

HEC MONTRÉAL

Exploration des effets de formation sur le développement des compétences de gestion pour la créativité: Le cas de 5 participants de l'école d'été en gestion de la créativité dans une société d'innovation, du pôle de recherche Mosaic, HEC Montréal.

Présenté par Catherine Boileau

*Sciences de la gestion
(Développement organisationnel)*

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès sciences en gestion
(M.Sc.)*

Avril 2016

© Catherine Boileau, 2016

HEC MONTRÉAL

Comité d'éthique de la recherche

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

Projet # : 2016-1937

Titre du projet de recherche : Le développement des compétences créatives des gestionnaires par le biais de formation

Chercheur principal :
Catherine Boileau,
Étudiante - HEC Montréal

Directeur/codirecteurs :
Laurent Simon; Michel de Blois
Professeur - HEC Montréal

Date d'approbation du projet : 18 juin 2015

Date d'entrée en vigueur du certificat : 18 juin 2015

Date d'échéance du certificat : 1 juin 2016



Maurice Lemelin
Président du CER de HEC Montréal

Sommaire

Le présent mémoire constitue une étude exploratoire sur les effets formatifs issus de formation en gestion *pour* la créativité. Plus précisément, le développement des compétences de gestion *pour* la créativité représente l'objet central d'analyse de ces effets formatifs.

Ce sujet d'étude s'inscrit de pair avec les réorientations d'un management plus traditionnel vers des pratiques de gestion favorisant la créativité en vue d'innovation. Par conséquent, le rôle du gestionnaire en organisation s'en voit modifié, nourri d'un apport multidisciplinaire de connaissances au sujet de la créativité. Ce rôle est aussi principalement guidé par quelques indices et pratiques de gestion issues du management. Le gestionnaire est maintenant proclamé essentiel pour favoriser la créativité en organisation. Il est en fait reconnu tel un catalyseur de la créativité de ses subordonnés. Afin d'outiller les gestionnaires, des formations en gestion *pour* la créativité, à l'attention de ces derniers, s'affichent sur le marché et gagnent en popularité. Cependant, jusqu'à présent, très peu est connu sur les effets formatifs auprès de ces gestionnaires de par le quasi vide littéraire sur ce sujet.

L'objectif principal est ainsi de (1.) Évaluer les effets de la formation en gestion *pour* la créativité sur les compétences de gestion *pour* la créativité. Deux objectifs secondaires découlent de cette ambition première: (1.a.) Apporter un regard davantage critique sur les formations à la créativité et (1.b.) Clarifier le rôle des gestionnaires en fonction des compétences permettant la gestion *pour* la créativité selon un angle multidisciplinaire.

Par le biais de compétences de gestion *pour* la créativité déduites d'indices à la gestion et de contextes favorables à la créativité et au processus créatif, un bilan de compétences a été établi. Il permet d'étudier le développement de 5 professionnels participants à la formation Mosaic, *l'école d'été en management de la création dans une société d'innovation*. À l'aide d'une méthode qualitative, l'état de leurs compétences en gestion *pour* la créativité fut donc enregistré avant la formation (entrevue semi-dirigée), après la formation (questionnaire) et quelques semaines à la suite de la formation (entrevue

semi-dirigée) selon les grands principes du modèle d'évaluation des formations de Kirkpatrick (2015).

La formation s'est avérée bénéfique et a démontré une progression de la maîtrise de certaines compétences de gestion auprès des participants. Toutefois, on retrace davantage une expérience marquante pour les candidats que le développement de compétences. Plus encore, la notion de compétence parue désuète, orientant la recherche vers la notion de métacompétence, pour une gestion adéquate *pour* la créativité. Les discussions avec les participants ont permis de faire principalement converger une redéfinition même du rôle du gestionnaire. Leurs visions du gestionnaire *pour* la créativité semblaient effectivement communes, dirigées par un leadership adaptatif et orienté vers les défis.

Les contributions de ce mémoire reposent donc principalement sur l'éclaircissement du rôle du gestionnaire du point de vue pratique des participants. Nous tâchons ainsi de rallier la pratique à la théorie, de façon modeste. Notre vision multidisciplinaire permet aussi d'amorcer certains ponts entre disciplines et favoriser une compréhension plus globale de la créativité dans les organisations. Plus encore, nous avons exploré les effets formatifs qui s'affichent positifs dans l'évolution du rôle du gestionnaire, bien au-delà du simple cadre des compétences de gestion. Ainsi, quelques pistes de réflexion s'affichent pour les concepteurs de formation de même que pour les participants.

Mots clés: créativité; gestion *pour* la créativité; gestionnaire (leader); compétences de gestion; développement de compétences; formation en gestion *pour* la créativité; effets formatifs; métacompétence.

Abstract

The present thesis represents an exploration study on the development effects of management for creativity trainings; more specifically, on the development of competencies of management for creativity.

This subject study falls within the management reorientation or movement from traditional management practices to a more innovation-based core of management practices that favor creativity and innovation. Therefore the manager role in the organization is modified, fed by a multidisciplinary approach on creativity. The manager role is mainly guided by the current management practices and their blueprint but will also be reviewed, as it is essential to channel creativity within employees. Based on recent findings and a gain in popularity for trainings in creativity management, the present thesis will also explore the effects of training on the development of managers as it represents a gap in the literature.

The main objective is to (1) evaluate the effects of management for creativity trainings on the creativity-related competencies for managers. The 2 secondary objectives are to (1.a.) bring a critical point of view on creativity training, and (1.b.) clarify the manager's role within management for creativity's under a multidimensional lense. The main competencies related to managing towards creativity, emerges from both a review of and the creation of a set of core competencies as it pertains to the subject. This set of competencies led the way for the development study of 5 professionals and participants of MosaiC's Summer school in management of creativity in an innovation society. Based on a qualitative method, their competencies for creativity were logged before the training (semi-directed interviews), immediately after (questionnaire) and a few weeks after (semi-directed interviews) based on the evaluation principles of Kirkpatrick (2015).

The training proved to be beneficial according to the participants, demonstrating a progression of some management competencies. However, the added value seems to be more prevalent in the experiential aspects of the training rather than the development of

the said competencies. The notion of “competencies” can almost be seen as obsolete, making the notion of meta-skills more relevant for the research in creativity management. Discussions with the participants have allowed a convergence in re-defining the very role of managers. Their views on a manager for creativity seem to be aligned, led by an adaptive leadership and a challenge-driven mentality.

Contributions to this master’s thesis represent the clarification of the manager role from the point of view of participants. Practical and theoretical contributions are then reliable in a modest way. The multidisciplinary views provided allow to bridge different expertise and increase the wider comprehension of organizational.. Furthermore, the exploration of positive training effects for the evolution of the managerial role, provided a framework not limited to that of competencies which can be helpful in the conception of future training programs.

Keywords: *creativity; managing for creativity; manager (leader); management competencies; competencies development; managing for creativity training, training effects; meta-skills.*

Table des matières

Sommaire	III
Abstract	V
Table des matières	VII
Listes des tableaux	X
Liste des figures	XII
Remerciements	XIV
Lexique	XVI
Introduction	1
La mise en contexte du champ d’investigation	1
La structure du travail de recherche	3
Chapitre 1. La revue de littérature	4
1.1 La créativité	5
1.1.1. La créativité et l’innovation	6
1.1.2. La créativité au sein de la psychologie: l’apport aux sciences de la gestion	8
1.1.3. La créativité au sein du <i>design</i> : l’apport aux sciences de la gestion	12
1.1.4. La créativité au sein des sciences de la gestion.....	18
1.1.5. L’orientation de la recherche	20
1.2. La gestion pour la créativité	22
1.2.1. Mise en contexte du rôle de gestion.....	22
1.2.2. Les variables influant la créativité individuelle	24
1.2.2.1. Les « antécédents » d’un individu créatif	26
1.2.2.2. Les styles cognitifs d’un individu créatif.....	27
1.2.2.3. Les traits de personnalité d’un individu créatif.....	27
1.2.2.4. Les connaissances d’un individu créatif.....	29
1.2.2.5. La motivation intrinsèque d’un individu créatif.....	29
1.2.2.6. Les influences sociales et le contexte organisationnel	31
1.2.3. Le rôle du gestionnaire.....	35
1.2.3.1. La notion de compétence	35
1.2.3.2. Le gestionnaire créatif et le gestionnaire générateur de créativité	36
1.2.3.2.1 Le gestionnaire créatif.....	37
1.2.3.2.2 Le gestionnaire générateur de créativité	40
1.3. Le développement de compétences de gestion pour la créativité	45
1.3.1. Mise en contexte.....	45

1.3.2. La formation comme approche au développement.....	47
1.3.2.1. Les formations à l'intention du gestionnaire créatif.....	49
1.3.2.2. Les formations à l'intention du gestionnaire générateur de créativité.....	51
1.3.3. L'évaluation d'une formation.....	52
1.3.3.1. Les facteurs de succès et les enjeux	54
1.3.3.2. Le processus d'évaluation	55
Chapitre 2. La problématique et le cadre conceptuel.....	60
2.1. Le repositionnement de la problématique	60
2.2 Le cadre conceptuel.....	61
2.2.1. Le modèle de Kirkpatrick : les balises du cadre conceptuel	61
2.2.2. Le cadre d'analyse	64
2.2.3. La grille d'analyse	65
2.3. La question de recherche : précisions	68
Chapitre 3. La méthodologie	70
3.1. L'évaluation qualitative: la collecte de données.....	70
3.1.1. L'entrevue semi-dirigée pré-formation.....	71
3.1.2. Le questionnaire.....	72
3.1.3. L'entrevue semi-dirigée post-formation.....	72
3.2. La conception des outils de collecte de données	73
3.2.1. La grille d'entrevue pré-formation.....	73
3.2.2. Le questionnaire.....	73
3.2.3. La grille d'entrevue post-formation.....	74
3.3. La validation des outils de collecte de données	75
3.3.1. La grille d'entrevue pré-formation.....	75
3.3.2. Le questionnaire.....	75
3.3.3. La grille d'entrevue post-formation.....	75
3.4. La sélection du terrain de recherche	76
3.5. La technique d'échantillonnage	77
3.6. L'échantillon	78
3.7. Le déroulement de collecte de données.....	79
3.7.1. L'entrevue semi-dirigée pré-formation.....	79
3.7.2. Le questionnaire.....	82
3.7.3. L'entrevue semi-dirigée post-formation.....	82
3.9. La validité et la fiabilité	84

3.10. Les limites de la collecte de données.....	84
3.11. Les considérations éthiques	86
Chapitre 4. Les données de recherche et l'analyse.....	89
4.1. Les données et l'analyse par compétences	89
4.1.1 La compétence #1: gérer les connaissances.....	89
4.1.1.1. Les apprentissages.....	89
4.1.1.2. Le transfert.....	91
4.1.2 La compétence #2: stimuler par le défi	93
4.1.2.1. Les apprentissages.....	93
4.1.2.2. Le transfert.....	96
4.1.3 La compétence #3: soutenir l'individu	96
4.1.3.1. Les apprentissages.....	96
4.1.3.2. Le transfert.....	98
4.1.4 La compétence #4: orchestrer son/ses équipe(s) de travail.....	99
4.1.4.1. Les apprentissages.....	99
4.1.4.2. Le transfert.....	100
4.1.5. La compétence #5: mettre en place les conditions externes gagnantes	100
4.1.5.1. Les apprentissages.....	100
4.1.5.2. Le transfert.....	101
4.1.6 La compétence #6: orienter le projet.....	102
4.1.6.1. Les apprentissages.....	102
4.1.6.2. Le transfert.....	103
4.2. Les bilans comparatifs.....	104
Chapitre 5. La discussion	107
5.1. Les effets formatifs	107
5.1.1. Les compétences: <i>Apprentissage et Transfert</i>	107
5.1.2. L'expérience globale	111
5.2. La notion de compétence et de métacompétence	114
5.3. Le rôle du gestionnaire	118
5.4. Recommandations	122
Chapitre 6. La conclusion	125
6.1. Les apports	125
6.2. Les limites et les biais.....	127
6.2.1. Le bilan des compétences.....	127

6.2.2. Le modèle de Kirkpatrick	130
6.2.3. La recherche.....	131
6.3. Les pistes de recherches futures	131
Bibliographie	133
Annexes	139
Annexe 1. Exemples de soutien perçu par les subordonnés du gestionnaire	140
Annexe 2. Le terrain de recherche – La formation Mosaic	143
Annexe 3. La grille d’entrevue – la phase 1 de la collecte de données .	151
Annexe 4. Les questionnaires – la phase 2 de la collecte de données ..	153
Annexe 4.1. Le questionnaire (modèle).....	153
Annexe 5. La grille d’entrevue – la phase 3 de la collecte de données .	156
Annexe 6. Les grilles d’analyse – les 3 phases.....	158
Annexe 6.1. La grille d’analyse (modèle)	158
Annexe 7. La grille <i>Nine box</i>.....	161

Listes des tableaux

<i>Tableau 1.1: Les compétences de gestion pour la créativité d’un gestionnaire créatif.....</i>	<i>38</i>
<i>Tableau 1.2: Les compétences de gestion pour la créativité et les comportements clés associés</i>	<i>41</i>
<i>Tableau 2.1: La grille d’analyse – L’auto-évaluation des effets de la formation par le biais des apprentissages</i>	<i>66</i>
<i>Tableau 2.2: Les autres commentaires.....</i>	<i>67</i>
<i>Tableau 2.3: La classification des compétences selon leur influence sur la créativité: perception du participant.....</i>	<i>67</i>
<i>Tableau 2.4: L’auto-évaluation de la maîtrise des compétences de gestion pour la créativité: perception de [nom complet] sur ces compétences</i>	<i>67</i>
<i>Tableau 3.1: L’échantillon</i>	<i>78</i>
<i>Tableau 3.2: Le nombre de jours entre l’entrevue pré-formation et l’entrevue post-formation pour les 5 participants.....</i>	<i>79</i>
<i>Tableau 3.3: Le nombre de jours entre la fin de la formation et l’entrevue post-formation pour les 5 participants.....</i>	<i>79</i>
<i>Tableau 4.1: L’auto-évaluation des participants pour la compétence #1: gérer les connaissances.....</i>	<i>93</i>

<i>Tableau 4.2: Les perceptions des participants concernant la compétence la plus influente sur la créativité des employés (pour des fins d'innovation)</i>	<i>94</i>
<i>Tableau 4.3: L'auto-évaluation des participants pour la compétence #2: stimuler par le défi.....</i>	<i>96</i>
<i>Tableau 4.4: L'auto-évaluation des participants pour la compétence #3: soutenir l'individu</i>	<i>98</i>
<i>Tableau 4.5: L'auto-évaluation des participants pour la compétence #4: orchestrer son/ses équipe(s) de travail</i>	<i>100</i>
<i>Tableau 4.6: L'auto-évaluation des participants pour la compétence #5: mettre en place les conditions externes gagnantes</i>	<i>102</i>
<i>Tableau 4.7: L'auto-évaluation des participants pour la compétence #6: orienter le projet.....</i>	<i>103</i>
<i>Tableau 4.8: L'auto-évaluation de la maîtrise des compétences de gestion pour la créativité: perception de Richard LePage sur ces compétences.....</i>	<i>104</i>
<i>Tableau 4.9: L'auto-évaluation de la maîtrise des compétences de gestion pour la créativité: perception de Elisabeth Benny sur ces compétences</i>	<i>104</i>
<i>Tableau 4.10: L'auto-évaluation de la maîtrise des compétences de gestion pour la créativité: perception de Thomas Bélanger sur ces compétences</i>	<i>105</i>
<i>Tableau 4.11: L'auto-évaluation de la maîtrise des compétences de gestion pour la créativité: perception de Julien Lafférière sur ces compétences</i>	<i>105</i>
<i>Tableau 4.12: L'auto-évaluation de la maîtrise des compétences de gestion pour la créativité: perception de Sylvie Charbonneau sur ces compétences.....</i>	<i>105</i>
<i>Tableau 5.1: Les recommandations.....</i>	<i>122</i>
<i>Tableau 3.1: La grille d'entrevue de [nom complet] – Phase 1</i>	<i>151</i>
<i>Tableau 4.1: Le questionnaire de [nom complet].....</i>	<i>154</i>
<i>Tableau 4.2: La définition et les comportements des 6 compétences.....</i>	<i>155</i>
<i>Tableau 5.1: La grille d'entrevue de [nom complet] – Phase 3.....</i>	<i>156</i>
<i>Tableau 6.1: La grille d'analyse – L'auto-évaluation des effets de la formation par le biais des apprentissages – [nom - poste – organisation].....</i>	<i>158</i>
<i>Tableau 6.2: Les autres commentaires de [nom complet].....</i>	<i>159</i>
<i>Tableau 6.3: La classification des compétences selon leur influence sur la créativité: perception de [nom complet]</i>	<i>160</i>
<i>Tableau 6.4: L'auto-évaluation de la maîtrise des compétences de gestion pour la créativité: perception de [nom complet] sur ces compétences</i>	<i>160</i>

Liste des figures

Figure 1.1: Le modèle de Woodman et <i>al.</i> (1993: 295)	25
Figure 1.2: « <i>Forms of development and education in management</i> » (Mintzberg, 2005, p.235, figure, 8.3)	47
Figure 1.3: Le modèle de de Kirkpatrick	56
Figure 2.1: Le modèle de Kirkpatrick : notre angle d'analyse	62
Figure 2.2: Le cadre d'analyse	65
Figure 3.1: Les phases de la collecte de données	71

Remerciements

Laurent. Merci à mon directeur, Laurent Simon, d'avoir cru en moi et d'avoir accepté de me diriger. Merci d'avoir remis en perspective mon stress récurrent et mes angoisses spontanées. Je tiens à saluer son savoir impressionnant qui a su m'aguiller et me sortir de la « brousse » à certaines occasions.

Michel. Merci à mon directeur, Michel de Blois, d'avoir accepté de m'accompagner à nouveau dans un défi de tout autre envergure et de continuer de croire en moi. Merci de motiver à toujours pousser le meilleur de moi-même. Probablement son côté designer qui encourage les itérations et les bonifications sans fin. Merci pour ton temps et ta patience tes connaissances.

Mosaic. Merci au pôle de recherche Mosaic pour l'opportunité du terrain de recherche.

Participants. Merci aux participants de cette étude pour leur temps, leur générosité et leur authenticité

Amour. Famille. Amis. Merci pour votre amour inconditionnel. Merci de croire en moi les yeux fermés, peu importe ce que j'entreprends. Merci de votre support et votre compréhension.

Alouette. Merci.

Jury. Merci à vous chers membres du jury d'avoir accepté de lire mon mémoire.

Milles mercis à tous!

Lexique

Candidats / Participants / Membres:

Ce vocabulaire fut utilisé pour mentionner les 5 participants de notre étude. Ces 3 termes endossent donc une seule et même signification dans le cadre de la présente recherche. Il est à noter que l'emploi du masculin sera utilisé pour les différentes nominations des participants.

Compétence :

Tel qu'il sera abordé au sein du Chapitre 3. La méthodologie, une évaluation des compétences de gestion *pour* la créativité des candidats sera effectuée selon leur perception de leur maîtrise de ces dernières. La notion de compétence est donc attribuée au sentiment d'être compétent, voir d'efficacité personnelle, telle que la décrit Spreitzer (1995 : 1443) :

« Competence, or self-efficacy, is an individual's belief in his or her capability to perform activities with skill (Gist, 1987). Competence is analogous to agency beliefs, personal mastery, or effort-performance expectancy (Bandura, 1989). This dimension is labeled competence here rather than self-esteem because I (we) focused on efficacy specific to a work role rather than global efficacy. ».

Créativité :

La créativité représente un des éléments nécessaires à l'alimentation de l'innovation. La créativité sera davantage abordée sous l'angle de la résolution de problème, laquelle englobe la notion de génération d'idées.

École d'été / Formation :

La formation ciblée au sein de cette recherche est souvent avancée sous forme d'école d'été par le pôle de recherche Mosaic, les fondateurs de la formation en question. Ces 2

termes endossent donc une seule et même signification dans le cadre de la présente recherche.

Effets formatifs:

En abordant les effets de formation, la définition que portent Cossette et Bouteiller (2007: 72) à l'égard de ce concept a été endossée: « Un effet formatif sera défini [...] comme une conséquence, immédiate ou différée, voulue ou non voulue, d'une activité de formation sur l'individu concerné, sur son milieu de travail immédiat, ou encore sur l'environnement organisationnel plus large dans lequel il inscrit son action. ». Quelques précisions seront apportées à cette définition au sein du Chapitre 2 (2.3. La question de recherche : précisions), afin d'affiner la question de recherche, suite à la revue littéraire et au cadre conceptuel employé.

Gestion *pour* la créativité:

La « gestion *pour* la créativité » fait référence à Amabile (1996), qui stipule en fait qu'il est faux de prétendre que la créativité peut se gérer (« gestion *de* la créativité »). Toutefois, il est possible de favoriser la créativité. Certaines considérations managériales peuvent donc augmenter ou inhiber la créativité. Cette référence de la gestion *pour* la créativité est ainsi endossée.

Il est à noter que certains auteurs importants intégrés dans cette recherche ne nuancent pas leurs propos quant à la « gestion *de* la créativité » et la « gestion *pour* la créativité ». Ainsi, lorsqu'il y a lieu, le « de » ou le verbe « gérer » sera mis en *italique*, signifiant que l'on endosse les propos ou la théorie de l'auteur mis en évidence, sans toutefois appuyer le concept de « gestion *de* la créativité ».

À titre indicatif, Amabile est une auteure pilier du domaine de la créativité (créativité individuelle, gestion *pour* la créativité, facteurs favorisant et inhibant la créativité). Ces travaux sont reconnus parmi plusieurs disciplines. Elle est non seulement citée à multiples reprises par le domaine de la gestion, mais celui de la psychologie et du design aussi.

Gestionnaire / Leader :

Ces 2 termes pouvant représenter un débat ont été considérés comme étant des synonymes pour ce mémoire. Ainsi, le leader et le gestionnaire représentent tous les 2 la figure en position d'autorité hiérarchique sur certains ou sur la totalité de leurs subordonnés. Les candidats/participants/membres (tel que mentionné dans le lexique) de cette étude peuvent donc être caractérisés de leader ou de gestionnaire.

Innovation :

L'innovation s'affiche comme l'implantation d'un extrant créatif (ou non) souvent appelé « idée » (Amabile, 1996). L'innovation englobe en fait la créativité en tant que composante de cette dernière (Woodman et al., 1993).

Introduction

La mise en contexte du champ d'investigation

La valeur ajoutée de la créativité ne constitue plus objet de débat. Les organisations parvenant à « gérer » cette créativité possèdent un avantage compétitif notable vis-à-vis leurs rivaux (Florida et Goodnight, 2005). Cette créativité, à la disposition de toutes organisations, apparaît jusqu'à ce jour tel un diamant brut pour une majorité d'entre elles, sa pertinence étant reconnue et prônée, mais son potentiel peu exploité. En ce sens, il devient incontournable pour les organisations d'établir une stratégie en ce qui a trait à la gestion *pour* la créativité, notamment par la valorisation du capital humain qu'elles possèdent.

Au sein de cette ère économique créative (Howkins, 2001), optimiser le plein potentiel de ce capital humain s'affiche désormais incontournable pour le positionnement stratégique des organisations et même pour une croissance économique (Morrocu, 2012). Qu'il soit interne ou externe à l'organisation, ce capital représente une composante essentielle à l'activation des divers processus menant à la concrétisation d'innovations pour toute organisation (OCDE, 2010; Toner, 2011). Il est en fait source, non seulement de connaissances, d'expertises et de savoir-être, mais il est aussi source de cette créativité, permettant l'alimentation des innovations.

À ces fins, les gestionnaires semblent représenter une catégorie d'acteurs très importante à considérer. Peu importe leur positionnement hiérarchique, ils opèrent une influence indéniable sur le potentiel créatif des employés (Amabile, 1988; 1996; Amabile et *al.*, 2004). De plus, la mise en valeur de la créativité de tout individu requiert une prise en charge adaptée de la part des gestionnaires et ce, à la lumière des nouvelles exigences de la présente économie (Williams, 2001). Ainsi, le développement des compétences des gestionnaires, en vue d'une gestion *pour* la créativité, apparaît comme étant un enjeu fondamental appuyant la pérennité et le développement des organisations. « Our ability to « manage » creativity is pivotal to future economic prosperity and social welfare. » (Wilson, 2009: 179).

À ce jour, certes, plusieurs recherches abordent la créativité. Les caractéristiques prédictibles d'une créativité individuelle, les environnements de travail et les influences sociales favorables à la créativité sont mis en évidence (Amabile, 1988; 1996). Aussi, certains travaux de recherche abordent le rôle du gestionnaire (leader) générateur de créativité (Basadur, 2003), suggérant des façons d'influencer positivement ou négativement la créativité, mais la ligne de conduite demeure très vague pour un gestionnaire : « *Despite such insights and advances, most businesses have been unable to pull these notions of creativity together into a coherent management framework* » (Florida et Goodnight, 2005: 1). Très peu de travaux sont présents concernant des compétences de gestion concrètes pouvant s'arrimer à un processus de création. « *It is surprising, [...] that managers who « manage » creativity as a core product have not been studied in an effort to extract managerial insights and best practices.* » (Granot, 2011:161).

Ce manque au sein de la gestion actuelle encourage ainsi la conception et le démarrage de plusieurs formations abordant la créativité. Notamment, les Universités tentent de répondre aux exigences d'une économie créative en matière de développement de compétences (Kane, 2012). Les formations, émergeant sous diverses formes, ne cessent de gagner en popularité auprès des gestionnaires (Williams, 2001). La formation représente d'ailleurs une méthode complémentaire à l'apprentissage formel. Cette méthode pédagogique mériterait d'être considérée par les organisations quant à la poursuite du développement nécessaire à l'émergence de la créativité pour des fins d'innovation (OCDE, 2010). En effet, « L'acquisition de compétences est un processus continu qui doit être poursuivi suite à l'éducation formelle. » (OCDE, 2010 :10).

La valeur de ces formations demeure cependant subjective, la littérature n'étant pas suffisamment claire sur les compétences à développer. Aussi, les formations, ciblant les gestionnaires, dont l'objectif est de permettre de stimuler la créativité auprès de leurs subordonnés, représentent un sujet pratiquement ignoré de la littérature (Williams, 2001). En effet, le corpus des connaissances sur le sujet de la gestion *pour* la créativité

demeure à ce jour incomplet. De ce fait, l'efficacité des formations en gestion *pour* la créativité reste difficile à évaluer.

Ainsi : « Les effets formatifs issus des formations en gestion *pour* la créativité permettent-ils de favoriser le développement de compétences de gestion *pour* la créativité? »

La structure du travail de recherche

Dans l'optique de répondre à cette question, le présent mémoire aiguille une réflexion autour de la problématique préalablement énoncée selon la structure suivante : le cheminement exploratoire débute par une revue de littérature, laquelle instaure les bases du champ de connaissances nécessaire à l'exploration de cette question : (1) la définition de la créativité et ses implications sur les pratiques de gestion; (2) l'étendue du rôle du gestionnaire *pour* la créativité et; (3) le développement des compétences du gestionnaire par le biais de formation à la gestion *pour* créativité. Pour soutenir cette initiative de recherche, le cadre conceptuel et la méthodologie sélectionnés seront proposés, appuyés des acquis de la revue de littérature et des bases du modèle d'évaluation des effets formatifs de Kirkpatrick (2015).

