

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PROPOSITION D'UN MODÈLE DE CONCEPT DE CRÉATIVITÉ APPLICABLE
POUR LE DESIGN DE MODE AU COLLÉGIAL ET TRANSFÉRABLE À
D'AUTRES DOMAINES ET ORDRES D'ENSEIGNEMENT

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
SUZANNE FILTEAU

DÉCEMBRE 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont contribué de différentes façons à la réalisation de ce projet. Je tiens à leur témoigner toute ma gratitude.

Mes plus sincères remerciements vont d'abord à Marie-Hélène Guay, ma directrice de mémoire. Je la remercie pour sa disponibilité constante, son immense générosité et pour ses encouragements soutenus. Elle a su me guider avec brio, souplesse et rigueur intellectuelle. Sans elle, mon projet n'aurait jamais vu le jour. Elle a toujours cru en moi et sa confiance m'a donné l'énergie et la détermination suffisante pour conclure mon projet. Elle m'a toujours laissée suivre mon propre chemin, mais elle était toujours là pour éclairer la voie. Elle m'a aidée à grandir. Merci pour tant de conseils et tant de leçons de vie. Je garde en mémoire son respect des valeurs humaines et sa bonne humeur contagieuse.

Tous mes remerciements vont également à Frédéric Legault, mon directeur de mémoire de fin de parcours. M. Legault m'a grandement appuyée en mettant en place toutes les conditions favorables pour me permettre de conclure mon projet. Merci pour sa collaboration efficace.

Ma reconnaissance va aussi à Andrée Landreville qui m'a d'abord incitée à poursuivre mes études à la maîtrise et ensuite pour m'avoir prodigué ses précieux conseils en tant que membre du comité d'évaluation de ce projet. Cette reconnaissance s'adresse autant à M. Renald Legendre, également membre du comité d'évaluation. M. Legendre m'a honorée de sa participation et m'a permis de bonifier mon projet grâce à sa grande expertise et sa générosité.

Merci à Marie Ménard et à Louise Godin, les expertes en enseignement de la créativité. Je les remercie pour les rencontres fructueuses et leurs conseils avisés. Leurs grandes connaissances concernant l'enseignement de la créativité m'ont permis de proposer un modèle optimal.

De même, toute ma reconnaissance va à Hélène Allaire, Odette Lussier, Angela Mastracci et France Séguin, du service pédagogique du collège Marie-Victorin. Elles ont su m'écouter et m'encourager aux moments opportuns.

Merci au comité de la recherche, à la direction des études et aux membres du syndicat des enseignants du cégep Marie-Victorin d'avoir choisi mon projet pour l'offre de libération annuelle en 2008-2009. Celle-ci m'a permis de terminer mon projet si cher à mes yeux.

Merci à tous mes amis, collègues et étudiants qui m'ont aidée, de près ou de loin, à poursuivre ma quête de compréhension du concept de créativité.

Enfin, un dernier remerciement bien chaleureux à mon conjoint Jean-Marc Deschênes, qui m'a soutenue au cours de l'élaboration de ma maîtrise. Ses encouragements et son support m'ont permis d'aller de l'avant.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	viii
RÉSUMÉ.....	x
L'INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I: LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 LA CRÉATIVITÉ EN DESIGN DE MODE	4
1.2 LA CRÉATIVITÉ, QU'EST-CE QUE C'EST?.....	7
1.3 L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION DE LA CRÉATIVITÉ.....	9
1.4 LA PLACE DE LA CRÉATIVITÉ DANS LE PROGRAMME DE DESIGN DE MODE.....	14
1.5 LA PLACE DE LA CRÉATIVITÉ AU SEIN DE DOMAINES ET D'ORDRES D'ENSEIGNEMENT DIFFÉRENTS	18
1.6 LES ÉCRITS SCIENTIFIQUES À PROPOS DE LA CRÉATIVITÉ.....	21
1.7 L'OBJECTIF PRINCIPAL	38
1.8 LES OBJECTIFS PARTICULIERS	39
1.9 LA PERTINENCE DU PROJET POUR LE CÉGEP MARIE-VICTORIN	40
1.10 LA CONTRIBUTION DE CETTE RECHERCHE AU DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL.....	42
CHAPITRE II: LA MÉTHODOLOGIE.....	44
2.1 LE TYPE DE RECHERCHE	44
2.2 L'ANASYNTHÈSE	44
2.3 LA DÉMARCHE GLOBALE DE CETTE RECHERCHE	56
2.4 LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES DE LA VALIDATION	57
CHAPITRE III: LE CADRE THÉORIQUE.....	61
3.1 LA PRÉSENTATION ET L'EXPLICATION DES FONDEMENTS DE NOTRE MODÈLE DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ.....	62
3.2 LES 5P (PERSONNE, PRODUIT, PROCESSUS, PÉRIODE ET PLACE) DE LA CRÉATIVITÉ	70
3.3 LES LIENS UNISSANT LA PERSONNE, LE PRODUIT ET LE PROCESSUS	120

3.4 LA PROPOSITION DU MODÈLE DÉTAILLÉ DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ APPLICABLE POUR LE DESIGN DE MODE AU COLLÉGIAL ET TRANSFÉRABLE À D'AUTRES DOMAINES ET ORDRES D'ENSEIGNEMENT.....	148
CHAPITRE IV: LES RÉSULTATS DE LA VALIDATION DU MODÈLE DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ.....	154
4.1 LES RÉSULTATS DE LA VALIDATION DU MODÈLE AUPRÈS DES EXPERTES EN ENSEIGNEMENT DE LA CRÉATIVITÉ.....	154
4.2 LES RÉSULTATS DU TEST D'APPRÉCIATION AUPRÈS D'ENSEIGNANTS ISSUS DE DOMAINES ET DE CÉGEPs DIFFÉRENTS	161
4.3 LES CONCLUSIONS DE LA VALIDATION	173
LA CONCLUSION.....	176
5.1 LA GÉNÉRALISATION DU MODÈLE DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ À PLUSIEURS DOMAINES OU ORDRES D'ENSEIGNEMENT.....	177
5.2 LA CONCLUSION PERSONNELLE.....	181
APPENDICE A: LE SONDAGE S'ADRESSANT AUX ENSEIGNANTS.....	183
APPENDICE B: LE SONDAGE S'ADRESSANT AUX ÉTUDIANTS.....	185
APPENDICE C: LE QUESTIONNAIRE DE VALIDATION POUR LES EXPERTES.....	187
APPENDICE D: LE QUESTIONNAIRE DE VALIDATION POUR LES ENSEIGNANTS	190
APPENDICE E: LES TABLEAUX SYTHÈSE DU PROCESSUS DE CRÉATIVITÉ	192
APPENDICE F: LE LEXIQUE.....	197
APPENDICE G: LE CORPUS D'ANALYSE.....	201
BIBLIOGRAPHIE.....	208

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1.1 – LA DISCORDANCE ENTRE LES POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTS, DES ÉTUDIANTS ET DES MANUFACTURIERS QUANT À LA CRÉATIVITÉ DES FINISSANTS EN DESIGN DE MODE	7
TABLEAU 1.2 – LES DIFFÉRENTES DÉFINITIONS DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ DES ENSEIGNANTS ET DES ÉTUDIANTS EN DESIGN DE MODE	8
TABLEAU 1.3 – LES DIFFÉRENTS MOYENS UTILISÉS POUR ENSEIGNER LA CRÉATIVITÉ	9
TABLEAU 1.4 – COMMENT FAIRE POUR ÊTRE CRÉATIF?	11
TABLEAU 1.5 – LA PLACE DE LA CRÉATIVITÉ DANS LES DIFFÉRENTS PROGRAMMES D’ARTS APPLIQUÉS AU COLLÉGIAL.....	15
TABLEAU 2.1 LA GRILLE D’ÉLABORATION DES QUESTIONS POUR LA VALIDATION DU MODÈLE	59
TABLEAU 3.1 LES HUIT DIFFÉRENTES APPROCHES DE LA CRÉATIVITÉ SUGGÉRÉES PAR LE MODÈLE DES APPROCHES SYSTÉMIQUES DE LA CRÉATIVITÉ DE ISAKSEN (1984), PRÉSENTÉ DANS ISAKSEN ET AL. (2003).....	64
TABLEAU 3.2 L’ÉCHELLE DES DIFFÉRENTS NIVEAUX DE CRÉATIVITÉ DE LA PERSONNE DE TAYLOR (1959).....	82
TABLEAU 3.3 LA SYNTHÈSE DES NIVEAUX DICHOTOMIQUES DE LA CRÉATIVITÉ DE LA PERSONNE.....	84
TABLEAU 3.4 LES QUATRE NIVEAUX DE CRÉATIVITÉ DE LA PERSONNE EN FONCTION DU TEMPS DE NęCKA (2001).....	86
TABLEAU 3.5 LA SYNTHÈSE DES ÉCRITS SCIENTIFIQUES CONCERNANT LES NIVEAUX ET LES TYPES DE CRÉATIVITÉ	88
TABLEAU 3.6 NOTRE PROPOSITION DE TYPOLOGIE DES PERSONNES CRÉATIVES ET DU NIVEAU D’IMPACT DE LEUR CRÉATIVITÉ	89
TABLEAU 3.7 NOTRE TYPOLOGIE DES PRODUITS CRÉATIFS COMBINÉE À CELLE DES PERSONNES CRÉATIVES ET DU NIVEAU D’IMPACT DE LEUR CRÉATIVITÉ	96
TABLEAU 3.8 LA DIVERSITÉ DES TERMES QUI DÉFINISSENT LES TYPES DE PENSÉE CARACTÉRISANT LA PENSÉE CRÉATRICE	124
TABLEAU 4.1 QUESTION 1	163
TABLEAU 4.2 QUESTION 2	164
TABLEAU 4.3 QUESTION 3	164
TABLEAU 4.4 QUESTION 4	165
TABLEAU 4.5 QUESTION 5	166
TABLEAU 4.6 QUESTION 6	167
TABLEAU 4.7 QUESTION 7	167
TABLEAU 4.8 QUESTION 8	168
TABLEAU 4.9 QUESTION 9	169

TABLEAU 4.10 QUESTION 10	170
TABLEAU 4.11 QUESTION 11	170
TABLEAU 4.12 QUESTION 12	171
TABLEAU 4.13 QUESTION 13	171
TABLEAU 4.14 QUESTION 14	172
TABLEAU 4.15 QUESTION 15	173
TABLEAU 4.16 LES CONCLUSIONS DE LA VALIDATION.....	173
TABLEAU 4.17 LES AUTRES CONCLUSIONS DE LA VALIDATION	174

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1.1 LE RÉSEAU DES PROBLÈMES RELATIFS À LA CONFUSION CONCERNANT LA CRÉATIVITÉ EN DESIGN DE MODE AU COLLÉGIAL	18
FIGURE 1.2 L'ADAPTATION DU MODÈLE DE LA CRÉATIVITÉ DE CSIKSZENTMIHALYI (2006).....	31
FIGURE 1.3 LE MODÈLE DE GARDNER (2001, P. 23)	32
FIGURE 1.4 LE MODÈLE DES APPROCHES SYSTÉMIQUES DE LA CRÉATIVITÉ DE ISAKSEN (1984) PRÉSENTÉ DANS ISAKSEN ET AL. (2003, P. 8)	35
FIGURE 2.1 L'ADAPTATION DE L'ANASYNTHÈSE SELON LEGENDRE (2005).....	45
FIGURE 2.2 L'ADAPTATION DE L'ANALYSE DE CONTENU SELON GUA Y (2003).....	50
FIGURE 2.3 LA DÉMARCHE GLOBALE DE RECHERCHE	57
FIGURE 2.4 L'ADAPTATION DU MODÈLE QUALITATIF D'ENTRETIEN DE RECHERCHE SELON BOUTIN (2006).....	58
FIGURE 3.1 LE MODÈLE DES APPROCHES SYSTÉMIQUES DE LA CRÉATIVITÉ DE ISAKSEN (1984), PRÉSENTÉ DANS ISAKSEN ET AL. (2003, P. 8)	63
FIGURE 3.2 L'ADAPTATION DU MODÈLE DE LA SITUATION PÉDAGOGIQUE DE LEGENDRE (2005)	65
FIGURE 3.3 NOTRE MODÈLE DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ.....	67
FIGURE 3.4 LES CINQ DIFFÉRENTES HABILITÉS QUI INFLUENCENT LA CRÉATIVITÉ DES PERSONNES	72
FIGURE 3.5 LES CINQ HABILITÉS DE LA PERSONNE CRÉATIVE SUBDIVISÉES EN DIVERSES COMPOSANTES	74
FIGURE 3.6 LE PRODUIT CRÉATIF	93
FIGURE 3.7 LA TYPOLOGIE DES PRODUITS CRÉATIFS DE STERNBERG ET AL. (2002), CITÉS DANS LUBART ET AL. (2005, P. 121).....	95
FIGURE 3.8 NOTRE TYPOLOGIE DES PRODUITS CRÉATIFS EN FONCTION DU TEMPS	101
FIGURE 3.9 LES FACTEURS SOCIAUX INHÉRENTS À LA PLACE (OU À L'ENVIRONNEMENT)	103
FIGURE 3.10 LE MODÈLE DU PROCESSUS CRÉATIF DE WALLAS (1926) PRÉSENTÉ DANS TIMBAL-DUCLAUX (1990, P. 77).....	109
FIGURE 3.11 L'ADAPTATION DU MODÈLE DU PROCESSUS CRÉATIF INTITULÉ <i>CREATIVE PROBLEM SOLVING (CPS)</i> PRÉSENTÉ DANS ISAKSEN ET AL. (2003).....	111
FIGURE 3.12 LE MODÈLE DU PROCESSUS CRÉATIF (OU PENSÉE CRÉATRICE) INTITULÉ <i>THE DIRECTED CREATIVITY CYCLE</i> DE PLESK (1996).....	113
FIGURE 3.13 LE MODÈLE DU PROCESSUS CRÉATIF NOMMÉ <i>GENEPLORÉ</i> DE FINKE, WARD ET SMITH (1992) PRÉSENTÉ DANS WARD ET AL. (1999).....	115
FIGURE 3.14 LE MODÈLE DE LA DYNAMIQUE DE CRÉATION DE GOSSELIN (1993), PRÉSENTÉ PAR LE MELS (2001, P. 375)	116
FIGURE 3.15 NOTRE PROPOSITION DU PROCESSUS CRÉATIF	118

FIGURE 3.16 LES DEUX EXEMPLES DE VARIATIONS QUANT À LA DURÉE DES ÉTAPES LORS DU DÉROULEMENT DU PROCESSUS CRÉATIF	119
FIGURE 3.17 L'ADAPTATION DE LA STRATÉGIE INSÉRÉE DANS LE PROCESSUS CRÉATIF PROPOSÉ PAR PARÉ (1977) POUR PERMETTRE L'ÉCLOSION DE LA CRÉATIVITÉ	126
FIGURE 3.18 LA PENSÉE CRÉATRICE AU COEUR DU PROCESSUS CRÉATIF	130
FIGURE 3.19 UN EXEMPLE DES DIFFÉRENTES ACTIVITÉS ASSOCIÉES À CHAQUE PHASE DU PROCESSUS CRÉATIF SOUS-JACENT AU DÉVELOPPEMENT D'UNE COLLECTION DE VÊTEMENTS	132
FIGURE 3.20 LE MODÈLE DU FONCTIONNEMENT « <i>WHOLE BRAIN</i> OU CERVEAU TOTAL » DE HERRMANN (CAMIQ INC., 2009)	135
FIGURE 3.21 LES QUATRE DIFFÉRENTS PROFILS INDIVIDUELS QUI METTENT EN RELIEF LES MODES DE PENSÉE FAVORIS DES INDIVIDUS DU MODÈLE « <i>WHOLE BRAIN</i> OU CERVEAU TOTAL » DE HERRMANN (CAMIQ INC., 2009)	136
FIGURE 3.22 LA CORRÉLATION ENTRE LE MODÈLE DU FONCTIONNEMENT DU CERVEAU DE HERRMANN (1996, p. 217) ET CELUI DU PROCESSUS CRÉATIF DE WALLAS (1926) MIS À JOUR PAR HERRMANN	138
FIGURE 3.23 LA CRÉATION PAR UN MULTIDOMINANT	139
FIGURE 3.24 LA FORMATION D'ÉQUIPE QUI TRAVAILLE À « CERVEAU TOTAL » BASÉE SUR LES TRAVAUX DE HERRMANN (1996)	141
FIGURE 3.25 LA SUPERPOSITION DU MODÈLE DES STYLES D'APPRENTISSAGE DE KOLB (1984, PRÉSENTÉ DANS LEGENDRE, 2005) ET CELUI DES DIFFÉRENTS MODES DE PENSÉE	145
FIGURE 3.26 NOTRE MODÈLE DÉTAILLÉ DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ	149
FIGURE 3.27 LE MODÈLE DÉTAILLÉ DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ APPLIQUÉ AU DESIGN DE MODE	152
FIGURE 5.1 MA CONCLUSION PERSONNELLE	182

RÉSUMÉ

Est-ce que tous les enseignants et les étudiants parlent de la même chose, lorsqu'il est question de créativité? Plusieurs études effectuées au Québec et ailleurs nous révèlent que non. Dans ce contexte, comment favoriser le développement de la créativité chez les étudiants? Nous présentons les résultats d'une vaste recension des écrits que nous avons effectuée. Cette synthèse a permis de développer un modèle du concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement.

Notre modèle du concept de créativité nous permet de suggérer la définition générale suivante du concept de créativité. La créativité est un système composé de cinq éléments distincts, interreliés et formant un tout. Ces cinq éléments sont caractérisés par la personne, le processus, le produit, la période et la place (l'environnement) (aussi appelés les 5P). Les 5P sont interdépendants et sont interreliés par la pensée créatrice, par la production et par la création individuelle ou la création d'alliance lors d'une activité créatrice.

Une validation de ce modèle a été réalisée auprès de deux expertes en enseignement de la créativité et auprès de différents enseignants issus de domaines et de cégeps différents. Cette validation laisse entrevoir que le modèle de créativité proposé peut définitivement :

- être transférable à d'autres domaines ou ordres d'enseignement,
- contribuer à fournir une meilleure vue d'ensemble de la créativité,
- servir à soutenir l'enseignement de la créativité, car le modèle semble être un outil intéressant pour le développement de celle-ci,
- aider les étudiants à mieux comprendre, rationnellement, la créativité,
- faciliter la communication entre collègues et étudiants lorsqu'il est question de créativité,
- et permettre aux étudiants de mieux prendre conscience de leurs processus mentaux concernant la créativité.

Selon les résultats, et dans une moindre mesure, ce modèle peut aussi :

- soutenir l'évaluation de la créativité et aider à mieux définir les critères d'évaluation de la créativité,
- encourager les étudiants à mieux autoévaluer leurs produits créatifs,
- stimuler l'engagement des étudiants dans leurs études,
- et stimuler la motivation des gens à vouloir être plus créatifs.

Mots clés : Créativité, processus créatif, éducation, enseignement, apprentissage.

L'INTRODUCTION

La présente recherche se situe dans un contexte de formation technique au collégial. Elle porte spécifiquement sur la confusion entourant le concept de créativité et sur l'absence d'un cadre de référence commun chez les enseignants¹ et les étudiants² en design de mode. Cette confusion est également observée dans d'autres domaines et ordres d'enseignement.

Cette situation peut entraîner des faiblesses dans l'enseignement, l'évaluation et le développement de la créativité. En effet, en design de mode, la créativité est présentement enseignée de façon non concertée. Les points de vue respectifs des enseignants concernant la créativité sont parfois différents, ce qui peut entraver l'intégration et le transfert des apprentissages chez les étudiants. L'évaluation de la créativité est également difficile, car en raison de la confusion entourant le concept de créativité, celle-ci peut différer d'un enseignant à l'autre. Cette situation peut aussi engendrer des problèmes d'apprentissage pour les apprenants.

De plus, étant donné qu'aucun cours du programme de design de mode n'est spécifiquement porteur de l'enseignement de la créativité, celle-ci est donc intégrée dans plusieurs cours. La créativité est alors présentée aux étudiants sans une réelle organisation curriculaire cohérente. Il n'y a pas de séquence logique pour le développement de la créativité dans le programme de design de mode.

¹ Le masculin est utilisé pour désigner à la fois les hommes et les femmes sans autre but que d'alléger la lecture du texte, et ce, même si une majorité de femmes oeuvrent dans le domaine de design de mode.

² Le mot étudiant a été privilégié même s'il est habituellement réservé aux personnes qui fréquentent une institution universitaire. En effet, son emploi usuel au collégial au Québec justifie notre choix.

L'objectif de cette recherche est de concevoir et de proposer un modèle du concept de créativité pour soutenir et améliorer l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de celle-ci pour le développement de produits en design de mode. Ce modèle pourrait également être utilisé dans d'autres domaines où le développement de produits est essentiel de même qu'à d'autres ordres d'enseignement. Pour élaborer ce modèle, l'anasynthèse et l'analyse de contenu sont utilisées.

Ce modèle de créativité pourrait permettre d'améliorer la structuration du programme d'étude grâce à une vision commune et partagée par l'ensemble des agents éducatifs des départements de design de mode. Ce modèle pourrait éventuellement être utilisé dans tous les domaines où le développement de produits est essentiel et il pourrait même être transférable à tous autres domaines.

Le premier chapitre, présente la problématique de la recherche. Cette étape initiale de la recherche permet de bien cerner la situation qui pose problème et de dégager les objectifs de recherche. Dès le début du texte, on peut lire l'insatisfaction initiale de la chercheuse à l'origine de ce projet de recherche. Par la suite, la problématique est présentée ainsi que l'objectif principal et les objectifs particuliers qui en découlent. Finalement, la pertinence de la recherche ainsi que la contribution du projet au développement de l'enseignement au collégial sont démontrées.

Le type de recherche ainsi que la méthodologie utilisée font l'objet du deuxième chapitre où sont exposées les étapes de l'anasynthèse et de l'analyse de contenu qui constituent les méthodes retenues pour concevoir le modèle.

Généralement, le cadre théorique est présenté à la suite de la problématique. Nous avons plutôt choisi de décrire la méthodologie avant de présenter le cadre théorique, car c'est grâce à cette méthodologie que le cadre théorique peut être développé et que le rapport de recherche est rédigé. Ce deuxième chapitre présente également les

critères de validité de la recherche, la démarche globale utilisée pour le déroulement des activités inhérentes à cette recherche et les différents instruments de collecte de données employés pour la validation du modèle.

Ainsi, le troisième chapitre, c'est-à-dire le cadre théorique, présente le modèle³ du concept clé de cette recherche soit celui de la créativité. Il a émergé suite à plusieurs cycles d'anasynthèse qui permettent d'atteindre l'objectif principal, soit celui de concevoir et de proposer un modèle du concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la validation. Il décrit d'abord comment s'est déroulée la validation réalisée auprès de deux expertes en enseignement de la créativité. Il décrit également l'appréciation de groupes d'enseignants issus de divers domaines quant à l'utilisation future du modèle. L'analyse et l'interprétation des résultats de la validation, effectuées sur la base de critères spécifiques, permettent de conclure ce chapitre.

Enfin, le dernier chapitre correspond à la conclusion où nous formulons quelques suggestions pour d'éventuelles recherches découlant de ce projet.

³ Le modèle est composé de schémas et d'un texte explicatif.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

La présente recherche se situe dans un contexte de formation technique au collégial, plus précisément en design de mode. Le design de mode fait partie des différents programmes d'études en arts appliqués au collégial. Les autres programmes sont le design d'intérieur, le design industriel, le design de présentation et le graphisme.

1.1 LA CRÉATIVITÉ EN DESIGN DE MODE

En mode, la créativité est essentielle. Son développement fait partie des buts visés par le programme technique en design de mode au collégial.

En effet, le ou la designer de la mode consacre environ soixante pour cent de son temps à l'analyse des tendances de la mode, à la recherche de concepts originaux et de matières premières, à la création de styles inédits ou à l'adaptation de styles, etc. De ce fait, la ou le designer de mode se doit de faire preuve de créativité, d'ouverture d'esprit et de réceptivité (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [En ligne], février 2006).

Mais le design, qu'est-ce que c'est? Il existe plusieurs définitions du concept de design. Celles-ci varient selon les époques, les cultures ou le domaine dans lequel il se produit. Voici la signification que nous attribuons au concept de design dans le cadre de ce projet.

Le terme peut apparaître comme un nom ou un adjectif. Il est donc possible de parler de *design* comme d'un domaine d'activité ou de qualifier un produit de *design*.

Ainsi, le design est un domaine où l'on conçoit des créations industrielles et où l'on développe des produits. La plupart du temps, il est associé à la création d'objets ou de produits utilitaires tels des meubles, des bijoux, des vêtements, des appareils, etc. Il peut aussi être associé à la création d'environnements comme la décoration intérieure, la conception d'oeuvres graphiques ou multimédias ainsi que l'étalage d'objets tel que c'est le cas en design de présentation.

En design de mode, les collections de vêtements ou d'accessoires doivent répondre à des critères d'esthétisme et tenir compte de différentes contraintes, notamment des matières premières disponibles, de leurs prix d'achat ou de vente et du processus de production qu'elles impliquent. Elles sont produites industriellement et doivent être vendues dans un réseau de distribution.

En tant que designer de mode et grâce à la lecture d'écrits scientifiques concernant le domaine de la mode, nous savons que la créativité fait partie intégrante du design (Le Pechoux, 2000 ; Manlow, 2005 ; Schuld, 2002). La nouveauté des produits est sans cesse recherchée. Le design est donc une activité créatrice.

Or, une insatisfaction personnelle concernant la définition du concept de la créativité est à l'origine de cette recherche. Lors de notre parcours scolaire et professionnel, nous n'avons jamais suivi de cours spécifique à la créativité. Nous avons appris des techniques de génération d'idées, nous avons lu des livres, expérimenté des médiums différents (exemples : acrylique, encre, pastel, etc.) afin de vivre et de ressentir la créativité. Aujourd'hui, en tant qu'enseignante en design de mode au collégial, nous devons aider de futurs designers de mode à développer leur créativité et plusieurs interrogations font surface. Comment expliquer aux étudiants ce qu'est la créativité?

Comment leur enseigner à la développer et à la mettre en œuvre dans le développement de produits?

Au printemps 2006, cette insatisfaction personnelle quant à l'enseignement de la créativité nous a incitée à effectuer un sondage auprès de 17 enseignants et 26 étudiants du cégep Marie-Victorin, lequel offre le programme en design de mode. À l'aide de deux questionnaires exploratoires⁴ nous voulions vérifier la perception des enseignants et celle des étudiants quant à la créativité en design de mode. Les questionnaires sont constitués de questions ouvertes et de questions fermées.

Nous désirions avoir un meilleur portrait de la situation actuelle quant à l'enseignement de la créativité en design de mode. Les résultats des questionnaires ont été retranscrits et ils ont été analysés à l'aide de l'analyse de contenu. Ce sondage permet de décrire ce qui se fait présentement au cégep Marie-Victorin et permet d'esquisser plus précisément la problématique suivante.

L'analyse des questionnaires⁵ révèle que 35,3 % des enseignants s'entendent pour dire que, parmi les diplômés, certains étudiants terminent leurs études malgré des difficultés tangibles au plan de la créativité. À l'opposé, 100 % des finissants se perçoivent comme étant très créatifs. Les perceptions des enseignants et celles des étudiants diffèrent donc.

Lors d'un *focus group* réalisé en novembre 2004 à la demande de l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC), 18 manufacturiers canadiens de l'industrie du vêtement ont exprimé leurs attentes vis-à-vis les finissants en mode, leurs futurs employés. Les participants à cet entretien ont, entre autres, dit souhaiter

⁴ Les questionnaires utilisés pour le sondage se trouvent à l'appendice A et B.

⁵ L'analyse complète des questionnaires est disponible sur demande à la chercheuse principale, Suzanne Filteau.

que les diplômés acquièrent de meilleures compétences au plan du développement de produits, notamment des compétences associées à la créativité (Gouvernement du Canada, 2005). Les perceptions des étudiants, des enseignants et des employeurs concernant la créativité des finissants sont différentes (voir tableau 1.1).

Tableau 1.1 – La discordance entre les points de vue des enseignants, des étudiants et des manufacturiers quant à la créativité des finissants en design de mode

17 enseignants	26 étudiants	18 manufacturiers
35,3 % des enseignants disent que certains étudiants terminent leurs études malgré des difficultés en matière de créativité.	100 % des étudiants se perçoivent comme étant très créatifs.	18 manufacturiers souhaitent que les diplômés acquièrent de meilleures compétences concernant le développement de produits, notamment des compétences associées à la créativité.

1.2 LA CRÉATIVITÉ, QU'EST-CE QUE C'EST?

À l'aide des questionnaires exploratoires, nous demandions aux enseignants et aux étudiants de définir la créativité. Pour 38,5 % des étudiants et pour 64,7 % des enseignants, la créativité est reliée au fait d'avoir des idées nouvelles et innovatrices. Pour 26,9 % des étudiants et 35,3 % des enseignants, la créativité est plutôt une caractéristique personnelle ou une attitude. Un quart des étudiants définit également la créativité comme étant un mode d'expression. Pour deux enseignants sur dix-sept, la créativité est un processus qui permet de réaliser un produit ; pour quelques autres, c'est une façon de résoudre des problèmes. De plus, quelques étudiants associent invariablement la créativité à la liberté, à l'extravagance, à l'imagination, à l'originalité, aux arts ou à la beauté. Ainsi, pour la majorité des personnes interrogées, la créativité est une qualité d'une personne ou c'est le fait d'avoir des idées nouvelles (voir tableau 1.2). Pourtant, selon les résultats du sondage, un peu plus de la moitié

des enseignants s'accordent pour dire que le mot créativité n'a pas le même sens pour tous.

Tableau 1.2 – Les différentes définitions du concept de créativité des enseignants et des étudiants en design de mode

% pour les 17 enseignants ⁶	Définitions	% pour les 26 étudiants ⁷
64.7 % (11/17 enseignants)	Avoir des idées nouvelles	38.5 % (10/26 étudiants)
35.3 %	Façon d'être / Attitude	35.3 %
17.6 %	Résoudre un problème	0 %
11.6 %	Processus	0 %
0 %	En lien avec la liberté	11.5 %
0 %	C'est de l'art	7.7 %
0 %	C'est l'originalité	3.8 %
0 %	C'est l'extravagance	3.8 %
58.8 %	Pensent que la créativité ne veut pas dire la même chose pour tout le monde.	---

Sans consensus à propos du concept de créativité, il est probable que les enseignants l'enseignent ou l'évaluent selon leur propre perception. Ainsi, s'il n'existe pas de signification commune de ce concept au sein de l'équipe d'enseignants de design de mode, les étudiants peuvent-ils facilement développer leur créativité? Est-ce que les étudiants peuvent bien saisir et mettre en pratique leur créativité? Est-ce que la confusion concernant la créativité en design de mode n'engendre pas des répercussions néfastes sur son apprentissage, son enseignement et son évaluation?

⁶ L'addition de tous les pourcentages excède parfois 100 %, car certains enseignants ont plusieurs éléments de réponse dans leur explication.

⁷ L'addition de tous les pourcentages excède parfois 100 %, car certains étudiants ont plusieurs éléments de réponse dans leur explication.

1.3 L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION DE LA CRÉATIVITÉ

Selon les résultats du sondage, la majorité des enseignants interrogés pensent que la créativité peut s'enseigner. D'ailleurs, 64 % des enseignants font référence à l'importance de la créativité dans leur cours et 23 % précisent qu'ils la valorisent sans nécessairement en parler en raison de la nature du cours qui ne s'y prête pas.

À la question « De quelle façon vous y prenez-vous pour aborder la créativité dans vos cours? », un peu moins de la moitié des enseignants affirment qu'ils présentent des exemples ou des contre-exemples de projets créatifs aux élèves. 47 % des enseignants abordent le thème de la créativité à travers la réalisation de travaux. Quelques autres encouragent les étudiants, expliquent la créativité, provoquent des débats, laissent beaucoup de liberté, écoutent les étudiants ou les questionnent. Un seul enseignant spécifie qu'il demande aux étudiants de mettre en pratique un processus de créativité, mais il ne donne pas de détails sur le processus en question (voir tableau 1.3)

Tableau 1.3 – Les différents moyens utilisés pour enseigner la créativité

% des enseignants	Moyens utilisés pour enseigner la créativité
47 % (8/17 enseignants)	Demandent de faire des travaux
41. %	Présentent des exemples
11.8 %	Enseignent les différentes techniques de créativité
11.8 %	Encouragent les étudiants
5.8 %	Expliquent la créativité
5.8 %	Provoquent des débats
5.8 %	Écoutent l'étudiant
5.8 %	Laissent beaucoup de liberté aux étudiants
5.8 %	Questionnent les étudiants
5.8 % (1/17 enseignant)	Demandent aux étudiants de mettre en pratique le processus créatif

En somme, ce sondage révèle que l'utilisation des exemples et l'exécution de travaux par les étudiants sont les deux moyens les plus utilisés par les enseignants interrogés pour aborder la créativité. Or, selon une étude de Ward, Smith et Finke (1999), les exemples influencent les étudiants. En effet, ceux-ci ont tendance à inclure des détails similaires aux exemples présentés dans leurs travaux respectifs même s'il leur avait été demandé de se démarquer de ces exemples. Par l'observation et l'étude d'exemples, les étudiants connaissent peut-être mieux les goûts des enseignants, mais apprennent-ils vraiment à être plus créatifs?

D'autre part, selon Labelle, qui étudie l'apprentissage de la créativité, « [l]e système scolaire, en ce moment, offre les outils, mais n'enseigne pas la créativité comme telle (2001, p. 212) ». En citant De Gramont (1988), elle ajoute qu'il est souhaitable d'« enseigner la théorie du comportement créateur, pas seulement les techniques de créativité, [parce que c']est important pour les effets à long terme (*ibid*, p. 19) ». Comme « [i]l en existe entre 200 répertoriées officiellement et 1000, selon les dires de différentes personnes (*ibid*, p. 20) », il est facile d'imaginer que les enseignants n'ont pas le choix de restreindre les techniques enseignées. Seulement deux enseignants interrogés précisent qu'ils enseignent des techniques de créativité telles le *brainstorming*, le concassage et les analogies (voir tableau 1.3). À l'instar de Labelle (2001), Csikszentmihalyi (2006a) pense que l'école prépare plus ou moins bien les étudiants à être créatifs.

Nous demandions aussi aux enseignants et aux étudiants comment les étudiants devaient procéder pour être créatifs. Près de 80 % des enseignants répondent que les étudiants devraient faire, dans un premier temps, une recherche d'informations pour nourrir l'inspiration. Pourtant, seulement 38,8 % des étudiants priorisent la recherche. Pour la moitié des étudiants, le meilleur moyen pour être créatif est d'adopter une attitude pour favoriser la créativité, comme « se laisser aller, réfléchir, penser, se

concentrer ou faire le vide ». La moitié des réponses des enseignants vont dans le même sens. Ceux-ci encouragent leurs étudiants à ne pas porter de jugements, à être réceptifs et sensibles aux nouvelles idées, à ne pas se mettre de barrières et à se laisser aller, ce qui peut être davantage associé au développement d'une attitude. Quelques enseignants et étudiants parlent de l'importance de valider ses choix pour être créatifs et peu d'entre eux mentionnent l'utilisation des techniques de créativité (voir tableau 1.4).

Tableau 1.4 – Comment faire pour être créatif?

% des 17 enseignants	Comment faire pour être créatif?	% des 26 étudiants
76.5 %	Faire une recherche préliminaire	38.5 %
53 %	Adopter des attitudes pour favoriser la créativité	57.7 %
17.6 %	Valider les choix	7.7 %
5.8 %	Trouver le moment idéal et l'environnement propice	23.1 %
5.8 %	Utiliser des techniques de créativité	5.8 %

L'analyse des questionnaires suggère que deux tiers des enseignants en design de mode s'entendent pour dire que la créativité est liée aux idées nouvelles. Un autre tiers des enseignants associent plutôt la créativité à une attitude. Il est donc permis de croire qu'ils enseignent principalement la créativité selon ces deux perceptions. Quelle approche est la plus bénéfique pour le développement de la créativité? Ce sondage laisse également penser que les enseignants ont probablement une meilleure compréhension expérientielle que conceptuelle de la créativité. Ils ont donc majoritairement expérimenté la créativité par des pratiques personnelles, mais ils peuvent avoir plus de difficulté à expliquer clairement le concept de créativité aux étudiants.

S'il y avait un consensus parmi les enseignants, est-ce que cela favoriserait une meilleure compréhension du concept de créativité? Peut-on penser que la créativité est actuellement présentée aux étudiants de façon morcelée et parcellaire, car chaque enseignant utilise ses propres références? Cela peut rappeler l'histoire des cinq personnes non-voyantes qui décrivent un éléphant. Celui qui touche la trompe n'a pas la même définition que celui qui touche la queue, la patte ou le flanc de l'éléphant. Tous les cinq sont pourtant sûrs de savoir comment définir un éléphant. Celui qui touche la queue dit que c'est mince et doux, celui qui touche le flanc dit que c'est très grand, etc.

Alors, pour la créativité, est-ce que l'étudiant doit synthétiser lui-même les différentes perceptions auxquelles il a accès au cours de son programme? Est-ce que cette situation peut désorienter certains étudiants, car la notion de créativité diffère d'un enseignant à un autre? Les enseignants ou groupes d'enseignants guident les étudiants dans l'apprentissage de la créativité en mettant l'accent sur la recherche préliminaire. De plus, ils les encouragent à adopter des attitudes qui favorisent la créativité, mais est-ce suffisant pour former des designers compétents qui doivent trouver des idées nouvelles et est-ce suffisant pour combler les attentes du marché?

Nous demandons également aux enseignants et aux étudiants si l'évaluation est un obstacle à la créativité. Les réponses des enseignants sont partagées. Chez les étudiants, la majorité est en accord avec le fait que l'évaluation les aide à développer leur créativité. D'autres étudiants ont, par contre, l'impression que la créativité est toujours évaluée de façon subjective. Comme les perceptions des étudiants et des enseignants sont différentes, il est permis de s'interroger sur la nature et la compréhension de l'objet d'évaluation. Est-ce que les enseignants évaluent une attitude ou la valeur d'une nouvelle idée? En fait, quels sont les critères précis pour évaluer la créativité? Est-ce que les enseignants évaluent parfois la créativité des travaux selon leur goût personnel?

Ainsi, la validité des instruments de mesure qui permettent d'évaluer la créativité des étudiants ou de leurs productions peut être mise en doute. En effet, la validité consiste à mesurer exactement ce qu'on veut vérifier. Dans la même veine, Piirto écrit dans son livre intitulé *Understanding Creativity* « lack of a universal definition for creativity, and even the complexity of what is creativity - is the major problem in developing a valid test or measure (2004, p. 381) ». L'évaluation de la créativité est très difficile. D'ailleurs Jackson qui réfléchit au développement de la créativité dans les universités anglaises, écrit que l'évaluation de la créativité est « the most contentious, contested, and poorly understood aspects of creativity in higher education (2006a, p. 8) ». Quant à Paré, il estime que l'évaluation de la créativité à l'école est difficile, « voire dangereuse, car elle est facilement subjective, elle est variable d'un enseignant à l'autre et elle porte plutôt sur la personne que sur le produit (1977, p. 157) ».

Pourtant, selon Howe et Ménard (1994), 53 % des enseignants attribuent des points pour la « créativité, l'originalité » dans toutes les matières, autant dans les cours de formation générale, c'est-à-dire : français, philosophie, langue seconde que dans les cours de formation spécifique, c'est-à-dire les cours inhérents à la formation disciplinaire.

Alors, comment les enseignants font-ils pour déterminer les critères d'évaluation qui aident les étudiants dans leur apprentissage? Et comment les étudiants peuvent-ils améliorer leur créativité s'ils ne comprennent pas les raisons qui justifient la note obtenue?

1.4 LA PLACE DE LA CRÉATIVITÉ DANS LE PROGRAMME DE DESIGN DE MODE

Lorsque nous demandions aux enseignants et aux étudiants si la créativité a toute la place qui lui revient dans le programme, les réponses ont été diversifiées et laissent croire qu'il est possible d'améliorer la situation.

Vingt-deux compétences décrites dans le devis du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) balisent la détermination des contenus des programmes des trois différents collèges⁸ du Québec qui offrent le design de mode. Le mot créativité, tel quel, ne se retrouve dans aucun énoncé de compétence, mais la créativité est implicite dans quatre énoncés de compétences⁹ visées. La créativité n'est pas exprimée en termes précis. Alors, il est permis de penser que pour le MELS la créativité n'est pas une compétence à développer, mais un but visé par le programme d'études en design de mode.

Le MELS demande donc de former des gens créatifs en inscrivant la créativité dans les buts du programme et non dans la liste des compétences visées. Or, après avoir étudié et analysé les devis ministériels des autres programmes d'arts appliqués (design intérieur, design de présentation, design industriel et graphisme), nous constatons que le mot *créer* se retrouve parfois dans certaines listes des compétences et le mot *créativité* n'est pas inscrit dans le but du programme. Ainsi, pour le nouveau programme de design intérieur, approuvé en 2006, le mot *créer* est présent dans quatre énoncés¹⁰ de compétences. Pour le programme de graphisme approuvé en 1997, la même année que l'approbation du programme de design de mode, le mot

⁸ Campus Notre-Dame de Foy à Québec, cégep Marie-Victorin et collège LaSalle à Montréal.

⁹ (00TC) Élaborer des concepts de mode distinctifs, (00TW) Élaborer des projets de collection pour des marchés visés, (00TK) Définir les caractéristiques de la collection, (00TP) Produire le plan de la collection (MELS [En ligne], février 2006).

¹⁰ (029H) Créer des ambiances de couleur, (029N) Créer un concept de design d'intérieur résidentiel, (029Q) Créer des concepts d'éclairage et (029U) Créer un concept de design d'intérieur pour un établissement commercial, industriel ou public.

créer se retrouve dans deux énoncés¹¹ de compétences (MELS [En ligne], septembre 2008). Pour le programme de design de présentation approuvé en 2007, le mot se retrouve dans deux énoncés¹² de compétences. Ainsi, l'utilisation des termes « *créativité* ou *créer* » au sein du MELS génère de la confusion. Est-ce une compétence ou un but? Le tableau 1.5 présente une synthèse de l'utilisation des termes « *créativité* ou *créer* » inscrite explicitement ou non dans le but du programme et dans la liste des compétences.

Tableau 1.5 – La place de la créativité dans les différents programmes d'arts appliqués au collégial

Programmes	Terme « créativité » dans le but du programme	Terme « créer » dans la liste des compétences
Design de mode	Inscrit	Pas inscrit (0/22 compétences)
Design d'intérieur	Pas inscrit	Inscrit (4/21 compétences)
Design de présentation	Pas inscrit	Inscrit (2/21 compétences)
Graphisme	Pas inscrit	Inscrit (2/22 compétences)
Design industriel	Pas inscrit	Pas inscrit (0/20 compétences)

C'est pourtant à l'aide de la liste des compétences que les collèges établissent leur programme d'études. Les trois collèges qui enseignent le design de mode sont autonomes en ce qui a trait aux programmes et aux cours offerts dans leur établissement. Ils doivent obligatoirement avoir recours à la liste des compétences imposée par le MELS, mais chaque collège est libre d'allouer le nombre d'heures voulues pour l'atteinte des vingt-deux compétences et de déterminer l'ordre des cours par session. Il n'y a pas de concertation dans le contenu des programmes entre les trois collèges. Les trois programmes de design de mode au Québec ont donc le but

¹¹ (00PA) Créer et fabriquer une image communicante et (00PM) Créer le concept et le prototype d'une production multimédia interactive.

¹² (028S) Créer un concept de couleur et (028Y) Créer des accessoires.

commun de former des designers créatifs, mais les moyens d'y parvenir diffèrent d'un collège à l'autre. Si la créativité n'est pas inscrite explicitement dans la liste des compétences, peut-on être sûre que celle-ci fait partie intégrante du programme et qu'elle est bien enseignée à nos futurs designers? Rappelons que le programme est défini comme :

un ensemble intégré, cohérent et organisé d'objectifs, d'objets d'apprentissage, d'activités d'enseignement, d'activités d'apprentissage et de ressources, orientés vers la satisfaction des besoins de formation des étudiantes et étudiants de même que des besoins manifestés ou anticipés dans la société (Allaire et Moisan, 1993, p. 11).

Or, comme il est mentionné auparavant, le sondage effectué au printemps 2006 révèle que 64 % des enseignants préconisent la créativité dans leurs cours et 23 % précisent qu'ils la valorisent sans nécessairement en parler en raison de la nature du cours qui ne s'y prête pas. C'est comme si la créativité était partout et nulle part à la fois dans le programme. Alors, dans quels cours la créativité est-elle enseignée? Cette observation est similaire à celle de Schuld (2002) qui a étudié le design de mode à l'Université Ryerson à Toronto. Elle écrit dans l'introduction de son mémoire,

I have become intimately aware of a lack of academic emphasis *on how to approach design*, as well as *how to foster one's creative process*. This is sorely missing both in educational systems for designers (especially of clothing), as well as the literature available on the topic (p. 3).

Dans la même veine, De Bono (2004), auteur de plusieurs ouvrages traitant de créativité affirme,

la créativité est une « bonne chose », d'ailleurs personne ne prétend le contraire. Tout le monde a en besoin, c'est donc l'affaire de tout le monde. Pour ces raisons bien précises, la créativité finit par n'être l'affaire de personne et rien ne se passe (p. 304).

Des faiblesses sont observées quant au développement de la créativité dans le programme de design de mode. La figure suivante (1.1) illustre les problèmes interreliés dus à la confusion entourant le concept de créativité au sein d'une situation pédagogique. Cette présentation du réseau des problèmes s'inspire du « triangle pédagogique » de Houssaye (1988) et de la « situation pédagogique » de Legendre (2005). Le triangle pédagogique représente l'apprenant, l'enseignant et l'objet d'étude, soit, dans ce cas-ci, la créativité. Ces trois composantes interreliées rendent possibles les relations pédagogiques qui se déroulent dans un contexte précis tel que le décrit Legendre (*ibid*).

Ainsi, la relation didactique concernant la créativité n'est pas optimale, car chaque enseignant a son propre cadre théorique. Chacun y va de sa vision, car il est difficile de faire autrement étant donné qu'il n'existe pas de synthèse complète des écrits scientifiques de la créativité. La relation d'enseignement n'est pas idéale, car l'étudiant doit faire lui-même sa propre synthèse de tous les points de vue des différents enseignants. La relation d'apprentissage est difficile pour les mêmes raisons évoquées plus haut relatives à la relation didactique des enseignants. Enfin, la confusion concernant le concept de créativité fait en sorte que les cours traitant de créativité sont juxtaposés plutôt que d'être interreliés par un enchaînement articulé et cohérent des apprentissages.

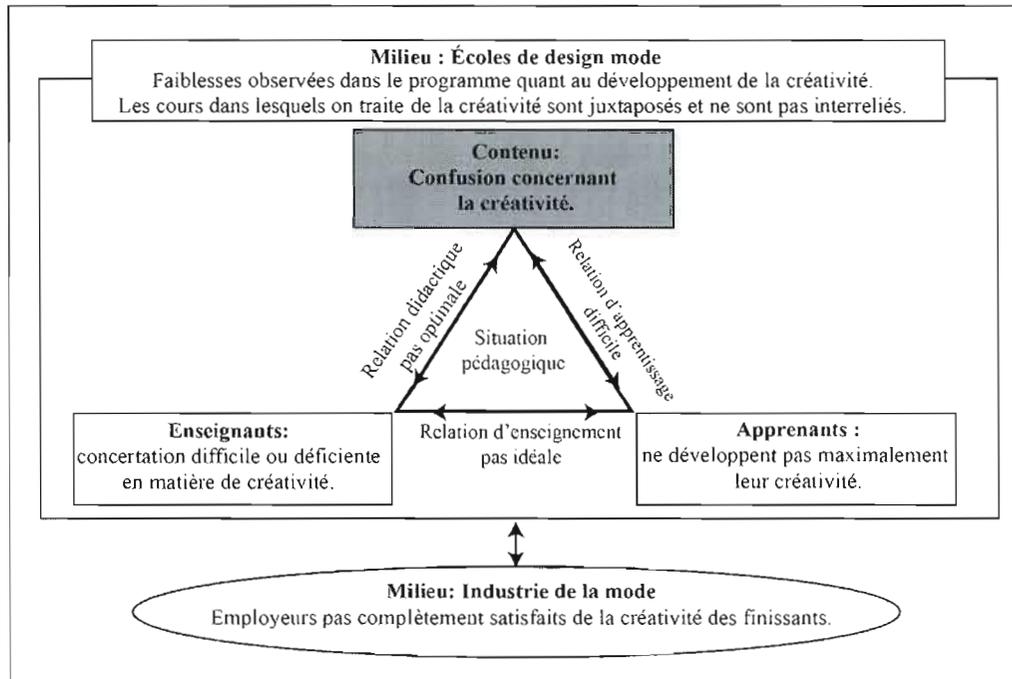


Figure 1.1 Le réseau des problèmes relatifs à la confusion concernant la créativité en design de mode au collégial

1.5 LA PLACE DE LA CRÉATIVITÉ AU SEIN DE DOMAINES ET D'ORDRES D'ENSEIGNEMENT DIFFÉRENTS

Le problème de la confusion entourant le concept de créativité n'est pas uniquement observable en design de mode, au collégial.

En effet, cette confusion est également observée par Goetgheluck (2008). Celle-ci étudie les différentes interprétations du MELS concernant le concept de créativité à la lumière du contenu du Programme de formation de l'école québécoise – éducation préscolaire et enseignement primaire. Comme elle l'écrit dans son mémoire, « la compétence transversale dont il est question se formule comme suit : *Mettre en œuvre sa pensée créatrice* (p. 13) ». Malgré ses relectures et ses efforts d'analyse dudit programme, elle admet qu'il existe une grande confusion entourant le concept de

créativité dans ce document. Son observation approfondie a permis de constater que le MELS réfère à plusieurs interprétations du concept de créativité, mais insiste principalement sur deux tendances. « Les énoncés collectés renvoient pour la majorité d'entre eux aux deux tendances épistémologiques du concept de créativité [...] soit celle de l'enrichissement culturel et celle de l'utilisation instrumentale (p. 76) ». Selon elle, les deux interprétations sont incompatibles et « cette incompatibilité créerait une ambiguïté, qui causerait des incompréhensions aux enseignants [du préscolaire et du primaire] relativement à cette notion (p. ix-x) ».

Labelle (2001) aussi arrive à une conclusion similaire, dans sa thèse doctorale. Elle étudie l'apprentissage de la créativité dans différents contextes professionnels et questionne plusieurs personnes à propos de leur perception de la créativité. Ces personnes sont issues de différents secteurs tels la création artistique, les finances, les arts, les communications, la construction maritime, le commerce de détail, les pâtes et papiers, la fonction publique et les innovations technologiques. Elle révèle que « les résultats ont démontré des définitions [du concept de créativité] disparates (p. 109) ».

Manneh (2002) observe également cette lacune en étudiant les représentations en matière de créativité de différents enseignants du collégial en arts appliqués. Ses résultats révèlent que les définitions de la créativité varient selon l'expérience de chacun.

De plus, Wehner, Csikszentmihalyi et Magyari-Beck (1991), cités dans Sternberg et Lubart (1999), ont examiné plus de cent thèses doctorales concernant la créativité et ils ont découvert que « different field tended to use different terms and to focus on different aspects of what seemed to be the same basic phenomenon (p. 9) ».

Deux autres recherches récentes réalisées en Angleterre ont également permis d'étudier les perceptions du concept de créativité d'étudiants et de professeurs

universitaires de divers domaines. La première recherche consiste à examiner les perceptions de la créativité de 25 étudiants provenant de différents domaines, tels l'anthropologie, l'architecture, les arts, la médecine, la psychologie, les sciences de la terre, l'éducation, la géographie, les sciences humaines, la bibliothéconomie, les sciences physiques, les sciences sociales, l'urbanisme, entre autres. Oliver, Shah, McGoldrick et Edwards (2006) arrivent à la conclusion qu'il y a de la confusion entourant le concept de créativité chez les étudiants. Ils écrivent :

[s]tudents' experiences of creativity in the curriculum are complex and often confusing. Participants typically drew on diverse, even inconsistent ideas about creativity to discuss their experiences, in some cases moving between incompatible positions in the same sentence. This suggests that creativity is something that students are not used to discussing and quite possibly lack a shared common frame of reference to interpret (p.57).

