Une telle confrontation à ses méconnaissances a entraîné un certain découragement chez cette enseignante. Elle a d'ailleurs douté de ses capacités à réaliser son projet dont l'ampleur lui semblait démesurée par rapport à ses propres dispositions techniques.

*Je suis allée voir [m'informer sur le matériel et sur les techniques pour peindre] et là j'ai vraiment paniqué. Là je me suis dit ... J'ai vu des livres, ils montraient comme la technique ... Je me disais : "shit" ! je ne réussirai jamais à faire ça". Je regardais la peinture : il y a à l'huile, il y en a à l'eau, il y a l'acrylique. C'est comme : par où je commence ? Qu'est-ce que je vais faire ? Les toiles, la grandeur ? [quelle grandeur choisir ?] (S.1 - 4.3)*

*Tu sais, je me disais : "Je me suis encore embarquée dans une grosse affaire, pis tout ça me dépasse, pis j'ai jamais peint, les mélanges de couleurs. Comment je vas faire ça ? La toile : je ne sais pas quoi choisir, quel type de peinture". Tout me paraissait une montagne. (S.1 - 3.2; 4.1)*

De plus, lorsque le temps de peindre sa toile comme tel est venu, cette même enseignante a, encore une fois, été confrontée aux limites de ses dispositions techniques. Ne connaissant toujours pas ni les techniques ni les matériaux avec et sur lesquels elle allait peindre, elle se sentait incapable de reproduire sur la toile un croquis préalablement dessiné sur papier. À cet effet, elle entrevoyait même la possibilité de simplement le coller sur la toile afin d'éviter de le peindre.

*J'avais une grande toile blanche devant moi, tu sais. Pis là, c'est comme : "ahff !", à un tel point que j'avais le goût de découper mon croquis [et] de le coller. Je me disais : "j'arriverai jamais à reproduire [sur la toile] ce que j'ai fait [sur le croquis]". (...) J'ai le matériel que je [ne] connais pas devant moi, dans le fond, pis j'ai tout à faire avec ça, tu sais. (S.1 - 20.9)*

Le sujet 3 a aussi mentionné avoir découvert un manque de dispositions techniques. Dans ce cas-ci, la réalisation d'une lacune par rapport à cette forme de savoir-faire s'est faite en se comparant à des experts en littérature, domaine de création du projet retenu par cette formatrice. Son incompetence apparente l'a amenée à douter de ses capacités de réaliser son projet et à se percevoir comme n'appartenant pas à ce milieu de création.

*Je me disais : "ah ! ils [auteurs consultés] écrivent tellement bien". Surtout les gens [auteurs qui écrivent] pour adultes. Pis là, je voyais que c'était des gens qui connaissaient leur affaire. Là, je me suis dit: "je n'ai jamais pris de cours de littérature de ma vie. Je ne connais pas ça, le monde de l'écriture. Qu'est-ce que je m'en vais faire là-dedans ?" Là, j'avais un doute qui m'a assailli. Je me suis dit : "je n'arriverai pas à faire ce que je veux faire". Je me comparais à eux et je me dis : "ce n'est pas ma place". Je me sentais [comme] quelqu'un qui [est] un imposteur. (S.3 - 5.3)*

### **Confirmation de dispositions techniques**

Pendant la manipulation des matériaux de fabrication de son œuvre, le sujet 1 a aussi relaté avoir découvert ne pas posséder les dispositions techniques nécessaires à la réalisation de son œuvre. Nous avons, cependant, considéré que cette découverte, puisque reproduite à plusieurs occasions, s'était transformée, au cours de la démarche, en confirmation de ses dispositions techniques. En effet, le sujet a graduellement commencé à manipuler les matériaux, puis, peu à peu, les résultats positifs de ses gestes lui ont procuré un sentiment croissant de confiance en ses capacités de peindre. De plus, la répétition de la performance de cette enseignante l'a stimulée à avancer tout au long de son processus créateur.

*Là, j'essaie doucement : ah ! ça l'air pas pire. J'essaie: ah f !... Bon, c'est prendre de l'assurance, en fait, au fur et à mesure de la démarche, surtout au début.(S.1 - 21.7)*

*... j'avais peur, mais quand je voyais que je réussissais, je disais : "oué ! victoire !", tu sais. Pis là, c'était comme : "bon, on continue, on continue, on continue". Pis à chaque fois, ça allait. Tu sais, c'était plein, plein de petites victoires qui m'encourageaient... (S.1 - 7.1)*

### **Remise en question de ses propres dispositions techniques**

Nous avons appelé remise en question de ses propres dispositions techniques une capacité de s'interroger sur la vigueur des aptitudes découvertes ou confirmées pendant la démarche de création. Seul le sujet 3 a manifesté cette forme de savoir-faire.

Cette formatrice, suite à la découverte de son aptitude à créer, s'est interrogée sur cette dernière. En effet, elle a fait part de ses questionnements quant à ses aptitudes à produire d'autres types d'œuvre dans le même domaine de création.

*Je termine en disant que tous les projets sont comme ça. On dit qu'une question amène toujours d'autres questions. Alors en écrivant, c'est sûr qu'il y a d'autres questions qui me sont venues à l'esprit. Je me suis dit : "est-ce que je peux faire une bande dessinée, tant qu'à y être? Suis-je capable de dessiner ? Il faudrait aller voir ça. Est-ce que je pourrais écrire un vrai livre pour les adultes ? Est-ce pour les enfants ?" En tous cas, ça suscite d'autres questions lorsque j'ai fait ce projet-là, en tous cas... (S.3 - 9.2)*

Outre ses capacités à créer comme telles, cette formatrice qui a beaucoup tendance à anticiper, a aussi questionné ses aptitudes à faire face à la critique advenant le cas où elle créerait et publierait des œuvres.

*D'autres questions qui me venaient à l'esprit, c'est ça, si j'avais à publier, à livrer au grand public, est-ce que j'aurais le courage de me défendre, justement ? (S.3 - 20.8)*

*C'était une grosse question pour moi, là. Est-ce que je me vois, mettons avec les journalistes invités, pas nécessairement à la télé, mais dire que j'ai quelqu'un à côté de moi qui veut..., qui s'en vient défaire mon œuvre en morceaux, pis qui va venir me bombarder de questions ou de critiques. Est-ce que je serais assez forte pour faire face à ça ? Ça, c'est une question qui me venait. Parce que là, je venais de découvrir : "oui, je suis capable de créer; oui, j'ai une imagination; oui, je suis capable de le concrétiser pis d'agir quand je me donne une bonne poussée, mais est-ce que je suis capable de l'assumer pis de le rendre à la dernière phase qui est [rendre l'œuvre publique]..., il y en a qui appelle ça, le conquérant là, tu sais ?" (S.3 - 20.10; 21.1)*

*Ça fait que c'est des questions qui me venaient. Un jour, si j'avais à amener quelque chose de nouveau que ce soit au plan professionnel ou dans les loisirs, n'importe quoi : est-ce que je suis assez forte pour le livrer aux autres, pis de l'assumer ? (S.3 - 21.5)*

## ii) **Organisation**

Nous avons défini organisation comme étant une forme de savoir-faire relié à la capacité de planifier tant les étapes que le temps de production d'une œuvre. Deux sujets (S.1 et

S.3) ont perçu avoir découvert, pendant leur démarche de création, des manifestations de cette forme de savoir-faire.

### **Planification des étapes de production**

Bien que le sujet 1 se soit interrogé sur la façon d'aborder son projet, cette enseignante a été en mesure d'organiser sa production en définissant rapidement comment elle s'y prendrait pour peindre les différents éléments de sa toile. La manifestation de cette aptitude à s'organiser est une découverte d'une forme de savoir-faire qui semble avoir étonné cette enseignante elle-même.

*Donc là, j'ai ma toile, et là je me dis : "par où je commence ?" (...)  
Mais là, quand je me suis retrouvée devant ma toile, c'était comme... :  
je me suis vite organisée. Bon ben, je vais commencer avec le milieu,  
pis là, je vais faire mon tourbillon, pis après je vais mettre mes  
affaires. C'est venu ..., c'est venu vite, vite, ça coulait, là. (S.1 - 6.5;  
7.1)*

[en rapport avec l'importance de son tout premier trait sur la toile]

*... pis la capacité à m'organiser, à m'organiser si rapidement. (...)  
Mais de m'être si bien organisée, ça m'a vraiment impressionnée. (S.1  
- 20.9)*

Le sujet 3 a aussi manifesté une aptitude à l'organisation. Dans ce cas, cette aptitude était reliée au fait que la réalisation de l'œuvre était un travail solitaire pendant lequel le sujet avait la possibilité d'organiser son horaire, à sa guise. En effet, cette formatrice a pu identifier et choisir les conditions les plus favorables à l'écriture de son conte et, par conséquent, découvrir qu'elle pouvait exercer un plein contrôle sur le déroulement de son activité créatrice.

*J'ai travaillé en solitaire pendant ce projet-là : j'écrivais. Donc, je me  
suis rendu compte que j'aimais beaucoup travailler en solitaire.*

*J'avais le contrôle sur mon rythme de travail. Puis, je trouvais que je pouvais fournir une efficacité plus grande, parce que je choisisais mes meilleurs moments de disposition au travail. Donc, c'est moi qui décidais. Là, tu sais, je disais : "bon, aujourd'hui à telle heure, je vais écrire". Puis j'aimais ça le contrôle que j'avais. Donc, je pouvais contrôler mon projet de création. (S.3 - 9.1)*

*La satisfaction de se dire : "je suis capable de contrôler un processus". J'ai un pouvoir que je viens de découvrir. (S.3 - 20.6)*

### **Planification du temps de production**

L'organisation s'est aussi manifestée par une capacité de planifier le temps de production de l'œuvre. À cet effet, seul le sujet 3 a mentionné avoir perçu cette forme de savoir-faire. En effet, cette formatrice, après avoir utilisé une méthode de planification du temps, appelée "contre-horaire", présentée par la professeure du cours, a découvert qu'elle avait la capacité de gérer son temps et de respecter les délais de réalisation de sa propre création. Elle a considéré que la manifestation de cette aptitude à l'organisation lui avait permis de ne pas se sentir coïncée par les délais, tout au long de la production de son œuvre.

*Je me suis rendu compte que j'étais capable de respecter le temps, dans le sens des contraintes de temps. On avait été obligé de bien diviser notre temps. Je m'étais fait un contre-horaire, qu'elle [la professeure] appelait. J'ai pu respecter..., franchement, je suis pas..., je n'ai pas été serrée à la gorge et dire : "ah ! mon dieu, il manque de temps". Ç'a bien été pour ça. Je me suis rendu compte que je peux respecter le temps quand il est question de faire un projet de création. (S.3 - 12.1)*

### **iii) Succès**

Pour les fins de notre analyse, nous avons défini le succès comme étant le résultat d'une aptitude à réussir ce qui est entrepris. Quatre sujets (S.1, S.2, S.3 et S.4) ont mentionné



que l'achèvement de leur œuvre leur avait permis de découvrir qu'ils possédaient cette forme de savoir-faire. Cette dernière s'est manifestée soit par la reconnaissance de l'œuvre comme étant une réussite, soit par la reconnaissance de la capacité à créer comme telle, soit par la reconnaissance, à la fois, de la capacité de créer et de l'œuvre comme étant une réussite.

### **Œuvre reconnue comme étant une réussite**

Le sujet 2 a découvert son aptitude à réussir grâce aux commentaires écrits que ses pairs lui avaient formulés après qu'il leur ait présenté son œuvre. Cette dernière consistait essentiellement à associer des réflexions plutôt humoristiques à des photos d'animaux très expressives. Ses pairs ont réagi positivement à cette forme d'anthropomorphisme et aurait même apprécié que l'œuvre soit plus imposante. Ce feedback a amené ce sujet à considérer son œuvre comme étant un succès.

*Quand les gens [pairs] ont marqué [donné un feedback écrit] : c'était [l'œuvre] comique, ça aurait été le "fun" s'il y en avait eu d'autres [photos], ou des choses comme ça. Ben moi, je me dis que j'ai comme réussi mon coup. (S.2 - 13.4)*

Pour le sujet 1, une enseignante, la découverte de sa capacité de réussir provenait entièrement d'elle-même.

*Et à la fin de ma toile, mon centre interne [d'évaluation] me dit : "tu l'as [la toile] réussie, (nom de la participante).(S.1 - 14.1)*

### **Reconnaissance de la capacité de créer**

L'expérience d'un processus créateur a permis à deux de ces sujets (S.1 et S.3) de découvrir qu'ils possédaient la capacité de créer, même si aucun des sujets étaient des créateurs professionnels.

Pour le sujet 1, la reconnaissance de sa capacité de créer a été accompagnée par une sorte d'ambivalence manifestée par une oscillation entre la négation d'avoir été capable de produire son œuvre et la conviction de l'avoir vraiment réalisée.

*Quand j'ai eu fini [ma toile], j'étais fatiguée. Pis, j'ai mis ma toile sur mon chevalet, tu sais, dans ma chambre. Pis là, je me couchais. Pis je me disais : "là, je va faire une sieste". Pis j'arrivais pas [à dormir], tu sais. Je m'ouvrais les yeux, pis je me disais : "ça ne se peut pas [que j'aie peint cette toile]". Je n'étais comme pas capable de fermer mes yeux longtemps, parce que je ne pouvais pas croire que j'avais réussi à faire ça [ma toile]. Je fermais mes yeux, pis là j'y repensais, pis je me disais : "aie ! oui : je l'ai vraiment faite, elle est vraiment là !" (S.1 -9.2)*

De plus, cette même enseignante a aussi découvert qu'elle pouvait utiliser sa capacité de peindre pour créer d'autres toiles comme celle qu'elle venait de produire afin de satisfaire ses désirs de posséder ce type d'œuvre.

*Je rêvais d'avoir des grandes toiles chez-nous, mais je n'ai pas l'argent [pour les acheter]. Mais là, ce que ça [avoir créé une toile] me dit: "ben oui, mais tu es capable maintenant d'en faire". Ça, c'est fantastique. (S.1 - 17.6)*

Comme nous l'avons vu, le sujet 3 avait tendance à remettre en question ses propres dispositions techniques pour créer. Cette formatrice a cependant découvert qu'elle possédait une capacité de créer qui s'est présentée conjointement avec la reconnaissance

d'une ressource personnelle : son imagination. Il semble que réussir à créer signifie, pour elle, donner une forme tangible à un projet qu'elle aurait préalablement imaginé.

*Je venais de découvrir : oui, je suis capable de créer; oui, j'ai une imagination; oui, je suis capable de le [projet] concrétiser. (S.3 - 21.1)*

### **Reconnaissance à la fois de la capacité de créer et de l'œuvre comme étant une réussite**

Deux sujets (S.1 et S.4) ont manifesté la forme de savoir-faire qu'est la capacité de réussir, par une reconnaissance, à la fois, de la capacité de créer et de l'œuvre comme étant une réussite en soi. Par exemple, le sujet 1 a découvert, avec une certaine stupéfaction, qu'elle avait non seulement la capacité de créer, mais que la qualité de sa création pouvait être suffisamment satisfaisante pour être vue comme une réussite.

*Pis là, quand je voyais le résultat final, le vrai résultat : j'étais tellement contente. Je me disais : "Ayoille ! j'ai réussi à créer quelque chose, mais en plus, je suis contente de ce que j'ai fait". Ça pour moi c'était... C'est pratiquement une première, tu sais, [d'être] aussi contente de ce que j'avais fait. (S.1 - 9.1)*

*Je l'ai réussi ma toile et je suis contente. (S.1 - 13.1)*

De même, le sujet 4 a considéré que la découverte de sa capacité de réussir, évaluée en fonction de son niveau de satisfaction par rapport à l'œuvre, va lui permettre de réaliser d'autres projets en toute confiance.

*Moi, je suis satisfaite, ça veut dire que mon objectif est atteint. (S.4 - 18.1)*

*Pis en ayant des réussites comme ça [son œuvre] (...). Si j'ai d'autres idées là, je vais me dire : "ben là, je suis capable, regarde, j'ai fait ça [œuvre] [et] ç'a réussi. (S.4 - 20.3)*

iv) **Ressources personnelles**

Pour les fins de la présente analyse, nous avons défini ressources personnelles comme étant l'aptitude à utiliser les moyens personnels dont disposaient les sujets pour accomplir une tâche. Ces moyens pouvaient être des facultés, des talents ou des connaissances acquises. Deux sujets (S.3 et S.4) ont manifesté une mise en œuvre de leurs moyens personnels.

Le sujet 3 a fait mention, à deux reprises différentes, avoir découvert ou confirmé des ressources personnelles. Par exemple, cette formatrice savait que sa faculté d'imagination était très forte chez elle. Cependant, elle reconnaissait qu'elle ne l'avait jamais vraiment utilisée avant d'entreprendre sa démarche de création. De plus, à la fin de son cheminement créateur, elle a découvert que la création d'une image possédait le pouvoir de l'inciter à passer à l'action vers la réalisation d'autres projets de création.

*Bien, je savais que j'avais une bonne imagination. (...) J'avais pu réaliser dans le cours de [nom de la professeure qui a donné un cours sur les techniques de développement de la pensée créatrice] que j'avais une imagination assez fertile et puis que j'avais un potentiel là, - que tout le monde a -, mais que j'avais quelque chose à développer. Mais je ne savais pas encore..., je n'avais [n'étais] pas passé à l'action (...). (S.3 - 2.2)*

*Ça fait que là après avoir complété le projet, je me suis dit que l'imagination c'est un moyen très efficace pour m'aider à la réalisation de mes désirs, mais [qu']il ne faut pas que ça reste dans mon imagination. Là, j'avais vécu le processus de le transporter [transposer] dans la réalité. Donc, je me dis : "toute image que je maintiens dans mon esprit finira par se réaliser". C'est-à-dire si je fais une visualisation créatrice pour d'autre chose dans ma vie et que j'essaie de voir un produit fini ou quelque chose, ça va m'aider, ça va me donner un petit coup de pied dans le derrière à [pour] agir. (S.3 - 10.3)*

Pendant que cette même formatrice précisait son projet de création, sa capacité de puiser dans ses acquis et ses connaissances a également été confirmée. Elle a même établi un lien entre le domaine de l'apprentissage, selon une perspective plutôt constructiviste, et l'activité créatrice. En effet, elle a affirmé avoir déterminé la nature et le contenu de son projet en partant de ses connaissances antérieures auxquelles elle a greffé de nouvelles notions et idées.

*Mais je trouve qu'on ne part jamais de rien, autant en apprentissage que dans l'acte de créer. Il y a toujours une base qui nous aide, qui nous pousse plus loin. (S.3 - 13.3)*

Quant au sujet 4, il a manifesté ses ressources personnelles pour stimuler sa créativité. En effet, cette enseignante a automatiquement utilisé des techniques reconnues pour éveiller sa créativité, pendant sa recherche d'un projet. Par ailleurs, elle s'est rendu compte qu'elle avait déjà procédé de cette façon auparavant avec d'autres projets de création, sans pour autant avoir consulté des ouvrages théoriques sur ce sujet. Ainsi, son projet de création réalisé pendant le cours, lui a permis de confirmer tant la présence de ses ressources personnelles que ses aptitudes à mobiliser ces dernières pour générer des idées.

*Il y a un truc que j'ai fait intuitivement, parce que je n'avais pas d'idées [de projet] au début. Tu sais, je me disais que je voulais faire un truc en bois, mais je ne savais pas quoi là. Pis, j'ai fait une liste de plein d'affaires que j'aimais. Plein d'affaires, je ne sais pas là, un châle avec des fleurs, des affaires de même, n'importe quoi. Pis là, de fil en aiguille, je suis arrivée aux marionnettes, aux personnages de bandes dessinées, ah ! pis... ah ! un gnome... (...) Mais, faire une liste comme ça, ça permet d'éveiller la créativité. Je l'ai vu après ça, dans mes recherches [travail écrit]. Pis tu vois, je me suis dit : "ah ! je le fais déjà ça". Ça m'est déjà arrivé même de le faire d'autres fois, avant. Ah ! je vais faire une liste de mes souvenirs d'enfance, ah ! des objets que j'avais. Pis c'est [ce sont] des trucs pour éveiller notre créativité et je l'ai fait de même sans réfléchir. C'était des moyens que j'avais déjà. (S.4 - 8.1)*

### **v) Distanciation**

Nous avons nommé distanciation l'aptitude à prendre un recul par rapport à son propre vécu intérieur ou à son environnement extérieur. Deux sujets (S.1 et S.5) ont manifesté cette forme de savoir-faire.

Le sujet 5 a découvert qu'il possédait l'aptitude à se distancier en utilisant cette dernière dans sa méthode de travail lors de la production de ses poèmes et dans sa relation avec son œuvre finie, tandis que le sujet 1 a fait part d'une difficulté à se distancier de son cheminement créateur.

### **Méthode de travail**

Pendant l'élaboration de ses poèmes, le sujet 5 a adopté une méthode de travail où les périodes de production étaient suivies d'un temps d'arrêt de quelques jours. Ces reculs l'ont amené à adopter un point de vue différent par rapport à son œuvre en production, lui permettant ainsi d'être plus objectif dans son évaluation de la qualité de ses poèmes.

*Les périodes de non-activité face à mes poèmes, ça m'a un petit peu aidé à les voir sous un jour nouveau et de considérer leurs forces et leurs faiblesses. (...) Je me demandais est-ce qu'il va falloir que je bâche, je bâche, je bâche mes cinq poèmes, sans recul, pis ça va être parfait. Ou encore, il va falloir que j'aie du recul ? Pis ça, je ne connaissais pas la réponse, avant de le faire. Et puis, la réponse en bout de ligne, ça été : "oui, prends du recul (nom du participant), c'est comme ça que tu vas être capable de jauger les forces et les faiblesses de ce que tu as fait". (S.5 - 7.2)*

### **Œuvre finie**

Dans le cadre du cours, ce même sujet a produit un travail écrit portant sur son cheminement à l'intérieur duquel il a mentionné avoir été capable de prendre

suffisamment de recul par rapport à son œuvre achevée pour ne pas éprouver le besoin de constamment l'améliorer. Ici, le recul a consisté en une sorte de détachement de l'œuvre lorsque le sujet a estimé que cette dernière était finie.

*Mais moi, je dis dans mon texte [travail écrit] qu'une fois que j'ai fini mes poèmes: "that's it, that's all", je n'ai plus envie de revenir dessus. (S.5 - 12.2)*

*Je me suis détaché, puis c'est ça : c'est une matière sur laquelle je n'avais plus envie de revenir. (S.5 - 12.10)*

### **Difficulté à se distancier**

À l'encontre de ce qui vient d'être exposé, le sujet 1 a reçu, tout au long de sa démarche de création, une confirmation de son inaptitude à prendre, par rapport à son cheminement, un recul nécessaire pour décrire ce dernier.

*Et ensuite, il a fallu que je décrive mon cheminement. J'ai trouvé ça ben dur de faire ça. J'ai de la misère beaucoup à prendre du recul sur mon cheminement à moi. (S.1 - 10.3)*

Même plus d'un mois après l'expérience, pendant notre entretien, cette enseignante a considéré son expérience comme étant encore trop récente pour prendre un recul, confirmant une fois de plus sa difficulté à se distancier.

*C'est encore dur de prendre du recul, je trouve, face à ça [son expérience] parce que c'est encore comme nouveau. (S.1 - 14.1)*

### **vi) Résolution de problèmes**

Nous avons ici défini résolution de problèmes comme étant l'aptitude à surmonter des difficultés liées à la fabrication d'une œuvre. Trois sujets (S.2, S.4 et S.5) ont manifesté cette forme de savoir-faire.

Étant donné que le sujet 5 n'était ni familier avec le contenu du cours ni avec la nature expérientielle de ce dernier, il a fait face à des types de difficulté qu'il n'avait jamais rencontrés auparavant. Il a ainsi découvert qu'il possédait une aptitude à trouver des solutions afin de résoudre de nouvelles sortes de problèmes qui se sont présentées pendant l'écriture de ses poèmes, enrichissant, par le fait même, son expérience.

*Ben enrichissant, ça veut dire que c'est apprendre des nouveautés, c'est-à-dire que dans ce cours-là, j'ai été mis au défi... (...) Ben, moi, j'ai été mis devant des défis parce qu'il y a eu deux ou trois moments dans le cadre de ma production où ç'a bloqué. Là, il fallait que je résolve le problème. C'est sûr que dans le cadre d'autres cours, on a des difficultés à résoudre et tout. Mais, là, je trouvais que quand j'arrivais aux difficultés, je trouvais que c'était vraiment particulier à ce cours-ci. Pour moi, c'est des nouveautés simplement assez grandes pour dire qu'elles sont remarquables pour ça. Parce que c'est un cours non-traditionnel, pour moi, à cause du fait de son sujet-même qui est vraiment quelque chose que [dont] j'avais jamais entendu parlé.(S.5 - 21.7; 22.1)*

Quant au sujet 2, il a découvert son aptitude à surmonter ses difficultés de choisir un projet en acquérant une meilleure connaissance de son fonctionnement créateur. En effet, malgré une abondance d'idées, ce formateur ne pouvait trouver une idée de projet significative. Pendant la phase de recherche d'un projet, il a attribué sa difficulté à une trop grande profusion d'idées. Plus tard, pendant la rédaction d'un travail académique produit dans le cadre du cours, il a réalisé que sa façon d'aborder son projet de création avec précipitation, c'est-à-dire sans prendre le temps d'être en contact avec lui-même ou avec ses intérêts et sans donner une chance à une idée de mûrir, était la cause de son problème.

*J'ai bloqué là [dans le choix d'une idée de projet], parce que j'avais beaucoup d'idées et cette espèce de surabondance d'idées, je n'arrivais pas à faire un choix. Je n'arrivais pas à faire un choix qui était comme personnel à moi. (...) Ben, je pensais que c'était une*



*surabondance d'idées qui causait mon problème de blocage. Mais en faisant le travail de recherche sur cette problématique-là, je me suis rendu compte que finalement, ce n'était pas une surabondance d'idées mon blocage, mais que c'était plutôt parce que je n'avais pas laissé le temps à l'idée, [à] la bonne idée de mûrir. (S.2 - 4.1)*

*Et la deuxième partie du travail de recherche, où j'ai découvert c'était quoi mon réel blocage à moi, à ce moment-là dans ma vie : eh ben ! c'est là que j'ai réalisé que la période de réfléchir, de laisser mûrir était importante..., était importante... (S.2 - 21.1)*

Le sujet 4 a aussi découvert son aptitude à surmonter ses difficultés dans une démarche de création en acquérant une meilleure connaissance de son fonctionnement créateur. En effet, cette enseignante a manifesté que l'identification et l'analyse de ses difficultés, plus particulièrement ses peurs, lui avaient permis de dépasser ces dernières.

*Aussi, ça [démarche de création] te permet de ..., tu sais, d'identifier tes difficultés, mais aussi d'identifier elles viennent d'où ces difficultés-là, pis pourquoi elles sont là et comment je peux faire pour les surpasser. (S.4 - 18.11)*

*Le fait de voir mon processus dans l'ensemble, ben justement, ça permet d'identifier des peurs et les causes de ces peurs et de travailler là-dessus. (S.4 - 18.11)*

## **vii) Action**

Nous avons nommé action l'aptitude à se mobiliser pour poser des gestes concrets vers la réalisation du projet de création afin que ce dernier devienne une réalisation concrète. Deux sujets (S.3 et S.4) ont mentionné avoir découvert ou confirmé qu'ils possédaient cette aptitude, tout en soulignant avoir éprouvé des difficultés à manifester cette forme de savoir-faire.

Le sujet 3 considère avoir un tempérament plutôt réflexif et être peu enclin à agir. Or, vivre une expérience de création par l'écriture d'un conte a obligé cette formatrice à passer à l'action afin de formaliser ses idées. Un tel exercice lui a confirmé son inaptitude, déjà connue d'elle, à agir.

*Bon, moi là, l'apprentissage le plus significatif que j'ai pu faire dans tout ce processus-là, c'est ça, je me suis rendu compte qu'il y a deux grands ennemis de l'action [la peur et l'inaction]. Parce que moi, c'est ma grande faiblesse, c'est de passer à l'action. Moi, j'accorde beaucoup de temps, pis d'énergie à la réflexion et à l'observation. (S.3 - 8.1)*

*C'est tellement facile de critiquer, (...) Mais de l'élaborer [un projet], pis d'agir, pis de le faire, ça c'est une autre paire de manches. (S.3 - 7.2)*

Par contre, la démarche créatrice lui a insufflée une certaine force l'aidant à passer à l'action afin de réaliser, à l'extérieur du cadre du cours, d'autres projets fortement désirés, l'amenant ainsi à découvrir son aptitude à agir.

*Je pense que c'est ça : le cours m'a donné le courage de réaliser mes rêves. Pis ça c'est fort. (S.3 - 11.1)*

De même, une enseignante, le sujet 4 qui était consciente des différentes étapes à franchir pour réaliser son projet, a découvert, pendant la phase précédant la manipulation des matériaux, qu'elle possédait la force intérieure nécessaire pour dépasser son inertie et donc, pour entreprendre la première étape de son processus créateur qui était d'appeler son amie afin que celle-ci lui montre comment sculpter un morceau de bois avec une scie.

*J'appelle mon amie, j'achète mon bois, je vais le scier, je le peinture, pis c'est fini". C'était ça, mes étapes, tu sais. Mais là, ça prend du courage pour faire la première [étape]. (...) Ça fait que j'ai appelé mon amie. (S.4 - 10.5)*

Même après être parvenue à amorcer son projet, cette même enseignante a surtout été mise en contact avec la découverte de son inaptitude à passer à l'action. Ce manque d'aptitude s'est manifesté au début de sa démarche par une difficulté à entreprendre la première étape.

*C'est ça que je disais : "j'ai de la misère à commencer". (S.4 - 10.5)*

De plus, cette enseignante s'est rendu compte que son inaptitude à agir se manifestait aussi par une difficulté à entreprendre de nouvelles étapes, même après avoir amorcé son projet.

*J'ai appris aussi où étaient mes difficultés : justement la peur de commencer. La peur de commencer, pis des fois, la peur de passer d'une étape à l'autre, surtout si je viens de rencontrer des difficultés. Mais là : "est-ce que je me lance dans d'autre chose ?" La prochaine étape : "est-ce que je vais avoir autant de misère ?". Des fois, le cheminement n'est pas facile. (S.4 -3.2)*

## **2<sup>e</sup> thème : SAVOIR-ÊTRE**

Le thème savoir-être concerne le côté qualitatif de la dimension potentialité, dans le sens qu'il réfère à la façon d'être de la personne. Ce type de savoir est associé aux aptitudes découvertes ou confirmées qui sont propres à la personne et qui caractérisent une façon d'être avec soi-même ou avec son monde environnant incluant les choses, les individus et les situations. Quatre sujets (S.1, S.3, S.4 et S.5) ont perçu des manifestations de potentialité relatives au savoir-être. Ces dernières ont pris les six formes suivantes : (i) discernement, (ii) autonomie, (iii) flexibilité, (iv) persistance, (v) maîtrise émotionnelle, (vi) conscience de son propre pouvoir de créer.