Ensuite, les données seront recueillies en 3 phases : (1) entrevue pré-formation; (2) questionnaire post-formation, et ; (3) entrevue post-formation. Ces dernières seront analysées et catégorisées selon les apprentissages et les transferts subséquents à la formation *Mosaic*, suivie par certains gestionnaires, selon l'angle du développement de compétences. Les faits saillants du sujet d'étude pourront ainsi émerger et être mis en relation. Puis, une discussion permettra de comprendre les avancements possibles, d'interpréter les résultats et d'exposer l'état de compréhension sur ce thème. Enfin, les pistes futures de recherches suggérées et les limites permettront une ouverture vers de nouvelles réflexions souhaitables.

Chapitre 1. La revue de littérature

Ce premier chapitre permet de dresser un portrait des principaux écrits et courants de pensée au sujet du développement des compétences de gestion *pour* la créativité, occasionné par le biais de formation. Pour en faciliter la compréhension et la fluidité de lecture, la revue de littérature a été divisée en 3 sous-sections, soit : 1.1 La créativité; 1.2 La gestion *pour* la créativité, et ;1.3. Le développement de compétences de gestion *pour* la créativité.

En premier lieu, au sein de la sous-section 1.1 La créativité, une mise en relation des concepts de créativité et d'innovation permet une clarification du positionnement du sujet de recherche. Puis, 3 angles dominants, sous lesquels le concept-clé de la créativité est considéré, seront introduits au sein de la revue de littérature : (a) la psychologie; (b) le design et ; (c) les sciences de la gestion. Ces différentes perspectives permettront d'introduire certaines bases multidisciplinaires à ce mémoire. Il est en effet considéré que la créativité ne relève pas d'un champ d'expertise en particulier et que ce spectre pluridisciplinaire enrichit la compréhension du sujet. La créativité concerne tous les secteurs d'activités confondus, de même que la gestion *de* la créativité (Cohendet et Simon, 2011).

L'angle de vue privilégié demeure toutefois celui de la gestion, et plus spécifiquement sous la lentille du concept de la gestion *pour/de* la créativité, pour l'entièreté du mémoire. Par conséquent, les sciences de la gestion constituent le fil conducteur de la réflexion présentée au sein de la sous-section 1.1 La créativité. Cette réflexion se verra ainsi nourrie progressivement des avancées des 2 autres champs de connaissances (la psychologie et le design), respectivement présentés selon une perspective historique. Ces derniers ont été choisis en raison de leur maîtrise des connaissances dans leurs domaines respectifs et leur apport considérable à la réorientation des pratiques managériales présentes. Principalement, (a) la psychologie bonifie le savoir au sujet de l'individu créatif, représentant un indice à la gestion des subordonnés et aiguille aussi quant au développement de compétences. Puis, (b) le design éclaire sur leur maîtrise des

processus créatifs, menant à des extrants à valeur ajoutée.

En deuxième lieu, la revue de littérature poursuivra en éclaircissant le rôle du gestionnaire en organisation par rapport au concept de la créativité au sein de la sous-section 1.2 La gestion *pour* la créativité. Des indices à la gestion, déduites des variables influant sur la créativité individuelle, permettront d'explorer le rôle du gestionnaire *pour* la créativité. Le profil du gestionnaire créatif et le profil du gestionnaire générateur de créativité seront exposés. Par la suite, certaines compétences de gestion *pour* la créativité retenues permettront d'alimenter le cadre d'analyse, facilitant l'évaluation du développement des effets formatifs auprès des gestionnaires.

En troisième lieu, 1.3 Le développement de compétences de gestion pour la créativité explorera l'avenue de la formation à l'attention des gestionnaires, à titre d'approche au développement des compétences de gestion *pour* la créativité. Les formations abordant la créativité (gestionnaire créatif) et la gestion *pour* la créativité (gestionnaire générateur de créativité (créatif ou non)) seront étudiées. Les principaux enjeux et facteurs de succès de ces formations seront aussi couverts. Finalement, la notion de l'évaluation d'une formation permettra de compléter le corpus de connaissances nécessaires à la réponse de la question de recherche initiale.

1.1 La créativité

La valeur ajoutée de la créativité à des fins de croissance pour les organisations et la société représente pratiquement un incontournable. Parmi les plus grandes entreprises, les dirigeants acquiescent maintenant de la pertinence du rôle de la créativité, ne serait-ce que pour minimalement survivre. La créativité apparaît tel un ingrédient indispensable à la différenciation et à la création de valeur auprès de toutes parties prenantes, liées de près ou de loin à l'organisation. Aussi, la créativité s'impose en tant qu'élément de solution envers les changements constants vécus en organisation et la complexité des problèmes émergents (IBM, 2011).

Par conséquent, la créativité engendre un intérêt grandissant à son égard au sein de la littérature. En effet, de 1999 à 2009, environ 10 000 articles scientifiques, provenant de diverses perspectives d'études, ont été publiés au sujet de la créativité. Ce nombre représente une croissance prononcée, équivalant approximativement aux publications scientifiques (9000) parues en 30 ans, entre 1960 et 1990 (Kaufman et Gregoire, 2015). Aussi, simplement sur *Amazon*, environ 21 000 ouvrages abordent la créativité à ce jour (Kaufman et Gregoire, 2015).

Suite à ces nombreuses avancées, il convient d'assumer la pertinence d'étudier l'apport de la créativité en organisation et le développement de compétences nécessaires à cet apport. Toutefois, il n'est pas évident de comprendre comment il est possible d'en tirer profit. En fait, les incertitudes sont relativement généralisées, que ce soit au niveau de la signification même de la créativité, de son potentiel d'intervention en organisation ou de la possibilité de pouvoir la « gérer ». Le parcours à suivre pour les organisations et leurs gestionnaires ne représente pas une évidence hors de tout doute, loin de là. Basadur (2004 :104) confirme d'ailleurs cet enjeu de consensus relié à la créativité : « *Studying and discussing creativity is difficult and complex, and non single, agreed-upon definition of this quality exists – and researchers have taken many different approaches to studying it.* ».

La volonté de cette sous-section (1.1.), telle qu'annoncée en amont, est ainsi la mise en valeur des principales recherches qui permettent, non seulement d'éclaircir le concept de la créativité, mais plus précisément, qui guide la compréhension du lecteur vers les apports pertinents d'un point de vue de gestion. Pour se faire, la créativité sera d'abord mise en relation avec l'innovation.

1.1.1. La créativité et l'innovation

La compréhension du positionnement de la créativité en rapport à l'innovation permet d'élucider le rôle de la créativité au sein des organisations. Souvent considérées en parallèle, la créativité et l'innovation sont des concepts intimement reliés et interdépendants (Simon, 2014), voir difficilement dissociables (Shalley et Gilson, 2004

et Mumford, 2012). Ces concepts sont aussi très souvent objet de confusion puisque la ligne entre créativité et innovation n'est pas toujours la même dépendamment de la source du discours (Kane dans Bouquilon, 2012). Cet auteur justifie ce flou théorique par l'origine récente (autour des années 1990) du thème de la créativité dans les discours managériaux. On dénote même : « *In much of the research and management literature, the terms creative and innovative often tend to overlap.* ». (Styhre et Sundgren, 2005: 27). Il en est de même pour les différentes disciplines abordant la créativité. Toutefois, parmi les nombreux écrits, certaines avancées s'imposent tranquillement. Notamment, le fait que « La créativité comporte [...] un aspect économique observable dans la manière dont elle contribue à l'esprit d'entreprise, encourage l'innovation, augmente la productivité et favorise la croissance économique. » (Cnuced, 2008: 35).

L'innovation englobe en fait la créativité en tant que composante de cette dernière (Woodman et *al.*, 1993), d'où l'impact possible de la créativité sur l'innovation. La créativité représente donc un des éléments nécessaires à l'alimentation de l'innovation. L'innovation, quant à elle, s'affiche comme l'implantation d'un extrant créatif (ou non) souvent appelé « idée » (Amabile, 1996). De ce fait, le processus créatif fait référence à un processus de génération d'idées.

Il faut comprendre que le processus créatif s'insère dans une démarche de résolution de problèmes. Il y a donc d'autres étapes qui sont nécessaires avant, pendant ou après le processus créatif et qui ne requièrent pas nécessairement de créativité ou pas en tout temps. (La résolution de problèmes sera introduite dans la section 1.1.3. La créativité au sein du *design*: l'apport aux sciences de la gestion).

Tel que mentionné d'emblée, la créativité concerne tous les secteurs d'activité confondus (Cohendet et Simon, 2011). Il en est aussi de même pour l'innovation (Cohendet et Simon, 2011). Elle peut s'intégrer partout et l'innovation peut en émerger sous une immense variété de formes : « *Creativity is a multifaceted concept that is manifested in different ways in different domains and it acquires different meanings for different organizations* (e.g., Rickards, 1991; Runco and Pritzer, 1999 dans Styhre et

Sundgren, 2005: 26). La créativité peut donc être représentée par un produit ou un service en tant qu'extrait d'un processus, un processus, un modèle d'affaires ou même un individu. Ainsi, la créativité, prend forme où bon lui semble ou plutôt, où il lui sera permis de prendre forme. Parmi les racines de ce concept, la psychologie a permis de nombreuses avancées amorçant l'attention de la littérature scientifique autour de ce thème : la créativité.

1.1.2. La créativité au sein de la psychologie: l'apport aux sciences de la gestion

Dans cette sous-section, le champ de recherche de la psychologie permet de mieux comprendre les contributions apportées aux sciences de la gestion et la dynamique des enjeux présents en organisation. Il sera exposé que la psychologie souleva l'importance d'une créativité bien avant les sciences de la gestion. Les organisations ont donc pu bénéficier de certaines notions complétant le concept de la gestion *de* la créativité. En fait, le champ de la psychologie traitant de la créativité aide principalement à la compréhension de l'individu créatif et des possibilités de développement de sa créativité. Il intervient aussi dans la définition même de la créativité.

Pour des fins de contextualisation, l'individu créatif se positionne au sein du processus de création lorsqu'il est l'employé engagé dans cette démarche de création. Dans ce processus créatif, il est possible que des individus, à priori non impliqués dans la création, interviennent et alimentent la création, tels que des usagers experts (Von Hippel, 2005). Cependant, dans le cadre de cette recherche, seules les relations employés-gestionnaires sont considérées pour enrichir les connaissances concernant le rôle du gestionnaire au sein du processus créatif. Ces relations dressent ainsi une frontière en fonction des ressources humaines déjà à la disposition du gestionnaire au sein de l'organisation. Ce capital humain, source de créativité, a tout d'abord suscité la curiosité de Guilford et par la suite, a été considéré au sein d'un processus créatif.

En effet, dès 1950, Guilford, pionnier de cette discipline, incitait de façon importante les psychologues à étudier la créativité (Kaufman et Gregoire, 2015). L'origine de la créativité à titre de champ de recherche est d'ailleurs majoritairement répertoriée sous le

nom de Guilford. Il proclamait la difficulté d'expliquer clairement ce que représente la créativité et, plus précisément pour ce champ de recherche, l'individu créatif. Il voyait en la créativité une valeur que d'autres sous-estimaient et permit d'éclaircir certains éléments de ce concept.

« The true genius of Guilford's contribution was the ability to specify the vague but intriguing notion of creativity according to distinct constructs that define individual creative thinking. These constructs included fluency, flexibility, novelty, synthesis, analysis, reorganization and redefinition, complexity, and elaboration. Suddenly, the appealing but nebulous concept of creativity had scope, depth, and breadth that could be measured and explored. » (Kurtzberg et Amabile, 2001 :285).

S'ajoutant à ces contributions, pour des fins de clarification de *l'individu créatif*, au cours des années 60, Baron mis au clair que la créativité n'avait pas de lien direct avec le QI d'un individu (Kaufman et Gregoire, 2015), détrônant une croyance très répandue. Bien qu'utile, cet indicateur n'était pas suffisamment riche, tout comme les connaissances et les compétences (Kaufan et Gregoire, 2015). Puis, il fut avancé que la créativité émerge d'un processus cognitif et d'habiletés cognitives, qui tous les 2, s'avèreraient relativement stable sur une longue période de temps (Barron and Harrington, 1981 dans Williams, 2001).

La créativité peut également émerger de cycles (Courtet et al., 2003: 680), étant principalement reliée à un processus de génération d'idées. Selon Mumford (2012), la génération d'idées constitue un facteur important influant la créativité. Il ajoute cependant que « la créativité se définit par l'élaboration de solutions élégantes, originales et de haute qualité pour un problème donné» (traduction libre, Mumford, 2012: 4). Ainsi, au-delà de l'individu créatif, la créativité est davantage abordée sous l'angle de la résolution de problème, laquelle englobe la notion de génération d'idées.

Cette génération d'idées, endossant le caractère cyclique de la créativité, rend ainsi la constance d'une « compétence » créative pratiquement inexistante pour l'individu, car le rendement créatif devient extrêmement variable. La notion de mesure du développement d'une « compétence » créative s'en voit complexifiée. La performance de l'individu doit donc être mesurée préférablement par le biais de processus ou d'apprentissages plutôt que les extrants à eux seuls pour valider et encourager la créativité individuelle (Dubois, 2013).

En fait, plusieurs auteurs ont contribué à l'émergence de maintes définitions aux tangentes multiples tâchant de démystifier l'individu créatif. Par le fait même, plusieurs ambiguïtés sont apparues autour du concept de la créativité. Kaufman et Sternberg (2006) confirment en fait que très peu de généralités, stipulant une unanimité internationale, peuvent être émises à l'égard de la créativité. Toutefois, à titre d'exception, le développement de la créativité d'un individu s'affiche tel un constat international. Ceci signifie que les chercheurs s'entendent sur le fait qu'il est possible pour tout individu de développer sa créativité, au minimum sous certains angles (Kaufman et Sternberg, 2006). Guilford affirmait d'ailleurs que la créativité représentait une caractéristique commune à chaque individu. Les individus reconnus tels des créatifs possèdent, simplement affirmait-il, « *more of what all of us have* » (traduction libre Guilford, 1950:446 dans Kurtzberg et Amabile, 2001:285).

Tout individu au sein d'une organisation représente en fait un maillon incontournable de la chaîne de valeur. Stipuler qu'ils sont tous créatifs pourrait ainsi être bénéfique pour favoriser la créativité organisationnelle. En complémentarité, il semblerait que les organisations ont avantage à considérer non seulement chacun des individus, mais aussi la communauté qu'ils composent. À l'évidence, l'effet de la communauté semble être beaucoup plus bénéfique que les innovations issues d'un seul individu (Kurtzberg et Amabile, 2001; Baldwin et al., 2006).

En s'appuyant sur l'effet de communauté, nul besoin de rechercher « le » génie créatif de son organisation. D'ailleurs, l'effet de la communauté a pris davantage d'ampleur en

organisation lorsque certains chercheurs se sont rendu compte que de rechercher les génies créatifs tels que Mozart ou Picasso était plutôt complexe et très peu réaliste. En fait, ce haut taux de créativité, répertorié sous le nom «Big C creativity» (Kaufman et Sternberg, 2013, 2010), s'opérationnalise difficilement dans un contexte organisationnel, dû aux multiples paradoxes qu'endosse la personnalité d'un génie créatif (Csikszentmihalyi, 1996). Tout dépendant du secteur d'activités, du projet, des tâches attribuées, etc., les organisations auraient très rarement besoin de rechercher ce taux de créativité si élevé. « [...] *organizations need different forms of creativity within various kinds of work and jobs.*» (Basadur et Gelade, 2002 dans Basadur, 2004: 115).

Pour favoriser le potentiel créatif de l'ensemble des employés, les variables culturelles sembleraient être davantage critiques à adresser pour assurer le bon développement de la créativité individuelle et encourager son émergence (Driver, 2001). Recensé par cette même auteure, les variables en question représentent, entre autre, la perception d'un support organisationnel auprès de l'employé, la tolérance envers la différence ou la non-conformité, l'alignement stratégique, l'autonomie d'action des employés et l'encouragement des initiatives, la communication et l'exposition à divers stimulus, le partage des connaissances et l'habileté à s'abstenir de jugement hâtif. Il est possible de constater que la créativité influence tous les niveaux organisationnels, ce pour quoi le changement de culture apparaît indispensable à l'intégration de la créativité en organisation. La créativité ne peut pas apparaître de façon ponctuelle dans un seul département, sans quoi ses bénéfices en seront atténués pour ne pas dire exténués.

À la lumière de ces connaissances, les gestionnaires ont à leur disposition des employés aptes à développer leur créativité. De plus, la capacité créative individuelle, mise en relation avec celle de leurs collègues, s'avère être un puissant levier de changement pour toute organisation qui désire évoluer dans ce sens. En complémentarité aux notions issues de la psychologie, le *design* permet d'enrichir la compréhension des pratiques de gestion sous la perspective du processus créatif, lequel contextualise le rôle de l'individu créatif.

1.1.3. La créativité au sein du *design*: l'apport aux sciences de la gestion

La valeur ajoutée de l'intégration du *design* pour cette recherche se retrouve principalement dans leurs approches et méthodes de résolution de problèmes, lesquelles englobent un processus créatif. « [...] *it is the way that designers perceive things and act upon them that has attracted the attention of management, opening new path to business innovation.* » (Vianna et al., 2012 : 15).

Tel que mentionné en amont, la complexité des problèmes émergents pour les organisations réoriente les pratiques de gestion (IBM, 2011). Ainsi, le *design* entre en jeu avec leurs approches et leurs méthodes permettant d'adresser des problèmes caractérisés selon 4 angles (Dorst, 2015) : (1) « ouverts », où les frontières du contexte ne sont plus si claires et évidentes, (2) « complexes », comprenant plusieurs éléments souvent interreliés, (3) « dynamiques », comportant un caractère évolutif modifiant les éléments et le contexte, (4) « interreliés », signifiant que tout changement au sein d'un domaine peut apporter des répercussions sur la problématique, même si a priori, elle ne semblait pas faire partie de ce spectre.

Pour faire face à ces problèmes ouverts, complexes, dynamiques et interreliés, le *design* a pour objectif l'évolution de l'idée vers une solution unique, intégrant, d'une façon ou d'une autre, un certain degré de créativité au sein de son processus (Dorst et Cross, 2001 :426). Toutefois, la créativité n'est pas un sujet très exploité, même rarement de façon spécifique, au sein de la littérature du *design* (Dorst et Cross, 2001). D'une part, cette situation s'explique du fait qu'il est très difficile de garantir que le processus de *design* donnera lieu à un «moment créatif». « *The provenance of a creative act is essentially unpredictable in nature, if by prediction is meant the ability to reproduce the moment of creation, or the empirical attributes of what is created, by pre-determined formulations or frameworks* » (WANG et al., 2009: 8). D'autre part, juger de la créativité des idées émergentes s'avère un terrain glissant. Néanmoins, tout projet comporte, si ce n'est par le biais du «moment créatif», un certain degré de créativité, au sein de l'évolution d'une solution unique (Dorst et Cross, 2011).

Stimuler la créativité et générer des idées ne garantit donc pas le succès de l'extrait, mais constitue un élément crucial qui peut influencer hautement la valeur de l'extrait, lorsque maîtrisé. Les «moments créatifs» peuvent toutefois être favorisés en jonglant adéquatement entre la dimension du problème et celle de la solution (Dorst et Cross, 2001). On pourrait potentiellement se référer aussi à la méthode C+K (Hatchuel, 2002), où l'on jongle entre concepts et connaissances, si l'on considère que l'idée peut devenir la solution. Ce serait ces types d'itérations qui parviendraient à déclencher les moments de créativité au sein d'un processus. Il en devient donc un enjeu stratégique pour les organisations en quête d'innovation, d'intégrer certes, cette portion de créativité, mais d'assimiler ce processus menant vers une valeur ajoutée (innovation).

Les *designers* oeuvrent ainsi dans l'optique d'une génération de solutions qui procurent une création de sens auprès des individus, s'affichant telle la valeur ajoutée.

« The etymology of design goes back to the latin de + signare and means making something, distinguishing it by a sign, giving it significance, designating its relation to other things, owners, users or gods. Based on this original meaning, one could say: design is making sense (of things)»
(VERGANTI, 2009, p.10).

Pour ce faire, ils sollicitent divers aspects cognitifs, sensoriels et émotionnels reliés à l'expérience de l'individu (Vianna et al., 2012). Le design peut en fait être mentionné à titre de résultat d'une activité, mais aussi, tel un processus créatif (l'activité) ainsi qu'un processus de gestion (Borja de Mozota, 2003). Souvent avancés tels des initiateurs de changements, les designers guident ce processus à titre d'acteurs engagés et de partenaires de la gestion du changement en organisation (Borja de Mozota, 2001).

Verganti (2009) mit aussi en vedette le rôle des designers et leur capacité sous-estimée de répondre aux besoins organisationnels. Il apporta aussi la notion d'innovation radicale. En fait, les innovations radicales permettent de dérouter le client et de modifier leurs attentes de façon positive. Elles créent une rupture des références habituelles chez

les usagers. Les entreprises qui parviennent à ces conclusions sont celles qui imposent leur vision, contrairement aux organisations qui se contentent de suivre la courbe d'évolution de produit ou de service.

Cette notion stratégique de l'apport du *design*, pour parvenir à une valeur ajoutée, fait surface depuis les années 80, mais sa popularisation se retrace seulement au courant des années 2000. Les premières années où le *design* fut considéré par un public plus large que les membres issus des disciplines s'y rattachant coïncident avec l'augmentation de la compétition internationale, occasionnant des changements de plus en plus imprévisibles pour les organisations. Au cours de la dernière décennie, le *design*, grâce au *design thinking*, c'est taillé une place au sein des discours managériaux, principalement parmi les écoles de gestion (traduction libre, Kimbell, 2011: 287).

Cependant, à titre de précision, les origines du design puisent racines du mouvement Arts & Crafts, autour des années 1919 (Borja de Mozota, 2003). Vers les années 1960, on retraça l'émergence du *design management*, qui incita l'intégration du design au sein de chacun des départements de l'entreprise en plus de l'alignement du design avec la stratégie organisationnelle. Ce courant s'inscrit ainsi en complémentarité au changement de cap du modèle tayloriste vers des structures organisationnelles plus horizontales et flexibles (Borja de Mozota, 2003). Les méthodologies s'alliant au design sont ainsi principalement répertoriées au sein de la littérature au courant des années 70 (Romme, 2003). Notamment, Herbert Simon, récipiendaire d'un prix Nobel d'économie proclamait déjà la pertinence du design pour toute disciplines en 1969:

« Everyone designs who devises courses of action aimed at changing existing situations into preferred ones... Design, so construed, is the core of all professional training; it is the principal mark that distinguishes the professions from the sciences. Schools of engineering, as well as schools of architecture, business, education, law, and medicine, are all centrally concerned with the process of design » (Simon, 1996, 3ed.: 111).

L'intérêt du management à cette époque se résuma toutefois en quelques intégrations partielles, ne permettant pas aux organisations d'en retirer le plein potentiel d'une approche design. « *As a result of the first generation of design methodologies, the concept of design is easily misinterpreted as being a technical, instrumental concept used by managers trying to bring their organizations under rational control.* » (Romme, 2003: 565). Suite à ces tentatives infructueuses, l'intérêt s'essouffla malgré certaines tentatives ayant pris jour sous le nom du *design management*. Puis, il y a aussi eu l'émergence du *managing by design*, avancé par Franck O. Gehry (Boland, 2004), prônant une philosophie d'action, qui passa pratiquement sous silence. En vain, le *design thinking* est celui qui fit le plus de vague du côté des sciences de la gestion au courant des années 2000 et encore aujourd'hui, tel que mentionné en amont de cette contextualisation.

C'est en fait en 2009 que le *management* offrit un second souffle à l'intégration des pratiques du *design* lorsque Tim Brown (2009) et Roger Martin (2009) proclamèrent le *design thinking*, pratiquement tel un miracle, pour atteindre des solutions innovantes en organisation. Ne s'appuyant que sur très peu de recherches et ne se prétendant pas scientifiques, ils ont tout de même réussi à embarquer designers et managers dans leur ambition, de même que certaines institutions gouvernementales, entre autres au Royaume-Uni (Kimbell, 2011).

Le *design thinking* offre en fait la possibilité de générer de tout nouveaux concepts et de réinventer ce qui existe déjà, plutôt que de se limiter à choisir entre des options existantes, insinuant la possibilité de se différencier de sa concurrence de façon remarquable. (Martin, 2009). Browns avance principalement que le *design thinking*, grâce à une approche très humaine centrée sur l'utilisateur permet de résoudre des problématiques de tout ordre permettant aux organisations en quête d'innovation de succomber à cette philosophie émergente. Derrière ces propos, de réels fondements littéraires existent et permettent de démystifier les approches de résolutions de problèmes de même que le processus créatif. Plusieurs variantes sont présentes, mais

toutes sont guidées d'une pensée idéaliste d'un monde meilleur, considérant l'utilisateur et anticipant les besoins futurs.

Ainsi, afin de favoriser le succès d'une démarche *design*, certaines étapes peuvent être considérées (traduction libre, Dorst, 2015: 73-98):

- (1) *Archeology* – Analyser en vue d'une compréhension du problème. Comprendre la dynamique organisationnelle qui crée ce problème. (qu'est-ce qui c'est passé et ce qui aurait pu se passer ?)
- (2) *Paradox* – Enquêter en vue d'une définition initiale du problème. (qu'est-ce qui fait que ce problème est difficile à résoudre ?)
- (3) *Context* – (pour cette étape, mettre de côté la définition du problème : Faire abstraction de ce que l'on sait) Explorer les comportements et les pratiques des individus en relation avec le problème ainsi que ceux qui seront nécessaires pour la concrétisation d'une solution.
- (4) *Field* – Création d'un « espace » culturel, social et intellectuel
- (5) *Themes* – Identification de thèmes qui relient les intervenants aux problèmes ensemble et améliore la compréhension de la problématique. ([...]themes should be viewed as nothing more than labels to indicate an area of interest that need to be explored in earnest and at length [...]» p.106)
- (6) *Frames* – Suite à l'analyse des thèmes, des terrains communs apparaîtront qui mèneront à identifier des *patterns* : « *If the problem situation is approached as if it is..., then...* ». Ce cadre doit mener à des solutions viables et réalistes.
- (7) *Futures* – Exploration d'idées mises en relation avec le *frame* d'analyse. Seule la combinaison de ces 2 étapes permettra de comprendre si le projet est sur la bonne voie ou non. « As a frame and the solution ideas it generates are only as good as the interest and commitment they spark in the parties who are needed to implement them.
- (8) *Transformation* – Sélectionner quel *frame*, combiné à quelle solution, serait faisable.

(9) *Integration* – S’assurer que les étapes permettant l’intégration du choix (*frame+solution*) considèrent le contexte organisationnel pour la mise en oeuvre.

Au coeur de cette démarche, la définition et le cadrage du problème s’affichent comme étant des étapes clés du processus. Elles doivent être considérées non seulement en amont de la démarche, mais de manière récurrente à plusieurs reprises tout au long de cette démarche. Prendre le temps d’élaborer, de définir et de bien cadrer la problématique selon les propres manières, stratégies, protocoles des personnes impliquées, augmenterait les chances d’obtenir un résultat créatif (Dorst et Cross, 2001).

La gestion de ce processus est complexe, car elle requiert d’être minimalement à l’aise dans l’ambiguïté et l’imprévisibilité. Elle comporte aussi quelques principes à adopter qui peuvent compliquer la compréhension du processus, lorsqu’exposé seulement de façon théorique. Les principes liés au processus exposés précédemment sont les suivants (traduction libre, Dorst, 2015: 99-120) : (1) *Attack the context* (profonde investigation du contexte de la problématique), (2) *Suspend judgment*, (3) *Embrace complexity*, (4) *Zoom out, expand, and concentrate* (considération initiale plus large que le contexte lui-même), (5) *Search for patterns*, (6) *Deepen themes*, (7) *Sharpen the frames*, (8) *Be prepared* (processus long et complexe), (9) *Create the moment* et (10) *Follow through*.