La deuxième recherche vise à examiner les perceptions de la créativité de 32 professeurs provenant de deux universités anglaises et de domaines différents, notamment l'architecture, les arts, la médecine, le commerce, la dentisterie, l'éducation, l'ingénierie, le droit, les langues. Edwards, Oliver et McGoldrick (2006) arrivent à la conclusion que:

Creativity' was recognised to be a complex, contested concept that is poorly theorised, as acknowledged in many accounts. [...] Some participants were aware of this complexity explicitly ; for others, it manifested through the confused and sometimes inconsistent ways in which they used the concept (p.60).

En somme, la confusion entourant le concept de créativité n'est pas uniquement observable en design de mode, mais bien dans plusieurs domaines et ordres d'enseignement différents. Et qu'en est-il de l'usage du concept de créativité dans les écrits scientifiques?

1.6 LES ÉCRITS SCIENTIFIQUES À PROPOS DE LA CRÉATIVITÉ

En premier lieu, nous aimerions aviser le lecteur qu'afin d'alléger visuellement le texte et de faciliter la lecture, l'appel de note est parfois utilisé. En effet, les références aux ouvrages et à leurs auteurs peuvent parfois être très nombreuses. Alors, lorsqu'il y a plus de six différentes indications bibliographiques à des auteurs, nous utilisons l'appel de note. Enfin, précisons que toutes les références aux citations de sources primaires et secondaires sont fournies.

Donc, après l'examen de la documentation, nous constatons que tous les chercheurs ne s'entendent pas sur une définition du concept de créativité. Certains affirment que le mot créativité est encore aujourd'hui mal défini¹³, qu'il est difficile de trouver un consensus parmi les définitions¹⁴. D'autres reconnaissent que le mot créativité continue d'être un terme très ambigu et confus¹⁵. Six autres auteurs disent qu'il existe plusieurs visions et définitions différentes de la créativité (Aleinikov, Kackmeister et Koenig, 2000; Amegan, 1993; Bleakley, 2004; Herrmann, 1996 ; Isaksen, 1989 ; Ripple, 1999). D'autres affirment que la créativité est un phénomène complexe (De Bono, 2004; Feldhusen, 1994; Isaksen et *al.*, 2003; Piirto, 2004; Pucio, 1999; Ripple, 1999). De plus, Craft (2003) affirme que la confusion de la terminologie concernant la créativité entraîne des problèmes de communication dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de la créativité. Selon Mayer (1999), des défis importants restent encore à surmonter afin de mieux préciser le sens du mot créativité.

¹³ Amabile, 1996 ; Antonietti et Cornoldi, 2006; Bleakley, 2004; Desfossés, 2003; Labelle, 2001; Le Pechoux, 2000; Preiser, 2006.

¹⁴ Edwards, 1997; Isaksen, Stein, Hills et Gryskiewicz, 2003; Isaksen, 1989; Labelle, 2001; Mayer, 1999; Piirto, 2004; Rouquette, 2007; Sand, 2002.

¹⁵ Craft, 2001; Cropley, 1999a; Csikszentmihalyi, 2006; Demory, 1990; Elshout, 1994; Le Pechoux, 2000; Piirto, 2004; Ripple, 1999.

An important challenge for the next 50 years of creativity research is to develop a clearer definition of creativity and to use a combination of research methodologies that will move the field from speculation to specification. First, the classic definition of creativity as the construction of novel and useful products needs to be clarified and broadened beyond its psychometric origins. Is creativity a property of products or processes or people ? (p. 459).

Pourtant, certains auteurs proposent des définitions précises. Pour Parnes, Murdock et Pucio (questionnés par Aleinikov et *al.*, 2000), la créativité est la capacité de produire des idées nouvelles¹⁶ et appropriées¹⁷ ; définition que l'on retrouve chez de nombreux

¹⁶ Albric, 1984, cité dans Bacus et Romain, 1992; Amabile, 1987, citée dans Feldhusen, 1994; Amabile, 1996; Amabile, 1996, citée dans Lubart et *al.*, 2005; Aznar, 1974, cité dans Genovard, Prieto, Bermejo et Ferrándiz, 2006; Bacus et Romain, 1992; Barron, 1988, cité dans Bleakley, 2004; Barron, 1988, cité par Choe, 2006; Barron, 1988, cité dans Isaksen et *al.*, 2003; Barron, 1988, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Barron, 1988, cité par Provencher, 1987; Cropley, 1999; De la Torre, 1991a et 1991b, cité dans Genovard et *al.*, 2006; Demory, 1978, cité par Legendre, 2005; Demory, (sans date), cité par Provencher, 1987; Desfossés, 2003; Dictionary of Developmental and Educational Psychology, 1986, cité dans Piirto, 2004; Drevdahl (sans date), cité par Provencher, 1987; Feldman (sans date), cité dans Piirto, 2004; Fröhlich, 1997, cité dans Rouquette, 2007; Gardner, 1989, cité dans Nickerson, 1999; Higgins, 1997, cité dans Labelle, 2001; Isaksen et *al.*, 2003; Jaoui, 1979; Kato, 1994, cité dans Le Pechoux, 2000; Labelle, 2001; Laswell (sans date), cité dans Cossette, 1998; Lubart, 1994, cité dans Choe, 2006; Lubart, 1994, cité dans Lubart, Mouchiroud, Tordjman Zenasni, 2005; Lubart et *al.*, 2005; MacKinnon, 1962, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Marin, 1980, cité dans Genovard et *al.*, 2006; Mayer, 1999; Mumford, 2003; Mumford et Gustafson, 1988, cités dans Mumford, 2003; Newell, Shaw, Simon (sans date), cités dans Paré, 1977; Nickerson, 1999; Paré, 1977; Piirto, 2004; Provencher, 1987; Provencher, 1987, cité dans Legendre, 2005; Ochse, 1990, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Rogers, 1972; Rogers, 1972, cité dans Langdeau, 2002; Ryhammer et Brolin, 1999, cités dans Craft, 2001; Smith, 1970, cité dans Amegan, 1993; Spearman (sans date), cité par Provencher, 1987; Stein, 1974, cité par Amabile, 1996; Stein, 1974, cité dans DeGrandmont, Schaeffer et de Lorimier, 1987; Sternberg et Lubart, 1999; ; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Bleakley, 2004; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Taylor, 1964, cité dans Amegan, 1993; Taylor (sans date), cité par Provencher, 1987; Timbal-Duclaux, 1990; Torrance et Goff, 2007; Vernon, 1989, cité dans Feldhusen, 1994; Weintraub, 1998, cité dans Le Pechoux, 2000.

¹⁷ Albric, 1984, cité dans Bacus et Romain, 1992; Amabile, 1987, citée dans Feldhusen, 1994; Amabile, 1996; Amabile, 1996, citée dans Lubart et *al.*, 2005; Barron, 1955a, cité dans Amabile, 1996; Barron, 1988, cité par Choe, 2006; Barron, 1988, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Cropley, 1999; Dictionary of Developmental and Educational Psychology, 1986, cité dans Piirto, 2004; Kato, 1994, cité dans Le Pechoux, 2000; Lubart, 1994, cité dans Choe, 2006; Lubart, 1994, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Lubart et *al.*, 2005; MacKinnon, 1975, cité dans Amabile, 1996; MacKinnon, 1962, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Ochse, 1990, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Stein, 1974, cité par Amabile, 1996; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Bleakley, 2004; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Timbal-Duclaux, 1990; Welsch, 1980, cité dans Isaksen et *al.*, 2003.

auteurs. Basadur (1998), Lambert (1991) et Provencher (1987) définissent également la créativité comme un processus. Pour Guilford (1986), la créativité implique inévitablement la pensée divergente et, pour De Bono (2004), la créativité est synonyme de pensée latérale.

Il existe présentement plusieurs définitions différentes de la créativité. Une grande quantité d'auteurs, entre autres des psychologues, définissent la créativité en mettant en relief les caractéristiques de la personne créative. Certains chercheurs insistent plutôt sur la créativité en tant que processus et, enfin, d'autres auteurs réfèrent principalement à ce concept en tant que produit créatif. Ces diverses définitions ont été regroupées et elles sont maintenant présentées et explicitées précisément afin de bien situer le lecteur sur l'état actuel de la question.

1.6.1 La définition de la créativité en tant que personne créative

En 1950, le psychologue américain Guilford a encouragé les chercheurs à étudier la créativité des individus. Dès lors, un grand nombre de chercheurs ont défini la créativité comme une caractéristique ou capacité humaine¹⁸. Pour Craft (2001), la créativité « is particularly human characteristic (p. 5) », pour Paré (1977), « la créativité semble correspondre à [...] un aspect du fonctionnement humain, d'une propriété de la structure de l'organisme (p. 81) » et, pour Lubart et *al.* (2005), elle « se trouve au centre du fonctionnement de chaque être humain (p. 167) ».

¹⁸Amegan, 1993; Cossette, 1998; Cropley, 1999; Cropley, 1999a; Demory, 1978, cité dans Legendre, 2005; Demory, 1978, cité dans Provencher, 1987; Fromm (sans date), cité dans Provencher, 1987; Duchastel, 2005; Herrmann, 1996; Jackson et Sinclair, 2006; Jobin, 2002; Kao, 1998; Luthe (sans date), cité dans Provencher, 1987; Marin, 1980 et 1995a, cité dans Genovard et *al.*, 2006; Paré, 1977, cité dans Amegan, 1993; Piirto, 2004.

D'autres auteurs¹⁹ ont défini la créativité comme une aptitude d'un individu. Ainsi, pour Jaoui (1979), « la créativité est donc l'aptitude à faire du neuf-utile (p. 35) » et Lubart et *al.* (2005) considèrent « la créativité comme une aptitude générale (p. 123) ». Plaisance (2000) parle plutôt de la créativité comme une faculté réservée aux êtres humains.

Enfin, pour certains auteurs²⁰, la créativité peut également correspondre à la réalisation optimale de soi. Taylor (1988) écrit que « creativity is a very complex human performance and occurrence, one of the highest-level performances and accomplishments to which humankind can aspire (p. 99) ». Dans sa thèse doctorale, Langdeau (2002) explique, quant à elle, que

le psychologue humaniste Maslow (1979, 1970, 1968) a développé sa conception de la créativité directement en rapport avec le processus d'actualisation de soi [...]. 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. (p. 106 et 107).

Lubart et *al.* (2005) affirment que la conception orientale de la créativité « correspond à un état de plénitude, à l'établissement d'un lien avec un monde originel ou encore à l'expression d'un soi profond (p. 76) ».

Il y a aussi d'autres chercheurs qui associent plutôt la créativité à un processus.

¹⁹ Bacus et Romain, 1992; De Bono, 2004; Demory, 1976, cité dans Amegan, 1993; Lambert, 1987, citée dans Legendre, 2005; Osborn (sans date), cité dans Provencher, 1987; Piirto, 2004; Rona (sans date), cité dans Provencher, 1987; Simpson (sans date), cité dans Provencher, 1987.

²⁰ Buckmaster et Davis, 1985, cités dans Runco, 1999; Desfossés, 2003; Feldman, 1999; Jackson et Sinclair, 2006; Legendre, 1995; Luthe (sans date), cité dans Provencher, 1987; Maslow, 1971, cité dans Runco, 1999; Rogers, 1972, cité dans Landgeau, 2002; Rogers, 1972, cité dans Legendre, 2005; Rogers, 1961, cité dans Runco, 1999; Runco, 1999; Torrance (sans date), cité dans Isaksen et *al.*, 2003.

1.6.2 La définition de la créativité en tant que processus

Pour ces auteurs²¹, la créativité est un processus de pensée qui se réalise en différentes étapes. Pour Lambert (1991) « la créativité est un processus dynamique (p. 6) » et pour Bacus et Romain (1992) c'est « un processus mental (p. 38) ». Il existe d'ailleurs un grand nombre de modèles du processus créatif qui parfois se ressemblent ou diffèrent. Ceux-ci sont expliqués, plus en détails, au chapitre III. Pour le moment, notons simplement que la créativité en tant que processus correspond à l'une des principales conceptions de la créativité retrouvées dans les écrits.

1.6.3 La définition de la créativité en tant que le produit créatif

La définition la plus commune est celle qui suggère que la créativité aboutit à un produit nouveau²² et original²³. Selon Torrance et Goff (1999), « the production of

²¹ Bacus et Romain, 1992; Basadur, 1998; Basadur interrogé dans Aleinikov et *al.*, 2000; Csikszentmihalyi, 2006; De Bono, 2004; Duchastel, 2005; Gardner, 2001; Kao, 1998; Lambert, 1991; Lambert, 1987, citée dans Legendre, 2005; Legendre, 2005; Lubart et *al.*, 2005; MacKinnon, 1962, cité dans Langdeau, 2002; Paré, 1977; Parnes interrogé dans Aleinikov et *al.*, 2000; Stein, 1974, cité dans DeGrandmont et *al.*, 1987; Taylor (sans date), cité dans Provencher, 1987; Torrance, 1988, cité dans Bleakley, 2004; Torrance (sans date), cité dans Cossette, 1998; Torrance, 1988, cité dans Genovard et *al.*, 2006; Torrance (sans date), cité dans Provencher, 1987.

²² Albric, 1984, cité dans Bacus et Romain, 1992; Amabile, 1987, citée dans Feldhusen, 1994; Amabile, 1996; Amabile, 1996, citée dans Lubart et *al.*, 2005; Aznar, 1974, cité dans Genovard et *al.*, 2006; Bacus et Romain, 1992; Barron, 1988, cité dans Bleakley, 2004; Barron, 1988, cité par Choe, 2006; Barron, 1988, cité dans Isaksen et *al.*, 2003; Barron, 1988, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Barron, 1988, cité par Provencher, 1987; Cropley, 1999; De la Torre, 1991a et 1991b, cité dans Genovard et *al.*, 2006; Demory, 1978, cité par Legendre, 2005; Demory, (sans date), cité par Provencher, 1987; Desfossés, 2003; Dictionary of Developmental and Educational Psychology, 1986, cité dans Piiro, 2004; Drevdahl (sans date), cité par Provencher, 1987; Feldman (sans date), cité dans Piiro, 2004; Fröhlich, 1997, cité dans Rouquette, 2007; Gardner, 1989, cité dans Nickerson, 1999; Higgins, 1997, cité dans Labelle, 2001; Isaksen et *al.*, 2003; Jaoui, 1979; Kato, 1994, cité dans Le Pechoux, 2000; Labelle, 2001; Laswell (sans date), cité dans Cossette, 1998; Lubart, 1994, cité dans Choe, 2006; Lubart, 1994, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Lubart et *al.*, 2005; MacKinnon, 1962 cité, dans Lubart et *al.*, 2005; Marin, 1980, cité dans Genovard et *al.*, 2006; Mayer, 1999; Mumford, 2003; Mumford et Gustafson, 1988, cités dans Mumford, 2003; Newell, Shaw, Simon (sans date), cités dans Paré, 1977; Nickerson, 1999; Paré, 1977; Parnes interrogé par Aleinikov et *al.* 2000; Piiro, 2004; Provencher, 1987; Provencher, 1987, cité dans Legendre, 2005; Pucio et Murdock interrogés par Aleinikov et *al.* 2000; Ochse, 1990, cité dans Lubart et *al.*, 2005;

something new or original is included in almost every definition of creativity (p. 26) ». Cette définition est la plus universelle. Elle est acceptée et utilisée pour différents types de recherches, celles centrées sur la personne ou celles concernant le processus. Elle est également la définition à laquelle les gens, en général, font le plus référence dans leur vie quotidienne.

1.6.4 La combinaison des différentes définitions de la créativité

Certains auteurs combinent parfois les définitions qui viennent d'être exposées, c'est-à-dire qu'ils peuvent concevoir la créativité comme un processus qui aboutit à un produit sinon ils peuvent compléter leur définition en ajoutant le rôle de la personne qui crée. Voyons donc différentes combinaisons recensées dans les écrits scientifiques.

Rogers, 1972; Rogers, 1972, cité dans Langdeau, 2002; Ryhammer et Brolin, 1999, cités dans Craft, 2001; Smith, 1970, cité dans Amegan, 1993; Spearman (sans date), cité par Provencher, 1987; Stein, 1974, cité par Amabile, 1996; Stein, 1974, cité dans DeGrandmont et *al.*, 1987; Sternberg et Lubart, 1999; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Blakley, 2004; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Taylor, 1964, cité dans Amegan, 1993; Taylor (sans date), cité par Provencher, 1987; Timbal-Duclaux, 1990; Torrance et Goff, 2007; Vernon, 1989, cité dans Feldhusen, 1994; Weintraub, 1998, cité dans Le Pechoux, 2000.

²³ Albric, 1984, cité dans Bacus et Romain, 1992; Barron, 1955a, cité dans Amabile, 1996; Docktor (sans date), cité dans Provencher, 1987; Drevdahl (sans date), cité par Provencher, 1987; Higgins, 1997, cité dans Labelle, 2001; Huerta, 1968, cité dans Genovard et *al.*, 2006; Kato, 1994, cité dans Le Pechoux, 2000; Marin, 1980, cité dans Genovard et *al.*, 2006; Mayer, 1999; MacKinnon, 1975, cité dans Amabile, 1996; Nickerson, 1999; Provencher, 1987; Provencher, 1987, cité dans Legendre, 2005; Fröhlich, 1997, cité dans Rouquette, 2007; Ryhammer et Brolin, 1999, cités dans Craft, 2001; Sternberg et Lubart, 1999; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Blakley, 2004; Torrance (sans date), cité dans Craft, 2001; Torrance et Goff, 2007; Vernon, 1989, cité dans Feldhusen, 1994; Webster's Dictionary, 2000, cité dans Schuld, 2002; Welsch, 1980, cité dans Isaksen et *al.*, 2003.

1.6.4.1 La définition de la créativité en tant que processus-produit

Six auteurs²⁴ énoncent une définition de la créativité comme la combinaison du processus et du produit. À quelques mots près, ils écrivent que la créativité est un processus de pensée dont le résultat est un produit que l'on peut qualifier de nouveau et d'original. Par exemple, selon Stein (sans date), cité dans Provencher (1987), « la créativité est ce processus qui a pour résultat une œuvre personnelle, acceptée comme utile ou satisfaisante par un groupe social à un point quelconque du temps (p. 433) ».

1.6.4.2 La définition de la créativité en tant que personne-processus-produit

Ici, la créativité est définie par la personne qui crée un produit grâce à un processus. Mooney, cité par Bleakley (2004) écrit en 1963, « creativity is typically described in terms of a product, a process, or a creative person (p. 463) ». Mayer (1999) et Nickerson (1999) utilisent aussi ce type de définition pour décrire la créativité tout comme Desfossés (2003) et Bleakley (2004). Cropley (1999) nous informe, quant à lui, que dans les années 60, les chercheurs ont établi la notion des 3P, pour *personne, processus, produit* afin de bien définir la créativité. Dans cette lignée, Elshout (1994) écrit « the study of creativity has three focuses also known as the “three Ps”, the creative person, the creative product, and the creative process (p.1176) ».

Pourtant, selon Craft (2001), Pucio (1999) et Taylor (1988) Mooney, en 1963, n'a pas défini la créativité selon la notion des 3P, mais bien selon « four [4] significantly different approaches (cité dans Taylor, 1988, p. 100) », pour *personne, processus, produit* et *place* (pour décrire l'environnement). Malheureusement, nous n'avons pas eu accès au document original de Mooney afin de vérifier la source primaire.

²⁴ Amabile, 1982, citée dans Le Pechoux, 2000; Getzels (sans date), cité dans Feldhusen, 1994; Marin, 1980, cité dans Genovard et al., 2006; Provencher, 1987; Provencher, 1987, cité dans Legendre, 2005; Schlaepfer, 1989, cité dans Le Pechoux, 2000.

Or, en 1961, Rhodes fut parmi les premiers à étudier les différentes définitions des écrits scientifiques. Au lieu de découvrir une définition unique, il est le premier à distinguer quatre catégories de définitions (Rhodes, 1961 ; Rhodes, 1961, cité dans Isaksen, Stein et Gyskiewicz, 1999; Rhodes, 1961, cité dans Isaksen et *al.*, 2003; Rhodes, 1961, cité dans Pucio, 1999). Isaksen (1989) utilise l'expression « four board areas (p. 3) » et Eysenk (1997) cité dans Le Pechoux (2000), écrit, quant à lui, « four general fields (p. 42) ». Torrance et Goff (1999) définissent la créativité en termes de processus **ou** de produit **ou** de personne **ou** de l'environnement (pour place) comme si les définitions se juxtaposent, c'est-à-dire qu'elles sont distinctes les unes des autres, car l'usage de la conjonction **ou** supposent qu'il faut choisir entre les 4P. Ils écrivent donc,

creativity has usually been defined in terms of either a process or a product and at times has also been defined in terms of a certain kind of personality or environmental condition. The senior author [Torrance] has chosen to define creativity as the process [...].

When creativity is defined as a product, the results of the process are embodied in an invention, a scientific theory, an improved product, a literary work, a new design, or the like (p. 26).

Il semble que des chercheurs isolent la personne, le processus, le produit ou la place afin de définir la créativité. Même si Rhodes (1961) a défini, entre autres, la créativité en terme de place ou d'environnement, c'est récemment que des auteurs²⁵ l'incluent dans leurs explications (Amabile, 1996 ; Baer, 1999). Certains suggèrent que la

²⁵ Amabile, 1996; Amegan, 1993; Csikszentmihalyi, 1996, cité dans Murray, 2004; Feldman, 1999; Hennessey et Amabile, 1987, citées dans Fasko, 2000-2001; Lubart et *al.*, 2005; Paré, 1977; Plucker et Runco, 1999; Roger (sans date), cité dans Murray, 2004; Rouquette, 2007; Scott interrogé par Aleinikov et *al.*, 2000; Sternberg (sans date), cité dans Piirto, 2004; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Fasko, 2000-2001; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Wallace et Gruber, 1989, cités dans Langdeau, 2002.

créativité peut varier d'un environnement à un autre, c'est-à-dire qu'elle est donc spécifique à un domaine²⁶.

1.6.4.3 La définition de la créativité : universelle ou spécifique à un domaine?

La définition du concept de créativité est-elle la même pour tous les domaines ou est-elle spécifique à chaque domaine ? Un domaine est défini comme une « sphère où s'exercent les activités d'une personne (Legendre, 2005, p. 435) ». Certains auteurs favorisent la spécificité de la créativité à un domaine, la créativité des poètes peut être différente de la créativité des scientifiques. Craft (2003) « proposed that creativity cannot necessarily be seen as a universal concept, equally applicable and relevant to diverse contexts (p. 122) ».

D'autres suggèrent, par contre, que la définition de la créativité est universelle (Timbal-Duclaux, 1990 ; Sternberg et Tardif, 1988) et s'applique à tous les domaines. Pour Rogers (1972), la créativité,

ne se limite pas à quelque domaine spécifique. [Il] pense qu'il n'y a pas de différence fondamentale entre le processus créateur tel qu'il n'apparaît dans la peinture d'un tableau, la composition d'une symphonie, l'invention de nouveaux instruments de torture, le développement d'une nouvelle théorie scientifique, la découverte de nouvelles procédures dans les rapports humains, et le processus qui développe la personnalité de l'individu en thérapie (p. 247).

Selon Baer (1999), « there is a growing body of evidence that suggest that creativity is domain specific (p. 591) ». Or, à l'instar de Mayer (1999), il y a lieu de se

²⁶ Baer, 1992, cité dans Piiro, 2004; Baer, 1999; Craft, 2003; Csikszentmihalyi (sans date), cité dans Sternberg et Tardif, 1988; Gardner (sans date), cité dans Sternberg et Tardif, 1988; Isaksen, 1989 ; Jonhson-Laird (sans date), cité dans Sternberg et Tardif, 1988; Langley et Jones (sans date), cités dans Sternberg et Tardif, 1988; Piiro, 2004; Ripple, 1999.

demander « is creativity a domain-general activity that is essentially the same in all contexts or a domain-specific activity that depends on the context under consideration (p. 459)? ».

Voyons maintenant comment les auteurs incluent la place (l'environnement) dans leur définition. Rappelons que l'expression *place* est utilisée pour respecter l'appellation des 4P (*personne, processus, produit et place*) et qu'elle correspond globalement à l'environnement ou le contexte dans lequel l'individu évolue.

1.6.4.4 La définition de la créativité en tant que personne-produit-environnement

Pour Csikszentmihalyi (2006), la créativité est définie comme un système, par l'interrelation entre la personne, le champ et le domaine. Selon Rathunde (1999), « only a few theorists have explicitly applied systems thinking to creativity research (p. 606) ». Ainsi pour Csikszentmihalyi (2006), la personne est bien celle qui met de l'avant des produits nouveaux. Ensuite cette personne évolue dans un champ où elle déploie des actions. Ce champ est constitué par les gens experts dans le domaine. Celui-ci englobe la personne créative qui s'active à l'intérieur d'un champ déterminé. Ce domaine est délimité par un ensemble de procédures et de contraintes ainsi que par des façons de faire qui le caractérisent. C'est donc l'interaction entre ces trois éléments qui représenterait la définition ou le « phénomène systémique » (p. 27) de la créativité. Pour faciliter la compréhension de cette affirmation, nous présentons une adaptation du modèle de la créativité de Csikszentmihalyi (2006), à la figure 1.2.

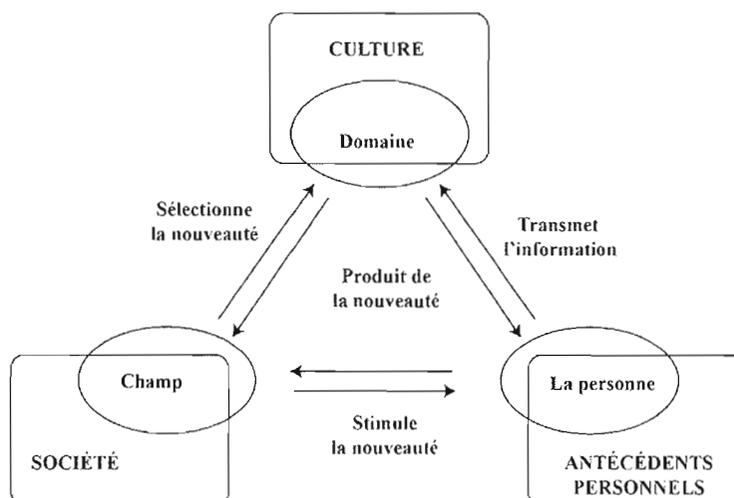


Figure 1.2 L'adaptation du modèle de la créativité de Csikszentmihalyi (2006)

Pour Gardner (2001), c'est sensiblement la même chose que pour Csikszentmihalyi (2006). Il nomme les trois éléments en interaction: l'individu, les autres personnes et l'œuvre sur laquelle il travaille. Tout comme dans le modèle de Csikszentmihalyi (2006), la personne est celle qui réalise le produit. Les autres personnes représentent les experts dans un domaine précis de même que la famille, les amis, les concurrents qui gravitent autour de la personne. Gardner (2001) tient également compte des années de maturité de l'individu. L'œuvre est ensuite associée implicitement à un domaine délimité par un ensemble de procédures et de contraintes ainsi que des façons précises de faire. Les trois pôles sont interdépendants (voir figure 1.3) et ce sont les relations entre l'individu, les autres personnes et son œuvre qui permettent d'expliquer la créativité. Gardner (2001) présente son modèle comme suit :

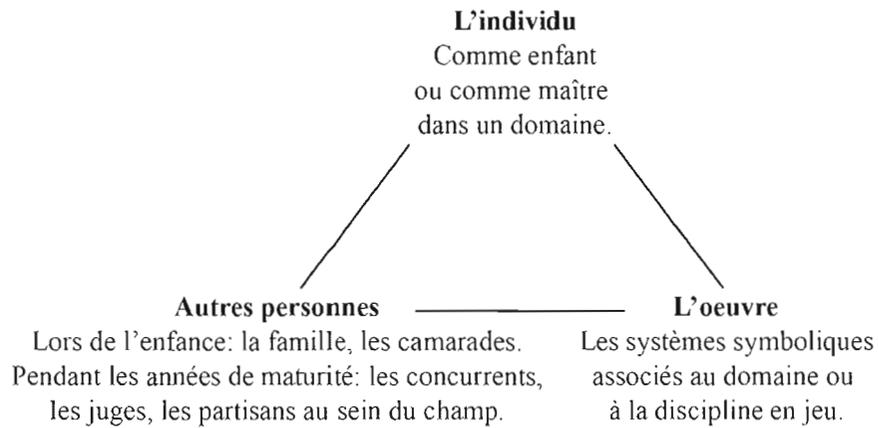


Figure 1.3 Le modèle de Gardner (2001, p. 23)

Vernon (1989), cité dans Feldhusen (1994), suggère une définition semblable aux deux autres précédemment décrites. « [C]reativity means a person's capacity to produce new or original ideas, insights, restructurings, inventions, or artistic objects, which are accepted by experts (p. 1178) ». La personne crée donc un produit dans un domaine et les experts de ce domaine jugent le produit en question. Feldman (sans date), cité dans Piirto (2004), parle également d'une personne qui crée un produit nouveau dans un domaine précis. Ce produit doit faire avancer la connaissance du domaine, donc il doit être jugé par des experts de ce domaine.

Ces derniers modèles ou définitions mettent donc en interaction la personne, le produit et son environnement (la place). Elles ne réfèrent pas spécifiquement au processus créatif. Cependant, d'autres auteurs expliquent la créativité en mettant en relation les 4P (personne, processus, produit, place). Cette autre vision est présentée maintenant.

1.6.4.5 La définition de la créativité en tant que personne-processus-produit-environnement (pour place)

Ainsi qu'il est déjà mentionné précédemment, certains auteurs, comme Rhodes (1961) utilisent les quatre P (personne, processus, produit, place) distinctement les uns des autres. Pourtant, celui-ci écrit,

j'ai observé que les définitions ne s'excluent pas entre elles. Elles se chevauchent et s'entrelacent. Une fois analysées, comme à travers un prisme, l'objet des définitions s'aligne sur quatre rangs. Chaque rang possède intellectuellement une identité unique, mais les quatre rangs n'opèrent fonctionnellement que quand ils sont réunis (traduit dans Isaksen et *al.*, 2003, p. 7) .

D'autres auteurs utilisent aussi une définition qui inclut les quatre P. Déjà, en 1972, Rogers écrit dans « Le développement de la personne » dans son chapitre intitulé « Vers une théorie de la créativité »,

[la créativité] se définit pour moi 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 (1972, p. 247).

« L'émergence dans l'action » désigne le processus et les « événements ou les circonstances de sa vie » constitue la place, l'environnement. On voit que le produit et la personne sont également présents dans cette définition. Treize autres auteurs²⁷ utilisent des définitions similaires où les quatre P (personne, processus, produit,

²⁷ Albric, 1984, cité dans Bacus et Romain, 1992; Amabile, 1996; Amegan, 1993; Amegan, 1987, cité dans DeGrandmont et *al.*, 1987; Bleakley, 2004; Isaksen, 1987b, cité dans Pucio, 1999; Isaksen et *al.*, 1993, cité dans Pucio, 1999; Lubart et *al.*, 2005; MacKinnon, 1978, cité dans Pucio, 1999; Paré, 1977; Piirto, 2004; Pucio et Murdock interrogés par Aleinikov et *al.*, 2000; Simonton (sans date), cité dans Piirto, 2004; Stein, 1968, cité dans Pucio, 1999; Welsch, 1980, cité dans Isaksen et *al.*, 2003.

place) sont nommés explicitement ou implicitement et où ils interagissent. Par exemple, Paré (1977) écrit que « la majorité des études sur la créativité et la résolution de problèmes parlent d'un processus complexe, global, impliquant toute la personne et son environnement. [...] Les résultats du processus de la créativité sont toujours marqués par la nouveauté (p. 84 et 85) ». Le processus, la personne, l'environnement et les résultats du processus, entendus comme le produit, sont tous présents dans cette définition.

Enfin, seul Isaksen (1984), cité dans Isaksen et *al.*, 2003, dispose les quatre P dans un diagramme de Venn (voir figure 1.4) afin de montrer leur interdépendance. Ce modèle souligne également la nécessité d'utiliser l'ensemble des quatre P afin d'obtenir la meilleure définition de la créativité. « Si une partie du système est omise, il est difficile d'obtenir une image complète ou véridique de la créativité (1984, p. 9) ». Tout comme Csikszentmihalyi (2006), l'auteur parle d'un modèle ou phénomène « systémique » de la créativité. En réalité, ils nomment le modèle « approches systémiques de la créativité », comme le démontre la figure 1.4. Toutefois, le pluriel des termes entraîne de la confusion, car ils suggèrent qu'il y a différentes approches et non pas une seule image complète de la créativité.

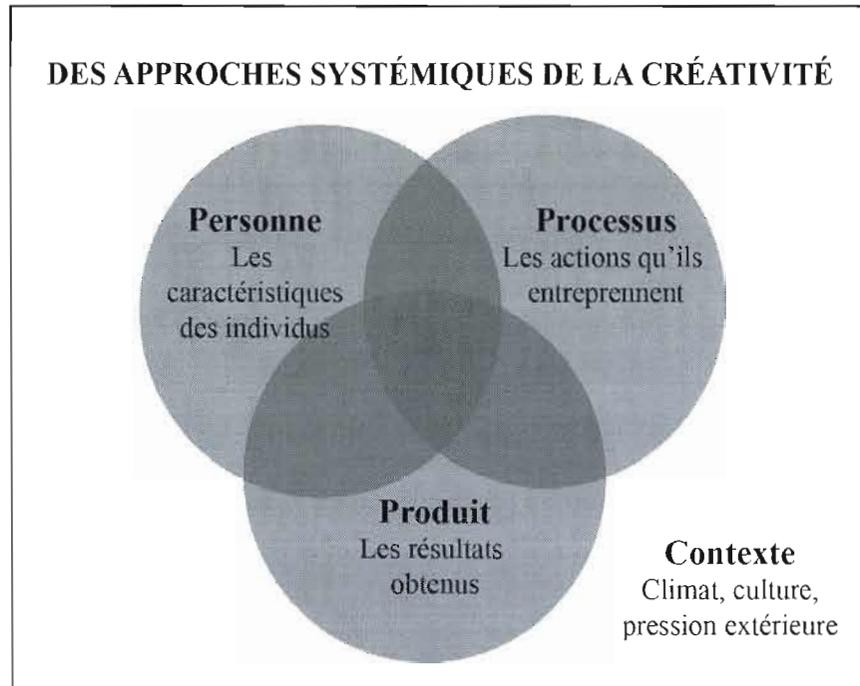


Figure 1.4 Le modèle des approches systémiques de la créativité de Isaksen (1984) présenté dans Isaksen et *al.* (2003, p. 8)

Ainsi, les enseignants ou les étudiants concernés par la problématique énoncée doivent avoir lu ce livre afin d'avoir accès à une vue d'ensemble de la créativité, la plus complète à ce jour. Nous, nous avons eu accès à cet ouvrage, un peu par hasard, à la fin des périodes réservées à la lecture. Le titre « Résoudre les problèmes par la créativité » suggère que les auteurs s'attardent à décrire le processus de créativité plutôt que la définition du concept. De plus, la jaquette du livre attire l'attention sur les termes *démarche* ou *méthode* pour stimuler la créativité. Ainsi, a priori, ce livre ne faisait pas partie du corpus d'analyse.

En somme, le modèle de Isaksen (1984), présenté dans Isaksen et *al.* (2003), demeure le modèle répertorié le plus complet à ce jour. Mais, est-il vraiment complet? Et qu'en est-il des écrits concernant la créativité étudiée dans le contexte du design de mode?

1.6.5 Les écrits scientifiques concernant la créativité en design de mode

Depuis les années 50, plusieurs chercheurs ont mené moult travaux sur la créativité, mais très peu en design de mode. Nous avons, malgré tout, repéré quelques recherches québécoises, canadiennes et américaines récentes, traitant de la créativité dans le domaine de la mode ou dans des domaines connexes.

Labelle (2001) étudie l'apprentissage de la créativité dans les organisations dont certaines au sein de l'industrie de la mode. Elle suggère « d'apporter plus d'attention aux enseignants [...] qui doivent faciliter le comportement créatif (*ibid*, p. 231) ». Le Pechoux (2000) élabore un « *pattern language* » qui combine le modèle de créativité de Amabile (1996) et le développement de produits vestimentaires afin de faciliter la communication entre les principaux acteurs dans l'industrie de la mode. Elle définit un « *pattern language* » comme un langage schématisé qui facilite la compréhension d'un phénomène complexe. Le Pechoux (*ibid*) recommande toutefois qu'une future recherche puisse présenter « *the pattern language* » plus simplement et plus clairement. Manneh (2002) étudie également les représentations d'enseignants d'arts appliqués du collégial en matière de créativité. Sa recherche a toutefois la faiblesse de référer à un seul ouvrage sur la créativité. Manlow (2005) fait une étude de cas à la compagnie de vêtements Tommy Hilfiger où elle observe le processus de design des designers, mais elle ne présente aucune revue des écrits scientifiques concernant la créativité. Schuld (2002) étudie son propre processus de créativité lors de l'élaboration d'une collection de vêtements recyclés. Enfin, Murray (2004) étudie les perceptions des étudiants ontariens en design de mode en regard à la créativité. D'ailleurs, elle arrive à la conclusion que « that there needs to be a better understanding of creativity and that creativity be supported and encouraged (p. 157) ».

Tous ces auteurs n'ont pas le même cadre de référence. Seule Murray (2004) fait référence à l'*Encyclopedia of Creativity* (Runco et Pritzker, 1999). D'ailleurs, Piirto, auteure de *Understanding Creativity* (dans lequel elle synthétise 500 articles et livres sur la créativité) écrit que les deux volumes de cette encyclopédie « are the latest and most comprehensive summary of creativity research and thought (2004, p. 8) ». Schuld (2002) et Murray (2004) sont également les seules à citer l'incontournable *Handbook of Creativity* de Sternberg (1999). Les chercheurs susmentionnés utilisent tous des modèles de créativité différents. Aucune recherche ne fait de synthèse complète concernant le concept de créativité. D'ailleurs, Sand (2002) et Mumford (2003) écrivent que les théories majeures de la créativité sont développées distinctement et que les chercheurs devraient trouver des systèmes cohérents et des théories intégrées de créativité, tel qu'écrit dans les citations suivantes :

[m]ajor theories of creativity developed independently. A synthesis of creativity research does not exist. A synthesis can gather the commonly agreed upon characteristics of creativity and determine future research. In this effort, the independence of individual theories adds strength to a synthesis [...] (2002, p.19).

[t]here is a need to begin integrating theories and findings into coherent systems (2003, p. 118).

La confusion concernant la créativité est donc aussi présente dans la recherche en design de mode. Dans ces circonstances, comment les enseignants en design de mode peuvent arriver à un consensus sur le concept de créativité et sur les pratiques communes d'enseignement et d'évaluation de la créativité? Cette problématique nous incite à poser les objectifs de recherche suivants.

1.7 L'OBJECTIF PRINCIPAL

Le problème central est donc la confusion concernant le concept de créativité et l'absence d'un cadre de référence commun pour un domaine précis, soit le design de mode.

Notre objectif principal est donc **de concevoir et de proposer un modèle du concept de créativité applicable au design de mode afin de faciliter l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation de celle-ci. Ce modèle sera transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement.** Ce modèle représentera et schématisera la créativité. Il pourrait permettre d'accroître la compréhension conceptuelle et d'en faciliter son opérationnalisation, c'est-à-dire sa mise en œuvre. Il pourrait également augmenter la cohésion et l'homogénéité des méthodes d'enseignement et d'évaluation de la créativité en design de mode et éventuellement dans d'autres domaines ou ordres d'enseignement. Il favoriserait aussi la communication entre les différents agents éducatifs en plus de faciliter les relations de la situation pédagogique (voir figure 1.1).

L'objectif n'est pas d'élaborer un modèle prescriptif de créativité, mais plutôt de développer un référentiel qui favoriserait l'éclosion, l'émergence et le déploiement de la créativité. Ce modèle permettrait de soutenir les personnes qui peuvent connaître des difficultés ou des défaillances lors de la mise en œuvre de la créativité et il pourrait aider les enseignants lors de l'élaboration des outils d'évaluation. Ce modèle pourrait contribuer à une meilleure compréhension rationnelle et procédurale de la créativité. D'ailleurs, Jackson (2006a) écrit dans *Developing Creativity in Higher Education*,

we are campaigning for creativity because we believe that students' experiences of higher education and their future lives will be enriched if teachers help them recognise, experience and develop more of their potential. Pragmatically, we believe that students will become more effective learners and, ultimately, successful people if they can recognise, and harness their own creative abilities and combine them with more traditional academic abilities (p. 1).

Oliver *et al.* (2006) vont dans le même sens, et suggèrent, dans leur recherche sur les perceptions des étudiants concernant la créativité, qu'il faut les aider à apprendre à parler de la créativité.

In this sense, it may be possible that even a small change – helping students learn how to talk about creativity particularly in the context of their study – would have an important effect (p.58).

1.8 LES OBJECTIFS PARTICULIERS

Pour élaborer un tel modèle, les objectifs particuliers suivants sont poursuivis :

1. Dégager et collecter les éléments pertinents des théories de créativité nécessaires à l'élaboration du modèle.
2. Analyser les éléments pertinents afin de concevoir et proposer un modèle de créativité.
3. Valider ce modèle auprès de deux expertes en enseignement de la créativité et d'enseignants de design de mode et de divers programmes, au collégial.

Pour le moment, le projet n'inclut pas d'objectif lié à la validation complète de l'évaluation de l'efficacité du modèle auprès des étudiants. Une future recherche pourra démontrer la validité de ce modèle auprès des enseignants et l'utilité de celui-ci auprès des étudiants dans les classes.

1.9 LA PERTINENCE DU PROJET POUR LE CÉGEP MARIE-VICTORIN

La créativité est plus importante que jamais. Kao (1998) tout comme Florida (rapporté par Hochereau, 2006), théoriciens de la créativité, affirment que nous sommes passés d'une époque industrielle à une époque de créativité. Près de 40 % de la population travaille dans un secteur dit créatif (sciences, technologies, culture, arts et divertissements), comparativement à 5 % il y a cent ans. D'ailleurs, l'Union européenne (UE) a nommé 2009 « Année de la créativité et de l'innovation (Bouska, 2008) ». L'idée est d'encourager le développement de la créativité grâce à l'éducation et à la formation, car un des objectifs à long terme de l'UE est de faire de l'Europe l'économie la plus performante au monde d'ici 2020.

Il est donc important d'insister sur le développement de la créativité des futurs designers afin de maintenir l'excellente réputation des Québécois à ce chapitre. D'ailleurs, en mai 2006, Montréal a été nommée « Ville du design » par l'UNESCO (Hochereau, 2007) et elle est la deuxième ville en Amérique du Nord qui regroupe le plus de travailleurs oeuvrant dans des secteurs créatifs (Hochereau, 2006). De plus, selon Craft (2006) et Csikszentmihalyi (2006) la créativité est nécessaire pour tout le monde et Edwards et *al.* (2006) confirment que les employeurs recherchent des candidats qui innovent, c'est-à-dire qui sont créatifs.

Cette recherche veut contribuer à fournir aux enseignants un cadre de référence et un langage commun. S'ils ont une sémantique commune et une perception partagée de la créativité, il sera plus aisé de revoir le déroulement des cours du programme afin d'assurer une meilleure concertation des enseignants qui y interviennent. Cette recherche pourrait permettre d'améliorer la structuration des programmes d'étude où la créativité est essentielle, car ce modèle pourrait servir à créer une séquence cohérente de cours pour soutenir le développement de la créativité et son évaluation.

De plus, les enseignants pourraient collaborer afin de mieux planifier leur enseignement de la créativité et définir plus précisément les critères d'évaluation qui permettraient aux étudiants de mieux développer leur créativité. Les apprenants seraient ainsi mieux outillés pour autoévaluer leurs démarches créatives ou leurs produits. Ils développeraient, par la même occasion, leur métacognition en ayant une meilleure conscience de leur propre processus mental. D'ailleurs, Jackson, Oliver, Shaw et Wisdom (2006) ainsi que Fasko (2000-2001) en citant Davis (1991) écrivent que c'est très important d'aider les étudiants à développer leur aptitude métacognitive, afin qu'ils arrivent à mieux prendre conscience de leur créativité et de la mise en œuvre de celle-ci. Ainsi, les étudiants se sentiraient plus engagés dans leurs apprentissages et pourraient devenir plus responsables de leur réussite. Ces conditions pourraient sans doute augmenter leur motivation à développer leur créativité.

Dans le domaine des arts appliqués, la créativité se retrouve au centre de toutes les activités. Il est donc très important d'aider les étudiants à comprendre comment créer des produits innovateurs. D'ailleurs, Santagata (2002), lequel étudie les attitudes d'achat des consommateurs en matière de vêtements, écrit,

[f]or fashion goods, creativity is actually the core of the production chain of value. [...] When choosing clothes, we do not calculate the expected costs [...], but the fascination and charisma of the model captivate us (p.16-17).

En somme, cette recherche s'inscrit dans une optique d'amélioration de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation de la créativité. Elle est en concordance avec le plan stratégique de développement du cégep Marie-Victorin qui a comme objectifs, entre autres, de « fournir l'aide et le soutien adéquats pour favoriser la réussite de l'étudiant » et avec l'une des valeurs éducatives sur lesquelles

le cégep s'appuie pour mener à bien sa mission, soit l'« engagement n°7 : Stimuler [l]a créativité (Cégep Marie-Victorin, 2004) ». De plus, ce cégep offre plusieurs programmes artistiques, tels le design intérieur, le graphisme, les arts, la musique. Il offre également le programme de commercialisation de la mode et le développement de la créativité est inscrit dans le profil de sortie de ce programme (Allaire, 2005).

1.10 LA CONTRIBUTION DE CETTE RECHERCHE AU DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Comme il est mentionné précédemment, le problème de confusion concernant la créativité n'est pas uniquement observable en design de mode. Ainsi, ce modèle pourrait, éventuellement, être transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement.

Au terme de cette recherche, il serait possible de présenter le modèle, validé par deux expertes en enseignement de la créativité. Une future recherche pourrait vérifier l'utilité de ce modèle auprès des étudiants et des enseignants. Dans le cadre d'un autre projet de recherche, nous projetons aussi de développer du matériel didactique, c'est-à-dire un site Internet traitant du concept de créativité. Le modèle serait ainsi accessible au plus grand nombre de personnes (étudiants, enseignants, conseillers pédagogiques, directeurs, etc.). Ainsi, cette présente recherche se situe en amont d'une possible recherche ultérieure. Des assises solides étayeraient cette future recherche. Ce futur site Internet serait disponible à plusieurs domaines où la créativité est essentielle notamment le design d'intérieur, le graphisme, les arts, la musique, le théâtre, etc. Il est aussi possible d'imaginer que d'autres domaines comme les sciences humaines, les sciences de la nature pourraient également bénéficier de ce cadre de référence et de ce modèle. Conséquemment, c'est tout le réseau collégial qui

pourrait avoir accès à ce site. Les autres ordres d'enseignement pourraient aussi y avoir accès.

CHAPITRE II

LA MÉTHODOLOGIE

2.1 LE TYPE DE RECHERCHE

Notre recherche est de nature théorique, c'est-à-dire qu'elle a pour finalité la conceptualisation d'un modèle par le biais d'une analyse documentaire. En effet, une recherche théorique « vise la conceptualisation de modèles d'un objet complexe, par l'analyse et la synthèse d'une pluralité de données conceptuelles ou empiriques ou d'autres modèles (Guay, 2004, citée dans Legendre, 2005, p. 1157) ». Autrement dit, notre recherche permet de concevoir et de proposer un modèle du concept de la créativité pour le design de mode et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement. Elle permet d'expliquer précisément et globalement un phénomène complexe, soit la créativité dans un contexte précis.

L'anasynthèse en tant que méthode d'élaboration d'un modèle est retenue de même que l'analyse de contenu qui désigne une méthode de dépouillement d'écrits. Une validation du modèle est effectuée à partir d'entretiens de recherche auprès de deux expertes de l'enseignement de la créativité et d'un test d'appréciation auprès d'enseignants issus de divers programmes collégiaux.

2.2 L'ANASYNTHÈSE

L'anasynthèse est une méthode rigoureuse mise au point par Silvern en 1972 et adaptée par Legendre (2005) pour créer des modèles. Elle permet de recueillir méthodiquement des données qualitatives ou quantitatives à partir d'un ensemble

d'ouvrages soigneusement présélectionnés. Elle permet également d'effectuer une synthèse d'écrits. Cette méthode permet de clarifier une situation confuse grâce à un processus complet qui se réalise à travers sept étapes différentes qui correspondent à un cycle complet d'anasynthèse :

- 1- investigation de l'ensemble de départ,
- 2- l'analyse de l'ensemble de départ,
- 3- la synthèse,
- 4- l'élaboration d'un prototype,
- 5- la validation du prototype,
- 6- les rétroactions et
- 7- la proposition du modèle.

La figure 2.1 suivante illustre les différentes étapes de l'anasynthèse.

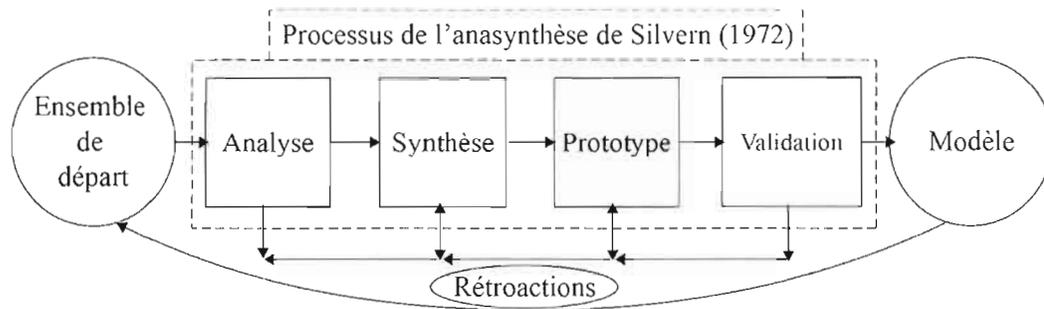


Figure 2.1 L'adaptation de l'anasynthèse selon Legendre (2005)

2.2.1 L'investigation de l'ensemble de départ

L'investigation d'un ensemble de départ consiste à regrouper les données, les publications et les différentes communications antérieures traitant de l'objet d'étude.

Cette étape permet de constituer le corpus qui sert à l'analyse documentaire jusqu'à la proposition du modèle.

Pour ce faire, il a d'abord été important d'identifier les éléments du champ notionnel de la recherche, c'est-à-dire l'« ensemble des termes, plus ou moins reliés, qui permettent de décrire (Legendre, 2005, p. 203) » l'objet d'étude. Ces termes servent au recensement des écrits et à la recension d'écrits à partir des différents catalogues et bases de données disponibles.

2.2.1.1 La constitution du corpus d'analyse

Le champ notionnel regroupe les termes suivants:

- créativité (*creativity*),
- éducation (*education*),
- enseignement (*teaching*),
- apprentissage (*learning*),
- processus de design (*design process*),
- développement de produits (*products development*),
- design de mode (*fashion design*).

Afin de limiter le recensement des écrits, l'utilisation des expressions suivantes est privilégiée:

- créativité et éducation (*creativity and education*),
- créativité et apprentissage (*creativity and learning*),
- créativité et enseignement (*creativity and teaching*),
- créativité et processus de design (*creativity and design process*),
- créativité et développement de produits (*creativity and products development*),
- et créativité et design de mode (*creativity and fashion design*).

Afin d'effectuer une recension rigoureuse des écrits, l'établissement d'une liste de critères de sélection est essentiel et permet de ne garder que les écrits pertinents à l'objet d'étude. Cette liste est décrite ultérieurement à la section 2.2.1.2.

L'interrogation de plusieurs bases de données a permis de sélectionner les textes en fonction des critères prédéterminés. Les outils de recherche suivants ont été utilisés :

- le catalogue BADADUQ de l'UQAM,
- le catalogue du Centre de documentation collégiale (CDC),
- différentes banques de données telles *ERIC*, *Digital Dissertations* et *Proquest*,
- les banques donnant accès aux revues spécialisées en créativité : *The Creativity Research Journal* et *The Journal of Creative Behavior*,
- et la base de données *International Textile & Apparel Association*, qui donne accès aux revues *Clothing and Textiles Research Journal* et *International Journal of Clothing Science and Technology*.

2.2.1.2 Les critères spécifiques de sélection des textes et ouvrages à analyser

Les critères de sélection des ouvrages sont retenus afin de ne garder que les textes pertinents à l'objet d'étude. Ils nous ont été inspirés des travaux de recherche de Clermont Gauthier (1997).

A) Les ouvrages (français ou anglais) qui traitent de la définition de créativité, de créativité en lien avec l'éducation et de créativité en lien avec le design de mode.