### i) **Discernement**

Nous avons appelé discernement, l'aptitude à évaluer tout objet avec justesse. Quatre sujets (S.1, S.3, S.4 et S.5) ont fait part de manifestations de discernement soit dans la capacité d'évaluer leurs propres aptitudes, soit dans la capacité d'évaluer la qualité de leur œuvre.

#### **Capacité d'évaluer ses propres aptitudes**

La démarche de création a permis au sujet 4 de manifester du discernement dans la détermination de la faisabilité de son projet de création. En effet, cette enseignante a découvert qu'elle devait prendre en considération deux facteurs, soit ses dispositions techniques et ses propres besoins.

*C'est une prise de conscience de ce que je suis capable de faire et de ce que je peux..., de ce que je suis capable de faire et de ce qui me fait plaisir. (S.4 - 24.4)*

*D'identifier mes besoins, par rapport à la création, de quoi j'ai besoin pour créer [c'est-à-dire] le temps, le lieu, comme je disais tantôt, [et] de me sentir en confiance. (S.4 - 24.6)*

Pour sa part, le sujet 1 a manifesté avoir pris conscience d'une lacune par rapport à sa capacité de discerner. En effet, pendant sa démarche créatrice, cette enseignante a réalisé qu'elle ne possédait pas les aptitudes pour évaluer l'ampleur d'un projet.

*Je trouve que mon centre interne d'évaluation est comme très fort, pas en termes de ce projet-là : est-ce que c'est correct que je le fasse ou est-il trop gros ? Ça je suis nulle là-dedans. J'ai comme la folie des grandeurs. (S.1 - 14.1)*

### Capacité d'évaluer la qualité de son œuvre

Trois sujets (S.1, S.3 et S.5) ont manifesté un discernement en montrant leur capacité d'évaluer leur œuvre. Les sujets 1 et 5 ont montré cette forme de savoir-être par le réalisme dont ils ont fait preuve dans l'évaluation de leur œuvre.

Le sujet 1 a raconté l'évolution du sens personnel de son œuvre qui est passé de la représentation d'un rêve à la création de la beauté en relativisant la beauté qu'il pouvait créer. En effet, puisque son manque d'expérience dans le domaine de création retenu limitait sa capacité de créer la beauté, cette enseignante a précisé que la valeur esthétique de son œuvre était subjective, faisant ainsi preuve de réalisme.

*Le sens [qu'elle attribuait à sa toile] après [avoir été la représentation d'un rêve] : j'ai envie que ça soit beau.(...) Créer la beauté. (...) Faire quelque chose de beau, dans le fond, parce que j'avais envie que ça soit beau..(...) À mes yeux. (S.1 - 24.1; 24.3; 24.7)*

Par ailleurs, lorsque le sujet 5 s'est fixé des objectifs tant quantitatifs que qualitatifs par rapport à son œuvre, il a aussi fait preuve de réalisme. En fait, il ne s'est fixé aucune exigence quantitative ou qualitative. En effet, puisqu'il n'avait pas vraiment d'expérience dans le domaine de création retenu, l'écriture de poèmes, et qu'il ignorait les résultats qu'il pouvait atteindre, il a estimé qu'il valait mieux accepter ce qu'il allait produire que de se comparer aux grands poètes.

*Mais moi, la façon dont j'ai procédé aussi, c'est-à-dire que je ne savais pas au début combien j'allais en faire [des poèmes].(...) ... je me suis laissé aller un peu: j'ai écrit. Puis je me suis dit : "j'ai une certaine période", pis là, je me suis dit : "il en ressortira ce qui en ressort. (...) "S'il en ressort un, il en ressortira un. S'il en ressort deux, il en ressortira deux, trois. S'il en ressort dix, il en ressortira dix. Je choisirai ceux que je trouve les meilleurs". Ça, j'ai*

*fonctionné un petit peu par tâtonnement, c'est-à-dire que je ne me suis pas donné d'objectif [quantitatif]. (S.5 - 11.1)*

*(...) pis ne pas dire dès le départ que ça [ses poèmes] doit être extraordinaire. (S.5 - 6.2)*

*C'est ça, moi, mes objectifs étaient très modestes face aux cinq poèmes. C'était simplement d'écrire des poèmes. Et ce n'était pas d'être Beaudelaire, c'était d'écrire des poèmes. (S.5 - 8.6)*

Le sujet 3 a découvert qu'il possédait l'aptitude à évaluer la valeur de son œuvre. En effet, cette formatrice a manifesté un sens critique aigu pour détecter les failles de son œuvre ainsi que ses propres failles en tant que conceptrice de l'œuvre.

*Pis là, lorsque l'œuvre a été élaborée, que c'était terminé..., ma petite histoire était terminée, je l'ai relue. Pis là, c'est ça, je l'évaluais [et] je me disais: "mon dieu ! ce n'est pas clair. Est-ce que ça s'adressait à des enfants ou à des adultes ?" Là, je voyais que c'était pas clair. (...) J'ai trouvé que c'était facile de critiquer mon œuvre, de m'auto-critiquer, de m'auto-évaluer. (S.3 - 6.4)*

## ii) Autonomie

Dans le cadre de cette recherche-ci, nous avons appelé autonomie l'indépendance manifestée face aux critiques provenant d'autrui. Deux sujets (S.1 et S.5) ont perçu des manifestations d'autonomie, tandis qu'un autre sujet (S.4) a plutôt manifesté un manque d'autonomie.

Le sujet 1 a découvert avec surprise qu'elle avait une indépendance par rapport aux points de vue d'autrui en ce qui concerne l'appréciation de son œuvre, une toile. En effet, cette enseignante s'est montrée peu touchée par les commentaires, tant positifs que négatifs, que lui avaient formulés les gens qui avaient vu son œuvre. Elle a considéré que son

principal critère d'estimation de la valeur de sa toile était sa satisfaction personnelle par rapport à cette dernière.

*Les gens venaient et disaient, tu sais : "ta toile, aie ! [elle] est belle". Tu sais. Mais tout ça, ça ne me dérangeait pas. Si on m'aurait [avait] dit : "ben (nom du sujet), elle [ta toile] n'est pas écœurante [belle]". C'est pas grave : tu peux la trouver laide, dans le fond, comme on dit: tous les goûts sont là. Tu sais, moi j'aime les couleurs vives. Il y a des gens qui aiment les couleurs douces. Ça fait que tu ne l'aimes pas, t'as le droit de ne pas l'aimer. C'est ben correct aussi. Ça, ça m'a étonnée aussi, de ne pas avoir besoin des commentaires des autres. Ma satisfaction à moi était là et c'était ça qui était vraiment le plus important. (S.1 - 9.2; 10.1)*

En fait, cette enseignante a considéré que l'évaluation de la qualité de son œuvre relevait entièrement d'elle-même et qu'elle possédait l'aptitude nécessaire à cet effet.

*Ça fait que n'importe qui te dise n'importe quoi, c'est vraiment..., tu sais toi [toi-même] que tu l'as réussie. Tu sais. (S.1 - 14.1)*

Pour sa part, le sujet 5 a montré qu'il avait une autonomie par rapport aux points de vue de certains experts. En effet, en percevant que son expérience avait différé des écrits d'un spécialiste sur le thème de la perfectibilité de l'œuvre, il a opposé son vécu à l'expertise de cet auteur imposé au cours, affichant ainsi une indépendance de la pensée face à un contenu académique.

*Ce que Valéry dit sur la poésie, ça m'a quand même inspiré, par moment, là. (...) Mais, pour ce qui est de cet aspect-là [perfectibilité de l'œuvre], ça ne correspondait pas. C'était une expérience [son expérience] différente. Moi, je ne l'avais pas vécue comme ça. (S.5 - 12.10; 13.1)*

Quant au sujet 4, cette enseignante a pris conscience de son manque d'autonomie par rapport aux regards d'autrui sur ses créations. En effet, pendant sa démarche de création,

elle a réalisé qu'une expérience négative qu'elle avait vécue avec sa sœur, dans son enfance, constituait un blocage inconscient, qu'elle avait intériorisé et généralisé. De plus, elle s'est aperçue que ce blocage entravait son expression créatrice actuelle.

*Je me suis rendu compte que pendant longtemps (...) j'avais peur d'être créative. J'avais peur parce, je me suis rendu compte de ça pendant le cours, que parce que quand j'étais petite, ma sœur riait de moi. Elle disait : "ah ! non, tu ne dessines pas bien, tes bricolages ne sont pas beaux, tatata, tatata..." Ça fait que là, à un moment donné, je ne voulais plus en faire. Je ne pensais plus à ça. Ça fait longtemps, tu sais. Pis ça fait longtemps qu'on ne vit plus ensemble, pis je ne pense plus à ça. Je sais que ma sœur n'est plus comme ça. Pis même, tu sais, si je ne vis plus avec elle, pis même si je sais qu'elle ne verra plus mes créations, il y a des fois que j'avais peur de les faire, peut-être à cause de ça aussi. À cause de l'opinion de ma sœur, des autres. (S.4 - 4.1; 4.3)*

### iii) Flexibilité

Nous avons appelé flexibilité la capacité d'adaptation d'une personne face à l'inconnu. Un sujet (S.3) a manifesté cette forme de savoir-être. En effet, puisque l'œuvre ne se révélait à cette formatrice qu'au fur et à mesure qu'elle la créait, elle ne pouvait connaître le résultat final de sa création avant l'achèvement de cette dernière. Dans ce sens, elle a dû composer avec l'inconnu jusqu'au dénouement de son projet, lui permettant ainsi de découvrir qu'elle possédait une aptitude à s'adapter à l'inconnu.

*Je me suis rendu compte que j'aimais l'inconnu, c'est-à-dire que je suis capable de composer avec [l'inconnu] même si ça me fait peur. J'ai été capable de m'adapter à l'inconnu, pendant tout mon processus. (S.3 - 12.1)*

De plus, cette formatrice a aussi précisé que son aptitude à s'adapter avait largement dépassé l'inconnu inhérent à la création d'une œuvre comme telle, puisqu'elle a même



manifesté cette aptitude face à des changements survenus dans sa vie personnelle, pendant sa démarche de création.

*J'ai été me chercher une capacité d'adaptation, une autonomie aussi avec ce cours-là. Tu sais, il y a eu tellement de changements qui se sont produits, tant sur le plan personnel que même dans le cours, il a fallu que je m'adapte. (S.3 -11.1)*

#### iv) **Persistance**

Nous avons appelé persistance l'aptitude à persévérer dans la réalisation d'une œuvre jusqu'à son achèvement. Deux sujets (S.3 et S.4) ont manifesté cette forme de savoir-être, pendant leur démarche créatrice.

Le sujet 3, une formatrice, a découvert qu'elle avait manifesté une capacité de persister pendant sa démarche de création. Elle a précisé que la persistance dont elle avait fait preuve n'avait pas été requise seulement pour achever son œuvre, mais aussi pour la présenter aux autres.

*Et puis, la ténacité aussi. Je me rends compte que c'est seulement en ne lâchant pas qu'on atteint nos buts. C'est important d'être tenace quand on est créatif. Parce qu'on peut aussi amorcer un projet ou..., j'aurais pu commencer mon histoire, comme je te dis, pis c'est ça, même la terminer, mais ne pas la présenter, pis ne pas aller jusqu'au bout [la présenter]. Mais il faut être tenace. (S.3 - 11.1)*

Pour sa part, le sujet 4 a découvert, pendant sa démarche créatrice, une raison à son manque d'aptitude à persister dans les différents projets de création qu'elle avait déjà entrepris dans sa vie. En effet, cette enseignante a réalisé que cette forme de savoir-être dépendait en grande partie de l'importance personnelle qu'elle attribuait à un projet de création. Elle a perçu que lorsque son intérêt pour la réalisation d'une œuvre était

suffisamment fort, elle pouvait surmonter les obstacles rencontrés pendant l'élaboration d'une création et achever cette dernière.

*Le processus comme tel : je pense que c'est jamais facile. Dans le sens où il y a une idée qui arrive [et] si c'est vraiment une bonne idée, tu vas tout faire pour arriver à la mettre en œuvre, à la finaliser. Sauf qu'il y a des fois, si ton idée..., tu n'es pas... Si tu n'as pas la motivation intrinsèque, je reviens à ça, j'en ai parlé beaucoup, tu vas te laisser décourager par les difficultés et tu vas arrêter. À ce moment-là, ce n'est pas vraiment un projet qui était si important pour toi. C'est ça le processus créateur, ça m'a permis de me rendre compte de ça. Pis que justement des fois, si je laissais tomber mes projets, c'était à cause de ça. Peut-être que : "ah oui !, ça me tenterait, ça serait beau, mais pas plus que ça". Ça ne venait pas me chercher plus que ça. Ça fait que je laissais tomber. Ça m'a appris ça sur ma créativité. (S.4 - 2.4; 3.1)*

#### **v)Maîtrise émotionnelle**

Nous avons appelé maîtrise émotionnelle l'aptitude à gérer des émotions négatives de manière à ce que ces dernières n'inhibent pas l'activité créatrice. Deux sujets (S.1 et S.3) ont manifesté cette forme de savoir-faire pour surmonter leurs peurs afin de pouvoir réaliser leur œuvre.

Dans le cas du sujet 1, cette enseignante a graduellement appris à maîtriser ses peurs au fur et à mesure qu'elle découvrait posséder des habiletés pratiques pour accomplir les tâches reliées à la réalisation de son œuvre. En effet, la découverte progressive de ses capacités de peindre lui a permis de développer la confiance en elle nécessaire pour graduellement surmonter ses peurs qui étaient, en fait, reliées à sa méconnaissance du domaine de sa création.

*Pis la peur, la peur de commencer, la peur de me tromper : ma main tremblait, tu sais. Pis, c'est d'avoir surmonté ça. (S.1 - 20.9)*

En rapport avec l'importance que comportait, pour elle, son premier trait sur la toile, cette enseignante ajoute :

*La grande peur, mais de la surmonter étape par étape. J'avais peur et en même temps je le faisais [peindre], je le faisais bien. Donc ça... , moment important parce que premier contact avec quelque chose qui me dépasse complètement.*

*Et chaque chose que je faisais, j'étais satisfaite : "ah ! ok ! c'est le "fun". Bon, c'est bien, ça va. Ça va jusqu'à maintenant". Pis là, c'est les premiers traits au crayon. Après, pis là, je me disais : "est-ce que je peux effacer ça ? Mais là, si je mets mon efface là-dessus, qu'est-ce que ça va faire ?" Là, j'essaie doucement : "ah ! ça l'air pas pire". J'essaie : "ah f ! ..., bon". C'est prendre de l'assurance, en fait, au fur et à mesure de la démarche, surtout au début. (S.1 - 21.7)*

Pour sa part, le sujet 3, une formatrice, a découvert qu'elle pouvait maîtriser ses émotions en utilisant la force de la "pensée positive". En effet, elle a mentionné qu'en se convainquant de sa capacité de réaliser son œuvre et en se plongeant dans l'action comme si elle ne ressentait aucune inquiétude, elle en arriverait à surmonter ses craintes et à réaliser son projet de création.

*C'est en agissant comme si j'étais capable. J'agis, je pense que je suis capable, j'agis comme si j'étais capable. Alors je deviens capable, pis j'élimine le doute et la peur. C'est que si dans ma tête, j'ai décidé..., j'ai déjà prédéterminé ce qui allait se passer, ben ça va se passer comme ça aussi. Alors, ça serait mieux que je me dise que oui, je suis capable de créer ceci, je suis capable. Pis mon œuvre va voir le jour aussi.(S.3 - 8.4)*

#### **vi) Conscience de son propre pouvoir de créer**

Nous avons défini conscience de son propre pouvoir de créer comme étant la reconnaissance d'une aptitude à donner naissance à des œuvres nouvelles. Ces dernières peuvent être des objets ou la personne elle-même. Deux sujets (S.3 et S.5) ont fait référence à cette forme de savoir-être.

Le sujet 5 a manifesté cette forme de savoir-être par une prise de conscience de son pouvoir créateur et de sa possibilité d'utiliser ce dernier d'une façon formelle, dans un cadre déterminé. En effet, ce futur formateur, en étant initié, pendant le cours, au domaine de la créativité par une approche réflexive, a réalisé qu'il mettait souvent sa créativité en œuvre dans son quotidien comme dans la résolution créatrice de problèmes ou encore dans l'élaboration de sa pensée. En plus de prendre conscience d'un tel pouvoir de créer, ce futur enseignant a réalisé qu'il pouvait même encadrer l'exercice de cette aptitude à créer, comme ce fut le cas pendant le cours.

*C'était vraiment le premier moment où j'entendais directement parler de la créativité, c'est-à-dire de le faire de façon réfléchi. Parce que ce que j'ai appris dans le cours, entre autres, c'est que..., c'est ça finalement, on fait toujours expérience avec la créativité [la créativité est souvent mise en œuvre dans la vie quotidienne], mais dans le cours, on le faisait de façon réfléchi et structurée. Pis moi, c'était la première fois que ça m'arrivait. (S.5 - 2.1)*

Le sujet 3 a aussi manifesté une conscience de son pouvoir de créer, mais cette fois-ci, il s'agissait plutôt de la création de sa propre vie, tant sur le plan personnel que professionnel.

Sur le plan personnel, cette formatrice a perçu que son expérience de création en l'ayant dynamisée, l'avait aussi rendue plus apte à provoquer des occasions favorables à son développement personnel.

*Pis, je me rends compte que des portes s'ouvrent, que j'attire des choses vers moi. Donc, en créant, je vais créer d'autres choses [occasions] aussi. (S.3 - 22.1)*

Sur le plan professionnel, cette même formatrice a manifesté une conscience de pouvoir créer sa propre vie, suite à l'annonce reçue, pendant le cours, qu'elle allait perdre son emploi. Elle a pensé qu'elle pourrait utiliser son aptitude à donner naissance à une œuvre pour redéfinir sa vie professionnelle et trouver des façons d'être plus inventive dans sa profession.

*Là [après avoir appris qu'elle allait perdre son emploi], je me dis : "bon ben, il faut créer notre destin, notre carrière. Il faut créer notre vie: ben envoie donc, envoie fort. Tu es dans un cours de créativité, pis vas chercher tout ce que tu peux". Alors, je me dis : "il faut que je réinvente ma réalité professionnelle. Il y a de nouveaux problèmes, pis ça exige une nouvelle solution". Alors, j'étais dedans. Là je disais : "ce n'est pas juste la petite histoire du conte que j'écris là. Mais, aussi, il y a ma vie professionnelle qui est en jeu. Il y a toute ma ... Je pourrais peut-être créer quelque chose sur le plan professionnel, amener un outil de travail ou une méthode" Alors là, c'est à moi..., c'est moi qui ai les cartes en main. Pis là je vais utiliser les connaissances que je suis venue chercher, de la meilleure façon que je peux. (S.3 - 10.2)*

Le sujet 3 a aussi manifesté une conscience de son propre pouvoir de créer en établissant un lien entre l'aptitude à donner naissance à une œuvre et l'aptitude à maîtriser sa vie. En effet, cette formatrice a découvert qu'en faisant valoir son aptitude à créer une œuvre, elle exerçait un contrôle sur son processus créateur. Puis, elle a établi un lien entre l'application de ce contrôle sur l'élaboration de son œuvre et sur la possibilité d'exercer un contrôle similaire sur sa propre vie, lui permettant ainsi d'avoir plus de prise sur cette dernière.

*C'est comme miraculeux quasiment, tu dis : "aie ! j'ai le pouvoir de créer, donc j'ai le pouvoir de contrôler ma vie". Tu te rends compte que tu as un contrôle. En ayant levé les barrières, tu prends contrôle de ton propre projet, de ta création, puis là, tu découvres que ..., un nouveau pouvoir [contrôler sa vie] que tu ne savais pas que tu avais. (S.3 - 17.3)*

Pour clore cette analyse sur la dimension potentialité, nous présentons le tableau-synthèse suivant (c.f. tableau 5, p.229) rappelant les thèmes et les formes des manifestations d'aptitudes découvertes ou confirmées que nous avons identifiés.

**TABLEAU 5**

**DIMENSION 2 - POTENTIALITÉ : PRÉSENTATION  
DES THÈMES ET DES FORMES DE MANIFESTATION**

DEUX THÈMES	FORMES DE MANIFESTATION DES APTITUDES
1 <sup>er</sup> thème : Savoir-faire	i. Dispositions techniques ii. Organisation iii. Succès iv. Ressources personnelles v. Distanciation vi. Résolution de problèmes vii. Action
2 <sup>e</sup> thème : Savoir-être	i. Discernement ii. Autonomie iii. Flexibilité iv. Persistance v. Maîtrise émotionnelle vi. Conscience de son propre pouvoir de créer

**TROISIÈME DIMENSION : HARMONISATION DE SOI (D. 3)**

Selon notre cadre de référence, l'harmonisation de soi réfère à l'unification acquise ou accrue entre la sensibilité et/ou l'intelligence et /ou le monde extérieur de la personne. Lors du traitement de nos données, nous nous sommes rendu compte que l'harmonisation de soi était généralement vécue comme un processus d'unification de soi qui avait souvent lieu exclusivement à l'intérieur d'un seul aspect du soi soit la sensibilité incluant

les émotions et les sensations, soit l'intellect. Dans notre analyse, nous avons donc tenu compte de ce type de manifestations d'unification produite entre des émotions et des sensations ou entre des éléments de l'intellect, comme des pensées. De plus, puisque l'harmonisation de soi a été vécue comme un processus, elle tendait à référer à une démarche croissante vers une unification, plutôt qu'à l'atteinte d'un état fini obtenu à un moment donné. En ce sens, nos résultats ont indiqué qu'une unification était généralement accrue plutôt qu'acquise.

L'ensemble des sujets a perçu et a fait part de manifestations d'harmonisation de soi que nous avons regroupées sous quatre thèmes : (1) processus d'harmonisation entre l'intellect et la sensibilité; (2) processus d'harmonisation entre la sensibilité et/ou l'intellect et le monde extérieur; (3) processus d'harmonisation à l'intérieur de l'intellect; (4) processus d'harmonisation à l'intérieur de la sensibilité.

### **1<sup>er</sup> thème : PROCESSUS D'HARMONISATION ENTRE LA SENSIBILITÉ ET L'INTELLECT**

Le premier thème, processus d'harmonisation entre la sensibilité et l'intellect, réfère aux échanges qui ont eu lieu entre ces deux aspects du soi menant soit à une unification entre ces deux derniers, soit à une unification à l'intérieur de la sensibilité par l'intermédiaire de l'intellect. L'ensemble des sujets ont manifesté une harmonisation entre leur sensibilité et leur intellect sous les formes suivantes : (i) résolution de conflits, (ii) renouvellement d'enthousiasme et (iii) dépassement des émotions limitatives.

**i) Résolution de conflits**

Nous avons appelé résolution de conflits la mise en accord des émotions et de l'intellect qui a suivi un tiraillement entre ces deux aspects du soi. Trois sujets (S.1, S.2 et S.4) ont manifesté cette forme d'unification entre la sensibilité et l'intellect.

Le sujet 4 a manifesté une confrontation entre ses émotions et son intellect menant vers une certaine unification de ces deux aspects du soi à chaque fois qu'il a dû passer d'une étape à l'autre de son processus créateur. En effet, avant même d'entreprendre la production de son œuvre, cette enseignante a éprouvé une peur et des doutes inhibiteurs. Par conséquent, elle a tardé à commencer sa sculpture, même après s'être procuré le bois nécessaire à l'élaboration de cette dernière. Elle a utilisé cette période d'atermoiement pour continuellement se questionner sur son projet. Une telle rumination mentale incessante, après avoir duré suffisamment longtemps, a créé une tension intérieure qui s'est résolue par sa découverte de certaines réponses à son questionnement, par son acceptation de passer à l'action en dépit de l'absence d'autres réponses et par son acceptation de la possibilité de faire des erreurs. Cette enseignante a considéré que cette confrontation intérieure, qui l'a menée vers une unification entre son intellect et ses émotions, lui était nécessaire afin de lui permettre d'entreprendre la réalisation de son projet.

*Mais j'attends dans le fond. Mettons une fois que j'ai eu acheté mon bois et le moment où je suis allée le tailler : là j'ai attendu entre ces deux étapes-là, parce que j'avais un peu peur d'y aller, tatati tatata. Pis en même temps, mon projet était tout le temps là. J'y pensais tout le temps : "Qu'est-ce que ça va donner ? De quoi ça va avoir l'air ? Est-ce que je vais être capable ? Ça, ça ne lâche jamais". Je pense que c'est un questionnement continu. Pis quand t'arrives à répondre à une couple de questions ou à dire : "c'est pas grave si tu ne réponds*



*pas, vas-y". Je pense que c'est là que j'ai pu passer à une autre étape, aussi. (S.4 - 14.11)*

*... j'avais peur de passer d'une étape à l'autre. C'est ça, il y avait beaucoup de doute, pis à un moment donné je me suis dit : "ben là, au pire, tu vas te tromper, au pire t'aimeras pas ça, pis "so what" ". Ça fait que, c'est ça. Mais je pense que cette période-là, tu n'as pas le choix de la vivre. Ben, en tous cas, moi, je n'ai pas le choix de la vivre, je pense. D'après ce que je vois de tous les processus par lesquels j'ai passé, processus de création, c'est pas mal ça, je pense. (...) Mais, dans une œuvre comme ça, d'après moi, je pense que ça me prenait ça, pour passer d'une étape à l'autre là. Prendre le temps de me questionner et trouver la meilleure façon de le faire. Pis le fait de me demander si je vais être capable, si ça va être comme je veux. Pis le fait de me le demander plusieurs jours de suite, à un moment donné, je finis par me dire : "ben là, laisse tomber, là. Quand bien même que tu te demanderais pendant trois semaines..." Je pense que c'est ma prise de conscience de ça, là: accepte [le fait] que tu peux faire des erreurs, comme tu peux réussir. Le processus de création, c'est ça aussi, je pense. (S.4 - 15.1)*

Ce même type de confrontation intérieure s'est aussi produit, chez ce même sujet, pendant la fabrication de sa sculpture. En effet, cette enseignante s'est interrogée sur l'utilisation de certains matériaux, tout en éprouvant un doute quant aux résultats qu'elle pourrait atteindre. Ici, la confrontation intérieure s'est aussi résolue par une pacification de son intellect procurée par une distanciation de son œuvre qu'elle a effectuée à la suite de son questionnement, ainsi que par une pacification de ses doutes procurée par son acceptation de la possibilité de faire des erreurs.

*Pis, c'est [confrontation intérieure] arrivé aussi plus tard, pendant que je peignais. C'est sûr, à un moment donné, je m'interroge sur les couleurs. Pis là ben, j'arrête. Je ne suis pas sûre là : Est-ce que je l'essaie, ce mauve-là ? Est-ce que ça va être beau ? C'est un questionnement plus technique, mais en même temps, ça me permet de prendre du recul. J'arrête : tout d'un coup que ce n'est pas beau. Qu'est-ce que je vas faire si je n'aime pas ça ? Est-ce que ça va être beau ? Ben tout ça, ça demande un certain temps, je pense. Je pense qu'en créativité.., en création, ça prend du temps pour décanter, pour laisser reposer les affaires. Pis là, c'est ça, à un moment donné, tu*

*finis par te dire : "bon ben, je pense que ça va être beau là, je l'essaie. Au pire, je peinture par dessus !". (S.4 - 15.6; 16.1)*

*...ça prend quand même ce temps-là pour finir par prendre conscience de, coudon (écoute donc), au pire je vais me tromper. (S.4 - 16.3)*

La mise en accord des actions et de l'intellect du sujet 1 a aussi entraîné une unification entre son intellect et ses sensations. En effet, en cours d'élaboration de sa toile, cette enseignante a opté pour une nouvelle approche de création plus spontanée et sans retenue qui correspondait mieux à ce qu'elle voulait faire lorsqu'elle a choisi son projet de création. Cette mise en accord entre sa façon de peindre et ses intentions originelles a favorisé l'expérience d'un certain contentement, manifestant ainsi une harmonisation entre ses sensations et son intellect.

*Ben, c'est soulageant de se laisser aller enfin, christie! Dans le fond, c'était de ça [peindre de façon spontanée et sans retenue] que j'avais envie, tu sais.(...) Ça faisait de bien, c'était vraiment bon. (...) (S.1 - 26.6 - 26.7)*

*Ça fait du bien en maudit. (S.1 - 27.3)*

*Elle n'a pas duré longtemps cette satisfaction-là, mais maudit qu'elle était bonne. (S.1 - 22.1)*

Le sujet 2 a manifesté une mise en accord entre sa sensibilité et son intellect en créant pour le simple plaisir de créer. D'une part, ce formateur a soulagé sa sensibilité en se libérant de la pression engendrée par l'élaboration d'une œuvre axée sur la performance, d'autre part, il a soulagé son intellect en se libérant de toute pensée. Grâce à une telle libération, il a manifesté une unification de sa sensibilité et de son intellect accompagnée d'un sentiment de bien-être intérieur.

*Tu sais des fois, c'est le "fun" de faire des choses juste pour le plaisir, juste pour le plaisir de la chose. Et c'est vraiment ça..., ç'a vraiment été un plaisir. Quand j'ai eu l'idée, quand l'idée a mûri, après ç'a été un plaisir de faire ça [son projet de création]. J'étais vraiment bien là. Je n'avais plus de pression, ça coulait et c'était le fun. C'est comme lire. Moi, j'aime beaucoup lire. Je m'installe avec un livre et c'est agréable. Je ne pense à rien, je lis et c'est le fun. C'est juste la sensation, c'est un bien-être. Je ne suis pas capable de le décrire d'une autre manière.(S.2 - 11.1)*

*Créer, créer tout simplement parce que c'est agréable.(...) Je dirais que c'est comme quand on tombe en amour. (S.2 - 28.6)*

## **ii)Renouveau d'enthousiasme**

Nous avons nommé renouvellement d'enthousiasme le résultat d'une mise en accord des émotions et de l'intellect manifestée suite à une diminution de tension intérieure produite par une illumination quant au choix d'un projet de création. Seul le sujet 2 a manifesté cette forme d'unification de soi. Ce formateur qui se percevait comme étant créateur a manifesté, au début du cours, un grand enthousiasme face à l'idée de créer une œuvre de son choix croyant que cet exercice serait facile, pour lui. Puis, n'arrivant pas à déterminer aisément un projet de création, malgré l'abondance d'idées qui se présentaient à lui, il a fini par éprouver un grand malaise. Face à cette difficulté, ce formateur a perdu son entrain et son intérêt pour faire une création. Finalement, pendant une rencontre avec la professeure du cours, il a réussi, sous le coup d'une illumination, à définir son projet de création de sorte que le malaise ressenti par rapport au choix de son projet a laissé place à un enthousiasme renouvelé, caractérisé par un sens de direction et une augmentation de la motivation du sujet envers l'élaboration de son oeuvre. En effet, le sujet a mentionné savoir, d'une part, ce qu'il voulait et, d'autre part, qu'il avait les aptitudes pour le faire. Il a aussi précisé qu'il anticipait du plaisir à réaliser ce projet. Il a d'ailleurs manifesté une

grande aisance dans l'élaboration de son œuvre, mettant ainsi en évidence une unification entre ses émotions et de son intellect.