Enfin, étudier les méthodologies du *design* prend ainsi tout son sens. Les designers ont effectivement démontré leur capacité à manoeuvrer habilement au sein de processus, cheminant du problème à l’opportunité. De plus, ce processus créatif permet de répondre aux enjeux complexes, ouverts, dynamiques et interreliés, en apportant en valeur ajoutée (ou innovation) à titre d’extrait. Ces bases permettent ainsi d’aiguiller le rôle du gestionnaire en charge du processus de création. Les sciences de la gestion avancent maintenant un concept de gestion *pour* la créativité, alimenté de la compréhension de l’individu créatif (psychologie) au coeur de ce processus créatif (*design*).

1.1.4. La créativité au sein des sciences de la gestion

L'économie créative représente un pilier central de l'intérêt des gestionnaires et des organisations envers une gestion *pour* la créativité. Plusieurs rapports (CNUED 2008 ; OCDE, 2010 ; UNESCO, 2013) ont entre autres contribué à, non seulement légitimer la place de la créativité en organisation, mais aussi, à témoigner de la nécessité de son apport à l'économie.

« The creative economy has become a powerful transformative force in the world today. Its potential for development is vast and waiting to be unlocked. It is one of the most rapidly growing sectors of the world economy, not just in terms of income generation but also for job creation and export earnings. But this is not all there is to it. A much greater proportion of the world's intellectual and creative resources is now being invested in the culture-based industries, whose largely intangible outputs are as "real" and considerable as those of other industries. Human creativity and innovation, at both the individual and group level, are the key drivers of these industries, and have become the true wealth of nations in the 21st century. Indirectly, culture increasingly underpins the ways in which people everywhere understand the world, see their place in it, affirm their human rights, and forge productive relationships with others. » (UNESCO, 2013:15)

Le management ayant été réfléchi dans une logique de production efficiente, cette économie créative apporte ainsi une vague de changement sur les organisations de même que les compétences de gestion à maîtriser. S'ajoutant à ces études, Drucker (1994) et Hamel (2008) témoignent d'une inefficacité des pratiques managériales traditionnelles pour le contexte actuel.

Ces constats ont amené le management à orienter leur attention sur 3 processus devant être mis en œuvre parallèlement afin d'optimiser les chances d'un extrant innovant : (1) la gestion des connaissances, (2) la gestion de la créativité et (3) la gestion de

l'innovation. La gestion des connaissances fait référence principalement à une démarche pluridisciplinaire de partage, de création et de combinaison de connaissances. L'objectif est de permettre aux connaissances tacites de devenir explicites. Le deuxième processus faisant référence à la gestion *de* la créativité (central à cette présente recherche) englobe la notion d'idéation, soit la boîte noire pour les sciences de la gestion. Ce processus est en fait un processus qui est encore flou au niveau opérationnel pour un gestionnaire. La gestion de l'innovation quant à elle englobe la gestion d'un projet innovant, soit l'implantation des idées (concepts) nourries par les connaissances. Ces précisions sont importantes pour une mise en contexte du spectre de cette recherche : la gestion *pour/de* la créativité.

Cette créativité est principalement reliée à la génération de nouvelles idées (Shalley et al., 2004) au sein du jargon managérial. D'ailleurs, « Un courant très influent en économie [...] considère la génération et la réalisation d'idées comme le facteur principal de la croissance économique » (Getz & Lubart, 2001 dans Lubart, 2004). Sous cet angle, la créativité réfère à « [...] *the production of novel and useful ideas by an individual or small group of individuals working together* » (Amabile, 1988: 126). Le caractère nouveau (*novel*) d'une idée est identifié par son unicité en comparaison à d'autres idées au sein de l'organisation (Shalley et al., 2004). L'utilité (*usefulness*), quant à elle, s'évalue selon la création de valeur potentielle, directe ou indirecte, à court ou long terme, pour l'organisation (Shalley et al., 2004). L'innovation émerge grâce à ces idées créatives, représentant les éléments de base de cette innovation (Amabile, 1988). Ainsi, l'innovation représente l'implantation succincte des idées créatives (Amabile, 1988). Cependant, le processus de la gestion *pour/de* la créativité ne s'opérationnalise pas de façon isolée. Il se synchronise, au sein de l'organisation, au fur et à mesure de l'avancement d'un projet, conjointement avec les processus (1) et (3) mentionnés ci-haut. C'est un peu ce que les disciplines du design parviennent à opérationnaliser au sein de leur démarche de résolution de problème.

Cependant, certains écrits avancent qu'au-delà de la génération d'idées, d'autres éléments doivent être maîtrisés. Par exemple, par le biais d'une étude de cas sur le

Cirque du Soleil, des chercheurs ont trouvé que la capacité à donner vie à ces idées était tout aussi importante. Oscillant entre créativité et innovation, (capacité d'innovation) ce constat démontre tout de même que parfois, la maîtrise de l'outil est essentielle pour créer. « La pratique permet l'appropriation des outils par les employés et la capacité de remettre en cause leurs fonctions. Par la pratique dans la formation, on pousse à dépasser l'usage premier des outils et donc à sortir du cadre. » (Massé et Paris, 2013).

Drazin et al. (1999) avancent, quant à eux, que la créativité est d'abord et avant tout un processus et que ses effets dans le temps et sur la distribution des pouvoirs au sein de l'organisation ne doivent pas être négligés si on veut être à même de bien évaluer les résultats créatifs. Cependant, au cours des dernières années, on remarque davantage une tendance autour de l'intérêt de comprendre le rôle du gestionnaire dans ce processus et non le processus lui-même, lequel est variable.

Bien que la créativité crée engouement, elle fait aussi l'objet de méfiance au sein des sciences de la gestion. En fait, elle est souvent vue comme un risque en terme de perte d'argent ou encore d'efficacité. «*Creativity is often seen as a risk management liability and impediment to process and operational control*» (IBM, 2011: 2). Aussi, suite à l'émergence plus formelle de la gestion *pour* la créativité, certains enjeux sont apparus tels que la gestion, mais aussi la propriété intellectuelle et l'évaluation de la créativité, etc. En vain, la présente recherche se limitera à l'enjeu de la gestion selon l'orientation suivante.

1.1.5. L'orientation de la recherche

Ainsi, s'inspirant de près ou de loin des approches et méthodologies du design (ex.: *design thinking*) et des avancées issues d'autres champs de disciplines telles que la psychologie, la gestion a su créer un nouveau sujet d'intérêt parmi les leaders actuels et de demain : La gestion *pour* la créativité pour des fins d'innovation.

Tel que mentionné d'entrée de jeu, malgré la volonté d'opter pour une perspective multidisciplinaire, l'angle de vue privilégié de ce mémoire est celui de la gestion, et plus spécifiquement sous la lentille du concept de la gestion pour la créativité. Dans cette même optique, le processus de création pour des fins d'innovation est donc considéré au sein de cette présente étude sous l'angle du management. Ainsi, la gestion des connaissances, la gestion de la création et la gestion de l'innovation constituent les étapes clés du processus de résolution de problème, de la redéfinition d'un problème à l'implantation d'une innovation. Nous émettons l'hypothèse que ces 3 processus de gestion comportent chacun des phases divergentes et convergentes, qui parfois même se superposent et s'entrecoupent.

Se concentrant davantage sur la gestion *pour* la créativité, le processus de la gestion de la création devient central, mais ne peut être isolé complètement. Aussi, la notion du « moment créatif » sera ajoutée, stipulant que, de par sa nature imprévisible, cette créativité peut subvenir à n'importe quel moment, autant que de ne pas émerger du tout. La créativité comporte donc un caractère imprévisible et complexe et elle émerge au sein d'un processus qui l'est tout autant.

Ce premier pilier de la revue de la littérature étoffe ainsi le concept de la gestion *pour* la créativité au sein des organisations grâce à l'établissement de bases communes, permettant un rapprochement entre disciplines. Cette sous-section permet aussi de rendre davantage justice au concept multidimensionnel de la créativité (Styhre et Sundgren, 2005). Plus spécifiquement, dans l'optique de se rapprocher de la question initiale, les connaissances apportées ont permis de démystifier (1) ce que signifie la créativité en milieu organisationnel, sous quelle forme elle émerge et où est sa place en rapport à l'innovation (quels peuvent être les objectifs du gestionnaire ou de l'organisation lorsque l'on recherche la créativité), (2) l'origine des recherches sur la créativité et l'individu créatif (l'individu à « gérer »), (3) comment la créativité s'opérationnalise (quels sont les phases du processus créatif qui doivent être arrimées aux pratiques de gestion) et finalement (4) le positionnement du management envers la gestion *pour* la créativité à ce jour. Il en constitue ainsi un premier guide envers les

compétences dont les gestionnaires doivent déployer pour parvenir à gérer *pour* la créativité.

Tel qu'avancé par un rapport d'IBM, «*Managing the increasing complexity inherent in today's environment requires leaders who will work to unlock, uncover and unleash the collective creative capabilities of their organizations.*» (2011: 14). En fait, les pratiques de gestion ne sont pas suffisamment claires concernant une gestion favorisant la capacité créative des individus, des groupes et de l'organisation et ce, malgré l'abondance littéraire dénotée (Richard et Goodnight, 2005). Ainsi, la section suivante visera à éclairer les pratiques de gestion *pour* la créativité, en ralliant le thème de la créativité à celui de la gestion.

1.2. La gestion *pour* la créativité

Explorant les effets de la formation à l'égard des compétences de gestion *pour* la créativité, le deuxième pilier de cette revue de la littérature ralliera le concept de la créativité à celui de la gestion. Tout d'abord, une brève mise en contexte de la réorientation du rôle du gestionnaire, favorisant la créativité en vue d'innovation, positionnera le concept de la gestion *pour* la créativité. Puis, les variables influençant la créativité individuelle permettront de mettre en lumière des considérations importantes pour les pratiques de gestion *pour* la créativité. Ces bases, contextualisant les relations gestionnaires-employés, permettront ensuite d'explorer 2 profils de gestionnaire : (1) le gestionnaire créatif et (2) le gestionnaire générateur de créativité. Parallèlement, il sera possible de mieux comprendre en quoi la gestion *pour* la créativité implique autant de changements au niveau des pratiques de gestion traditionnelles.

1.2.1. Mise en contexte du rôle de gestion

Subséquent aux doutes soulevés depuis quelques années quant à l'inefficacité des pratiques managériales traditionnelles, la gestion *pour* la créativité prend position en organisation.

« Leadership was not easy, but the process itself was comparatively clear. However, in the last 15 years this model has become less effective, as the

“fit” between the challenges of the environment and the ability of the heroic individuals to solve them has started to diverge. » (Petri, 2014:21)

En effet, le constat des besoins changeant en organisation force progressivement une réorientation des pratiques de gestion et influence le rôle des gestionnaires : « [...] le management de la créativité est devenu un enjeu impératif incontournable pour les dirigeants d’entreprise » soulèvent Cohendet et Simon (2011:491) en référence au rapport IBM 2010.

Le gestionnaire obtient par conséquent un rôle influant et les notions de soutien (voir Annexe 1. Exemples de soutien perçu par les subordonnés du gestionnaire) de ce dernier auprès des employés sont jugées comme étant un guide important en support à la créativité vers l’innovation (Amabile, et *al.*, 2004; Isaksen et Akkermans, 2011). La créativité individuelle des employés devient ainsi un sujet important au coeur de la gestion *pour* la créativité. Essentiellement, tel qu’Amabile (1996) l’explique, le rôle du gestionnaire consiste à favoriser le potentiel créatif des employés et supporter le processus créatif :

« Because, by its very nature, creativity is something different from what has been done before, managers cannot direct creativity by telling employees exactly what they should do to produce a novel and useful result. In this sense, creativity is unmanageable. However, although it may not be possible to directly manage creativity, research has shown that it is possible to manage for creativity. » (Amabile, 1996: 11).

Ainsi, favoriser le potentiel créatif peut s’effectuer auprès de plusieurs variables, reliées de près ou de loin à l’individu. Dans l’absence d’un bilan de compétences, validé ou complet, préétabli au sein de la littérature scientifique, spécifique aux gestionnaires *pour* la créativité, l’identification d’indices à la gestion est donc présentée. Ces indications ou pistes suggérées constituent en fait des leviers de développement dans l’optique d’aider

les gestionnaires à orienter leur gestion *pour* la créativité. Cette quête d'indices à la gestion sera entamée autour des variables influant la créativité individuelle.

1.2.2. Les variables influant la créativité individuelle

Le comportement de l'individu créatif est étudié depuis de nombreuses années, notamment grâce aux apports de Guilford (1950). Aussi, des modèles de créativité organisationnelle, qui ont fait leur marque, tel que le modèle de Woodman et *al.* (1993), nourrissent la compréhension de l'individu. Ces connaissances des individus, source de créativité, s'affiche ainsi suffisamment riche pour aiguiller le gestionnaire envers certains aspects d'une gestion *pour* la créativité. Selon notre angle de recherche, certaines variables de l'individu créatif sont donc ici abordées.

À titre indicatif, lorsqu'est mentionné « individus créatifs », toute la masse d'employés que le gestionnaire a à sa charge est considérée. Dubois (2015) mentionne d'ailleurs que lorsque l'on parle d'individus créatifs, ce profil d'individus ne détonne pas tant que ça d'employés « normaux ». Cependant, les employés ne possèdent pas tous le même niveau de créativité (Kaufman et Sternberg, 2006). Néanmoins, tel que mentionné dans la section 1.1.2, tous possèdent ou peuvent développer un minimum de créativité (Kaufman et Sternberg, 2006). Ainsi, gérer *pour* la créativité signifie savoir gérer dans le but de favoriser le potentiel créatif de tout employé. Peu importe le niveau de créativité de l'employé, il consiste à stimuler cette créativité de manière à ce qu'elle s'inscrive en réponse aux besoins de l'organisation.

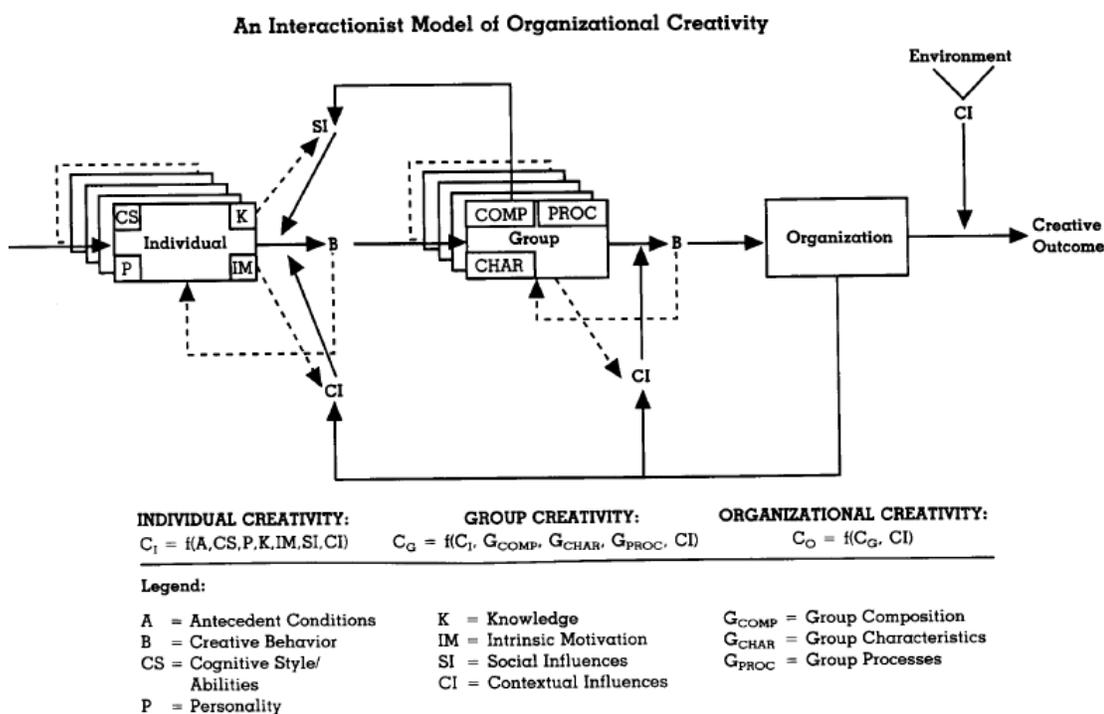
« When employees perform creatively they suggest novel and useful products, ideas, or procedures that provide an organization with important raw material for subsequent development and possible implementation (Amabile, 1988; Staw, 1990; Woodman et al., 1993)» (Oldham et Cummings, 1996: 607).

Tel que mentionné précédemment, l'individu constitue l'essence même de l'innovation pour une organisation. Comprendre les principales caractéristiques reliées à un individu

dont la créativité est plus prononcée aiguillera ainsi sur la direction à emprunter en vue de faire émerger leur créativité.

La créativité d'un individu se décline sous plusieurs composantes. Bien que certaines puissent être difficilement développables, ces composantes permettent de mieux comprendre à quels individus les gestionnaires font face et ainsi adapter leur style de gestion. D'autres permettent aux gestionnaires d'intervenir directement sur le développement des compétences créatives de leurs employés. Ainsi suivra un portrait issu d'avancées académiques, catégorisé selon les différentes composantes exposées par le modèle de Woodman et *al.* (1993) (figure 1.1).

Figure 1.1: Le modèle de Woodman et *al.* (1993: 295)



Ultimement, les auteurs avancent que les interactions entre les caractéristiques individuelles, collectives, organisationnelles et contextuelles permettent de déterminer la créativité organisationnelle, soit la capacité d'une organisation à produire des résultats créatifs. À titre indicatif, la recherche se concentre sur la capacité du gestionnaire à favoriser la créativité individuelle. Par conséquent, la créativité du groupe et de

l'organisation seront incluses à l'occasion, lorsqu'ils seront en rapport à ce qui influence la créativité individuelle en premier lieu.

Le modèle, étant le plus cité concernant la créativité organisationnelle, constituera le fil conducteur de la réflexion autour des pratiques de gestion *pour* la créativité, en plus d'englober les avancés d'autres auteurs, pour présenter les influences sur les individus. Tel que mis en évidence par le modèle (section gauche), la créativité individuelle (C_i) est fonction de (1) les « antécédents »(A), (2) les styles cognitifs (CS), (3) les traits de personnalité (P), (4) les connaissances (K), et (5) la motivation intrinsèque (IM), les influences sociales (SI) et le contexte (CI). La formule suivante représente ce constat :

$$C_i = f\{ A, CS, P, K, IM, SI, CI\}$$

Ci-après seront donc abordées, dans l'ordre respectif, les variables alimentant la créativité individuelle.

1.2.2.1. Les « antécédents » d'un individu créatif

Tout d'abord, chacun possède des antécédents influençant la manière dont ils abordent la résolution de problèmes, tant au quotidien qu'en contexte organisationnel. Certains avancent même que le milieu familial dont nous sommes issus, l'ordre dans lequel nous sommes nés, la grandeur de notre famille, les différences d'âge entre les frères et soeurs, le sexe, etc. sont tous des éléments qui peuvent influencer notre créativité (Albert & Runco, 1989, Gaynor et Runco, 1992 et Sulloway 1996 dans Runco, 2004).

Bien que les organisations soient relativement impuissantes devant ces affirmations, considérer ces différences individuelles et adapter leur style de gestion résulte en leur pouvoir. On note entre autres la pertinence de plan de développement personnalisé pour les employés, souvent attribué aux pratiques de gestion des talents pour le développement de leaders. Les antécédents permettent de constater qu'il est improbable d'obtenir des résultats fructueux (créativité stimulée) auprès de tous en abordant chaque individu de la même manière. Le support du questionnaire mentionné précédemment

entre ici en jeu. Il doit s'adapter auprès de chacun, voir même être empathique à l'égard de ces employés pour en retirer un maximum de bénéfice pour l'organisation.

1.2.2.2. Les styles cognitifs d'un individu créatif

Un lien direct existe entre les habiletés cognitives des individus, leurs styles cognitifs et la créativité (Woodman et *al.*, 1993; Amabile, 1996; Shalley et *al.*, 2004). La Théorie de Kirton (1976, 1987, 1994) intitulée *Adaptation Innovation Theory* permet d'illustrer cette relation, laquelle sépare les individus en 2 groupes: les adaptateurs et les innovateurs (Shalley et *al.*, 2004). Ce serait en fait le style cognitif des innovateurs qui serait davantage relié à la créativité. Ils sont caractérisés par un goût pour le risque et la volonté de faire différent en ne suivant pas les procédures mises en place.

Le survol rapide des 2 précédentes catégories permet de mieux comprendre l'origine de la créativité chez l'individu ou du moins, de repérer certains individus davantage créatifs. Cependant, elles représentent difficilement un levier de développement de cette créativité pour les gestionnaires. Les « antécédents » et les styles cognitifs portent sur des éléments sur lesquels il est difficile d'intervenir au niveau du développement professionnel d'un individu.

1.2.2.3. Les traits de personnalité d'un individu créatif

Les traits de personnalité des individus influent sur les comportements, qui eux, peuvent être développés pour favoriser l'acquisition de compétences. La personnalité représente une des composantes de l'individu créatif les plus représentées par le milieu académique (Shalley et *al.*, 2004). Tout comme les traits de personnalité, les comportements représentent une variable de l'équation de la compétence individuelle (Foucher, 2007).

Les individus démontrant un potentiel créatif élevé auraient un intérêt prononcé pour la résolution de problème et auraient une facilité à reconnaître les opinions et les informations divergentes (Barron & Harrington, 1981 dans Shalley et *al.*, 2004). Aussi, ces mêmes individus possèderaient une confiance en soi plus élevée, une tolérance à l'ambiguïté plus accrue face à la divergence de point de vue et seraient davantage tenaces envers le développement d'idées originales. Principalement, on rapporte les

traits de personnalité supportant une autonomie d'opinion, une confiance en soi, une audace à prendre des risques, une non-conformité, une indépendance et une opinion critique à l'égard des règles à suivre. (Amabile, 1983a; Eysenck, 1993; Feist, 1998; Kasof, 1995; MacKinnon, 1993 dans Schweizer, 2006). On dénote aussi une motivation envers la créativité et l'intuition, une motivation envers la culture et des facilités de langages, indépendance de jugement qui lui permet d'emprunter des voies que d'autres n'oseraient pas, une tolérance à l'ambiguïté et la complexité. (Courtet et *al.*, 2003 :680). Une corrélation négative à la créativité est dénotée comme étant l'évitement du danger. (Courtet et *al.*, 2003 :679).

Ce potentiel créatif permet d'être évalué, selon leur personnalité, grâce à quelques tests. Notamment, *le Creativity Personal Scale (CPS)* permet de démontrer une relation positive avec la créativité (Feist, 1998, 1999; Oldham et Cummings, 1996; Zhou et Oldham, 2001 dans Shalley et *al.*, 2004). Aussi, le *Five factors model of personality (FFM)* permet de relier à la créativité individuelle. L'ouverture envers de nouvelles expériences est toutefois la seule dimension reliée de façon perpétuelle à la créativité par ce test (Feist, 1998, 1999 dans Shalley et *al.*, 2004). Les individus possédant cette ouverture seraient davantage curieux, anticonformistes (*untraditional*) et possèdent un esprit ouvert qui les rend flexibles. Issus du CPS ou du FFM, plusieurs auteurs affirment par bribes ces mêmes caractéristiques.

Aussi, Maksic et Pavlovic (2011) ont identifié (auprès de répondants chercheurs du milieu académiques) 4 catégories de caractéristiques personnelles reliées à la créativité : la pensée divergente et l'imagination; l'ouverture et le courage; la motivation et l'indépendance et; l'individualité.

Complexifiant l'identification de ces créatifs, certaines contradictions peuvent être présentes. En fait, on dénote que parfois les créatifs sont empreints de contradiction. Csikszentmihalyi (1996) met en évidence ces points en avançant plusieurs contradictions de la personnalité créative telles que l'humilité versus la fierté, l'intelligence versus la naïveté, etc.

On suppose que les individus créatifs ne possèdent pas nécessairement tous ces traits de personnalité ou du moins par tous dans les mêmes proportions. Il peut donc devenir difficile, ou du moins demandant, en terme de temps d'analyse, pour un gestionnaire, d'identifier ou de prioriser les éléments à développer auprès de ces employés (pour ce qui peut être développé : plus de détail au sein de la section 1.3.2.1. Les formations à l'intention du gestionnaire créatif).

1.2.2.4. Les connaissances d'un individu créatif

L'assimilation de connaissances est jugée nécessaire à la créativité (Amabile, 1996). En fait, l'individu doit être minimalement en mesure de connaître « les règles du jeu », soit une base de connaissances propice au domaine, afin de pouvoir les contourner et sortir des sentiers préexistants. Aussi, les principes de générations d'idées s'expliquent beaucoup par le partage de connaissance et de mélange d'expertise. «Une démarche proactive permettant de générer de nouvelles connaissances définira un environnement propice à l'innovation.» (Ingham, 1997). Les connaissances représentent aussi une variable de la compétence (Foucher, 2007). Elles peuvent constituer des aspects plus facilement transmissibles, surtout que l'organisation met en place des plates-formes de partage, des communautés et autres. Tel que vue dans notre définition de la créativité, la gestion des connaissances est un processus considéré en amont de la gestion de la créativité et de la gestion de l'innovation, mais qui s'opère tout de même en parallèle aux autres processus de façon continue. Le gestionnaire, oeuvrant de pair avec l'organisation, serait donc en mesure d'influencer adéquatement cette gestion de connaissances dans l'optique d'alimenter la créativité de ses employés.

1.2.2.5. La motivation intrinsèque d'un individu créatif

La notion de motivation intrinsèque augmente en intérêt lorsque l'on parle de développement, dans ce cas-ci, de la créativité. On peut possiblement émettre l'hypothèse que les individus possédant peu de motivation intrinsèque verront peu d'intérêt dans le développement, ce qui nuira au cycle d'apprentissage de leurs compétences.

En fait, la motivation intrinsèque est soulevée comme élément nécessaire à une génération de créativité individuelle (Amabile, 1996). Cette forte motivation intrinsèque serait souvent reliée à une forme de passion que l'employé vit envers un projet ou son travail (Amabile, 2001 dans Alencar 2012 dans Mumford, 2012). Oldham et Cummings (1996) précisent d'ailleurs cette nécessité de motivation issue d'un travail inspirant.

Il en résulte donc une considération indispensable à la recette gagnante du développement de la créativité: motiver ses individus envers leur propre emploi. Pour être en mesure de faire cela, il faut toutefois que le gestionnaire prenne le temps de connaître ses employés pour minimalement lui attribuer des tâches selon ses intérêts, d'où l'intérêt des antécédents et styles cognitifs abordés ci-haut. Amabile (1998) stipule aussi que la motivation serait la composante la plus facilement influençable parmi les 3 qu'elle regroupe sous la définition de la créativité individuelle, soit l'expertise, la pensée créative et la motivation. Ce constat se justifie en raison de l'influence que les changements organisationnels peuvent porter sur la motivation individuelle (Amabile, 1998). Il faut par contre prendre garde à la motivation extrinsèque de ses employés qui s'affiche insuffisante, de même que de l'absence de motivation qui est la pire caractéristique à déceler chez un employé pour favoriser la résolution de problèmes en vue d'innovation (Amabile et Gyskiewicz, 1987, dans Amabile, 1996)

En vain, ce souci de l'individu (« antécédents », traits de personnalité, connaissances et motivation intrinsèque) est indispensable pour parvenir à stimuler la créativité de ces employés. Un gestionnaire qui aurait pour intention de recruter des employés qui possèdent déjà des traits créatifs plus marqués, selon les 4 catégories, pourrait potentiellement être une option. Cependant, ce souci d'intégration d'individus créatifs n'est guère suffisant.