B) Les revues des écrits scientifiques ou les états de la question concernant la créativité, inclus dans certains textes, documents, ouvrages, mémoires ou thèses.

C) Les textes qui proviennent de revues, de manuels, de *handbooks*, de thèses ou de mémoires. Ceux-ci doivent détailler leurs résultats et être publiés par des maisons d'édition reconnues ou des revues spécialisées avec un comité de lecture.

D) Les ouvrages qui traitent de la créativité sont publiés entre 1950 et 2009. En effet, en 1950, le discours de Guilford présenté lors du congrès *American Psychological Association* a dynamisé la recherche sur la créativité (Amabile, 1996; Fasko, 2000-2001; Lubart et *al.*, 2005; Lubart, 2000-2001; Mayer, 1999; Piirto, 2004; Sternberg et Lubart, 1999). Lors de cet événement, Guilford a invité les chercheurs à étudier ce thème jusque là négligé. C'est ainsi que la recherche sur la créativité a pris de l'expansion.

E) Pour les ouvrages qui traitent de créativité en design de mode, les ouvrages retenus sont publiés entre 1990 et 2009. L'étude des ouvrages plus récents permet d'obtenir le meilleur portrait possible de la situation. Lorsque cela est nécessaire, des ouvrages plus anciens sont sélectionnés. Des sources primaires et secondaires constituent le corpus.

Les critères précédents permettent de constituer un corpus d'analyse *contrasté* selon la terminologie de Van der Maren (1995), cité dans le texte de Gohier (2004). Le corpus contrasté permet d'exposer différentes visions d'un même concept.

Dans le cadre de cette recherche, le corpus d'analyse a été validé par des expertes²⁸ pour s'assurer de sa validité. Les expertes ont suggéré l'ajout d'ouvrages pertinents qui ne figuraient pas initialement au corpus d'analyse, notamment les livres de De

²⁸ **Louise Godin**, enseignante en éducation spécialisée au cégep Marie-Victorin, elle a donné des cours de créativité, entre 1991 et 2009, soit pendant 18 ans. **Marie Ménard**, présentement conseillère pédagogique au cégep Montmorency, elle est conseillère en créativité et en éducation depuis 20 ans, détient une maîtrise en andragogie de l'Université de Montréal et une formation en créativité du *Creative Education Foundation of Buffalo*.

Brabandère et Mikolajczak (2004), Kao (1998), Littner (2002), Paré (1977) et Timbal-Duclaux (1990). Le corpus d'analyse²⁹ associé à notre projet de recherche est constitué de 91 ouvrages, dont 12 articles de revues, 31 livres, 34 chapitres de livres, dictionnaires ou encyclopédies, trois mémoires, cinq thèses, cinq dictionnaires, encyclopédies ou *handbooks* ainsi qu'un site Internet. Les auteurs sont de différentes nationalités : allemande, américaine, anglaise, canadienne, chilienne, coréenne, espagnole, française, italienne, polonaise.

2.2.2 L'analyse de l'ensemble de départ

La deuxième étape de l'anasynthèse, soit l'analyse de l'ensemble de départ, permet de révéler les divers éléments sélectionnés dans le corpus d'analyse et d'expliquer les rapports qui les relient. L'analyse de contenu telle que développée par l'Écuyer (1987) est retenue. Ainsi, pour notre recherche, l'analyse de contenu fait partie intégrante du processus d'anasynthèse.

2.2.2.1 L'analyse de contenu

L'analyse de contenu,

est une méthode visant à découvrir la signification du message étudié [...], c'est une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis (L'Écuyer, 1987, p. 50).

Mucchielli (1998) définit l'analyse de contenu comme une méthode permettant « l'exploitation totale et objective des données informationnelles (p. 23) ». Elle est

²⁹ Le corpus d'analyse approuvé par les expertes se trouve en appendice G.

soit qualitative, soit quantitative. Grâce à l'analyse de contenu qualitative, il est possible d'analyser le contenu manifeste et/ou le contenu latent. Le contenu manifeste porte « directement et exclusivement sur ce qui a été ouvertement dit ou écrit » tandis que le contenu latent « postule que la signification réelle et profonde du matériel analysé réside *au delà (sic)* de ce qui est ouvertement exprimé (L'Écuyer, 1987, p. 51) ». Pour la présente recherche, l'étude se fait seulement sur le contenu manifeste des publications, pour éviter tout glissement vers des interprétations subjectives. L'attention est dirigée sur les certitudes des écrits et non sur les spéculations afin d'éviter des inférences « au-delà du contenu manifeste (Mucchielli, 1998, p. 27) ».

Voici les étapes de l'analyse de contenu telles que proposées par L'Écuyer (1987) puis adaptées par Rocque (1994) puis par Guay (2004) dans leurs recherches doctorales. La figure 2.2 les illustre.

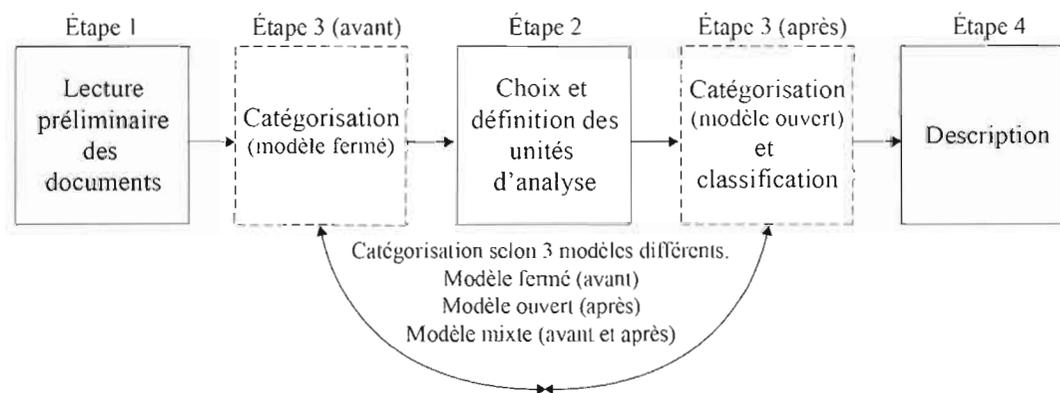


Figure 2.2 L'adaptation de l'analyse de contenu selon Guay (2003)

L'étape 1 consiste à effectuer une lecture préliminaire des documents du corpus d'analyse en fonction des concepts choisis afin de se familiariser avec le matériel. Elle permet aussi d'anticiper le choix des unités d'analyse à retenir dans le but de les

classifier subséquemment. Une unité d'analyse correspond à une citation³⁰ plus ou moins longue issue d'un texte du corpus. Elle est associée à une catégorie.

L'étape 2 consiste à effectuer une lecture analytique des documents du corpus qui permet à la chercheuse de trouver des citations de différents auteurs afin de les colliger. Pour repérer les citations, la chercheuse s'attarde sur un ou deux concepts à la fois. Elle traduit, ensuite, ses concepts en descripteurs lors de l'étape suivante.

L'étape 3, soit la catégorisation, permet de prévoir les catégories nécessaires à l'évolution de la recherche. Ces catégories sont identifiées à l'aide de descripteurs. Un descripteur simple est composé d'un seul mot, par exemple *créativité*, tandis qu'un descripteur complexe est composé de deux ou plusieurs mots, par exemple *créativité/personne*. Le choix de ceux-ci s'effectue selon trois modèles différents; ouvert, fermé ou mixte (L'Écuyer, 1987). Pour le modèle ouvert, aucun descripteur n'est choisi avant le début des lectures, car le choix se fait au fur et à mesure. Pour le modèle fermé, les descripteurs sont déterminés avant le début des lectures. Enfin, le modèle mixte, qui est plus souple, permet d'avoir des descripteurs préexistants auxquels d'autres s'ajoutent au fil des lectures. Nous optons pour le modèle mixte.

Ensuite, chaque citation est classifiée selon un système de catégorisation supplémentaire; « selon la nature quadripartite du message (Legendre, 2005, p. 63) ». Les citations repérées peuvent alors être de types formels, axiologiques, pratiques ou explicatifs.

³⁰ Afin d'alléger la lecture, nous utilisons le terme *citation* au lieu d'unité d'analyse partout dans le texte.

Les citations de type formel (TF) définissent le descripteur.

Exemple : Créativité/Processus (descripteur complexe)

La créativité est un ensemble de processus qui, sous l'impulsion d'une insatisfaction consciente, conduisent à une réalisation tendant à résoudre cette insatisfaction (Lambert, 1991, p. 157).

Les citations de type axiologique (TA) précisent les valeurs, les finalités, les principes ou les objectifs reliés au descripteur.

Exemple : Créativité (descripteur simple)

[...] c'est par l'activité créatrice que l'être humain se construit, il est clair que des opérations concrètes s'imposent en éducation pour donner à la créativité la place qui lui revient (Provencher, 1987, p. 10).

Les citations de type pratique (TP) identifient les pratiques de mise en oeuvre ou de réalisation concernant les descripteurs.

Exemple : Créativité

Creative moments are personal experiences that individuals have when they are being creative. Individuals are brainstorming ideas, gathering information, thinking of alternative solutions, problem solving, narrowing down to one solution when they are having creative moments (Murray, 2004, p. 24).

Finalement, les citations de type explicatif (TE) apportent des informations supplémentaires aux trois autres types.

Exemple : Créativité

The enduring belief that great creativity is developed largely alone, without assistance from teachers, mentors, peers, and intimate groups is largely a myth (Feldman, 1999, p. 176).

Il est important de regrouper, matériellement, toutes les citations qui possèdent le même descripteur et le même type (TF, TA, TP et TE) afin de faciliter l'étape de la synthèse. Cette étape de regroupement permet d'effectuer les relations entre les différentes catégories et représente l'étape 4 de l'analyse de contenu. Celle-ci se fait en amont de l'étape de synthèse du processus de l'anasynthèse. Les citations de cette recherche sont regroupées par catégorie et par type grâce à l'utilisation de la base de données Coménius³¹. Il est donc possible d'imprimer les rapports compilant les différentes citations afin de faciliter le travail de synthèse. Plus d'une centaine de citations ont été validées par une spécialiste d'anasynthèse³² afin d'assurer un haut degré de fiabilité du processus de catégorisation des citations par la chercheuse.

En raison de la problématique énoncée, il est décidé de ne pas colliger les citations de type axiologique (TA), car les valeurs, les finalités ou les objectifs de la créativité sont déjà clairement définis dans le contexte du design de mode ou des arts appliqués. En effet, le développement de la créativité est une finalité essentielle du programme de design de mode. Elle est également au coeur des programmes d'arts appliqués.

2.2.3 La synthèse de l'ensemble de départ

La troisième étape de l'anasynthèse est celle de la synthèse. Il s'agit alors de comparer plusieurs citations pour un descripteur du même type afin d'identifier les convergences et les divergences d'opinions des différents auteurs. Ces comparaisons aident à synthétiser les écrits dans le but d'élaborer le modèle. Guay (2003) suggère de trouver une centaine de citations pour chaque cycle d'anasynthèse, afin de pouvoir confronter le plus d'écrits possible. Il arrive que la chercheuse juge qu'il manque des

³¹ Coménius: base de données spécifique à l'anasynthèse disponible depuis janvier 2007 sur Internet.

³² **Marie-Hélène Guay**, chargée de cours en éducation à l'UQAM où elle y enseigne l'anasynthèse et co-conceptrice de Coménius.

données ou que certaines soient incomplètes. Elle effectue alors autant des boucles de rétroaction nécessaires aux deux étapes précédentes afin de recenser une autre centaine de citations qui lui permettent de produire d'autres synthèses. Elle procède de façon itérative, autant de fois que nécessaire avec l'objectif d'atteindre la saturation des données, c'est-à-dire lorsque de nouvelles lectures n'apportent plus aucun élément nouveau. 540 citations sont répertoriées pour la réalisation de ce projet de recherche.

2.2.4 L'élaboration d'un prototype

La saturation des données entraîne la synthèse ultime (la synthèse des toutes les synthèses). Celle-ci correspond alors au prototype préliminaire du modèle. À cette étape, il peut être encore nécessaire d'effectuer d'autres boucles de rétroaction afin de bonifier le prototype du modèle.

2.2.5 La validation du prototype

La validation est un processus qui permet l'appréciation du modèle proposé. En premier lieu, deux expertes en enseignement de la créativité valident le prototype du modèle lors de la cinquième étape de l'anasynthèse à l'aide d'entretiens individuels prévus avec la chercheuse pour une discussion plus approfondie. Les deux expertes en enseignement de la créativité lisent préalablement le cadre théorique accompagnant le modèle afin de présenter à la chercheuse leurs commentaires, suggestions ou opinions. En second lieu, le modèle est également présenté à des enseignants issus de domaines et de cégeps différents. Ceux-ci répondent à un test d'appréciation afin de s'exprimer sur l'utilité de ce modèle.

La validité de la recherche est basée sur des critères précis proposés par Gohier (1998) dont **la pertinence, la cohérence, la valeur heuristique, l'analycité et la crédibilité.**

La **pertinence** est démontrée par les liens significatifs entre la problématique et le modèle optimal qui est élaboré. La **cohérence** est caractérisée par la logique du discours et répond à des exigences de non-contradiction. La **valeur heuristique** se manifeste par la capacité de la chercheuse à résoudre une problématique en se réajustant constamment en fonction de la problématique et du modèle visé. Les rétroactions de l'anasynthèse permettent de corroborer ce critère. Celui-ci permet également de valider le modèle afin qu'il réponde à l'exigence de le mettre en application et d'ouvrir d'autres pistes éventuelles de recherche. L'**analycité** qui correspond à « la mise en œuvre d'un appareil analytique (Gohier, 1998, p. 272) » est rendue possible grâce à l'anasynthèse. Celle-ci se caractérise par l'application d'un processus logique. La **crédibilité** traduit un souci de transparence de la part de la chercheuse et un souci constant de vérification des différentes étapes de la recherche par les expertes externes. Ce critère est également appuyé par l'utilisation de sources autorisées écrites par des auteurs significatifs et l'usage d'un argumentaire solide et efficace qui invite le lecteur à l'approbation ou la contestation du modèle.

Les rencontres avec les expertes en enseignement de la créativité obligent parfois la chercheuse à faire d'autres boucles de rétroaction, afin d'élaborer le modèle optimal.

2.2.6 Les rétroactions

Les rétroactions sont possibles à tout moment de l'anasynthèse. Pendant un cycle d'anasynthèse, la chercheuse peut décider de revenir aux étapes antérieures afin de

trouver de nouvelles citations, d'effectuer de nouvelles synthèses ou de bonifier le prototype du modèle.

2.2.7 La proposition du modèle

Après les rencontres avec les expertes en enseignement de la créativité et après la modification possible du prototype, le modèle optimal est conceptualisé.

Finalement, des enseignants de divers programmes de cégeps différents sont également consultés afin qu'ils puissent donner leur appréciation de la pertinence de ce modèle. Les résultats du test d'appréciation du modèle de ces enseignants permettent de dégager des pistes pour une éventuelle recherche qui consisterait à la validation complète du modèle auprès de groupe d'enseignants et à l'évaluation de l'efficacité du modèle auprès des étudiants en classe.

2.3 LA DÉMARCHE GLOBALE DE CETTE RECHERCHE

L'anasynthèse est non seulement utilisée pour la conceptualisation du modèle, mais elle est également employée pour produire le rapport de recherche. Toutes les étapes de l'anasynthèse peuvent servir à élaborer chaque chapitre. Les informations recueillies alimentent la chercheuse pour que celle-ci puisse raffiner la problématique, adapter la méthodologie et rédiger les autres chapitres.

La figure 2.3 illustre la démarche globale de recherche qui permet de développer le cadre théorique ainsi que le modèle optimal.

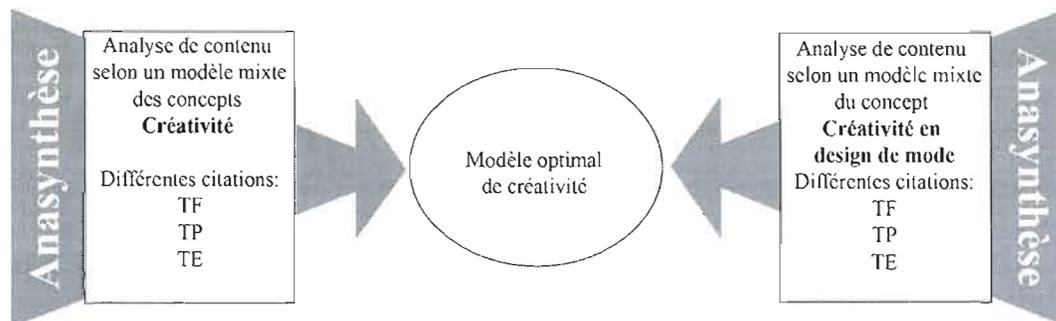


Figure 2.3 La démarche globale de recherche

L'anasynthèse permet donc l'élaboration du modèle autant que l'élaboration de ce projet. Enfin, les instruments de collecte de données servent également à élaborer le modèle optimal.

2.4 LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES DE LA VALIDATION

Les instruments de collecte de données servent à colliger l'information qui permet d'effectuer la validation du modèle. Des entretiens de recherche avec les deux expertes en enseignement de la créativité sont prévus pour la validation du corpus d'analyse et celle du modèle du concept de créativité.

L'entretien de recherche défini comme « une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé (Boutin, 2006, p.25) » est retenue. Plus spécifiquement, c'est l'entretien à questions ouvertes, centré sur le modèle et les perceptions des expertes qui est utilisé pour la validation du corpus et celle du modèle. Ce type qualitatif d'entretien permet la construction de sens lors d'un discours impliquant l'interviewé et l'intervieweur (Boutin, 2006). Les expertes apportent leurs idées et leur expertise. Elles sont considérées comme des

collaboratrices et sont dignes de confiance, car Louise Godin cumule 18 ans d'enseignement de créativité et Marie Ménard est conseillère en éducation et en créativité depuis 20 ans. Toutes les deux ont accepté cette tâche avec enthousiasme.

L'attitude de la chercheuse lors de l'entretien individuel est empreinte de respect, d'ouverture, et son désir principal est celui d'optimiser le modèle. Les informations pertinentes reçues lors de l'entretien sont notées manuellement afin de pouvoir y avoir recours lors d'une dernière modification possible du modèle. La figure 2.4 schématise le modèle qualitatif employé pour les entretiens de cette recherche.

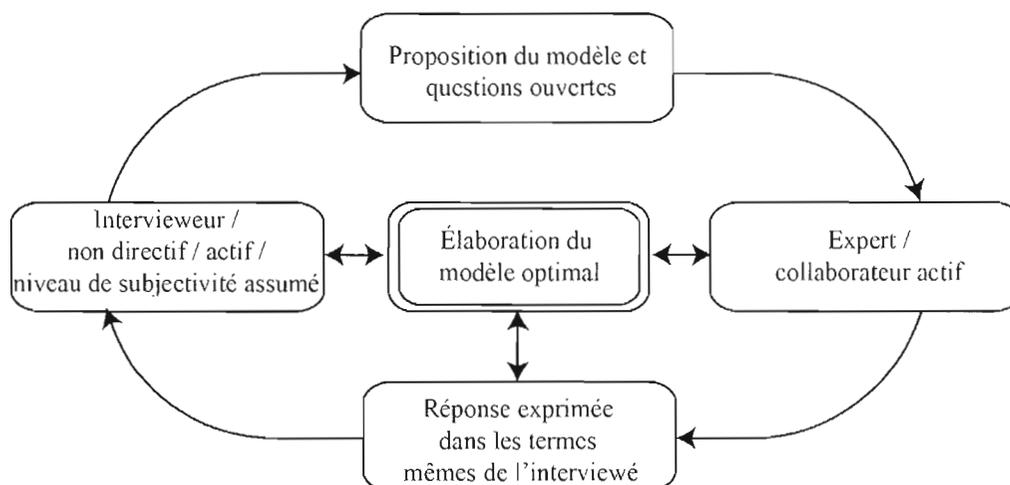


Figure 2.4 L'adaptation du modèle qualitatif d'entretien de recherche selon Boutin (2006)

Il est également prévu de fournir un questionnaire aux deux expertes afin de faciliter leur validation. Les questions sont rédigées en fonction des critères de validité de cette recherche, soit la pertinence, la cohérence, la valeur heuristique, l'analyticité et la crédibilité. Les questionnaires de validation sont élaborés à l'aide du tableau suivant et ils sont constitués de questions ouvertes et de questions fermées.

Tableau 2.1 La grille d'élaboration des questions pour la validation du modèle

Critères de validité	Questions pour les expertes	Questions pour les différents enseignants
Pertinence		
Cohérence		
Valeur heuristique		
Analyticit�		
Crédibilité		

Les entretiens pour la validation du modèle sont réalisées au printemps 2009. Ceux-ci assurent une triangulation efficace, c'est-à-dire que la combinaison des opinions des expertes sur le modèle du concept de créativité atteste que ce modèle démontre vraiment ce qu'il prétend démontrer. La triangulation permet également une rigueur scientifique par la vérification du modèle par des personnes chevronn es en la matière et corrobore le critère de crédibilité énoncé à la section 2.2.5.

Deux présentations sont également prévues afin de présenter le modèle à des groupes d'enseignants de cégeps différents. Dans ce contexte, la présentation du modèle, aussi nommée test d'appréciation, permet de vérifier la pertinence entrevue de ce modèle, et de voir comment son opérationnalisation peut se faire, c'est-à-dire comment le modèle peut être réutilisé efficacement dans les différents cours. Le test d'appréciation permet également de vérifier la valeur heuristique du modèle, c'est-à-dire d'entrevoir les différentes possibilités pour une éventuelle recherche. Celle-ci permettrait, entre autres, de tester l'impact du modèle sur le développement de la créativité des étudiants en classe et auprès des enseignants.

Le test d'appréciation utilisé pour la validation auprès des différents enseignants correspond à un questionnaire. Il est également constitué de questions ouvertes et de

questions fermées. Les questionnaires pour les expertes et pour les différents enseignants se retrouvent à l'appendice C et D.

Il est important de réaliser que les deux types de validation sont effectués sur la base des mêmes critères, soit la pertinence, la cohérence, la valeur heuristique, l'analytisme et la crédibilité. La différence entre les deux validations réside dans le fait que les expertes en enseignement de la créativité valident le modèle à l'aide du texte, soit le cadre théorique. Elles s'assurent donc que le texte est clair, facile à comprendre en plus de valider le modèle. Les différents enseignants qui assistent aux deux présentations et qui répondent au test d'appréciation ne lisent pas le cadre théorique. Ainsi, ils donnent leur appréciation seulement après avoir pris connaissance du modèle lors des présentations effectuées.

CHAPITRE III

LE CADRE THÉORIQUE³³

Le modèle élaboré grâce à l'analyse et la synthèse du corpus d'analyse est détaillé dans ce chapitre. Il est proposé dans le but d'éclairer la confusion observée entourant l'usage du concept de créativité :

- chez des enseignants et des étudiants en design de mode,
- chez des enseignants du collégial en arts appliqués (Manneh, 2002),
- chez 32 professeurs de deux universités anglaises (Edwards et *al.*, 2006),
- chez des étudiants ontariens en design de mode (Murray, 2004),
- chez des étudiants d'une université anglaise (Oliver et *al.*, 2006),
- dans les devis ministériels du MELS composant le contenu des différents programmes d'arts appliqués au collégial,
- au MELS à la lumière du contenu du Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire (Goetgheluck, 2008),
- dans les écrits scientifiques concernant la créativité,
- dans les écrits scientifiques concernant la créativité en lien avec le design de mode,
- dans différents contextes professionnels (Labelle, 2001),
- et dans plus de 100 thèses doctorales (Wehner et *al.*, 1991, cités dans Sternberg et Lubart, 1999).

³³ Tout comme dans la problématique, l'appel de note est utilisé afin d'alléger visuellement le texte et de faciliter la lecture lorsque les références aux ouvrages et à leurs auteurs sont nombreuses. Encore une fois, nous rappelons aux lecteurs que toutes les références aux citations de sources primaires et secondaires sont fournies.

La présentation et l'explication de notre modèle du concept de créativité se fait en trois temps. En premier lieu, à la section 3.1, nous présentons notre modèle du concept de créativité. Nous expliquons d'abord d'où il provient et nous explicitons les fondements servant de base à l'élaboration de ce modèle. Par la suite, aux sections 3.2 et 3.3, nous approfondissons les explications du modèle en donnant davantage de détails sur chacun des éléments le constituant. Finalement, nous présentons, à la section 3.4, une version détaillée de notre modèle du concept de créativité qui est applicable pour le design de mode et transférable à d'autres domaines ou ordres d'enseignement.

3.1 LA PRÉSENTATION ET L'EXPLICATION DES FONDEMENTS DE NOTRE MODÈLE DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ

L'objectif de cette recherche est de concevoir un modèle, c'est-à-dire une représentation unificatrice du concept de créativité à l'aide d'un ensemble des données synthétisées sur ce thème. La constitution de notre modèle de créativité s'appuie ainsi sur différents fondements, c'est-à-dire sur différentes justifications. En effet, un fondement est une « raison solide justificative qui appuie la pertinence d'une affirmation, d'une croyance, d'un énoncé, ou qui accrédite la réalité d'un fait, d'un événement, d'une situation (Legendre, 2005, p. 679) ». Deux modèles sont particulièrement inspirants pour la schématisation de notre modèle de créativité.

Notre modèle trouve son ancrage dans le modèle des « approches systémiques de la créativité » de Isaksen (1984), cité dans Isaksen et *al.* (2003) et dans celui de la situation pédagogique de Legendre (2005). D'abord, rappelons brièvement les modèles de Isaksen (1984) et de Legendre (2005).

Au premier chapitre, les différentes perceptions concernant la créativité sont expliquées à la section 1.6. Les auteurs définissent la créativité en tant que personne, processus, produit ou place³⁴ (pour environnement), aussi appelés les 4P. Beaucoup d'auteurs utilisent les 4P distinctement, les uns des autres, afin de définir la créativité. Seul Isaksen (1984) dispose les 4P (personne, processus, produit et place) dans un diagramme de Venn afin de montrer leur interdépendance. Ce modèle est principalement intéressant pour sa suggestion de l'interdépendance des 4P. À notre connaissance, Isaksen (1984) est le seul à démontrer cette interrelation, comme en témoigne la figure 3.1.

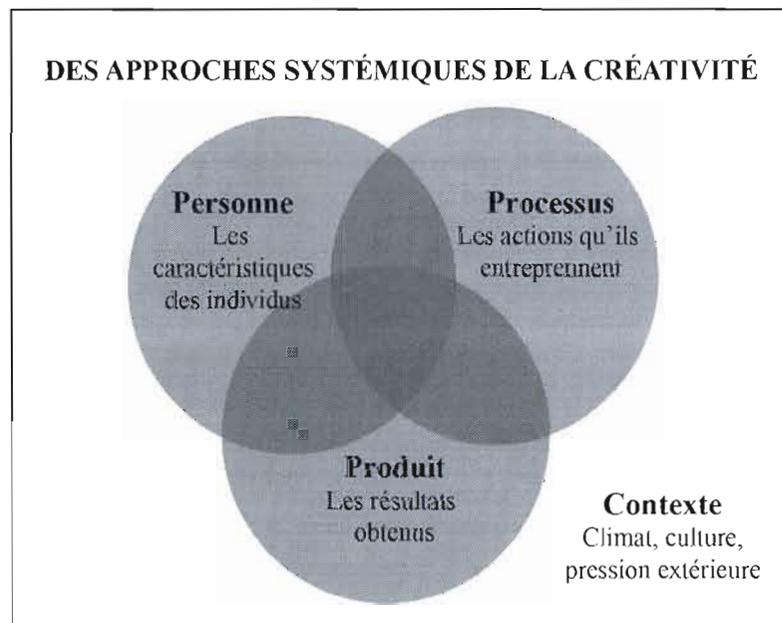


Figure 3.1 Le modèle des approches systémiques de la créativité de Isaksen (1984), présenté dans Isaksen et *al.* (2003, p. 8)

³⁴ Rappelons que le terme *place* est utilisé pour respecter l'appellation des 4P (*personne, processus, produit et place*) et que celui-ci définit l'environnement, le contexte dans lequel l'individu évolue.

Isaksen (1984) nomme son modèle « des approches systémiques de la créativité ». Le pluriel suggère qu'il y a plusieurs approches sans que celui-ci donne le sens précis du concept d'*approche*. Or, selon le Dictionnaire actuel de l'éducation, une approche est définie par une « façon générale de percevoir les choses ou les idées, d'étudier une question, d'aborder un projet, de résoudre un problème ou d'atteindre une finalité (Legendre, 2005, p. 96) ». Ainsi, nous comprenons, par le pluriel, qu'il existe différentes possibilités d'interdépendance entre les 4P, donc différentes façons d'aborder les 4P. Cette explication laisse sous-entendre que, pour Isaksen (1984), il est possible de définir la créativité de huit façons différentes et qu'il existe aussi différentes définitions de la créativité. Le diagramme de Venn et le titre (au pluriel) du modèle de Isaksen (1984) laissent entrevoir qu'on peut définir la créativité de façons segmentaires en mettant en relation les 4P de plusieurs manières. Par exemple, il est possible de définir la créativité en tant que *personne et produit* ou selon les sept autres approches écrites dans le tableau 3.1.

Tableau 3.1 Les huit différentes approches de la créativité suggérées par le modèle des approches systémiques de la créativité de Isaksen (1984), présenté dans Isaksen et *al.* (2003)

Huit différentes approches de la créativité, en tant que :
Personne et produit
Personne et processus
Processus et produit
Personne et produit et contexte
Personne et processus et contexte
Processus et produit et contexte
Personne et produit et processus
Personne et produit et processus et contexte (les 4P)

L'analyse et la synthèse des écrits scientifiques nous permettent d'affirmer que ce modèle représente la vue d'ensemble de la créativité la plus complète, à ce jour. Nous retenons donc l'interdépendance des 4P présentée dans le modèle de Isaksen (1984). Cette notion d'interdépendance inscrite dans ce modèle représente un ancrage important pour la proposition de notre modèle du concept de créativité qui est présenté à la page 69.

Ensuite, le modèle de la situation pédagogique de Legendre (2005) nous sert également d'ancrage. Rappelons que la situation pédagogique est représentée par trois éléments, l'apprenant (sujet), l'enseignant (agent) et l'objet d'étude (la créativité, en ce qui concerne ce projet) qui prennent place dans un contexte précis (milieu). Ces éléments sont interreliés et rendent possibles différentes relations pédagogiques (didactique, d'enseignement et d'apprentissage), tel que l'illustre la figure 3.2.

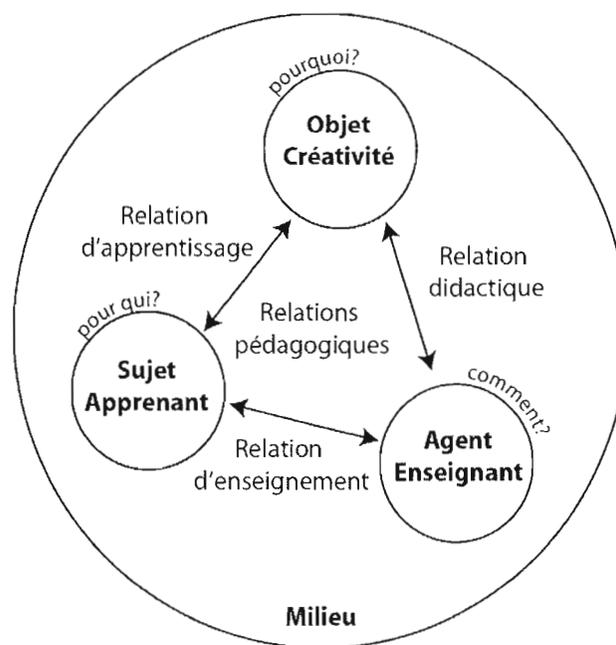


Figure 3.2 L'adaptation du modèle de la situation pédagogique de Legendre (2005)

Ces différentes relations représentent beaucoup d'intérêt et captent notre attention. Le modèle de Legendre (2005) nous amène à réfléchir à la possibilité de relations entre les 4P. En effet, ces différentes relations pédagogiques nous inspirent à préciser l'interrelation entre les 4P, soit la personne, le processus, le produit ou la place (pour environnement). Notre modèle comporte donc des relations ou plus précisément des liens entre les différents P.

Ainsi, à l'instar du modèle de Isaksen (1984), le nôtre se compose également des 4P, soit la personne, le processus et le produit. Ce dernier est toujours créé dans un contexte (la place) précis grâce à l'interdépendance des 4P. De plus, tout comme dans le modèle de la situation pédagogique de Legendre (2005), nous introduisons des liens entre les différents éléments (4P) dans notre modèle. Ainsi, la personne, le processus et le produit sont interreliés par différents liens caractérisés par la pensée créatrice, par la production et par la création individuelle ou la création d'alliance lors d'une activité créative.

Qui plus est, après avoir dépouillé plus de 91 ouvrages soigneusement ciblés sur le thème de la créativité, nous considérons qu'il manque d'autres éléments³⁵ importants à notre modèle afin d'explicitement le sens du concept de créativité.

Or, les trois différents liens entre la personne, le processus et le produit permettent de les unir selon une période de temps déterminé, ou non, dans un environnement prédéterminé. Ainsi, un autre P essentiel est ajouté. Celui-ci détermine la *période* ou le temps et englobe la personne, le produit et le processus ainsi que les différents liens qui les unissent. La place, quant à elle, encercle les autres P et tous les liens qui s'y produisent. Ainsi, notre modèle se compose de 5P (personne, processus, produit, place et période) et de trois liens (pensée créatrice, production, création individuelle

³⁵ Un élément est défini comme chacun des constituants d'un tout (Antidote, 1993-2005).

ou création d'alliance) tels que présentés à la figure 3.3. Le terme *lien* y est inscrit afin de mieux les visualiser.

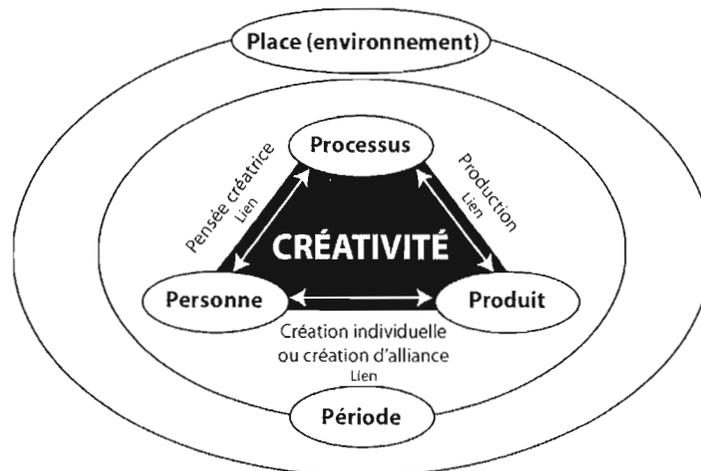


Figure 3.3 Notre modèle du concept de créativité

Cette figure illustre notre modèle du concept de créativité, c'est-à-dire qu'il permet de présenter globalement les éléments de première importance servant de base à la présentation de notre modèle détaillé ultérieurement à la figure 3.25.

Ainsi, notre modèle est présenté comme un système, c'est-à-dire comme un « ensemble dynamique d'éléments distincts, interreliés, possédant une structure et formant un tout cohérent, ordonné et orienté vers un but (Legendre, 2005, p. 1288) ». Comme nous l'avons déjà mentionné à la section 1.6.4.4, rappelons que, selon Rathunde (1999), auteur d'un texte dans *Encyclopedia of Creativity*, très peu d'auteurs ont utilisé une approche systémique pour expliquer la créativité. Cet auteur affirme « a systems approach changes the way creativity is defined and recognized. Creativity cannot be defined fully by references to personal qualities (p. 608) ». Il est donc important d'ajouter des informations relatives aux P (processus, produit, période, place) tout comme des explications supplémentaires pour bien comprendre la

personne créative. Les différents liens qui unissent les 5P nécessitent également davantage de clarifications.

Notre modèle du concept de créativité nous permet de suggérer la définition³⁶ générale suivante du concept de créativité. **La créativité est un système composé de cinq éléments distincts, interreliés et formant un tout. Ces cinq éléments sont caractérisés par la personne, le processus, le produit, la période et la place (l'environnement) (aussi appelés les 5P).** Les 5P sont interdépendants et sont interreliés par la pensée créatrice, par la production et par la création individuelle ou la création d'alliance lors d'une activité créatrice.

Il est important de mentionner que tous les éléments (5P) et liens sont essentiels au déploiement et à la compréhension de la créativité, mais il n'en demeure pas moins que la personne est l'élément totalement indispensable. S'il n'y a pas d'individu, alors tout le système s'effondre. Par contre, grâce à un individu, tous les autres P sont toujours présents sans nécessairement être conscientisés, c'est-à-dire sans que la personne prenne réellement conscience de tout ce qui se produit lors de l'élaboration d'un produit créatif. Par exemple, il est possible de créer un produit créatif sans avoir pris conscience du processus utilisé ou il est possible d'emprunter un processus adéquat et de ne pas obtenir un produit créatif. L'interaction de la personne et des autres 4P ainsi que les liens qui les unissent sont irrémédiablement primordiaux à la définition du concept de créativité.

Il est également important d'ajouter que chacun des 5P du système peut être isolé ou étudié séparément. Il est donc tout à fait envisageable d'étudier seulement le processus créatif ou le produit créatif, entre autres. Par contre, lorsqu'ils sont isolés,

³⁶ Toutes les définitions importantes relatives au concept de créativité sont synthétisées dans un lexique à l'appendice F. Partout dans le document, les définitions en caractère gras signifient au lecteur qu'il peut retrouver celles-ci dans le lexique.

ils doivent, malgré tout, être expliqués dans leur contexte global pour une compréhension complète et systémique de la créativité. Un élément isolé est orphelin et n'a donc pas de référence. Définir la créativité uniquement en tant que personne³⁷, en tant que processus³⁸ ou en tant que produit³⁹ ne permet pas de saisir les interactions pourtant indispensables à l'émergence de la créativité selon un délai et un environnement spécifiques. Par exemple, définir la créativité uniquement en terme de processus en l'isolant des autres éléments et en ne précisant pas l'interaction avec les autres éléments, c'est-à-dire les autres P, pourrait créer de la confusion.

Les 5P et leurs liens sont expliqués davantage dans les pages qui suivent. Des définitions spécifiques pour chaque P et pour chaque lien sont également fournies.

Nous précisons toutefois, dès maintenant, l'ajout de la *période* ou du temps. La créativité se produit toujours dans le temps. Elle n'est pas instantanée, même si parfois elle peut se réaliser très rapidement. Dans un contexte professionnel ou personnel, il existe très souvent des délais à observer, des dates butoir à respecter. Dans le domaine du design de mode, les délais sont souvent très courts. Il devient alors important d'avoir des échéanciers de travail afin d'atteindre les objectifs. Parfois, le temps ne semble pas avoir d'importance, car il n'y a pas nécessairement de date d'échéance. Malgré cela, le temps ou la période, déterminée ou non, demeure un élément essentiel au déploiement de la créativité.

Les plus grands créateurs ont atteint leur renommée après plusieurs années. Cela peut prendre des heures, des mois, des années voire des décennies afin que la créativité soit pleinement déployée par un individu. Tardif et Sternberg (1988), écrivent « [b]y far the greatest amount of agreement is with the statement that creativity takes time

³⁷ Tel que décrit à la section 1.6.1.

³⁸ Tel que décrit à la section 1.6.2.

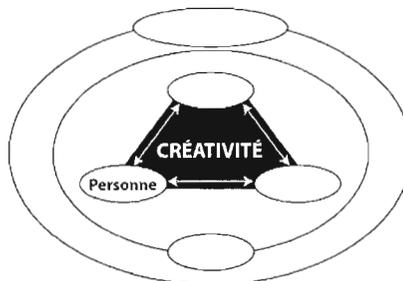
³⁹ Tel que décrit à la section 1.6.3.

(p. 430) ». Paré (1977) insiste également sur l'importance de la notion de temps quand il est question de créativité et Herrmann (1999) dit que la créativité nécessite un investissement de temps.

Nous avons présenté globalement les 5P et leurs liens (figure 3.3). L'intégralité du chapitre sera maintenant consacrée à expliciter en détails chaque P (personne, produit, période, place et processus) et chaque lien (pensée créatrice, production, création individuelle et création d'alliance). Chacun des 5P au sein du modèle et chaque lien les unissant est représenté par différents schémas qui complètent notre modèle du concept de créativité présenté à la figure 3.3. Ils sont définis et expliqués ci-après dans les sections 3.2 et 3.3.

3.2 LES 5P (PERSONNE, PRODUIT, PROCESSUS, PÉRIODE ET PLACE) DE LA CRÉATIVITÉ⁴⁰

3.2.1 La personne créative



Un grand nombre de recherches concernant la créativité porte sur l'étude des personnes créatives. Différents chercheurs⁴¹ ont décrit leur comportement. Plusieurs

⁴⁰ Afin d'aider le lecteur à bien saisir et comprendre les explications supplémentaires concernant les 5P, de petites figures de notre modèle de créativité, non numérotées, sont insérées au début de chaque section afin de bien visualiser l'élément (un des 5P) en question.

⁴¹ Toutes ces recherches n'ont pas été répertoriées étant donné que l'objectif de cette recherche n'est pas spécifiquement centré sur la personne créative.

qualificatifs⁴² en ressortent, telles la tolérance à l’ambiguïté, l’indépendance, la curiosité, l’ouverture d’esprit, la confiance en soi, l’intuition, l’autonomie, l’arrogance, etc. En effet, le comportement⁴³ d’une personne est déterminant dans la mise en œuvre de la créativité, mais ce n’est pas suffisant pour comprendre la personne créative. D’après Sternberg et Lubart (1995), cités dans Lubart et *al.*, (2005),

six types de ressources distinctes seraient nécessaires à la créativité. Ces ressources sont des aspects spécifiques d’intelligence, de connaissance, de styles cognitifs, de personnalité, de motivation et de contexte environnemental, qui peuvent fournir des stimulations physiques ou sociales pour aider la production d’idées et pour nourrir ces idées (p. 12).

Dans les écrits scientifiques, les auteurs utilisent les termes *capacité*, *caractéristique*, *facette*, *habileté*, *propriété* ou *facteur* pour décrire, de façon similaire, les ressources décrites dans la citation précédente. Grâce à l’anasynthèse, nous confirmons qu’il y a d’autres habiletés⁴⁴, toutes aussi importantes qui interagissent afin de caractériser la personne créative.

Ces différentes habiletés : cognitive⁴⁵, affective⁴⁶, conative⁴⁷, sensorielle⁴⁸ (physique ou perceptuelle) et comportementale influencent la créativité des personnes. Celles-ci sont en constante interaction comme le démontre la figure 3.4.

⁴² Tous les qualificatifs n’ont pas été répertoriés étant donné que l’objectif de cette recherche n’est pas spécifiquement centré sur la personne créative.

⁴³ Amegan, 1993; Amabile, 1996, citée dans Lubart et *al.*, 2005; Cropley, 1999; Cropley, 1999a; Isaksen et *al.*, 2003; Lubart et *al.*, 2005; Plucker et Runco, 1999; Ripple, 1999; ; Sternberg (sans date), cité dans Piirto, 2004; Sternberg et Lubart, 1995, cités Fasko, 2000-2001; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Taylor, 1964, cité dans Timbal-Duclaux, 1990; Woodman et Schoenfeldt, 1990, cités dans Lubart et *al.*, 2005.

⁴⁴ Nous privilégions le mot habileté qui désigne « une capacité poussée à un degré optimal de perfection, et ce, dans un champ d’activité spécifique (Legendre 2005, p. 731) ».

⁴⁵ Beaudot, 1969 et 1973, cité dans Amegan, 1993; Cossette, 1998; Cropley, 1999a; Feldman, 1999; Feldman, 1999, cité dans Murray, 2004; ; Guilford, 1959, 1960, 1986, cité dans Torrance, 1988; Hennessey et Amabile, 1987, citées dans Fasko, 2000-2001; Houtz et Krug, 1995, cités dans Fasko,

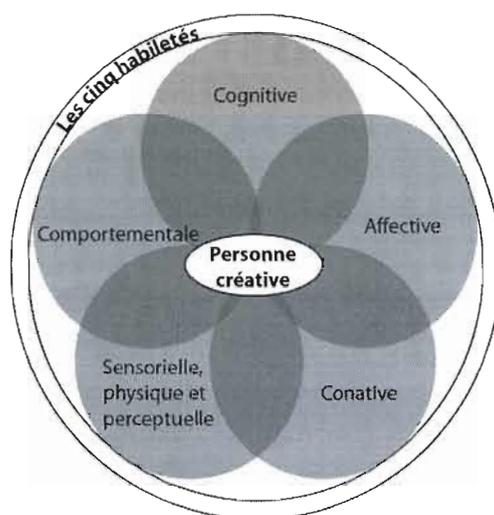


Figure 3.4 Les cinq différentes habiletés qui influencent la créativité des personnes

Dans les lignes qui suivent, les cinq habiletés de la personne créative sont subdivisées en diverses composantes. Ces composantes sont définies comme des constituantes élémentaires à notre modèle du concept de créativité (figure 3.3). En physique, une composante désigne une force qui, en se combinant à d'autres forces, produit une force résultante. Par analogie, nous pouvons dire que les différentes composantes qui entrent dans la constitution des habiletés sont les forces qui se combinent entre elles

2000-2001; Lubart et *al.*, 2005; Moore, 1969, cité dans Amegan, 1993; Paré, 1977; Piirto, 2004; Plucker et Runco, 1999; Ripple, 1999; Rouquette, 2007.

⁴⁶ Amegan, 1993; Bacus et Romain, 1992; Cossette, 1998; Cropley, 1999a; Desfossés, 2003; Dellas et Gaier, 1970, cités dans Jackson, 2006; Feldman, 1999; Feldman, 1999, cité dans Murray, 2004; Gruber et *al.*, 1998, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Hennessey et Amabile, 1987, citées dans Fasko, 2000-2001; Houtz et Krug, 1995, cités dans Fasko, 2000-2001; Myers, 1998, cité par Le Pechoux, 2000; Paré, 1977; Plucker et Runco, 1999; Pucio et Murdock interrogés par Aleinikov et *al.*, 2000; Rouquette, 2007; Wallace et Gruber, 1989, cités dans Langdeau, 2002.

⁴⁷ Akande, 1997, cité dans Murray, 2004; Amabile, 1996; Amabile et Hennessey, 1988; Amabile, 1996, citée dans Lubart et *al.*, 2005; Cropley, 1999; Cropley, 1999a; Gruber et *al.*, 1998, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Hennessey et Amabile, 1987, citées dans Fasko, 2000-2001; Herrmann, 1996; Lubart et *al.*, 2005; Ripple, 1999; Rouquette, 2007; Runco et Chand, 1995, cités dans Fasko, 2000-2001; Sternberg (sans date), cité dans Piirto, 2004; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Fasko, 2000-2001; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Taylor, 1964, cité dans Timbal-Duclaux, 1990; Torrance (sans date), cité dans Feldhusen, 1994; Torrance, 1979, cité dans Isaksen et *al.*, 2003; Wallace et Gruber, 1989, cités dans Langdeau, 2002.

⁴⁸ Desfossés, 2003; Isaksen et *al.*, 2003; Paré, 1977; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Lubart et *al.*, 2005.

et que celles-ci permettent l'interaction des 5P de la créativité qui équivaut à la force résultante.

Avant d'expliquer les différentes composantes, il est important de mentionner que nous ne prétendons pas décrire la créativité d'un point de vue neurologique étant donné que très peu d'auteurs de notre corpus d'analyse s'attardent au fonctionnement du cerveau et du système nerveux de la personne créative. Nous cherchons plutôt à synthétiser la vision des auteurs contemporains qui se sont spécifiquement attardés à décrire les habiletés d'une personne créative.

L'habileté cognitive est représentée par l'intelligence⁴⁹, la connaissance ou l'expertise⁵⁰, la mémoire⁵¹ et la métacognition (Davis, 1991, cité dans Fasko, 2000-2001; Jackson et *al.*, 2006; Jauquevec, 1999a; Pucio et Murdock interrogés par Aleinikov et *al.*, 2000). L'habileté affective est caractérisée par les sentiments, les émotions et la sensibilité. L'habileté conative se compose de la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque de l'individu. L'habileté sensorielle

⁴⁹ Bacus et Romain, 1992; Beaudot, 1969 et 1973, cités dans Amegan, 1993; Cossette, 1998; Craft, 2001; Cropley, 1999a; Csikszentmihalyi, 2006; Dellas et Gaier, 1970, cités dans Jackson, 2006; Desfossés, 2003; Feldman, 1999; Gruber et *al.*, 1998, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Hennessey et Amabile, 1987, citées dans Fasko, 2000-2001; Houtz et Krug, 1995, cités dans Fasko, 2000-2001; Kao, 1998; Lubart et *al.*, 2005; Moore, 1969, cité dans Amegan, 1993; Myers, 1998, cité par Le Pechoux, 2000; Guilford (sans date), cité dans Timbal-Duclaux, 1990; Guilford, 1959, 1960, 1986, cité dans Torrance, 1988; Paré, 1977; Plucker et Runco, 1999; Pucio et Murdock interrogés par Aleinikov et *al.*, 2000; Ripple, 1999; Rouquette, 2007; Sternberg (sans date), cité dans Piiro, 2004; Sternberg et Lubart, 1995; Sternberg et Lubart, 1995, cités Fasko, 2000-2001; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Jackson et Sinclair, 2006; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Taylor, 1964, cité dans Timbal-Duclaux, 1990; Torrance, 1979, cité dans Isaksen et *al.*, 2003; Wallace et Gruber, 1989, cités dans Langdeau, 2002.

⁵⁰ Akande, 1997, cité dans Murray, 2004; Craft, 2001; Cropley, 1999; Cropley, 1999a; Isaksen et *al.*, 2003; Lubart et *al.*, 2005; Noller (sans date), cité dans Isaksen et *al.*, 2003; Piiro, 2004; Runco et Chand, 1995, cités dans Fasko, 2000-2001; Sternberg (sans date), cité dans Piiro, 2004; Sternberg et Lubart, 1995; Sternberg et Lubart, 1995, cités Fasko, 2000-2001; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Torrance (sans date), cité dans Feldhusen, 1994; Torrance, 1979, cité dans Isaksen et *al.*, 2003.

⁵¹ Beaudot, 1969 et 1973, cité dans Amegan, 1993; Guilford (sans date), cité dans Timbal-Duclaux, 1990; Houtz et Krug, 1995, cités dans Fasko, 2000-2001; Nęcka, 1999; Moore, 1969, cité dans Amegan, 1993; Carruthers (sans date), cité dans Jaffard, 2008; Taylor, 1964, cité dans Timbal-Duclaux, 1990.

(physique ou perceptuelle) fait référence aux cinq sens. Enfin, l'habileté comportementale permet de combiner différents traits de personnalité d'un individu dit créatif. À la figure 3.5, le schéma complet de la personne créative est présenté.