*Quand on m'a dit : "bon il faut faire une œuvre". Moi, j'étais super enjoué, je disais : "bon". J'ai dit.... J'étais enjoué et je me disais : "bon, ça va être facile". Tu sais, "j'en fais de la créativité". Tu sais, "poutt ! ce n'est pas un problème. J'ai juste à trouver l'idée, pis c'est tout. Pis moi, des idées j'en ai. Ça fait que ce n'est pas un problème". (S.2 - 21.3)*

*Et donc, au début, que j'étais très enjoué de le faire, pis tout ça. Ça fait que c'était vraiment... "bon, c'est le fun : on va faire quelque chose, pis tout ça". Pis c'est vite passé au "oups !". O.K., j'ai envie de faire ça, j'ai envie de faire ça, il faut que je me décide, pis tout ça. Pis, oui, non, ça je peux à cause de ça, ça je ne peux pas à cause de ça. Ça fait que là, ç'a commencé l'espèce de stagnation et d'inconfort, tu sais. Pour moi, j'étais dans le chaos. Mais tu sais, on avait vu le chaos, pis tout ça. Je me disais : "hôff ! c'est normal, c'est le chaos..., ça va débloquer". Pis ça [ne] débloquent pas, ça [ne] débloquent pas. Pis, eh... je n'arrivais pas vraiment à voir pourquoi ça ne débloquent pas, pourquoi je n'avais pas envie de vraiment le faire mon projet. Contrairement à l'album de création où là, je mettais beaucoup d'énergie à ça. (S.2 - 21.5; 22.1)*

*Et après la discussion avec (nom de la professeure du cours), quand j'ai eu l'illumination, ç'a été encore un .... Autant j'étais excité au début de le faire, ben là, c'était une excitation différente. C'était une excitation avec un but bien précis. Ça fait que là, je savais ce que je voulais faire. Donc, c'était une excitation que je pourrais dire, dirigée. Donc, pour moi, c'était comme : il faut le faire, tu sais. Beaucoup de motivation et ce n'était plus une question d'échéancier ou quelque chose comme ça. Pour moi, le temps n'avait plus vraiment d'importance. Parce que je savais que ça allait se faire, que j'étais capable de le faire et que j'allais aimer ça de le faire, pis tout ça. Et puis, tout c'est fait rapidement, dans, dans... Comment je pourrais dire ? C'est cette sensation-là que je veux retrouver. Tu sais, c'est une sensation agréable, vraiment agréable. (S.2 - 22.2)*

*D'aisance, d'aisance complètement. Ç'a... ç'a coulé, c'était agréable. (S.2 -22.4)*

### **iii)Dépassement des émotions limitatives**

Nous avons appelé dépassement des émotions limitatives l'unification produite, soit à l'intérieur de la sensibilité par l'entremise de l'intellect, soit entre les émotions limitatives et l'intellect, menant la personne à se dégager de l'entrave d'émotions difficiles. Trois sujets (S.3, S.4 et S.5) ont manifesté cette forme de processus d'harmonisation entre leur sensibilité et leur intellect.

Le sujet 3 a utilisé son intellect pour dépasser certaines émotions limitatives ressenties pendant l'élaboration de son oeuvre. En effet, cette formatrice a d'abord identifié deux obstacles d'origine émotionnelle à son expression créatrice, soit la peur et le manque de confiance en soi. Ensuite, elle a manifesté avoir surmonté ces deux sentiments inhibiteurs de son action, en se conditionnant quant à ses capacités de créer, par l'utilisation de la "pensée positive". Paradoxalement, l'application de cette dernière a nécessité un certain dépassement du manque de confiance en soi. Ce jeu combiné de l'intellect de cette formatrice et de ses émotions limitatives a favorisé l'unification de ces dernières.

*(...) je me rends compte que les ennemis, mes deux plus grands ennemis c'est la peur et le manque de confiance. (S.3 - 8.1; 8.3)*

*Et puis, je dis que notre arme la plus efficace pour combattre ces peurs-là, ça se trouve dans notre tête. Pis là, j'ai vu une phrase, j'ai vu ça en cours de route : "il se passera ce que je crois qu'il se passera". Ça, pour moi, c'était tellement important. C'est que, en agissant comme si j'étais capable, j'agis, je pense que je suis capable, j'agis comme si je suis capable, alors je deviens capable, pis j'élimine le doute et la peur. (S.3 - 8.4)*

*J'ai essayé d'éliminer les doutes et les peurs que j'ai eus, pis d'y aller. Je trouve que ç'a nécessité une bonne dose de confiance. (S.3 - 6.3)*

Pendant la démarche créatrice, le sujet 4 a identifié la source de certaines émotions limitant son expression créatrice et a utilisé son intellect pour dépasser ces dernières. En effet, cette enseignante, comme nous l'avons déjà vu, avait pris conscience que l'attitude railleuse de sa sœur envers ses créations, lorsqu'elle était enfant, affectait encore aujourd'hui sa créativité. Ici, nous voulons faire ressortir le fait que pour dépasser ce blocage, elle a tenté de relativiser l'importance actuelle des commentaires passés de sa sœur en utilisant la raison, favorisant ainsi l'unification à l'intérieur même de ses émotions par l'entremise de son intellect.

*...ça fait une couple d'années, mettons deux ans, que je travaille ma créativité, pis j'ai le goût. Pis là, en étant consciente de ça : que c'était la peur de ma sœur qui m'inhibait là-dedans. Mais là, en étant consciente de ça, ben, je peux pousser encore plus, pis dire: "ben bon, oublie ça. Ça,c'était quand tu avais cinq ans". (S.4 - 4.3)*

*... ça [le processus créateur] te permet de..., tu sais, d'identifier tes difficultés, mais aussi d'identifier : elles viennent d'où ces difficultés-là. Pis pourquoi elles sont là et comment je peux faire pour les surpasser. Comme je disais, j'avais peur de ma sœur. Ben là, à un moment donné: "reviens-en, t'as passé cet âge-là". (S.4 - 18.7)*

*Le fait de voir mon processus dans l'ensemble, ben justement, ça permet d'identifier des peurs et les causes de ces peurs et de travailler là-dessus. Hum, c'est ça. (S.4 -18.11)*

Cette même enseignante a aussi utilisé ses connaissances théoriques sur le processus créateur pour éviter d'être tiraillée par ses émotions lorsqu'elle rencontrait des difficultés. En effet, cette enseignante a relativisé l'importance de ses difficultés en les considérant comme faisant partie intégrale d'une démarche de création. Une telle utilisation de son intellect pour normaliser son vécu lui a procuré une rassurance qui, à son tour, a favorisé le dépassement d'émotions difficiles, manifestant ainsi une unification à l'intérieur même de ses émotions.

*Ça [avoir des connaissances théoriques sur le processus créateur], j'ai aimé ça, surtout que des fois j'ai vécu des difficultés, pis je me disais : "ben, (nom de la professeure du cours) a dit, d'après le schéma du processus créateur, c'est normal. On vit des difficultés, des "up and down", pis ça se passe". D'une certaine manière, c'était encourageant. Tu te dis : "ben, je vas passer ce bout-là, pis après ça, je vas avoir un "high", pis ça va bien aller". Ça fait que le fait de vivre..., d'avoir eu la théorie avant, je trouvais ça bien. (S.4 - 2.3)*

*Comme j'ai dit tantôt, le fait d'avoir vu la théorie avant le processus, on pouvait dire : "ben tu vois, c'est normal, continue, ça va aller". (S.4 - 17.9)*

Le sujet 5 a utilisé son intellect pour garder contact avec des sensations agréables ressenties pendant l'élaboration de son œuvre. En effet, ce futur enseignant a éprouvé un certain bien-être pendant la première phase de rédaction de ses poèmes. Lorsque se présentaient des problèmes d'écriture, il a utilisé son intellect pour les normaliser, permettant ainsi le dépassement d'émotions limitatives face à ses difficultés de création et, manifestant ainsi une unification à l'intérieur même de l'aspect du soi que constituent les émotions.

*Quand ça [l'écriture de poèmes] sortait, quand les premiers jets sortaient, j'étais très zen. C'était très agréable comme état. Je trouvais [que] le fait de produire et de chercher des beaux mots, des belles expressions, ça, j'étais très..., dans un sens, à l'aise, mais j'étais très....Ce n'est pas que je flottais sur un nuage, mais c'était très agréable, je trouvais, comme sentiment d'écrire et de retransmettre mes pensées. (...) Quand il y avait un blocage, je me raisonnais un peu. Je me disais : "bon, c'est normal". (S.5 - 8.7; 9.1)*

Ce même sujet (S.5) a aussi manifesté un échange entre sa sensibilité et son intellect, d'une part, pour dépasser des sentiments difficiles qui entravaient son expression créatrice et, d'autre part, pour mettre en accord sa sensibilité avec son intellect. En effet, ce futur enseignant, en plus de douter de la valeur de son œuvre, soit la composition de poèmes,

éprouvait un sentiment de solitude difficile à vivre qu'il a réussi à surmonter par des lectures de textes écrits par de grands poètes, permettant une certaine unification à l'intérieur de ses émotions. De surcroît, le point de vue présenté par un auteur, Rilke, a touché la sensibilité de cet enseignant, de manière à inspirer ses propres compositions de poèmes. Dans ce sens, une telle interaction entre son intellect et sa sensibilité a permis une unification entre ces deux aspects du soi que sont l'intellect et la sensibilité.

*Rilke [lecture d'écrits de Rilke] m'a beaucoup aidé. Parce qu'il parlait du doute et puis, pour moi, ça, ça a été très important, parce que je me suis aperçu que je doutais, (...) Parce que c'est vrai que je doute de la valeur de mes œuvres et puis ... La même chose, ça c'est des très belles phrases, je trouve, de Rilke. Il parle de l'amour et à la place de présenter..., il présente une version à contrario de l'amour. À la place de présenter l'amour comme l'être, l'union chère entre deux êtres, ou encore, l'amour à l'eau de rose. Bon ben lui, il dit : "l'amour c'est difficile parce qu'il y a une partie de solitude dans l'amour, l'amour est solitude". Puis, il décrit comme un esseulement profond et accru pour celui qu'il aime. Pis ça, je me suis beaucoup identifié à cette vision-là, à ces paroles-là de Rilke. Ça, ça touchait..., quand on dit des fois que lors de la création, je ne sais pas, peut-être qu'à un moment donné, on a besoin de germes comme ça qui viennent nous chercher, et qui rallument un peu notre flamme. Bon ben moi ça, Rilke a fait ça, pour moi. Parce que des fois, ça allait moins bien quand j'écrivais. Je me sentais..., supposons, moi j'habite seul en appartement, ben des fois, je me sentais seul et j'étais devant mes poèmes. Ça..., pour moi, Rilke m'a aidé. (S.5 - 5.1)*

## **2<sup>e</sup> thème: PROCESSUS D'HARMONISATION ENTRE LA SENSIBILITÉ ET/OU L'INTELLECT ET LE MONDE EXTÉRIEUR**

Le deuxième thème, processus d'harmonisation entre la sensibilité et/ou l'intellect et le monde extérieur, réfère aux échanges qui ont eu lieu, d'une part, entre la sensibilité et le monde extérieur et, d'autre part, entre la sensibilité et l'intellect et le monde extérieur menant soit à l'unification d'au moins un des deux aspects du soi avec le monde extérieur, soit à l'unification à l'intérieur d'un seul des deux aspects du soi par l'entremise des



interactions avec le monde extérieur. Quatre sujets (S.1, S.3, S.4 et S.5) ont manifesté de tels échanges sous les formes suivantes: (i) communauté de vécus, (ii) récepteur-transmetteur et (iii) confiance en soi.

**i) Communauté de vécus**

Nous avons appelé communauté de vécus la mise en accord de la sensibilité et du monde extérieur menant la personne à un sentiment d'appartenance au monde des créateurs. Seul le sujet 3 a manifestée cette forme d'unification de soi. Cette formatrice a estimé que tout le cortège d'émotions qu'elle avait vécues pendant la rédaction de son conte devait s'apparenter à celui vécu par les grands créateurs. L'établissement d'un tel lien entre ses propres émotions et celles qu'elle a présumées que les créateurs éprouvaient pendant leur démarche de création a favorisé l'unification entre ses propres émotions et le monde extérieur, notamment, celui des créateurs.

*Et puis de pouvoir dire que ma démarche créative est à l'image de celle des grands de ce monde, tu sais, ce que je veux dire. Il n'y a personne qui est venu partager ça avec nous, mais on imagine les grands créateurs, pis ils ont eux aussi leur histoire, ils ont leur cheminement, ils ont leurs difficultés, ils ont leur historique de vie. (...) Alors je me suis dit : "dorénavant, je fais partie d'eux". Je veux dire [que] le simple fait d'avoir vécu un processus créateur, ben là, je viens de rentrer dans la gang. Je veux dire [que] je suis passée par la même gamme d'émotions qu'eux autres. (S.3 - 9.2)*

*J'ai mon histoire derrière ça [écriture de mon conte], pis donc je fais partie d'eux autres[les créateurs] maintenant. (S.3 - 23.2)*

**ii) Récepteur-transmetteur**

Nous avons appelé récepteur-transmetteur la mise en accord des émotions, de l'intellect et du monde extérieur manifestée par le sujet 5 amenant ce dernier à percevoir l'élaboration

de son œuvre, soit l'écriture de poèmes, comme consistant essentiellement à jouer un rôle d'intermédiaire entre le monde des sentis et le monde extérieur. Ce futur enseignant a manifesté deux façons d'assumer ce rôle. D'une part, il a manifesté la capacité de recevoir ses propres ressentis et de traiter ces derniers avec son intellect afin de les transmettre au monde extérieur par l'écriture de poèmes, favorisant ainsi une unification entre sa sensibilité, son intellect et le monde extérieur.

*Actuellement, je m'emmerde quand je suis seul dans l'appartement. (...) Ça, c'est quelque chose qui a joué [dans l'écriture de mes poèmes]. (...) En même temps, je suis heureux, je ne suis pas malheureux. Donc, je suis capable de me laisser transpercer par le joyeux, par ce qui est joyeux, ce qui est beau. (S.5 - 17.7)*

D'autre part, ce même sujet a manifesté la sensibilité nécessaire pour recevoir différentes impressions du monde extérieur ainsi que la capacité d'utiliser son intellect pour transmettre ces dernières au monde extérieur, toujours par l'écriture de poèmes, favorisant ainsi, encore une fois, une unification entre sa sensibilité, son intellect et le monde extérieur.

*Je me suis aperçu que le poète, son rôle face au monde qui l'entoure, c'est un petit peu d'être comme une éponge, c'est-à-dire de se laisser imprégner par le monde qui l'entoure. Mais ta "job", c'est de le communiquer aussi, c'est de le transmettre par écrit. Là-dedans, il y a, ce que j'ai appelé, un petit peu, une capacité d'émerveillement, c'est-à-dire, ben, le poète oui, il va parfois transmettre le triste et le larmoyant, mais en même temps, non. Parfois, c'est le beau du monde qui va nous émerveiller. (S.5 - 19.7)*

### iii) Confiance en soi

Nous avons appelé confiance en soi le sentiment d'une personne assurée de ses propres possibilités découlant d'une unification à l'intérieur de sa sensibilité par l'entremise

d'interactions avec le monde extérieur. Deux sujets (S.1 et S.4) ont manifesté cette forme d'harmonisation entre la sensibilité et le monde extérieur.

En posant des actions concrètes qui ont mis à l'épreuve ses dispositions techniques pour réaliser sa peinture sur toile, le sujet 1 a manifesté une croissance progressive de sa confiance en ses capacités de produire son œuvre. En effet, cette enseignante qui considérait n'avoir aucune connaissance en peinture a éprouvé une grande peur lorsqu'elle a pris un premier contact avec sa toile. Tout doucement, elle a apprivoisé ses matériaux et l'art de manipuler ces derniers, ce qui a eu pour effet d'amenuiser ses peurs. Puis, lorsqu'elle a eu fini l'esquisse de son œuvre, elle a éprouvé un sentiment d'apaisement, car le résultat de ses actions était satisfaisant, à ses yeux.

*Et quand je suis rentrée chez moi, j'ai commencé. Mais j'avais peur.*  
(S.1 - 6.3)

*Je me suis retrouvée devant ma toile. (...) C'était un peu épeurant. J'avais peur de la déchirer. Tu sais, tu [ je ne] connais pas ça. Là, je faisais une petite trace pas fort. Là, je me rends compte que c'est plus solide que je pense.*(S.1 - 7.1)

*J'avais très peur, donc j'allais doucement. Ben, ça allait bien. (...) Ça c'était très, très soulageant.* (S.1 - 21.3)

*La première journée, j'avais peur de tout, ça fait que j'ai tout fait [peindre toute la toile]. (...) Tout était peint, j'avais mis la couleur. Tu sais, c'était vraiment la superficie [superficiel]. Il me restait à travailler et tout ça [peaufiner l'œuvre]. Mais au moins, c'était là [les formes et les couleurs sur la toile]. Pis là, je voyais que c'était correct. Il me restait à faire du travail au niveau de la couleur, au niveau des ombres et tout ça, mais toute la base était là. Ça fait que c'était ben soulageant.* (S.1 - 7.2)

Pendant la finition de son œuvre, le sentiment de soulagement éprouvé par cette enseignante est devenu une confiance en elle accrue qui, à son tour, a permis la

manifestation d'une forme de plasticité de soi qui consistait en l'adoption d'une approche à la création qui soit plus libre et plus spontanée (c.f. Plasticité, 1<sup>er</sup> thème - iii. approche à la création). Ainsi, les interactions entre cette enseignante et le monde extérieur que sont les matériaux de fabrication de l'œuvre, ont mené vers une unification à l'intérieur de sa sensibilité manifestée sous la forme d'une amélioration de sa confiance en elle-même.

*J'ai l'impression que j'étais tellement sûre de ma "shot" que ça ne se pouvait pas que ça soit pas beau parce que je me suis vraiment laisser aller. (S.1 - 26.6)*

Face à son œuvre finie, le sujet 4 a manifesté un regain de confiance en ses capacités de produire de nouvelles œuvres. En effet, comme précédemment mentionné, suite aux railleries de sa sœur qui ont eu cours pendant son enfance, cette enseignante avait cessé de créer. Ultérieurement, elle a essayé différentes formes d'activités créatrices sans être satisfaite de ses œuvres. À la suite de tels insuccès, elle s'est elle-même dépréciée et a perdu confiance en ses capacités de créer. Maintenant, considérant l'œuvre produite pendant sa démarche de création comme étant une réussite, elle a repris confiance en ses possibilités et s'est sentie prête à relever le défi de faire de nouvelles créations. Ainsi, les interactions entre cette enseignante et le monde extérieur dans l'élaboration de son œuvre ont mené vers une unification à l'intérieure de sa sensibilité manifestée sous la forme de prise de contact à nouveau avec sa confiance en ses capacités de créer.

*Tu sais, tantôt je disais que ma sœur m'a inhibée un peu parce qu'elle se moquait de ce que je faisais. Pis aussi, même plus tard, quand j'ai essayé de reprendre le bricolage ou les dessins, ce n'était tellement pas fidèle à ce que je voulais faire, qu'à un moment donné, je me suis dit : "ben cou don (écoute donc), oublie ça, je ne suis pas capable, je ne suis pas bonne". Je me suis mise moi-même à me déprécier. Pis en ayant des réussites comme ça [son œuvre], en faisant un truc qui est vraiment fidèle à ce que je voulais faire, ça me redonne confiance et ça me donne le goût de continuer, dans le fond, de faire d'autres*

*projets. Si j'ai d'autres idées là je vais me dire : "ben là, je suis capable. Regarde, j'ai fait ça, j'ai fait ça. Ça a réussi".(S.4 - 20.3).*

*Ça me donne le goût de continuer. Sinon, tu peux avoir des idées, pis tu te dis : "ben non. Ce n'est pas moi. Je ne peux pas faire ça. Je ne suis pas capable".(S.4 20.5)*

### **3<sup>e</sup> thème: PROCESSUS D'HARMONISATION À L'INTÉRIEUR DE L'INTELLECT**

Le troisième thème, processus d'harmonisation à l'intérieur de l'intellect, réfère aux échanges qui ont eu lieu entre différents éléments de l'intellect menant à l'unification de ces derniers. Deux sujets (S.2 et S.3) ont manifesté de tels échanges sous la forme (i)d'organisation mentale.

#### **i) Organisation mentale**

Nous avons appelé organisation mentale, la façon dont les différents éléments mentaux sont agencés. Deux sujets (S.2 et S.3) ont manifesté cette forme d'unification de l'intellect.

Comme nous l'avons déjà vu, le sujet 2 avait discuté avec la professeure du cours de sa difficulté à choisir un projet de création. Selon ce sujet, les questions de la professeure avaient déclenché une illumination quant à l'idée d'un projet à réaliser. Ici, ce qui ressort est que le sujet a aussi perçu que le fait d'avoir délaissé l'exercice de chercher l'idée d'un projet avait contribué à créer des conditions propices à la manifestation d'une nouvelle organisation mentale vers une plus grande unification de l'intellect, permettant ainsi l'émergence de l'idée d'un projet significatif.

*Mais j'ai bloqué [dans la recherche d'un projet]. Tu sais, je n'y arrivais pas, pis j'étais frustré un peu parce que je me disais: "crime, j'ai plein*

*d'idées, j'ai plein d'idées, pis je n'y arrive pas. C'est quoi ? Il y a quelque chose qui [ne] marche pas", tu sais. Pis quand j'ai trouvé ce qu'il fallait..., quand j'ai trouvé la bonne idée, ce qui était vraiment important pour moi, ç'a bien coulé.(...) Je me suis aperçu qu'il fallait que je réfléchisse, que je laisse..., quitte à laisser les affaires, tu les laisses là, pis trois, quatre jours s'il le faut, pis ça va venir tout seul. Tu n'as pas besoin de travailler pour ça [l'illumination]. Ça vient tout seul. (...) Il faut à un moment donné, ils appelaient ça, c'est comme..., dans le texte que j'avais lu, c'est la période de, de..., où on arrête tout..., de gestation. Ça provoque l'illumination. (S.2 - 17.2)*

*Je me suis rendu compte que j'avais laissé mon travail [recherche de projet] là : ça ne marchait plus, ça n'avancait plus, pis en échangeant [avec la professeure du cours], c'est comme devenu clair, c'est comme devenu clair. On ne m'a pas dit, tu fais ça et c'est ça ton affaire. Ce n'est pas ça du tout. On m'a dit : "ben, pourquoi ça, c'est important pour toi?" Pis je l'ai exprimé facilement. Ç'a été, ç'a été facile. C'était comme la question qu'il fallait pour faire le déclic, finalement. Et le déclic s'est fait, et ç'a été... Et c'est pour ça que je dis pour moi, c'est important d'en parler avec plusieurs personnes. (...) ...juste le fait d'en parler avec quelqu'un, il me repose une question et ça me fait avancer, tout simplement. [S.2 - 17.6]*

Le sujet 3 a plutôt manifesté une désorganisation mentale en tentant de personnaliser sa façon d'élaborer son œuvre. En effet, doutant de la pertinence d'imiter le modèle qui avait inspiré la précision de son projet, cette formatrice a préféré trouver son propre style d'écriture pour réaliser son conte. Afin de se distancier de son modèle d'inspiration, soit le modèle du petit Nicolas, qui conditionnait entièrement sa manière de concevoir la réalisation de son œuvre, elle a consulté d'autres modèles qui n'étaient pas nécessairement en lien avec ses objectifs de départ. Cette dispersion a entraîné une difficulté à agencer les éléments mentaux d'une façon qui aurait permis une possible unification de l'intellect.

*Le modèle du petit Nicolas est venu me faire peur un petit peu. Il a fallu que je brise le carcan de mes habitudes à moi, puis que je sorte de ce modèle-là, aussi. Il fallait que j'aie trouvé ma façon à moi. Alors, ça m'a demandé beaucoup d'énergie de m'éloigner d'un modèle que j'aimais beaucoup. Tu sais, je le trouvais génial, ce modèle-là, mais ce n'est pas à moi. Alors de sortir de là, pis d'essayer de trouver*

*ma création [mon style d'écriture] à moi. Ça, je trouve que ça m'a demandé beaucoup. J'étais comme coincée là-dedans [le modèle du petit Nicolas] : la façon qu'il rédige, l'auteur, pis ses petits dessins, pis eh.... Alors là, je [me] dis : "O.K., je sors de là, je m'en vais voir d'autres livres d'enfants. Je m'en vais voir ailleurs, d'autres auteurs". Pis là, je me suis éparpillée. Ça, ça m'arrive beaucoup [souvent]. C'est-à-dire, que là j'étais rendue que je lisais des livres pour adultes, des livres pour enfants, des bandes dessinées. Là, je ne savais plus, j'étais confuse. Je ne savais plus si j'étais pour m'adresser à un adulte ou à un enfant. Je ne savais plus qui était mon public. Là, je ne savais plus. (S.3 - 4.4; 5.1)*

#### **4<sup>e</sup> thème: PROCESSUS D'HARMONISATION À L'INTÉRIEUR DE LA SENSIBILITÉ**

Le quatrième thème, processus d'harmonisation à l'intérieur de la sensibilité, réfère aux échanges qui ont eu lieu entre différentes émotions et/ou sensations, menant, dans une certaine mesure, à l'unification de ces dernières. L'ensemble des sujets a manifesté un processus d'unification de la sensibilité qui a pris les formes suivantes : (i) ambivalence, (ii) qualité de vie et (iii) accalmie.

##### **i) Ambivalence**

Nous avons appelé ambivalence la disposition à vivre deux sentiments contradictoires par rapport à une même situation qui ont été conciliés par la personne. Deux sujets (S.3 et S.5) ont fait part d'une telle forme d'unification à l'intérieur de leur sensibilité.

Le sujet 5 a manifesté une ambivalence entre un désir de respecter autrui et un sentiment d'insécurité envers la critique d'autrui qu'il a résolu par l'acceptation de son vécu. En effet, lors de la présentation de son œuvre à ses pairs, ce futur enseignant a manifesté vouloir respecter la liberté d'opinion de ces derniers en leur donnant toute la latitude nécessaire

afin qu'ils se fassent eux-mêmes leur opinion par rapport à ses poèmes. En même temps, il éprouvait des doutes et une insécurité quant à la valeur de sa poésie, ce qui l'amenait à craindre le regard et la critique de ses pairs envers ses poèmes. Il a résolu cette tension intérieure pour aller vers une unification entre ses sentiments contradictoires, en acceptant, à la fois, son état d'être et les réactions possibles de ses pairs, et en considérant cette tension comme étant normale.

*C'est peut-être une position un petit peu précaire, parce qu'en même temps tu dis que tu ne t'imposes pas au lecteur, mais en même temps, j'avoue le fait que je suis insécure par rapport à la réaction du lecteur, pis j'ai des doutes. Donc, c'est un petit peu là ..., ce n'est pas une balance, mais c'est un petit peu un jeu d'équilibre, pis de dire : "OK, j'accepte mon insécurité, finalement, j'accepte qu'il va y avoir le regard du lecteur, pis j'accepte le fait qu'il va y avoir un jugement". (S.5 - 15.2)*

*Pis en même temps, j'imagine que c'est normal. On n'est jamais à 100% sûr; on n'est jamais à 100% incertain. Tu sais, il y a un petit peu une balance entre les deux, insécurité et certitude. (S.5 - 15.6)*

Pendant la présentation de son œuvre, le sujet 3 a manifesté une ambivalence, entre un sentiment de sécurité et un sentiment d'insécurité par rapport à l'absence de réaction de ses pairs, que cette formatrice a résolue en accordant plus d'importance à son sentiment de sécurité. En effet, cette formatrice, quoique très sensible à la critique, s'est sentie à l'aise de présenter son conte à ses pairs, puisque l'accent était placé sur la simple présentation de son cheminement créateur et non sur l'évaluation de son œuvre. Par contre, l'absence de feedback sur son œuvre l'a aussi insécurisée, car elle n'avait aucun indice sur le niveau d'appréciation de cette dernière de la part de ses pairs. Ainsi, de façon paradoxale, l'absence de critique envers son œuvre a généré une ambivalence que cette formatrice a résolue en mettant l'accent sur les avantages que lui procurait une telle



procédure de présentation libre de toutes formes de critique, notamment, celui de rendre l'exercice plus facile, permettant ainsi une certaine unification entre ses sentiments contradictoires.

*Lorsque j'ai vendu mon idée ou [plutôt] qu'il a été question de la présenter au groupe, bon, j'étais fière de moi et tout ça. Moi, j'ai trouvé intéressant dans le cours qu'on dise quand la personne a terminé: "merci beaucoup, alors au suivant". Tu sais, [ce que ] je veux dire: parce que c'est vrai que n'importe quel commentaire, feedback, dans ce sens-là, qu'il soit négatif ou positif, ça influence l'autre personne. Même si on dit : "c'est beau, pis c'est des bravos". Ça t'influence. On a dit : "merci beaucoup", et on passait à une autre [présentation]. Alors tu disais : "c'est ça, moi, je ne suis pas ici pour avoir l'approbation des autres, j'étais ici pour vivre le processus jusqu'à la fin, de le présenter à un public et puis de vivre l'expérience de verbaliser tout ce que j'ai vécu, pis d'exprimer. Pis après ça, c'est terminé. Je ne suis pas là pour avoir des bravos".*

*Tu sais, alors, moi j'ai trouvé ça intéressant, cet aspect-là. On n'était pas là pour faire "bravo !". (nom de la professeure du cours) remerciait [l'étudiant qui avait présenté son cheminement] et puis on passait à l'autre [présentation]. Alors des fois, ça peut être insécurisant. Tu te dis : "mon dieu, ont-ils aimé ça ? Ont-ils trouvé ça beau ? Il n'y a personne qui me dit rien". (S.3 - 7.2)*

*Ben, moi, j'ai trouvé que c'était [présentation à ses pairs] facile parce qu'on ne se faisait pas critiquer. C'est ça que je disais : "on disait merci beaucoup, on remerciait la personne, puis c'était tout". Alors, on était comme protégé, tu sais, parce que dans la réalité, c'est qu'il y a de la critique. (S.3 -18.7)*

## **ii)Qualité de vie**

Nous avons nommé qualité de vie un état de bien-être, contribuant à créer des conditions de vie plus satisfaisantes pour la personne, qui a découlé d'une unification à l'intérieur de la sensibilité de la personne. Deux sujets (S.1 et S.4) ont fait part de cette forme d'harmonisation de soi.