Amabile & Gyskiewicz (1987, dans Amabile 1996 :3) mentionnent en fait, au sein d'une recherche comprenant 20 organisations pour un total de 120 sujets, que les conditions de l'environnement de travail prédominent en terme d'influence les caractéristiques individuelles. Ceci n'insinue toutefois pas, tel que le précisent les

auteurs, que l'influence des conditions de l'environnement de travail prime sur l'apport de créativité, mais se soucier des caractéristiques personnelles (avoir les bonnes personnes ou les développer) ne serait guère suffisant. Néanmoins, il est plus facile pour le gestionnaire d'influencer les conditions de travail en comparaison des caractéristiques individuelles :

« Social factors may be responsible for only a small part of the total variance in creative behavior, but they may account for the lion's share of the variance that managers can do anything about. It's almost easier to change social environment (or people perception of it) than it is to change traits and abilities. » (Amabile, 1996: 398).

C'est donc dans cette optique que nous poursuivrons avec les influences sociales et les contextes, les 2 dernières variables, composantes de la créativité individuelle, du modèle de Woodman et al., (1993).

1.2.2.6. Les influences sociales et le contexte organisationnel

Les influences sociales ainsi que les éléments de contexte organisationnel favorisant la créativité auprès des employés sont en majeure partie reliées aux travaux d'Amabile. Sa définition des « *Qualities of environment* » sont représentées par « [...] *any factors outside of the working on the project (including other people) that appeared to consistently influence creativity* » (Amabile, 1996: 398). Amabile présente les influences favorisant ou inhibant la créativité. Puis, d'autres auteurs se sont intéressés à certaines des influences, avancées individuellement.

Principalement, il est avancé que le lieu de travail se doit d'être porteur d'encouragements (en ce qui a trait à l'organisation, à la supervision et à l'équipe de travail), soit: favoriser l'autonomie, offrir des ressources suffisantes, formuler des défis au sein des tâches et des opportunités de développement (Amabile et al., 1996; Shalley, Zhou et Oldham, 2004). Aussi, la relation entre la complexité du travail et le type de

supervision doit être prise en considération (Oldham et Cummings, 1996). Un niveau de complexité élevé des tâches influence aussi positivement la créativité.

Le sujet des équipes de travail est aussi beaucoup abordé. Une organisation fonctionnant en mode projet est davantage porteuse d'innovation (Hobday, 2000). Cohendet et *al.* (2005) émettent aussi l'hypothèse selon laquelle les fondements de l'innovation seraient propres au contexte de l'équipe-projet en plus de l'environnement organisationnel. Les équipes de travail les plus créatives sont celles où l'interdépendance des tâches est la plus élevée et où les buts sont fortement partagés et accentuent l'emphase sur la nécessité de la créativité (Gilson et Shalley, 2004). Ces équipes de travail encouragent aussi une méthode de résolution de problème participative, un haut niveau de socialisation entre employés et un climat organisationnel favorisant la créativité (Gilson et Shalley, 2004). Une rotation fréquente des membres de l'équipe, sans exagération, doit être assurée pour encourager l'aspect de nouveauté et les nouveaux partages.

Les hauts dirigeants doivent aussi être en mesure de coopérer à plusieurs niveaux pour assurer que le rôle de tout gestionnaire soit succinct. Entre autres, s'assurer de mettre les ressources nécessaires à la disposition des gestionnaires, pour qu'à leur tour, ils puissent soutenir adéquatement leurs employés. Ces aspects ne peuvent être négligés afin d'être à même de favoriser un alignement entre les besoins en matière de résultats créatifs et le développement des compétences créatives.

Les structures organisationnelles sont aussi mentionnées. Par exemple, une structure organisationnelle plus aplanie permet de redistribuer le leadership en organisation et augmente par le fait même l'autonomie d'action des employés. Certaines structures, par exemple sous forme projet, permettent aussi le partage d'idées entre différents départements lorsqu'un souci de mélange des savoirs est intégré.

La créativité s'infusant dans toutes les sphères de l'entreprise, la culture est finalement avancée comme élément essentiel pour favoriser la créativité des employés (Amabile et *al.*, 1996; Martins, 2000). Certes, le gestionnaire ne décide pas à lui seul de la culture organisationnelle, mais il est en son devoir d'agir en concordance avec la culture

promue auprès de ses employés. Ainsi, toutes les influences possibles énumérées précédemment s'inscrivent dans un tout : la culture organisationnelle. Ceci soulève toutefois un enjeu de taille puisque de se préoccuper de certaines influences, mais pas d'autres pourraient envoyer des messages contradictoires aux employés. À titre d'exemple, un gestionnaire pourrait supporter son équipe de travail et les individus la composant, mais récompenser seulement en terme d'équipe et jamais de façon individuelle ou vice versa. Ou encore, le gestionnaire donnerait une grande latitude pour l'accomplissement des projets, mais ne donnerait pas de ressources pour y parvenir. Rapidement, il est possible d'entrevoir que tout est interrelié et que le gestionnaire joue un rôle représentant un défi de taille. Adopter une vision globale de l'organisation devient ainsi primordial.

Selon Cohendet et Simon (2011 :491), un rapport d'IBM (2010) mentionne d'ailleurs que les entreprises sont maintenant à la recherche de leader décrit comme suit :

« [...] leaders créatifs capables de prendre des décisions rapides dans des environnements complexes; développer une véritable culture de la créativité pour s'attacher les meilleurs jeunes talents; mobiliser l'ensemble des équipes pour trouver des solutions flexibles et tirer parti de la diversité; développer à tous les niveaux l'intelligence collective, en abattant les cloisons et en favorisant l'innovation ouverte.».

Dans un esprit de synthèse, ci-après, les éléments à considérer pour que les pratiques managériales influencent positivement la créativité des employés:

- Individu
 - Encourager ;
 - Valoriser la contribution de l'individu au groupe et aux stratégies organisationnelles;
 - Supporter l'employé d'une manière à ce qui le perçoive;
 - Offrir du feedback constructif;
- Équipe

- Former des groupes multidisciplinaires;
 - Changer les membres de l'équipe à l'occasion;
 - Favoriser l'absence de jugement, l'ouverture d'esprit et la communication constructive envers l'émergence de nouvelles idées;
 - Favoriser un esprit d'équipe : support et confiance entre les employés;
 - Valoriser la contribution de l'équipe selon les objectifs organisationnels;
 - Offrir du feedback constructif;
 - Favoriser une interdépendance des tâches;
 - Formuler des objectifs communs entre les membres de l'équipe;
 - Favoriser la socialisation entre les membres;
 - Instaurer un climat de résolution de problème participatif.
- Ressources
 - Fixer des échéances éliminant la pression inutile;
 - Donner accès à un budget réaliste;
 - Offrir les ressources matérielles et physiques;
 - Mettre à leur disposition des personnes ressources;
 - Rendre accessibles les informations;
 - Nature de l'emploi et des tâches
 - Engager les employés;
 - Permettre une autonomie d'action, déléguer;
 - Lancer des défis;
 - Offrir des tâches non routinières;
 - Offrir des tâches suffisamment complexes;
 - Démontrer la pertinence de la créativité.
 - Structure
 - Travailler en mode projet;
 - Demeurer flexible;
 - Favoriser une structure horizontale;
 - Aligner le Système de récompenses.
 - Culture
 - S'assurer que toutes les pratiques managériales sont cohérentes avec une culture créative en vue d'innovation.

Bien entendu, l'organisation a sa part de responsabilités quant aux influences possibles du gestionnaire sur ses subordonnés. Dans le cas de ce mémoire, il est considéré que l'organisation se positionne déjà dans une culture de créativité pour des fins d'innovation.

Ainsi, le rôle du gestionnaire *pour* la créativité prend progressivement forme. Étant à l'affût des diverses composantes à considérer auprès de l'individu créatif, en tant que gestionnaire, il est maintenant possible de positionner les comportements de gestions souhaitables en vue de favoriser la créativité de ces individus.

1.2.3. Le rôle du gestionnaire

Les comportements du gestionnaire doivent donc considérer et/ou favoriser les variables influant la créativité individuelle (C_1) ((1) les « antécédents », (2) les styles cognitifs, (3) les traits de personnalité, (4) les connaissances, et (5) la motivation intrinsèque, (6) les influences sociales et le contexte). Toutefois, ces comportements doivent avant tout permettre aux subordonnés de percevoir un support de leur gestionnaire pour être efficace. « [...] *subordinates will be more creative when they perceive their immediate supervisors as being supportive of them and their work.* » (Amabile et al., 2004 :7). Pour permettre ce facteur d'efficacité, les considérations d'un gestionnaire devraient être à 2 volets : « Thus, leader support behaviors should include both instrumental (or task-oriented) and socio-emotional (or relationship-oriented) actions. » (Amabile et al., 2004: 7).

Afin d'enrichir la compréhension du rôle du gestionnaire *pour* la créativité, la notion de compétence sera d'abord clarifiée puis contextualisée pour une gestion *pour* la créativité. Ensuite, le rôle du gestionnaire créatif et le rôle du gestionnaire générateur de créativité seront présentés et synthétisés sous certaines compétences de gestion, considérant les variables influant la créativité individuelle mentionnées précédemment.

1.2.3.1. La notion de compétence

Afin de mieux cerner le rôle des gestionnaires, la notion de compétences de gestion entre en jeu. L'expression d'une compétence, en plus d'être fonction de la personnalité d'un individu ainsi que de l'environnement, est constituée par la capacité et la motivation. (Foucher, 2007 dans Saint-Onge et Haine, 2007).

« ...les capacités sont constituées de trois types de propriétés situées à des niveaux différents : les aptitudes cognitives psychomotrices, sensorielles, intrapersonnelles et interpersonnelles, ces deux dernières étant assimilables à des caractéristiques de la personnalité; la connaissance et l'habileté à utiliser des ressources internes et externes; les habiletés et connaissances reliées aux tâches à effectuer. Quant à la motivation, elle est la force dynamique qui

permet de mettre en action ce qui est de l'ordre de la capacité. » (Foucher, 2007 :70 dans Saint-hongre et Haine, 2007).

Ainsi, cette définition combine des éléments généraux centrés sur l'individu, tels que les aptitudes et les traits de personnalité, tout en considérant des éléments plus spécifiques aux tâches ou à l'emploi, tel que les connaissances et les habiletés.

Pour sa part, Spreitzer (1995) ajoute la notion du sentiment d'être compétent, voir d'efficacité personnelle à la notion de compétence : «*an individual's belief in his or her capability to perform activities with skill*». C'est surtout cet aspect qui sera retenu pour la méthode de collecte de donnée (Chapitre 3. La méthodologie). Il est toutefois possible de le considérer en complémentarité avec la définition précédente.

Sur ces bases, le rôle du gestionnaire créatif et le rôle du gestionnaire générateur de créativité sont maintenant abordés.

1.2.3.2. Le gestionnaire créatif et le gestionnaire générateur de créativité

Certains considèrent la créativité comme une des principales caractéristiques du leadership permettant d'adresser les enjeux organisationnels présents et futurs (Cohendet et Simon, 2011). Ces leaders seraient, entre autres, plus enclins à oser le risque, être confortable dans l'ambiguïté engendrée par le processus créatif et à l'aise dans l'expérimentation.

D'autres prônent toutefois un discours n'obligeant pas le gestionnaire à être créatif. À titre d'exemple, Luc (2005: 146), paraphrase Machiavel au sujet du leadership: « [...] le « prince » se doit de donner l'apparence de la vertu sans pour autant être vertueux ». Sous cet angle de pensée, le gestionnaire représente ainsi un générateur de créativité. En fait, sans que la réponse soit unanime, la gestion pour la créativité semble possible lorsque les gestionnaires sont conscients de ce qui la favorise et l'inhibe. Aussi, selon les avancées émises au sujet de l'individu créatif, stipulant que tous peuvent développer leur créativité, du moins sous certains angles (voir 1.1.2. La créativité au sein de la

psychologie: l'apport aux sciences de la gestion), il serait peut-être plus juste de préciser que le gestionnaire n'a pas encore développé sa créativité, plutôt que de l'étiqueter non-crétatif.

Dans les faits, beaucoup d'auteurs abordent le développement de la créativité individuelle et la créativité en tant que compétence créative. Cependant, il devient parfois ardu de savoir ce qui se rapporte précisément à un gestionnaire, ce qui brouille parfois les cartes quant au développement de compétences de gestion *pour* la créativité en tant que gestionnaire créatif par exemple.

Néanmoins, le rôle du gestionnaire est loin d'être hors de tout doute sur la nécessité d'une capacité créative. Sur ce constat, les 2 avenues seront donc explorées : le rôle du gestionnaire dit (1) créatif et celui dit (2) non-crétatif (ou n'ayant pas développé sa créativité). Les avancées de la littérature sont ici exposées respectivement.

1.2.3.2.1 Le gestionnaire créatif

Au sein de certains dictionnaires de compétences apparaît maintenant la créativité en tant que compétence en soi. Par exemple, selon le dictionnaire de compétences Lominger (2014), la compétence de la créativité (compétence #14) se définit ainsi : « *Comes up with a lot of new and unique ideas; easily makes connections among previously unrelated notions; tends to be seen as original and value-added in brainstorming settings.* » Toutefois, la créativité d'un individu (gestionnaire) se décline selon une multitude de compétences. Afin de clarifier ce propos, le tableau ci-après (tableau 1.1), affiche les comportements de l'individu créatif tels que décrits au sein de la littérature scientifique (colonne de droite). Ces comportements sont ainsi mis en relation avec les compétences figurant dans le dictionnaire de Lominger (2014) (colonne de gauche). Ces compétences deviennent, par conséquent pour ce travail, des compétences de gestion d'un gestionnaire créatif. Les comportements liés au potentiel créatif reconnu par les tests tels que le CPS : Creative Personality Factors et leFFM : Five Factors models ont été considérés et intégrés. Cet exercice permet de clarifier et corollairement, d'agrandir le spectre de la compétence créative.

Tableau 1.1: Les compétences de gestion *pour* la créativité d'un gestionnaire créatif

<p style="text-align: center;">Compétences d'un gestionnaire créatif [Issues du dictionnaire de compétence de Lominger, 2016]</p>	<p style="text-align: center;">Comportements clés</p>
<p>Problem Solving [#51]</p> <p><i>Uses rigorous logic and methods to solve difficult problems with effective solutions; probes all fruitful sources for answers; can see hidden problems; is excellent at honest analysis; looks beyond the obvious and doesn't stop at the first answers.</i> [Lominger, 2016]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆Démontre un intérêt envers la résolution de problème [Oldham et Cummings, 1996; Shalley, Zhou et Oldham, 2004]
<p>Dealing With Ambiguity [#2]</p> <p><i>Can effectively cope with change; can shift gears comfortably; can decide and act without having the total picture; isn't upset when things are up in the air; doesn't have to finish things before moving on; can comfortably handle risk and uncertainty.</i> [Lominger, 2016]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆Démontre une tolérance envers l'ambiguïté [Shalley, Zhou et Oldham, 2004]
<p>Creativity [#14]</p> <p><i>Comes up with a lot of new and unique ideas; easily makes connections among previously unrelated notions; tends to be seen as original and value-added in brainstorming settings.</i> [Lominger, 2016]</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆Est persistant envers le développement de ses propres idées originales [Shalley, Zhou et Oldham, 2004] ◆Indépendance et individualité [Maksic et Pavlovic, 2011] ◆Capacité à déconstruire des associations [Schweizer, 2006] ◆Pensée divergente et imagination ◆Démontre une capacité d'adaptation selon les informations disponibles
<p>Managerial Courage [#34]</p> <p><i>Doesn't hold back anything that needs to be said; provides current, direct, complete, and "actionable" positive and corrective feedback to others; lets people know where they stand; faces up to people problems on any person or situation (not including direct reports) quickly and directly; is not afraid to take negative action when necessary.</i> [Lominger, 2016]</p>	<ul style="list-style-type: none"> □ ◆Démontre une capacité à prendre des risques [Amabile, 1996; Woodman et al., 1993; Shalley, Zhou et Oldham, 2004]

Caring About Direct Reports [#7]

Is interested in the work and non-work lives of direct reports; asks about their plans, problems, and desires; knows about their concerns and questions; is available for listening to personal problems; monitors workloads and appreciates extra effort.

[Lominger, 2016]

♦Démontre une curiosité / Esprit de découverte et soif d'avidité [Shalley, Zhou et Oldham, 2004]

Dealing With Paradox [#34]

Can act in ways that seem contradictory; is very flexible and adaptable when facing tough calls; can combine seeming opposites like being compassionately tough, stand up for self without trampling others, set strong but flexible standards; can act differently depending upon the situation; is seen as balanced despite the conflicting demands of the situation.

[Lominger, 2016]

♦Démontre des façons de penser et de faire non traditionnelles [Shalley, Zhou et Oldham, 2004]

Innovation Management [#28]

Is good at bringing the creative ideas of others to market; has good judgment about which creative ideas and suggestions will work; has a sense about managing the creative process of others; can facilitate effective brainstorming; can project how potential ideas may play out in the marketplace.

[Lominger, 2016]

♦Démontre des façons de penser et de faire non-traditionnelles [Shalley, Zhou et Oldham, 2004]

Les caractéristiques individuelles prédictibles de la créativité peuvent donc être considérées sous 2 angles différents. Premièrement, ce sont des caractéristiques qui peuvent constituer le profil du gestionnaire. Un gestionnaire pourrait donc être un être créatif en soi et à divers niveaux. On peut émettre l'hypothèse que sa créativité en teintera son style de gestion. Deuxièmement, que le gestionnaire soit créatif ou non, son niveau de connaissances des comportements des individus proclamés haut-potentiel créatif peut potentiellement le guider envers les pratiques de gestion à adopter.

Enfin, un gestionnaire créatif endosse probablement les compétences énumérées précédemment. Cependant, s'il gère dans une optique de favoriser la créativité, il est possible que d'autres compétences s'ajoutent. Ainsi, peut-être qu'un gestionnaire dit créatif et un gestionnaire non-créatif possèdent une même base de compétences pour stimuler la créativité. Les gestionnaires créatifs possèderaient donc, potentiellement, davantage de compétences en lien à la créativité: (1) les compétences créatives et (2) les compétences stimulant la créativité. Dans cette optique, les compétences d'un gestionnaire générateur de créativité sont maintenant mises de l'avant.

1.2.3.2.2 Le gestionnaire générateur de créativité

Le gestionnaire dit non-créatif est en fait principalement répertorié sous les termes de leader créatif ou de générateur de créativité.

«The successful leaders of 21st century will be the ones who can lead their organization and team to make adaptability a standard way of life. This is more challenging than leading for efficiency because it requires skills in leading others to think innovatively - leading others to continuously discover new disruptive problems and implement new disruptive solutions.»
(Basadur, 2004: 120).

Acquiesçant de ce contexte changeant et des nouveaux profils d'employés à gérer, voyons comment le rôle du gestionnaire se décline selon la littérature. Beaucoup d'auteurs aident à la définition du rôle du gestionnaire *de* créativité. À titre d'exemple, Isaksen et Akkermans (2011: 163) justifient l'influence du leader sur l'innovation de la façon suivante : *«Those who lead organizations influence decision-making, set priorities, and have both the power and responsibility for organizational performance. Leaders exert influence through direct decision-making and also through how their behavior is perceived and observed by others. »*

Aussi, Basadur (2004) avance dans plusieurs de ces textes qu'il s'agit sur des *« blueprints »* permettant de cadrer de plus en plus le rôle du leader créatif qui représente pour nous le gestionnaire pour la créativité. C'est donc en retraçant ces

« *blueprints* », issus de plusieurs auteurs, figurant dans le tableau 1.2, que 6 compétences de gestion furent déclinées. Un référentiel de compétences, suivant une logique déductive, affiné au fil des recherches permet ainsi de synthétiser ce qui a été abordé précédemment. Même les auteurs qui ne définissaient pas la créativité ou le processus créatif de la même manière, ils arrivaient bien souvent, en partie, aux mêmes pratiques de gestion recommandées.

Les catégories en soi sont relativement générales puisque l'on parle de compétences de gestion, signifiant que l'on vise un transfert transversal de ces compétences. Ainsi, certaines compétences clés nécessaires aux gestionnaires pour encourager et supporter la créativité et permettre la génération d'extrants désirés ont été identifiées et déclinées en comportements. Il s'agit donc des compétences de gestionnaires en vue d'une gestion pour la créativité auprès des individus et des équipes. Toutefois, il faut comprendre que sans effort organisationnel, ces compétences seraient difficilement déployables. Tel que discuté précédemment, la créativité individuelle et la créativité collective sont influencées par l'organisation elle-même. Ainsi, la culture de l'entreprise doit elle-même endosser et favoriser cette créativité à tous les niveaux (Woodman et *al.*, 1993).

Tableau 1.2: Les compétences de gestion pour la créativité et les comportements clés associés

Compétences de gestion pour la créativité	Comportements clés
<p>#1. Gérer les connaissances</p> <p><i>Favorise l'émergence des connaissances, leur prise en note, le partage, la combinaison et la création de nouvelles. Favorise la capacité d'absorption de l'organisation.</i></p> <p><small>[Cohen et Levinthal, 1990; Amabile, 1996; Gurteen, 1998; Bertolat et Teixeira, 2003; Hatchuel et Weil, 2003; Basadur, 2004; Cohendet et al., 2005; Basadur et Gelade, 2006; Epstein et al. 2013.]</small></p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Favoriser le partage de connaissances, d'expériences et d'habiletés au sein de l'équipe de travail; ◆ Favoriser le partage de connaissances, d'expériences et d'habiletés avec d'autres équipes de travail, départements ou métiers au sein de l'organisation; ◆ Favoriser le partage de connaissances, d'expériences et d'habiletés provenant de l'extérieur de l'organisation. (Usager, communauté, partenariat, etc.); ◆ Favoriser le transfert d'informations provenant de la haute direction aux divers employés ainsi que des employés vers la haute direction; ◆ Favoriser l'émergence de problématiques.

#2. Stimuler par le défi

Favorise l'émergence et l'évolution des idées auprès de ces employés en les orientant vers de nouvelles avenues, leur imposant des contraintes ou en ajoutant de nouvelles variables, tout en gardant en tête l'objectif organisationnel.

[Cohen et al., 1990; Gurteen, 1998; Bertolat et Teixeira, 2003; Hatchuel et Weil, 2003; Basadur, 2004; Cohendet et al., 2005; Epstein et al. 2013.]

- ♦ Permettre aux employés de se dépasser en imposant certaines contraintes;
- ♦ Exposer les employés à des défis;
- ♦ Être capable de «challenger» les idées de chacun pour les faire progresser;
- ♦ Favoriser l'ouverture d'esprit et l'absence de jugement (exception en phase convergente);
- ♦ Favoriser le partage d'idées et de rétroaction au sein de l'équipe de travail;
- ♦ Utiliser différentes méthodes d'idéation et favoriser des angles de réflexion différents;
- ♦ Aider les employés à l'acheminement de leurs idées vers des formes plus tangibles (ex.: à l'aide de test, de prototypage, etc.);
- ♦ Favoriser la prise en note d'idées;
- ♦ Favoriser le transfert de problèmes en opportunités.

#3. Soutenir l'individu

Encourage et permet le développement d'un engagement de l'employé envers son travail et l'organisation. Permet à l'employé de se sentir à sa place.

[Mumford et Gustafson, 1988; Amabile, 1998; Epstein et al. 2013.]

- ♦ Offrir de la rétroaction riche aux employés;
- ♦ Valoriser et récompenser les apports individuels créatifs;
- ♦ Établir des objectifs de progression individuelle;
- ♦ Encourager la prise de risque;
- ♦ Encourager l'autonomie et déléguer son leadership;
- ♦ Adapter son style de gestion selon sa connaissance des individus et savoir mettre à profit les forces de chacun au sein de rôles appropriés;
- ♦ Miser sur les apprentissages lors d'embûches ou d'échecs lorsqu'il y a lieu.

#4. Orienter son/ses équipes de travail

S'assure d'un engagement individuel au sein des groupes et des projets auxquels l'employé participera. S'assure du bon déroulement des projets.

[Woodman et al., 1993; Amabile, 1998, 2008; Gilson et Shalley, 2004; Basadur, 2004; Epstein et al. 2013.]

- ♦ Impliquer les personnes appropriées au sein des différents projets (expertise suffisante, compétences, etc.);
- ♦ Assurer une hétérogénéité de l'équipe de par l'expertise, les expériences antérieures, les intérêts, les styles de résolutions de problème (4 quadrants);
- ♦ Assurer une rotation des membres de l'équipe;
- ♦ Adapter les stratégies de résolution de problème selon les employés constituant le groupe;
- ♦ Orienter chaque individu envers leur rôle au sein du groupe et s'assurer que tous y trouvent leur motivation;
- ♦ Établir des objectifs de progression de groupe;
- ♦ Favoriser un contexte de remise en question (itération);
- ♦ Établir un soutien social: Établir un esprit collaboratif et d'entraide entre les membres de l'équipe et s'assurer que chacun d'entre eux reconnaisse l'expertise de leurs pairs.

#5. Mettre en place les conditions externes gagnantes

Encadre les employés dans leur travail en leur offrant les ressources nécessaires en soutien au processus créatif

[Amabile, 1996; 1998; Florida et Goodnight, 2005; Isaksen et Ekvall, 2010; Isaksen et Akkermans., 2011; Epstein et al. 2013.]

- ♦ Allouer le temps nécessaire au déroulement du projet sans pression inutile (ex.: plus de temps pour la définition et la compréhension du projet, de la problématique, etc);
- ♦ Allouer un budget raisonnable et sans trop de restriction inutile;
- ♦ Faciliter l'accessibilité aux informations nécessaires au projet;
- ♦ Offrir un environnement de travail physique stimulant et en mouvement;
- ♦ Offrir un environnement de travail social stimulant.

#6. Orienter le Projet

Connaît les «règles du jeu» pour mieux les contourner (dans une optique d'innovation). Il est en mesure de trancher de par sa connaissance dans le domaine et envers l'organisation. Sait reconnaître les idées originales selon le contexte.

[Amabile, 1998; Basadur, Runco et Vega, 2000; Basadur, 2004.]

- ♦ Posséder une bonne connaissance de l'industrie, des changements externes, de l'organisation;
- ♦ Évaluer et effectuer des choix pour avancer parmi les options issues du processus divergent;
- ♦ Anticiper les opportunités, problèmes, changement, tendances;
- ♦ Aligner et réorienter au besoin le travail des employés avec la stratégie organisationnelle;
- ♦ Arrimer les nouveaux projets/idées et les structures existantes de l'entreprise;
- ♦ Favoriser la définition, la compréhension et les itérations de la problématique.

Les 6 compétences figurant dans le tableau précédent doivent être déployées lorsque nécessaires au sein du processus créatif. Le gestionnaire doit donc comprendre comment développer un projet, une idée ou un mandat dans une optique de création, mettant à profit ses compétences. Williams (2001) avance le terme *Managerial practices that enhance subordinates' creativity (MPESC)* qu'il décline en 2 volets prioritaires: (1) la création d'un contexte propice à la créativité et (2) l'évaluation d'une performance créative. Ces 2 volets sont ainsi couverts parmi les 6 compétences. En fait, les 6 compétences contribuent potentiellement au contexte si on supporte l'hypothèse que pratiquement tout en organisation supporte la création de ce contexte, que ce soit par influence directe ou indirecte. Puis, pour ce qui est de l'évaluation, certains comportements plus spécifiques au niveau du soutien de l'individu, de l'orchestration du groupe permettent davantage d'adresser ce deuxième volet.