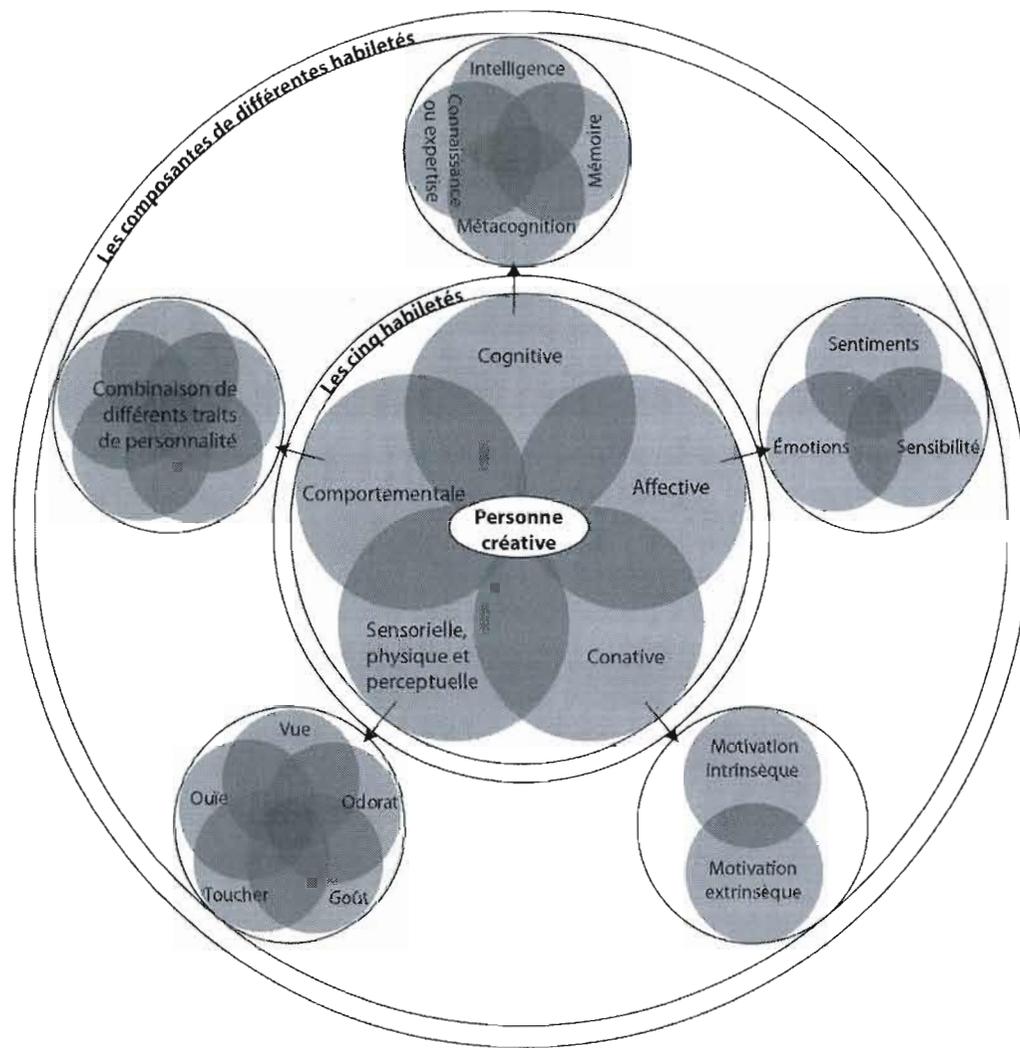


Figure 3.5 Les cinq habiletés de la personne créative subdivisées en diverses composantes

3.2.1.1 L'habileté cognitive

Les quatre composantes qui constituent l'habileté cognitive sont l'intelligence, la connaissance ou l'expertise, la mémoire et la métacognition (voir figure 3.5).

L'intelligence correspond à la faculté de comprendre, de connaître, de saisir par la pensée. La connaissance fait plutôt référence à une opération mentale qui permet d'apprendre et de comprendre tandis que l'expertise équivaut à l'ensemble des connaissances acquises par une personne qu'on qualifie de compétente. Ensuite, la mémoire est cette faculté qui permet d'emmagasiner et de reconstituer différentes informations. Enfin, la métacognition représente la capacité d'un individu à prendre conscience de ses propres processus mentaux.

Ces quatre différentes composantes ont des seuils variables. Selon Sternberg et Lubart (1995), cités dans Lubart et *al.* (2005), il peut y avoir une compensation entre les composantes, c'est-à-dire qu'une composante forte comme une mémoire exceptionnelle peut contrebalancer pour une composante plus faible comme une expertise plus restreinte. Des faiblesses dans chacune des composantes peuvent influencer négativement le niveau de l'impact de la créativité qu'un individu peut atteindre. La question des niveaux de l'impact de la créativité est abordée ultérieurement à la section 3.2.1.6.

L'intelligence permet de mettre en action les connaissances acquises et l'expertise développée. Plus une personne a de connaissances dans un domaine, plus son expertise est grande. Cette personne peut développer davantage ses connaissances afin de découvrir des concepts très importants. Par contre, une très grande expertise peut parfois avoir l'effet inverse et devenir un inhibiteur de créativité. La personne n'arrive plus à concevoir la nouveauté, car elle est prise dans son champ de connaissance. Elle n'est plus capable de s'en sortir afin d'innover. Il suffit de penser à

la maxime « rien ne sert de réinventer la roue » pour comprendre que certaines personnes sont tellement convaincues de connaître la solution qu'il est alors inutile de tenter de changer les choses et de créer.

La mémoire est une autre composante importante de l'habileté cognitive. Schuld (2002) qui étudie son propre processus de créativité lors de l'élaboration d'une collection de vêtements écrit que toutes les influences dans sa vie se gravent dans sa mémoire et surgissent au moment opportun. Amegan (1993) dit qu'il faut avoir des idées et puiser dans sa mémoire pour pouvoir créer. De plus, selon le philosophe américain Peter Carruthers dont les paroles sont rapportées dans Jaffard (2008),

[p]our penser, pour créer, l'homme a besoin de la machine mnésique, instrument mental qui engendre les produits de l'esprit. [...] La mémoire est un ingrédient fondamental de la pensée, de la créativité, de la projection dans l'avenir. [...]

L'acte de mémoriser des informations relatives à notre passé, au monde extérieur, à des notions apprises constitue un bagage mental qui permet au cerveau, non seulement de rester longtemps en bonne santé, mais aussi de devenir plus agile et plus imaginatif, voire plus créatif (p. 52-55).

Enfin, la dernière composante, la métacognition permet à la personne de porter un jugement sur son propre processus de pensée lors d'une activité créative. Cette composante aide à prendre conscience de la mise en œuvre de la créativité. Cette prise de conscience peut amener l'individu à améliorer sa façon de faire et l'encourage à viser des niveaux supérieurs de créativité. Ainsi, les personnes se sentent plus engagées dans leurs apprentissages.

3.2.1.2 L'habileté émotive

Historiquement, l'habileté cognitive est davantage valorisée que l'habileté affective lors du déploiement de la créativité. Ripple (1999) considère que la prise en considération de l'affect est plus récente. Ces dernières années, plusieurs auteurs⁵² soulignent ainsi que les émotions caractérisent aussi la personne créative. Cossette (1998) parle d'une l'intelligence du cœur, c'est-à-dire de l'intuition qui découvre ce que l'intelligence rationnelle ne voit pas.

L'habileté émotive correspond aux trois composantes suivantes qui sont interreliées : les sentiments, les émotions et la sensibilité (voir figure 3.5). L'individu a besoin de l'interaction entre ses aptitudes psychologiques et affectives afin de voir éclore la créativité.

Un sentiment est un état affectif causé par une réaction émotive. L'émotion est un trouble ou une sensation heureuse qui n'est pas réfléchi. Cette émotion est perçue par les différents sens. La sensibilité est une caractéristique d'une personne qui éprouve facilement ou difficilement des sentiments. Ainsi, le fait qu'une personne témoigne d'une ou plusieurs des trois composantes émotives susmentionnées lui permet de développer plus facilement, ou plus difficilement, sa créativité et d'atteindre, ou non, différents niveaux de concrétisation de sa créativité.

⁵² Amegan, 1993; Bacus et Romain, 1992; Cossette, 1998; Cropley, 1999a; Dellas et Gaier, 1970, cités dans Jackson, 2006; Desfossés, 2003; Feldman, 1999; Feldman, 1999, cité dans Murray, 2004; Gruber et *al.*, 1998, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Hennessey et Amabile, 1987, citées dans Fasko, 2000-2001; Houtz et Krug, 1995, cités dans Fasko, 2000-2001; Myers, 1998, cité par Le Pechoux, 2000; Paré, 1977; Plucker et Runco, 1999; Pucio et Murdock interrogés par Aleinikov et *al.*, 2000; Rouquette, 2007.

3.2.1.3 L'habileté conative

L'habileté conative est celle qui pousse l'individu à l'action. C'est donc sur la base des composantes de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque que la figure 3.5 est élaborée.

Plusieurs chercheurs⁵³ s'intéressent au rôle de la motivation lors de la mise en oeuvre de la créativité. La motivation intrinsèque est déterminée par l'intention d'une personne. Lorsque la motivation intrinsèque est grande, l'individu réalise des accomplissements satisfaisants par sa persévérance et son désir de découvrir.

La motivation extrinsèque est déterminée par ce qui provient de l'extérieur de l'individu, par exemple, des récompenses, des pressions, des contraintes ou des obligations extérieures. Ceux-ci peuvent l'amener à se dépasser ou à battre en retraite. Les récompenses ou les obligations extérieures peuvent motiver grandement les individus. Par contre, les pressions et les contraintes extérieures à la personne peuvent aussi entraîner de la démotivation.

D'ailleurs, Amabile (1996) affirme que la motivation intrinsèque est une composante essentielle à la créativité. Selon Amabile (1996) et Hennessey et Amabile (1987), citées dans Fasko (2000-2001), les contraintes extérieures peuvent entraver la créativité. Pourtant, Boden (sans date), citée dans Schuld (2002), écrit que les contraintes sont nécessaires à la créativité. Souvent, les contraintes extérieures sont,

⁵³ Akande, 1997, cité dans Murray, 2004; Amabile, 1996; Amabile, 1996, citée dans Lubart et *al.*, 2005; Amabile et Hennessey, 1988; Cropley, 1999; Cropley, 1999a; Gruber et *al.*, 1998, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Hennessey et Amabile, 1987, citées dans Fasko, 2000-2001; Herrmann, 1996; Lubart et *al.*, 2005; Ripple, 1999; Rouquette, 2007; Runco et Chand, 1995, cités dans Fasko, 2000-2001; Sternberg (sans date), cité dans Piirto, 2004; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Fasko, 2000-2001; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Taylor, 1964, cité dans Timbal-Duclaux, 1990; Torrance (sans date), cité dans Feldhusen, 1994; Torrance, 1979, cité dans Isaksen et *al.*, 2003; Wallace et Gruber, 1989, cités dans Langdeau, 2002.

de toute façon, inévitables. Dans un contexte professionnel, comme le design de mode, entre autres, les contraintes telles que la disponibilité des matériaux, le prix de vente, la saison visée, la clientèle ciblée sont toujours présentes. Les designers de mode n'ont donc pas le choix de créer des collections de vêtements en tenant compte de ces contraintes. Celles-ci doivent être perçues comme des sources d'inspiration, sinon les créateurs de mode sont bien malheureux. Chaque contexte personnel, professionnel ou éducationnel, entre autres, implique un lot de contraintes.

Ainsi, il apparaît qu'un individu peut atteindre des niveaux supérieurs de créativité grâce à sa motivation intrinsèque qui le pousse à se dépasser et à sa motivation extrinsèque qui l'oblige à trouver des solutions aux différentes contraintes rencontrées.

3.2.1.4 L'habileté sensorielle, physique ou perceptuelle

Desfossés (2003), Isaksen et *al.* (2003), Paré (1977), Sternberg et Lubart (1995), cités dans Lubart et *al.* (2005) ainsi que Torrance (1988) affirment que les cinq sens sont impliqués dans la créativité (voir figure 3.5). Les perceptions reconnues par l'ouïe, l'odorat, le toucher, la vue ou le goût sont à la base de la créativité. Les perceptions sont transformées en émotion, en information et sont emmagasinées dans la mémoire. Ces informations sont, par la suite, éventuellement recrées à l'aide de la mémoire. Les émotions sont vécues grâce à l'habileté affective, les informations sont traitées à l'aide de l'habileté cognitive et les idées resurgissent grâce à la mémoire. Par exemple, en arts ou en design de mode, une bonne façon de stimuler la créativité des gens est de mettre à leur disposition des matériaux colorés, des médiums différents (gouache, pastels, crayons de bois, etc.) ou des objets de formes diverses afin d'éveiller leur sens.

3.2.1.5 L'habileté comportementale

Différents traits de la personnalité sont associés à l'habileté comportementale telles la tolérance à l'ambiguïté, l'indépendance, la curiosité, l'intuition, l'ouverture d'esprit, la confiance en soi, l'autonomie, l'arrogance, etc. Gardner (2001) et Csikszentmihalyi (2006), entre autres, ont étudié la vie de gens réputés pour leur créativité. Ils ont observé des traits communs de personnalité, mais ils n'ont pu établir un seul profil type. Ils constatent que chaque personne est unique et possède son profil qui lui est propre. L'interaction entre la cognition, les émotions, la motivation et les sens fait en sorte qu'un individu développe un comportement plus créatif qu'un autre. Les caractéristiques de comportement sont dynamiques, en ce sens, qu'elles changent d'un individu à l'autre. Lubart et *al.* (2005) écrivent qu'il y a un effet multiplicateur sur la créativité lorsque les différentes habiletés sont mises en action conjointement. Ainsi, une personne très compétente dans son domaine, saine intellectuellement, émotionnellement, physiquement et très motivée a possiblement plus de chance d'atteindre des niveaux élevés de créativité. Soulignons qu'une personne très motivée ayant une incapacité physique peut, tout autant, atteindre un niveau supérieur de créativité si les autres habiletés compensent l'incapacité physique. Par exemple, il suffit de penser à tous les artistes qui réussissent à peindre sans l'usage de leurs mains.

En somme, toute personne peut être créative, à n'importe quel âge. Cela dépend de sa motivation, de ses capacités ou incapacités physiques, de sa personnalité, de son intelligence, de ses connaissances, de son expertise et de son humeur. Lorsqu'une personne n'est vraiment pas créative, c'est que les habiletés nécessaires, c'est-à-dire les moyens qui permettent de passer à l'action, ne sont pas réunis. Celle-ci atteindra difficilement un niveau élevé de créativité.

3.2.1.6 Les niveaux de l'impact de la créativité de la personne

Quelques auteurs ont étudié et écrit sur les niveaux de créativité qu'une personne peut atteindre. D'un côté, certains ont ainsi souligné qu'ils refusaient la catégorisation de la créativité par niveau. En 1972, Rogers a affirmé qu'il n'essaierait pas de classer les gens d'après leur niveau de créativité. Il suppose, malgré tout, une possibilité qu'il existe effectivement différents niveaux de créativité. Piirto (2004), quant à elle, souligne qu'on ne doit jamais tenter de dire si une personne a plus ou moins de créativité qu'une autre. Elle est la seule à affirmer que la créativité est un construit tellement mal organisé qu'il est impossible d'établir une échelle de niveaux.

Or, d'un autre côté, certains auteurs s'entendent pour dire qu'il existe des niveaux variables de créativité. Patrick (1935, 1937 et 1938, citée dans Lubart, 2000-2001) semble avoir été la première à suggérer des niveaux différents de créativité de la personne grâce à l'observation des participants à ses recherches. Elle a analysé le processus créatif utilisé par des experts et des novices du domaine des arts. Son étude lui a permis d'affirmer que les gens plus expérimentés peuvent atteindre des niveaux de créativité plus élevés.

Taylor (1959) (cité dans Jackson, 2005; cité dans Jackson et Sinclair, 2006; cité dans Lambert, 1991; cité dans Timbal-Duclaux, 1990) est aussi parmi les premiers à élaborer un continuum de différents niveaux de créativité de la personne. Son échelle se divise en cinq échelons. Comme l'illustre le tableau 3.2, il y a d'abord la créativité d'expression qui ne nécessite pas de connaissance ou d'expertise. Seuls la sensation d'harmonie et le besoin d'expression de la personne sont importants. En deuxième lieu vient la créativité de production qui est caractérisée par la mise en œuvre des connaissances et de l'expertise d'une personne sans que celle-ci sorte des limites connues du domaine en question. La distinction entre les deux autres niveaux, la créativité inventive et la créativité d'innovation est plus subtile. Dans les deux cas,

elles sont caractérisées par l'expérimentation de différentes techniques et l'utilisation de combinaisons nouvelles. Une personne repousse les limites connues lorsqu'elle fait preuve de créativité inventive tandis que la créativité d'innovation caractérise une personne qui brise et transforme ce qui était là avant, dans un domaine. Enfin, il y a la créativité d'émergence qui est celle qui permet à une personne de transformer et de révolutionner toute une société.

Tableau 3.2 L'échelle des différents niveaux de créativité de la personne de Taylor (1959)

Niveau supérieur				Niveau inférieur
Créativité d'émergence	Créativité d'innovation	Créativité inventive	Créativité de production	Créativité d'expression

Lorsqu'il est question de niveau, il est aussi question de degré de comparaison, donc de différences entre les niveaux. Certains auteurs ne parlent pas de niveau, mais parlent plutôt de *types* de créativité. C'est le cas de Paré (1977). Celui-ci cite les travaux de Taylor (1972) concernant les niveaux, mais il réfère spécifiquement à « 5 *types* de créativité (p. 88) ». Dans le même texte, il utilise également le mot *niveau*. Les mots *niveau* et *type* sont tous les deux utilisés dans les écrits scientifiques pour décrire des degrés différents de créativité de la personne. Cela engendre une certaine confusion. Tout comme le suggère Lubart (2000-2001), c'est peut-être parce les niveaux peuvent être traités de deux manières, c'est-à-dire de façon dichotomique (aucune créativité opposée à niveau très élevé de créativité) ou selon un continuum (succession de différents niveaux, de très peu créatif à hautement créatif).

Les auteurs qui utilisent le mot *type* ont tendance à catégoriser la créativité selon deux types opposés, un niveau très élevé en opposition à un niveau peu élevé. D'un côté, on retrouve la créativité « de tous les jours » (Craft, 2001; Maslow, 1970, cité dans Craft, 2003; Necka, Grohman et Slabosz, 2006 ; Richards, 1990, cité dans Lubart et *al.*, 2005 ; Richards, 1999), la créativité « c-minuscule » (Gardner, 1993*b*, cité dans Nickerson, 1999; Piirto, 2004 ; Ripple, 1999), la créativité « privée » (Harrington, 1999, cité dans Lubart et *al.*, 2005), la créativité « ordinaire » (Craft, 2001 ; Cropley, 1999), la créativité « mineure » (Cropley, 1999) ou encore la créativité « démocratique » (Craft, 2001) ou « psychologique » (Boden, 1992, citée dans Lubart et *al.*, 2005; Lubart et *al.*, 2005; Ripple, 1999).

Ces différents types de créativité qualifient un niveau de créativité peu élevé. C'est le type de créativité qui permet de résoudre des problèmes de tous les jours. Par exemple, on imagine un conflit dans les relations de travail, la réparation d'un objet brisé qui nous tient à cœur ou tout simplement l'élaboration d'un souper intéressant. Ces solutions ont un impact seulement sur une personne ou quelques personnes. L'adjectif peu élevé n'est pas utilisé pour décrire une créativité médiocre, mais bien pour qualifier l'impact de la créativité qui a moins d'importance pour une société. En réalité, la créativité peut être bonne, mais elle n'a d'impact que sur une ou quelques personnes.

À l'opposé, il y a la créativité de haut niveau. Elle est considérée comme un « talent spécial » (Maslow, 1968, cité dans Isaksen, 1989). On la nomme aussi la créativité « C-Majuscule » (Gardner, 1993, cité dans Lubart et *al.*, 2005 ; Gardner, 1993*b*, cité dans Nickerson, 1999; Piirto, 2004 ; Ripple, 1999), la créativité « majeure » (Cropley, 1999), la créativité « révolutionnaire » (Lubart et *al.*, 2005), la créativité « sublime » (Cropley, 1999), la créativité « véritable » (Cropley, 1999), la créativité « extraordinaire » (Craft, 2001; Maslow, 1970, cité dans Craft, 2003), la créativité « éminente » (Necka et *al.*, 2006 ; Richards, 1999) ou encore la créativité

« historique » (Boden, 1992, citée dans Lubart et *al.*, 2005; Lubart et *al.*, 2005 ; Ripple, 1999). Ces types de créativité caractérisent des individus qui développent de nouveaux principes, qui changent littéralement le monde, à l'exemple de Léonard de Vinci ou d'Einstein, entre autres.

Comme le démontre la synthèse présentée au tableau 3.3, les premières appellations intercalées d'une ligne pointillée s'opposent. Les dernières, sans ligne pointillée, sont des appellations retrouvées dans les écrits scientifiques, mais n'ont pas d'opposition sémantique.

Tableau 3.3 La synthèse des niveaux dichotomiques de la créativité de la personne

Créativité qui change le monde, la société	Créativité pour tous les jours, qui change une personne ou quelque-unes
Historique -----	Psychologique
Extraordinaire -----	Ordinaire
C-majuscule -----	c-minuscule
Majeure -----	Mineure
Révolutionnaire -----	De tous les jours
Talent spécial	Démocratique
Véritable	Privée
Sublime	
Éminente	

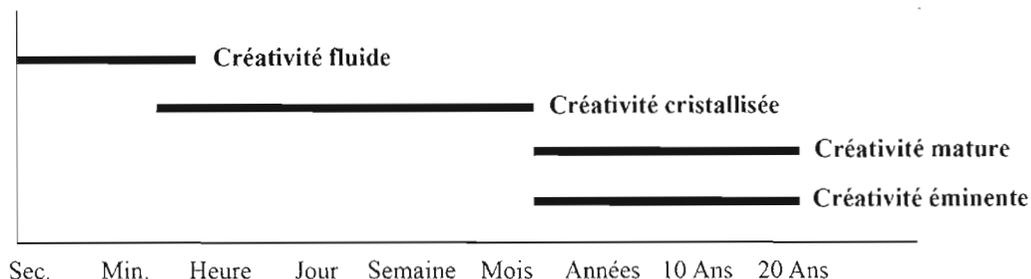
L'échelle des niveaux de créativité de la personne de Taylor (1959) présentée au tableau 3.2 est celle qui est la plus citée dans les écrits scientifiques. Il en existe pourtant d'autres. Cropley (1999) utilise les mêmes termes « expressive, technical, inventive, innovative and emergent » sans jamais citer Taylor, pour qualifier les différents types de créativité. Worth (2001), cité dans Craft (2003), utilise une échelle graduée plus simplifiée : créativité ordinaire, moyenne ou extraordinaire. L'échelle des niveaux de créativité proposée par Lubart (2000-2001) est composée de trois types de personnes : les non créatives, celles qui sont modérément créatives et enfin

celles qui sont hautement créatives. Csikzsentmihalyi (2006) divise aussi son échelle en trois : ceux qui expérimentent les idées usuelles, ceux qui expérimentent le monde avec originalité et enfin ceux qui changent le monde.

Simonton (1999), cité dans Piirto (2004), propose une échelle des niveaux de créativité de la personne composée de sept niveaux différents. Le niveau le plus bas représente les gens qui n'aiment pas la nouveauté ou la différence. Viennent ensuite, ceux qui ne créent pas, mais qui apprécient le travail créatif. Au troisième niveau, il y a les gens qui créent seulement pour eux. Ensuite, il y a les personnes qui tentent d'avoir un impact sur un domaine, mais qui n'y arrivent pas. Après, il y a ceux qui tentent aussi d'avoir un impact et qui réussissent minimalement. Vient par la suite, l'échelon qui caractérise les gens qui ont un impact dans un domaine et dont l'impact n'est connu que par les personnes du dit domaine. Enfin, en dernier lieu, ce sont les personnes qui réussissent à influencer le monde et la société dans son ensemble.

Nęcka (2001), cité dans Nęcka et *al.* (2006), propose une échelle de créativité de la personne formée de quatre niveaux. Premièrement, il y a la créativité fluide qui est typique chez tous les êtres humains et qui ne nécessite pas de préparation particulière. Elle peut se produire très rapidement. En second lieu, il y a la créativité cristallisée. Ce type de créativité requiert, chez un individu, des connaissances plus approfondies d'un domaine et demande plus de temps pour se manifester. Ensuite, la créativité mature ne se produit pas fréquemment. Elle demande une très grande expertise et du temps puisqu'elle amène des changements notables dans un domaine. Enfin, la créativité éminente diffère peu de la créativité mature. Sa différence réside dans le fait qu'elle permet à une personne d'introduire des changements fondamentaux dans le monde et au sein d'une société. Cet auteur est le seul à introduire la notion de temps dans son échelle comme le démontre le tableau 3.4. Selon lui, plusieurs années sont requises pour atteindre les niveaux de créativité supérieurs.

Tableau 3.4 Les quatre niveaux de créativité de la personne en fonction du temps de Nęcka (2001)



Enfin, Taylor en 1988, propose une autre échelle, mais cette fois-ci, il parle bien de différents *types* de personne créative et non pas de niveaux de créativité. Ils nomment les gens qui utilisent peu de nouvelles combinaisons et qui n'expérimentent rien les « reproductive blocked ». Ceux-ci représenteraient 75 % de la population. Ensuite, les gens qui expérimentent un peu plus et qui sont enclins à produire de la nouveauté sont nommés les « reproductive creator ». Ils correspondraient à 12 % de la population. Après quoi, viennent les « creative blocked » qui expérimentent des choses inusitées, mais qui communiquent leur expérience de façon traditionnelle. Ils représenteraient aussi 12 % de la population. Enfin, le dernier type censé représenter 1 % de la population correspond aux « creative creator ». Leurs expérimentations s'effectuent en dehors des limites connues et ils développent de nouvelles méthodes de diffusion et de communication.

Cropley (1999 et 1999a) est le seul qui parle de la pseudocréativité ou de la quasi-créativité. Ce type de créativité est confondu avec la non-conformité ou avec l'extravagance. Ces personnes peuvent avoir un grand degré de fantaisie, mais l'interaction avec la réalité est mince. Ils semblent donc agir avec beaucoup de créativité, mais c'est seulement en apparence, car la créativité est plutôt faible ou presque qu'inexistante. D'ailleurs, Lubart (2000-2001) parle des gens non créatifs.

Les habiletés cognitive, affective, conative, sensorielle et comportementale ne seraient donc pas mobilisées de façon optimale chez ces personnes.

Pour plusieurs auteurs, la très grande majorité des gens peuvent être créatifs, mais à des degrés différents. Les premiers niveaux sont atteignables par les gens ordinaires. Les gens qui atteignent les niveaux élevés sont plus rares (Kato, 1994, cité dans Le Pechoux, 2000 ; Lubart et *al.*, 2005 ; Paré, 1977 ; Taylor, 1988). Cette affirmation vient corroborer, selon Taylor (1988), les 75 % des gens qui utilisent peu de nouvelles combinaisons et qui n'expérimentent rien, les 12 % des gens qui expérimentent un peu plus et qui sont enclins à produire de la nouveauté, les 12 % de ceux qui expérimentent des choses inusitées, mais qui communiquent leur expérience de façon traditionnelle et le 1 % des gens qui sortent des limites connues, précédemment citée.

Le tableau 3.5 regroupe l'ensemble des différentes visions des auteurs cités précédemment concernant les niveaux de créativité ou les différents types de créativité de la personne. Grâce à la recension des écrits effectuée, nous constatons que les niveaux ou types sont traités sous deux angles différents. Comme le montre le tableau suivant, il en résulte donc (1) une typologie des personnes créatives et (2) une échelle graduée qui détermine le niveau de l'impact de la créativité que les personnes peuvent atteindre. Cette typologie et cette échelle des niveaux de créativité sont construites en maintenant la notion du temps, tel que proposée par Nęcka (2001) cité dans Nęcka et *al.* (2006). Une autre typologie qui caractérise les produits créatifs est détaillée ultérieurement à la section 3.2.2.1.

Tableau 3.5 La synthèse des écrits scientifiques concernant les niveaux et les types de créativité

Auteurs	Différentes catégories											(2) Niveaux de créativité	
Cropley, 1999	Émergente			Innovatrice		Inventive		Technique		Expressive			(1) Typologie des personnes créatives
Necka et al., 2006	Énimente			Mature				Cristallisée		Fluide			
Taylor, 1959 cité dans Jackson, 2005; cité dans Jackson et Sinclair, 2006; cité dans Lambert, 1991; cité dans Timbal-Duclaux, 1990	Géniale			Innovatrice		Inventive		Académique et technique		Primitive et expression intuitive			
Worth, 2001 cité dans Craft, 2003	Extraordinaire			Moyenne				Ordinaire					
Lubart, 2001	Hautement créatif				Modérément créatif				Non Créatif				
Csiksentmihalyi, 2006	Change le monde			Expérimente le monde avec originalité				Expérimente les idées non usuelles					
Taylor, 1988	Creative Creator 1% population			Creative Blocked 12% population			Reproductive Creator 12% population			Reproductive Blocked 75% population			
Simonton, 1999 cité dans Piirto, 2004	A un impact sur une culture, est connu de tous			A un impact sur un domaine, qui est connu par quelques personnes		Essaie d'avoir un impact et réussit minimalement		Essaie d'avoir un impact, sans réussir		Crée seulement pour eux		Ne crée pas, mais aime le travail créatif	N'aime pas la nouveauté
Lubart, 2001; Cropley, 1999; Cropley, 1999a;											Non créatif Pseudo créativité Quasi-créativité		
Necka et al., 2006	20 Ans	10 Ans	5 Ans	1 Année	Mois	Semaine	Jour	Heures	Min	Sec	Ligne du temps		

La synthèse du tableau 3.5 concernant les niveaux et les types de créativité de la personne et celle du tableau 3.3 concernant les niveaux dichotomiques de la créativité

de la personne, nous permettent donc de proposer une typologie inédite des personnes créatives et une échelle des différents niveaux de l'impact de la créativité telle que présentée au tableau 3.6.

Tableau 3.6 Notre proposition de typologie des personnes créatives et du niveau d'impact de leur créativité

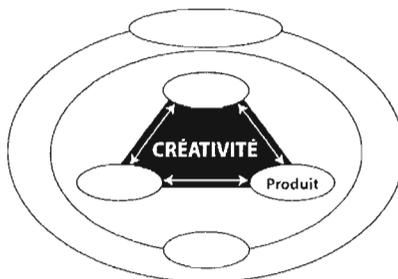
Créativité qui change le monde, la société				Créativité de tous les jours						(2) Niveaux de créativité
Geniale	Innovatrice	Inventive	Académique et technique	Expression intuitive	Non créatif	Pseudo créativité	Quasi-créativité			
À un impact sur une culture, est connu de tous	À un impact sur un domaine, qui est connu par quelques personnes	Essaie d'avoir un impact et réussit minimalement	Essaie d'avoir un impact, sans réussir	Crée seulement pour eux	Ne crée pas, mais aime le travail créatif	N'aime pas la nouveauté			(1) Typologie des personnes créatives	
20 ans	10 ans	5 ans	1 Année	Mois	Semaine	Jour	Heures	Min	Sec	Ligne du temps

Ainsi, les non créatifs n'aiment pas la nouveauté. Les pseudo créatifs ou les quasi créatifs ne créent pas, mais apprécient le travail créatif. Les individus qui ne créent que pour eux-mêmes atteignent un **niveau de créativité nommé « expression intuitive »**. Ce niveau est **associé à la manifestation souvent inconsciente de la créativité et ne nécessite pas de connaissance ou d'expertise**. Les gens qui tentent d'avoir un impact minimal sur un domaine, sans y réussir ou en réussissant minimalement accèdent au niveau de **créativité nommé « académique et technique »**. Ces personnes mettent **en œuvre leurs connaissances et leur expertise sans sortir des limites connues du domaine en question**. Par contre, les gens qui parviennent à **avoir un léger impact sur un domaine** s'approchent du niveau de **« créativité inventive »**. Ils cherchent ainsi à repousser les limites connues d'un domaine. Ceux qui arrivent à **avoir un grand impact sur un domaine**, à l'instar de beaucoup des chercheurs en médecine, créent des innovations et gagnent le niveau de **« créativité innovante »**. Ils expérimentent donc différentes techniques et utilisent des combinaisons nouvelles afin de découvrir des produits innovateurs. Ces

personnes brisent et transforment alors ce qui était là avant, c'est-à-dire une invention, et ce, dans un domaine. Enfin, les créateurs qui parviennent au niveau ultime de « **créativité géniale** » **transforment et révolutionnent toute une société**. Ils ont alors **un impact sur toute une culture** et leur création **est connue de tous au-delà du domaine initial où le produit est créé**.

Notre modèle du concept de créativité nous permet donc de suggérer la définition spécifique suivante de la personne créative (ou d'un groupe de personnes créatives). Ainsi, **une personne créative (ou un groupe de personnes créatives) est celle ou celui qui met en oeuvre un processus créatif impliquant la pensée créatrice par lequel il élabore un produit créatif sur une période de temps déterminée et dans un environnement donné**. Une personne créative doit compter sur l'interaction de ses habiletés cognitives (intelligence, mémoire, métacognition et connaissances ou expertise), affectives (sentiments, sensibilité et émotions), conatives (motivations intrinsèque et extrinsèque), sensorielles (vue, odorat, goût, toucher et ouïe) et comportementales (différents traits de personnalité) pour atteindre différents niveaux d'impact de la créativité (primitive/expression intuitive, académique et technique, inventive, innovatrice ou géniale). Lorsque les différentes habiletés sont mises en action conjointement, il en résulte un effet multiplicateur sur la créativité. Cette définition démontre bien l'interdépendance et l'interrelation entre les 5P.

3.2.2 Le produit créatif



Le produit créatif correspond au résultat obtenu au terme du processus créatif. Il se présente sous différentes formes: idées, performances, oeuvres visuelles, oeuvres littéraires, découvertes scientifiques, développement personnel, activités diverses, etc. Le produit peut être quelque chose de très important pour toute une société ou seulement pour une ou quelques personnes. Il peut être tangible ou virtuel.

Tel que mentionné à la section 1.6.3 de la problématique, la définition de la créativité la plus universelle est celle qui stipule qu'elle aboutit à un produit nouveau et original. Mais est-ce que la nouveauté et l'originalité sont suffisantes pour qualifier un produit de créatif?

Effectivement, selon plusieurs auteurs, le produit doit être nouveau et original, mais il doit aussi être utile ou fonctionnel⁵⁴ et valable⁵⁵. De plus, étant donné que la créativité

⁵⁴ Cropley, 1999; Docktor (sans date), cité dans Provencher, 1987; Higgins, 1997, cité dans Labelle, 2001; Isaksen et al., 2003; Jaoui, 1979; Labelle, 2001; Mayer, 1999; Mednick (sans date), cité par Provencher, 1987; Mumford, 2003; Nickerson, 1999; Parnes interrogé par Aleinikov et al. 2000; Pucio et Murdock interrogés par Aleinikov et al. 2000; Stein (sans date), cité dans Bacus et Romain, 1992; Stein, 1974, cité dans DeGrandmont et al., 1987; Stein (sans date), cité dans Provencher, 1987; Sternberg et Lubart, 1999; Taylor, 1964, cité dans Amegan, 1993; Vernon, 1989, cité dans Feldhusen, 1994; Weintraub, 1998, cité dans Le Pechoux, 2000.

⁵⁵ Desfossés, 2003; Dictionary of Developmental and Educational Psychology, 1986, cité dans Piirto, 2004; Feldman (sans date), cité dans Piirto, 2004; Higgins, 1997, cité dans Labelle, 2001; Laswell (sans date), cité dans Cossette, 1998; Laswell (sans date), cité dans Paré, 1977; Marin, 1980, cité dans Genovard et al., 2006; Stein, 1974, cité dans DeGrandmont et al., 1987; Taylor (sans date), cité par Provencher, 1987; Welsch, 1980, cité dans Isaksen et al., 2003.

doit se produire dans un contexte précis, le produit doit donc être adapté⁵⁶ au domaine dans lequel il est créé. Enfin, ce produit doit également être accepté⁵⁷ par les experts du domaine qu'il vise. Les experts peuvent être une clientèle visée, des évaluateurs chevronnés, des spectateurs, un auditoire, etc.

Lorsque toutes ces qualités sont réunies, on peut parler d'un produit créatif. Si seulement quelques-unes des qualités sont réunies, on peut tout de même parler d'un produit créatif, mais à un niveau moindre.

Au niveau inférieur de l'échelle des niveaux de créativité présentée au tableau 3.6 (créativité de tous les jours), il est possible, pour une personne, de créer un produit nouveau sans que ce produit soit nécessairement nouveau pour d'autres personnes. Par contre, pour qu'un produit soit considéré comme créatif aux yeux d'une grande proportion de la population, il doit être nouveau, original, utile et valable, adapté au contexte et accepté par les experts du domaine.

La nouveauté est caractérisée par quelque chose de jamais vu, qui apparaît pour la première fois ou que l'on connaît depuis peu de temps. L'originalité est caractérisée

⁵⁶ Albric, 1984, cité dans Bacus et Romain, 1992; Amabile, 1987, citée dans Feldhusen, 1994; Amabile, 1996; Amabile, 1996, citée dans Lubart et *al.*, 2005; Barron, 1955a, cité dans Amabile, 1996; Barron, 1988, cité par Choe, 2006; Barron, 1988, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Cropley, 1999; *Dictionary of Developmental and Educational Psychology*, 1986, cité dans Piirto, 2004; Kato, 1994, cité dans Le Pechoux, 2000; Lubart, 1994, cité dans Choc, 2006; Lubart, 1994, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Lubart et *al.*, 2005; MacKinnon, 1975, cité dans Amabile, 1996; MacKinnon, 1962, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Ochse, 1990, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Stein, 1974, cité par Amabile, 1996; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Blækley, 2004; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Timbal-Duclaux, 1990; Welsch, 1980, cité dans Isaksen et *al.*, 2003.

⁵⁷ Amabile, 1982, citée dans Le Pechoux, 2000; Amabile, 1996; Amabile, 1996, citée dans Lubart et *al.*, 2005; Csikszentmihalyi, 1988a, 1988b, 1990, cité dans Feldman, 1999; Csikszentmihalyi, 1999, cité dans Jackson, 2006; Csikszentmihalyi, 1997, cité dans Langdeau, 2002; Csikszentmihalyi, 1996, cité dans Murray, 2004; Csikszentmihalyi, 1996, cité dans Piirto, 2004; Csikszentmihalyi et Gardner, 1994, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Csikszentmihalyi, 2006; Gardner, 2001.

par la différenciation d'un produit par rapport aux autres. Elle fait référence également à la rareté. La nouveauté et l'originalité sont presque indissociables. Si c'est nouveau et que personne ne connaît cette nouvelle chose, elle est donc inévitablement rare et différente de ce qui se fait déjà.

Plusieurs auteurs font aussi référence à l'utilité et la fonctionnalité. Certains autres disent plutôt qu'un produit créatif doit être valable. Utile, fonctionnel ou valable : ces termes font tous référence à un usage qui satisfait des besoins. Cette caractéristique est parfois controversée. Est-ce que l'utilité ou la fonctionnalité doit nécessairement être présente pour qualifier un produit de créatif? Est-ce qu'un produit inutile peut être qualifié de créatif? Étant donné qu'un produit créatif doit également être adapté au contexte, celui-ci satisfait donc nécessairement une clientèle visée. Si le nouveau produit ne satisfait pas le public averti ou non, il pourrait donc être inutilisable, donc considéré comme peu ou pas créatif. Ainsi, le nouveau produit doit aussi être accepté par le public visé pour être qualifié de créatif.

Comme le démontre la figure 3.6, plus les qualités sont nombreuses (caractérisées par les intersections plus foncées) plus le produit est dit créatif.

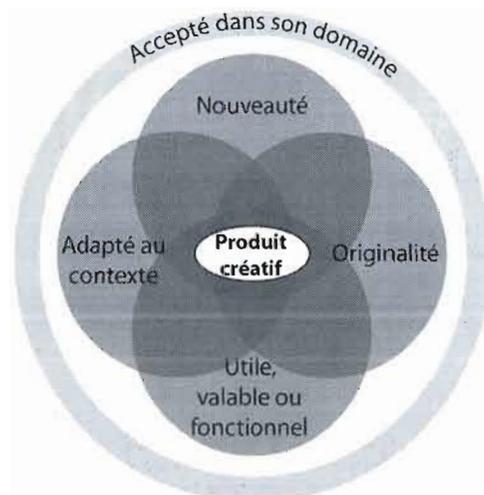


Figure 3.6 Le produit créatif

3.2.2.1 Les types des produits créatifs

Sternberg, Kaufman et Pretz (2002), cités dans Lubart et *al.* (2005), rendent compte « des différents types de contributions créatives (p. 121) ». Ils s'attardent donc à catégoriser les produits créatifs en fonction du domaine où ils sont créés. Ces auteurs utilisent le terme *type* afin de catégoriser les produits selon huit niveaux.

Le niveau le plus faible des types de produits se nomme « répliation ». Il représente la duplication, donc la copie. Il se peut qu'il y ait tout de même quelques adaptations, mais sans que la nouveauté soit en jeu. Étonnamment, ces auteurs ont ainsi introduit un niveau non créatif dans leurs différents types de contributions créatives. Le deuxième niveau « redéfinition » représente un individu qui apporte des modifications légères à un produit dans un domaine. « L'incréméntation » constitue le troisième niveau et il est illustré « par le progrès successif » de la modification d'un produit effectué par plusieurs autres personnes. « L'incréméntation avancée » vient ensuite. Ce niveau caractérise un produit qui fait évoluer un domaine grâce à son amélioration sans que, toutefois, le public en général en soit informé. Le cinquième niveau s'appelle « redirection ». Celui-ci correspond au transfert d'un nouveau produit vers un nouveau domaine. Ainsi, ce nouveau produit peut engendrer d'autres possibilités. Le sixième niveau diffère peu du cinquième, la différence réside dans la reconstruction du nouveau produit découvert au niveau précédent. Le niveau appelé « réinitiation » représente un nouveau point de départ dans un domaine, c'est-à-dire une piste inexploitée jusqu'alors. En dernier lieu, « l'intégration » contribue à synthétiser plusieurs aspects des différentes découvertes passées, reconstruites ou opposées pour offrir une nouvelle théorie qui change le monde. Cette typologie (voir figure 3.7) est très complexe, mais nous donne des détails similaires aux autres échelles trouvées dans les écrits scientifiques. En effet, elle correspond à la compilation concernant les niveaux de créativité de la personne présentée au tableau 3.6. Cette typologie permet de mieux comprendre le continuum possible entre la

créativité de tous les jours et celle qui permet de changer le monde tel que décrit le tableau 3.3.

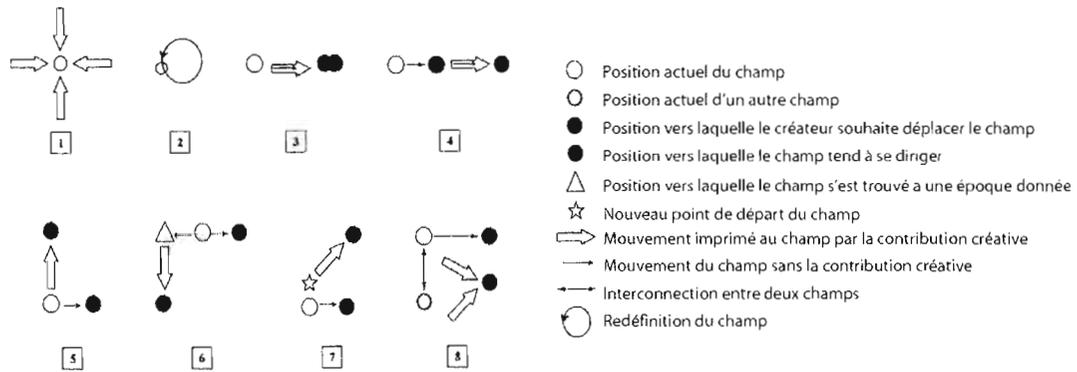


Figure 3.7 La typologie des produits créatifs de Sternberg et *al.* (2002), cités dans Lubart et *al.* (2005, p. 121)

Nous sommes donc en mesure de proposer une typologie simplifiée des produits créatifs fondée sur celle de Sternberg et *al.* (2002). Ainsi, en combinant cette typologie des produits créatifs à notre proposition précédente de typologie des personnes créatives et de leurs niveaux d'impact de la créativité (tableau 3.6), nous introduisons le tableau suivant (3.7). À l'instar de ces auteurs, nous conservons l'idée d'un niveau non créatif qui correspond à la copie intégrale réalisée par les gens qui n'aiment pas la nouveauté, c'est-à-dire les non créatifs, les pseudocréatifs ou les quasi-créatifs. Rappelons que Cropley (1999) écrit que la pseudocréativité,

is novel only in the sense of nonconformity, lack of discipline, blind rejection of what already exists, and simply letting oneself go. These properties may be observed in many genuinely creative person, and thus confused with creativity, but they are not actually part of it. It is possible to distinguish what can be called "quasicreativity". This has many elements of genuine creativity – such as a high level of fantasy – but connection with reality is tenuous (p. 512).

Tableau 3.7 Notre typologie des produits créatifs combinée à celle des personnes créatives et du niveau d'impact de leur créativité

Création	Innovation / Invention		Incrémentation	Application		Expression intuitive	Copie intégrale		(3) Typologie des produits créatifs	
Créativité qui change le monde, la société					Créativité de tous les jours					(2) Niveaux de créativité
Geniale	Innovatrice	Inventive	Académique et technique		Expression intuitive	Non créatif Pseudo créativité Quasi-créativité				
A un impact sur une culture, est connu de tous	A un impact sur un domaine, qui est connu par quelques personnes	Essaie d'avoir un impact et réussit minimalement	Essaie d'avoir un impact, sans réussir		Crée seulement pour eux	Ne crée pas, mais aime le travail créatif		N'aime pas la nouveauté	(1) Typologie des personnes créatives	
20 ans	10 ans	5 ans	1 Année	Mois	Semaine	Jour	Heures	Min	Sec	Ligne du temps

Ainsi, le niveau inférieur : la « copie intégrale » ne témoigne d'aucune créativité. Par exemple, en design de mode, il arrive que les chefs d'entreprises reproduisent frauduleusement certaines collections de designers réputés ou les copient en apportant de légères modifications afin d'abaisser les prix. Le deuxième niveau s'appelle « **l'expression intuitive** », car elle est la **manifestation souvent inconsciente de la créativité chez un individu**. L'impulsion motive les gens à créer, comme c'est le cas lorsque les enfants dessinent leur monde imaginaire. L'expression intuitive est associée à la créativité de tous les jours. Le troisième niveau, « **l'application** », permet la **mise en pratique des connaissances techniques acquises afin de développer de nouveaux produits**. De notre point de vue, les étudiants en design de mode ou dans d'autres domaines devraient atteindre facilement ce niveau. « **L'incrémentation** » est le niveau qui suit. L'incrémentation **représente les progrès successifs qui permettent à une personne de générer de la valeur ajoutée à un produit**. Selon nous, les futurs designers devraient arriver à ce niveau à la fin de leurs études. D'ailleurs, l'analyse de la valeur est une méthode structurée et créative

de développement de produit⁵⁸ (Petitdemange, 1985, cité dans Legendre, 2005). L'un des buts de cette méthode « est de provoquer la *création* » (Adam, 1987, cité dans Legendre, 2005). Elle peut permettre aux personnes d'accéder aux niveaux supérieurs et de tendre vers une créativité qui change le monde ou la société, c'est-à-dire le niveau ultime des produits créatifs dénommés alors créations.

« L'invention et l'innovation » sont les niveaux suivants. Tout comme le souligne Herrmann (1999), la différence entre les deux est très subtile et n'est pas facile à faire. Les deux termes sont souvent confondus. Dans les deux cas, on parle de **découvrir ou de créer quelque chose de nouveau**. L'innovation permet de réinventer quelque chose qui existe déjà, donc d'améliorer ce qui précède, soit une **invention**. L'invention est **très souvent associée à l'obtention d'un brevet** (Hertz, 1999). Selon Orlhac (1990), agent de brevets et de marques de commerce au cabinet d'avocats Léger, Robic, Richard de Montréal,

le brevet d'invention peut se définir brièvement comme un titre de propriété temporaire délivré [habituellement entre 17 et 20 ans] par le gouvernement d'un pays à un inventeur [...] sur une technologie que cet inventeur vient de développer et qui présente la particularité d'être à la fois utile, nouvelle et originale au vu de ce qui pouvait déjà exister dans le même domaine (p.1).

Par la suite, l'**innovation** est caractérisée **par le perfectionnement apporté à des inventions. Elle est souvent associée à la commercialisation d'un produit ou d'une nouvelle idée**. D'ailleurs, le Ministère québécois du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE) utilise la définition suivante pour décrire l'innovation. Celle-ci est tirée du Manuel d'Oslo édité pour la 3^e

⁵⁸ Il serait très intéressant de réaliser une future recherche qui permettrait de mettre en relation la créativité et les différents processus ou méthodes de développement de produits.

fois par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en 2005.

Une innovation est la mise en œuvre d'un produit (bien ou service) ou d'un procédé nouveau ou sensiblement amélioré, d'une nouvelle méthode de commercialisation ou d'une nouvelle méthode organisationnelle dans les pratiques de l'entreprise, l'organisation du lieu de travail ou les relations extérieures.

Enfin, le dernier niveau est la « **création** ». Elle **permet de reprendre différents aspects d'une ou de plusieurs inventions ou innovations et de les replacer dans des contextes nouveaux afin d'offrir une nouvelle théorie qui transforme une société ou toute l'humanité. La création est donc le niveau ultime des produits créatifs.** Ainsi, Lambert (1987), citée dans Legendre (2005) affirme qu'« il ne peut y avoir de création sans créativité (p. 309) ». Cette définition nous démontre que, très souvent, les inventions ou innovations deviennent, éventuellement, des créations.

Par contre, nous aimerions ajouter une note plus personnelle en référence au terme *création*. Nous avons observé que le terme *création* est utilisé fréquemment dans le langage courant pour parler d'une œuvre réalisée. Les personnes créatives parlent de leur *création* lorsqu'il est question de leur produit. Nous croyons que l'utilisation courante du mot création ne représente pas une erreur, car, même si peu de gens atteignent les niveaux plus élevés de créativité (Kato, 1994, cité dans Le Pechoux, 2000; Lubart et *al.*, 2005; Paré, 1977; Taylor, 1988), la majorité des personnes créatives ont, malgré tout, l'objectif de parvenir au but ultime de réaliser un produit génial.

À l'instar du vieil adage connu, « la création c'est 10 % d'inspiration et 90 % de transpiration », celle-ci demande donc beaucoup de travail. D'ailleurs, l'une des

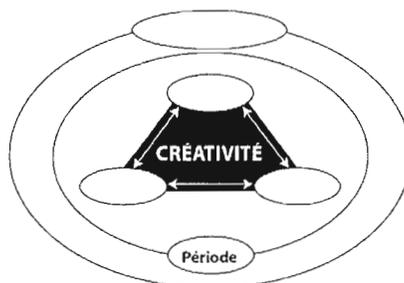
sociétés de Duns & Bradstreet, fournisseur d'informations commerciales des États-Unis, a effectué une étude sur cinquante et une entreprises américaines. Il ressort de cette étude qu'il faut plus de cinquante idées pour obtenir un nouveau produit réussi. D'après une autre recherche effectuée dans le secteur privé, les entreprises qui obtiennent de très bons résultats dans la commercialisation d'idées nouvelles produisent plus de cent idées par jour (Davis, 2000, cité dans Isaksen et *al.*, 2003). Nous avons eu la chance de visionner un reportage intitulé « La grande révolution de l'alimentation » à Radio-Canada (avril 2009). Dans ce reportage, on y voit un bel exemple de production d'idées en grand nombre. En effet, en Californie, un homme possède un verger et il a eu l'idée de croiser différents fruits. Il a donc imaginé des fruits hybrides en greffant, par exemple, des pommes et des cerises. Cet homme a eu beaucoup de persévérance. En 15 ans, il a testé plus de 60000 variétés différentes de nouveaux fruits. Aujourd'hui, nous pouvons manger des pêches à chair blanche et des pluots grâce à lui. Cinq autres nouveaux fruits ont également été mis sur le marché suite à ses efforts créateurs.

Or, comme le démontre cet exemple, tous les niveaux de produits créatifs peuvent être atteints par des individus avec le temps et avec beaucoup de patience.

Notre modèle du concept de créativité nous permet ainsi de suggérer la définition spécifique suivante du produit créatif. Ainsi, **le produit créatif correspond au résultat obtenu au terme du processus créatif réalisé par un individu. Il se présente sous différentes formes : idées, performances, oeuvres visuelles, oeuvres littéraires, découvertes scientifiques, développement personnel, activités diverses, etc. Le produit créatif est qualifié de nouveau, d'original, d'utile, de valable, d'adapté au contexte et il est accepté par la clientèle visée.** Le produit créatif se concrétise toujours dans un contexte précis et selon une période de temps prédéterminée ou non. Il peut être jugé selon différents niveaux de créativité (copie intégrale, expression intuitive, application, incrémentation, invention, innovation et

création). L'interdépendance et l'interrelation entre les 5P sont encore présentes dans cette définition.

3.2.3 La période ou le temps



Herrmann (1996), Paré (1977) et Tardif et Sternberg (1988) insistent sur l'importance de la notion de temps quand il est question de créativité. Aussi, à la section traitant des différents niveaux de créativité de la personne (3.2.1.6), nous avons déjà mentionné que Neçka (2001), cité dans Neçka et *al.* (2006), a introduit la notion de temps dans son échelle graduée. Certains auteurs apportent une autre information intéressante concernant le temps nécessaire au déploiement de la créativité. Ils sont plusieurs à confirmer qu'en général, 10 à 15 ans d'apprentissage et de durs labeurs sont nécessaires avant que les plus grands génies aboutissent à leurs plus grandes démonstrations de créativité géniale (Cropley, 1999; Feldman, 1999; Gardner (sans date), cité dans Murray, 2004; Lubart et *al.*, 2005; Hayes, 1981, cité dans Vail, 2002 ; Piirto, 2004).