Le sujet 1 a perçu que l'activité créatrice avait contribué à améliorer sa qualité de vie en agissant comme une sorte d'antidote à certains de ses vécus quotidiens malaisés. En effet, cette enseignante a mentionné que peindre était devenu un moyen de surmonter autant son stress que certaines émotions difficiles et l'avait amenée à éprouver un sentiment de bien-être, manifestant ainsi une unification entre ses sensations et ses émotions.

*[peindre] c'est une porte..., c'est une porte de sortie au stress, à l'ennui, à la colère, à la peine. Ouf ! ça fait du bien : c'est un moment ..., maintenant, moi peindre, c'est un grand moment de bien-être. (S.1 - 15.1)*

Le sujet 4 a mentionné que sa démarche de création lui avait permis d'améliorer sa qualité de vie en créant des conditions de vie plus satisfaisantes menant ainsi vers une unification de ses sentiments. En effet, cette enseignante a retenu un projet de création, soit sculpture d'un gnome, en fonction de ses goûts personnels avec l'intention que l'élaboration de son œuvre constitue, en fait, un temps qu'elle prendrait pour elle-même. En plaçant, ainsi, la notion de se faire plaisir à elle-même au cœur de son projet, elle a rompu avec son style de vie trépidant généralement orienté vers la rencontre d'exigences extérieures ou la création d'objets utilitaires, comme du matériel pédagogique. De plus, la création même d'une œuvre pour se faire plaisir a généré du plaisir chez cette enseignante, en permettant une unification à l'intérieur de sa sensibilité.

*Mais, un projet juste pour moi, j'ai l'impression que ça ne peut pas être vraiment (...), quelque chose de bien utilitaire. Par exemple, si je fais un jeu pour mes élèves. Ce n'est pas pour moi. (...) Tandis que le gnome, je l'ai fait pour moi. (S.4 - 21.12; 22.1)*

*C'est prendre du temps pour soi. Pis justement, on travaille tellement avec la maîtrise [mes études], l'école [mon travail]. On travaille tout le temps pour les autres, on dirait, même si ma maîtrise, je la fais pour moi. Pis en même temps, c'est tout le temps des choses qu'il faut donner aux autres, pis il faut rendre des comptes, pis tout le temps,*

*tout le temps. Pis quand j'ai fait mon gnome, ben c'est pour moi, là. C'est quelque chose que je fais pour me faire plaisir. Je prends du temps juste pour ça. Le faire, ça me donne du plaisir, j'aime ça.*(S.4 - 22.3)

### **iii) Accalmie**

Nous avons appelé accalmie le sentiment de paix intérieure qui a suivi une période tourmentée montrant une mise en accord de certaines sensations éprouvées par la personne.

Seul le sujet 2 a manifesté cette forme d'unification entre ses sensations lui permettant de passer d'un sentiment de tourment à un sentiment d'aisance. En effet, la première partie de la démarche créatrice qui consistait à rechercher une idée de projet de création, a été particulièrement pénible pour ce sujet. Il n'arrivait pas à trouver un germe créateur signifiant (c.f. Harmonisation, 3<sup>e</sup> thème - i. organisation mentale). Après avoir finalement réussi à déterminer son projet, un montage de photos d'animaux auxquelles il a associé des réflexions comiques, ce formateur a pu élaborer son œuvre avec une grande facilité qui contrastait avec les difficultés initialement éprouvées. Ce passage d'un sentiment d'être aux prises avec des difficultés à un sentiment d'aisance est, à nos yeux, une manifestation d'une mise en accord entre ces ressentis chez ce formateur.

*Quand j'étais en train de choisir mes images, quand j'étais en train de faire mes textes, pour moi ç'a vraiment bien coulé, ça. Ç'a bien été. J'étais chez moi, tranquille, dans un endroit qui était agréable pour moi. Mais ç'a tellement pas été dur, ç'a tellement pas été dur comparé à la première partie que... Tu sais, ç'a coulé, pis l'œuvre est arrivée après. J'étais..., j'avais vraiment envie de le faire, parce que ça allait bien, c'était facile, pis j'avais mes idées, pis ça marchait bien. Ça fait que, ç'a déboulé : ça n'a vraiment pas pris de temps comparé au reste.* (S.2 - 8.1)

*Ç'a... ç'a coulé, c'était agréable. (...) Et donc, pour moi, ç'a été de l'aisance. Ç'a été de l'aisance et après, ben, le résultat. Et ben..., c'est fini ... (S.2 - 22.4)*

Pour clore cette analyse sur la dimension harmonisation de soi, nous présentons le tableau-synthèse suivant (c.f. tableau 6, p.251) rappelant les thèmes et les formes de manifestation d'unification de soi.

**TABLEAU 6**

**DIMENSION 3 - HARMONISATION DE SOI : PRÉSENTATION  
DES THÈMES ET DES FORMES DE MANIFESTATION**

QUATRE THÈMES	FORMES DE MANIFESTATION D'UNIFICATION DE SOI
1 <sup>er</sup> thème : Processus d'harmonisation entre la sensibilité et l'intellect	i. Résolution de conflits ii. Renouveau de l'enthousiasme iii. Dépassement des émotions limitatives
2 <sup>e</sup> thème : Processus d'harmonisation entre la sensibilité et/ou l'intellect et le monde extérieur	i. Communauté de vécus ii. Récepteur-transmetteur iii. Confiance en soi
3 <sup>e</sup> thème : Processus d'harmonisation à l'intérieur de l'intellect	i. Organisation mentale
4 <sup>e</sup> thème : Processus d'harmonisation à l'intérieur de la sensibilité	i. Ambivalence ii. Qualité de vie iii. Accalmie

**QUATRIÈME DIMENSION : EXPRESSION DE SOI (D. 4)**

L'expression de soi réfère à l'acquisition ou l'amélioration du pouvoir de se révéler à soi-même et/ou aux autres. Ce pouvoir de révélation de soi consiste plus précisément en une capacité de faire connaître son soi. L'ensemble des sujets a perçu et fait part de

manifestations d'expression de soi. Afin d'analyser les résultats de la présente recherche correspondant à cette dimension, nous avons regroupé les diverses formes de révélation de soi relatées par les sujets sous quatre thèmes qui mettent en évidence des caractéristiques du soi exprimées : (1) qualités personnelles, (2) identité personnelle, (3) fonctionnement créateur et (4) désirs personnels. Tout au long de notre analyse, nous avons précisé si les formes d'expression de soi présentées sous chaque thème se rapportent à soi-même et/ou aux autres. Par contre, nos résultats ne nous ont généralement pas permis de faire la nuance entre l'acquisition et l'amélioration du pouvoir de se révéler manifesté dans les formes d'expression de soi identifiées.

### **1<sup>er</sup> thème : QUALITÉS PERSONNELLES**

Selon notre définition, les qualités personnelles sont les forces et les faiblesses qui caractérisent la personne. Deux sujets (S.1 et S.5) ont manifesté une mise en évidence de leurs qualités personnelles sous l'une ou l'autre des quatre formes suivantes : (i) démesure, (ii) excès de discrétion, (iii) manque de confiance en soi et (iv) état d'esprit.

#### **i) Démesure**

Nous avons appelé démesure le caractère excessif du sujet 1 révélé à lui-même lors de sa démarche de création. En effet, pendant un mois entier, cette enseignante a été incapable d'entreprendre le projet qu'elle avait elle-même défini tellement elle se sentait écrasée par l'ampleur de ce dernier. Bien qu'elle était consciente de sa tendance à voir grand, le fait de décrire son expérience de création comme étant un processus étalé dans le temps lui a permis de mettre en évidence sa démesure avec plus d'acuité, favorisant ainsi la manifestation de son pouvoir de se révéler à elle-même.

*J'ai réalisé ça dans mon processus : c'est que j'ai vraiment passé un mois d'inaction totale et dont deux semaines vraiment difficiles mentalement (rire), là tu sais, à me dire : "mais, ça n'a aucun sens, c'est ben trop gros". Là, j'ai conscience que je prends toujours des projets trop gros. (S.1 - 6.2)*

*Ben, je retire ben des affaires, mais la première chose, pis qui m'a vraiment frappé c'est : quand même j'ai 25 ans, ce n'est pas la première fois que je fais ça [prendre de gros projets], mais de réaliser à quel point j'ai besoin de gros projets. (...) Et c'est la première fois de ma vie que je le mets en quantité comme ça, que je le quantifie sur un laps de temps. (S.1 - 12.5)*

## **ii) Excès de discrétion**

Nous avons appelé excès de discrétion une difficulté à se faire connaître aux autres. Deux sujets (S.1 et S.5) ont manifesté cette qualité personnelle pendant la présentation de leur cheminement créateur à leurs pairs.

Le sujet 1 a mentionné ne pas avoir été capable de dire tout ce qu'il aurait souhaité partager avec ces pairs. Après une certaine réflexion, cette enseignante, qui considérait ne pas avoir de problème à communiquer des données factuelles à des groupes de personnes, a éliminé la possibilité que le manque de préparation de sa présentation ait pu être la source de sa difficulté à s'exprimer. En effet, elle estimait connaître son cheminement créateur suffisamment bien pour pouvoir le présenter sans le préparer à l'avance. En fait, elle a réalisé que ce type de présentation portant sur son vécu avait mis en évidence une de ses qualités personnelles, soit celle d'être discrète au point d'éprouver une difficulté à se faire connaître aux autres, l'empêchant ainsi de parler d'elle-même autant qu'elle l'aurait voulu.

*Je réalise à quel point je trouve ça difficile de parler de moi, de parler de moi devant les gens. Pis, il y a plein de choses, dans le fond, que*

*j'avais envie de dire et que je n'ai pas dit [dites], parce que de un, je ne m'étais pas préparée (rire). Ça, ça m'aurait peut-être aidée, de me faire un plan ! Je n'étais pas prête pantoute [du tout]. Donc, je suis partie comme ça. J'ai raconté ce qui me venait en tête. Mais, c'est difficile aussi le défi, peut-être aussi, de le faire. Tu sais, parce que c'est facile de donner un cours, tu donnes de la théorie. Mais quand tu parles de toi, c'est une autre paire de manches, tu sais, comme ça, c'est ça qui était spécial dans ce cours-là. Mais de décrire son processus, tu sais, tu le maîtrises ton processus. Écoute, c'est toi qui es dedans, pis tu l'as vécu pendant un mois et demi. Ça fait que tu dis: "ça va aller". Mais quand tu arrives devant les gens et que tu parles de toi, c'est super difficile. C'était difficile vraiment de... c'est ça, de parler de soi dans le fond. (S.1 - 12.3)*

Le sujet 5 a aussi éprouvé une difficulté à se révéler à ses pairs pendant la présentation de son œuvre à ces derniers. Ce futur enseignant a mentionné que son œuvre, l'écriture de poèmes, était imprégnée de sentiments personnels et, par conséquent, qu'il éprouvait une certaine réserve à lire sa poésie devant ses pairs, révélant ainsi une difficulté à se faire connaître aux autres.

*Quand j'avais à lire mes poèmes devant les autres, je me sentais mal à l'aise un peu. Parce qu'en même temps, quand tu écris comme ça, c'est quelque chose de très intime.(...) Parce que tu dis ce que tu ressens et la façon dont tu le ressens. Et là [pendant la présentation de ses poèmes], tu le dis devant les autres. Moi, ça m'insécurisait un peu. (S.5 - 10.1; 10.3)*

### **iii) Manque de confiance en soi**

Nous avons appelé manque de confiance en soi un manque d'assurance par rapport à l'élaboration d'une œuvre. Seul le sujet 5 a manifesté avoir révélé à lui-même un manque de confiance en soi, pendant l'écriture de ses poèmes. En effet, pendant le peaufinage de ses poèmes, le trait de caractère insécure de ce futur enseignant a été mis en évidence, lui permettant ainsi de reconnaître cet aspect de lui-même.

*Comme je disais, la phase de révision [de mes poèmes], là au niveau de ce qui se passait, c'était plus difficile. Ça faisait ressortir mes insécurités. Je suis quelqu'un qui a moyennement confiance en lui. Disons quand il faut, je suis capable d'avoir confiance, mais à la base..., ma personnalité..., je suis un petit peu quelqu'un qui doute aussi. Donc, ça fait ressortir ... (rire), logiquement évidemment, ça fait ressortir ce que je suis un peu. Quand il fallait que je révise mes poèmes, là j'étais..., mes insécurités ressortaient, j'étais moins sûr de moi. (S.5 - 9.1)*

#### iv) État d'esprit

Nous avons appelé état d'esprit les dispositions intérieures de la personne qui crée pendant qu'elle élabore son œuvre. Ces dispositions intérieures peuvent être reliées à l'œuvre comme telle ou à des situations personnelles avec lesquelles la personne doit composer dans son quotidien. Deux sujets (S.2 et S.5) ont manifesté une révélation de leurs dispositions intérieures qui prévalaient pendant la production de leur œuvre.

Le sujet 2 a manifesté avoir révélé aux autres, à travers son œuvre achevée, son état d'esprit pendant sa démarche de création. En effet, en montrant sa création à sa mère qui connaissait bien l'amour qu'il ressent pour la nature, il a eu l'impression de pouvoir lui révéler autant le plaisir qu'il avait éprouvé à élaborer une telle œuvre que la satisfaction d'avoir pu achever sa création.

*Je ne me rappelle pas d'avoir montré beaucoup de choses qui étaient comme personnelles et importantes pour moi. Pis ma mère, elle sait comment la nature est importante pour moi, pis toute ça. (...) Pis c'était comme..., je ne sais pas, elle me découvrait sous un autre aspect. (...) Ça fait que c'était comme... Je pense qu'elle a vu comment ça [ma démarche de création] avait été comme le "fun" pour moi, finalement, pis que je sois arrivé à quelque chose. Elle l'a [ma satisfaction] pressenti [ressenti]. (S.2 - 23.1)*



Nous avons déjà mentionné que le sujet 5 percevait que l'écriture de ses poèmes avait exigé une mise en relation de ses propres sentiments de solitude avec sa capacité de traiter ces derniers par l'utilisation de son intellect, aboutissant à une forme d'harmonisation de soi. Maintenant, il ressort que son oeuvre a aussi pu révéler ses sentiments de solitude. En effet, ce futur enseignant a considéré qu'une oeuvre ne pouvait s'élaborer dans un vacuum, mais bien au contraire, qu'elle prenait forme à l'intérieur d'un contexte qui, à son tour, influençait sa production. Dans ce sens, il a estimé que l'écriture de ses poèmes avait été influencée par son état d'esprit, tout en révélant ce dernier caractérisé, à ce moment, par une difficulté à assumer la solitude et par un sentiment de bonheur relatif.

*Quand le créateur produit une œuvre, bon ben derrière lui, il y a tout un contexte qui n'est pas en dehors de l'œuvre, mais dans lequel l'œuvre baigne. Et puis ça pour moi, c'est important parce que à ce moment-là, peut-être, on peut voir l'influence [du contexte sur l'œuvre] de l'œuvre. (S.5 - 5.2)*

*Actuellement, je vis seul en appartement.(...) Actuellement, je supporte mal la solitude. (...) Actuellement, je m'emmerde quand je suis seul dans l'appartement. Ça, c'est quelque chose qui a joué [pendant la création de mon œuvre], dans le sens où j'imagine que s'il y a des sentiments plus...., ben, pas des sentiments plus négatifs, mais des choses plus ..., soit que ça... , soit des métaphores plus tristes, des sentiments plus tristes ou... C'est ça, des sentiments, pas plus négatifs, mais tu vois ce que je veux dire. Ça, je pense quand même que ç'a joué [dans l'écriture de mes poèmes]. En même temps, je suis heureux, je ne suis pas malheureux. Donc, je suis capable de me laisser transpercer par le joyeux, par ce qui est joyeux, ce qui est beau. (S.5 - 17.7)*

## 2<sup>e</sup> thème : IDENTITÉ PERSONNELLE

Nous avons appelé identité personnelle la façon dont la personne s'est elle-même définie, pendant sa démarche de création. Trois sujets (S.1, S.2 et S.3) ont perçu des mises en évidence de leur identité personnelle sous les deux formes suivantes: (i) singularité et (ii) compréhension de soi.

### i) Singularité

Nous avons appelé singularité le caractère particulier de la personne. Un seul sujet (S.3) a manifesté cette forme de révélation de sa singularité à lui-même, sans toutefois la définir. En effet, cette formatrice a perçu que son expérience de création lui avait permis d'avoir recours à son pouvoir de révéler ce qui la caractérise et qu'elle a désigné comme étant sa "couleur".

*Pis là, tu te sens forte. Tu dis : "aie ! je viens de découvrir que j'avais un pouvoir, moi, là. Il y a quelque chose qui sort [son œuvre], puis c'est ma couleur à moi qui sort de ça. (S.3 - 17.3)*

La révélation de la singularité de cette même formatrice a aussi été manifestée, toujours avec un caractère indéterminé, lorsqu'elle a présenté son cheminement à ses pairs. En effet, elle a perçu avoir révélé à ses pairs, à ce moment-là, sa singularité désignée comme étant son "intérieur".

*On était là [présentation de son cheminement devant ses pairs] pour sortir ce qu'on avait à sortir de notre intérieur, pis de le partager avec les autres... (S.3 - 18.8)*

## ii) Compréhension de soi

Nous avons appelé compréhension de soi la connaissance des différents aspects de la personnalité de l'individu. Deux sujets (S.1 et S.2) ont manifesté cette forme de révélation de leur identité personnelle à eux-mêmes.

Le sujet 2 a mentionné que les nombreuses activités du cours axées sur des échanges portant sur lui-même lui avaient permis de mieux connaître sa nature profonde. En effet, en étant appelé, à de nombreuses reprises, à parler de lui-même, ce formateur a manifesté avoir acquis une capacité de se révéler à lui-même différents aspects de sa personnalité, favorisant une meilleure compréhension de lui-même. Il a établi un lien entre cette forme de révélation de son identité personnelle et la créativité qu'il a perçu être "vraie" dans la mesure où elle était une expression de soi.

*Le fait de faire plein de petites affaires [activités de stimulation de la créativité] avant [d'entreprendre le projet]. (...) Le fait de chaque fois y aller avec du personnel [parler de soi], du personnel (...) pour essayer de se trouver nous-même, pis essayer... Ce n'est pas souvent qu'on a la chance de..., quelqu'un te dit : "ben, parle-moi de toi, parle-moi de toi, pis dis-moi ce que tu aimes". Au début, tu dis : "bon, créativité... qu'est-ce que ça vient faire là-dedans ?" Pis après, quand tu découvres qu'est-ce que c'est la vraie créativité [qui est une expression de soi], tu dis : "ben, c'était ça", tu sais. C'est pour ça que j'ai parlé de moi avant. Pour apprendre qui j'étais. (S.2 - 28.6)*

Ce même formateur a ajouté que la révélation à lui-même de sa nature profonde lui avait également permis d'être plus authentique face à lui-même et à autrui.

*Et le fait d'en parler [de soi], d'avoir la chance de parler de qui on est, ça nous reconnecte avec nous-même. Parce que souvent on n'est pas connecté avec nous-même. (S.2 - 28.8)*

*(...) ça [créer] nous permet d'être nous-mêmes. Ça nous permet d'être nous-même et d'être nous-même face à nous-même aussi. (S.2 - 28.10; 29.1)*

Le sujet 1, une enseignante, a mentionné que les échanges qui ont eu lieu dans le cours tout au long de sa démarche de création avaient contribué à l'acquisition d'une meilleure compréhension d'elle-même. En effet, elle a mentionné que le fait de partager ses expériences avec ses pairs lui avait permis, en éclairant certains aspects d'elle-même, de mieux se connaître, ce qui avait favorisé une révélation à elle-même de son identité personnelle.

*Je pense que dans la vie on fait plein de choses, mais on ne raconte pas tout ce qu'on fait. Mais quand tu te mets à parler de ce que tu fais (...) : ça permet de se positionner [éclairer des aspects de soi], de se comprendre un peu. Je trouve ça ben important, ces moments-là de partage, de discussion. Donc ça, c'est pour moi, ben important, dans un processus créateur. (S.1 - 29.2)*

De plus, dans son travail écrit portant sur la synthèse de ses acquis au cours, que cette enseignante nous a remis à la fin de notre entretien, elle a aussi mentionné qu'elle avait révélé aux autres certains aspects d'elle-même dont elle demeurait encore inconsciente. Ici, la révélation de soi a suivi un parcours de double miroir. En effet, dans un premier temps, il y a eu une révélation aux autres de sa propre créativité, suivie d'une révélation de sa propre créativité à elle-même via le feedback qu'elle a reçu des autres par rapport à cet aspect d'elle-même. La difficulté qu'elle a éprouvée à reconnaître totalement sa propre créativité qui lui a été révélée par les autres, pourrait mettre en relief une certaine lacune dans la connaissance de sa nature profonde limitant ainsi sa compréhension d'elle-même.

*On me prend pour un[e] personne super créative, ce qui me choque ou m'étonne à chaque fois. J'ai parfois l'impression que les autres voient chez moi quelque chose que je ne vois pas. (S.1 - 4.1 [travail écrit])*

### **3<sup>e</sup> thème : FONCTIONNEMENT CRÉATEUR**

Nous avons appelé fonctionnement créateur la façon de vivre l'expérience d'un processus créateur pendant la démarche de création. Trois sujets (S.1, S.2 et S.4) ont manifesté des mises en évidence de leur fonctionnement créateur sous la forme de singularité.

#### **i) Singularité**

Pour cette présente analyse, singularité désigne le caractère individuel du fonctionnement créateur de chaque personne, tel que manifesté par les trois sujets susmentionnés.

Le sujet 2 a mentionné que la réflexion qu'il a faite sur sa démarche de création lui avait révélé le caractère individuel de son fonctionnement créateur. En effet, ce formateur croyait que la similitude des étapes comprises à l'intérieur d'une démarche créatrice entraînerait une similitude dans le fonctionnement de chaque personne. Un travail écrit portant sur son processus créateur rédigé à la fin de sa démarche, ainsi que les commentaires de la professeure du cours ont alors contribué à révéler à ce formateur la singularité de son propre fonctionnement créateur et à lui faire acquérir une meilleure compréhension de ce dernier.

*Je ne l'ai pas réalisé au début [de ma démarche de création], ça [la singularité de son fonctionnement créateur]. Je l'ai réalisé après. Après, en faisant vraiment mon texte sur tout mon processus créateur, c'est là que j'ai réalisé ça. Surtout en ayant un feedback de (nom de la professeure) et tout ça. C'est là, que je me suis aperçu comment moi je fonctionnais. Parce que j'avais l'impression qu'on fonctionnait tous à peu près de la même manière. Bon, oui, il y en a qui sont plus créatifs*

*que d'autres peut-être là, mais que c'était quelque chose de très..., tout le monde c'était pareil. Il fallait passer par les mêmes étapes, pis on devait sûrement bloquer tous aux mêmes étapes, pis tout ça. Ça fait que c'est quelque chose que j'ai découvert aussi, c'est que, moi, toi, la personne à côté de moi, on ne bloque pas aux mêmes endroits. On n'a pas des blocages et des obstacles aux mêmes endroits. (S.2 - 3.2)*

Ce même formateur a précisé que le groupe avait constitué un élément fondamental à la révélation de la singularité de son fonctionnement créateur. En fait, le partage des sentiments de chacun des membres du groupe qui a participé au cours lui a permis d'exprimer son vécu et d'écouter celui de ses pairs. Ces échanges ont ainsi favorisé la révélation de la singularité de son fonctionnement créateur en plus de lui permettre de mieux comprendre le fonctionnement du processus créateur de ses pairs.

*... pour moi, c'est vraiment important, c'est le groupe. Je pense que le fait d'avoir créé en groupe comme ça, pis d'avoir entendu ce que les autres..., par laquelle les autres..., les espèces d'angoisse, les idées, les moments, les joies où ils étaient et par laquelle moi, je passais, et d'avoir pu exprimer ces choses-là aussi, aux autres : moi, ça m'a apporté beaucoup.(...) ... pis on était un petit groupe, c'était le "fun". Tu sais, on n'était pas trop nombreux.. Pis on avait la chance de s'exprimer par rapport à ça. (...) Ç'a été important, pis je pense que ç'a été important pour comprendre ça [le fonctionnement du processus créateur]. Je ne dis pas pour la création, pis tout ça. Mais pour comprendre comment le processus créateur fonctionne, ça prend ça. À mon avis, ça prend ça [des partages avec ses pairs]. En tous cas, moi, ça me prenait ça. (S.2 - 25.7; 26.1; 26.3; 26.5)*

Pour le sujet 1, le partage avec ses pairs a aussi constitué un facteur important dans la révélation à lui-même de la singularité de son fonctionnement créateur. En effet, cette enseignante a mentionné que la formule du cours axée sur la réflexion et le partage des expériences avec ses pairs avait mis en évidence la singularité de son propre fonctionnement créateur, ce qui avait favorisé sa compréhension de ce dernier.

*Je trouve qu'une démarche comme celle-là [démarche de création], c'est important d'être encadré. (...) Tu sais, comme on disait : "on se rend compte, dans le fond, que dans nos vies, on a créé plein d'affaires", tu sais. Mais, on ne s'est jamais arrêté pour se dire : "aie, c'est quoi mon processus là-dedans", tu sais. Pis je trouve ça important dans un processus comme ça, le fait d'avoir un support, le fait de pouvoir en parler. (S.1 - 28.4)*

Cette même enseignante a précisé comment les échanges avec son groupe de pairs avaient contribué à la révélation, tant à elle-même qu'à ses pairs, de la singularité de son propre fonctionnement créateur. En effet, écouter avec attention ce que ses pairs avaient relaté par rapport à leur démarche de création lui a permis, en appréciant les différences et les similitudes dans la façon de fonctionner de chacun, de se révéler à elle-même son propre fonctionnement créateur. De plus, en partageant son expérience, cette enseignante a manifesté avoir révélé à ses pairs la singularité de son fonctionnement créateur, croyant ainsi contribuer à fournir une information originale sur certains aspects du processus créateur.

*Ce que je réalise en fait, c'est qu'on a tous notre façon de fonctionner, qu'on a tous notre processus personnel de création. Et ça faisait un sens pour moi de le dire tout haut, de m'entendre le dire. Mais ça faisait un sens aussi, parce que quand les gens racontaient leur processus, moi j'étais très à l'écoute, parce que je trouvais ça le "fun" de voir à quel point c'est différent. Tu sais, il y a des ressemblances: on a tous un bogue à un moment donné, au début, au milieu, à la fin, ça c'est clair. Mais on le vit tous d'une façon différente. Pis même les idées, tu sais. En tous cas, moi, j'écoutais super attentivement ce que les autres disaient, pis ça m'apportait beaucoup. Ça fait que pour moi, c'était de leur apporter un autre élément du processus que de raconter moi comment ça c'est passé, tu sais. Ça fait que le sens, il est là. Le sens, il est de rajouter ma touche à moi dans ce qui se dit dans le cours, à travers les différents processus et les différentes façons de fonctionner, de voir des choses, [de] les vivre. (S.1 - 11.7)*

Le sujet 4 a aussi mentionné que sa démarche de création lui avait permis de se révéler à lui-même certaines particularités de son fonctionnement créateur. En effet, cette enseignante a manifesté une mise en évidence de deux mouvements caractéristiques de son propre processus créateur : difficulté à démarrer et facilité à continuer un processus amorcé surtout lorsqu'elle est motivée par le projet.

*... une fois que c'est [un projet de création] enclenché, on dirait que là ça va tout seul. Ça, c'est ma créativité. Je ne parle pas en général, mais [de] la mienne. La mienne est comme ça. J'ai de la misère à démarrer, [une fois] qu'elle est partie, ça va. (S.4 - 3.4)*

*Ben, c'est un peu ce que je disais: surtout que j'ai de la difficulté à commencer, et que si vraiment c'est un projet qui me tient à cœur, ben je vais partir et qu'une fois qu'il est démarré, ben là ça roule, pis ça déboule, pis ça va bien. Ça fait que c'est pas mal ça mon processus. (S.4 - 18.3; 18.5)*

De plus, cette même enseignante a précisé que la compréhension de son fonctionnement créateur acquis par la révélation de ses forces et ses faiblesses rendait possible une régulation de son processus de création dans le sens qu'elle pouvait exercer un certain contrôle sur ce dernier.

*Pis de dire : "ben, regarde, moi, mes difficultés sont là, je peux travailler là-dessus, ou mes forces sont là, continue". Ça nous permet de voir plus notre processus à nous autres. (S.4 - 17.9)*

#### **4<sup>e</sup> thème : DÉSIRS PERSONNELS**

Nous avons défini désirs personnels comme étant les vœux particuliers que la personne souhaitait exprimer pendant la démarche de création. L'ensemble des sujets a manifesté une mise en évidence de désirs personnels qui ont pris les trois formes suivantes : (i) style de création, (ii) préférences personnelles et (iii) sens personnel de l'œuvre .



### i) Style de création

Nous avons défini style de création comme étant la manière caractéristique de chacun de créer. Deux sujets (S.1 et S.3) ont manifesté un désir de s'exprimer en adoptant un style de création plutôt libre et spontané.

Lors du choix de son projet, le sujet 1 désirait créer une peinture abstraite et "jouer" avec les couleurs. Cependant, une grande partie de l'élaboration de sa toile a consisté en une reproduction de formes précises comportant plusieurs contraintes. Lorsque cette enseignante a peint le dernier élément de sa toile, soit des lianes, son désir de créer d'une façon plutôt spontanée a été mis en évidence par une actualisation d'un tel style de création et ce, à sa plus grande satisfaction.

*Ben, c'était soulageant de se laisser aller enfin christie ! Dans le fond, c'était de ça que j'avais envie, tu sais. Pis après coup, j'y repense et je me dis pourquoi, pourquoi ne pas juste m'être dit : "j'ai envie d'une grande toile, ben seulement avec plein de couleurs, vraiment abstraite". C'est tellement moins compliqué Pis, c'est tellement plus amusant, tu sais. Là, c'était [l'image à reproduire] vraiment là : écoute, tu sais, c'était des personnages là, un corps à peindre, quand t'as jamais fait ça. C'était des choses très, très techniques. Un tourbillon. Bon un tourbillon, c'est déjà moins pire, tu sais. Mais là, les lianes, ça faisait vraiment du bien de me laisser aller. C'était comme : enfin je m'amuse pour vrai, tu sais. Et j'ai vraiment l'impression de me laisser aller à faire ce que j'ai envie de faire. (S.1 - 26.6)*

Quant au sujet 3, il a perçu que son approche de la création lui avait permis de manifester son désir de faire connaître ses pensées aux autres à travers les personnages du conte qu'il avait écrit. Afin de révéler ses pensées aux autres, cette formatrice a perçu s'être appropriée son processus créateur, d'une part, en adoptant un style de création donnant

libre cours à sa pensée, puis en prenant la responsabilité du résultat de l'application d'un tel style de création.