Il est à noter que les divers comportements issus de chacune des compétences ne comportent pas le même niveau d'influence sur la créativité. Par exemple, les recherches avancent de façon majoritaire que les variables (dans notre cas, répertoriées sous forme de comportements) de proximité du travail quotidien de l'individu, telles que le support de son gestionnaire, influenceraient davantage sa créativité que les variables de niveau organisationnel, tel que le système de récompenses (Shalley et Gilson, 2004). Ainsi, même si ce système de récompenses, par exemple, est très bien arrimé à la stratégie organisationnelle de façon à encourager la créativité individuelle, collective et organisationnelle, on dénote que la perception de l'employé face au support de son gestionnaire aura davantage d'influence sur sa créativité que ce système de

récompenses. « [...] *it may be best to focus on job-level factors first because they may have the most immediate and critical effect on employee creativity.* » (Shalley et Gilson, 2004 :47). Il en demeure tout de même que les variables affichant une relation de moins grande proximité (*distal*) avec le travail quotidien de l'individu demeurent essentielles pour assurer une cohérence des besoins de créativité au sein de l'organisation, ce qui ne nous encourage à conserver ces considérations au sein de notre bilan de compétences. Dans cet esprit de cohérence, Shalley et Gilson (2004) avancent aussi que les gestionnaires doivent affirmer leur besoin de créativité lorsqu'il y a.

De plus, au sein de l'étude d'amabile et al.(2004) mentionné précédemment, les résultats ont démontré que la perception, positive ou négative, envers le support de son gestionnaire était davantage reliée au "comment": "Comment la situation s'est-elle déroulée", plutôt que le "quoi": qu'est-ce qui c'est passé?. Ceci met l'emphase sur le fait qu'il ne suffit pas de posséder les compétences et d'endosser les comportements tel un robot saurait le faire.

Cette deuxième sous-section de la revue de littérature visait ainsi à mieux comprendre les implications d'une gestion *pour* la créativité, en tant que gestionnaire dit créatif ou non-créatif. Sans cette définition du concept abordé, le développement des gestionnaires et plus précisément, de leurs compétences de gestion *pour* la créativité, s'affichait tel un enjeu alors qu'il peut maintenant représenter une solution. Le développement de gestionnaires dans une optique de gestion *pour* la créativité est maintenant mieux contextualisé. En continuité, la section suivante aborde la montée en croissance des formations autour de la créativité adressant les enjeux de gestion présents. L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques avance d'ailleurs que les formations en matière de créativité, peu importe leur forme ou leur contenu, devraient être à l'avant-plan des stratégies de développement au sein des organisations (OCDE, 2010).

1.3. Le développement de compétences de gestion *pour* la créativité

Ayant mis en évidence le rôle influant du gestionnaire sur la créativité de ses subordonnés, il est maintenant possible d'adresser la question du développement de ces gestionnaires, dans l'optique qu'ils deviennent catalyseurs de créativité. Ce troisième pilier de la revue de la littérature, le développement de compétences de gestion *pour* la créativité, sera ainsi introduit par une présentation du contexte actuel relatif aux formations des gestionnaires / leaders. Puis, les possibilités de développement de compétences concernant (1) la créativité d'un gestionnaire ainsi que (2) le gestionnaire générateur de la créativité seront objets d'étude sous l'angle des effets formatifs. Enfin, le thème de la formation sera exploré sous la perspective de l'évaluation des effets formatifs quant au développement de compétences de gestion *pour* la créativité.

1.3.1. Mise en contexte

Le contexte actuel de pénurie de main-d'œuvre et de manque de compétences au sein des organisations, confirmé de tendances démographiques et de départs à la retraite (Hay Group in Conference board Canada, 2014), met l'accent sur la nécessité de prendre en charge le développement des compétences des gestionnaires. Aussi, tel que le soulève le rapport d'IBM (2010), le développement des individus constitue un des enjeux incontournables dans les prochaines années.

Au Québec, la loi 90¹ impose d'ailleurs depuis quelques années aux organisations d'investir 1% de leur masse salariale en formation, encourageant davantage le développement des compétences en entreprise. Plus spécifiquement, le développement des gestionnaires et des leaders est mis à l'avant-plan pour remédier au contexte changeant (Petrie, 2014). Ce contexte, nécessitant l'apport de créativité au sein des organisations, met l'emphase sur le rôle crucial des gestionnaires, tel que justifié dans la section précédente.

¹ « [...] un employeur dont la masse salariale annuelle est supérieure à un million de dollars [...] doit [...] investir, au cours d'une même année civile, l'équivalent d'au moins 1 % de cette masse salariale dans des activités de formation visant le développement des compétences de votre personnel; » <http://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/entreprises/sinformer-sur-ses-responsabilites-legales/loi-sur-les-competences/>.

Tout comme Pétrie (2014), Mintzberg (2005), affirme que ce n'est pas d'hier que le développement des gestionnaires ne suffirait plus pour pallier au contexte organisationnel. Ce dernier avance que bien souvent, les gestionnaires entrent en poste de gestion avec aucune ressource dédiée spécifiquement à leur développement : « *Management is treated like sex : You'll figure it out.* » (Mintzberg, 2005 :200).

« [...] there is one thing that I have become certain of and that is that the methods that have been used in the past to develop leaders really, truly, categorically will not be enough for the complexity of challenges which are on their way for organizations (and broader society). Human resource people, O.D. theorists, consultants, and training companies don't have great influence over too many things that happen within organizations, but one area that they do have a strong influence over is how leadership is understood and how leadership capacity is developed. It seems to me that the art of practicing this area well is going to get much harder, as it, at the same time, becomes much more important.»² (Petrie, 2014: 27).

Mais pour quelles raisons les offres en matière de développement ne suffiraient plus au présent contexte? En bref, la situation quant au développement des gestionnaires est résumée de la façon suivante par le *Center of Creative Leadership* (traduction libre, Petrie, 2014: 5):

« **La présente situation**

- L'environnement a changé – il est plus complexe, volatile et imprévisible.
- Les compétences requises pour un leader ont aussi changé – des habiletés concernant des modes de pensée complexes et adaptables sont requises.
- Les méthodes utilisées, passées et à venir, pour le développement des leaders n'ont pas changé (ou presque pas).
- La majorité des gestionnaires se développent par le biais d'expérience *on-the-job*, des formations et du coaching/mentorat; bien que ces dernières représentent des avenues

² La citation originale de l'auteur ne comporte pas de caractère gras. Ces caractères ont été ajoutés pour la présente recherche.

importantes, les leaders ne se développent pas suffisamment rapidement ou de la bonne façon pour répondre au présent contexte.

Le défi

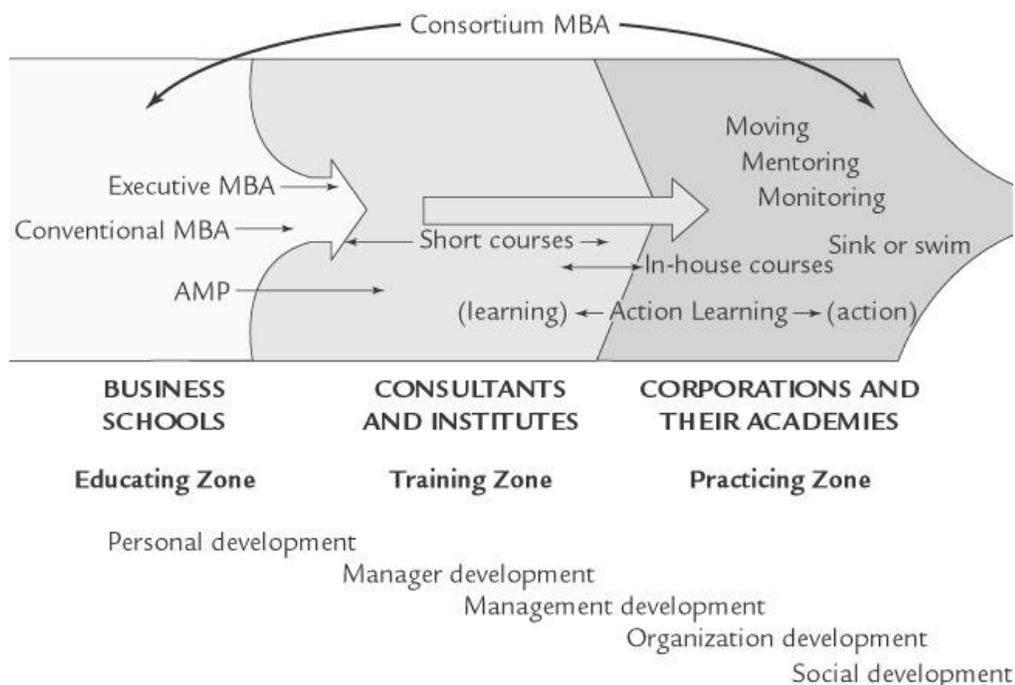
- Ce n'est plus seulement un défi de leadership (ce à quoi un bon leader ressemble); il s'agit d'un défi de développement (le processus permettant d'accroître la capacité à apprendre ou « *how to grow "bigger" minds* »).
- Les gestionnaires sont devenus des experts du « quoi » du leadership, mais ils demeurent néophytes envers le « comment » de leur propre développement. »

Ce contexte changeant, imposant des modifications au niveau du rôle des gestionnaires *pour* la créativité, impose par conséquent une réorientation des offres des approches au développement. Plusieurs formations prennent ainsi forme pour répondre aux besoins des organisations, devant adresser ce contexte nécessitant créativité, mais avant tout, des gestionnaires qui sauront gérer *pour* la créativité.

1.3.2. La formation comme approche au développement

Une formation permet un développement individuel des gestionnaires et vise bien souvent le développement des compétences de ces derniers (traduction libre, Mintzberg, 2005 :209). De nombreuses offres en enseignement de la gestion et envers le développement des gestionnaires tâchent d'adresser les demandes du marché. Elles sont représentées par la figure suivante (Mintzberg, 2005):

Figure 1.2: « Forms of development and education in management » (Mintzberg, 2005, p.235, figure, 8.3)



La figure 1.2 illustre 3 zones. Celle de gauche représente la « zone éducative », incluant les écoles de gestion qui offrent des MBA ou AMP. Cette zone favorise davantage le développement de l'individu. Au centre, il s'agit de la « zone de formation », qui adresse généralement le développement d'habiletés (skills) managériales. Les formations peuvent être données par différents instituts, des consultants ou encore, des formateurs indépendants. Puis, la troisième partie de la figure (à droite), affiche la « zone de la pratique », qui représente les organisations et leurs écoles respectives. Cette dernière permet principalement un développement de l'organisation, mais aussi le développement social et le développement des pratiques de gestion et des gestionnaires. Chacune des zones présentées adresse donc le développement et/ou l'éducation du management, auprès de gestionnaires ou parfois d'étudiants visant devenir gestionnaire. Ces 3 zones connectent entre elles : *« At their best, the providers in the middle connect both ways, acting as transmitters or cross pollinators, between the ideas of inquiry on one side and the needs of application on the other. »* (Mintzberg, 2005:199). Se concentrant sur les formations, la présente recherche se situe davantage au centre de cette figure (d'autres précisions seront apportées en fonction du terrain de recherche: 3.4. La sélection du terrain de recherche).

Plus spécifiquement à notre angle de recherche, différents programmes de « management *de la création* » ont été mis sur pied, et ce dans diverses Universités à l'échelle internationale (Kane, 2012 :136 dans Bouquillon). Certains visent davantage le développement de la créativité individuelle ou la compréhension de l'individu créatif et l'ouverture face à la créativité tandis que d'autres s'affichent plus précisément à titre d'aide à la gestion. Cette orientation vers la créativité en vue d'innovation représente d'ailleurs une des recommandations de L'OCDE :

« Education and training systems should equip people with the foundations to learn and develop the broad range of skills needed for innovation in all of its form, and with the flexibility to upgrade skills and adapt to changing market conditions. » (OCDE, 2010: 3)

Les formations émergentes tentent ainsi de répondre à cette demande d'innovation. Poursuivant selon l'angle d'analyse préétabli, les formations, à l'intention des gestionnaires créatifs et générateurs de créativité, seront explorées selon leurs divers contenus et contenants.

1.3.2.1. Les formations à l'intention du gestionnaire créatif

À titre d'activités de formation pour le développement de la créativité individuelle, le gestionnaire n'est pas central au sein de la littérature. Le spectre d'analyse est souvent plus large et adresse le développement de la créativité d'un individu. Parfois, quelques différenciations sont apportées pour les individus en milieu de travail.

Pour arriver au constat de la pertinence de la formation pour le développement de la créativité individuelle, certaines approches ont été mises en comparaison: «(a) l'approvisionnement d'incitatifs efficaces (Colins&Amabile, 1999; Eisenberg&Shanock, 2003), (b) l'acquisition d'expertise (Ericsson&Charsoness, 1994; Weisber, 1999) (c) les interactions structurées de groupes (King &Anderson, 1990; Kurtzberg&Amabile, 2001), (d) l'optimisation du climat et de la culture (Amabile& Grysikewick, 1989; Anderson&West, 1998; Ekvall&Ryhammer, 1999), (e), l'identification d'expériences critiques pour le développement (Feldman, 1999; Zuckerman, 1974) et (f) la formation pour développer la créativité (A.J. Croypley, 1997; Nickerson, 1999; Torrance, 1972) (traduction libre, Scott et *al.*, 2004: 361). Parmi ces différentes approches au développement, la formation représente la plus populaire ou du moins celle qui est favorisée pour développer la créativité (Montouri, 1992 dans Scott et *al.*, 2004).

Une méta-analyse intitulé *The effectiveness of creativity training: A quantitative review* (Scott, Leritz & Mumford, 2004) démontre en effet que les formations à la créativité permettent d'augmenter la créativité auprès des individus au sein des organisations et constitueraient potentiellement un accélérateur de carrière. L'efficacité fut confirmée sur plusieurs publics comprenant notamment les adultes en milieu de travail. Cette considération d'un échantillon adulte en milieu de travail représente une variable importante puisque le développement de la créativité a majoritairement été abordé

autour de l'enfant dans les années précédentes (Scott et *al.*, 2004). Au sein de ces formations, on dénote principalement des effets au niveau du développement de la pensée divergente et de la capacité à résoudre des problèmes (Scott et *al.*, 2004). Les formations ciblant la résolution de problème représenteraient d'ailleurs le type de formations qui auraient le plus d'impact sur les candidats (Williams, 2001). La performance d'un employé, de même que leurs attitudes et comportements sont aussi des effets bénéfiques des formations à la créativité. Cependant, ils représentent de moins grands progrès comparativement à la pensée divergente et la résolution de problèmes (Scott et *al.*, 2004).

À contre-courant, d'autres auteurs avancent toutefois que les formations à la créativité n'ont quelques fois aucun effet perceptible (Ligion et *al.*, 2012: 660), venant brouiller les cartes. La mesure de la créativité d'un individu ou du potentiel créatif d'un individu est effectivement un enjeu présent en organisation (Dubois, 2013). S'il est difficile de juger de la créativité de ses employés en tout temps, formation ou non, il se peut en effet que cette mesure des effets formatifs demeure un enjeu post-formation.

Puis, sous un autre angle, certaines activités de développement à l'interne des organisations ont été recensées au cours des dernières années en sondant 155 employeurs (Lichtenberg et *al.*, 2008). Selon les résultats du sondage 86% des employeurs affirment que les mouvements latéraux effectués par les employés entre les départements augmentaient leur créativité, 78% le mentorat, 74% le fait de travailler en collaboration avec des consultants créatifs externes, 71% le coaching du gestionnaire et 68% le coaching des paires (Lichtenberg et *al.*, 2008). Réitérant certains propos quant à l'influence du gestionnaire (ou leader) générant de la créativité, Shalley and Perry (2001) mentionnent d'ailleurs la possibilité de développer la créativité par le biais d'observation d'individus démontrant des compétences créatives, que ce soit un collègue, un superviseur ou autres.

Ainsi, on dénote que plusieurs activités de développement pourraient permettre de développer la créativité d'un individu. Ce n'est cependant pas le même cas pour les

formations en gestion *pour* la créativité, se faisant moins nombreuses, mais tout de même en forte croissance.

1.3.2.2. Les formations à l'intention du gestionnaire générateur de créativité

Selon Kaufman et Sternberg (2006), au sein de la littérature managériale, les auteurs abordent davantage le niveau : «*little-c creativity*». Le focus de recherche pour ce niveau de créativité se situerait essentiellement autour de la résolution de problème ou du storytelling (Kaufman et Sternberg, 2006). L'hypothèse émise est donc que les formations ciblant les gestionnaires devraient opter probablement pour un développement de la créativité sous sa forme première («*little-c creativity*»), ne considérant pas la nécessité que le gestionnaire soit un génie créatif, mais plutôt qu'il comprenne comment favoriser la créativité auprès de ses employés.

En ce qui a trait à la formation orientée vers la résolution de problème, auprès des gestionnaires, on sait toutefois qu'un effet bénéfique sur les compétences d'évaluation serait perceptible (Runco et Basadur, 1993). Les gestionnaires deviendraient davantage en mesure d'émettre des critiques à l'égard d'idées générées, c'est-à-dire identifier autant les idées originales que les non-originales. Aussi, ils sembleraient que les gestionnaires soient aptes à générer davantage de solutions, en quantité et en qualité (idées originales), en vue de la résolution de problème. En fait, les compétences d'évaluation seraient positivement corrélées aux compétences idéationnelles. Ces académiques mentionnent tout de même que davantage de recherches devraient être effectuées sur le développement des compétences d'évaluation. Ce qui représente tout de même qu'une minime part de la gestion *pour* la créativité, si l'on se réfère au bilan de compétences élaboré.

Les activités de développement pour les gestionnaires sont répertoriées en 2 types : intégré à l'emploi (on-the job) ou externes (off-the job) (Williams, 2001). Le premier implique par le biais d'interactions sociales des prises de décision et de la résolution de problème. Par exemple, le mentorat, le coaching ou le pairage peut aider à orienter un gestionnaire dans de grandes décisions à prendre. Le second type inclut par exemple des

études de cas ou des jeux de rôle. En somme, que l'on parle de développement on-the-job ou off-the job, Mitzberg(2005) mentionne que la combinaison judicieuse de ces activités de développement est ce qui permet d'augmenter en valeur pour l'apprenant.

Aussi, il a été démontré que la formation axée en gestion *de* la créativité avait des répercussions positives sur la créativité générée auprès des subordonnées (Epstein et al. 2013). Plus les gestionnaires recevraient de formation à cet effet, plus ils seraient en mesure de *gérer* adéquatement la créativité au sein de leur organisation (Epstein et al. 2013).

Toutefois, la notion de formation à la créativité pour le gestionnaire demeure faiblement validée et la subjectivité quant au développement des compétences de gestion est assez présente. Peu d'auteurs affirment avec autant de certitude ces résultats ce qui laisse place à la validation de leurs dires. En 2001, Williams affirmait que le sujet de la formation auprès de gestionnaire dans l'optique de favoriser la créativité auprès de leurs subordonnés avait été totalement ignoré de la littérature. Ce sujet fut inexploré, et ce, malgré le consensus au sein de la littérature depuis bien nombre d'années, témoignant de l'influence des comportements des gestionnaires sur la créativité de leurs employés (traduction libre : Williams, 2001: 63). L'axe de recherche se poursuivra ainsi autour du vide littéraire quant aux effets formatifs en gestion *pour* la créativité.

1.3.3. L'évaluation d'une formation

Sans évaluation, aucun effet formatif ne peut être véritablement dénoté. « *Like it or not, finding out what has worked and what has not is essential for human performance improvement and organizational success* » (Kaufman et al, 1995). Lorsqu'il s'agit de formation, son évaluation devrait constituer l'élément clé bouclant le processus formatif. « En effet, on constate que trop souvent la formation est réalisée sans que l'on se questionne sur ses résultats. Or, l'évaluation est une étape essentielle pour qu'un processus de formation soit complet (Laflamme ; Sims, 1993).» (Blouin, 2000 :206).

Pour qui veut s'y donner la peine, plusieurs effets positifs sont aussi reliés à l'évaluation d'une formation :

« Kraiger (2002: 337-338) résume à trois raisons majeures ce qui peut pousser des gestionnaires à évaluer leurs pratiques formatives, soit : 1) fournir des informations permettant d'améliorer le processus de prise de décision; 2) assurer de la rétroaction à toutes les parties prenantes (concepteurs, formateurs, participants) pour permettre l'optimisation des processus; 3) assurer le marketing de la formation pour la rendre plus mobilisatrice et démontrer sa plus-value auprès de la haute direction. Phillips, dans son ouvrage de 1991, résume la problématique à deux raisons essentielles, soit : 1) améliorer les processus de développement des ressources humaines; et 2) décider si on continue ou non les activités. » (Bouteiller et Cossette, 2007 :44).

Évaluer une formation implique aussi plusieurs enjeux délicats pouvant expliquer que certaines organisations préfèrent ne pas évaluer les effets formatifs encourus. Une évaluation n'est en fait jamais neutre (Bouteiller et Cossette, 2007). Les auteurs expliquent que peu importe les acteurs concernés (participants, concepteurs, formateurs), les constats d'une évaluation peuvent potentiellement mener à des actions susceptibles d'affecter ces derniers. À titre d'exemple, la pertinence de la formation pour un poste en question pourrait être remise en doute, tout comme les attentes de performance de l'employé pourraient ne pas être satisfaites.

Malgré ces effets potentiellement indésirables, l'évaluation constitue une étape incontournable sans laquelle la formation perd un peu de son sens. À quoi bon encourager une formation année après année si elle n'a pas les effets recherchés? Ainsi, les facteurs de succès et les enjeux impactant les effets formatifs seront tout d'abord présentés à titre de considérations préalables à l'évaluation.

1.3.3.1. Les facteurs de succès et les enjeux

En amont de au processus d'évaluation, certaines considérations pourraient favoriser les effets formatifs positifs. Notamment, parmi les approches de développement formel, le développement de l'individu et de ces habiletés affiche 5 facteurs de succès à considérer (Conger, 2010). On note ainsi (1) un programme basé sur un seul modèle de leadership, (2) des exercices ou des informations préparatoires à la formation, (3) des méthodes d'apprentissages diverses, (4) plusieurs séances de formation distribuées sur une échelle de temps et finalement, (5) le support de l'organisation envers le participant suite à son retour de la formation.

Conger (2010) mentionne aussi quelques enjeux d'une approche de développement individuel. Premièrement, le fait d'envoyer un seul individu dans un groupe de formation réduit les apprentissages. « [...] *an individual's learnings are inseparable from the collective learning of her work group* » (Brown et Duguid, 1991 dans Conger, 2010: 292). Ainsi, le fait de ne pas avoir le support de son groupe de travail diminue non seulement les apprentissages de l'individu, mais aussi les chances qu'il transmette des apprentissages au sein de son milieu de travail.

Deuxièmement, l'auteur aborde les limites d'une formation basée sur certaines compétences de leadership pour 3 raisons. Tout d'abord, puisque les compétences de gestion et de leadership ont tendance à comporter plusieurs dimensions. Il n'est pas rare que l'on retrouve entre 30 et 50 comportements reliés à ces compétences et ce, considérant qu'un individu ne peut changer autant de comportements à la fois, voir même pas vraiment plus que 2. Ensuite, l'idée d'émettre un bilan des compétences insinue que la formation suggère un modèle type de leadership, « le parfait leader ». Cependant, chaque organisation représente des contextes différents et par conséquent, nécessite des besoins différents. Finalement, les compétences avancées sont souvent représentatives de besoins issus du passé de l'organisation ou de comportements présents associés au leader dans l'organisation. Les comportements du leader ne sont donc pas pensés en fonction des besoins futurs.

Troisièmement, la phase post-formation est souvent ignorée. Les suivis provenant de l'organisation du participant en question sont rares. Le constat est même plus critique en ce qui concerne l'adaptation du système de récompenses en fonction de l'application de ces apprentissages.

Aussi, une formation peut souvent être opérée de façon intensive, nécessitant une flexibilité de l'horaire du participant, et requérir des coûts, ne la rendant pas accessible à tous. Le gestionnaire doit aussi être dans un certain état d'esprit pour être en mesure de retirer un maximum de cette formation (Mintzberg, 2005).

Malgré ces enjeux, les formations adressées aux gestionnaires, principalement autour de la créativité, se font de plus en plus présentes. Tel que précédemment soulevé, il est important de former les gestionnaires pour stimuler la créativité en entreprise. Les gestionnaires hauts-potentiels³ identifiés pour la formation des bassins au sein des organisations représentent habituellement 10% ou moins du personnel total (Gosselin, 2014). Ainsi, il devient primordial de s'assurer minimalement que ces gestionnaires hauts-potentiel, des joueurs clés pour l'avenir de l'organisation, participent à des activités de développement qui permettront à leurs compétences de se développer ou de progresser. La pertinence du processus d'évaluation entre en jeu.

1.3.3.2. Le processus d'évaluation

Le principal critère d'évaluation des effets formatifs demeure bien souvent la variable du divertissement, tel que mentionne Mintzberg (2005). Il stipule que les questions importantes telles que « Qu'avez-vous appris? » et « Est-ce que ça fera la différence? » sont difficiles à répondre puisque dans les faits, on demande plutôt aux participants « Avez-vous été impressionnés? » (Traduction libre, Mintzberg, 2005 :209). Ce faisant, les résultats peuvent ainsi devenir mal interprétés.

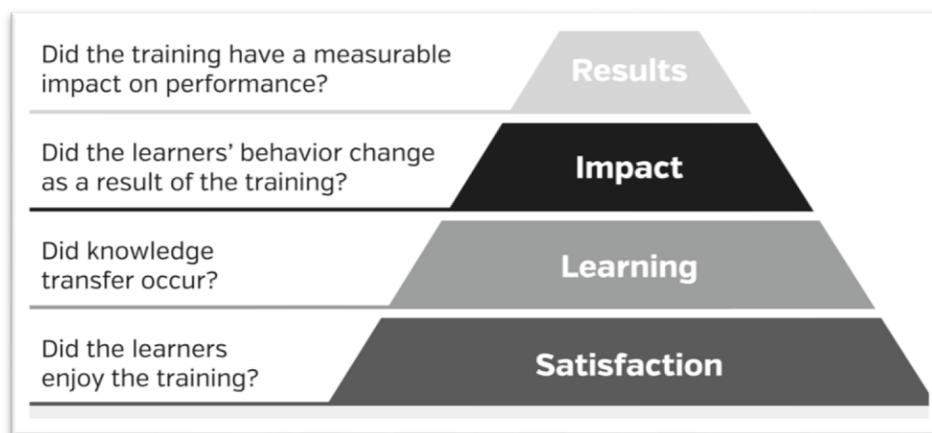
Tâchant d'éclaircir le processus formatif et potentiellement venir en aide aux organisations, un des chercheurs phares de l'évaluation de la formation, KirkPatrick, a

³ Voir Annexe 7 pour une définition des employés Hauts-potentiel

élaboré un modèle à 4 niveaux : Réaction, Apprentissage, Comportements et Résultats. «*The reason I developed this four-level model was to clarify the elusive term evaluation*» (Kirkpatrick, 1994: xiii). Depuis les origines de la publication de ce modèle, soit en 1959, il s'est en fait avéré être un standard au sein du domaine de la gestion ainsi que le modèle le plus utilisé, en totalité ou en partie, en organisation pour l'évaluation des formations (Bouteiller et Cossette, 2007).