L'accumulation des connaissances additionnée à une expertise croissante permettent donc à une personne d'accéder à des niveaux supérieurs de créativité. De plus, la créativité des uns alimente la créativité des autres. Certains individus inventent et innovent, dans l'ombre, afin de permettre à d'autres de créer des produits créatifs qui font progresser et transforment notre monde. Lubart et *al.* (2005), affirment que la créativité peut varier d'une époque à l'autre, qu'elle n'est pas stable dans le temps.

Magyari-Beck (1999) va dans le même sens. Il affirme « what is creative for a certain period of a culture and/or civilization may be absolutely rejected in another period in the same culture (p. 435) ». Ainsi, en fonction des différentes découvertes faites au fil du temps, les innovations progressent vers les créations géniales qui influencent nos sociétés. Piirto (2004) affirme que ce qui est jugé comme créatif dépend de l'époque dans laquelle nous vivons. Parfois, la société n'est pas prête pour recevoir certaines nouveautés. Comme exemple, elle utilise les œuvres de Van Gogh qui ont été jugées comme très créatives seulement après la mort de celui-ci. Elle appelle ce phénomène la créativité posthume.

Nous avons donc imaginé une figure du temps qui schématise notre typologie des produits créatifs présenté au tableau 3.6 (voir figure 3.8). Cette figure est utilisée ultérieurement afin d'approfondir un autre aspect de la créativité.

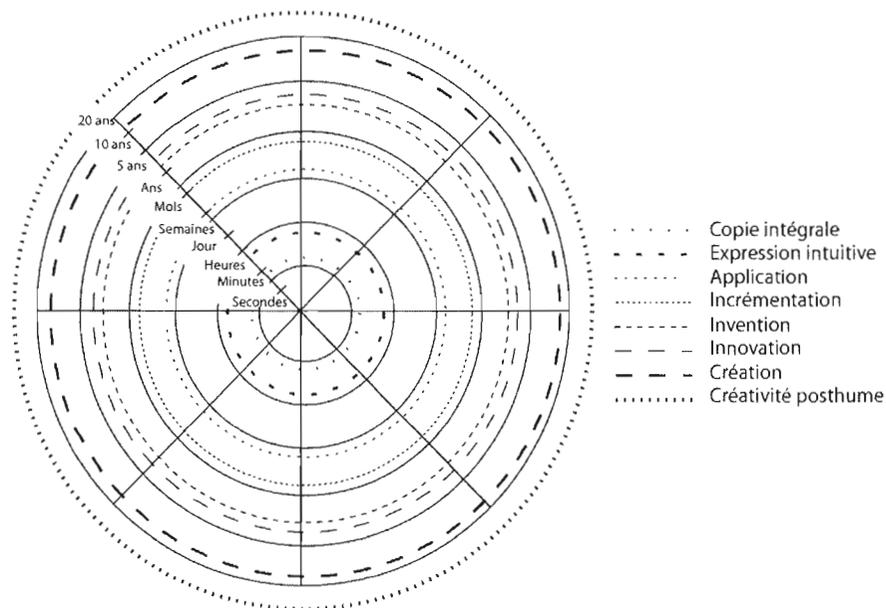
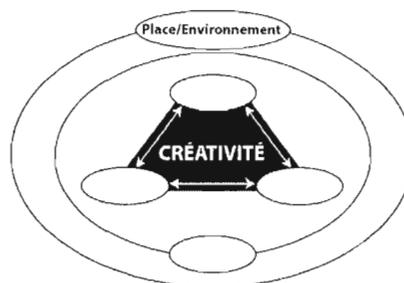


Figure 3.8 Notre typologie des produits créatifs en fonction du temps

Cette schématisation permet de voir que l'invention et l'innovation se situent très près l'une de l'autre et peuvent être facilement confondues, tel que nous l'avons expliqué à la section 3.2.2.1 (ou page 97). Cela nous amène à traiter de l'**imagination**, un autre terme apparenté à la créativité. En effet, la créativité et l'imagination sont difficiles à différencier. L'imagination est une **faculté humaine qui permet à des individus de se représenter des images ou des concepts**. Cette faculté permet donc de s'exprimer, d'inventer, d'innover ou de créer. Il est possible d'imaginer quelque chose sans que cette chose soit nécessairement nouvelle et originale, mais c'est impossible de créer sans imagination.

L'environnement qui constitue le contexte au déploiement de la créativité est maintenant présenté.

3.2.4 La place (créative) ou l'environnement



D'entrée de jeu, précisons que nous avons mis « créative » entre parenthèses pour signifier au lecteur que nous faisons référence à un environnement dans lequel une activité créative a lieu. Cette activité créative ne se produit donc pas un environnement quelconque, c'est-à-dire un environnement exempt de lien avec la créativité. Cette place (pour environnement) est caractérisée par différents facteurs inhérents, que nous expliquons ci-après. Ces facteurs sont des éléments distincts qui constituent l'environnement. Ceux-ci interagissent afin de particulariser le contexte dans lequel la personne créative évolue.

Peu d'auteurs se sont attardés à étudier l'environnement qui favorise ou entrave la créativité. Certains auteurs⁵⁹ en parlent sans toutefois étudier, en détails, l'environnement propice à la créativité. Amabile (1996) est l'une des chercheuses qui examinent attentivement les facteurs sociaux en lien avec le contexte environnemental qui influencent la créativité. Les facteurs sociaux décrits par Amabile (1996) incluent l'histoire et la tradition, la culture, l'éducation, la société, la politique, les récompenses ou les punitions, le stress et les rapports aux autres personnes. Tous ces facteurs sociaux sont interdépendants. Suite à l'analyse et à la synthèse de nos lectures, nous en avons ajouté quelques-uns et les avons regroupés comme le démontre la figure 3.9.

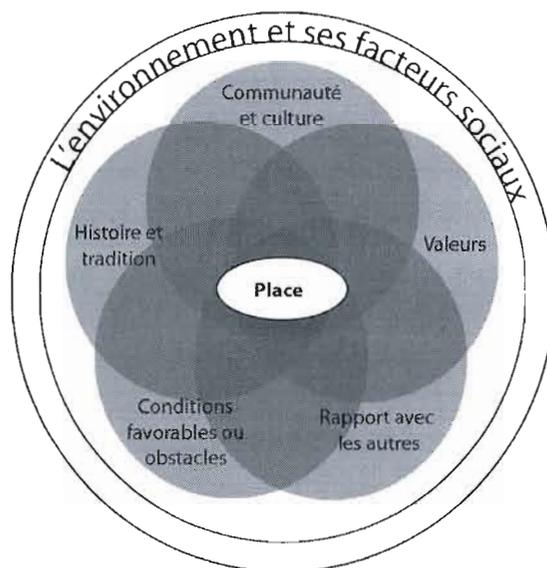


Figure 3.9 Les facteurs sociaux inhérents à la place (ou à l'environnement)

⁵⁹ Amegan, 1993; Csikszentmihalyi, 1996, cité dans Murray, 2004; Feldman, 1999; Feldman, 1999, cité dans Murray, 2004; Hennessey et Amabile, 1987, citées dans Fasko, 2000-2001; Lubart et *al.*, 2005; Paré, 1977; Plucker et Runco, 1999; Roger (sans date), cité dans Murray, 2004; Rouquette, 2007; Scott interrogé par Aleinikov et *al.*, 2000; Sternberg (sans date), cité dans Piirto, 2004; Sternberg et Lubart, 1995, cités dans Fasko, 2000-2001; Sternberg et Lubart, 199, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Wallace et Gruber, 1989, cités dans Langdeau, 2002.

En général, une personne est plus créative dans un domaine, c'est-à-dire dans un environnement déterminé ou dans quelques domaines d'activités différents. Quelques rares individus sont créatifs dans plusieurs domaines, par exemple, Léonard de Vinci excellait effectivement dans plusieurs domaines, tels la botanique, la médecine, l'astrologie, le dessin, etc. Plusieurs facteurs sociaux jouent un rôle important dans le déploiement, ou non, de la créativité. Ceux-ci sont à présent expliqués.

Les valeurs peuvent d'abord influencer la créativité (Amabile, 1996 ; Desfossés, 2003). Elles correspondent à des principes, des règles, des idées ou des normes de conduite qui servent de référence à une personne, à un groupe de personnes ou aux membres d'une collectivité ou d'une communauté. Elles peuvent être d'ordre moral, politique, économique, philosophique, spirituel, éthique (Cropley, 1999) ou esthétique (Legendre, 2005 ; Wikipédia, 2009). Elles peuvent donc empêcher la créativité de se produire, car, si les valeurs sont consensuelles, elles peuvent empêcher une personne de faire autrement. Par contre, elles peuvent aussi stimuler la créativité d'un individu en lui donnant le goût de se dépasser ou de transgresser les limites.

Les obstacles et les contraintes découlant d'un environnement peuvent également être des générateurs ou des inhibiteurs de créativité. À l'instar des valeurs, les obstacles ou les conditions favorables peuvent être de plusieurs ordres. Amabile (1996) propose plusieurs exemples comme les encouragements constants d'un supérieur, la collaboration harmonieuse entre collègues, l'absence de communication, la surveillance exagérée, l'accès aux ressources, etc. Ce facteur social est directement relié à la motivation de la personne créative. Plus la motivation est grande à trouver des solutions aux obstacles, plus la personne trouve des réponses satisfaisantes. Boden (sans date), citée dans Schuld (2002), écrit que les contraintes sont nécessaires à la créativité. Amabile (1996) et Hennessey et Amabile (1987), citées dans Fasko

(2000-2001), croient plutôt que les contraintes extérieures peuvent faire décroître et entravent la créativité.

Amabile (1996) et d'autres auteurs (Noller (sans date), cité dans Isaksen et *al.*, 2003; Plucker et Runco, 1999; Torrance, 1979, cité dans Isaksen et *al.*, 2003) attestent que les rapports avec les autres sont également un facteur social important. Les qualités interpersonnelles qui engendrent des relations saines favorisent les échanges et permettent d'unir les forces de plusieurs personnes. D'ailleurs, le travail d'équipe est très souvent valorisé dans l'industrie de la mode. À la section 3.3.2, la façon dont le travail en équipe peut contribuer à la mise en œuvre et à l'émergence de la créativité est expliquée.

Tout comme Amabile (1996), De Bono (2004), Feldman (1999) et Isaksen et *al.* (2003) pensent que l'histoire et la tradition peuvent parfois paralyser la créativité. Une personne très ancrée dans ses traditions peut, sans en être consciente, brimer sa créativité. L'historique familial⁶⁰ peut aussi jouer un rôle dans le déploiement ou le repli de la créativité. Le type d'éducation ou les expériences antérieures stimulent ou bloquent la créativité. Si un individu outrepassé aisément les traditions, alors les possibilités sont décuplées et il y a place à l'émergence de la créativité.

Le dernier facteur social correspond à la communauté dans laquelle la créativité se réalise. La culture est incluse dans la communauté, car celle-ci correspond à l'ensemble des structures qui définissent une société par rapport à une autre. Ces structures sont des pratiques sociales, scientifiques, artistiques, spirituelles ou religieuses, entre autres (Legendre, 2005 ; Wikipédia, 2009). Tout comme Amabile (1996), Craft (2003), Feldman (1999), Lubart et *al.* (2005), Mumford (2003) et Piirto (2004) considèrent que la communauté et la culture influencent grandement la

⁶⁰ Feldman, 1999 ; Feldman, 1999, cité dans Murray, 2004 ; Gardner, 2001 ; Paré, 1977 ; Piirto, 2004 ; Woodman et Schoenfeldt, 1990, cités dans Lubart et *al.*, 2005.

créativité. Magyari-Beck (1999) affirme, « what is creative for a certain culture or civilization may not be acceptable for another culture or civilization (p. 435) ».

Voici d'ailleurs un exemple de différence culturelle qui agit sur la créativité que nous avons extrait du visionnement d'un reportage de Jean-François Bélanger et Benoît Roy à l'émission « Une heure sur terre » de Radio-Canada (28 novembre 2008).

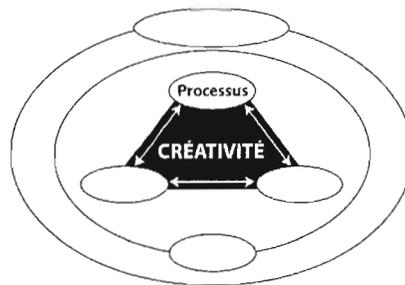
Les Japonais ont le plus grand laboratoire en robotique au monde, car ceux-ci ont un sentiment très favorable vis-à-vis les robots. Ils sont fascinés par les automates, grâce à Astro le petit robot manga bien ancré dans l'imaginaire japonais depuis 1952. Ainsi, les Japonais, peu importe leur âge, cohabitent aisément avec les robots. Les zoothérapeutes du Japon utilisent des phoques automatisés en peluche auprès des personnes âgées esseulées, afin que celles-ci se sentent moins solitaires.

La créativité est encouragée au maximum afin d'arriver à créer des robots multifonctionnels pouvant faire plusieurs tâches domestiques. Une firme de ce pays espère et travaille afin que tous les foyers nippons aient un robot en 2010. En Amérique du Nord, le développement des robots n'est certainement pas aussi rapide, car nous avons un rapport moins convivial avec les automates. Ainsi, la culture propre à une nation fait en sorte qu'un domaine se développe plus rapidement ou plus lentement d'un pays à l'autre. Les facteurs sociaux influencent donc la créativité tout comme le processus employé pour la faire éclore.

Nous suggérons donc la définition spécifique suivante pour la place (l'environnement), partie constitutive de notre modèle du concept de créativité. **La place créative correspond à l'environnement ou le contexte caractérisé par différents facteurs sociaux. Ces facteurs correspondent à la culture, les valeurs, l'histoire, la tradition ou au type de rapports entretenus entre les membres**

d'une communauté. Ces différents facteurs favorisent ou font obstacle à l'éclosion, l'émergence et le déploiement de la créativité⁶¹.

3.2.5 Le processus créatif



En premier lieu, avant même de parler de processus créatif nous aimerions débattre de la question suivante. Existe-t-il une différence entre processus créatif et processus de résolution de problèmes? Pour certains auteurs, la créativité et la résolution de problèmes sont deux processus très similaires. Ils sont les mêmes, ils coïncident (Basadur, 1998 ; Cossette, 1998 ; De Bono, 2004 ; Nickerson, 1999 ; Ripple, 1999). Dans les deux cas, l'objectif serait de passer d'une situation jugée insatisfaisante à une situation jugée plus satisfaisante.

Par contre, pour d'autres auteurs, la résolution de problèmes et la créativité se distinguent (Mumford et *al.*, 1991 cités dans Lubart et *al.*, 2005). La résolution de problèmes n'exige pas nécessairement la nouveauté. On peut résoudre un problème avec une solution qui a déjà donné ses preuves et qui a été utilisée plusieurs fois par des procédures acquises. Il faut choisir la meilleure solution possible, qu'elle soit nouvelle ou non, selon le contexte. On peut donc être créatif lors d'une résolution de problèmes, mais on peut aussi résoudre un problème sans nécessairement être créatif en cherchant des solutions toutes faites. La majorité du temps, il faut dire qu'il vaut

⁶¹ Selon la définition de la créativité entendu comme l'interdépendance et l'interrelation des 5P.

mieux trouver une solution nouvelle, car une ancienne solution peut être répétée souvent sans donner de réels résultats. Ainsi, la créativité devrait toujours être présente lors d'une résolution de problèmes, mais il est tout de même possible de résoudre un problème sans être créatif. Comme le démontrent les deux paragraphes précédents, les opinions divergent quant aux similitudes possibles entre les processus créatifs et de résolution de problèmes.

Nous avons répertorié plus de 46 modèles différents⁶² du processus créatif à l'aide de 71 citations recensées dans les écrits scientifiques. Il en existe d'autres. Nous avons choisi d'en présenter quelques-uns afin de montrer leurs similarités ou leurs différences.

⁶² Amabile, 1996, citée dans Le Pechoux, 2000; Amabile, 1996, citée dans Lubart, 2000-2001; Amabile, 1996, citée dans Sand, 2002; Anzieu, 1981, cité dans Langdeau, 2002; Bacus et Romain, 1992; Baer, 1988, cité dans Sand, 2002; Barron, 1988, cité dans Plesk, 1996; Basadur, 1998; Beaudot, 1979, cité dans Langdeau, 2002; Beaudot, 1974, cité dans Paré, 1977; Bransford et Stein (sans date), cités dans Ripple, 1999; Csikszentmihalyi, 2006; De Bono présenté dans Paré, 1977; De la Torre (sans date), cité dans Genovard et *al.*, 2006; Demory, 1990; Dewey, 1910, cité dans Lubart, 2000-2001; Dewey présenté dans Paré, 1977; Edwards, 1997; Fabun présenté dans Paré, 1977; Finke, Ward et Smith, 1992, cités dans Lubart, 2000-2001; Finke et *al.*, 1992, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Finke et *al.*, 1992, cités dans Murray, 2004; Finke et *al.*, 1992, cités dans Nickerson, 1999; Finke et *al.*, 1992, cités dans Sternberg et Lubart, 1999; Finke et *al.*, 1992, cités dans Ward et *al.*, 1999; Fritz, 1989 et 1993, cité dans Langdeau, 2002; Fritz, 1991, cité dans Plesk, 1996; Getzels, 1960, cité dans Edwards, 1997; Gingras, 1999, citée dans Langdeau, 2002; Goleman, Kaufman et Ray, 1992, cités dans Lubart, 2000-2001; Gordon présenté dans Paré, 1977; Gosselin, 1991; Gosselin et *al.*, 1998, cités dans Langdeau, 2002; Grüber présenté dans Lambert, 1991; Guilford, 1967, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Helmholtz, 1908, cité dans Edwards, 1997; Isaksen et Treffinger, 1985, cités dans Plesk, 1996; Jaoui présenté dans Timbal-Duclaux, 1990; Jobin, 2002; Klee, 1998, cité dans Langdeau, 2002; Koberg et Bagnall, 1981, cités dans Plesk, 1996; Koestler présenté dans Lambert, 1991; Kirschenbaum, 1986, cité dans Sand, 2002; Kris présenté dans Lambert, 1991; Lemaître présenté dans Cossette, 1998; Lemaître présenté dans Timbal-Duclaux, 1990; Osborn présenté dans Lambert, 1991; Osborn présenté dans Paré, 1977; Osborn, 1953, cité dans Plesk, 1996; Parnes, 1967, cité dans Paré, 1977; Plesk, 1996; Rossman présenté dans Paré, 1977; Rossman, 1931, cité dans Plesk, 1996; Rossman, 1931, cité dans Timbal-Duclaux, 1990; Runco, 1997, cité dans Cromptley, 1999; Taylor présenté dans Paré, 1977; Speedie et *al.*, 1973, cités dans Feldhusen, 1994; Torrance, 1988, cité dans Bleakley, 2004; Torrance, 1988; Torrance, 1963 et 1972, cité dans Amegan, 1993; Torrance présenté dans Craft, 2003; Torrance, 1978, cité dans Labelle, 2001; Torrance présenté dans Paré, 1977; Treffinger, 1967, cité dans Lubart, 2000-2001; Treffinger, 1995, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Wallas, 1926, cité dans Cromptley, 1999; Wallas, 1926, cité dans Isaksen et *al.*, 2003; Wallas présenté dans Lambert, 1991; Wallas, 1926, cité dans Langdeau, 2002; Wallas, 1926, cité dans Lubart, 2000-2001; Wallas, 1926, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Wallas présenté dans Paré, 1977; Wallas, 1926, cité dans Plesk, 1996; Wallas, 1926, cité dans Timbal-Duclaux, 1990; Young présenté dans Paré, 1977.

En 1908, le modèle de Helmholtz (cité dans Edwards, 1997) ainsi que le modèle de Dewey présenté en 1910 (cité dans Lubart, 2000-2001 et dans Paré, 1977) montrent les premières tentatives de modélisation du processus créatif. En 1926, Wallas⁶³ conçoit le modèle classique, le plus reconnu encore aujourd'hui. Il se compose de quatre étapes qui se vivent les unes à la suite des autres. Ces quatre étapes s'amorcent par « la préparation » qui consiste à amasser toutes les informations nécessaires à l'élaboration du projet. La deuxième étape est celle de « l'incubation » qui permet à la personne créative de mettre en suspens momentanément ses fonctions cognitives conscientes. Cette étape finit par aboutir à la troisième étape, « l'illumination » qui est caractérisée par l'émergence soudaine, ou non, d'une solution. Enfin, la quatrième étape, celle de la « vérification » permet de confirmer si le projet est adapté au contexte et s'il satisfait la clientèle visée (voir figure 3.10).

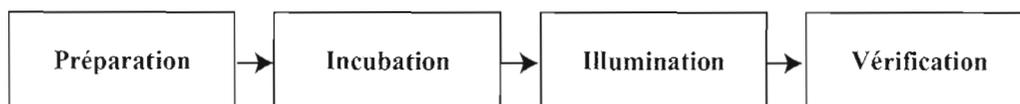


Figure 3.10 Le modèle du processus créatif de Wallas (1926) présenté dans Timbal-Duclaux (1990, p. 77)

Depuis Wallas, d'autres auteurs ont suggéré différents modèles assez semblables au sien, mais parfois plus détaillés. En 1967, Guilford et Parnes sont les premiers à proposer des ajustements au modèle en quatre temps de Wallas. Ils ajoutent une étape préliminaire à la préparation et une dernière et cinquième étape. En effet, Guilford (1967), cité dans Lubart et *al.* (2005), propose une étape initiale de « sensibilité aux problèmes ». Cette étape aide à bien définir le problème ou la quête poursuivie. Après

⁶³ Cité dans Cropley, 1999; dans Isaksen et *al.*, 2003; dans Lambert, 1991; dans Langdeau, 2002; dans Lubart, 2000-2001; dans Lubart et *al.*, 2005; dans Paré, 1977; dans Plesk, 1996.

1967, une grande majorité des auteurs incluent l'étape de définition du problème dans leur modèle. Quant à lui, Parnes (1967), cité dans Paré (1977), ajoute une dernière phase « d'acceptation ». Cette étape fournit à un individu l'occasion de faire accepter l'idée et de la concrétiser dans la réalité. Cette étape n'est pas intégrée dans tous les modèles. Par contre, après cette proposition, l'étape d'acceptation ou de communication se retrouve de plus en plus souvent dans les modèles recensés dans les écrits scientifiques.

Isaksen et *al.* (2003) présentent le modèle du processus créatif appelé *CPS* pour *Creative Problem Solving* (voir figure 3.11). Ce modèle a été élaboré par Parnes et Osborn qui ont été influencés par les travaux de Torrance. Dans les écrits scientifiques, ce modèle n'est pas toujours présenté exactement de la même manière. Isaksen et *al.* (2003) en présentent une version plus étayée constituée de six composantes qui se déroulent en trois phases. La première phase se nomme « comprendre le défi » et elle est formée de trois composantes : « réaliser les opportunités, explorer les données et cadrer les problèmes ». Vient, par la suite, la phase qui permet de « produire des idées ». Ici, la phase et la composante portent le même nom. Enfin, la dernière phase « préparer l'action » se divise en deux composantes : « développer les solutions et forger l'acceptation ». Les phases du *CPS* ressemblent aux étapes du modèle de Wallas (1926) en quatre temps. La phase « comprendre le défi » du *CPS* correspond à celle de « préparation » de Wallas, tandis que celles « d'incubation » et « d'illumination » peuvent équivaloir à la phase de « produire les idées » du *CPS*. La phase « préparer l'action » du *CPS* ressemble à celle de « vérification » de Wallas. Enfin, le *CPS* inclut une dernière étape « d'acceptation » qui ne se retrouve pas dans le modèle de Wallas, comme nous l'avons mentionné préalablement.

Dans la figure 3.11, notez que la forme d'un losange est utilisée pour illustrer chacune des composantes. Le losange permet de représenter un mouvement

d'ouverture et de fermeture se produisant lors du déroulement de chacune des composantes. Par exemple, lors de l'étape de « réaliser les opportunités », il y a un premier mouvement d'ouverture qui permet de produire des idées et un deuxième mouvement de fermeture qui permet de se recentrer afin de sélectionner une bonne idée. On peut d'ailleurs lire sur le contour du premier losange du haut les mots *produire* et *recentrer*. Très peu d'auteurs incluent cette information (ouverture et fermeture) dans leurs modèles de processus créatif. Nous revenons ultérieurement sur cette information afin de mieux l'expliquer, car nous considérons qu'elle fait référence à la pensée créatrice qui diffère du processus créatif (expliquée à la section 3.3.1).

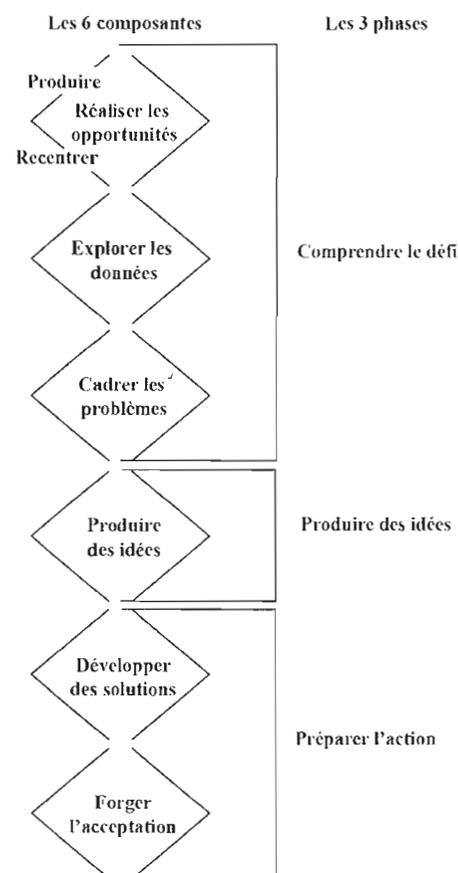


Figure 3.11 L'adaptation du modèle du processus créatif intitulé *Creative Problem Solving (CPS)* présenté dans Isaksen et al. (2003)

Plesk (1996) propose un autre modèle intéressant du processus créatif. Celui-ci propose « a synthetic model of creative thinking that combines the concepts behind the various models proposed over the last 80+ years (non paginé) ». Notez qu'il utilise le terme *pensée créatrice*⁶⁴ plutôt que processus créatif. Son modèle est représenté à l'aide d'une roue. Le modèle de Plesk (1996) se nomme « *The Directed Creativity Cycle* » et se déroule en quatre phases : préparation, imagination, développement et action. La phase de préparation débute à 9:00 heures d'une horloge avec « *Living with it* ». Cette phase permet de se familiariser avec l'objectif à atteindre. S'ensuit l'observation et l'analyse de l'environnement qui permettent d'emmagasiner des informations qui resurgissent lors de l'étape de génération d'idées qu'il nomme « *Imagination* ». Les idées sont, par la suite, récoltées, raffinées par le non-jugement et l'encouragement à aller plus loin pour finalement être évaluées dans la phase de « développement ». Enfin, ces mêmes idées sont implantées lors de la dernière phase d'« action ». Enfin, le cycle se termine avec l'acceptation de l'idée grâce à la phase « *Living with it* » et permet de renouveler le processus si nécessaire (voir figure 3.12).

⁶⁴ Comme nous venons de le mentionner, nous proposons des explications afin d'éclaircir la distinction entre le concept de pensée créatrice et celui du processus créatif, à la section 3.3.1.

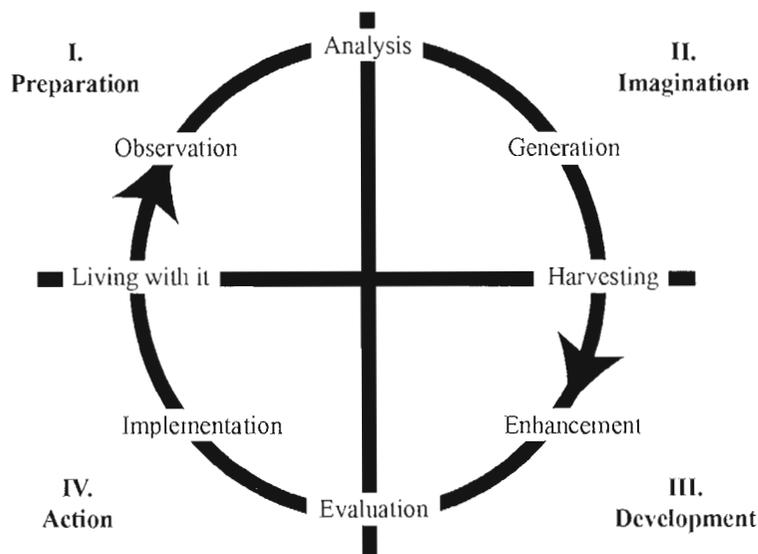


Figure 3.12 Le modèle du processus créatif (ou pensée créatrice) intitulé *The Directed Creativity Cycle* de Plesk (1996)

Outre la présentation en roue, ce modèle ressemble, en plusieurs points, à celui de Wallas (1926) ou au *CPS* élaboré par Parnes et Osborn et présenté dans Isaksen et *al.* (2003). Il est constitué de différentes étapes qui se ressemblent.

Certains auteurs suggèrent d'autres phases lors du déroulement du processus créatif. C'est le cas de Goleman et *al.* (1992), Hutchison (1949) et Sapp (1992), tous cités dans Lubart (2000-2001). Ils la nomment « phase de frustration » et celle-ci précède l'incubation et l'illumination. En 2006, Csikszentmihalyi propose aussi une autre phase dans le processus créatif. Il parle d'un besoin nécessaire de tension lors du déroulement de celui-ci. Selon lui, une « phase de tension » sert de stimulus à créer. Csikszentmihalyi (2006) parle de phase de tension et les autres auteurs précités parlent plutôt de phase de frustration. Dans les deux cas, ils expliquent que cette phase est nécessaire et incite l'individu à trouver la solution.

Tout comme le note Paré (1977), il est intéressant de constater que les multiples modèles présentés dans les écrits scientifiques font appel à des étapes similaires, mais que la terminologie diffère d'un modèle à l'autre⁶⁵.

Comme le suggèrent les tableaux de l'appendice E, les étapes du processus créatif sont présentées comme des suites logiques qui se succèdent. Certains auteurs⁶⁶ affirment pourtant que les étapes sont récursives et que le processus créatif est itératif.

C'est le cas du modèle de Amabile (1996) et celui de Finke, Ward et Smith (1992) (cités dans Lubart, 2000-2001; dans Lubart et *al.*, 2005; dans Murray, 2004; dans Nickerson, 1999; dans Sternberg et Lubart, 1999; dans Ward, Smith et Finke, 1999) qu'on appelle le « *Geneplore* » pour la combinaison du mot *generate* et *explore* (voir figure 3.13). Le processus créatif se réalise par l'alternance entre une phase générative qui permet à un individu de générer des idées et une autre phase exploratoire qui lui permet d'explorer et d'interpréter davantage ces idées. Selon ces auteurs, il est possible de répéter ce cycle autant de fois que nécessaire. Voici comment ils expliquent leur modèle.

Preinventive structures are constructed during an initial phase, and are interpreted during an exploratory phase. The resulting creative insights can then be focused on specific issues or problems, or expanded conceptually, by modifying the preinventive structures and repeating the cycle. Constraints on the final product can be improved at any time during the generative or exploratory phase (Ward et *al.* 1999, p. 193).

⁶⁵ Les principaux modèles recensés sont présentés sous forme de tableaux à l'appendice E.

⁶⁶ Amabile, 1996, citée dans Le Pechoux, 2000; Amabile, 1996, citée dans Lubart, 2000-2001; Amabile, 1996, citée dans Sand, 2002; Csikszentmihalyi, 2006; Finke et *al.*, 1992, cités dans Lubart, 2000-2001; Finke et *al.*, 1992, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Finke et *al.*, 1992, cités dans Murray, 2004; Finke et *al.*, 1992, cités dans Nickerson, 1999; Finke et *al.*, 1992, cités dans Sternberg et Lubart, 1999; Finke et *al.*, 1992, cités dans Ward et *al.*, 1999; Gosselin, 1991; Gosselin et *al.*, 1998, cités dans Langdeau, 2002; Guilford, 1967, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Paré, 1977.

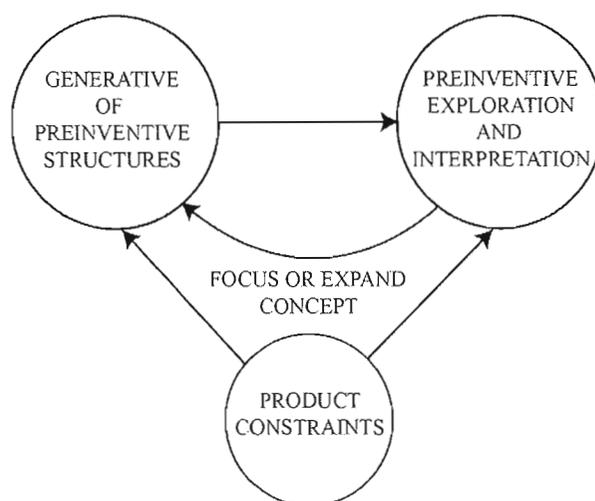


Figure 3.13 Le modèle du processus créatif nommé *Geneplore* de Finke, Ward et Smith (1992) présenté dans Ward et *al.* (1999)

Le modèle du processus de création proposé par Gosselin (1991) est également intéressant, car il est représenté à l'aide de spirales qui expriment bien l'idée d'une répétition dans l'action (figure 3.14). Ce modèle nommé « la dynamique de création » est décomposé en un processus et une démarche.

Ce processus est divisé en trois phases : l'ouverture, l'action productrice et la séparation tandis que la démarche est divisée en trois mouvements : l'inspiration, l'élaboration et la distanciation. Les trois mouvements dynamisent les trois phases. Le mouvement d'inspiration est particulièrement important lors de la phase d'ouverture qui correspond à un temps de préparation à la mise en place d'une œuvre. Le mouvement d'élaboration prédomine la phase d'action productrice qui est caractérisée par le développement de l'œuvre. Enfin, le mouvement de distanciation se produit pendant la phase de séparation qui permet à l'auteur de l'œuvre de prendre du recul vis-à-vis son produit. Le MELS propose l'utilisation de ce modèle dans le Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement au secondaire, premier cycle dans le domaine des arts.

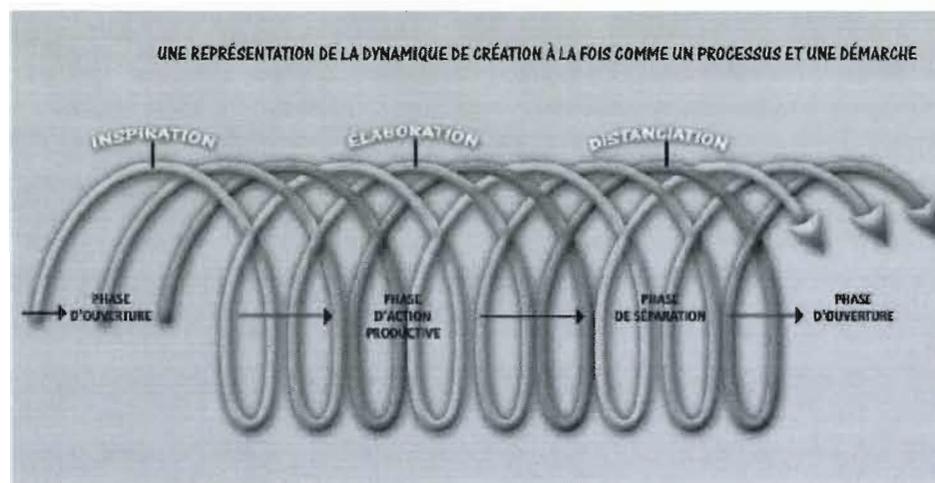


Figure 3.14 Le modèle de la dynamique de création de Gosselin (1993), présenté par le MELS (2001, p. 375)

L'appellation de ce modèle : la « dynamique de création » est aussi intéressante, car ce titre suggère qu'il est possible d'atteindre le niveau ultime de la typologie des produits créatifs, soit la création (voir tableau 3.7). Rappelons que le produit créatif peut être jugé selon différents niveaux de créativité, soit la copie intégrale, l'expression intuitive, l'application, l'incrémentation, l'invention, l'innovation ou ultimement la création.

En résumé, plusieurs modèles du processus créatif se ressemblent. La majorité se compose de quatre à huit phases différentes. Certains sont décrits à l'aide d'étapes successives, d'autres sont présentés comme des cycles récursifs et itératifs. Enfin, il y a d'autres auteurs⁶⁷ qui affirment que les étapes du processus créatif se produisent simultanément, c'est-à-dire que les étapes se produisent en même temps.

⁶⁷ Calweli, Rappaport et Wood, 1992, cités dans Lubart, 2000-2001; Calweli, Rappaport et Wood, 1992, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Doyle, 1998, cité dans Lubart, 2000-2001; Doyle, 1998, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Eindhoven et Vinacke, 1952, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Getzels et Csikszentmihalyi, 1976, cités dans Lubart, 2000-2001; Getzels et Csikszentmihalyi, 1976, cités dans Lubart et *al.*, 2005; Ghiselin, 1952, 1956, 1963 et 1985, cité dans Lubart, 2000-2001; Ghiselin, 1963 et 1985, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Goldschmidt, 1991, cité dans Lubart, 2000-2001; Israeli, 1962 et 1981, cité dans Lubart, 2000-2001.

Ainsi, grâce à l'analyse et à la synthèse des écrits scientifiques concernant le processus créatif combinées à notre expérience pratique comme designer de mode, nous proposons maintenant notre propre modèle du processus créatif.

Notre proposition de processus créatif est composée de cinq étapes. Très souvent, celui-ci débute par la « **détermination d'une tâche** ». Cette étape **consiste à définir l'objectif poursuivi ainsi qu'à procéder à la cueillette et à l'analyse des données**. Par la suite, la « **génération d'idées** » peut être enclenchée. Cette étape **consiste à imaginer et à concevoir les solutions possibles**. Celle-ci est fréquemment suivie de « **l'illumination** » qui correspond à une intuition qui semble spontanée. Cette **capacité intuitive à découvrir brusquement la solution à certains problèmes** vient, en partie, de la composante mnémonique de la personne créative. Est considéré créatif, un individu capable d'utiliser et de combiner les informations emmagasinées dans sa mémoire afin de les rendre tangibles en un produit nouveau considéré comme créatif (Jaffard, 2008). Ensuite, l'étape de « **vérification et de validation** » **permet de faire des tests, d'ajuster l'idée, de perfectionner la solution afin, le cas échéant, de redéfinir le produit** avant de le présenter grâce à une dernière étape. Enfin, « **l'acceptation et la communication** » **consistent à présenter le produit créatif adapté au contexte afin que celui-ci soit jugé et accepté par la clientèle visée**. C'est souvent l'auditoire qui détermine le niveau des produits créatifs, c'est-à-dire qui juge si le produit est une copie, une expression intuitive, une application, une incrémentation, une invention, une innovation ou une création (voir tableau 3.7).

Chacune des étapes est toujours séparée par des phases possibles ou nécessaires « **d'incubation ou de tension** ». Pour certains, la tension de l'esprit, c'est-à-dire un **effort intense et soutenu de l'esprit**, peut générer la créativité. Pour d'autres, le repos incubateur est caractérisé par la **mise en suspension momentanée des fonctions cognitives conscientes** et engendre l'illumination ou le passage à une autre

étape. Dans le modèle du processus créatif de Wallas (1926), l'incubation succède la préparation et précède l'illumination. Nous croyons que des périodes d'incubation ou de tension peuvent être nécessaires avant ou après toutes les étapes du processus créatif et c'est pour cette raison qu'elles y sont inscrites à chaque juxtaposition des différentes étapes dans le modèle proposé à la figure 3.15.

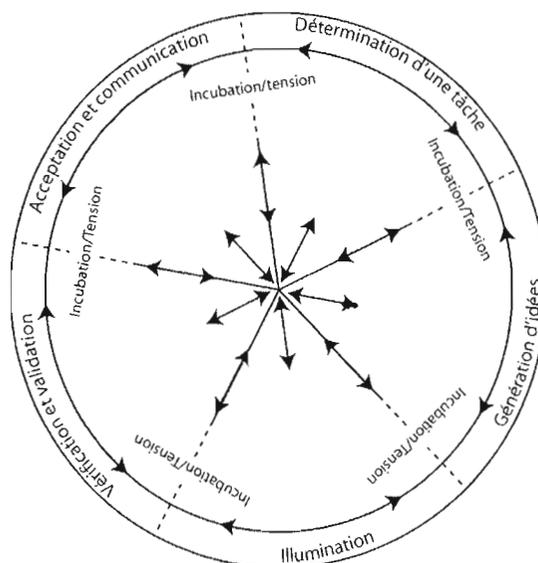


Figure 3.15 Notre proposition du processus créatif

Lors du déroulement du processus créatif, il est probable de constater des variations quant à la durée des étapes (Edwards, 1997). Les exemples de la figure 3.16 l'illustrent. Les étapes du processus créatif peuvent présenter des fluctuations de temps ou de durée selon la ou les personnes, l'environnement (la place) ou selon l'objectif (le produit) à atteindre. Ces deux exemples corroborent l'interaction indispensable des 5P (personne, processus, produit, période et place), lors de la mise en œuvre de la créativité.

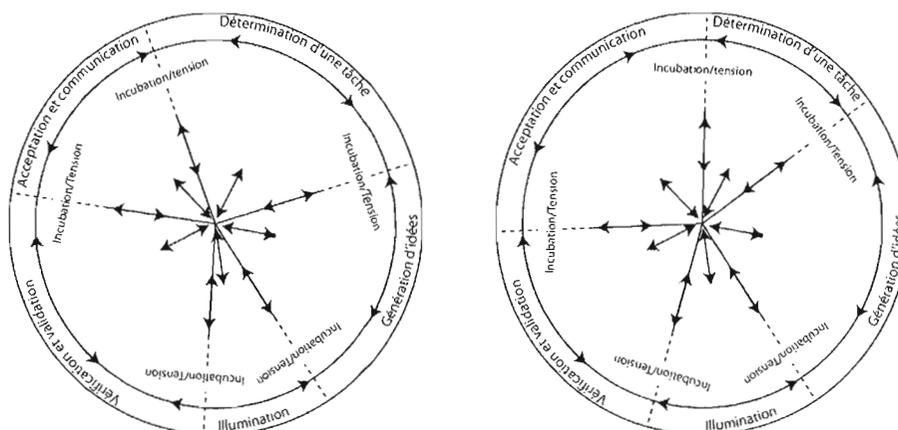


Figure 3.16 Les deux exemples de variations quant à la durée des étapes lors du déroulement du processus créatif

Les deux figures précédentes (3.15 et 3.16) suggèrent encore une fois que les étapes se suivent logiquement. Pourtant, ce n'est pas toujours le cas. En effet, il est tout à fait possible que, lors de l'acceptation et la communication, un commentaire d'un expert amène à une illumination qui inspire une nouvelle tâche au créateur. L'étape de vérification et de validation peut aussi inspirer la genèse d'autres idées. Les flèches d'aller-retour sur la circonférence du cercle ainsi que celles qui se retrouvent au centre démontrent bien le caractère récursif et itératif du processus créatif.

Notre modèle du processus de créativité nous permet de suggérer la définition spécifique suivante du processus créatif. Ainsi, **le processus créatif est une démarche récursive et itérative composée de cinq étapes (détermination d'une tâche, génération d'idées, illumination, vérification et de validation, acceptation et communication). Ces différentes étapes sont entrecoupées par des phases d'incubation ou de tension. Ce processus suppose que la personne créative (ou un groupe de personnes créatives) utilise la pensée créatrice afin de réaliser un produit créatif selon une période de temps déterminée, dans un environnement donné.** Notez, encore une fois, l'interdépendance et l'interrelation des 5P.

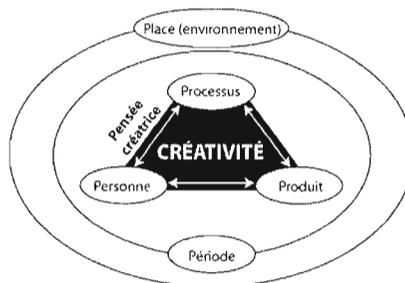
Notre proposition du processus créatif est encore incomplète. Il manque d'autres éléments importants afin d'en assurer la complétude. Nous expliquons donc, ci-après, les différents liens (la pensée créatrice, la production, la création individuelle ou la création d'alliance) qui unissent les 5P de notre modèle du concept de créativité proposé à la figure 3.3.

3.3 LES LIENS UNISSANT LA PERSONNE, LE PRODUIT ET LE PROCESSUS ⁶⁸

Rappelons que notre modèle de créativité (figure 3.3) est composé de la personne, du produit et du processus au sein d'un environnement (place) et dans un laps de temps (période) déterminé. Il existe aussi des liens qui unissent trois éléments du modèle de créativité. La personne est liée au processus grâce à la pensée créatrice. Le processus créatif est lié au produit grâce à la production. Enfin, le produit est lié à la personne. En effet, ce produit peut être qualifié de création individuelle, c'est-à-dire qu'il est généré par une seule personne ou il peut être qualifié de création d'alliance, alors généré par un groupe composé de différentes personnes qui travaillent ensemble. Les différents liens présents au sein du modèle de créativité sont maintenant expliqués.

⁶⁸ Tout comme à la section 3.2, de petites figures de notre modèle de créativité, non numérotées, sont insérées au début des sections afin d'aider le lecteur à visualiser le lien dont il est question.

3.3.1 Le lien entre la personne et processus: la pensée créatrice



Qu'est-ce que la pensée créatrice? Elle est souvent associée à la pensée divergente⁶⁹ qui conduit à la production d'idées originales et nouvelles. Or, la pensée divergente ne semble pas suffisante pour créer. Plusieurs auteurs⁷⁰ affirment que la pensée divergente et la pensée convergente sont toutes les deux indispensables dans la production d'idées créatives donc dans la pensée créatrice. La pensée divergente est caractérisée par un mode de traitement de l'information d'un individu qui conjugue « des éléments que l'on considère d'habitude comme indépendants et disparates (Lambert, 1987 citée dans Legendre, 2005, p. 1026) ». Quant à elle, la pensée convergente correspond à un mode de traitement de l'information qui fait appel au jugement, à la rigueur et à la recherche d'une réponse logique et rationnelle. Ainsi, la pensée convergente d'une personne lui permet de mettre en oeuvre son jugement tandis que sa pensée divergente fait en sorte qu'il suspend son jugement. C'est donc l'alternance entre ces deux types de pensée et leur complémentarité qui incite un individu à créer des produits innovateurs et uniques.

⁶⁹ Baer et Kaufman, 2006; Cropley, 1999; Guilford, 1967, 1977, cité dans Amegan, 1993; Guilford, 1950, cité dans Lubart et *al.*, 2005; Piirto, 2004; Treffinger interrogé par Aleinikov et *al.*, 2000; Wallach, 1967, cité dans Legendre, 2005.

⁷⁰ Basadur, 1998; Bati, 1994, cité dans Le Pechoux, 2000; Beaudot, 1969 et 1973, cité dans Amegan, 1993; Csikszentmihalyi, 2006; Edwards, 1997; Gingras-Audet, 1983, citée dans Landgeau, 2002; Guilford (sans date), cité dans Timbal-Duclaux, 1990; Isaksen et *al.*, 2003; Jaoui, 1979; Kao, 1998; Koestler rapporté dans Legendre, 2005; Moore, 1969, cité dans Amegan, 1993; Osborn rapporté dans Legendre, 2005; Paré, 1977; Schuld, 2002; Sternberg et Williams, 1996, cités dans Jackson et Sinclair, 2006; Taylor, 1964, cité dans Timbal-Duclaux, 1990; Torrance, 1978, cité dans Labelle, 2001; Wallach, 1967, cité dans Legendre, 2005; Wallas rapporté dans Legendre, 2005.

Pour certains, la pensée divergente est associée aux phases d'incubation et d'illumination, tandis que la pensée convergente est associée aux phases de préparation et de vérification (Basadur, 1998 ; Edwards, 1997 ; Gingras-Audet, 1983, citée dans Langdeau, 2002 ; Herrmann, 1996 ; Herrmann, 1978, cité dans Timbal-Duclaux, 1990). Pour d'autres (Isaksen et *al.*, 2003 ; Jaoui, 1979 ; Paré, 1977), l'alternance et la complémentarité des deux pensées (convergente et divergente) est présente dans toutes les phases du processus créatif.

Les auteurs utilisent parfois des termes apparentés à la pensée divergente ou à la pensée convergente, tels que la pensée primaire ou secondaire, la pensée janusienne, la pensée évaluatrice, la pensée floue, la pensée nette, la pensée latérale et verticale ou encore la pensée visuelle ou spatiale. La diversité des termes utilisés pour désigner la pensée créatrice peut entraîner de la confusion. Qu'en est-il vraiment?

3.3.1.1 La diversité des termes qui définissent les différents types de pensée associés à la pensée créatrice

Les termes « pensée primaire et pensée secondaire » sont utilisés par Maslow (1968), cité dans Langdeau (2002). Pour lui, la pensée primaire équivaut à la pensée artistique qui utilise l'imaginaire pour trouver l'inspiration. Donc, pensée primaire et artistique représentent la pensée divergente. Toujours selon Maslow (1968), la pensée secondaire correspond à la pensée scientifique qui recherche la solution qui convient. Ici, la pensée secondaire et scientifique renvoient à la pensée convergente. L'union des deux pensées se nomme la pensée intégrée et elle est synonyme de pensée créatrice.

Rothenberg (1971 et 1999, cités dans Isaksen et *al.*, 2003 ; dans Jauèvec, 1999 et dans Piirto, 2004) invente l'expression « pensée Janusienne ». Il a imaginé ce terme en référence à un Dieu romain, Janus, qui regardait, en même temps, dans deux directions opposées. La pensée janusienne est aussi synonyme de la pensée créatrice, car il existe une complémentarité entre les deux directions visibles par Janus.

Pour Paré (1977), la pensée créatrice correspond à l'alternance entre pensée divergente et pensée « évaluatrice ». Cette dernière équivaut à la capacité de juger le matériel, donc à la pensée convergente.

Von Oech (1986) parle de « pensée floue » qui correspond à la recherche de nouvelles idées et de « pensée nette » utilisée pour évaluer les idées. La pensée floue égale la pensée divergente tandis que la pensée nette équivaut à la pensée convergente.

De Bono (2004) soutient que l'utilisation de la « pensée verticale et la pensée latérale » amène un individu à être créatif. Paré (1977) précise que, « De Bono parle aussi de deux types de pensée, qui correspondent à la pensée convergente et à la pensée divergente (p. 168) ».

Pour Edwards (1997), la pensée créative est composée de la « pensée visuelle » spécialisée dans l'information spatiale et de la « pensée verbale » qui permet l'analyse selon une logique séquentielle.

Enfin, certains auteurs (Edwards, 1997 ; Herrmann, 1996 ; Labelle, 2001 ; Timbal-Duclaux, 1990) parlent aussi des différences entre les hémisphères gauche et droit décrits pour la première fois par le psychobiologiste Roger W. Sperry (Edwards, 1997 ; Jauèvec, 1999). Selon les auteurs cités au début du paragraphe, les deux hémisphères traitent l'information de façon complémentaire. L'hémisphère gauche

permet, entre autres, à un individu de mettre en oeuvre la pensée convergente tandis que l'hémisphère droit permet à une personne d'activer la pensée divergente.

Le tableau 3.8 démontre la diversité des termes qui définissent les différents types de pensée caractérisant la pensée créatrice.

Tableau 3.8 La diversité des termes qui définissent les types de pensée caractérisant la pensée créatrice

Auteurs	Pensée divergente	Pensée convergente	Pensée créatrice
Maslow (1968)	Primaire ou artistique	Secondaire ou scientifique	Intégrée
Paré (1977)	Divergente	Évaluatrice	Créatrice
Von Oech (1986)	Floue	Nette	Créatrice
De Bono (2004)	Latérale	Verticale	Créatrice
Edwards (1997)	Visuelle	Verbale	Créatrice
Rothenberg (1971)	← Pensée Janusienne →		
Plusieurs auteurs	Hémisphère droit	Hémisphère gauche	Créatrice

Ceci étant dit, nous rappelons que nous avons lu très peu d'ouvrages traitant de la créativité d'un point de vue neurologique qui insistent sur l'activité cérébrale du cerveau et du système nerveux lors de l'émergence de la créativité. D'ailleurs, Bogen et Bogen (1999) qui étudient les théories de la créativité en lien avec le cerveau, affirment que « explanations of creativity in terms of brain are rare. [...] Creativity requires more than [...] logical thought of the left hemisphere ; it also needs the cultivation and collaboration of the other side of the brain (p. 571 et 573) ». Ils ajoutent qu'il n'y a pas de consensus auprès des différents neuroscientifiques quant à

l'activité cérébrale des hémisphères. Malgré tout, nous n'avons donc pas de raison de douter de la complémentarité des deux hémisphères lors d'une activité créatrice.