*Là, je me suis dit : "je [ne] me fais même pas de balise, je fais juste..., je vais écrire, je l'écris, je dis ce que j'ai à dire, pis on verra à la fin". Ça fait que dans ce sens-là, je me suis approprié [mon processus] : j'ai comme enlevé l'approbation [des autres], pis de dire je me case [je choisis mon style de création]. (...) Ça fait que je me suis dit : "je laisse sortir ce que je veux dire, je fais parler mon personnage, donc je laisse aller mes pensées et je lâche prise des balises, des paramètres". Dans ce sens, je me suis appropriée [mon processus]. (...) Puis, je me l'approprie [aussi] en voulant dire : "je prends la responsabilité de ce que je vous offre, je vous livre et puis j'ai vécu un processus où je pouvais laisser aller mes pensées". (S.3 - 15.10; 16.1)*

## **ii)Préférences personnelles**

Nous avons appelé préférences personnelles les valeurs, les goûts et les intérêts de la personne. Trois sujets (S.2, S.4 et S.5) ont mentionné avoir révélé leurs préférences personnelles pendant leur démarche de création.

À quelques reprises, le sujet 2 a manifesté une capacité de reconnaître ses préférences personnelles à l'intérieur de son œuvre. En effet, ce formateur a réalisé que son œuvre, consistant essentiellement en l'association de réflexions comiques à des photos d'animaux, révélait des aspects caractéristiques de lui-même, notamment, son amour pour son travail avec les animaux et son sens de l'humour. Dans ce sens, son œuvre lui a révélé ses intérêts personnels.

*C'était un peu pourquoi ça [mon œuvre] me ressemblait, cette chose-là : parce que je travaille beaucoup avec les animaux. J'aime beaucoup ça, pis j'aime beaucoup l'humour et je voulais mêler les deux.(...) Et là, ça [mon projet] venait totalement me rejoindre : c'était des animaux, j'avais envie de le faire et c'était un discours..., c'était de l'humour. Donc, c'était vraiment une partie de moi. Ça fait*

*que cette œuvre-là, c'était vraiment, vraiment, vraiment une partie de moi et donc elle était très personnelle. (S.2 - 7.1)*

*J'ai réalisé vraiment l'importance que ça [œuvre] avait, pis comment c'était le "fun"..., comment la sensation était agréable d'avoir quelque chose que nous ressemble. (S.2 - 10.5)*

Tout de suite après la fin du cours, ce même formateur a aussi manifesté son désir de révéler aux autres son amour pour la nature, par l'entreprise de la création d'une nouvelle œuvre composée d'objets provenant des milieux faunique et floral. Ce formateur a perçu qu'en choisissant délibérément un nouveau projet correspondant à ses intérêts personnels, il se ferait connaître aux autres.

*Pis ça [nouvelle création] va me permettre encore de parler de ma passion qui est la nature, l'interprétation du milieu naturel et ces choses-là, vu que ça va être [fait avec] des objets qui vont avoir été ramassés dans le milieu naturel. Donc, c'est [cette création] un prétexte pour parler encore plus de mes passions. (S.2 - 10.1)*

Il a aussi manifesté son désir de révéler aux autres ses intérêts pour la nature en envisageant élaborer, bien au-delà du cours, une autre œuvre comportant des visées éducatives.

*Je suis quelqu'un qui a envie de dire des choses. (...) J'ai envie d'écrire un livre sur l'interprétation du milieu naturel. (...) C'est parler pour faire découvrir vraiment. (S.2 - 11.7; 12.1)*

De plus, ce même formateur a précisé que l'œuvre qu'il venait de créer avait révélé ses intérêts actuels et que ces derniers devraient évoluer au fur et à mesure qu'il se modifierait lui-même. Par conséquent, il a considéré que ses futures œuvres devraient, elles aussi, évoluer de manière à pouvoir révéler ses intérêts modifiés. La présentation de ce

formateur sur l'évolution de la personne qui entraîne une évolution de l'œuvre, nous amène à établir un lien entre la révélation de soi et la plasticité de soi.

*C'est l'espèce d'œuvre, c'est un peu le reflet de nous à cette période-là et les choses qu'on crée à une certaine période de notre vie [ne] seront pas les mêmes que celles d'une autre période de notre vie. On va changer, donc on n'aura plus les mêmes goûts, peut-être, on n'aura plus les mêmes envies, on ne sera plus la même personne. (S.2 - 8.2)*

Le sujet 4, quant à lui, a mentionné que son œuvre lui avait révélé son intérêt particulier pour les personnages mythiques. En effet, cette enseignante a perçu que son œuvre constituait une extériorisation d'elle-même, dans le sens que sa création était aussi une manifestation de son attrait pour les êtres mythiques que représentent les gnomes, en plus d'être le fruit de son travail,

*Pis tu dis : "ben, c'est [l'œuvre] moi là. Ça [l'œuvre] me représente.(...) Dans le fond, chaque œuvre représente une partie du créateur. (...) Ça [l'œuvre] me représente parce que c'est..., ça représente un personnage que j'aime, pis qui me touche, pis ça m'intéresse de lire des livres là-dessus, des histoires là-dessus. Pis aussi parce que ce n'est pas juste un personnage, c'est un objet que moi, j'ai fait. (...) Le personnage [gnome] m'intéressait tellement que j'en ai fait un, pis lui [le gnome qu'elle a créé], il me représente. Lui, il représente mon intérêt pour les gnomes. (S.4 - 12.3; 12.5; 13.3; 13.5)*

Enfin, le sujet 5 a mentionné qu'une activité particulière de sa démarche créatrice, l'élaboration d'un album de créativité, avait favorisé la révélation de soi. En effet, cette activité consistant en une consignation dans un album, entre autres, de ses goûts musicaux et l'importance de certaines de ses relations signifiantes, lui a permis d'exprimer directement certaines de ses préférences personnelles.

*L'album [de créativité], c'est quelque chose que j'ai beaucoup aimé parce que je trouvais que c'était un petit peu comme un jardin secret, dans le sens où c'était vraiment nos petits côtés favoris [qui y étaient*

consignés]. Comme moi, je "trip" ben gros sur la musique classique. Dans un sens, j'étais fier de foutre Bach là-dedans, j'étais fier de mettre Beethoven. J'avais l'impression que ça validait un petit peu ce que je faisais et mes expériences. J'étais content de mettre là mes amis, j'étais content de mettre... Qu'est-ce que j'avais mis aussi ? J'avais mis mes parents à la fin de mon album de créativité aussi pour une façon de les remercier, pour dire que c'était eux qui m'avaient créé. L'album de créativité, c'est quelque chose que j'avais trouvé très gratifiant, pour ça. (S.5 - 3.4)

### **iii) Sens personnel de l'œuvre**

Nous avons appelé sens personnel de l'œuvre, la signification que le créateur d'une œuvre attribue à cette dernière. Deux sujets (S.1 et S.5) ont manifesté le désir que leur œuvre révèle une signification particulière.

Le sujet 1 a perçu que le sens de son œuvre s'est révélé à elle-même. Cette enseignante a précisé que ce n'est qu'après avoir déterminé les différents éléments qui allaient former l'image de sa peinture que le sens personnel de cette représentation s'était révélé à elle-même. Ensuite, elle a découvert que le sens de son œuvre correspondait, en fait, à une aspiration, soit un idéal d'amour. Cette découverte a stimulé sa motivation pour élaborer son œuvre.

*Pis quand j'ai eu fini cette idée-là [définition des éléments de l'image à peindre], ça faisait vraiment un sens. Tu sais c'est comme "yes !". (...) Je ne savais pas pourquoi, mais en plus de l'image que je trouvais belle, ça faisait un sens pour moi : dans ma suite des relations amoureuses. Je me disais : "dans le fond cette eau-là [un élément de l'image à peindre] va représenter mon idéal d'amour". C'est autant que visionnement, c'était ben, ben le fun de dire : "aie ! j'aimerais réussir à faire ça, mais autant le sens était ben, ben important". Je veux dire que c'était ben, ben ..., c'était un rêve que j'allais peindre, dans le fond. (S.1 - 3.1)*

Le sujet 5, dont l'œuvre consistait à écrire des poèmes, a manifesté son désir que ces derniers révèlent à autrui un sens personnel. Ce futur enseignant qui considérait que la poésie pouvait révéler la nature profonde de l'être humain, a voulu que ses propres poèmes soit, au moins, une extériorisation de ses caractéristiques personnelles.

*Parce que pour moi...., les poèmes, c'est un petit peu le miroir de l'âme. (...) Pis je disais à un moment donné dans mon travail [écrit], [qu'] un de mes objectifs était que ce [mes poèmes] soit le reflet de ma personnalité. (S.5 - 18.1)*

Pour clore cette analyse sur la dimension expression de soi, nous présentons le tableau-synthèse suivant (c.f. tableau 7, p.269) rappelant les thèmes et les formes de manifestation de révélation de soi à soi-même et/ou aux autres que nous avons identifiés.

**TABLEAU 7**

**DIMENSION 4 - EXPRESSION DE SOI : PRÉSENTATION  
DES THÈMES ET DES FORMES DE MANIFESTATION**

QUATRE THÈMES	FORMES DE MANIFESTATION DES RÉVÉLATIONS DE SOI
1 <sup>er</sup> thème : Qualités personnelles	i. Démesure ii. Excès de discrétion iii. Manque de confiance en soi iv. État d'esprit
2 <sup>e</sup> thème : Identité personnelle	i. Singularité ii. Compréhension de soi
3 <sup>e</sup> thème : Fonctionnement créateur	i. Singularité
4 <sup>e</sup> thème : Désirs personnels	i. Style de création ii. Préférences personnelles iii. Sens personnel de l'œuvre

## **CINQUIÈME DIMENSION : ASPIRATION (D. 5)**

Nous avons défini aspiration comme étant le désir d'atteindre un idéal vu comme un but non réalisable immédiatement. Le désir, quant à lui, constitue un élan ressenti ou mis en action vers l'atteinte d'un idéal dont les sujets ont pris conscience.

Quatre sujets (S.1, S.2, S.3, et S.5) ont perçu et ont fait part de manifestations d'aspiration. Comportant une notion de force motrice, nous avons associé le désir à la volonté, préalablement définie par nous comme étant une détermination de soi vers l'accomplissement de certaines actions (c.f. Dimension 1 : Plasticité de soi). Ensuite, nous avons regroupé les différentes formes d'aspiration identifiées selon les deux thèmes constituant des aspects de la volonté suivants : (1) intention et (2) motivation.

### **1<sup>er</sup> thème : INTENTION**

Nous avons défini intention comme étant un dessein qu'une personne fixe délibérément, correspondant à la formulation d'un idéal. Quatre sujets (S.1, S.2, S.3, et S.5) ont fait part de manifestations d'intention qui ont pris les six formes suivantes : (i) projection d'un rêve dans l'œuvre, (ii) expression de soi, (iii) modèle de vie, (iv) développement de sa propre créativité, (v) épanouissement personnel et (vi) connaissance de soi. La première forme d'aspiration classée sous le thème intention, a pour objet l'œuvre comme telle, c'est-à-dire que l'idéal est incorporé dans l'œuvre, tandis que les cinq autres formes se rapportent à des idéaux de vie dont l'atteinte peut être favorisée par l'activité créatrice.

### i) Projection d'un rêve dans l'œuvre

Nous avons défini projection d'un rêve dans l'œuvre comme étant l'intention d'incorporer un but non réalisable immédiatement à l'intérieur d'une œuvre, faisant de cette dernière une représentation symbolique d'un idéal. Un seul sujet (S.1) a manifesté, à deux reprises, l'intention de projeter un rêve personnel dans son œuvre. Dans le premier cas, l'œuvre était vue comme une représentation d'un idéal d'amour, tandis que dans le deuxième cas, l'œuvre était vue comme une représentation d'un idéal d'esthétisme.

#### **Idéal d'amour**

Lorsque nous avons abordé la dimension expression de soi, nous avons vu que le sens personnel de l'œuvre de cette enseignante s'est révélé à elle-même comme étant un idéal d'amour, ce qui constituait pour elle une aspiration. Ici, nous voulons mettre l'accent sur la dimension aspiration comprise dans le sens de l'œuvre. Cette enseignante s'est d'abord inspirée de diverses sources afin de déterminer ce qu'elle allait peindre sur sa toile. Puis, elle a tout simplement rassemblé différents éléments possibles qui en sont venus à représenter pour elle une image significative. Cette représentation a évoqué, chez elle, un idéal personnel qu'elle voulait incorporer dans son œuvre. La visualisation de l'œuvre a subséquemment éveillé un élan vers la réalisation de cet idéal exprimé sur le plan symbolique.

*C'est là que m'est venue l'idée de mélanger tout ça [différents éléments pouvant composer sa toile]. Puis quand j'ai eu fini cette idée-là, ça faisait vraiment un sens. (...) Je me disais : dans le fond, cette eau-là [un élément de l'image à peindre] va représenter mon idéal d'amour. (...) Je veux dire que c'était, bien..., c'était un rêve que j'allais peindre, dans le fond. Ça fait que j'étais bien, bien, bien, bien, bien emballée par mon idée. (S.1 - 3.1).*



### **Idéal d'esthétisme**

L'intention de cette même enseignante a évolué au cours de la production de son œuvre. En effet, comme nous venons tout juste de le mentionner, elle avait d'abord désiré que son œuvre soit l'incorporation d'un rêve personnel. Cependant, la représentation d'un tel idéal sur le plan symbolique exigeait des habiletés techniques quelque peu déficientes chez elle. À cet effet, elle a modifié son intention pour que son œuvre incorpore un idéal d'esthétisme, ce qui était plus réalisable étant donné les limites de ses moyens d'expression.

*Le sens [de l'œuvre], c'était : bon O.K., ça représente un rêve.(...). Le sens après [était] : j'ai envie que ça soit beau. (...) C'était vraiment au niveau de l'esthétique. (...) Le sens après, c'était la beauté. (...) Créer la beauté. (S.1 - 24.1; 24.3)*

Tel que préalablement mentionné, les cinq prochaines formes d'aspiration regroupées sous le thème intention ont pour objet des idéaux de vie et non pas l'incorporation d'idéaux dans l'œuvre comme telle.

### **ii) Expression de soi**

Nous avons défini expression de soi comme étant la révélation de soi à soi-même ou aux autres. Bien que l'expression de soi constitue une dimension de notre cadre (D.4), ses manifestations peuvent aussi constituer une forme d'aspiration lorsqu'elles désignent un idéal que le sujet veut atteindre. De plus, les manifestations de l'expression de soi correspondent, ici, au thème intention, puisque le dessein de s'exprimer est abordé avant tout comme étant un idéal à poursuivre.

Seul le sujet 2 a manifesté cette forme d'intention de s'exprimer davantage au moyen de l'activité créatrice. En effet, en évoquant le plaisir éprouvé à être en contact avec son œuvre finie qui, à ses yeux, incorporait certains aspects de lui-même, ce formateur a considéré que l'activité créatrice pouvait ainsi constituer un intéressant moyen d'expression de soi. Cette réflexion l'a amené à formuler l'intention de continuer à créer, après le cours, afin de poursuivre un idéal d'expression de soi à travers ses futures œuvres.

*J'ai réalisé vraiment l'importance que ça [créer] avait, puis comment c'était le "fun", comment la sensation était agréable d'avoir quelque chose [œuvre] qui nous ressemble.(...) Et donc, c'est ça que je veux faire dans le futur : travailler sur cette partie de moi-même [créativité], là. (S.2 - 10.5)*

### **iii) Modèle de vie**

Nous avons appelé modèle de vie une représentation d'une manière d'être que la personne veut reproduire dans sa vie quotidienne. Seul le sujet 3 a manifesté son intention d'adopter une nouvelle façon d'être correspondant à un idéal. En effet, tout au long de sa démarche de création, cette formatrice a exploré différentes qualités de la personne créatrice dont l'originalité qu'elle a vue comme reposant sur l'intégration, à la fois, de l'intelligence de l'adulte et de l'innocence de l'enfant. L'incorporation de ces qualités dans sa vie quotidienne est devenue, pour elle, un idéal vers lequel elle désire tendre désormais.

*Je me suis sensibilisée au génie du naïf intelligent. (...) C'est quelqu'un de naïf, une naïveté qui va faire sortir quelque chose de nouveau, d'original, mais l'adulte naïf est intelligent aussi. (...) Un adulte qui est intelligent, qui fonctionne, mais qui veut aller chercher ce regard naïf. Ça, c'est le modèle que je veux aller chercher pour moi personnellement, dans ma vie. (S.3 - 14.7)*

#### iv) **Développement de sa propre créativité**

Nous avons défini développement de sa propre créativité comme étant le déploiement du potentiel créateur de la personne. Seul le sujet 5 a manifesté cette forme d'intention de donner plus d'essor à sa créativité. Ce futur enseignant a mentionné que sa démarche créatrice l'avait mené à des apprentissages hors du commun qui ont stimulé son désir de devenir plus créateur en tant que personne. Il s'est donc questionné sur la façon dont il pourrait concrètement satisfaire ce nouveau désir d'exploiter et de développer sa propre créativité. Dans ce sens, il a considéré que l'atteinte de ce nouvel idéal exigerait un questionnement sur ce qu'il pourrait changer tant dans sa personnalité que dans le cadre à l'intérieur duquel il vit, afin d'exploiter sa propre créativité qu'il vient de découvrir.

*Là, ce sont des choses qui sont un peu nouvelles [ses apprentissages en créativité], pour moi. Ce qui reste, et c'est ça le défi, pour moi : c'est que j'ai hâte de voir de quelle façon je vais appliquer ça. (S.5 - 20.5; 21.1)*

*Comment peut-on faire vraiment pour changer notre personnalité, pour faire en sorte d'être plus créateur et encore dans quel cadre faire ça, de quelle façon. (...) Ça serait un des aspects qui me reste encore [à travailler] à la fin [à la suite] de mon cours. Qui me reste encore... Pourtant, c'est important, parce que si on dit qu'on veut que la créativité occupe une place (...) plus importante dans ma vie. Bon, bien c'est ça : c'est, entre autres, de vouloir devenir plus créateur. (S. 5 - 23.5; 24.1)*

#### v) **Épanouissement personnel**

Nous avons défini épanouissement personnel comme étant le développement des possibilités de la personne. Bien que cette définition s'apparente à la dimension potentialité, nous mettons ici l'accent sur l'intention sous-jacente au développement des possibilités, faisant de ce dernier une forme d'aspiration.

Seul le sujet 3 a manifesté l'intention de s'épanouir, plus particulièrement, en rapport avec sa vie professionnelle. En effet, cette formatrice a affirmé avoir appris, pendant sa démarche créatrice, comment utiliser sa faculté d'imagination afin de donner forme à une œuvre. Ayant ainsi appris à transposer son imaginaire dans la création d'une œuvre, elle a manifesté son intention de transposer son imaginaire, également, dans sa vie professionnelle afin de s'actualiser au travail et d'être socialement utile.

*Ça fait que là, après avoir complété le projet, je me suis dit que l'imagination, c'est un moyen très efficace pour m'aider à la réalisation de mes désirs. Mais il ne faut pas que ça reste dans mon imagination. Là, j'avais vécu le processus de le [projet] transporter [transposer] dans la réalité. (...) Tu vois, alors, je suis [maintenant] dans l'action : il faut que j'aie me chercher un nouveau travail et je vais aller me chercher quelque chose dans lequel je vais me réaliser. Et j'aimerais contribuer, de quelque façon que ce soit, à notre société. Tu sais, sur le plan-là, je me dis : j'ai peut-être un rôle à jouer, c'est l'an 2000. (S.3- 10.3)*

#### **vi) Connaissance de soi**

Nous avons défini connaissance de soi par le fait d'avoir une idée juste de ce qui caractérise sa propre personne sur le plan psychologique, incluant les aspects affectif et intellectuel. Abordée comme étant une intention d'acquérir une connaissance de soi, cette dernière devient une forme d'aspiration. Dans ce sens, seul le sujet 2 a manifesté l'intention de mieux se connaître par le médium de la création. En effet, ce sujet a affirmé que le questionnement qu'il a dû faire sur lui-même pour trouver un projet vraiment significatif, l'avait amené à une meilleure connaissance de lui-même. Appréciant l'importance de cette connaissance de soi, accroître sa connaissance de soi est devenu un idéal à atteindre. De plus, considérant que l'activité créatrice effectuée avec un regard sur soi est un moyen efficace d'aller dans ce sens, ce formateur a formulé son intention de

mieux se connaître par la réalisation d'autres projets de création. À cet effet, comme nous l'avons déjà mentionné, il a d'ailleurs déjà amorcé, immédiatement après la fin du cours, l'élaboration d'une nouvelle œuvre (c.f. Plasticité de soi : 1<sup>er</sup> thème - ii. Pro-action; S.2 - 9.1).

*Tu sais des fois-là, de se dire qui je suis réellement. Parce que déjà de se le dire [à] nous-même. Ça, ce n'est pas facile de dire : bien finalement, c'est quoi que je suis ? est-ce que j'aime vraiment ça ? [ce que je suis en train de faire] (...) La créativité, c'est un beau travail sur sa personne. Ça fait que c'est pour ça que je veux continuer à créer. (S.2 - 29.1; 29.3)*

## **2<sup>e</sup> thème : MOTIVATION**

Nous avons défini motivation comme étant un facteur concourant à la mise en action de la force propulsive d'un désir vers l'atteinte d'un idéal. Un seul sujet (S.1) a fait part d'une manifestation de motivation qui a pris la forme de transcendance.

### **i) Transcendance**

Nous avons appelé transcendance le fait que la force de motivation manifestée par une personne se situe au-delà de cette dernière, tout en l'incluant. Un seul sujet (S.1) a mentionné avoir été éveillé à une force se situant au-delà d'elle-même, suite à sa démarche de création. En effet, cette enseignante a eu l'impression d'avoir été mise en contact avec une force qui, bien qu'elle savait originer de l'intérieur d'elle-même, lui donnait l'impression de provenir de l'extérieur de sa personne tout en l'enveloppant. Elle a précisé que cette force transcendante avait fait naître en elle un ardent et incessant désir de créer ressenti comme une vocation, dans le sens d'un appel à peindre.

*C'est comme si ç'a éveillé quelque chose en moi, de plus grand que moi. C'est ça quand je dis : après [avoir fini] ma toile, je me suis mise*

*à rêver. C'est devenu... : c'est quelque chose qui me dépasse. (...) C'est bien spécial, mais c'est comme un appel. Tu sais, il y a des gens qui parlent : il y a eu un appel et ils deviennent curé, tu sais. Pour moi, la peinture, maintenant, c'est au-dessus de moi, dans le sens où c'est comme si ça vient de l'extérieur. Pourtant, ça vient de l'intérieur. (...) J'ai envie de peindre tout le temps. (...) C'est plus grand que moi dans le sens où ça englobe tout : ça m'englobe moi, ça englobe l'extérieur. C'est bien spécial. Je trouve ça difficile à décrire, mais c'est clair que pour moi, c'est plus grand que moi. (S.1 - 15.5; 16.1)*

Pour clore cette analyse sur la dimension aspiration, nous présentons le tableau-synthèse suivant (c.f. tableau 8, p. 277) rappelant les thèmes et les formes de manifestation de désirs ressentis ou mis en action vers l'atteinte d'un idéal que nous avons identifiés.

### TABLEAU 8

#### DIMENSION 5 - ASPIRATION : PRÉSENTATION DES THÈMES ET DES FORMES

DEUX THÈMES	FORMES DE MANIFESTATION DE DÉSIRS D'ATTEINDRE UN IDÉAL
1 <sup>er</sup> thème : Intention	i. Projection d'un rêve dans l'œuvre ii. Expression de soi iii. Modèle de vie iv. Développement de sa propre créativité v. Épanouissement personnel vi. Connaissance de soi
2 <sup>e</sup> thème : Motivation	i. Transcendance

*à rêver. C'est devenu... : c'est quelque chose qui me dépasse. (...) C'est bien spécial, mais c'est comme un appel. Tu sais, il y a des gens qui parlent : il y a eu un appel et ils deviennent curé, tu sais. Pour moi, la peinture, maintenant, c'est au-dessus de moi, dans le sens où c'est comme si ça vient de l'extérieur. Pourtant, ça vient de l'intérieur. (...) J'ai envie de peindre tout le temps. (...) C'est plus grand que moi dans le sens où ça englobe tout : ça m'englobe moi, ça englobe l'extérieur. C'est bien spécial. Je trouve ça difficile à décrire, mais c'est clair que pour moi, c'est plus grand que moi. (S.1 - 15.5; 16.1)*

Pour clore cette analyse sur la dimension aspiration, nous présentons le tableau-synthèse suivant (c.f. tableau 8, p. 277) rappelant les thèmes et les formes de manifestation de désirs ressentis ou mis en action vers l'atteinte d'un idéal que nous avons identifiés.

### TABLEAU 8

#### DIMENSION 5 - ASPIRATION : PRÉSENTATION DES THÈMES ET DES FORMES

DEUX THÈMES	FORMES DE MANIFESTATION DE DÉSIRS D'ATTEINDRE UN IDÉAL
1 <sup>er</sup> thème : Intention	vii. Projection d'un rêve dans l'œuvre viii. Expression de soi ix. Modèle de vie x. Développement de sa propre créativité xi. Épanouissement personnel xii. Connaissance de soi
2 <sup>e</sup> thème : Motivation	ii. Transcendance

Cette première section du chapitre portant sur l'étude des résultats a été constituée d'une analyse des variables complémentaires et d'une analyse des résultats en fonction de chacune des dimensions de la portée formatrice. Cette dernière analyse a permis de dégager l'existence d'une portée formatrice de l'expérience d'un processus créateur vécue par des éducateurs en formation professionnelle continue. En effet, l'analyse a permis de repérer de nombreuses formes de manifestation de chacune des dimensions. Ces formes ont été regroupées sous des thèmes généraux et un tableau synthèse les a présentés en fonction de chacune des dimensions.

L'analyse des résultats étant terminée, nous pouvons maintenant passer à l'interprétation de ces derniers.

## **5.2 L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

La présente section constitue une interprétation des résultats relatifs à la portée formatrice analysés dans la section précédente (5.1). Nous abordons, maintenant, l'étape de l'interprétation des résultats (5.2) en discutant l'ensemble du cadre de référence, ainsi que chaque dimension de la portée formatrice en rapport avec les points de vue des auteurs qui se sont penchés sur les effets de l'activité créatrice chez le créateur et qui ont inspiré la construction de notre cadre. Les auteurs piliers sont, rappelons-le, Valéry/Gingras (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) dont le point de vue a été enrichi de celui d'auteurs complémentaires tels Pineau (1995, 1991, 1985); Maslow (1979, 1970, 1968); Rogers (1979, 1978, 1972, 1969); Vargiu (1973); Noy (1978). Nous



avons aussi élargi notre interprétation en confrontant nos résultats analysés avec les points de vue d'auteurs qui se sont penchés sur la personne créatrice, le processus créateur, le développement personnel en relation avec le développement professionnel, ainsi que la formation à la créativité.

Généralement, nos résultats vont dans le sens de l'approche d'autoformation mise de l'avant par Valéry/Gingras, source principale d'inspiration du cadre de référence. Notre recherche a, cependant, apporté certaines précisions et nuances et, occasionnellement, des nouveautés de même que des divergences à leur point de vue, ainsi qu'à celui des autres auteurs consultés.

La présente section comporte deux sous-sections. La première consiste en une interprétation des résultats en rapport avec l'ensemble du cadre de référence (5.2.1) et la seconde consiste en une interprétation en rapport avec chaque dimension de la portée formatrice (5.2.2).

### **5.2.1 L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS EN RAPPORT AVEC L'ENSEMBLE DES DIMENSIONS DU CADRE DE RÉFÉRENCE**

La présente partie de l'interprétation des résultats se rapporte à l'ensemble du cadre en tant que construit définissant la portée formatrice avec ses cinq dimensions. Cette interprétation permet de regrouper les résultats analysés sous trois grands points.

Premièrement, l'analyse des données **confirme la présence des cinq dimensions** qui constituent le cadre de départ en tant que construit, devant nous permettre d'explorer cette notion de portée formatrice d'une démarche créatrice (5.2.1.1).

Deuxièmement, il y a non seulement mise en évidence de la présence de chacune des cinq dimensions, mais il y a aussi **découverte d'interactions entre les dimensions** du cadre de référence, devant nous permettre de saisir davantage la dynamique unissant ces cinq dimensions de la portée formatrice par rapport à la démarche de créativité, aussi bien que par rapport au professionnel en formation continue qui expérimente la portée formatrice. Une partie de la présente sous-section se rapporte à cette question de la **dynamique de l'ensemble des cinq dimensions** (5.2.1.2).

Troisièmement, l'analyse des résultats permet aussi de **découvrir et de préciser des formes de manifestation des dimensions** qui ne faisaient pas partie du cadre de départ, ainsi que de **dégager l'importance de la présence de la volonté** dans ces manifestations, devant nous permettre **d'approfondir l'opérationnalisation des cinq dimensions** de la portée formatrice (5.2.1.3).

#### **5.2.1.1 PRÉSENCE DE TOUTES LES DIMENSIONS DE LA PORTÉE FORMATRICE CONSTITUANT LE CADRE DE RÉFÉRENCE DE DÉPART**

Notre analyse a mis en évidence la présence de l'ensemble des cinq dimensions de la portée formatrice de notre cadre de référence, montrant ainsi, suite à une expérience d'un processus créateur, l'existence d'une autoformation telle qu'avancée par Valéry/Gingras (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979)

### 5.2.1.2 DÉBUT DE COMPRÉHENSION DE LA DYNAMIQUE DE L'ENSEMBLE DES CINQ DIMENSIONS

Notre analyse a permis de **découvrir** que les dimensions de la portée formatrice pouvaient se manifester en **interdépendance**, permettant ainsi d'amorcer une **compréhension de la dynamique de ces dimensions**. Par exemple, la prise de conscience d'aptitudes jusque-là inconnues des individus a pu favoriser la mobilisation de ces derniers à entreprendre des changements dans leurs actions, mettant ainsi en évidence une interrelation entre la dimension potentialité et la dimension plasticité de soi. De même, nous avons vu que la prise de conscience de nouvelles aptitudes reliées à la potentialité pouvait s'accompagner d'un processus d'harmonisation de soi. De plus, la révélation de soi a été vue comme pouvant évoluer en fonction des changements personnels, mettant ainsi en évidence une interrelation entre la dimensions expression de soi et la dimension plasticité de soi.