Le modèle prend sens de la façon suivante. Le premier niveau, *Réaction*, mesure le niveau de satisfaction que les participants ressentent à l'égard de la formation. Ensuite, le niveau *Apprentissage* représente ce qui a été appris et ce que le participant considère qui lui sera utile dans le cadre de son emploi. Il est important de comprendre la subtilité suivante : les apprentissages ne sont pas nécessairement ce que le formateur enseigne, mais bien ce que le participant en retire (Mintzberg, 2005). Au troisième niveau, *Comportement*, le transfert de l'apprentissage au comportement en organisation est évalué de par ce qu'il applique dans son quotidien issu de la formation. Enfin, le quatrième niveau, *Résultat*, permet de valider le retour sur les objectifs attendus envers la formation. Le modèle de Kirkpatrick est «un modèle «hiérarchique» (Hamblin, 1974; Noe et Schmitt, 1986) de causalité dans le sens où chacun des trois derniers niveaux se trouve directement conditionné par le niveau précédent et où la logique globale est cumulative.» (Bouteiller et Cosette, 2007 :49).

Figure 1.3: Le modèle de de Kirkpatrick ⁴



⁴ Source de l'image: <https://equiteqedge.com/2015/06/16/human-capital-pt-one/>
(Il est à noter que l'image a été modifiée pour représenter les éléments pertinents à cette recherche. Une section du schéma original a donc été supprimé.)

Suite à l'émission de ce modèle, en réponse à quelques critiques, certaines évolutions ont été développées par Kirkpatrick (1994). Notamment, l'importance de mesurer avant et après la formation pour obtenir un point de comparaison au cas ou aucun changement ne paraîtrait. Un des points de comparaison possible est celui de l'état des compétences. Pour être en mesure de bien évaluer la formation, il faut évaluer les compétences avant ainsi qu'après. Il met l'accent sur le fait que la mesure ne se fait pas nécessairement au même moment pour tous les types de formation, de même que la difficulté d'évaluer les effets formatifs pour certains types de formations. Depuis, les dernières précisions ajoutées à ce modèle maintenant intitulé The New World Kirkpatrick Model⁵ (2015), permettent de définir davantage chacun des 4 niveaux.

« The New World Kirkpatrick Model »

Level 1: Reaction

To what degree participants react favorably to the training

- **Customer Satisfaction**
The original definition measured only participant satisfaction with the training.

New World Additions:

- **Engagement**
The degree to which participants are actively involved in and contributing to the learning experience
- **Relevance**
The degree to which training participants will have the opportunity to use or apply what they learned in training on the job

Level 2: Learning

To what degree participants acquire the intended knowledge, skills, attitudes, confidence and commitment based on their participation in a training event

- **Knowledge** *"I know it."*
- **Skill** *"I can do it right now."*
- **Attitude** *"I believe this will be worthwhile to do on the job."*

New World Additions:

- **Confidence** *"I think I can do it on the job."*
- **Commitment** *"I intend to do it on the job."*

Level 3: Behavior

⁵ <http://www.kirkpatrickpartners.com/OurPhilosophy/TheNewWorldKirkpatrickModel/tabid/303/Default.aspx>

To what degree participants apply what they learned during training when they are back on the job

New World Addition:

- **Required Drivers**

Processes and systems that reinforce, encourage and reward performance of critical behaviors on the job

Level 4: Results

To what degree targeted outcomes occur as a result of the training event and subsequent reinforcement

New World Addition:

- **Leading Indicators**

Short-term observations and measurements suggesting that critical behaviors are on track to create a positive impact on desired results »

La précision de ces 4 niveaux permet une meilleure compréhension de ces derniers. Il faut toutefois être conscient que la validité des données obtenues lors de l'évaluation peut être controversée. « [...] plus on s'éloigne dans le temps et dans l'espace du moment de l'activité de formation, [...] plus on avance dans les niveaux d'évaluation du modèle, plus les relations établies entre les variables de base (*Apprentissage vs Transfert; Transfert vs Impacts (result)*) ont des chances d'être influencées, médiatisées ou contrôlées par d'autres variables. » (Bouteiller et Cossette, 2007: 44). La validité des effets formatifs peut donc devenir embêtante.

« On ne peut pourtant que constater un décalage très important entre la notoriété de ce modèle (Kirkpatrick), l'usage de ses concepts dans le vocabulaire courant des gestionnaires RH, et les pratiques concrètes d'évaluation qui sont conduites dans les entreprises. De multiples sources nous indiquent, déjà depuis des années, qu'il se fait globalement relativement peu d'évaluation de la formation dans les organisations. » (Bouteiller et Cosette, 2007 :41). Ainsi, la présente recherche s'adresse à ces effets formatifs souvent mis de côté, plus précisément au sujet de la gestion pour la créativité.

Ce troisième pilier de la revue de littérature a permis de positionner ce mémoire sur des bases théoriques solides. La question de recherche initiale permet maintenant de mieux être cernée. « Les effets formatifs issus des formations en gestion *pour* la créativité permettent-ils de favoriser le développement de compétences de gestion *pour* la

créativité? » S'intéresser à l'effet des formations prend ainsi son sens. Non seulement les effets de ces formations doivent être approfondis, mais les études sur les formations en gestion *pour* la créativité, adressées aux gestionnaires, sont quasi absentes, de la littérature. Sous cette montée en popularité de ce type de formation dans un contexte nécessitant la créativité pour des fins d'innovation, ce mémoire se veut exploratoire des effets formatifs à court terme en gestion pour la créativité. La possibilité du développement des compétences de gestion *pour* la créativité sera donc l'objet central de cette recherche. Sans quoi, le processus de la formation ne peut s'affirmer complet. Le chapitre suivant offre une perspective recadrée de la problématique explorée et permet un repositionnement plus éclairé de la question de recherche initiale.

Chapitre 2. La problématique et le cadre conceptuel

Dans un premier temps, ce chapitre permet un recadrage et une modélisation de la problématique selon les apports de la revue de la littérature. Dans un deuxième temps, le cadre d'analyse permet de présenter et de légitimer la grille d'analyse qui sera utilisée pour étudier les effets formatifs. À cet effet, un retour sur le modèle de Kirkpatrick permettra de supporter la compréhension du cadre d'analyse. Ces étapes sont effectuées dans une optique de précision de notre angle d'exploration des effets formatifs sur les compétences de gestion *pour* la créativité.

2.1. Le repositionnement de la problématique

Certains constats majeurs découlent de la revue de la littérature et orientent la problématique adressée. Tout d'abord, la créativité s'affiche tel un incontournable pour la différenciation des organisations (Florida et Goodnight, 2005). Ensuite, les gestionnaires ont une influence indéniable sur la créativité de leurs subordonnés (Amabile, 1988; 1996; Amabile et *al.*, 2004). Puis, les formations visant à aider les gestionnaires à favoriser cette créativité auprès de leurs subordonnés n'ont que très peu été étudiées jusqu'à présent (Florida et Goodnight, 2005 ; Granot, 2011). Les effets formatifs sur le développement des compétences de gestion *pour* la créativité passent sous silence.

Ainsi, réunissant à la fois l'apport stratégique de la créativité et les notions de développement de compétences et de formation en hausse de popularité, à l'attention des gestionnaires dans l'optique d'une gestion *pour* la créativité, l'objectif de ce mémoire se résume ainsi : Évaluer les effets de la formation en gestion *pour* la créativité sur les compétences de gestion *pour* la créativité. Deux objectifs secondaires découlent de cette ambition première : (a.) Apporter un regard davantage critique sur les formations en gestion *pour* la créativité et (b.) Clarifier le rôle des gestionnaires en fonction des compétences de gestion *pour* la créativité, selon un angle multidisciplinaire. L'objectif principal n'est donc pas de déterminer quelles seraient les conditions à mettre en place pour que la formation soit améliorée ou succincte. Il

constitue plutôt à valider si la formation influence le développement des compétences, de gestion *pour* la créativité, présélectionnées.

Mettant en perspective la complexité de la problématique, le phénomène de la boîte noire est avancé. « La métaphore de la «boîte noire» s’applique particulièrement bien au déroulement du processus formatif. Des ressources sont initialement engagées, des résultats sont ou non obtenus, et entre les 2, un processus plus ou moins opaque et mystérieux s’est déployé autour des interventions des uns et des autres » (Bouteiller et Cossette, 2007 : 34). Au sein de la revue de littérature, il fut aussi mentionné que le concept de gestion pour la créativité, mais plus particulièrement le processus créatif, faisait objet, lui aussi, de boîte noire au sein de la gestion des organisations (1.1.4. La créativité au sein des sciences de la gestion). Il en résulte donc à analyser les effets d’une boîte noire (processus formatif) enseignant une boîte noire (la gestion pour la créativité). Le cadre conceptuel permettra de clarifier comment ces effets seront donc analysés, tâchant de réduire certains biais d’analyse et de décomplexifier cette problématique.

2.2 Le cadre conceptuel

2.2.1. Le modèle de Kirkpatrick : les balises du cadre conceptuel

Partant du constat que les bases du modèle de Kirkpatrick, tirant origine en 1959, s’avèrent efficaces pour évaluer les effets de la formation, que ce soit d’un point de vue de l’organisation ou de l’employé (Smidt et al., 2009 dans Bouteiller et Cossette, 2007), ce modèle reconnu du domaine de la formation représente le point central de la réflexion méthodologique. Tout comme une majorité de chercheurs, le modèle a cependant été adapté aux contraintes de la recherche. Dans notre cas, dans une logique d’adaptation à la réalité de la rédaction d’un mémoire. Ainsi, les 4 phases du modèle ne seront pas abordées, ce qui sera justifié ci-après. L’illustration ci-dessous permet de mettre en lumière où se situe cette recherche au sein du modèle original.

Figure 2.1: Le modèle de Kirkpatrick : notre angle d'analyse ⁶

Tel qu'avancé précédemment, le modèle de Kirkpatrick est « un modèle «hiérarchique» (Hamblin, 1974; Noe et Schmitt, 1986) de causalité dans le sens où chacun des 3 derniers niveaux se trouve directement conditionné par le niveau précédent et où la logique globale est cumulative.) » (Bouteiller et Cosette, 2007 :49). Cependant, la recherche s'attardera à la phase 2 (*Apprentissage*) principalement sans se soucier de la première (*Réaction*) puisque ce mémoire endosse, tout comme de nombreux auteurs recensés par Bouteiller et Cosette (2007 :49), que : « 1) ce n'est pas parce que l'on est satisfait que l'on ait appris quelque chose de significatif, et 2) ce n'est pas parce que l'on est insatisfait que l'on n'a pas pour autant réalisé certains apprentissages. ». En fait, la causalité linéaire s'agirait d'une des principales critiques énoncées à l'égard du modèle (Bouteiller et Cosette, 2007).

La phase *Apprentissage* du modèle représente en fait celle qui sera explorée en majeure partie pour 2 raisons principales qui justifient l'absence d'une pleine intégration des 2 autres niveaux (*Comportement* et *Résultat*). Premièrement, la mesure des retombées du *Transfert* des apprentissages (Phase : *Comportement*) en milieu organisationnel s'avère une lourde tâche et est aussi difficilement prévisible au sein d'un échancier. «[...] Il n'est pas du tout évident de fixer le moment où le *Transfert* doit être mesuré. [...] à quel moment un employé a-t-il «fini de transférer» dans son travail ce qu'il a appris en

⁶ Source de l'image: <https://equiteqedge.com/2015/06/16/human-capital-pt-one/>
(Il est à noter que l'image a été modifiée pour représenter les éléments pertinents à cette recherche. Une section du schéma original a donc été supprimé.)

formation ? En poussant ce raisonnement à l'extrême, il serait concevable d'avancer que le système explicatif du niveau de transfert, 1 mois après l'activité de formation, ne serait pas le même que 4 ou 6 mois plus tard. » (Bouteiller et Cossette, 2007 :47). De plus, la rédaction d'un mémoire comporte des limitations temporelles importantes pouvant restreindre l'analyse d'un transfert.

Deuxièmement, car le facteur temps embête une fois de plus en raison des compétences évaluées : « Le choix de compétences trop «soft» dont le niveau d'apprentissage et le contour du transfert sont excessivement difficiles à cerner dans le temps. On pense ici à ces activités de formation visant à modifier les attitudes et les comportements de supervision, de direction et de leadership. [...] ces compétences, qui constituent la masse critique des formations de cadres, ayant un espace-temps de transfert parfois très long, elles restent excessivement difficiles à cerner et à mesurer de façon fiable. » (Bouteiller et Cossette, 2007 :84). Au cours de cette recherche, les compétences évaluées sont effectivement celles de gestionnaires, représentant des compétences « soft ».

Pour certains participants, tel qu'il le sera abordé dans la section de l'analyse des données, il fût cependant possible de percevoir les tendances au transfert. Ainsi, la phase 3, *Comportements*, nous permet d'agrandir notre champ d'analyse, mais ne constitue pas l'élément central. La possibilité de transfert est ainsi évaluée dans la mesure du possible, sous les considérations mentionnées ci-haut. Nous demeurons toutefois conscients qu'aborder davantage la notion *Apprentissage*, très peu celle du *Comportement* et pas du tout celle du *Résultat* privent « notre raisonnement d'une perspective d'ensemble et des interactions entre ces variables » (Bouteiller et Cossette, 2007 :84).

Ainsi, le point de mire, l'*Apprentissage*, comporte 5 variables : les connaissances, les habiletés, l'attitude, la confiance et l'intention de transfert des apprentissages, définis de la façon suivante :

«Knowledge is the degree to which participants know certain information, as characterized by the phrase, "I know it."»

***Skill** is the degree to which they know how to do something or perform a certain task, as illustrated by the phrase, “I can do it right now.”*

***Attitude** is defined as the degree to which training participants believe that it will be worthwhile to implement what is learned during training on the job. Attitude is characterized by the phrase, “I believe it will be worthwhile” (to do this in my work).*

***Confidence** is defined as the degree to which training participants think they will be able to do on the job what they learned during training, as characterized by the phrase, “I think I can do it on the job.”*

***Commitment** is defined as the degree to which learners intend to apply the knowledge and skills learned during training to their jobs. It is characterized by the phrase, “I will do it on the job.” Commitment relates to learner motivation by acknowledging that even if the knowledge and skills are mastered, effort still must be put forth to use the information or perform the skills on a daily basis.» (Kirkpatrick et Kirkpatrick, 2015)*

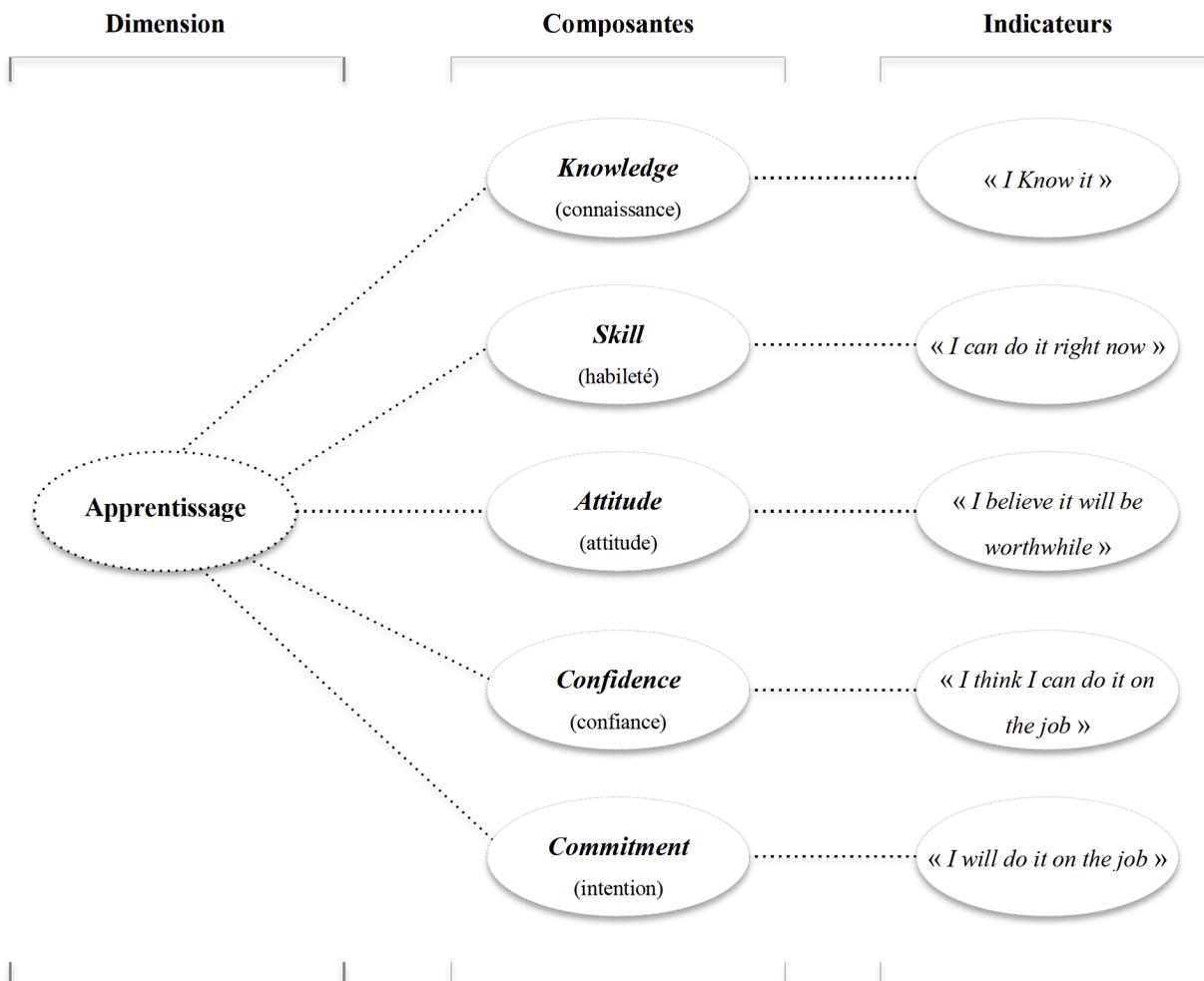
C'est donc à partir de ces fondations, issues du processus d'évaluation des formations, qu'ont été appuyées les étapes suivantes, permettant de mesurer la progression de la maîtrise de compétences managériales *pour* la créativité.

2.2.2. Le cadre d'analyse

Ces fondations théoriques permettent l'élaboration du cadre d'analyse. Ci-après, le cadre d'analyse se décline sous 3 niveaux: (1) la dimension analysée quant aux effets formatifs, (2) les composantes de cette dimension et, (3) les indicateurs par

composantes. Les indicateurs sont des indices de perception. Ils permettent donc de comprendre la perception des candidats envers le statut de leurs compétences.

Figure 2.2: Le cadre d'analyse



Pour chacune des compétences analysées, permettant l'évaluation des effets formatifs, ce cadre d'analyse sera.

2.2.3. La grille d'analyse

Présentée ci-après, la grille (tableau 2.1) utilisée pour l'analyse des données suite à la retranscription des entretiens et au codage fait au sein des verbatims, de même que la retranscription des questionnaires.

Tableau 2.1: La grille d'analyse – L'auto-évaluation des effets de la formation par le biais des apprentissages

Avant [T-1] (Entrevue 1)	Compétences	Apprentissages (Kirkpatrick, et Kirkpatrick, 2015)	Après [T1] (Questionnaire)	Après [T2] (Entrevue 2)	Après [T2] (Entrevue 2)
	#1 : Gérer les connaissances	Connaissances			
		Habilités			
		Attitudes			
		Confiance			
		Intention de transfert			
	#2 : Stimuler par le défi	Connaissances			
		Habilités			
		Attitudes			
		Confiance			
		Intention de transfert			
	#3 : Soutenir l'individu	Connaissances			
		Habilités			
		Attitudes			
		Confiance			
		Intention de transfert			
	#4 : Orchestrer son/ses équipe(s) de travail	Connaissances			
		Habilités			
		Attitudes			
		Confiance			
		Intention de transfert			
	#5 : Mettre en place les conditions externes gagnantes	Connaissances			
		Habilités			
		Attitudes			

Avant [T-1] (Entrevue 1)	Compétences	Apprentissages (Kirkpatrick, et Kirkpatrick, 2015)	Après [T1] (Questionnaire)	Après [T2] (Entrevue 2)	Après [T2] (Entrevue 2)
		Confiance			
		Intention de transfert			
	#6 : Orienter le projet	Connaissances			
		Habilités			
		Attitudes			
		Confiance			
		Intention de transfert			

Légende du tableau 2.1:

T: temps

T₋₁: Maximum une semaine avant la formation

T₀: Durant la formation

T₁: Une semaine suite à la formation

T₂: 2 à 3 mois suite à la formation

Tableau 2.2: Les autres commentaires

Autres commentaires pertinents à l'analyse (en lien avec les apprentissages et les compétences) [T ₂]

Tableau 2.3: La classification des compétences selon leur influence sur la créativité: perception du participant

Avant [T-1]	Après [T2]
1-	1-
2-	2-
3-	3-
4-	4-
5-	5-
6-	6-

Tableau 2.4: L'auto-évaluation de la maîtrise des compétences de gestion pour la créativité: perception de [nom complet] sur ces compétences

Compétences	Avant [T-1]	Après [T2]
#1: Gérer les connaissances		N/A
#2: Stimuler par le défi		
#3: Soutenir l'individu		
#4: Orchestrer son/ses équipe(s) de travail		
#5: Mettre en place les conditions externes gagnantes		
#6: Orienter le projet		

Le premier tableau (tableau 2.1) permet l'analyse des données selon le cadre proposé. Les tableaux suivants (2.2, 2.3 et 2.4) enrichissent notre perception des effets formatifs. Précisément, le tableau 2.2 permet de considérer les commentaires des participants qui ne se positionnent pas dans aucune des cases de la grille d'analyse, mais qui paraissent tout de même riches de sens selon notre angle de recherche. Ce tableau fut ajouté suite à la retranscription des entrevues, lors du constat que plusieurs commentaires ne pouvaient tout simplement pas s'insérer dans la grille 2.1 Le tableau 2.3 permet une mise en contexte du tableau 2.1. En fait, en comprenant la vision des gestionnaires sur les compétences qu'ils percevaient les plus influentes sur la créativité de leurs employés, il nous a été possible de comprendre davantage les apprentissages plus marqués ou absents. Finalement, le tableau 2.4 représente l'auto-évaluation chiffrée des candidats quant à leur maîtrise des compétences, avant et après la formation, ancrant les propos du tableau 2.1. Enfin, suite à ces apports, la question de recherche subit quelques précisions.

2.3. La question de recherche : précisions

Ainsi, considérant le questionnement initial de cette recherche, les apports littéraires, le recadrage de la problématique, le cadre d'analyse et les grilles d'analyse en découlant, la question de recherche est maintenant davantage pointue: **les apprentissages issus de formation en gestion pour la créativité permettent-ils de faire progresser la maîtrise des 6 compétences de gestion pour la créativité ?**

En abordant les effets de formation, la définition que portent Cossette et Bouteiller (2007: 72) à l'égard de ce concept a été endossée : « Un effet formatif sera défini [...] comme une conséquence, immédiate ou différée, voulue ou non voulue, d'une activité de formation sur l'individu concerné, sur son milieu de travail immédiat, ou encore sur l'environnement organisationnel plus large dans lequel il inscrit son action. » Aussi, cette définition est enrichie par notre angle d'analyse : les apprentissages. Les apprentissages, en tant qu'effets formatifs, respectent la définition apportée par Kirkpatrick mentionnée plus haut. Le développement des questionnaires est ainsi étudié quant au développement de leurs compétences de gestion *pour* la créativité, via les effets formatifs reliés à l'apprentissage.

Le prochain chapitre permet maintenant d'intégrer les nouvelles notions abordées et de situer le cadre d'analyse et les grilles utilisées au sein du processus méthodologique. La méthodologie s'ajoute ainsi aux ingrédients essentiels dans l'optique d'adresser la question de recherche.

Chapitre 3. La méthodologie

Les résonnements sous-jacents aux choix méthodologiques, permettant de répondre à la question de recherche, sont mis de l'avant au cours de ce présent chapitre. La méthodologie présentée tente d'assurer une validité et une fidélité des données obtenues. La valeur ajoutée de l'évaluation qualitative est justifiée en révisant les trois phases du processus d'évaluation dans l'ordre subséquent : entrevue semi-dirigée pré-formation, questionnaire post-formation et entrevue semi-dirigée post-formation, s'inspirant du modèle de Kirkpatrick (*The new world Kirkpatrick model* (2015)). Par la suite, la conception des outils nécessaires à l'acheminement de ces phases, leur validation, la technique d'échantillonnage et l'échantillon sélectionné sont présentés. Les contextes ayant permis la mise en place de cette collecte sont alors mis de l'avant par le biais de la description du déroulement des phases respectives. Aussi, la méthodologie sera abordée en ce qui a trait à l'analyse des données recueillies, complémentaires à la méthode de collecte de données. Enfin, ce chapitre se conclura sous les limites et biais de la méthodologie de la collecte ainsi que ceux relatifs à l'analyse des données.

3.1. L'évaluation qualitative: la collecte de données en 3 phases

L'évaluation qualitative a été sélectionnée dans l'optique d'obtenir davantage d'éléments à analyser. Ce point est aussi renforcé de par les discussions potentiellement riches et nuancées que favorisent les entrevues semi-dirigées (Van Campenhoudt et Quivy, 2011). Cette qualité de l'information était recherchée pour 2 aspects principaux.

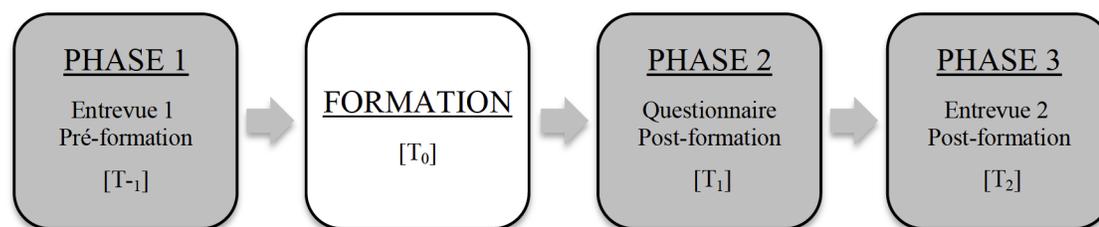
Premièrement, le désir d'évaluer le niveau de maîtrise de certaines compétences selon une perception individuelle était présent. Ce format de collecte a donc permis une justification des candidats, par rapport à leur maîtrise des compétences, leur apprentissage et parfois le transfert (lorsque présent) qui étaient auto-évalués. L'élaboration à ces différents niveaux permet d'enrichir l'analyse lors de la comparaison des données pour les différentes phases et de relativiser certaines auto-évaluations.

Deuxièmement, l'opinion des candidats au sujet de la gestion de la créativité, en ce qui a trait aux compétences à maîtriser, venait enrichir la compréhension d'une gestion pour

la créativité. En fait, tel que mentionné au chapitre un, les désaccords autour de la définition même de la créativité, les progrès faits à tâtons envers les compétences de gestion de la créativité et les effets de la formation sur le développement, mènent à vouloir confronter certaines avancées théoriques à la réalité du terrain. Ainsi, les méthodes qualitatives permirent d'obtenir des points de vue ancrés dans la réalité organisationnelle et de nourrir le bilan des compétences de gestion pour créativité.