3.3.1.2 La complémentarité de la pensée divergente et de la pensée convergente dans la pensée créatrice

Certains auteurs expliquent l'action complémentaire de la pensée divergente et de la pensée convergente constituantes de la pensée créatrice. Jaoui dont les propos sont rapportés dans Timbal-Duclaux (1990), Isaksen et *al.*, (2003) et Paré (1977), parle d'un mouvement continu entre l'ouverture de la pensée divergente qui déploie les différentes possibilités en suspendant le jugement et la fermeture de la pensée convergente qui permet de faire des choix éclairés à l'aide de son jugement. Nous avons déjà abordé sommairement cette question à la section 3.2.5, plus précisément à la figure 3.11, laquelle représente le modèle du processus créatif intitulé *Creative Problem Solving (CPS)* présenté dans Isaksen et *al.*, (2003).

Ces trois auteurs illustrent la pensée créatrice en utilisant la forme d'un losange. Cette forme géométrique caractérise l'ouverture, c'est-à-dire la pensée divergente qui offre plusieurs possibilités et la fermeture produite par le choix exercé à l'aide de la pensée convergente.

D'abord, Jaoui dans Timbal-Duclaux (1990) insiste sur l'ouverture de l'imagination et sur la fermeture à l'aide d'un jugement critique, non négatif.

Ensuite, Isaksen et *al.* (2003) parlent plutôt d'un équilibre dynamique entre la production, qui suspend le jugement afin de permettre l'ouverture aux différentes possibilités et le recentrage qui implique le jugement affirmatif qui caractérise la fermeture.

Quant à Paré (1977), il propose un continuum entre l'ouverture, le choix et la fermeture. L'ouverture est possible grâce à la pensée divergente, le choix est fait grâce à l'évaluation et la fermeture se réalise à l'aide de la pensée convergente. Paré (1977) ne parle pas de pensée créatrice, mais bien d'une stratégie pour faire éclore la créativité comme le démontre la figure 3.17. Cette stratégie est d'ailleurs insérée à chacune des étapes du processus créatif proposé par Paré, comme on peut le voir dans la même figure.

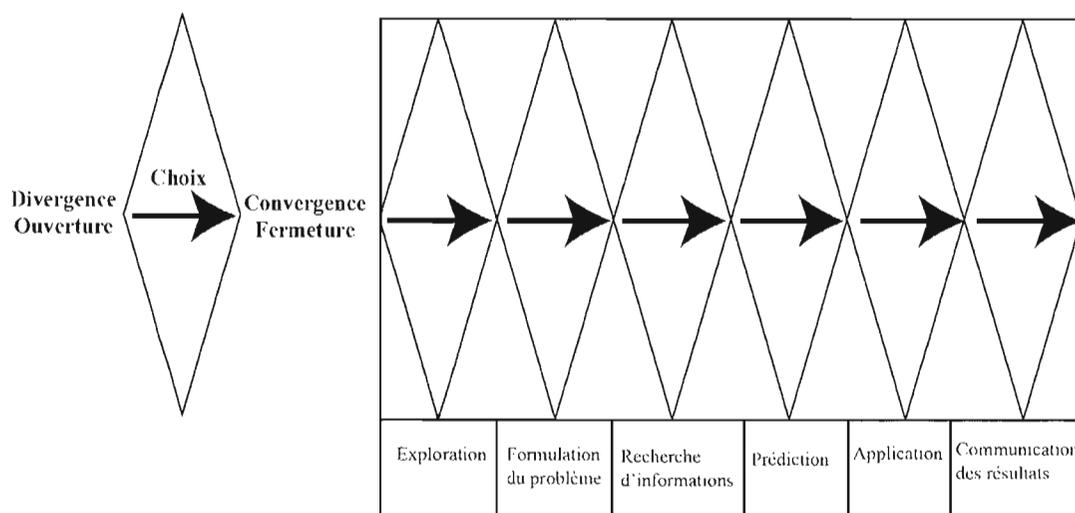


Figure 3.17 L'adaptation de la stratégie insérée dans le processus créatif proposé par Paré (1977) pour permettre l'éclosion de la créativité

Selon notre synthèse des écrits scientifiques, nous pouvons affirmer qu'il est question de pensée créatrice dans les trois modèles (Timbal-Duclaux, 1990 ; Isaksen et *al.*, 2003 ; Paré, 1977). Lors de cette ouverture et de cette fermeture, certaines habiletés précises sont mises à contribution, dont le jugement rationnel, entre autres. Il existe aussi d'autres habiletés associées à la pensée créatrice. Celles-ci sont expliquées ci-après.

3.3.1.3 Les habiletés associées à la pensée créatrice

Guilford (1986) est le premier à parler des différentes habiletés nécessaires au déploiement de la créativité. Il insiste essentiellement sur quatre habiletés, soit la fluidité, la flexibilité, l'originalité et l'élaboration (Guilford, 1970, cité dans Langdeau, 2002 ; Guilford (sans date), cité dans Piirto, 2004 ; Guilford (sans date) cité dans Timbal-Duclaux, 1990). Lubart et *al.* (2005) ainsi que Pelletier (1985), cités dans Amegan (1993) ne conservent que trois habiletés : la fluidité, la flexibilité et l'originalité en omettant l'élaboration. D'autres auteurs ont également expliqué les habiletés en les nommant parfois différemment. Ainsi Cossette (1998), nomme la production idéationnelle au lieu de fluidité, il garde l'appellation flexibilité et originalité. Il utilise le terme complexité au lieu d'élaboration, tout comme Lubart (2000-2001).

La fluidité⁷¹ correspond à la capacité à produire un grand nombre d'idées. La flexibilité⁷² équivaut à l'aptitude à produire une grande diversité d'idées, donc à explorer différentes avenues possibles (Lubart et *al.*, 2005). L'originalité⁷³ se résume à la capacité à produire des idées rares, différentes des autres, statistiquement⁷⁴. Enfin, l'élaboration (Amegan, 1993; Guilford, 1970, cité dans Langdeau, 2002 ; Guilford (sans date), cité dans Piirto, 2004 ; Guilford (sans date), cité dans Timbal-Duclaux, 1990 ; Ripple, 1999) ou complexité (Cossette, 1998 ; Legendre, 2005 ;

⁷¹ Amegan, 1993; Guilford, 1970, cité dans Langdeau, 2002; Guilford (sans date), cité dans Piirto, 2004 ; Guilford (sans date), cité dans Timbal-Duclaux, 1990; Lubart, 2000-2001; Lubart et *al.*, 2005; Oléron, 1974, cité dans Legendre, 2005; Pelletier, 1985, cité dans Amegan, 1993; Ripple, 1999.

⁷² Amegan, 1993; Cossette, 1998; Guilford, 1970, cité dans Langdeau, 2002; Guilford (sans date), cité dans Piirto, 2004 ; Guilford (sans date), cité dans Timbal-Duclaux, 1990; Lubart, 2000-2001; Lubart et *al.*, 2005; Oléron, 1974, cité dans Legendre, 2005; Pelletier, 1985, cité dans Amegan, 1993; Ripple, 1999.

⁷³ Le sujet de l'originalité a d'ailleurs déjà été abordé à la section 3.2.2 concernant les produits créatifs.

⁷⁴ Amegan, 1993; Cossette, 1998; Guilford, 1970, cité dans Langdeau, 2002; Guilford (sans date), cité dans Piirto, 2004 ; Guilford (sans date), cité dans Timbal-Duclaux, 1990; Lambert, 1987, citée dans Legendre, 2005 ; Lubart, 2000-2001; Lubart et *al.*, 2005; Pelletier, 1985, cité dans Amegan, 1993; Ripple, 1999.

Lubart, 2000-2001) est caractérisée par la capacité à produire un grand nombre de détails donnés dans la mise en œuvre d'une idée, lesquels contribuent à son développement. Il est important de ne pas confondre la complexité en tant que caractère de ce qui est complexe, mais bien de mettre l'importance sur le grand nombre de détails donnés dans la mise en œuvre d'une idée.

La fluidité, la flexibilité et l'originalité sont activées davantage lors des périodes qui demandent plus de divergence et la complexité s'observe plus spécifiquement dans la période qui demande plus de convergence.

3.3.1.4 La pensée créatrice au coeur du processus créatif

Nous avons choisi d'illustrer la pensée créatrice à l'aide d'un losange, tout comme Timbal-Duclaux (1990), Isaksen et *al.* (2003) et Paré (1977), afin de bien démontrer l'ouverture sur les différentes possibilités qui se traduisent par la sélection d'une ou de plusieurs solutions lors de la fermeture. Ainsi, la pensée créatrice est constituée des pensées divergente et convergente ainsi que des quatre habiletés : fluidité, flexibilité, originalité et complexité⁷⁵, telles qu'illustrées à la figure 3.18.

De plus, comme le démontre la figure 3.18, la pensée créatrice est inhérente et indispensable au processus créatif. La pensée créatrice implique les habiletés suivantes: fluidité, flexibilité, originalité et complexité tandis que le processus créatif présuppose des phases telles la détermination d'une tâche, la génération des idées, l'illumination, la vérification et l'élaboration ainsi que l'acceptation et la communication qui se déroulent dans le temps. Différentes phases de tension ou d'incubation surviennent également, à tout moment, lors du processus

⁷⁵ Nous avons choisi de garder le terme complexité plutôt qu'élaboration, car celui-ci est plus évocateur du grand nombre de détails requis dans la mise en oeuvre d'une idée.

créatif. En insérant la pensée créatrice au cœur de notre proposition de processus créatif, nous achevons la représentation unificatrice du processus créatif présenté auparavant à la figure 3.15.

La fluidité et la flexibilité sont schématisées par deux zones de gris différents ainsi qu'à l'aide de petits points qui représentent le grand nombre d'idées. L'originalité est symbolisée par une étoile blanche, afin de démontrer le caractère d'exception. Ces trois habiletés font partie de l'ouverture que permet la divergence par la suspension du jugement. La complexité fait appel à un processus plus logique, donc convergent, car il faut réfléchir aux nombreux détails qui permettent la mise en oeuvre de l'idée. La fermeture permet aussi de faire le choix de la (ou des) meilleure(s) solution(s) grâce au jugement rationnel. Le choix de la (ou des) meilleure(s) solution(s) est illustré par les quelques points qui restent au bout du losange. Le nombre de détails trouvés prouvant la complexité n'est, par contre, pas schématisé, car en ajoutant plusieurs points qui illustreraient le grand nombre de détails, ceux-ci pourraient être confondus avec le grand nombre de points caractérisant la flexibilité. Ainsi, chacune des quatre habiletés peut être activée à toutes les phases du processus créatif, démontrant encore la complémentarité entre les pensées divergente et convergente nécessaires lors du processus. Par contre, lors de la phase d'illumination, la pensée créatrice n'est pas active, car cette phase est caractérisée par des *flashes* intuitifs, souvent de durées brèves.

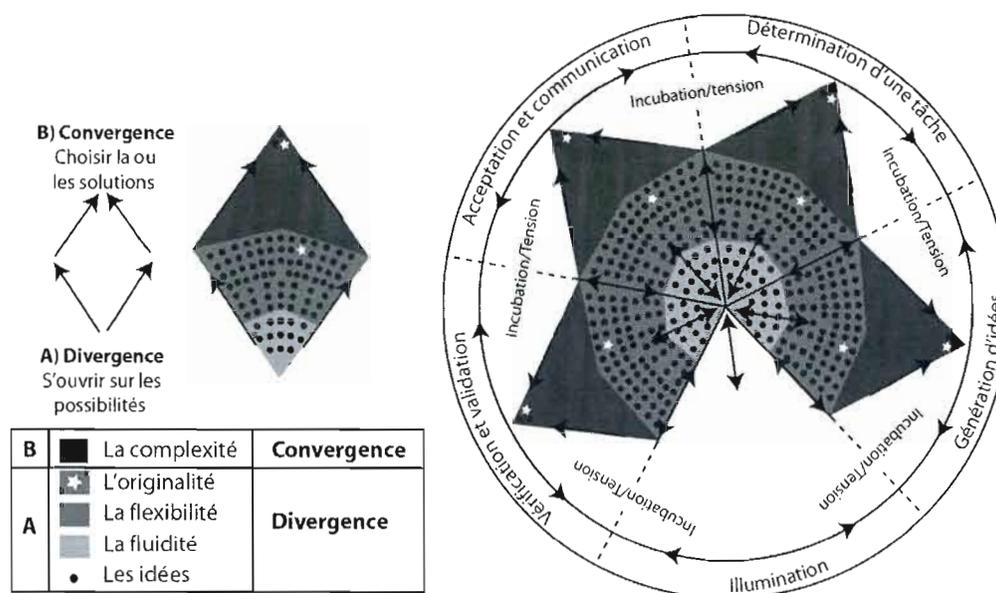


Figure 3.18 La pensée créatrice au coeur du processus créatif

Nous pouvons donc maintenant suggérer la définition spécifique suivante pour la pensée créatrice. **La pensée créatrice est un mode de traitement de l'information qui implique la pensée divergente et la pensée convergente, lesquelles permettent de réaliser un produit créatif à l'aide du processus créatif. Elle implique différentes habiletés (fluidité, flexibilité, originalité et complexité) tandis que le processus créatif présuppose des étapes (détermination d'une tâche, génération des idées, illumination, vérification et l'élaboration, acceptation et communication). Ces différentes étapes sont entrecoupées de phases d'incubation ou de tension.** La pensée créatrice dépend ainsi des habiletés des personnes (ou groupe de personnes) et de l'utilisation appropriée du processus créatif. Elle est aussi dépendante de l'environnement (la place) et de la période de temps nécessaire à l'émergence de la créativité. Notez, toujours, l'interdépendance et l'interrelation des 5P.

À la figure suivante (3.19), le développement d'une collection de vêtements est exemplifié afin de bien démontrer les différentes activités associées à chaque étape. Une quantité infinie d'exemples seraient ainsi envisageables. Les activités inhérentes

à chaque étape sont fixées par la tâche déterminée. Ainsi, si on veut trouver une nouvelle technique de développement de patron ou réaliser un projet de dessin, les activités du processus créatif changent. Même chose, si on transpose le processus créatif dans un autre domaine, par exemple, en récréologie. L'intervenant qui veut aider les personnes âgées à conserver une bonne dextérité peut créer une intervention nouvelle en réalisant les activités propices à son but. Ce modèle du processus créatif est donc transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement. Rappelons également que la durée des étapes peut varier et que le processus créatif est récursif et itératif.

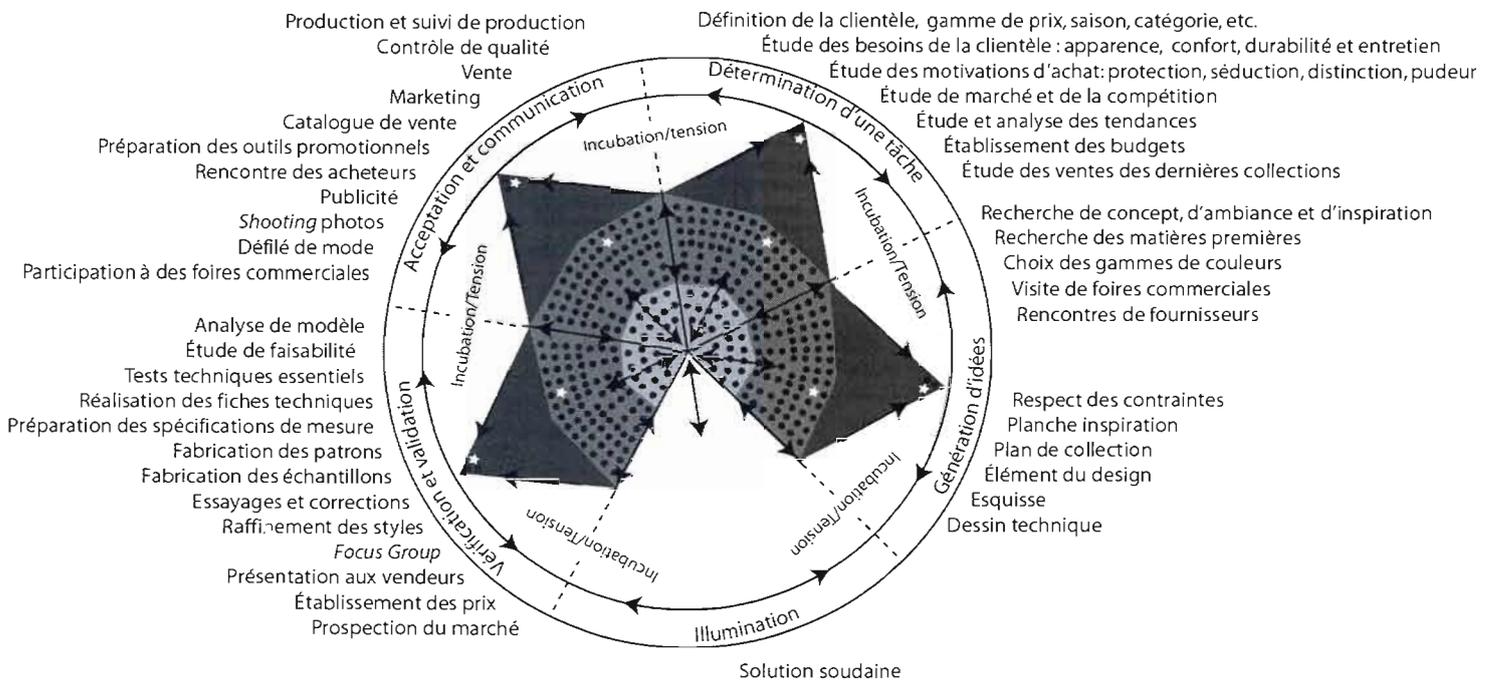
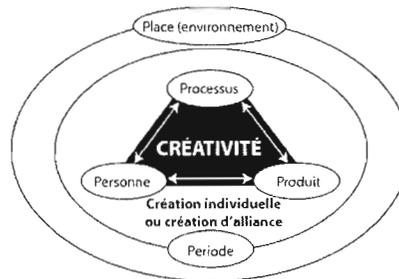


Figure 3.19 Un exemple des différentes activités associées à chaque phase du processus créatif sous-jacent au développement d'une collection de vêtements

3.3.2 Le lien entre la personne et le produit: la création individuelle ou la création d'alliance



3.3.2.1 La création individuelle ou la créativité individuelle

La créativité, c'est-à-dire l'interdépendance et interrelation entre les 5P (personne, processus, produit, période et place pour environnement) et les liens (pensée créatrice, production) peut se réaliser en groupe (création d'alliance) ou seul (création individuelle). Le groupe peut parfois être un inhibiteur, mais travailler seul peut aussi entraver la créativité. À l'inverse, le travail en équipe peut aussi multiplier les idées et permettre l'innovation et la création géniale. Pourquoi, lors d'une activité créative, certaines personnes travaillent-elles bien en équipe et d'autres mieux quand elles sont seules?

D'abord, il faut parler des travaux de Sperry sur la mise en évidence du double fonctionnement cérébral.

Les recherches de Sperry, qui lui valurent le prix Nobel de médecine en 1981, ont montré que les hémisphères gauche et droit du cerveau humain utilisent des méthodes de traitement de l'information opposées. Les deux modes de pensée interviennent dans les processus cognitifs supérieurs, mais chaque moitié du cerveau est spécialisée dans son style propre et chacune a ses compétences particulières, de façon complémentaire, tout en conservant leur type de pensée propre (Edwards, 1999, p. 11 et 12).

Ainsi, le cerveau gauche serait spécialisé dans la pensée logique et analytique. Il aurait de la facilité à converger. Le cerveau droit serait beaucoup plus intuitif et non linéaire. Il aurait de la facilité à diverger.

Ned Herrmann a mis au point, dans les années 1970, un modèle en se servant des travaux de Sperry. Ce modèle permet, entre autres, de dire pourquoi certaines personnes travaillent bien en équipe tandis que d'autres aiment mieux travailler seules, lors d'une activité créative.

Il continue donc à travailler avec l'affirmation que l'hémisphère gauche est plus apte à converger et que le droit favorise la divergence. Qui plus est, Herrmann décortique les deux hémisphères et distingue la partie corticale supérieure de la partie limbique inférieure pour diviser le cerveau en quatre parties. La partie corticale est associée aux modes cognitif et à l'intellect, tandis que la partie limbique représente les modes viscéral et ressenti. Il les nomme, cortical gauche, cortical droit, limbique gauche et limbique droit et son modèle se présente sous la forme d'un cercle divisé en quatre quadrants. Il le nomme « *Whole Brain* ou Cerveau total » (Herrmann, 1996). Le modèle présenté à la figure 3.20 provient du site Internet de camiq.com, qui représente Herrmann International au Canada. Ce modèle est un instrument psychométrique et il permet de distinguer « les préférences hémisphériques » des individus afin de déterminer leurs modes favoris de pensée. Ainsi, à l'aide d'un questionnaire, les individus peuvent obtenir leur profil individuel et prendre conscience de leur modes favoris de pensée.

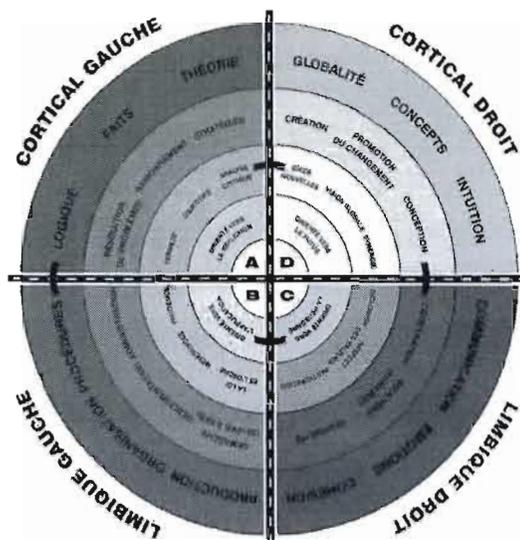


Figure 3.20 Le modèle du fonctionnement « *Whole Brain* ou Cerveau total » de Herrmann (CAMIQ inc., 2009)

Comme on peut le voir à la figure 3.20, le quadrant supérieur gauche est celui du cortical gauche. Les individus ayant une préférence marquée dans ce quadrant, sont attirés par la logique, l'analyse, la réflexion, le chiffrage et les faits. On les appelle souvent « les intellectuels ». Leur profil individuel (A) est illustré à la figure 3.21 et forme une pointe dans le quart « cortical gauche ».

Les personnes qui se retrouvent au bas à gauche sont dans le quadrant limbique gauche. Ceux-ci sont tournés vers l'action. Ils aiment les procédures, la planification, l'organisation et l'administration. On les appelle les « terre-à-terre ». Leur profil individuel (B) est illustré à la figure 3.21 et forme une pointe dans le quart « limbique gauche ».

Le quadrant inférieur droit représente le limbique droit. Ces personnes sont attirées par les contacts humains, la communication et sont très près de leurs émotions. Ils n'aiment pas la logique et préfèrent bouger. On les appelle fréquemment « les

émotifs ». Leur profil individuel (C) est illustré à la figure 3.21 et forme une pointe dans le quart « limbique droit ».

En dernier lieu, dans le quadrant supérieur droit, se trouve le cortical droit. Ce sont « les artistes ». Ils génèrent des tonnes d'idées, mais ont parfois des problèmes à les mettre en œuvre. Ils sont intuitifs et adorent la beauté, les métaphores ainsi que les histoires fantastiques. Leur profil individuel est illustré (D) à la figure 3.21 et forme une pointe dans le quart « cortical droit ». Ainsi, comme le suggère le mot *création* inscrit dans le quadrant supérieur droit du modèle présenté à la figure 3.20, les gens habiles à créer s'y retrouvent.

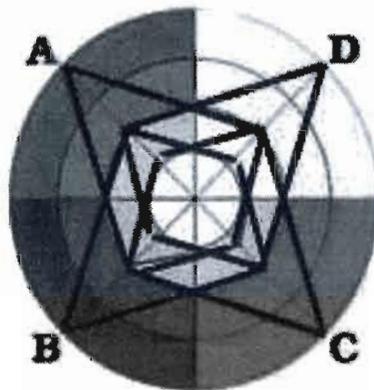


Figure 3.21 Les quatre différents profils individuels qui mettent en relief les modes de pensée favoris des individus du modèle « *Whole Brain* ou Cerveau total » de Herrmann (CAMIQ inc., 2009)

Ces quatre appellations (intellectuel, terre-à-terre, émotif et artiste) illustrent, presque de façon caricaturale, les caractéristiques d'une personne qui possède une seule préférence hémisphérique marquée ou un seul mode de pensée favori. La majorité des gens tendent à utiliser un mode de pensée préféré, mais cette préférence est souvent accompagnée d'un autre mode de pensée favori. Certaines personnes sont également

multidominantes, c'est-à-dire qu'elles possèdent trois ou quatre modes de pensée favoris.

Il est tout de même étonnant de voir que la « *création* » est inscrite dans le deuxième anneau (en partant de la circonférence) du quadrant cortical droit de la figure 3.20. Cette inscription suggère que les personnes des trois autres quadrants sont moins créatives et laisse croire que, seul, le cortical droit est créatif. Qu'en est-il vraiment?

Herrmann (1996) a étudié les corrélations entre son modèle et celui du processus créatif de Wallas (1926)⁷⁶ qui se déroule en quatre étapes (préparation, incubation, illumination et vérification). Comme nous l'avons déjà expliqué à la section 3.2.5 du processus créatif, des chercheurs ont préféré compléter ce processus par une étape précédant celle de « préparation » et une étape ultime suivant celle de « vérification ». À l'instar de ces auteurs, Herrmann (1996) ajoute aussi une étape préliminaire qu'il nomme « intérêt » et une ultime qu'il appelle « application ». Ces deux étapes correspondent à l'étape de la « détermination d'une tâche » de notre processus créatif (figure 3.18) ainsi qu'à celle que nous avons nommée « acceptation et communication ». Herrmann a, par la suite, réuni le modèle du processus créatif de Wallas, mis à jour à l'aide de ses deux étapes supplémentaires, et son modèle du fonctionnement du cerveau. Il affirme ainsi que chaque étape du processus créatif correspond à des quadrants précis comme on peut le voir à la figure 3.22.

Ainsi, les « intellectuels (A) et les terre-à-terre (B) » ont beaucoup plus de facilité à procéder à l'étape de préparation et de vérification. Les « émotifs (C) » se sentent beaucoup plus à l'aise avec l'étape d'incubation, tout comme les « artistes (D) » qui aiment bien aussi l'étape d'illumination. D'ailleurs, c'est probablement parce que les « artistes » possèdent plus d'habiletés de divergence (côté droit) que les autres types

⁷⁶ Cité dans Cropley, 1999; dans Isaksen et *al.*, 2003; dans Lambert, 1991; dans Langdeau, 2002; dans Lubart, 2000-2001; dans Lubart et *al.*, 2005; dans Paré, 1977; dans Plesk, 1996.

qu'ils sont considérés comme des gens généralement plus créatifs. Enfin, la figure 3.22 démontre que les quatre préférences hémisphériques ou modes de pensée favorisés sont nécessaires à la première étape « d'intérêt » et la dernière étape « d'application ».

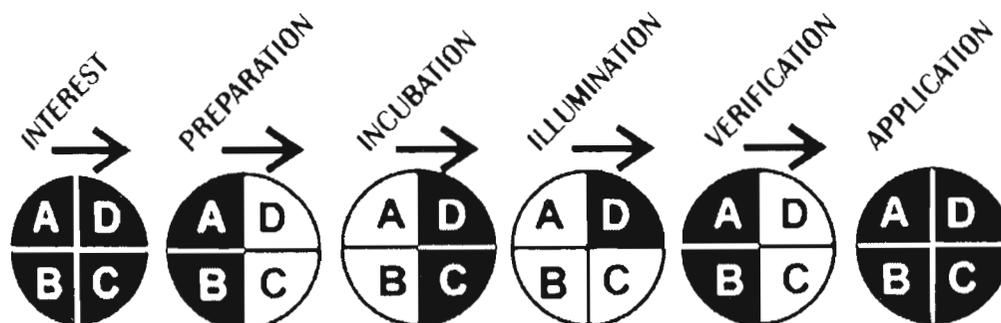


Figure 3.22 La corrélation entre le modèle du fonctionnement du cerveau de Herrmann (1996, p. 217) et celui du processus créatif de Wallas (1926) mis à jour par Herrmann

À la lumière de ces explications, il est donc possible de conclure que les personnes hautement créatives sont celles qui sont multidominantes, donc fortes dans les quatre préférences hémisphériques ou habiles avec les différents modes de pensée. Leur profil individuel est représenté par un carré, car ils sont à l'aise avec les quatre modes de pensée différents. « All quadrants and modes are involved, and the degree to which all the brain contributes to the [creative] process is the extent to which the process is successful (Herrmann 1996, p. 221) ». Ainsi, les personnes très créatives sont celles qui se développent dans toutes leurs sphères (tous leurs hémisphères est encore plus juste). Cette affirmation corrobore le besoin d'actualisation de soi pour un épanouissement complet évoqué par Maslow (1979, 1970, 1968, cité dans Langdeau, 2002) et par d'autres⁷⁷. Rogers (1972), cité dans Legendre (2005) dit que

⁷⁷ Buckmaster et Davis, 1985, cités dans Runco, 1999; Desfossés, 2003; Feldman, 1999; Jackson et Sinclair, 2006; Legendre, 1995; Luthe (sans date), cité dans Provencher, 1987; Maslow, 1971, cité

la créativité correspond, entre autres, « à la réalisation de soi et à la possibilité de devenir ce qu'on est capable d'être (p. 311) ».

Conséquemment, lorsqu'on superpose le modèle (Herrmann, 1996) du profil individuel d'un individu multidominant à notre typologie des produits créatifs (figure 3.8), nous constatons que la « création », qui équivaut au niveau ultime de la créativité, est à leur portée (voir figure 3.23). Ainsi, une personne hautement créative a des modes de pensée favoris associés aux quatre quadrants et pas seulement au quadrant du cortical droit, celui des « artistes ». Un multidominant est donc à l'aise avec les quatre types de pensées et peut aimer travailler seul afin d'élaborer ses idées qui évoluent dans le temps. Il est probable que Leonard de Vinci, Einstein ou Darwin étaient multidominants. Plus près de nous, peut-être que Robert Lepage et Guy Laliberté du Cirque du Soleil le sont aussi.

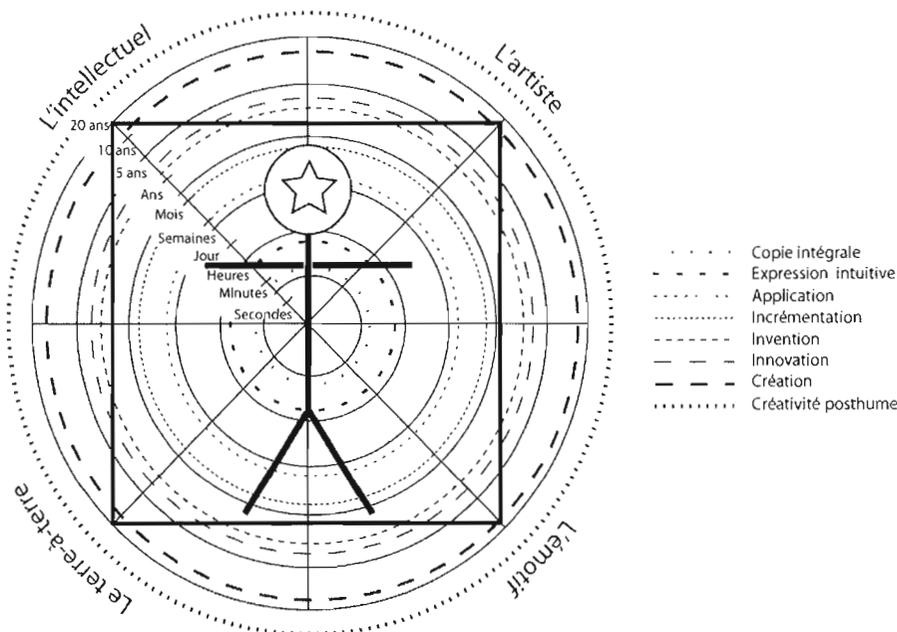


Figure 3.23 La création par un multidominant

dans Runco, 1999; Rogers, 1972, cité dans Landgeau, 2002; Rogers, 1972, cité dans Legendre, 2005; Rogers, 1961, cité dans Runco, 1999; Runco, 1999; Torrance (sans date), cité dans Isaksen et al., 2003.

Notre modèle du concept de créativité nous permet de suggérer la définition spécifique suivante pour le lien unissant le produit à la personne. Ainsi, **la création individuelle représente le produit génial (niveau ultime) de la créativité, généré par une personne qui possède des habiletés relatives à plusieurs modes de pensée différents. Cette création est aussi dépendante du processus créatif utilisé, de la période nécessaire à sa réalisation et de la place (l'environnement) où la création est imaginée.**

Nous rappelons que le mot création correspond au niveau ultime de notre typologie des produits créatifs (voir tableau 3.7). C'est donc pour cette raison que la définition de création individuelle fait référence à une personne possédant des habiletés exceptionnelles avec plusieurs modes de pensée différents. Ceci étant dit, il est tout à fait possible de créer seul, sans atteindre ce niveau. Dans ce cas, on parle donc de « **créativité individuelle** » et non pas de « création individuelle ». Ainsi, la créativité individuelle représente un **système composé de cinq éléments distincts, interreliés et formant un tout. Ces cinq éléments sont caractérisés par une personne qui utilise un processus créatif (sans objectif précis d'atteindre le produit créatif ultime : la création) afin de réaliser un produit créatif selon une période déterminée ou non et dans un environnement (place) précis.**

Par contre, peu de gens sont multidominants. Selon Herrmann « only 3 percent of total database is quadruple-dominant profiles (1996, p. 77) ». C'est pour cette raison que l'on rencontre rarement des gens qui atteignent le niveau supérieur de l'échelle de créativité dans nos sociétés (Kato, 1994, cité dans Le Pechoux, 2000 ; Lubart et *al.*, 2005 ; Paré, 1977 ; Taylor, 1988). Le travail en équipe est peut-être une solution.

3.3.2.2 La création d'alliance ou la créativité en équipe

Étant donné que la majorité des gens tendent à avoir une ou deux dominances marquées, Herrmann (1996), cité également dans O'Hara et Sternberg (1999) et dans Parnes (1999), suggère de former des équipes de travail qui unissent des gens des quatre modes de pensée différents afin d'obtenir le meilleur de chacun. En formant des groupes de travail, qui réunissent des individus de préférences différentes et complémentaires, on travaille à « cerveau total », tel que démontré par la figure 3.24. Ainsi, on a toutes les chances d'atteindre l'objectif d'innover et de créer des produits qui changent le monde.

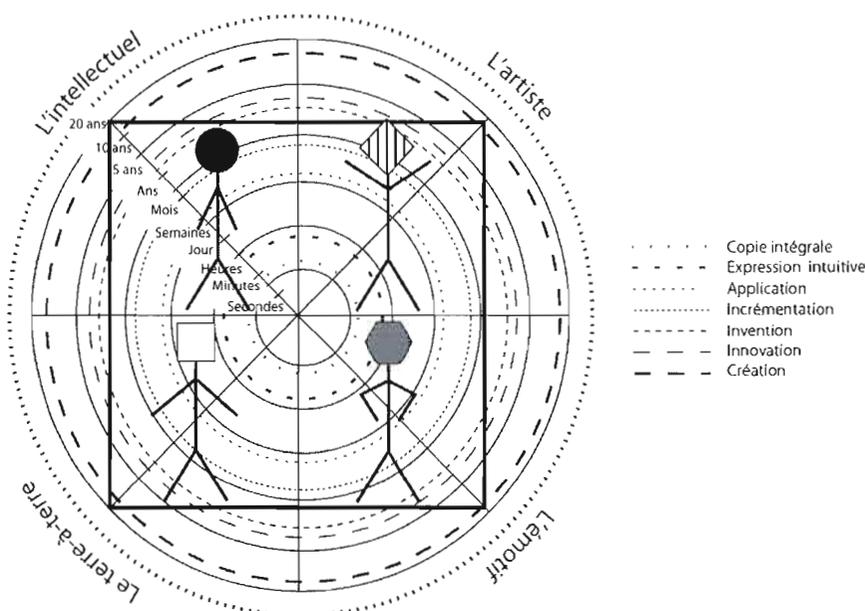


Figure 3.24 La formation d'équipe qui travaille à « cerveau total » basée sur les travaux de Herrmann (1996)

Mahy (2008), qui étudie les pratiques clés de création et de gestion au Cirque du Soleil, écrit que « la capacité d'innover émergerait donc de la cooccurrence de la créativité des artistes, de leur potentiel de création et de la capacité d'investir pour

innover, responsabilité des dirigeants et des gestionnaires (p. 6) ». Ainsi, la coopération entre les artistes et les gestionnaires peut favoriser la créativité.

D'autres auteurs ont aussi développé des tests qui permettent d'identifier les préférences des gens en matière de mode de pensée. Ces tests facilitent aussi la constitution des équipes de travail, afin que chaque membre de l'équipe comprenne et apprécie mieux les forces et faiblesses de ses coéquipiers. Les tests les plus connus sont le *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI), cité dans O'Hara et Sternberg (1999) et cité dans Parnes (1999) ou le *Creative Problem Solving Profile Inventory* de Basadur (1998), cité également dans O'Hara et Sternberg (1999) et cité dans Parnes (1999). Enfin, le *Kirton Adaptation Innovation Inventory* (KAI), cité dans O'Hara et Sternberg (1999), cité dans Parnes (1999) et cité dans Puccio (1999a) est un autre test similaire à ceux précédemment présentés. Les organisations peuvent donc utiliser ces différents tests afin de constituer des groupes qui sont aptes à générer des idées qui changeront, éventuellement, le monde.

Ces groupes de travail peuvent malheureusement conduire à des incompréhensions et des conflits qui entravent la créativité. La gestion des équipes doit donc être faite avec beaucoup de doigté pour espérer l'atteinte des résultats escomptés. Le leadership de ces équipes semble être une composante clé du succès. Les groupes hétérogènes permettent à chacun d'apprendre des différences de l'autre. Il est possible d'imaginer que les phases de tension, au sein du processus créatif, sont plus fréquentes dans les équipes. Cette affirmation est une hypothèse, car « there as been little research that compares individual creativity to team creativity (Puccio, 1999a, p. 640) ».

Nous pouvons donc suggérer, ici, la deuxième définition spécifique pour le lien unissant le produit à la personne. Ainsi, **la création d'alliance représente le produit génial (niveau ultime) de la créativité généré par un groupe composé de personnes qui collaborent ayant différents modes de pensée favoris. Cette**

création est aussi dépendante du processus créatif utilisé, de la période nécessaire à sa réalisation et de la place (l'environnement) où cette création est imaginée.

Tout comme dans la définition de « création individuelle », le mot création correspond au niveau ultime de notre typologie des produits créatifs. C'est donc pour cette raison que la définition de création d'alliance fait référence à la collaboration de personnes différentes possédant des habiletés complémentaires associées aux différents modes de pensée. Ceci étant dit, il est tout à fait possible de créer en équipe, sans atteindre ce niveau. Dans ce cas, on parle donc de « **créativité collective ou d'équipe** » et pas de « création d'alliance ». **La créativité collective ou d'équipe représente un système composé de cinq éléments distincts, interreliés et formant un tout. Ces cinq éléments sont caractérisés par un groupe de personnes qui se réunit, sans aucun souci de référence aux différents modes de pensée, afin de réaliser un produit créatif à l'aide du processus créatif selon une période déterminée ou non et dans un environnement (place) précis.**

3.3.2.3 Les différents modes de pensée en lien avec les styles d'apprentissage

Cette partie du mémoire est très succincte et nécessiterait des lectures supplémentaires afin d'approfondir la crédibilité du rapprochement entre les différents modes de pensée et les styles d'apprentissages. Nous avons tout même choisi de l'inclure, car elle pourrait faire l'objet d'une future recherche.

Selon Paré, la créativité « correspond à une façon d'apprendre, de créer de la connaissance. Toute théorie de la créativité est donc nécessairement une théorie de l'apprentissage (1977, p. 83) ». Ainsi, grâce à la créativité, on peut mieux apprendre, d'où l'importance de bien la comprendre.

Nous avons adapté le modèle des styles d'apprentissage de Kolb (1984) présenté dans Legendre (2005) et nous l'avons superposé à la représentation des différents modes de pensée à la figure 3.25. Les deux modèles sont divisés en quatre quadrants et ceux-ci correspondent à quatre modes préférentiels de pensée. Les deux modèles coïncident en plusieurs points.

Ainsi, la personne que nous nommons « l'artiste » apprend selon un « style divergent » d'après Kolb. Elle utilise leur imagination et trouve facilement des idées.

Celui qu'on appelle « l'intellectuel » apprend selon le style que Kolb nomme « assimilateur ». Il aime le raisonnement et les modèles théoriques.

Le « terre-à-terre » est une personne qui apprend selon le « style convergent » proposé par Kolb. Elle préfère les applications pratiques aux théories et elle aime trouver la bonne réponse.

Enfin, « l'émotif » apprend selon le « style accommodateur » de Kolb, c'est-à-dire qu'il s'adapte facilement aux circonstances qui se présentent. Il a beaucoup d'aisance avec les autres et il aime construire ses savoirs dans l'action.

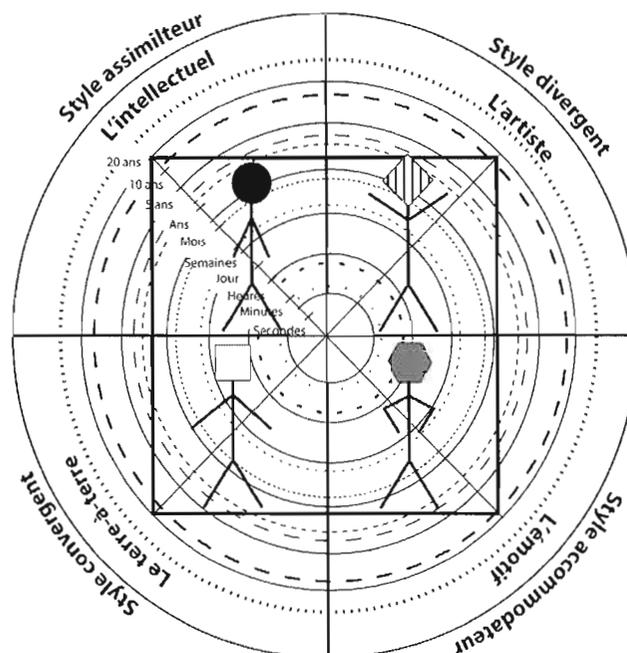


Figure 3.25 La superposition du modèle des styles d'apprentissage de Kolb (1984, présenté dans Legendre, 2005) et celui des différents modes de pensée

Ce rapprochement entre les différents modes de pensée et les différents styles d'apprentissage de Kolb est également esquissé par O'Hara et Sternberg (1999) dans un texte intitulé *Learning Styles*. Ainsi, apprentissage et créativité seraient donc indissociables. D'ailleurs, pour Kolb (1981),

l'apprentissage est la tâche centrale de la vie, un processus constant d'adaptation à l'environnement social et physique. L'apprentissage [...] intègre à la fois des facteurs cognitifs et socioaffectifs; il concerne la créativité, la résolution de problèmes, la prise de décision, le changement d'attitudes, en somme tous les aspects de l'adaptation à la réalité. Le développement du Sujet, dans le contexte d'apprentissage [...], correspond à un accroissement de la complexité (affective, perceptuelle, comportementale) et de la capacité de percevoir le caractère relatif des phénomènes. Sa finalité est l'intégration harmonieuse de quatre modes d'apprentissage (ou d'adaptation) fondamentaux (cité dans Legendre, 2005, p. 1274).

Finalement, apprendre permet d'être plus créatif et la créativité permet d'apprendre, de se réaliser pleinement en tant qu'être humain et surtout permet de se développer en tant qu'« être total » au sens de Legendre (1995).

L'être total est un être d'apprentissage qui apprend sans cesse à apprendre. Et l'apprentissage par la découverte conduit à de sublimes satisfactions de vivre. Par sa compréhension et son intégration des divers ingrédients de la création, l'être total accepte calmement les états occasionnels de déséquilibre, d'angoisse, d'incertitude, voire de confusion et de crise qui présagent toujours une évolution importante de sa structure. Il accueille ces moments d'inconfort, car il sait maintenant très bien qu'ils sont des prodromes [⁷⁸] aussi nécessaires que passagers sur le chemin de l'actualisation créatrice de ses potentialités supérieures (p. 216).

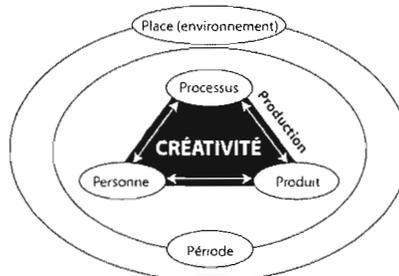
L'être total [est] une personne éduquée parvenue à des niveaux supérieurs de développement. Idéalement, l'être total est une vision utopique qui indique la direction ultime du développement global. La personne éduquée désigne l'être éduqué qui, ayant franchi les principales étapes de son développement, entreprend un cheminement vers l'atteinte de l'être total. (Legendre, 2005, p. 623).

La créativité est essentielle à l'apprentissage et l'apprentissage permet d'être créatif. Cette ronde infinie caractérisée par un enchaînement circulaire de situations dont on ne peut sortir unit ainsi l'apprentissage et la créativité.

En dernier lieu, il reste donc, à expliquer un lien du modèle de créativité, soit celui de la production qui relie le processus créatif et le produit.

⁷⁸ Signes avant-coureurs.

3.3.3 Le lien entre processus et le produit: la production de la créativité⁷⁹



La production de la créativité se concrétise grâce au processus créatif. C'est l'action de créer, de concevoir et de produire un bien, une idée ou un service innovateur. Le lien entre le processus et le produit est très simple. Ce n'est nul autre que le processus créatif activé par la pensée créatrice proposé à la figure 3.18.

Notre modèle du concept de créativité nous permet de suggérer la définition spécifique suivante pour le lien unissant le processus au produit. **Ainsi, la production de la créativité est l'action de réaliser un produit créatif (nouveau, original, utile, valable, adapté au contexte et accepté par la clientèle visée). Ce produit est concrétisé par une personne créative ou un groupe de personnes créatives grâce à un processus créatif qui se déroule selon une période de temps déterminée ou non dans un environnement donné.** L'interdépendance et l'interrelation des 5P sont, encore et toujours, présentes dans cette définition.

Enfin, maintenant que tous les éléments (les 5P) et que leurs liens sont expliqués et définis, nous sommes en mesure de présenter notre modèle détaillé du concept de créativité qui est applicable pour design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines ou ordres d'enseignement.

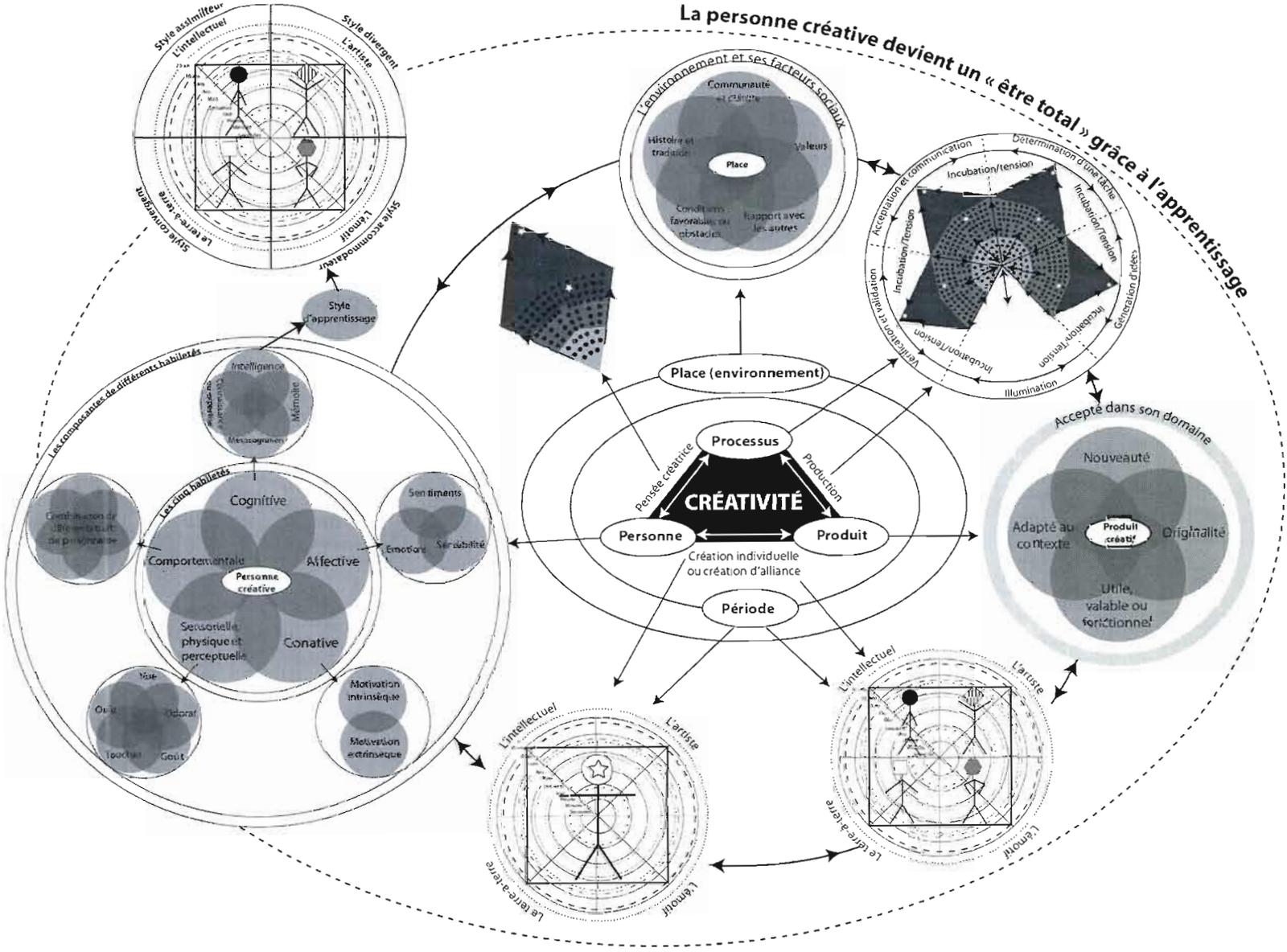
⁷⁹ Précisons que l'expression « production de la créativité » fait référence à l'action de créer un produit créatif et ne fait pas seulement référence à l'action de faire exister ou de produire un produit déjà existant.

3.4 LA PROPOSITION DU MODÈLE DÉTAILLÉ DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ APPLICABLE POUR LE DESIGN DE MODE AU COLLÉGIAL ET TRANSFÉRABLE À D'AUTRES DOMAINES ET ORDRES D'ENSEIGNEMENT

Tout comme Csikszentmihalyi (2006), nous croyons que « la créativité est l'aboutissement d'un système complexe qu'aucune de ses composantes ne suffit à expliquer (p. 59) ». Comme le démontre la figure 3.26, les éléments : personne, processus, produit, place et période se placent en orbite du point central. Chaque élément possède son modèle qui l'explique. Les différents liens unissant les éléments ont aussi leur modèle explicatif.

Enfin, le système « créativité » est en lien avec le système « apprentissage » car c'est l'interaction entre les deux qui permet à la personne créative de devenir un « être total » qui se développe complètement. La circonférence est donc symbolisée par « l'être total » (voir figure 3.26).

Figure 3.26 Notre modèle détaillé du concept de créativité



3.4.1 Une définition universelle ou spécifique à un domaine?

Rappelons qu'à la section 1.6.4.3 de la problématique, certains auteurs suggèrent que la définition de la créativité peut varier d'un environnement à un autre, donc qu'elle est spécifique à un domaine. D'autres auteurs ne sont pas du même avis. Ils s'entendent pour dire que la définition de la créativité est universelle donc qu'elle est la même pour tous les domaines. À la question de Mayer (1999), « is creativity a domain-general activity that is essentially the same in all contexts or a domain-specific activity that depends on the context under consideration (p. 459) », nous affirmons qu'elle peut être universelle et spécifique à un domaine. Tout comme Baer (1999) nous croyons que la créativité « have historically been one-size-fits all theories [and] domain-general theories of creativity continue to have great appeal. [...] It is quite possible that both domain specificity and generality are true, each in part and its own way (p. 595) ».