### 5.2.1.3 APPROFONDISSEMENT DE L'OPÉRATIONNALISATION DES CINQ DIMENSIONS DE LA PORTÉE FORMATRICE

**L'identification** d'un certain nombre de **formes** que les dimensions ont prises, pendant la démarche de création des éducateurs en formation professionnelle continue à la créativité, a illustré diverses façons que la formation de soi peut emprunter, permettant ainsi de mieux opérationnaliser les dimensions de la portée formatrice.

De plus, la **découverte** que la **volonté** a occupé une place importante dans les manifestations de toutes les dimensions de la portée formatrice permet de **pousser l'opérationnalisation** de notre cadre un peu plus loin. En effet, la volonté a joué un rôle dans la plasticité de soi en étant la force motrice qui a permis aux changements de se

concrétiser par l'adoption de nouveaux comportements. Sous la dimension potentialité, la volonté a permis d'actualiser les aptitudes découvertes; sous la dimension harmonisation de soi, la volonté a permis, entre autres, l'intervention de l'intellect afin de dépasser des émotions négatives; sous la dimension expression de soi, nous avons noté la présence d'une volonté mobilisant vers la manifestation délibérée des certains désirs personnels à travers l'œuvre en élaboration, et finalement, sous la dimension aspiration, la volonté a constitué une définition de l'intention de tendre vers un idéal. Nous avons aussi relevé la possibilité d'une source d'ordre transpersonnel à la force mobilisatrice de la volonté manifestée sous la dimension aspiration. Ces résultats nous amènent à **enrichir notre définition de soi** que nous avons préalablement limitée à la personne prise sur le plan psychologique, incluant seulement les aspects affectif et intellectuel, pour **y ajouter l'aspect volitif**.

Nos résultats se rapportant à l'action de la volonté dans la manifestation de la portée formatrice, sauf la possibilité d'une nature d'ordre transpersonnel, **va dans le sens** de Gruber (Gruber et Wallace, 1989) lorsqu'il a développé un **modèle systémique** dans lequel la personne créatrice était vue comme un système en interaction avec son environnement. Les éléments du "système-personne créatrice" proposés par Gruber sont l'organisation de la connaissance, référant à l'aspect intellectuel du soi, l'organisation de l'affect, référant à l'aspect affectif du soi, et à l'organisation de l'intention, référant à l'aspect volitif du soi. Gruber a précisé que ces trois sous-systèmes étaient en interaction entre eux.

Bref, nous avons constaté que la volonté pouvait constituer un aspect dynamique du soi dont la nature pouvait paradoxalement transcender ce dernier. De plus, la volonté pouvait mobiliser la personne directement dans l'action ou mobiliser d'autres aspects du soi, notamment l'intellect, vers l'atteinte d'un objectif de modification de soi, d'actualisation de soi, d'harmonisation de soi, d'expression de soi ou d'atteinte d'un idéal.

### **5.2.2 L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS EN RAPPORT AVEC CHACUNE DES DIMENSIONS DE LA PORTÉE FORMATRICE**

La section précédente a interprété les résultats analysés en rapport avec l'ensemble des dimensions de la portée formatrice. La présente section interprète ces mêmes résultats en rapport avec chacune des dimensions de la portée formatrice. Ici, nous confrontons aussi nos résultats du point de vue des auteurs qui ont inspiré directement l'élaboration de notre cadre, soit Valéry/Gingras (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) et à celui d'auteurs complémentaires, soit Pineau (1995, 1991, 1985); Maslow (1979, 1970, 1968); Rogers (1979, 1978, 1972, 1969); Vargiu (1973); Noy (1978). L'interprétation s'élargit aussi de façon à inclure les points de vue d'auteurs qui se sont penchés sur la personne créatrice, le processus créateur, le développement personnel en relation avec le développement professionnel et la formation à la créativité. Cette interprétation nous permet de confirmer, préciser, nuancer, identifier des nouveautés et des divergences par rapport aux points de vue des auteurs consultés.

Bien que Valéry/Gingras (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) ne se soient pas intéressés à l'œuvre en tant que produit qu'ils considéraient, d'ailleurs, comme n'étant qu'un rebut, nous avons estimé que le rapport du créateur à son œuvre

finie pouvait exercer un effet sur la portée formatrice tel qu'avancé par Fritz (1993, 1989) qui a souligné que le créateur devait apprendre à vivre avec son œuvre et, surtout, Anzieu (1981) qui s'est directement penché sur le rapport du créateur à son œuvre et aux personnes que ce dernier imagine prendre contact avec son oeuvre. En ce sens, nous abordons l'interprétation de chacune des dimensions de la portée formatrice, soit plasticité de soi (D.1) (5.2.2.1), potentialité (D.2) (5.2.2.2), harmonisation de soi (D.3) (5.2.2.3), expression de soi (D.4) (5.2.2.4) et aspiration (D.5) (5.2.2.5) en faisant une différenciation entre (a) la démarche de création en tant que processus comportant des phases distinctes et (b) l'œuvre en tant qu'objet fini.

#### **5.2.2.1 PLASTICITÉ DE SOI (D. 1)**

L'interprétation de la dimension plasticité de soi porte sur quatre points se rapportant à (a) la démarche de création et sur deux autres se rapportant à (b) l'œuvre finie.

##### **A) LA DÉMARCHE DE CRÉATION**

Notre interprétation fait ressortir les quatre points suivants concernant la dimension plasticité de soi (D.1) en rapport avec la démarche de création : modifications de soi et mobilisation de la volonté; échanges et conscience de soi; malléabilité et rigidité de la personne; acquisition de qualités de la personne créatrice et de traits créateurs.

- **MODIFICATIONS DE SOI ET MOBILISATION DE LA VOLONTÉ**

Nos résultats **montrent l'existence** de perceptions d'avoir **changé intérieurement tant sur le plan intellectuel qu'affectif** pendant la démarche de création, **confirmant** ainsi le

point de vue de Valéry/Gingras (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979).

De plus, nos résultats permettent de **préciser** que les modifications de soi ne relèvent pas seulement de l'ordre subjectif ou existentiel comme semblent le présenter Valéry/Gingras, puisque ressort aussi la **mobilisation de la volonté** permettant de traduire plusieurs des modifications de soi en actions ou en comportements concrets.

- **ÉCHANGES ET CONSCIENCE DE SOI**

**Tout comme** Valéry/Gingras spécifient que les modifications de soi dépendent de la conscience de soi dans l'action et de l'engagement de la personne dans son activité créatrice, nous avons repéré un certain nombre de manifestations de **modification de soi**, notamment, sur le **plan intellectuel**, qui ont été présentées par les éducateurs comme étant **en lien direct avec la réflexion** effectuée, par ces derniers, pendant leur démarche de création.

Nos résultats **apportent une nouveauté** en mettant en évidence que les **échanges** des étudiants entre eux soit en sous-groupes, soit avec un mentor, soit en plénière, ainsi que les échanges avec la professeure, **ont favorisé la "réflexion dans et sur l'action"**, permettant de créer avec une certaine qualité d'attention et de présence intérieure plutôt que de machinalement produire une œuvre. Par le fait, les différents types d'échange ont semblé être particulièrement **propices** à plusieurs manifestations de **modification de soi**, particulièrement, **sur le plan intellectuel**.

Étant donné que la possibilité de tenir ces échanges était reliée au nombre restreint d'étudiants (17) ayant suivi ce cours, n'est-il pas pertinent de se questionner sur la quantité d'étudiants à admettre dans les cours en formation professionnelle continue ? Selon nous, il aurait été, en effet, difficile, voire impossible, en présence de grands groupes, de tenir des échanges en plénière pendant lesquels tous les étudiants auraient pu exprimer leur vécu.

- **MALLÉABILITÉ ET RIGIDITÉ DE LA PERSONNE**

Les résultats de notre recherche **confirment** l'existence d'un **caractère malléable**, tout en **précisant** que cette **malléabilité est limitée** et **peut varier** d'une personne à l'autre, de même que d'une situation à l'autre chez la même personne. En effet, en indiquant la possibilité d'un changement intérieur accompagné d'un changement de comportements sous l'impact d'une activité créatrice accomplie avec une qualité d'attention, notre analyse a confirmé l'existence d'un caractère malléable de la personne, **allant ainsi dans le sens** du concept de la *self-variance* de Valéry (Gingras, 1993) et de la **fonction vitale de création** de la propre forme de la personne mise de l'avant par Pineau (1995, 1991) inspiré par Honoré (1977) et Fabre (1995 *in* Pineau, 1995).

Cependant, notre analyse a aussi apporté une **nuance** par la mise en évidence de l'existence d'une contrepartie à la malléabilité, soit celle de la **rigidité**, notamment, sur le plan **intellectuel**, rendant, parfois, difficile le changement des représentations mentales.



- **ACQUISITION DE QUALITÉS DE LA PERSONNE CRÉATRICE ET DE TRAITS CRÉATEURS**

Nos résultats indiquent que certaines **formes de modification de soi** consistent en **l'acquisition** soit de **qualités de la personne créatrice** identifiées par Mac Kinnon (1962), soit de **traits créateurs** identifiés par Guilford (1967). Le fait que l'activité créatrice a ainsi contribué à la manifestation de changements, chez les éducateurs, allant dans le sens d'une telle acquisition de qualités associées aux personnes créatrices et de traits créateurs, **confirmait** la **possibilité de développer ces traits** émise par Parnes (1973), il y a déjà près de trois décennies.

À cette époque, l'apprentissage d'habiletés créatrices associées à la pensée divergente était vu comme le moyen privilégié de développer les traits créateurs. Bien que la recherche de McConnell et LeCapitaine (1988) sur la formation à la créativité axée sur le développement d'habiletés créatrices en résolution de problèmes a montré que l'apprentissage de telles habiletés pouvait contribuer au développement personnel, nous tenons à souligner que certains auteurs dont Gloton et Clero (1971), Fritz (1993, 1989), ainsi que Beaudot (1979) avaient déjà indiqué que l'acquisition d'habiletés créatrices n'était pas nécessairement garante de la possibilité de créer. En ce sens, les résultats de notre recherche, nous a amenée à **préciser** qu'une **formation à la créativité axée sur l'expérience d'un processus créateur** représentait une **approche intégrale** pouvant contribuer, aussi bien au **développement des traits créateurs et de la capacité de créer** des œuvres tangibles, qu'au **développement personnel** des éducateurs en formation professionnelle continue.

## B) L'ŒUVRE FINIE

Les deux points concernant la dimension plasticité de soi (D.1) que notre interprétation fait ressortir par rapport à l'œuvre finie sont : dépassement du désir de contrôler l'opinion d'autrui par la mobilisation de la volonté et continuelle perfectibilité de l'œuvre.

- **DÉPASSEMENT DU DÉSIR DE CONTRÔLER L'OPINION D'AUTRUI PAR LA MOBILISATION DE LA VOLONTÉ**

Le rapport à l'œuvre finie permet de **confirmer** la manifestation de **certaines formes de plasticité de soi**. En particulier, des sentiments positifs face à sa propre œuvre, vue comme un objet représentatif de soi, ont pu favoriser, chez le créateur, le **changement d'une tendance à peu s'exposer personnellement** ou, encore, d'une **tendance à vouloir contrôler le jugement d'autrui** par rapport à sa propre œuvre achevée. Dans ce dernier cas, il s'agit d'une **confirmation** de la **description de la peur de la critique** présentée par Anzieu (1981) lorsqu'il définit la dernière phase de sa conception du processus créateur.

Notre recherche permet aussi de **préciser** que cette peur de la critique peut s'accompagner d'un **désir de contrôler l'opinion des autres** et, qu'en plus, ce désir peut être **dépassé par une mobilisation de la volonté**, sans qu'il y ait nécessairement modification du sentiment d'insécurité sous-jacent à ce désir de contrôle.

- **CONTINUELLE PERFECTIBILITÉ DE L'ŒUVRE**

Nos résultats concernant le rapport à l'œuvre finie nous permettent de **mettre en relief** l'existence de **changements continuels dans les représentations mentales**, faisant état de la possibilité de constamment retravailler l'œuvre. Cette constatation **confirme** les propos de Valéry/Gingras (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979)

sur le fait qu'une **œuvre est continuellement perfectible**, puisque l'élaboration de cette dernière change le créateur et que le changement du créateur s'accompagne de nouvelles possibilités qu'il réinvestit dans l'œuvre. Cette constatation par rapport à la continue perfectibilité de l'œuvre **rejoint aussi le concept d' "œuvre processus"** avancé par Anzieu (1981) dans sa modélisation du processus créateur.

#### 5.2.2.2 POTENTIALITÉ (D. 2)

L'interprétation de la dimension potentialité porte sur deux points se rapportant à (a) la démarche de création et quatre autres se rapportant à (b) l'œuvre finie.

##### A) LA DÉMARCHE DE CRÉATION

Notre interprétation fait ressortir les deux points suivants concernant la dimension potentialité (D.2) en rapport avec la démarche de création : application d'aptitudes reliées au savoir-faire; application d'aptitudes reliées au savoir-être.

- **APPLICATION D'APTITUDES RELIÉES AU SAVOIR-FAIRE**

Les résultats de notre recherche, en **mettant en évidence** le fait que l'activité créatrice a permis au créateur de **prendre conscience des aptitudes reliées au savoir-faire et de les mettre en œuvre, confirment** les propos de Valéry/Gingras (Gingras-Audet, 1983) sur l'activité créatrice comme étant un **moyen**, pour le créateur, **de se dépasser, d'acquérir une meilleure capacité de gérer ses moyens d'expression et d'actualiser ses possibles**. Nous avons relevé deux facteurs ayant contribué à cette prise de conscience et actualisation des aptitudes, soit l'exercice de l'activité créatrice et la méconnaissance du domaine de création.

➤ **EXERCICE DE L'ACTIVITÉ CRÉATRICE**

De façon générale, les formes de savoir-faire ont été découvertes tout simplement par **l'exercice même de l'activité créatrice**. En effet, il semble que le seul fait d'entreprendre certaines actions ne nécessitant que **l'utilisation d'habiletés connues** des éducateurs a **ouvert une** porte sur un univers de possibilités inédites que ces derniers ont exploré en **actualisant de nouvelles aptitudes** qui, souvent inconnues d'eux-mêmes, étaient jusque-là demeurée en puissance.

➤ **MÉCONNAISSANCE DU DOMAINE DE CRÉATION**

Par ailleurs, le fait d'entreprendre des actions dans des **domaines de création méconnus**, donnant aux éducateurs l'impression de ne pas avoir les aptitudes requises, semble aussi avoir permis une **prise de conscience de nouvelles aptitudes**, favorisant ainsi le **dépassement de limites personnelles** réelles ou imaginées.

• **APPLICATION D'APTITUDES RELIÉES AU SAVOIR-ÊTRE**

Les résultats de notre recherche, en **mettant aussi en évidence** le fait que l'activité créatrice a permis au créateur de **prendre conscience d'aptitudes reliées au savoir-être**, c'est-à-dire à la façon d'être de la personne, et d'actualiser ces aptitudes, **confirment** les propos de Valéry/Gingras (Gingras-Audet, 1983) sur l'activité créatrice en tant que **moyen**, pour le créateur, **de se connaître et de se dépasser personnellement**.

Nous avons relevé un facteur ayant contribué à cette prise de conscience et actualisation d'aptitudes reliées au savoir-être, soit les différentes interactions du créateur avec lui-

même en tant que personne, avec ses pairs et avec les matériaux de fabrication de son œuvre.

➤ **INTERACTIONS**

Selon nos résultats, il semble que **les interactions** que les éducateurs ont eu avec eux-mêmes en tant que personnes, avec leurs pairs et avec les matériaux de fabrication de leur œuvre, ont favorisé l'acquisition d'une **meilleure maîtrise d'eux-mêmes et d'une meilleure prise sur leur vie**, permettant ainsi une **construction de soi**. Cette constatation **confirme** le point de vue de plusieurs auteurs consultés.

En effet, en soutenant que le **façonnement des matériaux par le créateur façonne**, à son tour, **le créateur**, l'approche d'autoformation de Valéry/Gingras (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) avait déjà souligné l'importance des **interactions** du créateur avec les matériaux de fabrication de l'œuvre dans la **construction de la personne**.

De même, en avançant qu'un **organisme** prend forme à partir de ses **interactions** avec son **environnement**, l'approche d'autoformation bio-cognitive de Pineau (1995), inspirée des systèmes vivants, avait ainsi souligné le rôle incontournable des interactions dans la **construction de soi**.

D'autre part, Rogers (1972) a aussi pris en considération le rôle central des **interactions** de la personne avec son environnement dans le développement de la personne. En effet, Rogers a considéré que ces interactions contribuaient à l'émergence de changements chez

la personne et que ces changements allaient dans le sens de la tendance de **l'actualisation de soi** vue comme étant un mouvement de **développement de ses propres possibilités inhérentes** et de **construction de soi**.

## B) L'ŒUVRE FINIE

Les quatre points concernant la dimension potentialité (D.2) que notre interprétation fait ressortir par rapport à l'œuvre finie sont : prise de conscience de sa propre capacité de créer; conditions favorables à la création; détachement de l'œuvre; création de sa propre vie.

- **PRISE DE CONSCIENCE DE SA PROPRE CAPACITÉ DE CRÉER**

Nos résultats montrent que face à son œuvre finie, le créateur peut considérer cette dernière comme étant une réussite et **prendre ainsi conscience de sa capacité de créer**. Cette manifestation de potentialité **confirme** la remarque de Fritz (1993) lorsqu'il décrit les caractéristiques du processus créateur, à savoir que la **meilleure façon d'apprendre à créer est de créer**.

- **CONDITIONS FAVORABLES À LA CRÉATION**

Nos résultats montrent que **l'évaluation de la réussite** de sa propre œuvre peut s'accompagner d'une aptitude à exercer un **discernement** par rapport à la qualité de l'œuvre et **d'autonomie** par rapport à l'opinion d'autrui sur l'œuvre. La manifestation de ces deux aptitudes **concordent** avec deux **conditions internes pour favoriser la créativité** identifiées par Rogers (1972), à partir de ses observations comme formateur et thérapeute.

- **DÉTACHEMENT DE L'ŒUVRE**

En **mettant en évidence** une **capacité du créateur de se distancier** suffisamment de sa propre œuvre de sorte à ne pas ressentir le besoin de retoucher cette dernière après l'avoir achevée, nos résultats **divergent** des propos d'Anzieu (1981) sur la possible **difficulté du créateur de se détacher** de son œuvre. Il faut, cependant, souligner qu'Anzieu n'a pas présenté son point de vue comme une règle immuable et applicable indistinctement à tous les cas.

- **CRÉATION DE SA PROPRE VIE**

Nos résultats montrent, qu'à partir de son rapport avec l'œuvre qu'il vient de créer, le créateur peut établir un **lien entre la création d'un objet extérieur et la possibilité de créer sa vie personnelle**. La manifestation de cette forme de savoir-être **s'apparente** au point de vue émis par Klee (1998) lorsqu'il présente sa conception du processus créateur. En effet, selon lui, une **œuvre est réussie** si le **mouvement créateur** qu'elle incarne est **transmis à une personne qui regarde l'objet créé**, de sorte à évoquer un mouvement créateur analogue chez cette personne. Notre recherche a permis de **préciser** que la **personne qui regarde une œuvre pouvait aussi être le créateur lui-même**.

### **5.2.2.3 HARMONISATION DE SOI (D. 3)**

L'interprétation de la dimension harmonisation de soi porte sur quatre points se rapportant à (a) la démarche de création et un autre se rapportant à (b) l'œuvre finie.

## A) LA DÉMARCHE DE CRÉATION

Notre interprétation fait ressortir les quatre points suivants concernant la dimension harmonisation de soi (D.3) en rapport avec la démarche de création : intégration des forces contradictoires; harmonisation-processus et harmonisation-résultat; interrelation entre les dimensions; conditions d'une interrelation effective entre les dimensions.

- **INTÉGRATION DE FORCES DIVERGENTES**

Les résultats de notre recherche **confirment** la présence d'une **intégration de forces divergentes** chez les individus, comme le suggèrent Valéry/Gingras (Gingras-Audet, 1983). Ces auteurs, rappelons-le, considèrent que l'activité créatrice tend à harmoniser le corps et l'esprit ou les émotions et la raison et, qu'à l'occasion, l'harmonisation peut, également, se produire entre ces deux aspects de la personne et le monde environnant. De plus, nos résultats apportent une **nouveauté** en indiquant que les **forces contradictoires** ne relèvent pas seulement des aspects du soi en opposition, comme le sont la sensibilité et l'intellect, mais peuvent aussi **exister entre des éléments d'un même aspect du soi**, c'est-à-dire entre deux ou plusieurs émotions pouvant aller en sens contraire, ou encore, entre deux ou plusieurs pensées pouvant être en contradiction et être, toutefois, unifiées sous l'effet de l'activité créatrice. Cette constatation **concorde** avec la **tendance à aller vers l'unité** ou **l'intégration de la personne** prise dans un sens général, tel qu'avancée par Maslow (1970, 1968) pour décrire la tendance à l'actualisation de soi qu'il associait à la créativité.



- **HARMONISATION-PROCESSUS ET HARMONISATION-RÉSULTAT**

De plus, les résultats de notre recherche apportent quelques **nuances** entre l'harmonisation de soi vue comme un **processus** et l'harmonisation de soi vue comme le **résultat d'un processus** d'harmonisation.

- i) **Harmonisation-processus**

L'harmonisation de soi vécue comme un processus comprend la notion de passage d'un état de tension à un sentiment d'unification. Certains auteurs associent une notion de transcendance à ce passage.

- **PASSAGE D'UN ÉTAT DE TENSION À UN SENTIMENT D'UNIFICATION**

Lorsque présentée comme un **processus**, la description de l'harmonisation par les éducateurs fait état d'un **difficile périple** caractérisé soit par un tiraillement, soit par une grande tension interne, dont la **résolution s'accompagne d'un sentiment d'unification**. Ce dernier est caractérisé par un soulagement allant jusqu'à un sentiment de bien-être profond ou par l'acquisition d'un nouveau point de vue, souvent suivi d'une nouvelle façon d'aborder la situation. Cette constatation **confirme** la notion de **compréhension supérieure de soi et du monde** environnant formulée par le psychanalyste Noy (1978) et, également, celle **d'intégration de la personnalité** émise par le psychosynthésiste Vargiu(1973). Rappelons que le qualificatif "supérieur" utilisé par Noy fait référence au fait que la **compréhension transcende** les points vue limités des fonctions psychologiques reliées aux émotions et à l'intellect de la personne. Vargiu (1973), quant à lui, avance aussi que l'activité créatrice permet une intégration des diverses composantes de la personnalité, dont les émotions et l'intellect, en plus de favoriser un contact avec une

dimension de la personne qui est de nature transpersonnelle, c'est-à-dire qui transcende le seul point de vue de la personnalité d'un individu. Vargiu a, de plus, souligné l'importance de la "conscience de soi dans l'action", afin de favoriser une telle intégration de la personnalité et un tel contact avec le transpersonnel. Nos résultats ne nous ont **pas permis d'identifier** la présence d'un contact avec une **dimension de nature transpersonnelle** en lien avec la dimension **harmonisation de soi**. Par contre, comme nous le verrons plus loin, nous avons **repéré** une **manifestation de nature transpersonnelle** associée à la cinquième dimension de la portée formatrice, soit la **dimension aspiration**.

Néanmoins, nos résultats **confirment** le point de vue de Vargiu (1973) à l'effet que la "**conscience de soi dans l'action**" qui, dans notre recherche, a nécessité l'intervention de l'intellect par une mobilisation de la volonté, a effectivement été un facteur contribuant au dépassement d'émotions limitatives, **conduisant à une harmonisation de soi**.

## ii) Harmonisation-résultat

Les différentes formes d'harmonisation de soi en tant que résultat d'un processus **réfèrent à des états de fait libres d'évaluation qualitative du phénomène vécu**. Par exemple, lorsque l'harmonisation de soi impliquait le monde extérieur, seul l'aspect communication établie entre le créateur et les autres était souligné, sans donner une appréciation de ce phénomène. À d'autres occasions, lorsque l'activité créatrice était réalisée pour la simple **satisfaction personnelle** et non pour répondre à des exigences extérieures, nous avons repéré certaines manifestations d'harmonisation de soi, sous des formes, directement, **associées au ressourcement de la personne**. Ces résultats **concordent** avec le point de

vue de Valéry-Gingras (Gingras, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) à l'effet que l'activité créatrice est une manière de vivre avec soi-même et de rendre la vie supportable.

- **INTERRELATION ENTRE LES DIMENSIONS**

Nos résultats nous permettent de **découvrir** l'existence **d'une interrelation entre les dimensions**. En effet, les dimensions plasticité de soi (D.1), potentialité (D.2) et harmonisation de soi (D.3) se sont présentées en **interrelation**. Selon notre analyse, la **découverte et l'actualisation d'aptitudes** semblent avoir **contribué au processus d'harmonisation de soi** manifesté sous la forme d'une meilleure confiance en soi et en ses propres capacités. Une telle amélioration de la confiance en soi et en ses propres capacités a été perçue comme constituant une base à partir de laquelle des **modifications de comportements** avaient pu être entreprises.

En plaçant ainsi la découverte **d'aptitudes en relation avec les modifications de soi**, notre recherche a **mis en évidence une façon dont les interactions** avec les choses, via les matériaux de fabrication de l'œuvre, avait pu contribuer au changement de la personne. Cette constatation **confirme** l'existence d'une interrelation indiquée par Valéry/Gingras (Gingras, 1993) entre la possibilité de changer intérieurement et sur ce que Valéry a appelé "*implexe*" référant à ce "*qui est en puissance*" en chaque personne. En effet, déployer son potentiel implique, selon ces auteurs, une capacité de se recréer en changeant de forme.

- **CONDITIONS D'UNE INTERRELATION EFFECTIVE ENTRE LES DIMENSIONS**

De plus, nos résultats de recherche apportent une **nouveauté** avec **l'identification de certaines conditions** pour que cette interrelation entre les dimensions soit effective. Par exemple, un changement de comportement peut s'établir grâce à **l'augmentation de confiance en soi et en ses capacités de réussir** ce qui est entrepris, acquise suite à une harmonisation de soi, et grâce à **l'accroissement d'un sentiment de compétence** découlant de la découverte et de l'actualisation d'aptitudes.

#### **B) L'ŒUVRE FINIE**

Le point concernant la dimension harmonisation de soi (D.3) que notre interprétation fait ressortir par rapport à l'œuvre finie est : harmonisation de soi en tant qu'expérience accessible.

- **HARMONISATION DE SOI EN TANT QU'EXPÉRIENCE ACCESSIBLE**

Enfin, l'analyse du rapport du créateur à son œuvre finie **met, également, en évidence** la présence d'un processus d'harmonisation à l'intérieur de l'aspect du soi qu'est la sensibilité. D'une part, il semble que la **reconnaissance et l'acceptation de l'existence de deux sentiments opposés**, de la part du créateur, face à sa propre œuvre, peuvent aider ce dernier à retrouver un équilibre intérieur. D'autre part, le fait que le créateur **choisit d'accorder plus de valeur à un sentiment ressenti par lui qu'à un autre** face à sa propre œuvre, semble contribuer à **résoudre la tension intérieure** éprouvée par le créateur. Ces manifestations d'un processus d'harmonisation peuvent paraître modestes à côté de la théorie de Noy (1978) avec sa notion de transcendance des polarités et à côté du phénomène de transcendance ou de résolution des dichotomies et des polarités observé

par Maslow (1979) lorsqu'il s'est penché sur les personnes ayant vécu des expériences paroxystiques. Cependant, notre recherche **apporte une nouveauté** en indiquant la possibilité que l'harmonisation de soi n'est **pas toujours une expérience hors de l'ordinaire**, mais qu'elle peut aussi consister en **de petits ajustements**, rendant la vie de la personne simplement **plus facile et plus confortable à vivre intérieurement**.

#### 5.2.2.4 EXPRESSION DE SOI (D. 4)

L'interprétation de la dimension expression de soi porte sur deux points se rapportant à (a) la démarche de création et deux autres se rapportant à (b) l'œuvre finie.

##### A) LA DÉMARCHE DE CRÉATION

Notre interprétation fait ressortir les deux points suivants concernant la dimension expression de soi (D.4) en rapport avec la démarche de création : révélation de son identité personnelle; révélation de son propre fonctionnement créateur.

- **RÉVÉLATION DE SON IDENTITÉ PERSONNELLE**

Nos résultats **mettent en évidence** que l'activité créatrice peut favoriser, non seulement la manifestation de certaines **qualités personnelles** prises isolément, mais aussi la prise de contact avec le cœur même de **l'identité** de la personne en touchant sa singularité et en mettant en évidence la nature profonde de la personne vers une meilleure compréhension de soi. Ces résultats **confirment** les propos de Valéry/Gingras (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) sur **l'activité créatrice** comme étant un **moyen**, pour le créateur, **de se connaître**.

Cependant, selon notre recherche, il semble que la **révélation de son identité personnelle** soit **reliée**, du moins, en partie, **à la formule pédagogique expérientielle** utilisée. En effet, le fait que les éducateurs ont **choisi un projet** de création personnel et signifiant pour eux, ainsi que le fait que, tout au long de leur démarche de création, ces éducateurs ont été constamment amenés à **se connecter à leur vécu** et à en **dégager un sens personnel**, pouvaient contribuer à la manifestation de cette forme de révélation de soi. Cette constatation **concorde** avec la théorie de Rogers (1972) et l'opérationnalisation de cette dernière apportée par Merriam et Clark (1993). En effet, Rogers avance que **l'appropriation, par la personne, de son expérience** affecte la **structure psychologique** de cette dernière, ainsi que son **processus d'apprentissage**. Par ailleurs, Merriam et Clark ont opérationnalisé ce point de vue théorique de Rogers et ont trouvé qu'un **apprentissage expérientiel signifiant affectait personnellement l'individu** et, dans ce sens, pouvait conduire à une **expansion du sentiment de sa propre identité**.

- **RÉVÉLATION DE SON PROPRE FONCTIONNEMENT CRÉATEUR**

Nos résultats **mettent aussi en évidence** des manifestations de **révélation de son propre fonctionnement créateur**. Ici, la **formule pédagogique**, mettant à l'honneur les **échanges** entre les pairs et la professeure, ainsi que la **réflexion sur la démarche** de création, semble avoir considérablement **contribué à la révélation de son propre fonctionnement créateur**. De plus, les échanges en plénière en comportant un aspect **écoute des autres**, ont exposé les éducateurs à différentes manières de vivre le processus créateur plutôt que de rester confiné à leur propre expérience. Cette façon de procéder a **mis en relief la complexité du processus créateur** et, a, par conséquent, **enrichi les connaissances** des éducateurs sur ce processus, favorisant ainsi l'acquisition d'une

**meilleure compréhension du fonctionnement créateur**, en général. L'importance de cette constatation **concorde** avec Boucher et L'hostie (1997) lorsqu'ils présentent certaines notions théoriques d'une formation axée sur l'analyse réflexive. Selon ces auteurs, les **échanges** entre les membres d'un groupe **stimulent et enrichissent la réflexion** qui, à son tour, selon nos résultats, peuvent favoriser la révélation de soi à soi-même. De plus, dans une perspective de formation professionnelle continue visant à amener les éducateurs à élaborer leurs propres modèles d'intervention professionnelle à partir de leur propre savoir d'expérience, tel que préconisé par Boucher et L'hostie, des **partages en plénière** peuvent permettre aux éducateurs, comme l'a montré notre recherche, d'une part, de **dépasser une généralisation trop rapide** basée seulement sur le savoir personnel d'expérience, d'autre part, d'enrichir l'élaboration de modèles personnels du fonctionnement créateur. Ainsi, les éducateurs peuvent être plus en mesure de **reconnaître la complexité et la singularité du fonctionnement créateur** des gens dont ils ont la responsabilité de former à la créativité et, par le fait, **améliorer la qualité de leurs interventions professionnelles**.