Sous une perspective qualitative, la méthodologie élaborée pour la collecte de données s'est déroulée en 3 phases distinctes: les entretiens semi-dirigés pré-formation, les questionnaires post-formation et finalement les entretiens semi-dirigés post-formation. Suivant les conseils du modèle (Kirkpatrick, 1994), un construit comparatif fut établi suite aux avancés littéraires, permettant de faire état des compétences préalablement à la formation et après la formation, en 2 temps.

Figure 3.1: Les phases de la collecte de données



Légende:

- T: temps
- T₋₁: Maximum une semaine avant la formation
- T₀: Durant la formation
- T₁: Une semaine suite à la formation
- T₂: 2 à 3 mois suite à la formation

3.1.1. L'entrevue semi-dirigée pré-formation

Des entretiens semi-dirigés préalablement à la formation ont eu lieu avec les gestionnaires participants. L'objectif principal était de faire état de la perception de la maîtrise des compétences du gestionnaire préalablement à la formation pour permettre un point de comparaison (kirkpatrick, 1994) à la suite de la formation. L'objectif secondaire était de confronter le bilan des compétences à la réalité du terrain.

Le faible nombre « de questions guides, relativement ouvertes... «laissera venir» l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011 :171). Les principaux avantages reliés à cette méthode sont le degré de profondeur des éléments d'analyse recueillis et la souplesse des entrevues qui permettent de respecter le propre cadre de référence des participants (langages et catégories mentales) (Van Campenhoudt et Quivy, 2011 :172). Ainsi, souhaitant un maximum de sincérité et de transparence, c'est avec un faible niveau de directivité que les entrevues ont été réfléchies et orchestrées.

3.1.2. Le questionnaire

Selon l'angle d'analyse prioritaire, les apprentissages furent récoltés « à chaud » par le biais d'un questionnaire (Annexe 4. Les questionnaires – la phase 2 de la collecte de données) suite à l'école d'été. Les candidats ont été sondés sur les apprentissages qu'ils pensaient avoir acquis en rapport aux différentes compétences. Ils ont aussi été questionnés sur leur croyance quant à la mise en oeuvre possible au sein de leur entreprise grâce à ces acquis. « Demander par exemple au participant d'évaluer dans quelle mesure les connaissances ou habiletés qu'il vient de développer en formation ont des chances, à très court ou plus long terme, de l'aider dans son travail, d'augmenter sa performance, de lui permettre de mieux coordonner ses activités, ou encore d'augmenter sa confiance en lui-même, constituent clairement des mesures d'efficacité. » (Bouteiller et Cossette, 2007 :76).

3.1.3. L'entrevue semi-dirigée post-formation

L'entrevue semi-dirigée post-formation fut bâtie exactement sur la même logique et dans la même optique que celle pré-formation. La seule différence était que les questions incluaient la notion de post-formation.

En résumé, autant le questionnaire que les entrevues semi-dirigées post-formation, ont permis d'enrichir la collecte quant aux apprentissages en 2 temps de mesure différents.

3.2. La conception des outils de collecte de données

3.2.1. La grille d'entrevue pré-formation

L'objectif premier étant d'évaluer les effets de la formation par le biais de leur perception de leur maîtrise des compétences, l'échelle de Likert (1932 dans Chomeya, 2010) a été sélectionnée. S'appuyer sur le type d'échelle le plus fréquemment utilisé afin de mesurer des opinions, croyances et attitudes nous a permis de bien cerner l'auto-évaluation des candidats.

Puis en complémentarité avec l'échelle de notation, des questions ont été élaborées. Il y avait en fait 6 questions centrales, soit une pour chacune des compétences du bilan répertorié au sein de la littérature. La formulation des questions a été préalablement pensée afin que ces dernières soient simples, claires, précises et adaptées aux participants pour assurer une fiabilité des résultats (Lescarbeau, 2010 :73). De plus, chaque énoncé « guide » ne contenait qu'une seule question et aucune de ces questions ne laissait sous-entendre une réponse préférable à une autre (Lescarbeau, 2010 :73). Cependant, dans le feu de l'action, il arrivait que certaines formulations suggèrent des réponses lorsqu'il s'agissait de creuser davantage sur les comportements et actions mis en place au sein de l'entreprise. Par exemple, lorsque le participant n'avait pas d'exemple en tête applicable à son entreprise, l'intervieweur lui en suggérait afin de stimuler davantage de justification de sa part quant à la note qu'il se donnait pour assurer une mise en contexte suffisante. La grille d'entrevue pré-formation apparaît à l'Annexe 3. La grille d'entrevue – la phase 1 de la collecte de donnée.

3.2.2. Le questionnaire

Le questionnaire (Annexe 4.1. Le questionnaire (modèle)) a été conçu, toujours dans cet esprit de collecte de données qualitatives, à l'aide des 6 catégories représentant les compétences, et comportant 2 volets chacune. Le questionnaire permet de documenter les principaux apprentissages au niveau des connaissances et habiletés (volet 1). Par la suite, il nous a été utile pour orienter la deuxième entrevue afin d'aborder davantage les aspects de confiance, d'attitude et d'intention de transfert (volet 2).

3.2.3. La grille d'entrevue post-formation

Par la suite, l'entrevue post-formation a suivi sensiblement la même logique que l'entrevue pré-formation (Annexe 5. La grille d'entrevue – la phase 3 de la collecte de données). C'est-à-dire que nous avons repris la même échelle de mesure, pour réévaluer la maîtrise des 6 compétences, toujours selon leur perception. Cette étape permet de mettre en comparaison l'état pré-formation et l'état post-formation, alimentés par les données recueillies au sein du questionnaire.

Cette étape fut opérée un peu différemment, comparativement à ce que suggère le modèle. Normalement, cette étape, quelques mois après la formation, permet davantage de mesurer les transferts. Cependant, tel qu'expliqué ci-haut, le type de compétence mesuré (managérial et soft) ne permettait pas toujours de valider un transfert au sein de l'organisation et le facteur temps relié à la rédaction d'un mémoire à éliminer la possibilité de faire des entrevues dans une période de temps davantage lointaine.

L'entrevue fut donc bâtie dans l'optique de récolter les effets de la formation en mesurant les transferts du mieux qu'on le pouvait, en demandant, tout comme pour les entrevues pré-formation, la perception de leur maîtrise des différentes compétences de gestion présentées. Dans certains cas, les différences de perception ont été justifiées par des transferts d'apprentissages, mais pour d'autres, on parlait davantage d'un cheminement mental autour de la compétence. Nous avons considéré cette toute évolution autour de la compétence comme étant un effet positif de la formation, bien qu'il ne soit pas un transfert bénéfique à l'organisation. En fait, si le participant considère qu'il a appris ou développé quelque chose, d'un point de vue pédagogique, il s'agit du premier pas vers la transformation des apprentissages en acquis (trouver référence).

Ainsi, la méthodologie démontre, par la force des choses, que cette étape permet davantage de mesurer les effets de la formation dans une optique de bénéfices individuels, plutôt qu'organisationnels.

3.3. La validation des outils de collecte de données

3.3.1. La grille d'entrevue pré-formation

Afin de valider le questionnaire d'entrevue, les compétences évaluées ont été approuvées selon leur influence sur la créativité, par les directeurs de recherche. Aussi, les compétences ont été considérées selon le fait qu'elles seraient évaluées au sein de la formation de l'école d'été de Mosaic. Ainsi, les compétences apparaissant dans le bilan ont été approuvées à titre de compétence étant minimalement abordée de façon indirecte au sein de la formation de Mosaic.

3.3.2. Le questionnaire

Le questionnaire permit d'être en partie validé de par l'approbation des compétences. Par la suite, les 2 sous-questions ont été développées selon le modèle de Kirkpatrick. Nous n'avons toutefois pas fait de pré-test ou de validation autre pour cette étape.

3.3.3. La grille d'entrevue post-formation

Ne pouvant pas faire de pré-test avant et après la formation pour des raisons de temps (puisque la formation de Mosaic n'a lieu qu'une seule fois par an), l'entrevue « post-formation » a été sélectionnée pour valider la grille d'entrevue. L'entrevue « post-formation » a donc fait l'objet d'un pré-test auprès d'un gestionnaire ayant déjà vécu cette formation en 2013. Certes, la formation évolue d'année en année, mais la définition de la créativité et les acquis concernant certaines compétences demeurent sensiblement les mêmes malgré les médias ou les principes pédagogiques choisis ou même les organisations et acteurs impliqués.

Cette entrevue permis donc de confirmer certains points quant à la validité de l'outil, autant pour l'évaluation pré-formation que post-formation. Notamment, elle permit de valider si les compétences sélectionnées faisaient écho auprès de l'ancien participant, c'est-à-dire s'il était en mesure de relier les acquis de la formation aux compétences et en expliquer les comportements et actions du quotidien qu'il mettait en oeuvre. De plus, la deuxième partie des entrevues (classification des compétences et opinions sur les compétences de gestion à maîtriser pour favoriser la créativité) est la même pour

l'entrevue pré-formation et post-formation. Par contre, seulement l'entrevue post-formation comportait une question supplémentaire axée sur les apprentissages majeurs de l'école d'été, ce que nous avons pu pré-tester en sélectionnant cette grille. (Voir annexe pour grille du pré-test et information sur le participant).

3.4. La sélection du terrain de recherche

Le terrain de recherche sélectionné est la formation « Gestion de la créativité dans une société d'innovation » présentée sous forme d'école d'été. Elle s'échelonne sur 2 semaines intensives (25 juin au 11 juillet 2015). Elle a été mise sur pied par le pôle de recherche créativité et innovation Mosaic de HEC Montréal (Annexe 2. Le terrain de recherche – La formation Mosaic).

À titre informatif, tel que mentionné au sein de la revue de la littérature (1.3.2. La formation comme approche au développement), le terrain de recherche s'affiche dans la « zone de formation » (au milieu de la figure 1.2), puisqu'il comble principalement le rôle suivant : « *At their best, the providers in the middle connect both ways, acting as transmitters or cross pollinators, between the ideas of inquiry on one side and the needs of application on the other.* » (Mintzberg, 2005:199). Cependant, il faut noter que cette formation provient de la zone de gauche (la zone éducative), ses fondations étant issues du pôle de recherche Mosaic de HEC Montréal. Ceci facilite donc la transmission entre les différentes zones.

Enfin, le terrain de recherche a été sélectionné en prenant soin de cibler une seule et même formation pour les participants. En fait, selon Bouteiller et Cossette (2007), il en résulte une limite récurrente au sein de bien des recherches sur le transfert ou les résultats de la formation d'inclure plus d'une formation (abordant les mêmes compétences) au sein de leur collecte de données pour agrandir l'échantillon. Ces auteurs mentionnent aussi, « A contrario, le choix d'un programme unique dans un milieu unique pose des problèmes de «contamination» et interdit pratiquement de faire jouer les variables contextuelles et organisationnelles. » (2007: 85). Certes, les résultats ne sont pas abordés et le transfert qu'en parti, mais, le terrain a été choisi permettant

d'homogénéiser l'échantillon et sélectionner des participants de divers milieux tels que nous le verrons sous le point suivant.

3.5. La technique d'échantillonnage

La cohorte 2015 de la formation de Mosaic comptait 71 participants. Parmi ceux-ci, le tiers des participants, soit 33 représentaient la catégorie des professionnels dirigeants / gestionnaires / consultants. Ainsi, l'échantillon potentiel comprenait une limite de base. Parmi ces 25 personnes, 5 ont été choisies en tant que « composantes non strictement représentatives, mais caractéristiques de la population » (Van Campenhoudt et Quivy, 2007 :149).

Les gestionnaires ont été sélectionnés dans l'optique de pouvoir comparer des données. Ainsi, ils devaient :

- Être inscrit à la formation de l'école d'été Mosaic

[Puisque l'école d'été de Mosaic constitue le terrain de recherche.]

- Occuper un poste de gestion au sein de leur organisation

[Puisque la recherche concerne le développement des compétences de gestion et que leur progression est évaluée, ce qui insinue que le participant doit être en mesure de pouvoir mettre en application ce qu'il a appris. Le niveau hiérarchique du gestionnaire n'a toutefois pas été pris en compte.]

- Affirmer que leur organisation avait des besoins en matière de créativité pour des fins d'innovation.

[Puisque la collecte demandait la mise en application des compétences de gestion pour la créativité.]

Tel que mentionné au sein du chapitre un, la créativité concerne tout secteur d'activités de même que tout acteur au sein d'une organisation. Ainsi, aucune industrie n'a été ciblée précisément. Du moment que le gestionnaire affirmait que son organisation et lui-même devaient travailler dans une optique de créativité pour des fins d'innovation, le

participant devenant éligible. Ces informations ont été demandées de façon informelle lors de la rencontre des gestionnaires.

Aussi, puisque nous faisons le pari que la formation est « bien ciblée, bien calibrée, bien conçue et bien diffusée » (Bouteiller et Cossette, 2007 :10), les variables suivantes n’ont pas été considérées : la taille des organisations respectives, le statut d’emploi, l’ancienneté, les années d’expérience au sein d’un champ d’expertise, le degré de scolarité ainsi que le sexe (Bouteiller et Cossette, 2007) pour des fins de comparaison de données. En fait, « ...lorsque le produit formatif est bien ciblé, bien calibré, bien conçu et bien diffusé, l’accès, non pas «à la formation», mais bien «à la compétence» et aux effets sur le milieu, est pourrait-on dire, équitablement partagé. Que l’on soit une entreprise de quelques dizaines ou de quelques centaines d’employés, que l’on soit en début de carrière ou beaucoup plus expérimenté, ou que l’on soit enfin faiblement ou fortement scolarisé, les possibilités d’Apprentissage, de Transfert et d’Impacts sont potentiellement au rendez-vous! » (Bouteiller et Cossette, 2007 :10). Sous, un autre angle, ces informations nous ont permis de cibler des profils différents validant notre échantillon non représentatif (Van Campenhoudt et Quivy, 2007 :149).

3.6. L’échantillon

Les participants sélectionnés ont les profils généraux suivants:

Tableau 3.1: L’échantillon

Fonction	Organisation	Nom
Directeur performance et entraînement	Cirque du Soleil	Richard Lepage
Directrice marketing	Benny et compagnie	Elisabeth Benny
Gestionnaire associé - Affaires électroniques	<i>Confidentiel</i>	Thomas Bélanger
Directeur de production	Ubisoft	Julien Laferrière
Présidente	Brio Conseils	Sylvie Charbonneau

3.7. Le déroulement de collecte de données

Suite au choix de la méthodologie, des outils nécessaires à la collecte de données, leur validation, la sélection du terrain et la désignation d'un échantillon, le déroulement de chacune des phases comprises par cette collecte de données sera exposé.

La collecte de données s'est échelonnée sur une période de 18 semaines. Entre la première et la dernière entrevue, l'écart de temps maximal pour un même participant fut de 118 jours et l'écart de temps minimal a été de 78 jours. Cet écart s'explique en raison des disponibilités durant les heures de travail des participants. Les 2 tableaux suivants permettent de constater les écarts entre les 3 phases de la collecte de données.

Tableau 3.2: Le nombre de jours entre l'entrevue pré-formation et l'entrevue post-formation pour les 5 participants

Temps écoulé entre l'entrevue pré-formation et post-formation pour les 5 participants. (nbr. de jour)	78
	80
	82
	92
	118

Tableau 3.3: Le nombre de jours entre la fin de la formation et l'entrevue post-formation pour les 5 participants

Temps écoulés entre la fin de l'école d'été (11/07/15) et l'entrevue post-formation pour les 5 participants. (nbr. de jour)	68
	68
	69
	75
	99

3.7.1. L'entrevue semi-dirigée pré-formation

L'entrevue semi-dirigée pré-formation s'est déroulée à la convenance de chacun des participants : 2 entretiens se sont déroulés par téléphone et 3 entretiens à HEC Montréal (Bâtiment Côte-Sainte-Catherine) dans des salles privées réservées à cet effet. Tous les participants ont préalablement reçu le formulaire de consentement, qui comportait une entente pour les 2 phases d'entrevues. L'entente comportait en outre les clauses sur l'enregistrement et la divulgation de données et de leur identité. Les consentements se

sont faits à l'oral sous enregistrement tel que décrit dans l'entente du CER. Ainsi la présence physique n'importait pas.

L'objectif de cette étape étant de faire état des compétences des gestionnaires avant la formation. Les participants ont été rencontrés avant la formation : 2 participants ont été rencontrés la semaine préalable à la formation, 2 participants ont été rencontrés lors de leur première journée de formation et 1 a été rencontré lors de sa deuxième journée de formation. Ces choix se justifiaient pour des fins d'optimisation d'horaire et de déplacement. Kirkpatrick (1994) stipule d'ailleurs que lorsque nous n'avons pas accès aux données avant la formation, il vaut tout de même mieux de les prendre dès que possible en demandant de considérer le « avant la formation ». De plus, étant une formation s'échelonnant sur 2 semaines, le contenu de la première journée faisait davantage office d'accueil et de familiarisation, entre participants tout comme auprès des concepts qui seraient abordés.

En premier lieu, pour chacune de ces compétences, les gestionnaires devaient, en référence à l'échelle de notation préétablie, évaluer leur maîtrise de chacune des compétences. La notion de compétence a davantage été attribuée au sentiment de compétence, voir d'efficacité personnelle (Spreitzer, 1995), tel que mentionné dans la section 1.2.3. Le rôle du gestionnaire. Les participants devaient donc justifier la note qu'ils s'accordaient, principalement en se rapportant aux comportements découlant de chacune des compétences et leur définition respective. Ainsi, du moment que le gestionnaire ne se donnait pas une note parfaite, il devait justifier non seulement quels comportements et quelles actions il mettait en place par rapport à cette compétence, mais aussi ce qu'il ne faisait pas et ce qu'il pourrait ou devrait faire pour minimalement passer à un niveau supérieur (du moins ce dont il en était conscient). Le chercheur principal s'est occupé de réaligner la discussion au besoin en fonction des objectifs de recherche et des guides prédéfinis, qui sont pour nous, représentés par les comportements issus des compétences.

Bien que le questionnaire d'entrevue a été conçu dans l'optique de recueillir des informations concernant les éléments de connaissances, d'habiletés, d'attitude, de confiance et d'intention de transfert des apprentissages, aucune question spécifique ne fut posée pour chacun de ces éléments. L'objectif était de laisser les participants s'exprimer dans l'ordre qui leur convenait et ne pas mettre le participant dans une situation inconfortable s'il ne se sentait par exemple non confiant envers l'application de certains apprentissages en entreprise. Évidemment, la première entrevue, ne faisant qu'état des compétences, n'abordait pas l'attitude, la confiance et les intentions de transfert, mais seulement leurs connaissances et habiletés qu'ils possédaient et mettaient à profit au sein de l'entreprise.

Pour chacun des participants, l'ordre dans lequel ils ont abordé chacune des compétences est relativement le même. Seuls les participants qui donnaient des exemples entrecoupant clairement une autre compétence nous ont fait interchanger l'ordre des questions quelque peu. Toutes les questions ont toutefois été posées à l'entière des participants, autant pour l'entrevue pré-formation que post-formation.

Puis, nous demandions aux gestionnaires de classer ces 6 compétences dans l'ordre qu'ils jugeaient le plus influant sur la créativité de leurs employés au sein de leur contexte organisationnel. Ensuite, ils devaient nous dire s'ils considéraient que d'autres compétences devraient s'ajouter à ce bilan ainsi que s'ils y en avaient qu'ils jugeaient impertinentes ou peu efficaces parmi celles pré-sélectionnées.

Enfin, nous avons recueilli les opinions des gestionnaires sur les compétences auto-évaluées, selon leur perception de leur maîtrise de ces dernières. C'est-à-dire leur point de vue quant à l'influence de ces compétences sur la créativité des employés et des équipes, afin d'enrichir notre bilan des compétences et valider que la théorie s'apparentait à leur mode de gestion pour la créativité ou du moins de ce qu'il croyait.

L'intervieweur de l'équipe de recherche était en parfaite connaissance des compétences à aborder et des informations à recueillir. Ainsi, l'entrevue permit d'être guidée sans couper l'élan d'idées des participants.

3.7.2. Le questionnaire

La formation s'est terminée en date du samedi 11 juillet 2015. Par la suite, un questionnaire a été envoyé à tous les gestionnaires participants de façon individuelle, le mardi 14 juillet 2015. Il fut renvoyé aussitôt que rempli, soit dans les 2 semaines qui ont suivi à l'exception de 2 participants qui ont envoyé leur questionnaire juste avant leur deuxième entrevue.

3.7.3. L'entrevue semi-dirigée post-formation

Tout comme la première phase d'entrevue, l'entrevue semi-dirigée post-formation s'est déroulée à la convenance de chacun des participants : 2 entretiens se sont déroulés sur leur lieu de travail dans une salle privée et 1 entretien a eu lieu dans un café à proximité du lieu de travail du participant et 2 entretiens se sont déroulés par la biais de Skype.

Évaluant la perception du développement des compétences auprès des 5 participants, cette entrevue permettant de réviser leur note qu'il c'était attribué préalablement sous le même principe que la première entrevue.

3.8. La méthodologie de l'analyse des données

Utilisant les entrevues semi-dirigées majoritairement, une méthode d'analyse de ces données devait préférablement être choisie de pair (Van Campenhoudt et Quivy, 2011 :172).

À titre de premier jet d'analyse, la retranscription intégrale des 10 entrevues (5 pré-formation et 5 post-formation) permit d'établir une base solide. Elle assura en fait une analyse fine, considérant tous les propos, même ceux jugés inintéressants de prime abord (Campenhoudt et Quivy, 2011 :199).

Par la suite, une grille d'analyse (tableau 2.1) fut établie dans l'optique de repérer notamment certaines fréquences ou cooccurrences au sein des discours. « Seule l'utilisation de méthodes construites et stables permet en effet au chercheur d'élaborer une interprétation qui ne prend pas pour repères ses propres valeurs et représentations. » (Van Campenhoudt et Quivy, 2011 :206). La construction de cette grille inclut les 3 phases d'évaluation. Chacune des phases fut divisée selon les 5 variables la composante Apprentissage (voir tableau 2.1, section 2.2.3. La grille d'analyse). Les discours ont donc été décortiqués selon les apprentissages que nous avons préalablement déclinés sous les axes de connaissances, d'habiletés, d'attitude, de confiance et d'intention de transfert des apprentissages. Certains transferts ont aussi été répertoriés. En effet, certains participants avaient déjà mis certains projets en œuvre ou adoptés différents comportements en organisation. Nous avons donc pu valider les effets de la formation sur les compétences en validant principalement, les apprentissages, comprenant les intentions de transfert et les transferts déjà mis en place. Aussi, les commentaires ne pouvant pas être catégorisés dans la grille ont été classés au sein du tableau 2.2. (section 2.2.3. La grille d'analyse), enrichissant notre compréhension des apprentissages.

D'autres données ont aussi enrichi la compréhension des apprentissages des participants, telles que mentionnées. Notamment, la classification des compétences (tableau 2.3 : section 2.2.3. La grille d'analyse) et l'auto-évaluation (tableau 2.4 : section 2.2.3. La grille d'analyse) ont été analysées avec soin, en relation avec le tableau 2.1 de façon majoritaire et le tableau 2.2 lorsque pertinent. (Tous les tableaux comprenant les données analysées figurent à l'Annexe 6. Les grilles d'analyse – les 3 phases).

Puis, les données recueillies quant à la validation de notre bilan ont permis de présenter une version à jour de notre bilan des compétences. Les compétences en soi n'ont pas subi de changement majeur, mais certains échanges ont permis de choisir des termes plus justes référant à une réalité de gestion de la créativité et de nuancer certains comportements issus de ces compétences.

3.9. La validité et la fiabilité

Tel que mis en évidence pour chacune des étapes de la méthodologie, de nombreuses considérations ont été endossées. Chacune des considérations énoncées représente un souci de répondre aux normes scientifiques de validité et de fiabilité.

La validité d'une recherche représente un indicateur significatif de la valeur de connaissance émergente de ce processus d'un point de vue scientifique (Gavard-Perret et *al.*, 2007). À titre de précision, la validité interne signifie que le chercheur, « [...] par le biais des instruments de mesure retenus et de la méthode mise en oeuvre, a bien été capable de mesurer ce qu'il souhaitait mesurer. » (Gavard-Perret et *al.*, 2007 : 27). Nous avons donc tâché de contrôler les principaux biais (entre autres : mauvais contrôle de la collecte de données et des effets de biais) pouvant se présenter au cours de la méthodologie, mesurant ce que nous souhaitions, tel qu'il le sera davantage développé dans les chapitres suivants.

La méthodologie décrite avec soin préalablement met aussi de l'avant la fiabilité (reliability) de la présente recherche. « Celle-ci suppose de s'assurer que les instruments de mesure utilisés sont constants dans la façon dont ils rapportent des données, autrement dit que la technique ou l'instrument employés sera capable de recueillir les mêmes données d'une fois sur l'autre » (Gavard-Perret et *al.*, 2007 : 27). En effet, grâce aux étapes claires et directrices guidant la collecte de données, la méthodologie assure une fiabilité, peu importe quel chercheur renouvellerait cette étude.

Mises en commun, la validité et la fiabilité permettent d'affirmer que les données obtenues sont valides et fiables, considérant les exigences d'un mémoire.

3.10. Les limites de la collecte de données

Évaluer le développement de compétences selon des perceptions laisse place à beaucoup d'interprétation. En effet, il a pu être observé différents niveaux d'introspection entre les participants, pouvant biaiser les résultats. Bouteiller et Cossette (2007) mentionnent aussi « l'absence de possibilité de triangulation des données, c'est-à-dire la possibilité

de confronter les réponses d'une population cible à celles d'autres acteurs de proximité qui sont à même de porter un jugement valide sur les dimensions analysées (Exemple : superviseur immédiat, collègues, etc.). Nous ne trouvons en effet que très peu de recherches intégrant cette approche multisources dans leur démonstration. » (Bouteiller et Cossette, 2007 :84 -85). Pour la même raison principale mentionnée précédemment, en raison de temps entourant la rédaction d'un mémoire, il en résulte une limite de cette recherche de considérer seulement la perception des gestionnaires participants. Toutefois, dans ce laps de temps permis, cette méthode a permis d'obtenir des points de vue très riches et des explications élaborées quant aux effets de la formation auprès des participants.

Aussi, une des limites importantes de la collecte de données par le biais des entrevues semi-dirigées est que : « Les propos de l'interviewé sont toujours liés à la relation spécifique qui le lie au chercheur et ce dernier ne peut donc les interpréter valablement que s'il les considère comme tels. L'analyse d'un entretien doit donc comprendre une élucidation de ce que les questions du chercheur, la relation d'échange et le cadre de l'entretien induisent dans les propos de son interlocuteur. » (Van Campenhout et Quivy, 2011 :173). Il est donc possible que ce soit arrivé, mais en étant conscient préalablement aux entrevues, le chercheur tâchait de l'éviter le plus possible.

Lors du déroulement des entrevues, bien que les questions se voulaient neutres et ouvertes, le chercheur a peut-être poussé à certains moments les candidats à parler d'un sujet plus précis que la question elle-même pour obtenir davantage d'éléments comparables entre les participants. Ainsi, lorsque le premier participant interviewé abordait un élément riche d'analyse, cet élément était ajouté à titre de sous-question pour les autres participants, sans toutefois biaiser l'objectif initial.