Or, le modèle détaillé présenté à la figure 3.26 est universel et applicable à tous les domaines ou ordres d'enseignement. C'est son opérationnalisation qui est toujours contextualisée à un domaine spécifique ou à un ordre d'enseignement précis. La créativité ne peut pas se produire à vide. En ce sens, notre modèle s'applique à tous les domaines ou ordres d'enseignement. Il ne serait pas utilisé de la même façon au primaire ou à l'université, en sciences sociales ou en ingénierie. Par contre, lors de son opérationnalisation, c'est-à-dire lors du déroulement du processus créatif, il donnera lieu à des activités précises selon le contexte.

Par exemple, un pâtissier et un poète n'utilisent pas nécessairement les mêmes actions ou les mêmes étapes pour réaliser un produit nouveau, mais l'interaction des 5P et de leurs liens demeure la même, peu importe le domaine. Le poète, seul, peut choisir d'écrire plusieurs mots-clés afin de créer son œuvre et il peut n'avoir aucune contrainte de temps. Le pâtissier, quant à lui, peut décider de travailler en équipe avec

son assistant afin de rechercher des ingrédients inédits qui leur permettront de réaliser un dessert unique dans un laps de temps très court. Les actions choisies par l'un ou par les autres ne font pas nécessairement appel aux mêmes habiletés et mêmes modes de pensée chez les individus. Voyons voir ce qu'il en est pour le design de mode.

3.4.2 Le modèle détaillé du concept de créativité appliqué au design de mode

Étant donné que l'objectif de cette recherche est de proposer un modèle du concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement, nous prenons le temps de spécifier clairement la nature des 5P en design de mode. Ainsi, la personne est incarnée par les étudiants en design de mode, ceux-ci ont comme objectif ultime de produire des collections de vêtements à l'aide, entre autres, d'un processus créatif. Les objectifs peuvent être infinis. Ainsi, pour la réalisation d'une collection de vêtements, l'étudiant peut avoir à imaginer un logo destiné à orner un manteau ou à trouver une façon différente d'assembler les vêtements. L'environnement du futur designer de mode est caractérisé par un ensemble de procédures et de contraintes ainsi que des façons de faire qui constituent le domaine du vêtement au Canada. Les échéanciers et les délais sont souvent très courts et les étudiants doivent fréquemment réaliser des projets dans un laps de temps déterminé. La figure 3.27 illustre maintenant le modèle détaillé du concept de créativité appliqué au design de mode.

Cette démonstration peut facilement être transférable à d'autres domaines ou ordres d'enseignement. Par exemple, un étudiant en sciences peut avoir comme objectif de trouver des solutions innovatrices aux problèmes environnementaux auxquels notre société fait face. Celui-ci utilise un processus créatif afin de trouver sa réponse tout en respectant les caractéristiques de son domaine en fonction d'une période de temps donné. Un autre exemple, en milieu professionnel, place un directeur des ressources humaines qui doit intervenir dans un conflit entre deux collègues. Celui-ci doit trouver des façons de faire qui respectent l'intégrité de chacun tout en étant diplomate, et ce, assez rapidement à la demande des gens concernés.

Voyons maintenant le chapitre de la validation qui permet de voir ce que deux expertes en enseignement de la créativité ainsi que plusieurs enseignants du collégial en pensent.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS DE LA VALIDATION DU MODÈLE DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ

La validation est un processus qui permet l'appréciation du modèle proposé. Cette validation se fait à l'aide d'entretiens de recherche auprès de deux expertes en enseignement de la créativité. Elle se fait également à l'aide d'un test d'appréciation auprès d'enseignants issus de domaines et de cégeps différents. Cette validation est donc réalisée à l'ordre collégial et non pas aux ordres primaire, secondaire ou universitaire. La validation est effectuée sur la base des critères de validité présentés à la section 2.2.5, soit la pertinence, la cohérence, la valeur heuristique, l'analyticité et la crédibilité. Elle consiste à mettre à l'épreuve la proposition de notre modèle du concept de créativité afin de l'approuver ou d'en bonifier la qualité et la valeur.

4.1 LES RÉSULTATS DE LA VALIDATION DU MODÈLE AUPRÈS DES EXPERTES EN ENSEIGNEMENT DE LA CRÉATIVITÉ

En premier lieu, une synthèse de la problématique est acheminée à chacune des expertes de l'enseignement de la créativité, avant les rencontres individuelles, afin de mener efficacement la validation. Cette synthèse permet de leur présenter les objectifs sous-jacents à la recherche. Dans le même envoi, la liste des critères de validité de cette recherche est incluse afin que les expertes les gardent à l'esprit durant la validation. Nous proposons également une liste de questions⁸⁰ propres à soutenir la validation. Elles ne sont pas tenues d'y répondre systématiquement. Ces mêmes questions guident les entretiens individuels.

⁸⁰ Le questionnaire de validation pour les expertes en enseignement de la créativité se trouve à l'appendice C.

4.1.1 Les entretiens de recherche réalisés avec les expertes en enseignement de la créativité

Les expertes en enseignement de la créativité sont rencontrées individuellement, mais leurs commentaires sont réunis. Une des expertes préfère ne pas utiliser la liste de questions. Elle choisit d'écrire ses commentaires directement dans le texte, au fur et à mesure de sa lecture. Lors de l'entretien de recherche, elle explique chacun de ses commentaires sur le modèle de créativité proposé. La deuxième experte choisit plutôt d'utiliser la liste de questions pour valider le modèle. Elle écrit également des commentaires directement dans le texte, qu'elle partage avec la chercheuse lors de l'entretien individuel. Leurs rétroactions permettent ainsi de parfaire le modèle. Les points forts et les points à améliorer exprimés par les expertes sont maintenant exposés. Ces différents points sont formulés en fonction des différents critères de validité de cette recherche.

4.1.1.1 Les points forts en fonction du critère de pertinence

Le critère de pertinence équivaut au « degré de lien significatif entre les résultats obtenus [notre modèle du concept de créativité] et les besoins à satisfaire [la confusion à propos de la créativité] (Bibeau, 1987, cité dans Legendre, 2005, p. 1035) ».

Nous cherchions à savoir si le modèle permet d'obtenir une meilleure vue d'ensemble de la créativité, s'il aide à mieux comprendre la complexité de la créativité ou s'il sert à dissiper la confusion concernant la créativité, entre autres. Nous voulions aussi connaître l'avis des expertes quant à l'utilisation du modèle pour l'enseignement et l'évaluation. Nous leur demandions si le modèle permet de mieux enseigner la

créativité, de mieux l'évaluer et s'il aide à définir plus précisément les critères d'évaluation de la créativité. Nous voulions également savoir si le modèle facilite la communication avec les collègues et les étudiants lorsqu'il est question de créativité.

Ainsi, le modèle est jugé très pertinent par les deux expertes. Il contribue à dissiper la confusion concernant le concept de créativité et permet de comprendre sa complexité. Le modèle aide surtout à fournir une meilleure vue d'ensemble de la créativité, grâce aux liens qui unissent les P du modèle. L'une d'elles exprime davantage son vif intérêt quant aux liens qui relient les 5P. Selon elle, c'est la force de ce modèle et elle n'a rien lu de la sorte jusqu'à maintenant. Le modèle est complet. Cette experte souligne qu'il permet de prendre conscience que « le produit créatif est la conséquence d'un processus créatif réalisé par une personne créative, dans un milieu donné selon un délai ».

Selon elles, le modèle peut servir à plusieurs cours d'un même programme afin de soutenir le développement de la créativité. Elles croient que le modèle peut permettre de soutenir l'enseignement et qu'il peut aider à l'élaboration de notes de cours concernant la créativité.

Une des deux expertes juge que ce modèle peut grandement servir à l'évaluation de la créativité. Le modèle peut être utile pour mieux définir les critères d'évaluation en termes de personne, de produit ou de processus, entre autres. Il peut également être un support important aux étudiants lorsque ceux-ci veulent autoévaluer leurs produits ou processus créatifs. Enfin, cette experte considère ce modèle comme un outil très efficace pour le développement de la métacognition. Elle pense que le modèle peut favoriser la réflexion des étudiants quant à leurs propres processus mentaux. Elle est aussi convaincue qu'il peut stimuler la motivation des étudiants à vouloir devenir plus créatifs et à intensifier leur engagement dans leurs études.

4.1.1.2 Les points forts en fonction des critères de cohérence et d'analycité

La cohérence est caractérisée par la logique du discours et répond à des exigences de non-contradiction. Nous demandions donc aux expertes si le modèle démontre des imprécisions ou des incohérences et si le cadre théorique est rédigé clairement et simplement.

Les expertes disent avoir lu la description du modèle avec beaucoup d'intérêt et que celui-ci est facile à comprendre. Elles ajoutent que le projet est cohérent. L'une d'elle affirme que c'est une « excellente synthèse des notions qui constituent les fondements de la créativité ». L'autre est impressionnée par l'argumentation solide sous-jacente au modèle. Les liens qui unissent les 5P démontrent également la grande cohérence du modèle.

Les deux expertes sont également très impressionnées par la méthodologie rigoureuse utilisée par la chercheuse. L'anasynthèse qui se caractérise par la mise en œuvre d'un processus logique permet de démontrer le critère d'analycité.

4.1.1.3 Les points forts en fonction du critère de crédibilité

La crédibilité traduit un souci de transparence de la part de la chercheuse et un souci constant de vérification des différentes étapes de la recherche par les expertes externes.

Une des expertes en enseignement de la créativité affirme que ce projet de recherche est très crédible et qu'il est réalisé avec beaucoup de rigueur. La chercheuse prouve son professionnalisme grâce aux multiples vérifications du modèle auprès de différents intervenants. L'utilisation de sources autorisées écrites par des auteurs

significatifs témoigne également de la crédibilité de la chercheuse. Une des expertes signifie à la chercheuse qu'elle est digne de confiance, qu'elle démontre un grand souci de transparence et qu'elle est préoccupée de mettre le modèle à l'épreuve.

4.1.1.4 Les points forts en fonction du critère de valeur heuristique

La valeur heuristique permet d'entrevoir les éventuelles recherches ou applications qui découlent de ce projet. Nous cherchions ainsi à connaître les éventuelles pistes de réflexion ou d'actions les plus intéressantes.

Les deux expertes s'entendent pour dire que le modèle ouvre assurément plusieurs pistes pour d'éventuelles recherches ou applications. Les pistes de réflexion les plus intéressantes concernent l'évaluation de la créativité. Le modèle pourrait servir de base à l'élaboration des critères d'évaluation de la créativité et pourrait aussi soutenir l'auto-évaluation de la créativité par les étudiants du collégial. Une des expertes croit qu'il serait également très intéressant de tester l'impact du modèle sur le développement de la créativité des étudiants en classe et auprès des enseignants du collégial ou d'autres ordres d'enseignement. Elle ajoute qu'il serait également instructif de s'attarder à étudier le travail d'équipe lors de l'élaboration de produits créatifs.

En ce qui concerne les pistes d'actions éventuelles, une experte appuie fortement la proposition d'offrir cette recherche au MELS afin d'unifier et de préciser les différents devis ministériels en matière de créativité, et ce, pour l'ensemble des ordres d'enseignement. Celle-ci encourage aussi la chercheuse à diffuser ce modèle grâce à des articles, des séminaires, des colloques, des ateliers et surtout grâce à la conception d'un site Internet. Elle utilisera ce site dès sa conception. Elle ajoute également que ce modèle pourrait être très utile pour le développement de nouveaux programmes de

formation ou lors de l'évaluation des programmes déjà existants, car la créativité est nécessaire à tous, peut importe le programme de formation.

4.1.1.5 Les points à améliorer en fonction du critère de cohérence

Ainsi, selon les expertes, le modèle peut aider les enseignants à mieux expliquer la créativité aux étudiants, car le projet est cohérent. Par contre, elles pensent, unanimement, que certaines parties du modèle sont trop complexes pour les étudiants du collégial. Elles réfèrent particulièrement à la section 3.3.2 concernant le lien entre la personne créative et le produit créatif, c'est-à-dire la création individuelle ou la création d'alliance. Dans cette section, nous expliquons les différents modes de pensée de Herrmann (1996) et le rapprochement de la théorie de l'apprentissage de Kolb en lien avec la créativité. L'une d'elle suggère spécifiquement de simplifier le modèle détaillé (figure 3.26).

Suite à ces commentaires, nous avons donc clarifié et modifié certaines figures (3.23 et 3.24) concernant la création individuelle ou la création d'alliance ainsi que la figure (3.25) illustrant le rapprochement de la théorie de l'apprentissage de Kolb avec la créativité. L'ajout de « bonshommes allumettes » avec des têtes distinctes aide à visualiser les différents modes de pensée. Ainsi, cette modification facilite la compréhension globale du modèle. Ces nouvelles figures sont donc insérées dans le modèle détaillé (figure 3.26) et sont testées lors des présentations et du test d'appréciation auprès de différents enseignants du collégial.

4.1.1.6 Les points à améliorer en fonction du critère de la valeur heuristique

Une experte suggère une amélioration éventuelle. Selon elle, le modèle du concept de créativité démontre peu d'application pratique et il est difficile d'imaginer de faire vivre la créativité à l'étudiant avec un tel modèle. Elle propose donc de concevoir différentes possibilités d'applications pratiques. L'autre experte voit, quant à elle, plusieurs applications pratiques dans le modèle. Elle arrive facilement à lier, au modèle, plusieurs exercices qu'elle utilise dans ses classes. Leur perception est donc différente en ce qui concerne les possibilités de mise en œuvre du modèle.

Nous sommes d'accord avec l'idée que le modèle gagnerait en intérêt avec plusieurs propositions d'applications pratiques. Par contre, étant donné que l'objectif principal de ce projet de recherche est de « concevoir et de proposer un modèle du concept de créativité », c'est-à-dire de développer un référentiel qui contribue à une meilleure compréhension de la créativité, l'élaboration d'application pratique fera l'objet de travaux ultérieurs.

En résumé, les commentaires de validation du modèle par les expertes en enseignement de la créativité sont très positifs et favorables. Les deux expertes s'entendent sur tous les points à l'exception de la différence d'opinions concernant les applications pratiques.

4.2 LES RÉSULTATS DU TEST D'APPRÉCIATION AUPRÈS D'ENSEIGNANTS ISSUS DE DOMAINES ET DE CÉGEPs DIFFÉRENTS

La deuxième validation que nous nommons test d'appréciation⁸¹ est effectuée dans le cadre de deux présentations du modèle offertes à des enseignants issus de domaines et de cégeps différents. Le modèle est présenté à l'aide d'un document PowerPoint. Les différentes figures du modèle de créativité sont décrites aux participants. À la fin de ces présentations, les enseignants sont invités à remplir le test d'appréciation, développé sur la base des critères de validité de cette recherche. Celui-ci permet, entre autres, de pressentir l'impact du modèle sur le développement de la créativité des étudiants en classe et auprès des enseignants.

4.2.1 Le test d'appréciation lors de la première présentation du modèle

Lors de cette première présentation, il y a 31 participants, dont 24 personnes répondent au test d'appréciation. Les enseignants proviennent de 11 programmes différents du cégep Marie-Victorin notamment, arts et lettres, arts plastiques, design de mode, commercialisation de la mode, éducation à l'enfance, éducation spécialisée, graphisme, psychologie, réadaptation physique, sciences sociales et travail social.

Les réponses obtenues au test d'appréciation sont rassemblées dans les tableaux présentés à la section 4.2.3.

⁸¹ Le test d'appréciation pour les différents participants aux présentations du modèle se trouve à l'appendice D.

4.2.2 Le test d'appréciation lors la deuxième présentation du modèle

Lors de la deuxième présentation, il y a 38 participants dont 30 répondent au test d'appréciation. Sont présents des conseillères pédagogiques, un directeur des études et des enseignants de différents programmes. En tout, 13 programmes sont représentés, soit les arts et lettres, arts et technologies informatisées, création multimédia, gestion et exploitation d'entreprise agricole, gestion hôtelière, sciences de la nature (plus spécifiquement la physique), techniques de comptabilité et de gestion, techniques de métiers d'arts, techniques en éducation spécialisée, techniques en réadaptation physique, technologie de l'architecture, théâtre et travail social.

Toutes ces personnes proviennent de différentes régions: cégep d'Alma, cégep de Baie-Comeau, cégep de Granby Haute-Yamaska, cégep de Lévis-Lauzon, cégep de Limoilou, cégep Marie-Victorin, cégep régional de Lanaudière à Joliette, cégep de Rimouski, cégep de Sainte-Foy, cégep de Saint-Hyacinthe, cégep Saint-Jean sur Richelieu, cégep de Shawinigan, cégep du Vieux Montréal, collège Laflèche, collège Lionel-Groulx, collège Maisonneuve, collège Mérici, école supérieure des industries du textile et de l'habillement à Casablanca au Maroc et l'institut de technologie agroalimentaire à La Pocatière.

En résumé, il y a donc 69 participants qui assistent aux deux présentations, dont 54 répondent au test d'appréciation. Ils proviennent de 20 programmes différents issus de 19 institutions de l'ordre collégial.

Les réponses obtenues au test d'appréciation sont rassemblées dans les tableaux suivants. L'analyse et l'interprétation des résultats sont maintenant présentées.

4.2.3 L'analyse et l'interprétation des résultats du test d'appréciation

Nous présentons les résultats du test d'appréciation. Chaque question est analysée et interprétée individuellement à la lumière des critères de validité de cette recherche. Les questions 1 à 9 concernent précisément le critère de validité de la pertinence, c'est-à-dire les liens significatifs entre la problématique énoncée et le modèle du concept de créativité proposé. Ces questions permettent de vérifier si le modèle atténue la confusion concernant le concept de créativité et s'il peut aider à l'enseignement et l'évaluation de celle-ci. Ces questions permettent également de savoir si le modèle facilite la communication avec les collègues et les étudiants lorsqu'il est question de créativité et s'il stimule l'engagement dans les études et la motivation des étudiants à vouloir être plus créatifs. Chacune des questions est maintenant présentée avec les résultats des deux présentations. Nous avons également additionné les résultats collectés lors des deux présentations afin de connaître l'appréciation générale à chacune des questions.

Tableau 4.1 Question 1

Est-ce que le modèle du concept de créativité peut aider à obtenir une meilleure vue d'ensemble de la créativité?	Totalment en accord	Indécis entre ces 2 choix	Très peu en accord	Totalment en désaccord	Ne sais pas
Réponses obtenues à la première présentation	23/24 95.8 %	1/24 4.2 %			
Réponses obtenues à la deuxième présentation	27/30 90 %	1/30 3.3 %	2/30 6.7 %		
Total des réponses	50/54 92.6 %	2/54 3.7 %	2/54 3.7 %		

Presque à l'unanimité (92.6 %), les participants croient que le modèle du concept de créativité peut contribuer à fournir une meilleure vue d'ensemble de la créativité.

Tableau 4.2 Question 2

Est-ce que le modèle du concept de créativité peut aider à mieux enseigner la créativité?	Totallement en accord	Indécis entre ces 2 choix	Très peu en accord	Totallement en désaccord	Ne sais pas
Réponses obtenues à la première présentation	19/24 79.2 %	3/24 12.5 %			2/24 8.3 %
Réponses obtenues à la deuxième présentation	23/30 76.7 %	1/30 3.3 %	2/30 6.7 %	1/30 3.3 %	3/30 10 %
Total des réponses	42/54 77.8 %	4/54 7.4 %	2/54 3.7 %	1/54 1.8 %	5/54 9.3 %

Le résultat de 77.8 % demeure un très bon taux. Cette réponse laisse entrevoir une légère réticence quant à l'utilisation de ce modèle pour mieux enseigner la créativité. Afin de répondre pertinemment à cette question, il faut prévoir une future recherche qui permettrait de tester, de façon exhaustive, l'impact du modèle sur le développement de la créativité des étudiants en classe. Il serait alors intéressant de recueillir les commentaires des enseignants qui l'utiliseraient ainsi que ceux des étudiants. Ce projet pourrait être une suite logique à cette recherche.

Tableau 4.3 Question 3

Est-ce que le modèle du concept de créativité peut aider à mieux évaluer et à mieux définir les critères d'évaluation de la créativité?	Totallement en accord	Indécis entre ces 2 choix	Très peu en accord	Totallement en désaccord	Ne sais pas
Réponses obtenues à la première présentation	17/24 70.8 %	1/24 4.2 %	6/24 25 %		
Réponses obtenues à la deuxième présentation	21/30 70 %		3/30 10 %	1/30 3.3 %	5/30 16.7 %
Total des réponses	38/54 70.4 %	1/54 1.8 %	9/54 16.7 %	1/54 1.8 %	5/54 9.3 %

Les résultats démontrent que les participants croient que le modèle de créativité peut aider à mieux évaluer et à mieux définir les critères d'évaluation de la créativité dans un pourcentage de 70 %. Un participant ajoute que le modèle peut servir de « point de départ » à l'évaluation de la créativité ou à l'élaboration des critères d'évaluation de la créativité.

D'ailleurs, Angela Mastracci, une de nos collègues de travail, élabore présentement un projet de recherche concernant l'évaluation de la créativité. L'objectif principal de cette recherche est de créer des grilles d'évaluation de la créativité en tenant compte de chaque contexte de réalisation. Ces grilles comprennent l'évaluation de la personne créative, du produit créatif ou du processus créatif selon les différents contextes et en fonction d'une durée déterminée ou non. Elle se base, entre autres, sur le modèle des 5P présenté dans ce projet, pour construire ces grilles d'évaluation. Ce projet en est encore à ces débuts, il sera donc intéressant de suivre son évolution.

Tableau 4.4 Question 4

Est-ce que le modèle du concept de créativité peut aider les étudiants à mieux comprendre la créativité?	Totalement en accord	Indécis entre ces 2 choix	Très peu en accord	Totalement en désaccord	Ne sais pas
Réponses obtenues à la première présentation	21/24 87.5 %	2/24 8.3%	1/24 4.2 %		
Réponses obtenues à la deuxième présentation	22/30 73.3 %	3/30 10 %	2/30 6.7 %	1/30 3.3 %	2/30 6.7 %
Total des réponses	43/54 79.6 %	5/54 9.3 %	3/54 5.6 %	1/54 1.8 %	2/54 3.7 %

Près de 80 % des répondants croient que le modèle du concept de créativité peut aider les étudiants à mieux comprendre la créativité. Rappelons qu'un des objectifs de cette recherche est de concevoir un référentiel qui « pourrait contribuer à une meilleure compréhension rationnelle et procédurale de la créativité ». Ainsi, les résultats

permettent de croire que le modèle peut effectivement aider les étudiants à mieux comprendre la créativité.

Tableau 4.5 Question 5

Est-ce que le modèle du concept de créativité peut aider les étudiants à mieux autoévaluer leurs produits créatifs?	Totallement en accord	Indécis entre ces 2 choix	Très peu en accord	Totallement en désaccord	Ne sais pas
Réponses obtenues à la première présentation	17/24 70.8 %	1/24 4.2 %	4/24 16.6 %		2/24 8.3 %
Réponses obtenues à la deuxième présentation	17/30 56.7 %	2/30 6.7 %	7/30 23.3 %		4/30 13.3 %
Total des réponses	34/54 63 %	3/54 5.6 %	11/54 20.4 %		6/54 11 %

70 % des répondant de la première présentation croient que le modèle peut aider les étudiants à mieux autoévaluer leurs produits créatifs contre 57 % des répondants de la deuxième présentation. Le total de 63 % laisse, tout de même, entrevoir la possibilité que le modèle peut aider les étudiants à autoévaluer leurs produits créatifs. Une future recherche concernant l'impact du modèle sur le développement de la créativité des étudiants en classe et auprès des enseignants permettrait davantage d'assurer l'exactitude de cette question. Celle-ci pourrait également être vérifiée à l'aide de la recherche, en cours, concernant l'évaluation de la créativité de notre collègue Angela Mastracci.

Tableau 4.6 Question 6

Est-ce que le modèle du concept de créativité peut aider les étudiants à mieux avoir conscience de leurs propres processus mentaux concernant la créativité?	Totalement en accord	Indécis entre ces 2 choix	Très peu en accord	Totalement en désaccord	Ne sais pas
Réponses obtenues à la première présentation	21/24 87.5 %		3/24 12.5 %		
Réponses obtenues à la deuxième présentation	27/30 90 %	2/30 6.7 %	1/30 3.3 %		
Total des réponses	48/54 88.9 %	2/54 3.7 %	4/54 7.4 %		

Avec un pourcentage élevé de 88.9 %, les participants croient que le modèle du concept de créativité peut aider les étudiants à mieux prendre conscience de leurs processus mentaux concernant la créativité.

Tableau 4.7 Question 7

Est-ce que le modèle du concept de créativité peut aider à stimuler l'engagement des étudiants dans leurs études?	Totalement en accord	Indécis entre ces 2 choix	Très peu en accord	Totalement en désaccord	Ne sais pas
Réponses obtenues à la première présentation	14/24 58.3 %	2/24 8.3 %	5/24 20.8 %		3/24 12.5 %
Réponses obtenues à la deuxième présentation	17/30 56.6 %	2/30 6.7 %	6/30 20 %		5/30 16.7 %
Total des réponses	31/54 57.4 %	4/54 7.4 %	11/54 20.4 %		8/54 14.8 %

Avec un pourcentage de près de 58 %, le modèle ne permet pas de démontrer clairement qu'il peut aider à stimuler l'engagement des étudiants dans leurs études. Cet énoncé est probablement trop vague, car il existe plusieurs facteurs qui permettent de stimuler l'engagement des étudiants dans leurs études. Il suffit de

penser au soutien des parents, au lien entre le travail et les études des étudiants, à leurs activités parascolaires, entre autres.

Tableau 4.8 Question 8

Est-ce que le modèle du concept de créativité peut aider à stimuler la motivation des gens à vouloir être plus créatifs?	Totalment en accord	Indécis entre ces 2 choix	Très peu en accord	Totallement en désaccord	Ne sais pas
Réponses obtenues à la première présentation	14/24 58.3 %	1/24 4.2 %	8/24 33.8%		1/24 4.2 %
Réponses obtenues à la deuxième présentation	18/30 60 %	3/30 10 %	4/30 13.3 %	2/30 6.7 %	3/30 10 %
Total des réponses	32/54 59.3 %	4/54 7.4 %	12/54 22.2 %	2/54 3.7 %	4/54 7.4 %

Avec un pourcentage de près de 60 %, le modèle ne permet pas de démontrer clairement qu'il peut aider à stimuler la motivation des gens à vouloir être plus créatifs. Tout comme la question 7, cet énoncé est probablement trop vague, car il existe plusieurs facteurs qui peuvent motiver les gens à vouloir être plus créatifs. D'ailleurs, à la section 3.2.1.3 de la personne créative, nous avons décrit l'habileté conative comme celle qui pousse l'individu à l'action. C'est donc sur la base des composantes de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque que la créativité peut se déployer et non pas juste grâce à un modèle théorique du concept de créativité. Ce modèle peut, certes aider, mais il n'est pas suffisant. De plus, l'utilisation du terme *gens*, c'est-à-dire un ensemble de personne, manque de clarté et augmente l'ambiguïté de cette question.

Tableau 4.9 Question 9

Est-ce que le modèle du concept de créativité peut aider à mieux communiquer avec les collègues et les étudiants, lorsqu'il est question de créativité?	Totallement en accord	Indécis entre ces 2 choix	Très peu en accord	Totallement en désaccord	Ne sais pas
Réponses obtenues à la première présentation	21/24 87.5 %	2/24 8.3 %	1/24 4.2 %		
Réponses obtenues à la deuxième présentation	27/30 90 %	1/30 3.3 %	2/30 6.7 %		
Total des réponses	48/54 88.9 %	3/54 5.6 %	3/54 5.6 %		

Avec un pourcentage élevé de 88.9 %, les participants croient que le modèle du concept de créativité peut faciliter la communication avec les collègues et les étudiants, lorsqu'il est question de créativité. Un des objectifs de cette recherche était de « favoriser la communication entre les différents agents éducatifs afin d'augmenter la cohésion et l'homogénéité des méthodes d'enseignement et d'évaluation de créativité en design de mode et éventuellement dans d'autres domaines ou ordres d'enseignement ». Ainsi, avec ce pourcentage, les résultats permettent de croire que le modèle peut effectivement aider à mieux communiquer lorsqu'il est question de créativité.

La question 10 concerne précisément le critère de validité de la cohérence et celui de la crédibilité. La cohérence est caractérisée par la logique du discours tandis que la crédibilité traduit un souci constant de vérification des différentes étapes de la recherche. Cette question donc permet de vérifier si le modèle est logique, sans imprécision ou incohérence et démontre la préoccupation de la chercheuse à faire vérifier, encore une fois, le modèle.

Tableau 4.10 Question 10

Est-ce que le modèle du concept de créativité démontre des imprécisions ou des incohérences? Si oui, lesquelles?

La majorité des commentaires sont très positifs et favorables et laissent croire que les participants n'ont noté aucune incohérence. Plusieurs participants remarquent la grande rigueur avec laquelle ce projet est réalisé et félicitent la chercheuse. Selon les commentaires recueillis, le modèle est cohérent et crédible.

Les questions 11 à 15 concernent, précisément, les éventuelles recherches ou applications en lien avec le modèle du concept de créativité. À l'aide de ces questions, nous cherchions à connaître l'avis des participants relatif à la valeur heuristique du modèle. Chaque question correspond à une suggestion de piste de réflexion ou d'actions.

Tableau 4.11 Question 11

Éventuelles actions Proposer cette recherche au MELS afin d'unifier et de préciser les différents devis ministériels en matière de créativité (pour tous les ordres d'enseignement)?	Très intéressant	Peu intéressant	Ne sais pas
Réponses obtenues à la première présentation	23/24 95.8 %	1/24 4.2 %	
Réponses obtenues à la deuxième présentation	26/30 86.7 %	1/30 3.3 %	3/30 10 %
Total des réponses	49/54 90.7 %	2/54 3.7 %	3/54 5.6 %

Ce pourcentage élevé de 90.7 %, permet de voir que cette recherche peut définitivement être proposée au MELS afin d'unifier les différents devis ministériels en matière de créativité, et ce, pour tous les ordres d'enseignement.

Tableau 4.12 Question 12

Éventuelles actions Utiliser ce modèle pour le développement de matériel didactique ou pour bâtir des notes de cours?	Très intéressant	Peu intéressant	Ne sais pas
Réponses obtenues à la première présentation	23/24 95.8 %		1/24 4.2 %
Réponses obtenues à la deuxième présentation	25/30 83.3 %	1/30 3.3 %	4/30 13.3 %
Total des réponses	48/54 88.9 %	1/54 1.8 %	5/54 9.3 %

Le pourcentage élevé de 88.9 % permet de supposer que le modèle peut servir au développement de matériel didactique ou pour bâtir des notes de cours.

Tableau 4.13 Question 13

Éventuelles actions Faciliter le travail d'équipe lors de l'élaboration de produits créatifs?	Très intéressant	Peu intéressant	Ne sais pas
Réponses obtenues à la première présentation	21/24 87.5 %		3/24 12.5 %
Réponses obtenues à la deuxième présentation	21/30 70 %	4/30 13.3 %	5/30 16.7 %
Total des réponses	42/54 77.8 %	4/54 7.4 %	8/54 14.8 %

En ce qui concerne la question 13, les pourcentages obtenus aux deux présentations diffèrent. Lors de la première présentation, 87.5 % des répondants croient que le modèle peut faciliter le travail d'équipe lors de l'élaboration de leurs produits créatifs contre 70 % à la seconde présentation. Le total de 77.8 % suggère que les répondants sont favorables à l'utilisation de ce modèle pour favoriser le travail d'équipe lors d'activités créatives.

Tableau 4.14 Question 14

Éventuelles actions Concevoir un site Internet avec ce modèle afin d'élargir sa diffusion?	Très intéressant	Peu intéressant	Ne sais pas
Réponses obtenues à la première présentation	22/24 91.6 %	1/24 4.2 %	1/24 4.2 %
Réponses obtenues à la deuxième présentation	22/30 73.4 %	1/30 3.3 %	7/30 23.3 %
Total des réponses	44/54 81.5 %	2/54 3.7 %	8/54 14.8 %

Les pourcentages obtenus à la question 14 diffèrent aussi, selon les deux présentations. 91.6 % des répondants de la première présentation croient qu'il est intéressant de concevoir un site Internet avec ce modèle afin d'élargir sa diffusion contre 73.4 % des répondants de la seconde présentation. Le total de 81.5 % laisse présumer que ce site serait bien accepté.

Un participant ajoute qu'un site permettrait aussi de créer une « communauté de pratique ». Il suffit d'imaginer une section du site réservée à un forum de discussion où chacun pourrait échanger ses stratégies gagnantes en matière de créativité ou d'évaluation de la créativité, entre autres.

Tableau 4.15 Question 15

Éventuelles actions	Très intéressant	Peu intéressant	Ne sais pas
Diffuser ce modèle grâce à des articles, des séminaires, des colloques, des ateliers?			
Réponses obtenues à la première présentation	23/24 95.8 %	1/24 4.2 %	
Réponses obtenues à la deuxième présentation	28/30 93.3 %		2/30 6.7 %
Total des réponses	51/54 94.5 %	1/54 1.8 %	2/54 3.7 %

Le pourcentage très élevé de 95 % convainc la chercheuse de diffuser ce modèle grâce à des articles, des séminaires, des colloques ou des ateliers.

4.3 LES CONCLUSIONS DE LA VALIDATION

Tel que le démontre le tableau suivant, les pourcentages élevés obtenus à la validation laissent entrevoir que ce modèle peut définitivement :

Tableau 4.16 Les conclusions de la validation

Pourcentage	Conclusions
92.6 %	contribuer à fournir une meilleure vue d'ensemble de la créativité,
79.6 %	aider les étudiants à mieux comprendre rationnellement la créativité,
77.8 %	servir à soutenir l'enseignement de la créativité, car le modèle semble être un outil intéressant pour le développement de celle-ci,
88.9 %	faciliter la communication avec les collègues et les étudiants lorsqu'il est question de créativité,
88.9 %	et permettre aux étudiants de mieux prendre conscience de leurs processus mentaux concernant la créativité.

Selon les résultats du tableau suivant, ce modèle peut aussi, dans une moindre mesure :

Tableau 4.17 Les autres conclusions de la validation

Pourcentage	Conclusions
70.4 %	soutenir l'évaluation de la créativité et aider à mieux définir les critères d'évaluation,
63 %	encourager les étudiants à mieux autoévaluer leurs produits créatifs,
57.4 %	stimuler l'engagement des étudiants dans leurs études,
59.3 %	et stimuler la motivation des gens à vouloir être plus créatifs.

De plus, la validation permet d'entrevoir que le modèle peut être généralisé, c'est-à-dire qu'il peut s'étendre et être transférable à plusieurs domaines ou ordres d'enseignement. Enfin, le modèle est pertinent, cohérent, crédible et efficace. Il démontre également une valeur heuristique intéressante, car plusieurs voies de recherches ou d'applications pratiques peuvent en découler.

Nous terminons ce chapitre en exposant les quelques limites inhérentes à notre validation.

D'abord, il est possible que l'échantillonnage constitué par les différents participants à la validation soit quelque peu faussé, car la chercheuse connaît personnellement certains participants au test d'appréciation du modèle. Ceux-ci peuvent être plus enclins à apprécier favorablement le modèle. Par contre, il est aussi important de mentionner qu'il est aussi possible que certains participants soient plutôt enclins à déprécier le modèle.

Il est également possible que la chercheuse soit incapable de maintenir un complète objectivité lors des entretiens individuels avec les expertes en enseignement de créativité, bien que la chercheuse a tenté au maximum de la contrôler et de l'atténuer.

LA CONCLUSION

Cette recherche permet de concevoir et de proposer un modèle du concept de créativité applicable au design de mode, transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement. Ce modèle est élaboré grâce à l'anasynthèse et l'analyse de contenu. Il est également validé auprès de deux expertes en enseignement de la créativité et auprès de 54 enseignants issus de domaines, de cégeps et de régions différents.

Plus précisément, le premier chapitre présente la problématique de la recherche où on peut lire l'insatisfaction initiale de la chercheuse à l'origine de ce projet. Cette recherche a comme objectif de dissiper la confusion entourant le concept de créativité et l'absence d'un cadre de référence commun chez les enseignants et les étudiants en design de mode au collégial. Cette situation observée peut entraîner des faiblesses dans l'enseignement, l'évaluation et le développement de la créativité. Elle peut également engendrer des problèmes d'apprentissage en matière de créativité pour les apprenants. Il est démontré que cette confusion est aussi observée dans d'autres domaines et ordres d'enseignement. Dans ce chapitre, la pertinence de cette recherche ainsi que sa contribution au collégial sont aussi démontrées.

Nous avons, par la suite, présenté au deuxième chapitre, le type de recherche ainsi que la méthodologie utilisée pour ce projet. Les étapes de l'anasynthèse et de l'analyse de contenu ont été expliquées et celles-ci ont permis de concevoir le modèle du concept de créativité proposé. Ce deuxième chapitre présente également les critères de validité de la recherche, la démarche globale utilisée pour le déroulement des activités inhérentes à cette recherche et les différents instruments de collecte de données employés pour la validation du modèle.

Le troisième chapitre, soit le cadre théorique, présente le modèle du concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement. Il nous permet de suggérer une définition générale du concept de créativité qui démontre l'interdépendance des 5P, caractérisés par la personne, le processus, le produit, la période et la place (l'environnement). Les 5P sont interreliés par la pensée créatrice, par la production et par la création individuelle ou la création d'alliance lors d'une activité créatrice. Chacun des 5P et des liens qui les unissent sont, par la suite, expliqués et définis davantage. Enfin, à la fin de ce chapitre, nous présentons une version détaillée de notre modèle du concept de créativité.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la validation du modèle proposé. En premier lieu, il permet de décrire le déroulement de la validation réalisée auprès de deux expertes en enseignement de la créativité. Il permet également de présenter la deuxième validation que nous nommons test d'appréciation. Celle-ci est réalisée auprès de groupes d'enseignants issus de divers domaines. Ces validations consistent à mettre à l'épreuve la proposition de notre modèle du concept de créativité. L'analyse et l'interprétation des résultats de la validation, effectuée sur la base de critères spécifiques, permettent de conclure ce chapitre et d'affirmer ce qui suit concernant la généralisation de notre modèle.

5.1 LA GÉNÉRALISATION DU MODÈLE DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ À PLUSIEURS DOMAINES OU ORDRES D'ENSEIGNEMENT

Le modèle est maintenant terminé, mais un modèle théorique n'est jamais totalement complet. Le modèle fournit, certes, un cadre théorique très intéressant. Les résultats

de la validation permettent de croire que le modèle est généralisable à d'autres domaines ou ordres d'enseignement. Par contre, afin de s'assurer d'une généralisation complète du modèle à plusieurs domaines ou ordres d'enseignement, d'autres étapes demeurent encore nécessaires. Il faut maintenant voir comment l'opérationnalisation de ce modèle est possible et souhaitable. Il n'est donc pas suffisant de comprendre, rationnellement, la créativité pour devenir créatif. Il faut, à présent, mettre le modèle en pratique et observer son impact sur le développement de la créativité des étudiants en classe et auprès des enseignants. Cette conclusion, à propos de la généralisation, nous amène à proposer des pistes futures de recherches en continuité avec ce présent projet.

5.1.1 Les pistes futures de recherche

A) D'abord, rappelons que ce modèle sert, déjà, à mettre au point des outils d'évaluation de la créativité. Angela Mastracci, une de nos collègues de travail, élabore présentement un projet de recherche concernant l'évaluation de la créativité et elle s'appuie, entre autres, sur les résultats de cette présente recherche. Ce projet comprend l'évaluation de la personne créative, du produit créatif ou du processus créatif selon les différents contextes et selon une durée prédéterminée, ou non. Cette recherche pourrait également aider les étudiants à autoévaluer leurs produits créatifs. La validation de ces futurs outils d'évaluation ou d'auto-évaluation demeure une piste éventuelle de recherche.

B) La suite logique à ce projet consiste en une validation importante de l'impact du modèle sur le développement de la créativité des étudiants en classe et auprès des enseignants issus de domaines différents de l'ordre collégial et universitaire, provenant de diverses régions. Cette recherche permettrait de recueillir l'appréciation des étudiants et des enseignants quant à la mise en application du modèle en classe.

Les étudiants pourraient être invités à écrire un journal réflexif concernant l'utilisation du modèle. Ils seraient ainsi en mesure de revenir sur leurs pensées afin de prendre conscience de l'impact du modèle sur le développement de leur créativité. Les enseignants, quant à eux, pourraient être rencontrés, individuellement, afin de donner leur avis sur l'efficacité du modèle. Ainsi, il serait intéressant de voir si le modèle est généralisable à plusieurs domaines de l'ordre collégial et universitaire.

C) Il serait également intéressant de proposer une recherche qui permettrait de présenter le modèle aux enseignants du préscolaire, primaire et secondaire afin de voir comment ceux-ci peuvent réutiliser ce modèle en classe. Nous ne croyons pas que le modèle peut être exploité, tel quel, auprès des élèves de ces ordres, mais nous sommes d'avis qu'il peut faciliter la communication avec les collègues et avec les élèves de ces ordres. Cette future recherche pourrait permettre de voir si le modèle est généralisable aux ordres préscolaire, primaire et secondaire.

D) La diffusion de ce modèle grâce à un site Internet ainsi que la validation de l'efficacité de ce site pourrait aussi faire l'état d'une future recherche. Ce site pourrait servir à présenter le modèle du concept de créativité afin de le rendre accessible au plus grand nombre de personnes (étudiants, enseignants, conseillers pédagogiques, directeurs, etc.). Ce futur site Internet serait disponible à plusieurs domaines où la créativité est essentielle ou à d'autres domaines non reconnus comme étant créatifs. Un tel site permettrait également de créer une « communauté de pratique », grâce à une section du site réservée à un forum de discussion où chacun pourrait échanger ses stratégies gagnantes en matière de créativité ou d'évaluation de la créativité, entre autres. La validation de ce site pourrait être réalisée en ligne, grâce à un questionnaire placé sur le même site.

E) Il serait très intéressant de réaliser une recherche ultérieure qui permettrait de mettre en relation la créativité ou plus spécifiquement l'innovation et les différents processus de développement de produits. L'innovation est définie comme un niveau de produit créatif caractérisé par le perfectionnement apporté à des inventions et elle est souvent associée à la commercialisation d'un produit ou d'une nouvelle idée. D'ailleurs, l'analyse de la valeur est une méthode structurée et créative de développement de produit (Petitdemange, 1985, cité dans Legendre, 2005). À notre connaissance, il existe d'autres méthodes ou processus de développement de produits⁸². L'un des buts de ces méthodes ou processus « est de provoquer la *création* » (Adam, 1987, cité dans Legendre, 2005). Il serait très intéressant de faire une vaste recension des écrits concernant l'innovation et les différents processus de développement de produits, à l'instar de ce présent projet. Il pourrait éventuellement, en découler un modèle d'innovation. Celui-ci pourrait alors compléter le modèle de créativité proposé dans cette recherche.

F) Enfin, il pourrait être intéressant de réfléchir au rôle et à l'effet de la créativité sur l'engagement ou la motivation des étudiants quant à leurs études. La question de recherche pourrait être : « Est-ce que l'étudiant se sent plus engagé ou plus motivé dans ses études lorsqu'il comprend bien le concept de créativité ». Ce projet nécessite encore plusieurs heures de réflexion, mais il demeure une piste intéressante.

⁸² Entre autres, le « no-interval coherently phased product development model for apparel » de May-Plumlee et Little (1998), le « integrated process model » de Erhorn et Stark (1994), le « blocks model of product development process » de Saren (1994) et « product development process model » de Cooper (1994), également présentés dans le texte de May-Plumlee et Little (1998).

5.2 LA CONCLUSION PERSONNELLE

Enfin, je me permets de conclure sur une note beaucoup plus personnelle, qui ne convient probablement pas aux standards universitaires, mais qui laisse place à toute ma créativité.

Je termine donc en revenant sur mon insatisfaction personnelle concernant la définition du concept de la créativité à l'origine de cette recherche. Je conclus en témoignant de l'atteinte de mon objectif personnel établi au départ de ce projet. Je suis fière et totalement satisfaite de la réalisation de mon projet. Maintenant, je comprends, rationnellement, le concept de créativité. Grâce à mon modèle, j'arrive à expliquer simplement la créativité aux étudiants. J'ai donc acquis beaucoup de confiance et les étudiants le ressentent. Ils me font également plus confiance et ils acceptent plus facilement de se retrouver dans des situations plus inconfortables : situations parfois nécessaires à l'émergence de la créativité.

J'ai toujours été convaincue qu'à l'aide de la créativité nous pourrions sauver le monde. L'engagement de chacun à mieux comprendre, à développer et à vivre sa propre créativité nous amène à devenir un « ÊTRE TOTAL ». Ainsi, nous saurons trouver les solutions à tous les problèmes qui nous incombent. Il est évident que les individus n'y arriveront pas seuls et qu'ils ont besoin d'être supportés et encouragés par les gouvernements en place, par les institutions pour lesquelles ils travaillent, par les écoles qui les forment et par leur famille.

Ceci étant dit, un modèle théorique ne peut être parfait. Il demeure un SAVOIR important qui doit impérativement être conjugué avec le SAVOIR-FAIRE, c'est-à-dire, que la créativité doit être mise en application. Il faut aussi laisser la créativité se déployer sans nécessairement y réfléchir. De plus, et par-dessus tout, il est également

essentiel de vivre sa créativité et de la laisser s'exprimer, donc il faut SAVOIR-ÊTRE créatif.

Finalement, quel est le SAVOIR le plus important? Est-ce que c'est de comprendre la créativité, de la vivre, de l'exprimer ou de la réaliser? Je suis convaincue que l'interaction du SAVOIR, du SAVOIR-FAIRE et du SAVOIR-ÊTRE prime par-dessus tout.

Enfin, sur une note plus humoristique, je termine ce projet avec l'image synthèse qui s'est inscrite en moi, au fur et à mesure de l'élaboration de ma recherche.

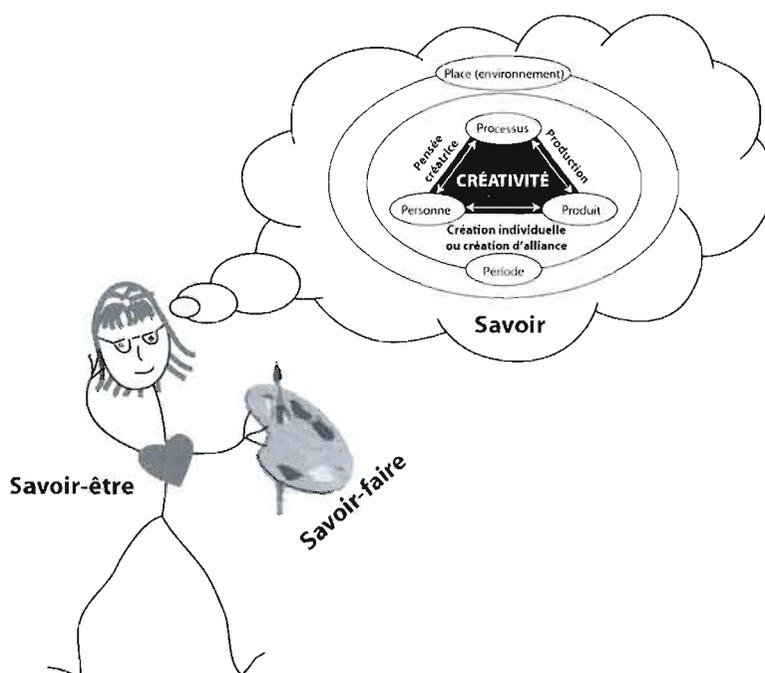


Figure 5.1 Ma conclusion personnelle

APPENDICE A

Le sondage s'adressant aux enseignants

La créativité et le design

Questionnaire anonyme : s'il vous plaît, ne pas écrire votre nom.

Dans le cadre de ma recherche menée à l'Université du Québec à Montréal, je sollicite votre participation afin de m'aider à mieux préciser mon objet d'étude. J'aimerais connaître vos perceptions à propos des questions suivantes.

Suzanne Filteau
Bureau T-315

1- Qu'est-ce que la créativité pour vous? Définissez-la en quelques mots.

2- Qu'est-ce que le design pour vous? Définissez-le en quelques mots.

3- Lorsqu'on demande à un étudiant d'être créatif, comment celui-ci doit-il procéder pour y arriver?

Cochez la réponse qui convient le mieux aux énoncés suivants :

4- C'est primordial pour un designer d'être créatif.					
Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
5- Tous les étudiants sont créatifs à la fin du programme en design de mode.					
Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
6- Le mot créativité veut dire la même chose pour tout le monde.					
Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
7- Le mot design veut dire la même chose pour tout le monde.					
Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
8- La créativité a toute la place qui lui revient dans le programme de design de mode.					
Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
9- La créativité, ça ne s'enseigne pas.					
Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
10- L'évaluation de la créativité faite par les enseignants en design de mode aide les étudiants à développer celle-ci.					
Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
11- Les étudiants sont capables d'autoévaluer leurs productions en matière de créativité.					
Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
12- L'évaluation est un obstacle important à la créativité.					
Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
13- La créativité c'est inné. « Tu l'as ou tu l'as pas ».					
Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord

14 - Abordez-vous la créativité dans vos cours? De quelle façon vous y prenez-vous?

15- Selon vous, est-il important que les étudiants développent leur votre créativité?

S'il vous plaît, expliquez.

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de compléter ce questionnaire.

APPENDICE B

Le sondage s'adressant aux étudiants

La créativité et le design

Questionnaire anonyme : s'il vous plaît, ne pas écrire votre nom.

Dans le cadre d'une recherche menée à l'Université du Québec à Montréal, j'aimerais connaître vos perceptions à propos des questions suivantes.

Je suis étudiant/e finissant/e _____

Je suis étudiant/e en 2^e année _____

1- Qu'est-ce que la créativité pour vous? Définissez-la dans vos mots.

2- Qu'est-ce que le design pour vous? Définissez-le dans vos mots.

3- Lorsqu'on vous demande d'être créatif, que faites-vous pour y arriver?

Cochez la réponse qui convient le mieux aux énoncés suivants :

4- Je suis une personne très créative.					
Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
5- C'est primordial pour un designer d'être créatif.					
Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
6- Je suis plus créatif qu'au début de ma formation en design de mode.					
Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
7- Les enseignants en design de mode nous aident à développer notre créativité.					
Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
8- Les enseignants en design de mode mettent la créativité en valeur dans nos cours.					
Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
9- Je suis capable d'autoévaluer mes productions en matière de créativité.					
Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord
10- L'évaluation de la créativité faite par les enseignants en design de mode m'aide à développer celle-ci.					
Totalement en désaccord	Moyennement en désaccord	Légèrement en désaccord	Légèrement en accord	Moyennement en accord	Totalement en accord

11- Comment les enseignants vous ont-ils aidé à développer votre créativité?

Énoncez les moyens, les méthodes, les trucs etc. que vous avez appris.

12- Est-il important de développer votre créativité? Si oui, pourquoi?

13 -Seriez-vous intéressé à suivre éventuellement une formation, d'environ 45 heures, traitant uniquement la créativité?

Je ne sais pas	Pas du tout intéressé	Légèrement intéressé	Moyennement intéressé	Très intéressé
----------------	-----------------------	----------------------	-----------------------	----------------

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de compléter ce questionnaire.

APPENDICE C

Le questionnaire de validation s'adressant aux expertes

VALIDATION

Vous pouvez utiliser ce questionnaire afin de vous aider à réaliser la validation. Vous n'êtes pas tenues de répondre à toutes les questions et vous pouvez ajouter tous autres commentaires pertinents.

Merci beaucoup de m'aider.

Est-ce que le modèle du concept de créativité:	Totalement en accord	Très peu en accord	Totalement en désaccord	Ne sais pas
1- Peut aider à obtenir une meilleure vue d'ensemble de la créativité?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Peut aider à mieux enseigner la créativité?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Peut aider à mieux évaluer la créativité?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Peut aider à mieux définir les critères d'évaluation de la créativité?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Peut aider les étudiants à mieux comprendre la créativité?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Peut aider les étudiants à mieux autoévaluer leurs produits créatifs?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Peut aider les étudiants à mieux avoir conscience de leurs propres processus mentaux concernant la créativité?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Peut aider à stimuler l'engagement des étudiants dans leurs études?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Peut aider à stimuler la motivation des gens à vouloir être plus créatifs?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Peut améliorer la confusion concernant la créativité?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- Peut aider à mieux comprendre la complexité du concept de créativité?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- Peut aider à mieux communiquer avec les collègues et les étudiants, lorsqu'il est question de créativité?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13- Est-ce que le modèle démontre des imprécisions ou des incohérences? Si oui, lesquelles?