## B) L'ŒUVRE FINIE

Les deux points concernant la dimension expression de soi (D.4) que notre interprétation fait ressortir par rapport à l'œuvre finie sont : projection de soi; reflet d'un sens personnel.

- **PROJECTION DE SOI**

Notre analyse du rapport du créateur à sa propre œuvre **met en évidence** des manifestations d'expression de soi reliées à la perception de **l'œuvre comme étant une projection de soi** ou, du moins, d'une caractéristique ou de plusieurs caractéristiques de

soi. En effet, les éducateurs avaient l'impression de se reconnaître à l'intérieur de leur œuvre. Les manifestations de la révélation de soi pouvaient toucher des **intérêts et des goûts personnels**, de même que des **sentiments intimes** et la **nature profonde de la personne**. La production d'une œuvre vécue comme étant le prolongement de soi a généralement procuré beaucoup de plaisir et était abordée comme étant la reconnaissance et l'affirmation de soi ou, tout simplement, l'affirmation d'une valeur ou d'un désir personnel. Ces résultats apportent une **nouveauté** par rapport aux propos de Valéry/Gingras (Gingras-Audet, 1983). En effet, ces auteurs ont avancé que l'œuvre pouvait incorporer des idéaux ou des valeurs idéales, mais, à notre connaissance, ils ne se sont **pas vraiment intéressés à l'œuvre** comme pouvant constituer une **extension de soi**. En fait, Valéry/Gingras se sont surtout penchés sur le travail d'élaboration de l'œuvre comme pouvant constituer un agent de révélation du créateur à lui-même et aux autres et non sur l'œuvre comme objet fini. En fait, ce dernier était plutôt considéré comme un rebut ne comportant plus d'intérêt véritable. Nous savons pertinemment, en tant que psychologue, que pour l'art thérapie ou pour d'autres domaines connexes, l'œuvre comme projection de soi est reconnue et même exploitée à des fins thérapeutiques. Puisque notre recherche ne touchait pas ces domaines, nous ne nous sommes pas penchée sur la littérature scientifique qui aurait pu se rapporter à ce sujet. Cependant, nos résultats nous amènent à penser que **l'œuvre en tant qu'objet de révélation de soi** peut comporter un **effet formateur** dans le sens d'un **développement personnel**.

- **REFLET D'UN SENS PERSONNEL**

De plus, nos résultats **indiquent** que l'œuvre a aussi été perçue comme pouvant **refléter le sens personnel** que le créateur voulait incorporer dans son œuvre. Comme nous l'avons



déjà mentionné, ce genre de manifestations de révélation de soi **ne trouvaient aucune concordance** avec les points de vue des auteurs recensés. Toutefois, les **sentiments éprouvés** par les éducateurs face à la perspective de se révéler en exposant leur œuvre **vont dans le sens** des sentiments soulignés par Anzieu (1981) lorsqu'il présente sa conception du processus créateur. En effet, cet auteur fait mention d'un **continuum allant de la honte à la magnification grandiose de soi**. Bien que les éducateurs n'aient manifesté de sentiments aussi extrêmes que ceux des antipodes présentés par Anzieu, nos résultats ont **précisé** que plus la révélation de soi concernait des **aspects privés et profonds de la personne**, plus les éducateurs éprouvaient une **difficulté** ou du moins un malaise à exposer leur œuvre au public, en l'occurrence, à leurs pairs. Au contraire, révéler des **aspects de soi plus neutres**, comme ses préférences personnelles, semblait se faire avec plus de **facilité**, voire, procurer un certain **plaisir**.

#### 5.2.2.5 ASPIRATION (D. 5)

L'interprétation de la dimension aspiration porte sur deux points se rapportant à (a) la démarche de création et deux autres se rapportant à (b) l'œuvre finie.

##### A) LA DÉMARCHE DE CRÉATION

Notre interprétation a fait ressortir les deux points suivants concernant la dimension expression de soi (D.5) en rapport avec la démarche de création : développement personnel; contact avec une source d'aspiration de nature transcendante.

- **DÉVELOPPEMENT PERSONNEL**

Nos résultats **montrent** l'existence de manifestations d'aspiration axée sur le **développement personnel** sous les formes suivantes : modèle de vie inspirant le devenir de la personne ou désir de mieux se connaître, de s'épanouir, de développer sa propre créativité, de s'exprimer davantage. Toutes ces formes d'aspiration **vont dans le sens** de l'idée émise par Valéry/Gingras (Gingras, 1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) à l'effet que l'activité créatrice constitue un **moyen privilégié pour la construction de la personne**. Cependant, ces auteurs ont donné un sens particulier à la construction de soi, soit celui de **tendre vers un idéal de perfection**, qui **n'a pas été relevé** par notre recherche. En effet, selon nos résultats, les manifestations d'aspiration reliées au développement personnel **n'ont pas comporté** directement une **connotation de perfection**, même si le développement personnel impliquait toujours une certaine notion d'amélioration ou de perfectionnement de soi. Les formes d'aspiration manifestées qui allaient dans le sens d'un **développement personnel** ont, d'une part, été plutôt **associées au simple plaisir ou satisfaction** que procurait un tel développement de soi. D'autre part, elles ont été présentées comme une **réponse naturelle allant dans le sens d'un mouvement intérieur** déclenché par l'activité créatrice. Ce mouvement intérieur **s'apparente** d'ailleurs à **la tendance à l'actualisation de soi** proposée par Maslow (1979, 1970, 1968) et aux **caractéristiques des personnes actualisées** et de celles qui ont vécu des **expériences paroxystiques** étudiées par cet auteur. Ces personnes présenteraient, en effet, une aptitude au plaisir, auraient tendance à aller vers leur unicité ou l'expression de leur véritable soi et se sentiraient être elles-mêmes le centre de leurs propres activités.

- **CONTACT AVEC UNE SOURCE D'ASPIRATION DE NATURE TRANSCENDANTE**

Nos résultats mettent en évidence l'existence d'une source de nature transcendante du désir d'atteindre un idéal. Cette manifestation ne définit en rien l'idéal vers lequel tendre, mais place l'accent sur la nature de la force poussant vers un idéal non-défini. Cette force n'est **pas sans lien** avec la notion "**d'émotion créatrice**" émise par Valéry (Gingras-Audet, 1983) qui amène le créateur à **ressentir une impulsion à créer**. Cependant, selon Valéry/Gingras, cette pulsion est **ressentie pendant la première phase** du processus créateur, après que le créateur ait pris contact avec un germe créateur et qu'il se sente en communion avec l'univers. Notre recherche **diverge** quelque peu de ce point de vue en indiquant que cette **pulsion a plutôt résulté de l'expérience créatrice**. En effet, l'activité créatrice a engendré un mouvement vers une vie de création plus abondante, **tout comme** l'a d'ailleurs avancé Fritz (1993, 1989) lorsqu'il proposait que **l'énergie créatrice qui met la création en mouvement se multipliait** d'une phase à l'autre à l'intérieur d'un même processus créateur et que l'achèvement d'une création poussait à entreprendre de nouveaux processus créateurs. Gruber (Wallace et Gruber, 1989, Gruber et Davis, 1988), qui s'est intéressé au travail créateur s'échelonnant sur toute une vie de création, a aussi souligné, dans son modèle systémique de la personne créatrice, que l'achèvement d'un processus créateur ne constituait pas une fin en soi, mais plutôt une préparation au passage à une prochaine étape de création. Ceci suggère ainsi la présence d'une **force propulsant le créateur dans un travail de création tout au long de sa vie**.

L'existence possible d'une **force de nature transcendante** ou transpersonnelle **s'apparente** aussi à l'idée de l'existence d'une **dimension transpersonnelle, source d'inspiration créatrice**, mise de l'avant par Vargiu (1973) et avec le **concept de**

**tendance formatrice** émis par Rogers (1979, 1978) pour définir un mouvement évolutionnaire conduisant au sentiment d'une connexion profonde à l'univers. Soulignons que Rogers a relié cette dernière tendance à celle de l'actualisation de soi, toutes deux définies comme étant sous-jacentes au processus créateur de soi. De même, Maslow (1979) a aussi dégagé des manifestations d'un **sentiment d'universalité et de certaines caractéristiques d'ordre transpersonnel**, dans sa recherche menée auprès de personnes ayant vécu des expériences paroxystiques, qui constituent des expériences culminantes au sein du processus d'actualisation de soi, ce processus étant lui-même en rapport avec la création de soi.

#### **B) L'ŒUVRE FINIE**

Les deux points concernant la dimension aspiration (D.5) que notre interprétation fait ressortir par rapport à l'œuvre finie sont : projection de soi; incorporation d'un idéal.

- **SE RÉLÉVER SOI-MÊME PAR SES CRÉATIONS**

Selon nos résultats, l'amélioration de son propre pouvoir de se révéler par ses créations, vues comme des extensions de soi, a été manifestée comme étant un idéal vers lequel tendre. Étant donné que nous n'avons pas recensé d'écrits sur l'œuvre en tant que projection de soi, le fait que cette projection de soi dans une œuvre peut devenir un idéal n'a donc pas été documenté par nous. En ce sens, **l'idéal de se révéler par ses créations en tant que projection de soi** constitue **une nouveauté**, par rapport aux auteurs consultés, mise en évidence par notre recherche.

- **INCORPORATION D'UN IDÉAL**

Nos résultats **mettent en évidence** qu'un **idéal peut être investi dans une œuvre à produire**. En effet, l'œuvre peut devenir une sorte de représentation de ce à quoi la personne aspire, **allant ainsi dans le sens** de Gingras (1987) lorsqu'elle avance qu'une œuvre "*représente la réalisation d'un idéal recherché*" (p23). Nos résultats ont cependant **précisé** que **l'idéal** que le créateur voulait incorporer dans son œuvre **pouvait évoluer** en fonction d'une évaluation de ses propres capacités de produire une œuvre représentant son idéal, sur le plan symbolique.

Cette seconde section du chapitre portant sur l'étude des résultats a consisté en une interprétation des résultats. Lorsqu'effectuée en rapport avec l'ensemble des dimensions du cadre de référence, l'interprétation des résultats a mis en évidence l'existence d'une portée formatrice et d'une interrelation entre les dimensions du cadre. De plus, en mettant en relief le rôle de la volonté, l'interprétation a apporté un approfondissement de l'opérationnalisation des cinq dimensions de la portée formatrice.

Lorsqu'effectuée en rapport avec chaque dimension de la portée formatrice, l'interprétation des résultats obtenus a confirmé, précisé ou nuancé de nombreuses notions mises de l'avant par les auteurs recensés. Occasionnellement, les résultats ont apporté des nouveautés. Ainsi, sous la dimension plasticité de soi (D.1), la principale nouveauté concerne le rôle actif de la volonté dans l'opération des modifications de soi qui se sont présentées sous la forme de changement de comportements concrets. Bien que n'ayant pas

apporté de nouveauté comme telle par rapport aux points de vue des auteurs recensés, les résultats obtenus sous la dimension potentialité (D.2) ont tout de même permis de rendre compte de l'importance de passer à l'action pour favoriser l'émergence et le développement d'aptitudes connues ou méconnues du créateur. Quant à la dimension harmonisation (D.3), la principale nouveauté consiste en la découverte que l'unification de soi ne relève pas nécessairement d'une expérience extraordinaire. Au contraire, l'harmonisation de soi peut provenir de petits ajustements améliorant la qualité de vie intérieure. L'interprétation de la dimension expression de soi (D.4) amène à découvrir que l'œuvre finie peut comporter, pour son créateur, un potentiel autoformateur. Cette possibilité diffère du point de vue de certains auteurs n'accordant pas vraiment d'importance à l'œuvre finie. À cause de cette absence de reconnaissance de l'importance de l'œuvre comme telle, les résultats obtenus sous la dimension aspiration (D.5) indiquent une nouveauté concernant la possibilité, pour le créateur, d'investir son œuvre d'un idéal de révélation de soi. Les nouveautés repérées en rapport avec l'utilisation de l'œuvre dans un contexte de formation comporte une portée éducative qui sera explicitée, entre autres, à la prochaine section.

L'étude des résultats obtenus exposée dans ce chapitre cinquième a rendu compte de la complexité des apprentissages signifiants que pourrait provoquer l'expérience d'un processus créateur vécue par des éducateurs en formation professionnelle continue. Dans la prochaine section portant sur la conclusion, l'analyse et l'interprétation des résultats permettront de faire ressortir certaines implications théoriques sous la forme, surtout, de pistes de recherche et de questions ou d'hypothèses de recherche à venir, ainsi que de

faire ressortir des implications pratiques pour la formation des éducateurs en formation professionnelle continue, en particulier, dans le domaine de la créativité.

## **CONCLUSION**



Pour conclure, nous présentons d'abord un succinct résumé de l'ensemble de la présente recherche. Nous présentons, ensuite, les principaux apports et limites se rapportant aux résultats obtenus. Enfin, nous complétons le présent rapport en introduisant des suggestions quant aux implications qui nous semblent les plus pertinentes dans notre domaine de recherche et de pratique.

### **RÉSUMÉ\***

La présente recherche s'inscrit dans un contexte de **formation professionnelle continue**. Nous nous sommes intéressée, plus particulièrement, à la **formation à la créativité** prise dans le sens d'une intervention éducative, en rapport avec le **développement personnel d'éducateurs**. Ce type de développement a été abordé **sous l'angle de l'autoformation**, faisant ici référence à une formation de soi menant à des **apprentissages profonds et complexes** qui tiennent compte de la personne entière. Le terme éducateur désigne les enseignants travaillant en milieu scolaire et les formateurs travaillant dans des milieux autres que scolaire. Constatant l'absence de recherche ayant porté sur **l'impact d'une telle formation à la créativité**, nous nous sommes penchée sur cet impact que nous avons appelé **"portée formatrice"**. Cette dernière correspond aux effets d'une intervention éducative sous la forme d'apprentissages signifiants, tel que subjectivement perçus par chacun des sujets, qui a participé à la recherche. Nous nous sommes donc questionnée sur la présence ou non d'une ou de plusieurs dimensions de cette portée formatrice en rapport

---

\* Ce résumé correspond au sommaire déjà présenté au début du présent rapport.

à l'expérience d'un processus créateur vécue dans le cadre d'un cours de créativité donné en milieu universitaire. Le **but** est, ainsi, de **dégager et d'explorer la portée formatrice** d'une telle expérience vécue par des **éducateurs en formation professionnelle continue**. Afin d'étudier la portée formatrice, nous avons élaboré un **cadre de référence** inspiré de **l'approche d'autoformation telle que proposée par Valéry et présentée par Gingras** (1999, 1997, 1993, 1987; Gingras-Audet, 1983, 1979) que nous avons **enrichie de points de vue d'auteurs complémentaires** tels Pineau (1995, 1991, 1985); Maslow (1979, 1970, 1968); Rogers (1979, 1978, 1972, 1969); Vargiu (1973); Noy (1978). Ces auteurs nous ont permis de définir les **cinq dimensions de la portée formatrice** constituant notre cadre, nommément, plasticité de soi (D.1), potentialité (D.2), harmonisation de soi (D.3), expression de soi (D.4) et aspiration (D.5).

Étant donné le peu d'avancement des connaissances par rapport à cette question et étant donné, également, le manque de définitions opérationnelles dont nous disposions pour amorcer notre recherche, nous avons choisi le **type exploratoire** visant à analyser des données qualitatives correspondant aux perceptions fournies par un échantillon composé de **cinq volontaires** ayant suivi le cours. Les données ont été recueillies auprès de ces volontaires au moyen d'un **entretien libre et complété par une grille d'analyse d'un travail synthèse écrit** par les sujets. Le **traitement ainsi que la validation des données** se sont surtout inspirés de la méthodologie d'analyse des données de Krippendorff (1980) ainsi que de Miles et Huberman (1984).

**L'analyse des résultats** a d'abord porté **sur l'ensemble des dimensions du cadre** de référence en tant que tout cohérent, puis **sur chacune des dimensions en particulier**.

Dans ce cas, les manifestations de chaque dimension ont été regroupées sous des thèmes généraux englobant un certain nombre de formes. Par exemple, sous la dimension **plasticité de soi (D.1)**, le thème volonté réunit la plupart des formes manifestées, tandis que sous la dimension **potentialité (D.2)**, toutes les formes sont regroupées sous les thèmes savoir-faire et savoir-être. La complexité des formes manifestées sous la dimension **harmonisation de soi (D.3)** nous a amenée à définir quatre thèmes faisant état d'un processus d'harmonisation se produisant entre différents aspects de soi, notamment, la sensibilité et l'intellect, entre les aspects de soi et le monde extérieur et, finalement, à l'intérieur de chacun des deux aspects de soi. Quant aux formes manifestées sous la dimension **expression de soi (D.4)**, elles sont comprises à l'intérieur de quatre thèmes distincts, soit qualités personnelles, identité personnelle, fonctionnement créateur et désirs personnels. Finalement, le thème intention englobe la plupart des formes manifestées sous la dimension **aspiration (D.5)**.

Bien que le **petit nombre de sujets** constitue une **limite**, la **confirmation de la pertinence du cadre de référence** est, pour le **domaine de recherche** en formation professionnelle continue et en créativité, le **principal apport** relié aux résultats. Par ailleurs, l'utilisation d'une **formule pédagogique active** qui fait appel à la **réalisation de projet personnel et signifiant** et qui privilégie **les échanges entre les pairs** représente le **principal apport** pour la **pratique** dans un contexte de formation d'éducateurs en formation professionnelle continue.

## APPORTS ET LIMITES

Dans cette section, nous présentons d'abord les cinq principaux apports se rapportant aux résultats obtenus, suivis de la présentation des trois principales limites se rapportant à ces mêmes résultats.

### PRINCIPAUX APPORTS

Nous avons identifié cinq principaux apports de cette recherche, notamment, la confirmation de la pertinence du cadre; l'opérationnalisation de la définition des dimensions du cadre; l'amorce d'une compréhension de la dynamique de l'ensemble des dimensions de la portée formatrice; la confrontation des résultats avec les points de vue des auteurs recensés; la mise en évidence de nouveautés.

- CONFIRMATION DE LA PERTINENCE DU CADRE

Nos résultats **mettent en évidence** l'existence de **l'ensemble des cinq dimensions** de la portée formatrice, montrant ainsi la pertinence du point de vue des auteurs piliers et complémentaires ayant inspiré l'élaboration du cadre de référence. Ceci nous amène à présumer que ce **cadre de référence peut s'avérer utile et pertinent** au domaine de la formation à la créativité, tant pour la **conduite de recherche ultérieures**, que pour les **formateurs à la créativité**.

- OPÉRATIONNALISATION DE LA DÉFINITION DES DIMENSIONS DU CADRE

En plus de nous permettre d'identifier et d'explorer un grand nombre de thèmes regroupant les diverses formes de manifestation de chacune des dimensions, nos résultats nous ont amené à **préciser la définition** de ces dernières. Une telle **opérationnalisation**

de la définition de chaque dimension peut permettre de déboucher sur des **pistes de recherche plus concrètes** et, par le fait, nous amener à passer d'un type de recherche exploratoire à la **vérification d'hypothèses** plus précises.

- **AMORCE D'UNE COMPRÉHENSION DE LA DYNAMIQUE DE L'ENSEMBLE DES DIMENSIONS DE LA PORTÉE FORMATRICE**

En plus d'identifier les dimensions et d'opérationnaliser leur définition, nos résultats ont permis **d'éclairer divers liens concrets** existant entre les différentes dimensions de la portée formatrice et inconnus jusqu'ici, en rapport avec la démarche de création qui a été vécue et en rapport avec l'œuvre produite. La mise en évidence de l'interrelation entre les dimensions permet d'acquérir une certaine **compréhension de la dynamique** de la portée formatrice.

- **CONFRONTATION DES RÉSULTATS OBTENUS AVEC LE POINT DE VUE DES AUTEURS RECENSÉS**

La confrontation de nos résultats avec le point de vue de l'ensemble des auteurs recensés aussi bien en rapport avec notre cadre de référence que ceux en rapport avec la personne créatrice, le processus créateur, la formation professionnelle en lien avec le développement personnel et la formation à la créativité, nous a permis de **faire ressortir des convergences**, d'apporter des **nuances** et des **précisions** et, également, de faire ressortir des **divergences**. Tout ce travail d'interprétation des résultats a permis de **mettre en évidence la complexité du phénomène étudié**.

- **MISE EN ÉVIDENCE DE NOUVEAUTÉS**

Nos résultats nous ont aussi permis de faire des **découvertes** qui semblent intéressantes et qui n'avaient pas été décrites par les auteurs piliers, soit **l'impact de la volonté, l'impact du groupe** et l'importance **du rapport à l'oeuvre finie** sur le développement personnel d'éducateurs participant à une formation à la créativité.

- **IMPACT DE LA VOLONTÉ**

En dégagant et en décrivant la portée formatrice de l'expérience de création vécue par les sujets, l'importance du **rôle que la volonté** a joué dans la **manifestation de chacune des dimensions** du cadre a été mise en évidence. À partir de nos résultats, nous avons reconnu que **l'aspect volitif** pouvait constituer un **aspect de soi**, dont sa nature peut paradoxalement le transcender, qui est complémentaire et distinct des aspects affectif et intellectuel de soi que nous avons déjà définis. Les résultats ont aussi montré que la **volonté** pouvait **agir directement ou mobiliser d'autres aspects de soi** pour atteindre des objectifs en lien avec la manifestation des cinq dimensions de la portée formatrice.

- **IMPACT DU GROUPE**

Nos résultats ont aussi montré **l'importance du groupe** dans la manifestation des dimensions de la portée formatrice. En effet, les **différents types d'échanges** qui ont eu lieu pendant la formation à la créativité avaient favorisé la **réflexion** et des prises de conscience chez les éducateurs, favorisant ainsi la transformation de l'expérience vécue en **apprentissages profonds et complexes**.

➤ **RAPPORT DU CRÉATEUR À SA PROPRE ŒUVRE FINIE**

Nos résultats ont aussi **mis évidence** que non seulement la démarche pouvait favoriser la manifestation des dimensions de la portée formatrice, mais aussi **le rapport du créateur à sa propre œuvre finie**. Ceci nous amène à considérer que, dans un contexte de formation à la créativité, la **valeur "formative" du produit fini**, plus précisément, du rapport du créateur à son œuvre personnelle, doit être reconnue et exploitée autant que la valeur de la démarche de création comme telle.

**PRINCIPALES LIMITES**

Nous avons identifié trois principales limites de cette recherche, notamment, la non-représentativité des résultats; la subjectivité des résultats; le type de formation.

• **NON-REPRÉSENTATIVITÉ DES RÉSULTATS**

Étant donné la nature **exploratoire et descriptive** du type de recherche retenue, il va de soi que les résultats ne sont **ni représentatifs** de l'ensemble des professionnels vivant un processus créateur et, **encore moins, généralisables à l'ensemble de la population**.

• **SUBJECTIVITÉ DES RÉSULTATS**

Étant donné le type de recherche, les données recueillies ont été exclusivement basées sur les **perceptions des sujets**. Par conséquent, la **subjectivité** de ces données constitue une limite.

- **TYPE DE FORMATION**

Étant donné que la formation à la créativité étudiée était limitée à un type particulier de formation en milieu institutionnel déjà inspirée de l'approche d'autoformation de Valéry, les résultats ne sont **pas généralisables à l'ensemble des types de formation** à la créativité offertes à des professionnels, plus particulièrement, à des éducateurs.

### **IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PRATIQUES**

Dans cette section, nous abordons les implications théoriques de notre recherche par l'intégration de nos résultats aux connaissances déjà produites dans le domaine étudié. À cet effet, nous proposons surtout des pistes de recherche. Ensuite, nous abordons les implications pratiques pour le contexte de formation avec des éducateurs en proposant quelques suggestions d'expérience que les formateurs oeuvrant en formation professionnelle continue pourraient mettre en pratique.

#### **IMPLICATIONS THÉORIQUES**

Nous avons regroupé les cinq pistes de recherche proposées sous les deux volets suivants:

(a) pistes pour la recherche descriptive et (b) pistes pour la recherche explicative.

##### **A) PISTES POUR LA RECHERCHE DESCRIPTIVE**

Dans le volet de la recherche descriptive, les quatre pistes de recherche suivantes ont été définies : explorer et décrire le cadre de référence; utiliser le cadre dans les futures



recherches; approfondir l'analyse d'une dimension de la portée formatrice; explorer le rôle de la volonté.

- **EXPLORER ET DÉCRIRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE**

Nos résultats ont permis d'effectuer une première opérationnalisation de la définition des dimensions de la portée formatrice ainsi que l'identification d'interactions entre ces dimensions. En tant que construit cohérent, il pourrait être avantageux de **continuer l'exploration et la description de la portée formatrice** en rapport avec la formation à la créativité de professionnels **à partir de ce cadre de référence**. Une **recherche exploratoire et descriptive** menée dans ce sens permettrait **d'opérationnaliser davantage** les définitions des dimensions et pourrait même amener à **découvrir de nouvelles dimensions** et des **interractions** autres que celles déjà identifiées dans notre recherche.

- **UTILISER LE CADRE DANS LES FUTURES RECHERCHES**

Le **cadre de référence** pourrait être utilisé pour réaliser des **recherches comparatives de différents types de formation à la créativité**, tant dans des milieux formels que non-formels ou, même, dans un contexte d'autodidactie. Ici, le cadre constituerait un point d'appui conférant une certaine unité à l'analyse des apprentissages signifiants, compris dans la portée formatrice, qui pourraient découler de différents types de formation. En plus de comparer différentes approches de formation à la créativité, le cadre pourrait aussi être utilisé pour **comparer différents types de formateurs** et même, **différents types de professionnels**. L'utilisation de notre cadre pourraient, également, permettre de

**comparer** diverses **démarches de formation** à la créativité en **formation continue** et en **formation initiale**.

- **APPROFONDIR L'ANALYSE D'UNE DIMENSION DE LA PORTÉE FORMATRICE**

Nos résultats ont mis en évidence qu'à l'instar de tout apprentissage signifiant, certaines formes de la **dimension expression de soi** touchaient la structure psychologique même de la personne qui crée. À cet effet, il nous semble que **l'approfondissement** de cette dimension pourrait s'avérer une intéressante avenue à explorer pour **enrichir la compréhension des apprentissages signifiants et complexes** chez les adultes.

**L'aspiration** constitue aussi, à nos yeux, une dimension qui mériterait une attention spéciale. En effet, nos résultats ont indiqué que plusieurs formes de manifestation d'aspiration, étaient axées sur le développement personnel qui, à son tour, était souvent perçu comme étant un mouvement naturel chez la personne, touchant ainsi la motivation même de cette dernière. Étant donné l'interrelation entre le développement personnel et le développement professionnel, ainsi que l'importance de la motivation en apprentissage, il pourrait être intéressant d'approfondir la dimension aspiration, toujours en vue d'enrichir la compréhension des apprentissages signifiants et complexes chez les adultes. De surcroît, il pourrait même être intéressant d'étudier la dimension **aspiration** en **interaction** avec la dimension **expression de soi**.

- **EXPLORER LE RÔLE DE LA VOLONTÉ**

Nos résultats ont dégagé l'importance du **rôle de la volonté** dans la manifestation de plusieurs formes de la portée formatrice. Il pourrait être intéressant d'explorer davantage

le rôle de la volonté qui s'ajoute à l'aspect intellect et émotionnel de la personne. Cette exploration pourrait prendre **différentes modalités**. Par exemple, l'exploration du rôle de la volonté pourrait se faire **par rapport à l'ensemble des dimensions** ou **par rapport à l'une ou l'autre** de ces dernières, dans le cadre de la formation professionnelle continue. Cette exploration pourrait aussi se faire **par rapport à un type particulier de formation à la créativité**, afin de voir comment la volonté peut faciliter le développement de la portée formatrice ou, encore, constituer un obstacle.

#### **B) PISTES POUR LA RECHERCHE EXPLICATIVE**

Outre les recherches exploratoires descriptives, des recherches explicatives seraient aussi possibles. Dans le présent volet se rapportant aux pistes pour la recherche explicative, nous présentons différentes modalités qui permettraient de passer d'une recherche de type exploratoire à une recherche qui tendrait, de plus en plus, vers la vérification d'hypothèses.

- **VERS LA VÉRIFICATION D'HYPOTHÈSES**

En utilisant une certaine **complémentarité instrumentale**, l'étude de la portée formatrice pourrait être abordée, tant sur le plan **objectif** que **subjectif**. Par exemple, des données provenant d'une observation directe pourraient être ajoutées aux données provenant des perceptions des sujets. De plus, conduire une recherche auprès d'un **grand nombre de personnes** avec un **échantillonnage** qui serait **représentatif** des formateurs, fournirait des données dont l'analyse produirait des **résultats généralisables**. Il serait aussi possible d'étudier la portée formatrice en **transformant en hypothèse certaines manifestations de la portée formatrice** et **certains aspects de la démarche** que nos résultats ont

dégagés, de manière à produire des données quantitatives. Par exemple, l'hypothèse suivante pourrait être énoncée et subséquemment vérifiée : il existe un lien direct entre la révélation de la singularité du fonctionnement créateur propre à la personne qui crée et le fait de partager son expérience de création avec des pairs.

### **IMPLICATIONS PRATIQUES**

Nos résultats nous amènent à dégager cinq suggestions d'expérience que les formateurs oeuvrant en formation professionnelle continue pourraient mettre en pratique. Ces implications pratiques sont regroupées autour des deux volets suivants : (a) la démarche de création et (b) l'œuvre finie.

#### **A) DÉMARCHE DE CRÉATION**

Les résultats de notre recherche ont apporté un éclairage sur certaines caractéristiques de la formule pédagogique utilisée pendant la démarche de création, qui ont été propices à la manifestation de la portée formatrice et qui pourraient constituer des implications utiles pour formateurs en formation continue. Nous présentons, ici, trois suggestions d'expérience pour les formateurs travaillant en formation continue, en fonction de ces caractéristiques : utilisation d'une formule pédagogique active; choix de projet personnel et signifiant; échanges entre les pairs.

- **FORMULE PÉDAGOGIQUE ACTIVE**

Étant donné que plusieurs manifestations de la portée formatrice ont souvent été associées au fait que les éducateurs étaient **activement impliqués** dans l'élaboration de leur œuvre,

nous suggérons aux formateurs, travaillant en formation continue, d'utiliser des **méthodes pédagogiques actives**, permettant aux apprenants de s'engager de façon dynamique dans la réalisation d'un projet. À la lumière de nos résultats, ceci pourrait **favoriser l'acquisition d'apprentissages signifiants et complexes**.

- **CHOIX DE PROJET PERSONNEL ET SIGNIFIANT**

Étant donné que plusieurs manifestations de la portée formatrice ont souvent été associées au fait que le projet de création était choisi par le créateur et comportait un sens pour ce dernier, nous suggérons aux formateurs travaillant en formation continue, qu'en plus d'utiliser des méthodes pédagogiques actives, de s'assurer que les **projets** dans lesquels s'engagent les apprenants soient **personnels et signifiants**.

- **ÉCHANGES ENTRE LES PAIRS**

Puisque les **échanges entre les pairs** sous différentes modalités, c'est-à-dire en **dyade** avec un mentor, en **petits groupes** et en **plénière**, ont été perçus comme ayant stimulé une qualité de **réflexion** permettant l'émergence de **manifestations de la portée formatrice** et **l'enrichissement de la compréhension du fonctionnement créateur**, nous suggérons aux formateurs d'utiliser une pédagogie permettant d'exploiter davantage les partages entre les apprenants sous différentes formes. Il va de soi que la mise en pratique de cette suggestion implique une restriction du nombre d'apprenants participant à une formation.

## **B) ŒUVRE FINIE**

En rapport avec l'œuvre finie, nous avons formulé deux suggestions d'expérience aux formateurs oeuvrant en formation continue, soit le potentiel pédagogique des productions des apprenants et les échanges en plénière.

- **POTENTIEL PÉDAGOGIQUE DES PRODUCTIONS DES APPRENANTS**

Selon nos résultats, le **rapport du créateur à sa propre œuvre finie** a favorisé la manifestation de la portée formatrice. En fait, **l'œuvre finie** était souvent perçue par son créateur comme étant une sorte de **projection de lui-même**. En ce sens, l'œuvre constituait une extension de soi favorisant l'émergence de différentes formes des dimensions de la portée formatrice. À cet effet, nous suggérons aux formateurs d'utiliser **le potentiel pédagogique des productions des apprenants**.

- **ÉCHANGES EN PLÉNIÈRE**

Selon nos résultats, la **présentation de l'œuvre finie aux pairs**, sous la forme **d'échanges en plénière**, a favorisé la manifestation de la portée formatrice. En ce sens, nous suggérons qu'une **façon d'exploiter le potentiel pédagogique des productions** des apprenants, soit de rendre ces dernières publiques en les présentant, par exemple, à l'ensemble des participants à une même formation.

Bref, bien que provenant d'un petit nombre de sujets, les résultats obtenus ont mis en évidence, non seulement, l'existence d'une portée formatrice de l'expérience d'un processus créateur vécue par des éducateurs en formation professionnelle continue, mais

ont aussi contribué à opérationnaliser les définitions des dimensions du cadre, tout en amorçant une compréhension de la dynamique de l'ensemble de ces dernières. De plus, certaines nouveautés par rapport aux écrits des auteurs recensés ont été relevées. Par exemple, le rôle de la volonté dans la manifestation de chacune des dimensions ainsi que l'impact du groupe et l'importance du rapport du créateur à son œuvre finie dans cette manifestation.

Ces apports, tout en permettant d'enrichir les connaissances concernant le domaine de la formation professionnelle continue et, plus particulièrement, la formation à la créativité, ont conduit à la formulation de pistes de recherche et d'implications pratiques. Par exemple, le cadre de référence, en plus d'être exploré et décrit davantage, pourrait être utilisé dans de futures recherches. Quant à la pratique de la formation professionnelle continue, les résultats obtenus ont suggéré que l'utilisation d'une pédagogie active engageant les apprenants dans la réalisation de projets comportant un sens personnel et favorisant les échanges avec les pairs, pourrait mener à des apprentissages complexes et signifiants. De plus, la présentation des productions des apprenants à l'ensemble de leurs pairs pourrait contribuer à la génération de tels apprentissages.

## RÉFÉRENCES

ANZIEU, D. (1981). *Le corps de l'œuvre. Essais psychanalytiques sur le travail créateur*. Paris: Gallimard.

ASSAGIOLI, R. (1976). *Psychosynthèse, principes et techniques*. Paris: Épi.

BACHELOR, A. et JOSHI, P. (1986). *La Méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec: P.U.L.

BAILLAUQUÈS, S. et BREUSE, É. (1993). *La première classe*. Paris: E.S.F.

BAILLAUQUÈS, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris: P.U.F.

BEAUDOT, A. (1979). (3<sup>e</sup> ed.). *Vers une pédagogie de la créativité*. Paris: ESF.

BELL, B. et GILBERT, J. (1994). Teacher Development as Professional, Personal, and Social Development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 483-497.

BENNETT, C.K. (1991). Staff Development in Light of Maslow's Theory. *Journal of Staff Development*, 12 (4), 10-14.

BENJAMIN, A. (1974). *La pratique de la relation d'aide et de la communication*. Paris: ESF.

BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris: Nathan.

BOICE, R. (1995). Developing Writing, then Teaching, amongst New Faculty. *Research in Higher Education*, 36 (4), 415-456.

BOUCHER, L.-P. et L'HOSTIE, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Sainte-Foy: P.U.Q.



BUTLER, J. (1996). Professional Development: Practice as Text, Reflection as Process, and Self as Locus. *The Australian Journal of Education*, 40 (3), 265-283.

CHARLIER, E. (1996). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Paquay, L. et Altet, M. et Charlier, E. et Perrenoud, P.(éds.), *Former des enseignants professionnels* (p.97-117). Bruxelles: De Boeck et Larcier S.A.

CHENÉ, A. (1986). Analyse du récit de formation. Pineau G. et Jobert, G. (coordinateurs), *Histoires de vie. Tome 2: approches multidisciplinaires* (p.133-142). Paris: L'Harmattan.

CLANDININ, D.J. et CONNELLY, M.F. (1987). Teachers' Personal Knowledge: What Counts as "Personal" in Studies of the Personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (6), 487-500.

CONTANDRIOPOULOS, A.-P. et CHAMPAGNE, F et POTVIN, L. et DENIS, J.-L. et BOYLE, P. (1990). *Savoir préparer une recherche. La définir, la structurer, la financer*. Montréal: P.U.M.

COURTOIS, B. (1995). L'expérience formatrice: entre auto et écoformation. *Éducation permanente*, 122-125, 31-45.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1997). *Creativity*. New York: Harper.

DELORS, J. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Paris: Éditions Unesco et Odile Jacob.

DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: P.U.F.

EDELSON, P.J. et MALONE, P.L. (1999). Enhancing Creativity in Adult and Continuing Education: Innovation Approaches, Methods, and Ideas. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 81, 1-2.

EPSTEIN, R. (1996). *Creativity Games for Trainers: A Handbook of Group Activities for Jumpstarting Workplace Creativity*. New York: McGraw-Hill.

FABRE, M. (1995). La formation comme régime nocturne: raison narrative et formation. L'autoformation en chantiers. *Éducation permanente*, 122, 179-189.

FELDMAN, D.H et CSIKSZENTMIHALYI, M. et GARDNER, H. (1994). *Changing the World*. Westport, Connecticut: Praeger.

FORTIN, M.F. et TAGGAERT, M.E. et KÉROUAC, S. et NORMAND, S. (1988). *Introduction à la recherche. Auto-apprentissage assisté par ordinateur*. Montréal: Décarie.

FRITZ, R. (1993). *Creating*. New York: Fawcett Columbine.

FRITZ, R. (1989). *The Path of Least Resistance*. (2<sup>e</sup> éd.). New York: Fawcett Columbine.

GARDNER, H. (1993). *Creating Minds*. New York: Basic Books

GAUTHIER, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Québec: P.U.L.

GHISELIN, B. (1952). *The Creative Process*. New York : Mentor.

GINGRAS, J.-M. (1999). *Apprendre en créant: se former à travers la création d'une œuvre*. Actes du 16<sup>e</sup> colloque international. Association internationale de pédagogie universitaire. Montréal.

GINGRAS, J.-M. (1997). *Un cas méconnu d'autoformation: Paul Valéry dans ses cahiers*. Colloque sur l'autoformation à l'UQAM. Montréal.

GINGRAS, J.-M. (1993). Valéry et la création: l'impossible défi. Villani, S. (éd.), *Paul Valéry: vers anciens et poétique des Cahiers* (p. 186-215). Woodbridge, Ontario: Albion Press.

GINGRAS, J.-M. (1987). *Fonction intégratrice de la création chez le créateur*. Communication présentée au Colloque international des sciences humaines, Ottawa. (Inédit).

GINGRAS-AUDET, J.-M. (1983). *Paul Valéry et l'activité créatrice*. Actes du congrès de l'Association québécoise des professeurs de français. Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal et l'Association québécoise des professeurs de français.

GINGRAS-AUDET, J.-M. (1979). Note sur l'art de s'inventer comme professeur. *Prospective*. Décembre, 193-204.

GLOTON, R. et CLERO, C. (1971). *L'activité créatrice chez l'enfant*. Tournai, Belgique: Casterman.

GORDON, W.J.J. (1961). *Synectics: The Development of Creative Capacity*. New York: Harper and Row.

GOSELIN, P. et POTVIN, G. et GINGRAS, J.-M. et MURPHY, S. (1998). Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*. 24 (3), 647-666.

GRUBER, H.E. (1998). The Social Construction of Extraordinary Selves: Collaboration among Unique Creative People. Friedman, R.C et Rogers, K.B. (eds.), *Talent in Context* (p.127-147). Washington DC: American Psychological Association.

- GRUBER, H.E. (1996). The Life Space of a Scientist: The Visionary Function and Other Aspects of Jean Piaget's Thinking. *Creativity Research Journal*, 9 (2-3), 251-265.
- GRUBER, H.E. et Davis, S.N. (1988). Inching our Way up Mount Olympus: the Evolving-Systems Approach to Creative Thinking. Sternberg R.J. (ed.), *The Nature of Creativity* (p.243-271). New York: Cambridge University Press.
- GRUBER, H.E. et BARRETT. P.H. (1974). *Darwin on Man*. New York: E. P. Dutton.
- GRUPAS, A. (1990). *Creative Problem-Solving*. Paper presented at the Annual Meeting of the Missouri Association of Community and Junior Colleges.
- GUILFORD, J.P. (1970). Creativity: Retrospect and Prospect. *Journal of Creative Behavior*, 4 (3), 149-168.
- GUILFORD, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: Mc Graw-Hill.
- GRZYB, S.W. et GRAHAM, S.W. et DONALDSON, J.F. (1998). Participation in Education and Training. The Influence of Preparation and Organized Roles. *Journal of Instructional Psychology*, 25 (1), 21-33.
- HAMACHEK, D. (1999). Effective Teachers: What They Do, How They Do it, and the Importance of Self-Knowledge. Lipka, R.P. et Brinthaupt, T.M. (eds.), *The Role of Self in Teacher Development* (p.189-224). Albany: State University of New York Press.
- HARGREAVES, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher*, 14 (8), 835-854.
- HOLLY, M. L. (1989). Reflective Writing and the Spirit of Inquiry. *Cambridge Journal of Education*, 19 (1), 71-79.
- HONORÉ, B. (1977). *Pour une théorie de la formation*. Paris: Payot.

KARPIAK, I.E. (1991). *Personal Transformation and Professional's Ways of Knowing*. Paper presented at the Pre-conference Professionals' Ways of Knowing and the Implications for CPE. Montreal: American Association for Adult and Continuing Education.

KERKA, S. (1993). *Career Education for a Global Economy*. Ohio: ERIC Digest.

KLEE, P. (1998). *Théorie de l'art moderne*. Paris: Denoël.

KOESTLER, A. (1964). *The Act of Creation*. New York: Dell Publishing.

KRIPPENDORFF, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Beverly Hills: Sage.

LEADLEY, S. (1998). Teaching Meetings: Providing a Forum for Learning how to Teach. *Reference Services Review*, 26 (3-4), 103-108.

LEGAULT, M. et PARÉ, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de recherche en éducation*, 2 (1), 123-164.

LINCOLN, Y.S. et GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.

Mac KINNON, D.W. (1962). Personality and the Realization of Creative Potential. *American Psychologist*, 20, 273-281.

MASLOW, A.H. (1979). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Penguin Books.

MASLOW, A.H. (1978). *Religions, Values, and Peak-experiences*. New York: Penguin Books.

MASLOW, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Harper and Row.

MASLOW, A.H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. (2<sup>nd</sup> ed.). New York: D. Van Nostrand Company.

MAY, R. (1980). *The Courage to Create*. New York: Bantam Books.

McCONNELL, D.M. et LeCAPITAINE, J.E. (1988). The effects of Group Creativity Training on Teacher's Empathy and Interactions with Students. *Reading Improvement*, 25 (4), 269-275.

M.E.Q. (2000a). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.

M.E.Q., DIRECTION DE LA FORMATION ET DE LA TITULARISATION DU PERSONNEL SCOLAIRE. (2000b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (version provisoire pour consultation). Québec.

MERRIAM, S.B. et CLARK, C. (1993). Learning from Life Experience: What Makes it Significant? *International Journal of Lifelong Education*, 12, (2), 129-138.

MILES, M.B. et HUBERMAN, M.A. (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills: Sage.

MOTT, V. W. (2000). The Development of Professional Expertise in the Workplace. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 86, 23-32.

NOWLEN, P. M. (1990). New Expectations, New Roles: A Holistic Approach to Continuing Education for the Professions. Cervero, R.M. et Azzaretto, J.F. et ass. (eds.), *Visions for the Future of Continuing Professional Education* (p.15-23). Athens: University of Georgia.

NOY, P. (1978). Insight and Creativity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 26 (4), 717-748.

OSBORN, A. F. (1959). *L'imagination créatrice*. Paris: Dunod.

PARÉ, A. (1989). *Changement personnel et pratique pédagogique*. Conférence prononcée lors du VI<sup>e</sup> colloque du GOELAND organisé conjointement par l'Association des écoles alternatives du Québec et le Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. (Inédit).

PARÉ, A. (1987). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec: Le centre d'intégration de la personne de Québec.

PARÉ, A. (1983). L'acte d'enseigner: geste d'art, source de perfectionnement. *Prospectives*, 19 (4), 175-191.

PARNES, S.J. (1973). Éducation et créativité. Beaudot, A. (ed.), *La créativité, recherches américaines* (p.175-187). Paris: Denod.

PARNES, S. J. (1967). *Creative Behaviour Guidebook*. New York: Scribners.

PERRENOUD, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Paquay, L. et Altet, M. et Charlier, E. et Perrenoud, P.(eds.), *Former des enseignants professionnels* (p.187-207). Bruxelles: De Boeck et Larcier S.A.

PINEAU, G. (1995). Recherches sur l'autoformation existentielle: des boucles étranges entre auto et exoréférences. *Éducation permanente*, 122, 165-178.

PINEAU, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. Courtois, B. et Pineau, G., (éds.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La documentation française.

PINEAU, G. (1985). L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'hétéro et l'écoformation. *Éducation permanente*, 78-79, 25-39.

POINCARRÉ, H. (1952). Mathematical Creation. Ghiselin, B. (ed.), *The Creative Process* (p.33-42). New York : Mentor.

RICE, E. R. (1996). Rethinking Faculty Careers: Heeding New Voices. *Educational Record*, 66 (4), 25-26.

ROBERTS, K. M. (1990). Getting Ahead in Voc Ed. *Vocational Education Journal*, 65, (4), 20-21 et 41-42.

ROGERS, C.R. (1979). The Foundations of the Person-Centered Approach. *Education*, 100 (2), 98-107.

ROGERS, C.R. (1978). The Formative Tendency. *Journal of Humanistic Psychology*, 18 (1), 23-26.

ROGERS, C. R. (1972). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.

ROGERS, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

ROTHENBERG, A. (1976). The Process of Janusian Thinking in Creativity. Rothenberg, A. et Hausman, C.R. (eds.), *The Creativity Question*. (p.311-327). Durham, N.C.: Duke University Press.

SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the Reflexive Practitioner, Towards a New Design for Teaching and Learning in the Profession*. San Francisco : Jossey Bass.

SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books.



SOH, K.-C. (2000). Indexing Creativity Fostering Teacher Behavior: A Preliminary Validation Study. *Journal of Creative Behavior*, 34 (2), 118-134.

SCHUSTER, J.H. (1989). The Personal Dimension: Faculty Development. *Thought and Action*, 5 (1), 61-72.

STERNBERG, R.J. et WILLIAMS, W.M. (1996). *How to Develop Student Creativity*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

TAMIR, P. (1988). Subject Matter and Related Pedagogical Knowledge in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 99-110.

TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec: P.U.L.

TARDIF, M. et LESSARD, C. et LAHAYE, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23 (1), 55-69.

TUCKMAN, B.W. (1978). (2<sup>nd</sup> ed.). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

VALÉRY, P. (1959). *Cahiers (Tome IX)*. Paris: Conseil national de la recherche scientifique.

VALÉRY, P. (1894). *Introduction à la méthode de Léonard de Vinci*. (éd. 1954). Paris: Gallimard.

VAN NOTE CHISM, N. et SANDERS, D.P. (1986). The Place of Practice-Centered Inquiry in a Faculty Development Program. *To Improve the Academy*. Columbia: POD & NCSPD

- VARGIU, J. (1973). *A Model of Creative Behavior*. San Francisco: Psychosynthesis Institute.
- WALLACE, D.B. et GRUBER, H.E. (1989). *Creative People at work*. New York: Oxford University Press.
- WALLAS, G. (1926). The Art of Thought. *Creativity*. Vernon (ed.), (1970), (p. 91-97). New York: Penguin Books.
- WATSON, J. (1988). One Year Course: the Teachers' Views. *British Journal of Special Education*, 15 (2), 79-82.
- YOUNG, W.H. (1998). *Continuing Professional Education in Transition. Visions for the Professions and New Strategies for Lifelong Learning*. Melbourne, Fl.: Krieger Publishing.
- ZEPH, C. P. (1991). Career Development for Community Adult Educators: Interrelating Personal and Professional Development. *Adult Education Quarterly*, 41 (4), 217-232.

## **ANNEXE**

**APPENDICE A**

**SYLLABUS DU COURS PPA 6205**  
***LE PROCESSUS CRÉATEUR CHEZ L'ÉDUCATEUR***

**APPENDICE B**

**FORMULAIRE D'AUTORISATION  
POUR L'ENREGISTREMENT DE L'ENTRETIEN**

**FORMULAIRE D'AUTORISATION POUR  
L'ENREGISTREMENT DE L'ENTRETIEN  
POUR DES FINS DE RECHERCHE**

Par la présente j'autorise Louise Langdeau à enregistrer notre entretien sur mon expérience du processus créateur.

Il est entendu que ce document est confidentiel et les résultats seront utilisés anonymement.

Signature du participant: \_\_\_\_\_

Signature de la chercheure: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

**APPENDICE C**

**INFORMATIONS DONNÉES  
AUX SUJETS AVANT L'ENTRETIEN**

Nous avons informé les sujets des modalités suivantes concernant le déroulement de l'entretien:

- *"Pendant l'entretien, vous devrez vous exprimer librement sur l'expérience du processus créateur que vous affirmez avoir vécu pendant le cours, sur le sens que vous attribuez à ce processus, ainsi que sur ce que vous en retirez".*
- *"Nos interventions consisteront, soit en une demande d'éclaircissement de vos propos tenus, soit en une demande de précision de vos propos tenus, soit en une demande d'élaboration encore plus poussée de vos propos tenus".*



**APPENDICE D**

**FORMULAIRE D'AUTORISATION  
POUR L'UTILISATION DES DOCUMENTS ÉCRITS**

**FORMULAIRE D'AUTORISATION  
POUR L'UTILISATION DES DOCUMENTS ÉCRITS  
POUR DES FINS DE RECHERCHE**

Par la présente, j'autorise Louise Langdeau à utiliser les documents suivants, pour des fins de recherche.

Titre du document de pages	Nombre	Date
• _____	_____	_____
• _____	_____	_____
• _____	_____	_____

Il est entendu que ces documents sont confidentiels et seront utilisés anonymement.

Signature du participant: \_\_\_\_\_

Signature de la chercheure: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

**APPENDICE E**

**EXTRAIT D'ENTRETIEN**

**Extrait d'entretien avec le sujet 1 (S.1)**  
**Tenu le 8 mai 2002**

S.1. Et quand je suis rentrée chez moi, j'ai commencé. Mais j'avais peur. J'avais hâte. Tu sais, j'avais tout mon matériel. Ça fait que je me disais : "yé ! je peux commencer". Toute la difficulté de ramasser le matériel était faite [dépassée]. Tout était là. Tout ce qui me restait à faire, c'était d'exécuter, tu sais.

Ça fait que ça, c'était *cute*, les premières traces que j'ai faite sur ma toile. C'était ben, ben... C'était un grand moment. Je pense que je vais m'en souvenir. C'est drôle parce que le moment où j'ai commencé ma toile, les premiers traits que j'ai faits, c'est vraiment un moment ultra marquant pour moi, et le dernier [trait]. C'est comme vraiment le début de ma construction et la fin. C'est deux moments qui sont très, très importants, que je vais me souvenir toute ma vie, c'est sûr, sûr, sûr.

Donc là, j'ai ma toile, et là je me dis : "par où je commence ?". Ça fait que là..., j'ai bien commencé, en fait. En plus, je me dis : "pour une première !... " J'avais bien réfléchi, inconsciemment, dans le fond, parce que je ne m'étais pas mis de tactique. Tu sais, quand j'ai eu ma toile, je n'avais pas réfléchi avant à comment je vais commencer, pis c'était.... Mais là, quand je me suis retrouvée devant ma toile, c'était comme...: Je me suis vite organisée. Bon ben, je vais commencer avec le milieu, pis là je va faire mon tourbillon, pis après je vais mettre mes affaires. C'est venu..., c'est venu vite, vite, ça coulait là. Pis là, c'était de prendre contact avec la toile. C'était un peu épouvanté. J'avais peur de la déchirer. Tu sais, tu [ne] connais pas ça. Là, je faisais une petite trace pas fort. Là, je me rends compte que c'est plus solide que je pense. Ça fait que finalement, j'ai organisé ça,

pis c'est parti. C'est parti... En fait, ce soir-là, j'ai filé, je pense, jusqu'à minuit. Le lendemain matin, j'ai recommencé. Le vendredi, je n'enseigne pas. Ça fait que j'ai fait ça [peindre]. J'ai passé ma journée là-dessus. Et je m'amusais, là. J'avais une peur parce que c'était complètement l'inconnu. Ça fait que, je commençais pis j'avais peur, mais quand je voyais que je réussissais, je disais : "oué ! victoire !" Tu sais. Pis là, c'était comme "bon on continue, on continue, on continue". Pis à chaque fois, ça allait. Tu sais, c'était plein, plein de petites victoires qui m'encourageaient et qui faisaient que c'était ben le fun, tu sais.

Pis quand je faisais... C'est sûr que il y a des traits que faisais, pis je disais : "ah ! ça c'est pas beau". Mais, j'ai pas faite de grosses gaffes en disant : "ah ! mon Dieu j'ai raté ma toile". C'était plus : "ah ! bon, ça c'est pas super beau. Je vais y revenir tantôt. Je fais autre chose pis..." En fait, la première la journée, c'était ça. La première journée, j'avais peur de tout, ça fait que j'ai tout fait [peindre toute la toile]. Tu sais, j'ai tracé mes personnages, j'ai fait le tourbillon. À la fin-là de ma première journée, en fait, le premier de trois [heures] à minuit, j'avais tout fait sauf le tour du rond. Ça fait que j'avais mon rond, j'avais mes personnages. Tout était peint. J'avais mis la couleur. Tu sais, c'était vraiment la superficie [superficiel]. Il me restait à travailler et tout ça [peaufiner l'œuvre]. Mais au moins c'était là [les formes et les couleurs sur la toile]. Pis là, je voyais que c'était correct. Il me restait à faire du travail au niveau de la couleur, au niveau des ombres et tout ça, mais toute la base était là. Ça fait que c'était ben soulageant.

Bon, j'ai arrêté après, parce que la vie a recontinué. Tu sais, des cours la fin de semaine, pis grosse affaire. Ça fait que j'ai arrêté pendant une semaine. Et, j'ai recommencé le jeudi

soir, une semaine jour pour jour. Mais toute la semaine j'avais hâte. C'était comme mon bébé. Pis je le regardais, il était dans ma chambre. J'avais hâte d'y retourner. C'était comme si c'était un gros cadeau que je me faisais. Ça fait que toute la semaine, mon leitmotiv (rire) pour passer la semaine, c'était comme : "à la fin de la semaine, je recommence, je vais continuer ma toile". Pis ça, pour moi, c'était..., c'est un sentiment de chaleur. Je repensais à ma toile, pis j'avais juste envie d'y retourner. C'est chaud, c'est douillet, c'est ..., c'était ben..., un bon sentiment de retourner peindre.

Donc après, j'ai repris ma toile, le jeudi, pis j'ai recontinué. Je l'ai améliorée. Et le vendredi, j'ai continué encore et c'est là que j'ai trouvé l'idée pour faire le tour de mon tourbillon. Ça été les derniers traits que j'ai fait sur cette toile-là. C'était mes lianes qui est venue vraiment d'une idée... Selon mes recherches, c'est une inspiration. Mais moi, je le voyais vraiment comme une illumination. Mais c'est pas ça, une illumination. Ça fait que ça serait plutôt une inspiration. Mais c'est venu comme ça. L'idée est venue... , je me disais : "qu'est-ce que je vais faire ? Qu'est-ce que je vais faire ?" Ça duré comme cinq minutes, mais bon : "qu'est-ce que je va faire ?" Tu sais, tout était fait et il restait un[e] gros[se] affaire blanc autour [de la toile]. Tu sais, c'est comme : "voyons, qu'est-ce je fais ?" Pis à un moment donné c'est venu : "tac", de même en disant... Tu sais, ça été comme par analogie un peu. Mais pas par analogie, mais par.., par suite d'idées. Comment on dit ça, c'est les....

L. Une association.

S.1 Voilà, par association. Je suis partie, je me suis dit : "je fais un tour. Bon, est-ce que je mets du bois ? Non, j'ai pas le goût du bois. Il me semble que j'aurais le goût de la

nature. Bon, j'aurais le goût de la nature. Nature ? Nature ? Des feuilles ? J'avais le goût du vert. Bon, le vert, la nature. Ah ! ben, je pourrais faire de lianes". Associations. Ça vraiment duré comme cinq minutes. O.K., je fais des lianes, tu sais. Pis là, je suis partie avec mon crayon. J'ai fait une couple de feuilles. Pis, je me suis dit : "aie ! de la marde le crayon-là". Tu sais, j'ai réussi à faire ce rond-là... Je ne vois pas comment....

Ça fait que j'ai mélangé mes couleurs, pis je suis partie. Là, ça y était pas à peu près. J'étais vraiment concentrée sur ce que je faisais, pis à un moment donné, le dernier trait que je fais, tu sais, je regarde l'ensemble, ça fait comme : "hen !" Ça été vraiment... C'était écoeurant [épatant], ce moment-là. Ça, c'est vraiment une première dans ma vie (rire). C'est comme, tu sais, t'es vraiment concentrée, pis là tu regardes le résultat. Pis là, ça te fait comme un coup. Tu dis : "aie ! c'est ben beau". J'ai vraiment eu là... Je me suis levée vite, vite. J'ai pris ma toile. Je l'ai remis proche du frigidaire, où j'avais mis mon esquisse. J'ai reculé. Pis j'étais là : "ayoille !". J'étais comme vraiment fière de ma *shot-là*. Un grand grand sentiment de.... Pis, c'est ben spécial parce que c'est quand on pensait ..., quand je pensais à ma toile..., à un moment donné, on avait fait une méditation, tu sais, en disant, bon tu te rencontres, pis ton projet est terminé, pis... Mais moi, quand je m'étais rencontrée, je me voyais plus la (nom du sujet interviewé) qui dit : "ben ouais, c'est pas pire là". Ben, c'était pas vraiment comme ça que je voulais le faire. Mais je me voyais ben plus critiquer en disant : "c'est pas vraiment ça que je voulais faire". Pis là, quand je voyais le résultat final, le vrai résultat : j'étais tellement contente. Je me disais : "ayoille ! j'ai réussi à créer quelque chose, mais, en plus, je suis contente de ce que j'ai fait". Ça pour moi, c'était.... C'est pratiquement une première, tu sais, [d'être] aussi contente de ce que j'avais fait.

Ça que là, c'est ça. Je l'ai montré à mon co-loc qui habite avec moi. Pis, j'étais ultra satisfaite de ce que j'avais fait. Quand j'ai eu fini, j'étais fatiguée. Pis, j'ai mis ma toile sur mon chevalet, tu sais, dans ma chambre. Pis là, je me couchais. Pis je me disais : "là, je va faire une sieste". Pis j'arrivais pas, tu sais. Je m'ouvrais les yeux, pis je me disais : "ça ne se peut pas". Je n'étais comme pas capable de fermer mes yeux longtemps, parce que je ne pouvais pas croire que j'avais réussi à faire ça. Je fermais mes yeux, pis là j'y repensais, pis je me disais : "aie ! oui, je l'ai vraiment faite, elle est vraiment là". Tu sais, c'était... Pis finalement, j'ai pas été capable de dormir pantoute [du tout]. Pis, ça c'est pas mal arrêté là. Je l'ai mise sur mon mur après pis..., mon mur dans le salon .... J'ai trouvé ça *cute*, tu sais, mais pas à se péter la tête sur les murs. C'était beau là, mais ça s'est arrêté là. Pis après, les gens venaient et disaient, tu sais : "ta toile, aie ! [elle] est belle, est belle, est belle". Tu sais, mais tout ça, ça ne me dérangeait pas. Si on m'aurait [m'avait] dit : "ben (nom du sujet interviewé) elle [sa toile] n'est pas écoeurante [belle]". C'est pas grave : tu peux la trouver laide, dans le fond, comme on dit : tous les goûts sont là. Tu sais, moi, j'aime les couleurs vives. Il y a des gens qui aiment plus les couleurs douces. Ça fait que tu ne l'aimes pas, t'as le droit de ne pas l'aimer. C'est comme ben correct aussi. Ça, ça m'a étonnée aussi, de pas avoir besoin des commentaires des autres. Ma satisfaction à moi était là et c'était ça qui était vraiment le plus important.

(pp. 6 à 10 de la transcription)