14- Est-ce que le cadre théorique est rédigé clairement et simplement?

D'après vous, est-ce que les éventuelles actions suivantes en lien avec le modèle du concept de créativité sont intéressantes ou non?

Très intéressant Peu intéressant

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 15- Proposer cette recherche au Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports afin d'unifier et de préciser les différents devis ministériel en matière de créativité (pour l'ensemble des ordres d'enseignement)? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16- Utiliser ce modèle pour le développement de matériel didactique ou pour bâtir des notes de cours? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17- Aider au développement de nouveaux programmes de formation concernant la créativité ou lors de leur évaluation? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18- Faciliter le travail d'équipe lors de l'élaboration de produits créatifs? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19- Concevoir un site Internet avec ce modèle afin d'élargir sa diffusion? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20- Diffuser ce modèle grâce à des articles, des séminaires, des colloques, des ateliers? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21- Traduire cette recherche pour une plus grande diffusion? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22- Créer un centre ou un laboratoire de créativité ayant pour but de soutenir les étudiants ou le personnel du cégep Marie-Victorin, lors de l'élaboration de produits créatifs? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23- Autres suggestions d'actions | | |

D'après vous, est-ce que les pistes de réflexions suivantes en lien avec le modèle du concept de créativité sont intéressantes ou non ?

Très intéressant Peu intéressant

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 25- Valider l'efficacité de ce modèle auprès de nombreux étudiants provenant de domaines et d'ordres d'enseignement différents? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26- Approfondir la définition des critères d'évaluation de la créativité? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27- Approfondir l'évaluation et l'auto-évaluation de la créativité? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28- Approfondir le travail d'équipe lors de l'élaboration de produits créatifs? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29- Étudier le lien entre l'innovation et les processus de développements de produits? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30- Autres suggestions de pistes de réflexions: | | |

APPRÉCIATION

À REMPLIR À LA FIN DE LA PRÉSENTATION

Merci de répondre à ce questionnaire qui me permettra (1) de connaître votre appréciation quant au modèle de créativité présenté et (2) d'entrevoir ou de décider de la poursuite d'éventuels travaux.

Est-ce que le modèle du concept de créativité:	Totalement en accord	Très peu en accord	Totalement en désaccord	Ne sais pas
1- Peut aider à obtenir une meilleure vue d'ensemble de la créativité?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Peut aider à mieux enseigner la créativité?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Peut aider à mieux évaluer et à mieux définir les critères d'évaluation de la créativité?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Peut aider les étudiants à mieux comprendre la créativité?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Peut aider les étudiants à mieux autoévaluer leurs produits créatifs?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Peut aider les étudiants à mieux avoir conscience de leurs propres processus mentaux concernant la créativité?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Peut aider à stimuler l'engagement des étudiants dans leurs études?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Peut aider à stimuler la motivation des gens à vouloir être plus créatifs?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Peut aider à mieux communiquer avec les collègues et les étudiants, lorsqu'il est question de créativité?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Est-ce que le modèle démontre des imprécisions ou des incohérences? Si oui, lesquelles?				
D'après vous, est-ce que les éventuelles ACTIONS suivantes en lien avec le modèle du concept de créativité sont intéressantes ou non?	Très intéressant		Peu intéressant	
11- Proposer cette recherche au MELS afin d'unifier et de préciser les différents devis ministériel en matière de créativité (pour tous les ordres d'enseignement)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- Utiliser ce modèle pour le développement de matériel didactique ou pour bâtir des notes de cours?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13- Faciliter le travail d'équipe lors de l'élaboration de produits créatifs?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Concevoir un site Internet avec ce modèle afin d'élargir sa diffusion?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- Diffuser ce modèle grâce à des articles, des séminaires, des colloques, des ateliers?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16- Autres suggestions d'actions:				

APPENDICE E

Les tableaux synthèse du processus de créativité

Phase du processus de créativité selon...								
1908	1910	1926	1931	1953	1960	1967	1967	1967 et 1995
Helmholtz	Dewey	Wallas	Rossmann	Osborn (Brainstorming)	Getzels	Guilford	Parnes	Treffinger
Saturation	Difficulté ressentie Difficulté localisée et définie	Préparation	Observation d'un besoin Analyse du besoin Recherche de l'information Formulation des solutions Analyse critique de ces solutions	Orientation Position du problème Préparation Cueillette des données Analyse	Intuition initiale Saturation	Éveil de l'attention Sensibilité aux problèmes	Méli-mélo Recherche des faits Recherche de problèmes	Comprendre le problème
Incubation		Incubation		Idéation Incubation	Incubation	Production d'idées	Recherche d'idées Recherche de solutions	Générer des idées
Illumination	Solutions possibles	Illumination	Naissance d'une idée Invention	Synthèse Mettre les pièces ensemble	Illumination			
Vérification	Conséquences considérées	Vérification	Expérimentation Choix de solution Perfectionnement	Vérification Jugement des idées	Vérification	Évaluation Capacité de redéfinition	Implantation	Planifier les actions
	Solution acceptée						Acceptation	

Phase du processus de créativité selon...								
1970, 1978 et 1988	1973	1974 et 1979	1981	1981	1985	1986	1988	1988
Torrance	Speedie et al.	Beaudot	Koberg et Bagnall	Anzieu	Isaksen et Treffinger (CPS)	Kirschenbaum	Baer	Barron
Identification du problème Trouver les informations	Sensibilité au problème Formulation du problème Collecte d'informations Clarification du but	Champ des possible Recherche d'un langage Analyser les contraintes Organisation	Acceptation de la situation Analyser le problème Définir les objectifs	Saisissement créateur Prise de conscience des représentants psychiques inconscients	Définition des objectifs Définition des faits Définition du problème	Faire des contacts Centraliser l'intérêt	Rechercher l'information Définir le problème	Conception
Recherche de solutions Faire des hypothèses	Génération d'idées	Institution d'un code et lui faire prendre corps	Produire des idées et des solutions	Produire des idées et des solutions	Générer des idées	Imaginer Incubation	Trouver les idées	Gestation
	Sélection d'idées		Sélectionner les idées	Transformer les idées en réponse	Définition des solutions	Être inspiré	Trouver la solution	Parturation (mettre bas)
Tester et évaluer	Planifier l'action	Composition Production	Implantation Évaluation	Choisir les actions à mener		Produire la solution Vérifier	Planifier les actions	<i>Bringing up the baby</i>
Communiquer aux autres				Communiquer aux autres	Acceptation			

Phase du processus de créativité selon...								
1989 et 1993	1991	1990	1991 et 1997	1992	1992	1992	1996	1996
Fritz	Fritz	Demory	Gosselin et Gosselin et al.	Finke et al. (Geneptore)	Bacus et Romain	Goleman et al.	Plesk	Amabile
Germination	Conception Vision Réalité actuelle	Percevoir les insatisfactions Bien poser le problème	Phase d'ouverture Inspiration	Génération d'idées et de solutions <i>Preinventive</i>	Formulation de la question Collecte d'informations	Préparation	Observation Préparation Analyse	Identification du problème et préparation
Assimilation	Se mettre en action	Produire des idées de solution			Imprégnation et éloignement	Incubation Frustration	Imagination Génération d'idées Récolte	Génération d'idées
		Transformer les idées en réponse		Exploration intensive	Étincelle	Illumination	Encouragement	
Accomplissement	Ajustement Évaluation	Choisir les actions à mener	Phase d'action Élaboration		Mise en forme et évaluation	Vérification	Développement Évaluation Implantation	Validation des réponses
	Acceptation	Communiquer aux autres	Phase de séparation Distanciation				Acceptation	Communication

Phase du processus de créativité selon...								
1997	1997	1998	1998	1999	2002	2006	Sans date	Sans date
Edwards	Runco	Klee	Basadur	Gingras	Jobin	Csikzentmihalyi	Young	Taylor
Intuition initiale Saturation	Information	Pré-crédation	Recherche de problème Collecte d'informations Définition du problème	Recherche d'idées créatrices		Préparation	Assemblage du matériel Assimilation du matériel	Exposition Perception
Incubation	Incubation		Recherche d'idées	Travail de façonnement	Incubation	Incubation	Incubation	Implosion Reformulation interne
Illumination	Illumination				Étincelle Naissance	Illumination	Naissance d'une idée	Insight Transformation Explosion Expression Développement
Vérification	Vérification	Crédation	Évaluation Sélection Planifier l'action	Achèvement de l'oeuvre	Point culminant	Évaluation Élaboration	Développement d'utilité pratique	Production Actualisation Implantation
	Communication Validation	Re-crédation	Acceptation Validation		Entropie Déclin Mort			Communication

Phase du processus de créativité selon...								
Sans date	Sans date	Sans date	Sans date	Sans date	Sans date	Sans date	Sans date	Sans date
Gordon	Fabun	De la Torre	Jaoui (PAPSA)	Lemaître	Grüber	Kris	Koestler (Bissociation)	Bransford et Stein (IDEAL)
Implication Détachement Spéculation	Préparation Analyse d'information Manipulation Recherche de nouveaux modèles	Sensibilité aux problèmes	Percevoir le problème Analyser le problème	Poser le problème Collecter les données Analyser ces données	Préparation	Formulation du problème	Phase logique Formulation du problème Collecte des données	Identification du problème Définition du problème
Sursis	Incubation	Créer un environnement propice pour produire des idées	Produire des idées	Dresser l'inventaire des idées	Découverte des idées	Phase d'inspiration	Phase intuitive Incubation Maturation	Exploration des idées
Autonomie Moment où les idées commencent Intention : créer par plaisir	Illumination Expérience du Ha! Ha! Eureka!	Sélectionner la solution	Sélectionner la solution	Décider de la solution			Illumination	
Utilisation du lieu commun	Vérification	Évaluer	Appliquer la solution	Mise en oeuvre de la solution Évaluer	Évaluer	Phase d'élaboration Évaluation	Phase critique Vérification Validation	Agir «Look back» Évaluer
Solution acceptée		Corriger	Communiquer			Communiquer aux autres		

APPENDICE F

Le lexique

Terme à définir	Définition
Acceptation et communication	Étape du processus créatif qui consiste à présenter le produit créatif adapté au contexte afin que celui-ci soit accepté et jugé par la clientèle visée.
Application	Niveau de produit créatif qui permet la mise en pratique des connaissances techniques acquises afin de développer de nouveaux produits.
Créateur, trice	Voir personne créative.
Création	Niveau ultime des produit créatif qui permet de reprendre différents aspects d'une ou de plusieurs inventions ou innovations et de les replacer dans des contextes nouveaux afin d'offrir une nouvelle théorie qui transforme une société ou toute l'humanité. La création est donc le niveau ultime des produits créatifs.
Création individuelle	La création individuelle représente le produit génial (niveau ultime) de la créativité, généré par une personne qui possède des habiletés relatives à plusieurs modes de pensée différents. Cette création est aussi dépendante du processus créatif utilisé, de la période nécessaire à sa réalisation et de la place (l'environnement) où la création est imaginée.
Création d'alliance	La création d'alliance représente le produit génial (niveau ultime) de la créativité généré par un groupe composé de personnes qui collaborent ayant différents modes de pensée favoris. Cette création est aussi dépendante du processus créatif utilisé, de la période nécessaire à sa réalisation et de la place (l'environnement) où cette création est imaginée.
Créativité	Système composé de cinq éléments distincts, interreliés et formant un tout. Ces cinq éléments sont caractérisés par la personne, le processus, le produit, la période et la place (l'environnement) (aussi appelés les 5P).
Créativité académique et technique	Niveau de créativité qu'une personne peut atteindre qui correspond à mettre en œuvre ses connaissances et son expertise sans sortir des limites connues du domaine en question. Ce niveau ne permet pas à une personne d'avoir beaucoup d'impact sur une société.

Créativité d'équipe ou collective	Système composé de cinq éléments distincts, interreliés et formant un tout. Ces cinq éléments sont caractérisés par un groupe de personnes qui se réunit, sans aucun souci de référence aux différents modes de pensée, afin de réaliser un produit créatif à l'aide du processus créatif selon une période déterminée ou non et dans un environnement (place) précis.
Créativité d'expression intuitive	Niveau de créativité qu'une personne peut atteindre associé à la manifestation souvent inconsciente de la créativité et qui ne nécessite pas de connaissance ou d'expertise.
Créativité géniale	Niveau de créativité qu'une personne peut atteindre. Ainsi, les créateurs qui parviennent au niveau ultime de créativité géniale transforment et révolutionnent toute une société. Ils ont alors un impact sur toute une culture et leur création est connue de tous au-delà du domaine initial où le produit est créé.
Créativité individuelle	Système composé de cinq éléments distincts, interreliés et formant un tout. Ces cinq éléments sont caractérisés par une personne qui utilise un processus créatif afin de réaliser un produit créatif (sans objectif précis d'atteindre le produit créatif ultime : la création) selon une période déterminée ou non et dans un environnement (place) précis.
Créativité innovante	Niveau de créativité qu'une personne peut atteindre qui équivaut à la réalisation d'une innovation qui a un grand impact dans un domaine, mais peu sur une société.
Créativité inventive	Niveau de créativité qu'une personne peut atteindre qui correspond à la réalisation d'une invention qui a, d'abord, un léger impact sur un domaine. Cette invention devient, éventuellement, une création.
Détermination d'une tâche	Étape du processus créatif qui consiste à définir l'objectif poursuivi ainsi qu'à procéder à la cueillette et à l'analyse des données.
Expression intuitive	Niveau de produit créatif associé à la manifestation souvent inconsciente de la créativité chez un individu.
Génération d'idées	Étape du processus créatif qui consiste à imaginer et à concevoir les solutions possibles.
Illumination	Étape du processus créatif qui représente une capacité intuitive à découvrir brusquement la solution à certains problèmes.
Imagination	Faculté humaine qui permet à des individus de se représenter des images ou des concepts.
Incubation ou tension	Étape du processus créatif qui permet aux personnes créatives de faire des efforts intenses et soutenus de l'esprit ou de mettre en suspension ses fonctions cognitives conscientes momentanément.

Incrémentation	Niveau de produit créatif qui représente les progrès successifs qui permettent à une personne de générer de la valeur ajoutée à un produit.
Innovation	Niveau de produit créatif caractérisé par le perfectionnement apporté à des inventions. L'innovation est souvent associée à la commercialisation d'un produit ou d'une nouvelle idée.
Invention	Niveau de produit créatif qui permet de découvrir ou de créer quelque chose de nouveau. L'invention est très souvent associée à l'obtention d'un brevet (Hertz, 1999).
Pensée créatrice	La pensée créatrice est un mode de traitement de l'information qui implique la pensée divergente et la pensée convergente, lesquelles permettent de réaliser un produit créatif à l'aide du processus créatif. Elle implique différentes habiletés (fluidité, flexibilité, originalité et complexité) tandis que le processus créatif présuppose des étapes (détermination d'une tâche, génération des idées, illumination, vérification et l'élaboration, acceptation et communication). Ces différentes étapes sont entrecoupées de phases d'incubation ou de tension.
Personne créative	Une personne créative (ou un groupe de personnes créatives) est celle ou celui qui met en oeuvre un processus créatif impliquant la pensée créatrice par lequel il élabore un produit créatif sur une période de temps déterminée et dans un environnement donné.
Place créative ou environnement	La place créative correspond à l'environnement ou le contexte caractérisé par différents facteurs sociaux. Ces facteurs correspondent à la culture, les valeurs, l'histoire, la tradition ou au type de rapports entretenus entre les membres d'une communauté. Ces différents facteurs favorisent ou font obstacles à l'éclosion, l'émergence et le déploiement de la créativité (selon la définition de l'interdépendance et l'interrelation des 5P).
Processus créatif	Le processus créatif est une démarche récursive et itérative composée de cinq étapes (détermination d'une tâche, génération d'idées, illumination, vérification et de validation, acceptation et communication). Ces différentes étapes sont entrecoupées de phases d'incubation ou de tension. Ce processus suppose que la personne créative (ou un groupe de personnes créatives) utilise la pensée créatrice afin de réaliser un produit créatif selon une période de temps déterminée, dans un environnement donné.

Produit créatif	Le produit créatif correspond au résultat obtenu au terme du processus créatif réalisé par un individu. Il se présente sous différentes formes : idées, performances, oeuvres visuelles, oeuvres littéraires, découvertes scientifiques, développement personnel, activités diverses, etc. Le produit créatif est qualifié de nouveau, d'original, d'utile, de valable, d'adapté au contexte et il est accepté par la clientèle visée.
Production de la créativité	Action de réaliser un produit créatif (nouveau, original, utile, valable, adapté au contexte et accepté par la clientèle visée). Ce produit est concrétisé par une personne créative ou un groupe de personnes créatives grâce à un processus créatif qui se déroule selon une période de temps déterminée ou non dans un environnement donné.
Vérification et validation	Étape du processus créatif qui permet de faire des tests, d'ajuster l'idée, de perfectionner la solution afin, le cas échéant, de redéfinir le produit.

APPENDICE G

Le corpus d'analyse approuvé par les expertes en enseignement de la créativité

- Aleinikov, Andrei, G. Sharon Kackmeister et Ron Koenig. 2000. *Creating Creativity : 101 Definitions*. Midland, Michigan : Creativity Center Press, 105 p.
- Amegan, Samuel. 1993. *Pour une pédagogie active et réactive*. 2^e édition. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 202 p.
- Antonietti, Alessandro et Cesare Cornoldi. 2006. « Creativity in Italy ». In *The International Handbook of Creativity*, sous la dir. de James C. Kaufman et Robert J. Sternberg. p. 124-166. New York : Cambridge University Press.
- Bacus, Anne et Christian Romain. 1992. *Développez votre créativité*. Bruxelles : Marabout, 250 p.
- Baer, John et James C. Kaufman. 2006. « Creativity Research in English-Speaking Countries ». In *The International Handbook of Creativity*, sous la dir. de James C. Kaufman et Robert J. Sternberg. p. 10-38. New York : Cambridge University Press.
- Baer, John. 1999. « Domains of Creativity ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 591-596. Vol. 1. États-Unis : Academic Press.
- Basadur, Min. 1998. *Simplex : A Flight to Creativity*. États-Unis : Creative Education Foundation, 478 p.
- Bleakley, Alan. 2004. « Your Creativity or Mine?: A Typology of Creativities in Higher Education and the Value of a Pluralistic Approach ». *Teaching in Higher Education*, vol. 9, no 4, p. 463-475.
- Challamel, Brice. 2005. *Multipliez vos idées avec le jeu des 7 Familles Créatives*. Préf. De Luc de Brabandere. Paris : Dunod, 207 p.
- Choe, In-Soo. 2006. « Creativity – A Sudden Rising Star in Korea ». In *The International Handbook of Creativity*, sous la dir. de James C. Kaufman et Robert J. Sternberg. p. 395-420. New York : Cambridge University Press.

- Cossette, Claude. 1998. *La créativité en action*. 2^e édition. Montréal : Transcontinental, 221 p.
- Craft, Anna. 2001. « An Analysis of Research and Litterature on Creativity in Education ». *Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority*, 37 p.
- Craft, Anna. 2003. « The Limits to Creativity in Education : Dilemmas for the Educator ». *British Journal of Educational Studies*, vol. 51, no juin, p. 113-127.
- Cropley, Arthur J. 1999. « Definitions of Creativity ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 511-524. Vol. 1. États-Unis : Academic Press.
- Cropley, Arthur J. 1999a. « Education ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 629-642. Vol. 1. États-Unis : Academic Press.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 2006. *La créativité : Psychologie de la découverte et de l'invention*. Trad. de l'américain par Claude-Christine Farny. Paris : Robert Laffont, 392 p.
- De Bono, Edward. 2004. *La boîte à outils de la créativité*. Paris: Organisation, 452 p.
- De Brabandère, Luc et Anne Mikolajczak. 2004. *Le plaisir des idées : Devenir créatif*. 2^e édition. Paris : Dunod, 249 p.
- Desfossés, Jeannot. 2003. « La créativité, cette ressource méconnue ». *Education Canada*, vol. 43, no.4, n.p.
- DeGrandmont-Fortier, Nicole, Danièle Schaeffer et Roland de Lorimier. 1987. « La créativité en éducation ». *Dimensions*, vol. 9, no 1, p. 7-14.
- Demory, Bernard. 1990. *Créativité ? Créativité... Créativité !*. Montréal : Agence d'Arc, 287 p.
- Duchastel, Alexandra. 2005. *La Voie de l'imaginaire*. Outremont: Québecor, 227 p.
- Edwards, Betty. 1997. *Vision, dessin, créativité*. 3^e édition. Belgique : Mardaga, 260 p.

- Fasko, Daniel Jr. 2000-2001. « Education and Creativity » *Creativity Research Journal*, vol. 13, nos 3-4, p. 317-327.
- Feldhusen, John F. 1994. « Creativity, Teaching and Testing for ». In *The International Encyclopedia of Education*. Second Edition. Vol. 2. p. 1176-1183.
- Feldman, David H. 1999. « The Development of Creativity ». In *Handbook of Creativity*, sous la dir. de Robert J. Sternberg, p. 169-186. New-York : Cambridge University Press.
- Gardner, Howard. 2001. *Les formes de la créativité*. Trad. de l'anglais par Odile Jacob. Paris : Odile Jacob, 472 p.
- Genovard, Cándido. María Dolores Prieto, María Rosario Bermejo et Carmen Ferrándiz. 2006. « History of Creativity in Spain ». In *The International Handbook of Creativity*, sous la dir. de James C. Kaufman et Robert J. Sternberg. p. 68-95. New York : Cambridge University Press.
- Gosselin, Pierre, Gérard Potvin, Jeanne-Marie Gingras et Serge Murphy. 1998. « Une représentation de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, no 3, p. 647-666.
- Herrmann, Ned. 1996. *The Whole Brain Business Book*. États-Unis : McGraw-Hill 334 p.
- Isaksen, Scott G., Brian K. Dorval et Donald J. Treffinger. 2003. *Résoudre les problèmes par la créativité*. Paris : Organisation. 354 p.
- Isaksen, Scott G. Morris I. Stein, David A. Hills et Stanley S. Gyskiewicz. 1999. « A Proposed Model for the Formulation of Creativity Research ». In *Creativity Assessment : Readings and Ressources*, sous la dir. de Gerard J. Puccio et Mary C. Murdock, p. 439-465. États-Unis : Creative Education Foundation.
- Isaksen, Scott G. 1989. « A New Dimension for Creativity Research : Examining Style and Level of Creativity ». *Center for Studies In Creativity*, États-Unis : State University College of Buffalo. 26 p.
- Jackson, Norman 2005. « Assessing Students' Creativity : Synthesis of Education Teacher Views ». *The Higher Education Academy*, June 2005. [En ligne] <http://proquest.umi.com> (page consultée le 31 août 2005).

- Jackson, Norman. Martin Oliver, Malcolm Shaw et James Wisdom. 2006. *Developing Creativity in Higher Education : The Imaginative Curriculum*. Etats-Unis : Routledge, 236 p.
- Jaoui, Hubert. 1979. *Créa. Prat. Manuel de créativité pratique*. Paris : Epi, 342 p.
- Jobin, Anne-Marie. 2002. « Réflexions ». Chap. In *Le journal créatif : À la rencontre de soi par l'art et l'écriture*, p. 37-42. Le Gardeur (Qué) : Raffin.
- Kao, John. 1998. *Organiser la créativité. L'esprit du jazz*. Paris : Village Mondial, 192 p.
- Kaufman, James C. et Robert J. Sternberg. 2006. *The International Handbook of Creativity*. New York : Cambridge University Press, 526 p.
- Labelle, Sylvie. 2001. « Le leader organisationnel et l'apprentissage de la créativité ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 330 p.
- Lambert, Michèle. 1991. *Être créatif au quotidien*. Paris : Retz, 160 p.
- Langdeau, Louise. 2002. « La portée formatrice de l'expérience d'un processus créateur vécue par des éducateurs en formation professionnelle continue ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 332 p.
- Legendre, Renald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition. Montréal (Qué) : Guérin, 1554 p.
- Le Pechoux, Béatrice. 2000. « A Pattern Language Describing Apparel Design Creativity ». Thèse de doctorat, Raleigh, North Carolina State University, 319 p.
- Littner, Thierry. 2002. *La créativité dans tous ses états*. Paris : Organisation, 123 p.
- Lubart, Todd I., Christophe Mouchiroud, Sylvie Tordjman et Franck Zenasni. 2005. *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin, 186 p.
- Lubart, Todd I. 2000-2001. « Models of the Creative Process : Past, Present and Future » *Creativity Research Journal*, vol. 13, nos 3-4, p. 295-308.
- Manlow, Veronica. 2005. « The Social Organization of Fashion Design : A Case Study of the Tommy Hilfiger Corporation ». Thèse de doctorat, New York, The City University of New York, 435 p.

- Mayer, Richard E. 1999. « Fifty Years of Creativity Research ». In *Handbook of Creativity*, sous la dir. de Robert J. Sternberg, p. 449-460. New-York: Cambridge University Press.
- Mouchiroud, Christophe et Todd I. Lubart. 2006. « Past, Present, and Future perspectives on Creativity in France and French-Speaking Switzerland ». In *The International Handbook of Creativity*, sous la dir. de James C. Kaufman et Robert J. Sternberg. p. 96-123. New York : Cambridge University Press.
- Mumford, Michael D. 2003a. « Where Have We Been, Where Are We Going? Taking Stock in Creativity Research ». *Creativity Research Journal*, vol. 15, no 2-3, p. 107-120.
- Mumford, Michael D. 2003b. « Taking Stock in Taking Stock ». *Creativity Research Journal*, vol. 15, nos 2-3, p. 147-151.
- Murray, Bernadine M. 2004. « Perceptions of Creativity in a Fashion Design Course ». Mémoire de maîtrise, St. Catherines, Brock University, 180 p.
- Necka, Edward. Magdalena Grohman et Aleksandra Slabosz. 2006. « Creativity Study in Poland ». In *The International Handbook of Creativity*, sous la dir. de James C. Kaufman et Robert J. Sternberg. p. 270-306. New York : Cambridge University Press.
- Nickerson. Raymond S. 1999. « Enhancing Creativity ». In *Handbook of Creativity*, sous la dir. de Robert J. Sternberg, p. 392-430. New-York : Cambridge University Press.
- Paré, André. 1977. *Créativité et pédagogie ouverte : créativité et apprentissage*. Vol. II. Laval : NHP, 317 p.
- Plaisance, Éric. 2000. « Créativité / Creativity ». In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^e édition mise à jour et augmentée.
- Plsek, Paul E. 1996. « Working Paper : Models for the Creative Process ». *DirectedCreativity*, 1996. [En ligne] <http://directedcreativity.com/pages/WPModels.html> (page consultée le 25 novembre 2005).
- Plucker, Jonathan A. et Mark A. Runco. 1999. « Enhancement of Creativity ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 669-675. Vol. 1. États-Unis : Academic Press.

- Piirto, Jane. 2004. *Understanding Creativity*. États-Unis : Great Potential Press. 521 p.
- Preiser, Siegfried. 2006. « Creativity Research in German-Speaking Countries ». In *The International Handbook of Creativity*, sous la dir. de James C. Kaufman et Robert J. Sternberg. p. 167-201. New York : Cambridge University Press.
- Preiss, David D. et Katherine Starsser. 2006. « Creativity in Latin America ». In *The International Handbook of Creativity*, sous la dir. de James C. Kaufman et Robert J. Sternberg. p. 39-67. New York : Cambridge University Press.
- Provencher, Serge. 1987. « Créativité et paradoxes dans l'«Atelier littéraire» au niveau collégial ». 2 Vol. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Puccio, Gerard J. et Mary C. Murdock. 1999. « Creativity Assessment : An Introduction & Overview ». In *Creativity Assessment : Readings and Ressources*, sous la dir. de Gerard J. Puccio et Mary C. Murdock, p. 5-24. États-Unis : Creative Education Foundation.
- Rhodes. Mel. 1961. *An Analysis of Creativity*. États-Unis : Phi Delta Kappan. p. 305-310.
- Ripple, Richard E. 1999. « Teaching Creativity ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 629-638, Vol. 2. États-Unis : Academic Press.
- Rogers, Carl R. 1972. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 286 p.
- Rouquette, Michel-Louis. 2007. *La créativité*. 7^e édition refondue. Coll. « Que sais-je ? » Paris : Presses Universitaires de France, 127 p.
- Runco, Mark A. et Steven R. Pritzker (éds.). 1999. *Encyclopedia of Creativity*. 2 Vol. États-Unis : Academic Press.
- Russ, Sandra W. 2003. « Creativity Research : Whitner Thou Goest... ». *Creativity Research Journal*, vol. 15, nos 2-3, p. 143-145.
- Sand, Berverly Vail. 2002. « Toward a Definition of Creativity: Construct Validation of the Cognitive Components of Creativity ». Thèse de doctorat, Texas Tech University, 136 p.

- Schuld, Andrea Janel. 2002. « Influences on Creativity : Exploring an Evolving Design Process ». Mémoire de maîtrise, Edmonton, University of Alberta, 145 p.
- Sternberg, Robert J. 1988. *The Nature of Creativity*. New York : Cambridge University Press, 454 p.
- Sternberg, Robert J. 1999. *Handbook of Creativity*. New York : Cambridge University Press, 490 p.
- Sternberg, Robert J. et Todd I. Lubart. 1999. « The Concept of Creativity : Prospects and Paradigms ». In *Handbook of Creativity*, sous la dir. de Robert J. Sternberg, p. 3-15. New-York : Cambridge University Press.
- Swiners, Jean-Louis et Jean-Michel Briet. 2004. « Des définitions de la créativité glanées au hasard ». *Intelligence-creative* 2004. [En ligne] <http://www.intelligence-creative.com> (page consultée le 6 mars 2007).
- Tardif, Twila Z. et Robert J. Sternberg. 1988. « What do we Know about Creativity ». In *The Nature of Creativity*, sous la dir. de Robert J. Sternberg, p. 429-440. New-York : Cambridge University Press.
- Taylor, Calvin W. 1988. « Various approaches to and definitions of creativity ». In *The Nature of Creativity*, sous la dir. de Robert J. Sternberg, p. 99-121. New-York : Cambridge University Press.
- Timbal-Duclaux, Louis. 1990. *La stratégie de la créativité dans l'entreprise... et ses tactiques*. Paris : Retz, 188 p.
- Torrance, Paul E. 1988. « The Nature of Creativity as Manifest in its Testing ». In *The Nature of Creativity*, sous la dir. de Robert J. Sternberg, p. 43-75. New-York : Cambridge University Press.
- Torrance, Paul E. et Kathy Goff. 1999. « A Quiet Revolution ». In *Creativity Assessment : Readings and Ressources*, sous la dir. de Gerard J. Puccio et Mary C. Murdock, p. 25-33. États-Unis : Creative Education Foundation.
- Von Oech, Roger. 1986. *Créatif de choc !*. Paris : Businessman / Albin Michel, 249 p.
- Ward, Thomas B., Steven M. Smith et Ronald A. Finke. 1999. « Creative Cognition ». In *Handbook of Creativity*, sous la dir. de Robert J. Sternberg, p. 189-212. New-York : Cambridge University Press.

BIBLIOGRAPHIE

- Aleinikov, Andrei, G., Sharon Kackmeister et Ron Koenig. 2000. *Creating Creativity : 101 Definitions*. Midland, Michigan : Creativity Center Press, 105 p.
- Allaire, Hélène. 2005. *Rapport d'évaluation : Commercialisation de la mode*. Montréal (Qué) : Cégep Marie-Victorin, 88 p.
- Allaire, Hélène et Claude Moisan. 1993. *L'évaluation des programmes de formation dans les collèges . Guide opérationnel – Deuxième version*. Coll. « Études et réflexions sur l'enseignement au collégial ». Québec : Conseil des collèges, Commission de l'évaluation, 196 p.
- Amabile, Teresa M. 1996. *Creativity in Context*. Colorado : Westview Press, 317 p.
- Amegan, Samuel. 1993. *Pour une pédagogie active et réactive*. 2^e édition. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 202 p.
- Antidote : Aide à la rédaction*. Version 6 pour Macintosh. Montréal (Québec) : Druide Informatique, 1993-2005.
- Antonietti, Alessandro et Cesare Cornoldi. 2006. « Creativity in Italy ». In *The International Handbook of Creativity*, sous la dir. de James C. Kaufman et Robert J. Sternberg. p. 124-166. New York : Cambridge University Press.
- Bacus, Anne et Christian Romain. 1992. *Développez votre créativité*. Bruxelles : Marabout, 250 p.
- Baer, John et James C. Kaufman. 2006. « Creativity Research in English-Speaking Countries ». In *The International Handbook of Creativity*, sous la dir. de James C. Kaufman et Robert J. Sternberg. p. 10-38. New York : Cambridge University Press.
- Baer, John. 1999. « Domains of Creativity ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 591-596. Vol. 1. États-Unis : Academic Press.

- Basadur, Min. 1998. *Simplex : A Flight to Creativity*. États-Unis : Creative Education Foundation, 478 p.
- Bleakley, Alan. 2004. « Your Creativity or Mine?: A Typology of Creativities in Higher Education and the Value of a Pluralistic Approach ». *Teaching in Higher Education*, vol. 9, no 4, p. 463-475.
- Bogen, Joseph E. et Glenda M. Bogen. 1999. « Split-Brains : Interhemispheric Exchange in Creativity ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 571-575, Vol. 2. États-Unis : Academic Press.
- Bouska, Tomas. 2008. « Lancement de l'Année européenne de la créativité et de l'innovation (2009) ». Communiqué de presse pour *EU2009.cz*, Prague, 18 décembre 2008.
- Boutin, Gérald. 2006. *L'entretien de recherche qualitatif*. Montréal, Québec : Presses de l'Université du Québec. 171 p.
- CAMIQ inc. *Le modèle de Herrmann*. [En ligne] <http://www.camiq.com/zoomimage1.htm> (page consultée le 3 mars 2009).
- Cégep Marie-Victorin. 2004. *Plan stratégique de développement 2004-2007*. Document produit par le Cégep Marie-Victorin.
- Choe, In-Soo. 2006. « Creativity – A Sudden Rising Star in Korea ». In *The International Handbook of Creativity*, sous la dir. de James C. Kaufman et Robert J. Sternberg. p. 395-420. New York : Cambridge University Press.
- Cossette, Claude. 1998. *La créativité en action*. 2^e édition. Montréal : Transcontinental, 221 p.
- Craft, Anna. 2006. « Creativity in Schools ». In *Developing Creativity in Higher Education*, sous la dir. de Norman Jackson, Martin Oliver, Malcolm Shaw et James Wisdom. p. 19-28. New York : Routledge.
- Craft, Anna. 2003. « The Limits to Creativity in Education : Dilemmas for the Educator ». *British Journal of Educational Studies*, vol. 51, no juin, p. 113-127.
- Craft, Anna. 2001. « An Analysis of Research and Litterature on Creativity in Education ». *Report Prepared for the Qualifications and Curriculum Authority*, March 2001, 37 p.

- Cropley, Arthur J. 1999. « Definitions of Creativity ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 511-524. Vol. 1. États-Unis : Academic Press.
- Cropley, Arthur J. 1999a. « Education ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 629-642, Vol. 1. États-Unis : Academic Press.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 2006. *La créativité : Psychologie de la découverte et de l'invention*. Trad. de l'américain par Claude-Christine Farny. Paris : Robert Laffont, 392 p.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 2006a. « Foreword : Developing Creativity ». In *Developing Creativity in Higher Education*, sous la dir. de Norman Jackson, Martin Oliver, Malcolm Shaw et James Wisdom. p. ix-xx. New York : Routledge.
- De Bono, Edward. 2004. *La boîte à outils de la créativité*. Paris : Organisation, 452 p.
- Demory, Bernard. 1990. *Créativité ? Créativité... Créativité !*. Montréal : Agence d'Arc, 287 p.
- DeGrandmont-Fortier, Nicole, Danièle Schaeffer et Roland de Lorimier. 1987. « La créativité en éducation ». *Dimensions*, vol. 9, no 1, p. 7-14.
- Desfossés, Jeannot. 2003. « La créativité, cette ressource méconnue ». *Education Canada*, vol. 43, no. 4.
- Duchastel, Alexandra. 2005. *La Voie de l'imaginaire*. Outremont: Québecor, 227 p.
- Edwards, Betty. 1997. *Vision, dessin, créativité*. 3^e édition. Belgique : Mardaga, 260 p.
- Edwards, Margaret. Martin Oliver et Chris McGoldrick. 2006. « Creativity and Curricula in Higher Education ». In *Developing Creativity in Higher Education*, sous la dir. de Norman Jackson, Martin Oliver, Malcolm Shaw et James Wisdom. p. 59-73. New York : Routledge.
- Elshout, J. 1994. « Creativity ». In *The International Encyclopedia of Education*. Second Edition. Vol. 2. États-Unis : Pergamon Press. p. 1175 -1178.

- Fasko, Daniel Jr. 2000-2001. « Education and Creativity » *Creativity Research Journal*, vol. 13, nos 3-4, p. 317-327.
- Feldhusen, Jonh F. 1994. « Creativity, Teaching and Testing for ». In *The International Encyclopedia of Education*. Second Edition. Vol. 2. p. 1176-1183.
- Feldman, David H. 1999. « The Development of Creativity ». In *Handbook of Creativity*, sous la dir. de Robert J. Sternberg, p. 169-186. New-York : Cambridge University Press.
- Gardner, Howard. 2001. *Les formes de la créativité*. Trad. de l'anglais par Odile Jacob. Paris : Odile Jacob, 472 p.
- Gauthier, Clermont. 1997. *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université Laval, 352 p.
- Genovard, Cándido. María Dolores Prieto, María Rosario Bermejo et Carmen Ferrándiz. 2006. « History of Creativity in Spain ». In *The International Handbook of Creativity*, sous la dir. de James C. Kaufman et Robert J. Sternberg, p. 68-95. New York : Cambridge University Press.
- Goetgheluck, Katya. 2008. « Une analyse des interprétations du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport concernant le concept de créativité à la lumière du contenu du Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire et enseignement primaire ». Mémoire de maîtrise, Campus de Lévis, Université du Québec à Rimouski, 195 p.
- Gohier, Christiane. 1998. « La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, no 2, p. 267-284.
- Gohier, Christiane. 2004. « Le cadre théorique ». In *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 81-107. 3^e édition. Sherbrooke : CRP.
- Gouvernement du Canada. 2005. *Focus Groups Report : Canadian Apparel Manufacturers' Expectations Toward the Education Sector Apparel Human Resources Council*. Préparé par Clients.com inc. : Boucherville. 32 p.
- Guay, Marie-Hélène. 2003. *Note de cours : Diagnostic éducationnel et intervention pédagogique*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

- Guay, Marie-Hélène. 2004. « Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 303 p.
- Guilford, Joy Paul. 1986. *Creative Talents : Their Nature, Uses and Development*. New York : Bearly, 139 p.
- Herrmann, Ned. 1999. « Creativity ? Innovation ? Are they Different ? Do We Need Both ? » *Focus*, vol 10, no 3, p. 1-3.
- Herrmann, Ned. 1996. *The Whole Brain Business Book*. New York : McGraw-Hill, 334 p.
- Hertz, Michael. 1999. « Invention ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 95-102, Vol. 2. États-Unis : Academic Press.
- Hochereau, Alain. 2007. « Un hommage photographique à Montréal : Ville UNESCO de design ». *Voir la ville*. Édition du 12-04-07, p. 10.
- Hochereau, Alain. 2006. « Montréal : Centre de créativité international ». *Voir l'emploi*, cahier spécial éducation et emplois. Hiver 2006, p.14.
- Houssaye, Jean. 1988. *Le triangle pédagogique*. Coll. Exploration. « Pédagogie : histoire et pensée ». Berne : P. Lang, 267 p.
- Howe, Robert et Louise Ménard. 1994. « Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages ». *Pédagogie collégiale*, vol. 7, no 3, p. 21-27.
- Isaksen, Scott G., Brian K. Dorval et Donald J. Treffinger. 2003. *Résoudre les problèmes par la créativité*. Paris : Organisation. 354 p.
- Isaksen, Scott G., Morris I. Stein, David A. Hills et Stanley S. Grysiewicz. 1999. « A Proposed Model for the Formulation of Creativity Research ». In *Creativity Assessment : Readings and Ressources*, sous la dir. de Gerard J. Puccio et Mary C. Murdock, p. 439-465, États-Unis : Creative Education Foundation.
- Isaksen, Scott G. 1989. « A New Dimension for Creativity Research : Examining Style and Level of Creativity ». *Center for Studies In Creativity*, State University College of Buffalo. 26 p.

- Jackson, Norman. Martin Oliver, Malcolm Shaw et James Wisdom. 2006. *Developing Creativity in Higher Education : The Imaginative Curriculum*. New York : Routledge, 236 p.
- Jackson, Norman. et Christine Sinclair. 2006. « Developing Subject Perspectives on Creativity in Higher Education ». In *Developing Creativity in Higher Education*, sous la dir. de Norman Jackson, Martin Oliver, Malcolm Shaw et James Wisdom. p. 89-117. New York : Routledge.
- Jackson, Norman. 2006a. « Imagining a Different World ». In *Developing Creativity in Higher Education*, sous la dir. de Norman Jackson, Martin Oliver, Malcolm Shaw et James Wisdom. p. 1-9. New York : Routledge.
- Jackson, Norman. 2005. « Assessing Students' Creativity : Synthesis of Education Teacher Views ». *The Higher Education Academy*, June 2005. [En ligne] <http://proquest.umi.com> (page consulté le 31 août 2005).
- Jaffard, Robert. 2008. « De l'intérêt de mémoriser ». *Cerveau & Psycho*, no 28, p. 52-55.
- Jaoui, Hubert. 1979. *Créa. Prat. Manuel de créativité pratique*. Paris : Epi, 342 p.
- Jauèvec, Norbert. 1999. « Brain Biology and Brain Functioning ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 203-212, Vol. 1. États-Unis : Academic Press.
- Jauèvec, Norbert. 1999a. « Metacognition ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 201-207, Vol. 2. États-Unis : Academic Press.
- Jobin, Anne-Marie. 2002. « Réflexions ». Chap. In *Le journal créatif : À la rencontre de soi par l'art et l'écriture*, p. 37-42. Le Gardeur (Qué) : Raffin.
- Kao, John. 1998. *Organiser la créativité. L'esprit du jazz*. Paris : Village Mondial, 192 p.
- Labelle, Sylvie. 2001. « Le leader organisationnel et l'apprentissage de la créativité ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 330 p.
- La grande révolution de l'alimentation*. avril 2009. Émission d'intérêts publiques. Montréal : Société Radio-Canada en collaboration avec la CBC.

- Lambert, Michèle. 1991. *Être créatif au quotidien*. Paris : Retz, 160 p.
- Langdeau, Louise. 2002. « La portée formatrice de l'expérience d'un processus créateur vécue par des éducateurs en formation professionnelle continue ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 332 p.
- L'Écuyer, René. 1987. « L'analyse de contenu : notion et étapes ». In *Les méthodes de la recherche qualitative*, sous la dir. de J. P. Deslauriers, p. 49-65. Sillery (Qué) : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, Renald. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition. Montréal (Qué) : Guérin, 1554 p.
- Legendre, Renald. 1995. *Entre l'angoisse et le rêve*. Montréal (Qué) : Guérin, 356 p.
- Le Pechoux, Béatrice. 2000. « A Pattern Language Describing Apparel Design Creativity ». Thèse de doctorat, Raleigh, North Carolina State University, 319 p.
- Lubart, Todd I., Christophe Mouchiroud, Sylvie Tordjman et Franck Zenasni. 2005. *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin, 186 p.
- Lubart, Todd I. 2000-2001. « Models of the Creative Process : Past, Present and Future » *Creativity Research Journal*, vol 13, nos 3-4, p. 295-308.
- Magyari-Beck, Istvan. 1999. « Creatology ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 433-441, Vol. 1. États-Unis : Academic Press.
- Mahy, Isabelle. 2008. *Les coulisses de l'innovation*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 293 p.
- Manlow, Veronica. 2005. « The Social Organization of Fashion Design : A Case Study of the Tommy Hilfiger Corporation ». Thèse de doctorat, New York, The City University of New York, 435 p.
- Manneh, Alice. 2002. « Environnements technologiques et développement de compétences en arts appliquées : étude des représentations d'enseignantes et d'enseignants au collégial ». Mémoire de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 139 p.

- May-Plumlee, Traci et Trevor J. Little. 1998. « No-Interval Coherently Phased Product Model Development for Apparel ». *International Journal of Clothing Science and Technology*, Vol. 10, no 5, p. 342-364.
- Mayer, Richard E. 1999. « Fifty Years of Creativity Research ». In *Handbook of Creativity*, sous la dir. de Robert J. Sternberg, p.449-460, New-York : Cambridge University Press.
- Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation. (n.d). *Qu'est-ce que l'innovation*. Québec: Gouvernement du Québec, p. 1-2.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2001. « Chapitre 8: Domaine des arts ». In *Programmes de formation de l'école québécoise. Enseignement au secondaire, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec, p. 371 à 415.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *Programmes de formation en arts appliqués*. [En ligne] <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/571a0.asp> (page consultée le 10 septembre 2008).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 1997. *Design de mode*. [En ligne] <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/cahiers/program/571a0.asp> (page consultée le 10 février 2006).
- Mucchielli, Roger. 1998. *L'analyse de contenu des documents et des communications*. 8^e éditions. Paris : ESF, 214 p.
- Mumford, Michael D. 2003. « Where Have We Been, Where Are We Going ? Taking Stock in Creativity Research ». *Creativity Research Journal*, Vol. 15, no 2-3, p. 107-120.
- Murray, Bernadine M. 2004. « Perceptions of creativity in a Fashion Design Course ». Mémoire de maîtrise, St. Catherines, Brock University, 180 p.
- Nęcka, Edward. Magdalena Grohman et Aleksandra Slabosz. 2006. « Creativity Study in Poland ». In *The International Handbook of Creativity*, sous la dir. de James C. Kaufman et Robert J. Sternberg. p. 270-306. New York : Cambridge University Press.
- Nęcka, Edward. 1999. « Memory and Creativity ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 193-199, Vol. 2. États-Unis : Academic Press.

- Nickerson, Raymond S. 1999. « Enhancing Creativity ». In *Handbook of Creativity*, sous la dir. de Robert J. Sternberg, p. 392-430. New-York : Cambridge University Press.
- O'Hara, Linda A. et Robert J. Sternberg. 1999. « Learning Styles ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 147-153, Vol. 2. États-Unis : Academic Press.
- Oliver, Martin. Bharat Shah, Chris McGoldrick et Margaret Edwards. 2006. « Students' Experiences of Creativity ». In *Developing Creativity in Higher Education*, sous la dir. de Norman Jackson, Martin Oliver, Malcolm Shaw et James Wisdom. p. 43-58. New York : Routledge.
- Orlhac, Thierry. 1990. « La loi sur les brevets d'invention : comment et pourquoi ? ». In *La propriété intellectuelle et ses récents développements : Conférence et texte préparés dans le cadre d'un colloque organisé par The Canadian Institute* (Montréal, 10 mai 1990), 12 p.
- Paré, André. 1977. *Créativité et pédagogie ouverte : créativité et apprentissage*. Vol. II. Laval : NHP, 317 p.
- Parnes, Sydney J. 1999. « Programs and Courses in Creativity ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 465-477, Vol. 2. États-Unis : Academic Press.
- Plaisance, Éric. 2000. « Créativité / Creativity ». In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^e édition mise à jour et augmentée.
- Plucker, Jonathan A. et Mark A. Runco. 1999. « Enhancement of Creativity ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 669-675, Vol. 1. États-Unis : Academic Press.
- Plsek, Paul E. 1996. « Working Paper : Models for the Creative Process ». *Directed Creativity*, 1996. [En ligne] <http://directedcreativity.com/pages/WPModels.html> (page consultée le 25 novembre 2005).
- Piirto, Jane. 2004. *Understanding Creativity*. États-Unis : Great Potential Press. 521 p.
- Preiser, Siegfried. 2006. « Creativity Research in German-Speaking Countries ». In *The International Handbook of Creativity*, sous la dir. de James C. Kaufman et Robert J. Sternberg. p. 167-201. New York : Cambridge University Press.

- Provencher, Serge. 1987. « Créativité et paradoxes dans l'« Atelier littéraire » au niveau collégial ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, Vol. 1, 313 p.
- Puccio, Gerard J. et Mary C. Murdock. 1999. « Creativity Assessment : An Introduction & Overview ». In *Creativity Assessment : Readings and Ressources*, sous la dir. de Gerard J. Puccio et Mary C. Murdock, p. 5-24. États-Unis : Creative Education Foundation.
- Puccio, Gerard J. 1999a. « Teams ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 639-649, Vol. 2. États-Unis : Academic Press.
- Rathunde, Kevin. 1999. « Systems Approach ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 605-609, Vol. 2. États-Unis : Academic Press.
- Rhodes. Mel. 1961. *An Analysis of Creativity*. États-Unis : Phi Delta Kappan. p. 305-310.
- Richards, Ruth. 1999. « Everyday Creativity ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 683-687, Vol. 1. États-Unis : Academic Press.
- Ripple, Richard E. 1999. « Teaching Creativity ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 629-638, Vol. 2. États-Unis : Academic Press.
- Rocque, Sylvie. 1994. « Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation ». 2 Vol. Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Rogers, Carl R. 1972. *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 286 p.
- Rouquette, Michel-Louis. 2007. *La créativité*. 7^e édition refondue. Coll. « Que sais-je ? » Paris : Presses Universitaires de France, 127 p.
- Runco, Mark A. et Steven R. Pritzker (éds.). 1999. *Encyclopedia of Creativity*. 2 Vol. États-Unis : Academic Press.

- Runco, Mark A. 1999. « Self-Actualization ». In *Encyclopedia of Creativity*, sous la dir. de Mark A. Runco et Steven R. Pritzker, p. 533-536, Vol. 2. États-Unis : Academic Press.
- Sand, Beverly Vail. 2002. « Toward a Definition of Creativity: Construct Validation of the Cognitive Components of Creativity ». Thèse de doctorat, Texas Tech University, 136 p.
- Santagata, Walter. 2002. « Creativity, Fashion and Market Behavior ». *Working Paper Series*, Dipartimento di Economia S. Cognetti de Martiis, International Centre for Research on the Economics of Culture, Institutions and Creativity (EBLA), Università di Torino, no 05, 20 p.
- Schuld, Andrea Janel. 2002. « Influences on Creativity : Exploring an Evolving Design Process ». Mémoire de maîtrise, Edmonton, University of Alberta, 145 p.
- Sternberg, Robert J. 1999. *Handbook of Creativity*. New York : Cambridge University Press, 490 p.
- Sternberg, Robert J. et Todd I. Lubart. 1999. « The Concept of Creativity : Prospects and Paradigms ». In *Handbook of Creativity*, sous la dir. de Robert J. Sternberg, p. 3-15, New-York : Cambridge University Press.
- Tardif, Twila Z. et Robert J. Sternberg, 1988. « What Do We Know About Creativity ». In *The Nature of Creativity*, sous la dir. de Robert J. Sternberg, p. 429-440. New York : Cambridge University Press.
- Taylor, Calvin W. 1988. « Various Approaches to and Definitions of Creativity ». In *The Nature of Creativity*, sous la dir. de Robert J. Sternberg, p. 99-121. New-York : Cambridge University Press.
- Timbal-Duclaux, Louis. 1990. *La stratégie de la créativité dans l'entreprise... et ses tactiques*. Paris : Retz, 188 p.
- Torrance, Paul E. et Kathy Goff. 1999. « A Quiet Revolution ». In *Creativity Assessment : Readings and Ressources*, sous la dir. de Gerard J. Puccio et Mary C. Murdock, p. 25-33, États-Unis : Creative Education Foundation.
- Une heure sur terre : Robots à la rescousse*. 28 novembre 2008. Émission d'affaires publiques. Reportage de Jean-François Bélanger et Benoît Roy. Montréal : Société Radio-Canada.

Von Oech, Roger. 1986. *Créatif de choc !*. Paris : Businessman / Albin Michel, 249 p.

Ward, Thomas B., Steven M. Smith et Ronald A. Finke. 1999. « Creative Cognition ». In *Handbook of Creativity*, sous la dir. de Robert J. Sternberg, p. 189-212, New-York: Cambridge University Press.

Wikipédia. L'encyclopédie libre. 2009. *Valeur*. [En ligne] <http://fr.wikipedia.org/wiki/Valeur>, (page consultée le 13 mars 2009).