Aussi, les questionnaires sur les apprentissages et les intentions de transferts, devant être remplis dans un délai de temps assez restreint après la formation, ont été envoyés à des temps assez différents selon les participants. Certains ayant renvoyé leur questionnaire la veille de leur deuxième entrevue, limitant possiblement la quantité d'apprentissages

mémorisés suite à la formation. Il faut tout de même mentionner que suite à la formation, prenant fin en juillet à Barcelone, beaucoup ont succombé à l'idée d'enchaîner avec leurs vacances estivales familiales. Le questionnaire a donc majoritairement été renvoyé lors de leur retour au travail.

Un autre biais potentiel issu de la collecte de données est le biais de cohérence (*consistency bias*) (Podsakoff et al., 2003). En fait, la collecte s'étant échelonnée en 3 phases, comportant pratiquement les mêmes questions, les participants auraient pu se demander si la cohérence de leurs réponses avec celles fournies lors d'étapes précédentes était de mise (Podsakoff et al., 2003). Ainsi, ce biais de cohérence peut subvenir au sein des résultats d'un même participant.

Dans les faits, 2 participants ont mentionné, lors de la deuxième entrevue, cette inquiétude à savoir s'ils devaient demeurer cohérents, notamment pour la question de la classification des compétences. Ayant rectifié le tout, nous croyons que ce biais ait été contrôlé du mieux que l'on pouvait. Les 3 autres participants ont aussi été avisés indirectement que l'on ne recherchait pas une cohérence, mais bien que l'on évaluait les effets de la formation, donc le développement de leur pensée sur les compétences et les compétences elles-mêmes, s'il y avait lieu. Évidemment, on peut se dire que nous avons potentiellement créé un autre biais en affirmant que l'on regardait s'il y avait eu développement. Un candidat aurait pu vouloir prétendre que la formation lui avait été plus bénéfique que ce l'était réellement en donnant des notes à la hausse pour la maîtrise des compétences, par exemple. Toutefois, c'est ici que l'évaluation qualitative permit une compréhension plus riche et éclairée envers les réponses obtenues, laissant les participants élaborer sur les compétences pendant environ 1 heure de temps. On a ainsi pu s'assurer que la note était significative et que les conclusions que l'on pouvait en retirer étaient aussi justes que possible.

3.11. Les considérations éthiques

Préalablement aux entrevues, un formulaire de consentement valable pour les 2 entrevues et le questionnaire ont été envoyés aux participants. 3 options de

confidentialité y figuraient et les participants ont mentionné oralement, sous enregistrement, quelles options ils choisissaient afin d'éviter d'avoir plusieurs copies papier à imprimer, petit souci écologique, et faciliter la démarche pour les participants interviewés à distances.

4 questionnaires sur 5 ont mentionné être en accord avec le niveau de confidentialité suivant :

« Option 1 : J'accepte que mon nom et ma fonction apparaissent lors de la diffusion des résultats de la recherche. (Si vous cochez cette case, les chercheurs pourront reprendre certains de vos propos en citant votre nom et votre fonction pour l'ensemble des documents ou articles de recherche produits à la suite de cette étude. De plus, le nom de votre organisation sera cité. Vous ne vous attendez à aucune protection de votre anonymat) ».

1 questionnaire sur 5 a mentionné être en accord avec le niveau de confidentialité suivant :

« Option 4 : J'accepte que mon nom et ma fonction apparaissent lors de la diffusion des résultats de la recherche, mais je n'accepte pas de divulguer le nom de l'entreprise pour laquelle je travaille. (Si vous cochez cette case, les chercheurs pourront reprendre certains de vos propos en citant votre nom et votre fonction pour l'ensemble des documents ou articles de recherche produits à la suite de cette étude) ».

Les participants ont aussi été avisés que peu importe le niveau de confidentialité choisi, il serait divulgué que les participants de l'étude faisaient partie du tiers des professionnels inscrit à la formation Mosaic 2015. Aucun ne s'est opposé à cette contrainte.

Lors de la deuxième entrevue, le chercheur a pris le soin de redemander si les participants étaient toujours en accord avec le niveau de confidentialité choisi préalablement et si certaines informations précises devaient être retirées de l'étude. Tous ont maintenu leur niveau de confidentialité, sous enregistrement à nouveau.

Dans l'entièreté du processus, seul lors de la première entrevue, pour 1 des participants, des informations confidentielles divulguées ont été retirées de l'analyse. Elles ne figurent donc pas dans le verbatim, ni dans la grille d'analyse. Elles ont toutefois pu être considérées sous un ensemble de propos pour l'analyse d'une même compétence.

Chapitre 4. Les données de recherche et l'analyse

Ce chapitre vise à mettre en lumière les données recueillies lors des 3 phases du processus de recherche élaborées dans le chapitre précédent. Ces dernières référant aux effets formatifs sont tout d'abord mises en évidence pour chacune des compétences de gestion *pour* la créativité. Issues des discours des participants et de leur questionnaire, les données constituent la base du raisonnement de l'analyse subséquente. Ces données seront donc interprétées, comparées et mises en relation lorsque pertinentes. Pour terminer, les données du développement de chaque participant, permettront de mettre en perspective les données extraites par compétence et de les interpréter sous un autre angle.

4.1. Les données et l'analyse par compétences

Afin de valider les effets de la formation relatifs au développement des compétences de gestion *pour* la créativité, les résultats secondés de leur analyse pour chacune des compétences sont exposés. Tel que mentionné au sein de la méthodologie, une grille d'évaluation⁷ préalablement conçue a permis de bien faire ressortir les éléments d'apprentissage (connaissances, habiletés, attitudes, confiance, intention de transfert) et de transfert pour chacune des compétences en plus d'en faciliter l'analyse pour les 3 phases de la collecte de données. Le centre d'analyse étant représenté par les apprentissages, les transferts s'inscrivent en complémentarité de cette analyse et bonifient la compréhension des effets formatifs.

4.1.1 La compétence #1: gérer les connaissances

4.1.1.1. Les apprentissages

Au sujet de cette compétence-ci, pour 3 participants, la conclusion unanime s'articule autour d'une prise de conscience. Les exemples suivants illustrent de manière résumée le positionnement de ces 3 participants :

⁷ Voir Annexe X: La grille d'évaluation

Sur une note plus générale, la prise de conscience est d'abord mentionnée : « [...] j'en ai pris conscience plus de l'importance de favoriser les connaissances [...] ceci dit, je pense, que c'est peut-être plus au niveau de la prise de conscience que peut-être que la formation va jouer ». Un autre ajoute : « C'est vraiment, c'est surtout que je suis vraiment plus conscient de l'importance de faire ça. Je **pense que** (avant) **je le** (la gestion des connaissances) **reliais moins au processus créatif** ». Ce participant mentionne ainsi l'attention accrue envers la gestion des connaissances dans l'optique de favoriser la créativité. Les participants semblaient en effet à l'affût de l'importance d'une gestion des connaissances pour la performance de l'organisation, mais le lien, entre les connaissances et les idées semblait être plus flou. Par conséquent, le lien entre connaissances et processus créatif était moins évident.

À titre de modèle d'une prise de conscience, un gestionnaire expose un exemple quant au schéma de pensée préétabli qui, lorsque non identifié, représente un enjeu de construction ou d'évolution d'idées, soit la phase de combinaison (Nonaka et Konno, 1998) au sein de la gestion des connaissances : « [...] donc cette étape-là de prise de conscience de c'est quoi, comme individu, mais comme équipe aussi. Ça, je pense que c'est quelque chose de que, je sais pas, qui m'est apparu beaucoup plus large à travers la méthode CK. **C'est qu'à partir du moment où tu sais que t'identifies tes limites de connaissances ben t'es capable en les repoussant de les dépasser.** » Et puis sous ce même ordre d'idée, il poursuit : « [...] d'être conscient qu'on n'ira jamais plus loin que ce qu'on sait, qu'on sait déjà ça pose un défi. C'est, je pense, quelque chose qui va continuer à cogiter. ». Le participant semble donc insinuer qu'il y a non seulement eu apprentissage, mais que certaines notions transmises sont encore en processus de transfert vers un apprentissage potentiel. En effet, continuer à réfléchir à ces notions, que ce soit davantage introspectif ou en lien à l'organisation, un cheminement d'apprentissage semble toujours être en cours.

Les connaissances transmises ont donc permis cette sensibilisation à l'importance de la compétence. En fait, il s'agit non seulement d'une plus grande prise de conscience à l'égard de l'importance de la gestion des connaissances à titre de compétence de gestion,

mais de son importance quant aux bénéfices possibles sur la créativité individuelle, de groupe et organisationnelle. Les participants affirment maintenant mieux comprendre les liens existant entre créativité et connaissances. Cette donnée n'est pas négligeable compte tenu de l'importance du rôle des connaissances en vue de créativité et d'innovation (Amabile, 1996). Les participants ont aussi témoigné d'intention de transfert, mais dans une confiance mitigée pour certains, provenant des possibilités d'intégration de ces notions au milieu de travail.

Parmi les 5 participants, 2 d'entre eux ont mentionné ne pas percevoir d'apprentissage direct, relié à la compétence *gérer les connaissances*, issu de cette formation. Nous émettons l'hypothèse que ces données obtenues pourraient être justifiées par les éléments suivants. En fait, l'un des participants œuvre dans une organisation qui est déjà très avancée en matière de gestion des connaissances, notamment de par leurs initiatives liées aux communautés de pratique et même de par leur structure organisationnelle créée pour maximiser le partage de connaissances. Pour le deuxième participant, la gestion des connaissances consistait en une grosse partie de son mandat lors de son embauche, 3 ans et demi plus tôt, ce qui le rend donc très à l'affût des notions pouvant être reliées à cette compétence. Ainsi, ces participants avaient déjà probablement des connaissances plus poussées par rapport à cette compétence.

4.1.1.2. Le transfert

La mise en application des apprentissages, soit le transfert au sein du milieu organisationnel, s'est vue limité, en raison du fait que les apprentissages se résumaient davantage autour d'une prise de conscience. Les participants étaient malgré tout conscients que des améliorations étaient nécessaires pour augmenter leur maîtrise de la compétence de la *gestion des connaissances*. La citation suivante résume cet effet de la formation répertorié, sous diverses syntaxes, auprès des 3 mêmes participants ayant augmenté en conscience : « [...] au niveau de la mise en pratique de tout ça, j'ai pas l'impression d'avoir évolué au sens ou j'ai pas mis en place, des initiatives que j'aurais pu. ». Ces propos semblent cohérents envers le fait que ce même participant affirmait continuer de « cogiter » sur les notions transmises.

Toutefois, lorsque certaines pratiques de gestion des connaissances étaient déjà existantes, ces dernières ont été renforcées par le biais de projets en organisation, tel qu'explique ce participant : « [...] favoriser le partage de connaissances, d'expériences, ça je le fais encore plus qu'avant par exemple, bon il y a d'autres projets qui s'en viennent et je suis en train de laisser mes responsabilités à mon collègue... ». Ainsi, étant plus conscient de l'influence des connaissances sur la créativité, le participant s'assura de répondre à certains des comportements découlant de la définition de la compétence #1. Un autre exemple est le suivant : « Je te dirais que dans nos dernières, **dans notre processus de recrutement là les personnes qu'on a interviewées dans les dernières semaines viennent de sources un peu plus variées** effectivement pi là on a faite une offre d'emploi à quelqu'un qui a un profil complètement différent de ce qu'on a actuellement chez nous. ».

De plus, ces 3 participants ont mentionné qu'ils avaient de fortes intentions de mettre en pratique leur apprentissage. Ils n'avaient cependant pas d'échéancier précis permettant de comprendre si le transfert serait effectué à court, moyen ou long terme, mais des exemples concrets de mise en pratique ont été apportés selon leur rôle et leur contexte organisationnel.

Malgré les intentions de transfert, certaines barrières organisationnelles semblaient toutefois être présentes pour au moins 2 candidats. Entre autres, ils mentionnaient que leur organisation était davantage dans un processus de structuration de gestion de la connaissance. La stratégie à cet égard était donc toujours en développement. Les organisations questionnaient notamment leur processus de documentation, que ce soit en lien avec le lieu (physique ou virtuel), le quoi et le comment de cette documentation. La gestion des connaissances étant en développement au sein de ces entreprises, elle représente une forme embryonnaire limitant les transferts de connaissances sous certains angles. À titre d'exemple de frein, un participant mentionne ne pas être impliqué directement dans la mise sur pied d'un « système » de gestion des connaissances : « Dans une semaine et demie, je fais une **journée de présentation aux employés pour**

résumer ce qu'on a appris dans l'école d'été. Ça va sûrement nourrir l'équipe qui fait la gestion, qui travaille sur le projet de gestion des connaissances, mais moi je ne m'implique pas vraiment dans ce dossier-là, mais **je pense que ça va les alimenter.** ». Il faut aussi mentionner que s'attaquer à la gestion des connaissances est un travail de longue haleine et que le participant à lui seul ne peut pas tout changer.

Le tableau ci-bas illustre les notes dont les participants se sont accordés au temps -1, représentant l'entrevue pré-formation et au temps 2, représentant l'entrevue post-formation. On remarque que malgré le peu de transfert verbalisé, les 3 participants ayant parlé de prise de conscience ont tout de même réévalué leur maîtrise de cette compétence à la hausse.

Tableau 4.1: L'auto-évaluation des participants pour la compétence #1: gérer les connaissances

Participants	Avant [T-1]	Après [T2]
R.L., Cirque du Soleil	4	∅
E.B., Benny	3	3.5
T.B.	2.5	3.5
J.L., Ubisoft	4	∅
S.C., Brio Conseils	3	3.5

N/A : Non applicable à leur rôle selon la perception du participant

∅ : Aucun apprentissage direct perçu par le participant

4.1.2 La compétence #2: stimuler par le défi

4.1.2.1. Les apprentissages

La compétence *Stimuler par le défi* est celle dont les propos ont été le plus unanimes. En fait, 4 participants sur 5 ont mentionné considérer cette compétence en tant que fil conducteur de la formation de l'école d'été Mosaic. Ces 4 mêmes participants ont aussi mentionné cette compétence à titre de compétence la plus influente sur le niveau de créativité de leurs employés, de leurs équipes et par conséquent, de leur organisation. Pour ce qui est du cinquième participant, il a tout de même identifié cette compétence au deuxième rang (degré d'influence). Le tableau suivant permet en fait de visualiser la

perception des participants quant à la compétence la plus influente sur la créativité, avant et après la formation.

Tableau 4.2: Les perceptions des participants concernant la compétence la plus influente sur la créativité des employés (pour des fins d'innovation)

Participants	Avant [T-1]	Après [T2]
R.L., Cirque du Soleil	Gérer les connaissances	Stimuler par le défi
E.B., Benny	Mettre en place les conditions externes gagnantes	Stimuler par le défi
T.B., -	Orchestrer son/ses équipes de travail	Stimuler par le défi
J.L., Ubisoft	Stimuler par le défi	Stimuler par le défi
S.C., Brio Conseils	Stimuler par le défi	Gérer les connaissances

Les apprentissages reliés à l'importance de *stimuler par le défi*, issus de l'école d'été, ont été catégorisés comme « majeurs » par les candidats, pour stimuler la créativité pour des fins d'innovation. Un d'entre eux parle même de mantra : « **Une notion qui revenait souvent cet été c'est la notion de jeu.** On en a parlé souvent, c'est important. C'est important d'avoir du *fun* entre guillemets, et que le jeu est important dans l'esprit créatif [...], **cette espèce de mantra nous a marqués [...]** ».

Les chercheurs n'ont en aucun moment affirmé qu'une compétence sera d'une importance supérieure à un autre. Pour un échantillon de seulement 5 personnes, cette donnée semble parlante. Elle permet en fait d'enrichir notre compréhension théorique de la gestion *pour* la créativité grâce à l'expérience pratique des candidats.

Les apprentissages ont réussi à créer un engouement auprès des participants : « Je pense que j'ai tout le temps été quelqu'un qui aimait le *challenge* de façon général, mais je te dirais maintenant (suite à la formation) encore plus qu'avant ». Un autre affirme qu'il est rassuré de l'importance de cette compétence, à laquelle il accordait déjà beaucoup d'importance lors de la première entrevue : « [...] mais pour moi, j'ai pas eu vraiment de changement par rapport à où ce que j'étais, c'était plus des confirmations que ma réflexion c'était la bonne, etc. [...] *Stimuler par le défi* pour moi, c'est encore l'affaire la plus importante. [...] pour moi l'école d'été, c'était ça là. Ça m'a confirmé que « ok »

c'est ça, qui faut faire. Même la raison d'être de l'école d'été, c'est un peu ça dans le fond. »

Aussi, 4 participants mentionnaient qu'il s'agissait d'une compétence qui s'inscrivait bien dans les projets présents de leur entreprise. Ils avaient donc bon espoir de procéder au transfert prochainement, si ce n'était pas déjà fait. Notamment grâce aux legs de la formation : « ça m'a comme donné des outils en fait, pour réussir à y aller. Et non juste d'y aller sur ce que moi je pouvais penser. ». On parle donc non seulement de connaissances, mais aussi d'habileté.

À l'unanimité, en plus de l'acquisition au niveau de connaissances et de moyens, les participants dégageaient une attitude et une confiance : « [...] c'est dans le temps que je vais voir si, il y a réellement eu apprentissage. Je pense qu'il y a eu une acquisition de connaissances, une ouverture de connaissances, par rapport à cette compétence-là et j'espère que je vais être assez brillant pour amener ça vers un 4. **Je suis convaincu que je m'en vais vers, quelque chose de plus élevé que le 3**, mais c'est pas mal plus dans le processus. ».

Aussi les intentions de transfert pour les apprentissages n'ayant pas encore été transféré étaient bien présentes: « [...] 3,5 à cause de ce qu'on a, de **la façon dont on a restructuré je dirais ou réfléchi au comité de vigie qu'on avait en place** là. Tu vois **quand on dit « utilise différentes méthodes d'idéation et favorise les angles de réflexion différents »**, c'est ça qu'on va faire beaucoup dans le comité de vigie, dans les prochaines semaines. **J'aurais probablement pas eu cette cette approche là [...] si j'étais pas allée à l'école d'été.** ».

Ainsi, les effets formatifs reliés à cette compétence, pour le volet apprentissage, représentent une part importante et marquante parmi l'ensemble des effets formatifs qui sont explorés dans ce chapitre.

4.1.2.2. Le transfert

Des exemples concrets de ce que les participants mettaient présentement en place ou ce qu'ils avaient pour objectifs d'instaurer ont été mentionnés. Par exemple, la formule « concours » inspirée de certains conférenciers a permis l'implantation de nouveaux projets pour un participant « [...] parce qu'on a vu que c'était vraiment efficace au niveau RH. Là les gens se sentent super considérés et ils aiment ça ». Plusieurs autres projets dans ce même ordre d'idées étaient aussi au programme.

Plusieurs idées, projets ou inspirations ont émergés de l'école d'été en lien avec cette compétence. Aussi, en comparaison avec les premières entrevues, la sensibilisation à l'importance de cette compétence est très flagrante. Les participants affirment pratiquement hors de tout doute le lien de cette compétence avec la créativité.

Le tableau suivant illustre l'auto-évaluation des candidats quant à la maîtrise de leur compétence. Bien que les participants témoignent de la pertinence de la compétence, la progression apparaît auprès de seulement 2 candidats.

Tableau 4.3: L'auto-évaluation des participants pour la compétence #2: stimuler par le défi

Participants	Avant [T-1]	Après [T2]
R.L., Cirque du Soleil	2	∅
E.B., Benny	3	4
T.B., -	3.5	3.5
J.L., Ubisoft	4	4
S.C., Brio Conseils	3	3.5

N/A : Non applicable à leur rôle selon la perception du participant

∅ : Aucun apprentissage direct perçu par le participant

4.1.3 La compétence #3: soutenir l'individu

4.1.3.1. Les apprentissages

La compétence *Soutenir l'individu* est la plus controversée ou du moins celle qui a été la plus questionnée. Certains participants n'ont pas vu de lien direct avec la créativité et d'autres la considéraient, en comparaison aux 5 autres compétences, d'influence

nettement inférieure sur le niveau de créativité des employés. À titre d'exemple, voici l'opinion d'un des participants: « Je vois pas. Pour moi, l'école de créativité n'a pas amené d'élément dans cette dimension-là, pas vraiment. [...] dans la façon dont c'est écrit là: « offre de la rétroaction, valorise et récompense, établit objectif, encourage la prise de risque », pour moi ça **c'est des choses qu'on fait de façon générale quand on gère nos employés. Je fais pas un lien direct avec la créativité pour celui-là** ».

C'est un peu ce que Dubois (2015) mentionnait dans son article, il y a en fait peu de différence entre les besoins de l'employé créatif et l'employé « régulier ». D'autant plus, si l'on considère que le degré de créativité requis en entreprise est relativement faible, on suppose que l'employé créatif ressemble encore plus à l'employé « normal ». Il en résulte donc peu de différence perçue quant au style de gestion à adopter. Quand on prend soin de ses employés, ils sont plus confiants et prêts à laisser libre recourt à leur créativité (Dubois, 2015). Le rôle du gestionnaire sera davantage discuté au sein de la section 5.3. Le rôle du gestionnaire.

Aussi, un participant avait mentionné lors de la première entrevue que son rôle ne nécessitait pas de maîtriser cette compétence. Puis, suite à la formation, 3 autres gestionnaires ont mentionné ne pas avoir assimilé d'apprentissage direct pour cette compétence. Pour les 2 autres, l'un semble avoir fait des apprentissages considérables concernant le soutien de l'individu et la valorisation de ce dernier parmi le groupe. Un désir de se servir des apprentissages est aussi évoqué, tel que mentionné ci-haut. Puis, l'autre mentionne ne pas avoir évolué, même s'il en ressort notamment avec des apprentissages au niveau du droit à l'erreur et du soutien de l'individu. « Oui, c'est des choses auxquelles je fais attention [...] je fais très attention à laisser la place à chacun des intervenants d'un projet, voir que tout le monde amène du sien [...] c'est quelque chose que je fais, mais je te dirais pas que je le fais plus qu'avant ».

Deux gestionnaires ont aussi laissé sous-entendre qu'en maîtrisant très bien la compétence #4 reliée à la gestion de groupe, l'individu devrait bien se sentir entouré au sein du groupe, d'où leur orientation davantage sur l'autre compétence que celle-ci.

Finalement, un seul participant mentionna l'acquisition de connaissances et d'habiletés en plus de dégager une confiance envers l'utilisation de ces derniers et ces intentions de transfert. « [...] j'ai senti comme un, en revenant de l'école d'été, un plus gros *ownership* par rapport, à comme développer mon monde, leur donner des opportunités, de shiner et j'aurais eu comme envie de toutes les emmener à l'école d'été, pour qu'ils vivent la même affaire, mais je me suis dit comment on peut, transmettre, etc. », affirme le seul participant ayant mentionné avoir progressé au niveau de la maîtrise de cette compétence.

4.1.3.2. Le transfert

Considérant les apprentissages peu significatifs découlant de cette compétence pour 4 des gestionnaires, aucun transfert concret n'a été répertorié lors de la troisième entrevue. Puis, le cinquième n'avait pas encore mis en application ses intentions de transfert.

Encore une fois, le tableau suivant illustre l'auto-évaluation des candidats. On notera l'absence d'apprentissage perçu par 2 candidats et la non-applicabilité d'un candidat réduisant nos possibilités de mettre en relation certaines données obtenues. On en comprend toutefois, tel que mentionné en amont au sujet de cette compétence, que cette dernière afficha un lien beaucoup moins marqué pour les candidats en lien avec la créativité.

Tableau 4.4: L'auto-évaluation des participants pour la compétence #3: soutenir l'individu

Participants	Avant [T-1]	Après [T2]
R.L., Cirque du Soleil	2	∅
E.B., Benny	N/A	N/A
T.B.,	3	3
J.L., Ubisoft	3	4
S.C., Brio Conseils	3	∅

N/A : Non applicable à leur rôle selon la perception du participant

∅ : Aucun apprentissage direct perçu par le participant

4.1.4 La compétence #4: orchestrer son/ses équipe(s) de travail

4.1.4.1. Les apprentissages

Un participant a réévalué sa maîtrise de la compétence à la baisse suite à la formation. En fait, suite aux nombreuses entreprises rencontrées fournissant des exemples riches de leurs pratiques, le participant a jugé qu'il avait évalué cette compétence. Avant, il ne voyait pas ce qu'il pouvait faire de plus et maintenant les possibilités d'évolution lui semblent multiples. « [...] Bien là je regarde ça, je pense pas que je mettrais pas 5/5. Quand, avec tout ce que j'ai vu dans les autres entreprises que c'est vraiment plus varié et ils ont vraiment d'autres idées. Je me mettrais peut-être un 3, dans le but d'avoir un 5 dans 2-3 ans. [...] les gens sont vraiment comme bons, ça l'a aucun lien avec qu'est-ce que nous autres ont fait. ». Cet participant a donc acquis de nouvelles connaissances lui faisait reconsidérer ces propos.

Les 3 autres participants ayant avancé plusieurs apprentissages, l'évaluation de la maîtrise de cette compétence demeure la même et leur conclusion est sensiblement la même aussi: « comment je peux dire ça, y'a eu des apprentissages, y'a des graines qui ont été semées, il y a eu des graines qui ont été semées, mais rien qui a dit comme « ok, je pourrais organiser mon équipe différemment » [...] c'est super formateur, mais j'ai pas comme d'apprentissage que là je peux dire là maintenant dans mon métier je fais ça à cause de l'école d'été. ». Les participants ont affirmé percevoir un lien avec la créativité, mais les apprentissages semblaient se limiter à l'acquisition de connaissances ou d'habiletés, mais moins dans la confiance ou les intentions de transfert. Le cinquième participant a mentionné ne pas avoir d'apprentissage direct issu de cette compétence.

Tel que mentionné en relation avec la compétence #3 *Soutenir l'individu*, certains participants associaient ces 2 compétences en question. En fait, il est difficile pour un gestionnaire de faire en sorte qu'un individu parvienne à penser dans une optique d'innovation, mais il en est encore plus difficile lorsque l'on poursuit le même objectif au sein d'un groupe (Basadur, 2004). Toutefois, bien que ces compétences s'entrecoupent, elles sembleraient représenter des niveaux de gestion différents.

4.1.4.2. Le transfert

Un seul participant nous a fait part de transfert concernant cette compétence : « [...] « Assure une rotation des membres de l'équipe », bien **depuis que je suis revenue**, on a, **j'ai proposé** que dans l'équipe de, on a un comité de vigie [...] et on va, ça sera pas toujours les mêmes personnes. D'ailleurs, là il y a quelqu'un qui va se retirer puis il y a une nouvelle personne qui va rentrer. Puis **on va essayer de faire ça de façon plus régulière.** » Ainsi, des projets concrets étaient en processus de changement.

Le tableau ci-bas démontre les auto-évaluations stagnantes ou régressives concernant la compétence *Orchestrer son équipe de travail*.

Tableau 4.5: L'auto-évaluation des participants pour la compétence #4: orchestrer son/ses équipe(s) de travail

Participants	Avant [T-1]	Après [T2]
R.L., Cirque du Soleil	3	∅
E.B., Benny	5	3
T.B., -	4	4
J.L., Ubisoft	3	3
S.C., Brio Conseils	4	4

N/A : Non applicable à leur rôle selon la perception du participant

∅ : Aucun apprentissage direct perçu par le participant

4.1.5. La compétence #5: mettre en place les conditions externes gagnantes

4.1.5.1. Les apprentissages

Illustrant un parallèle avec ce que l'école d'été permettait de vivre, un participant mis en perspective ce qu'il vivait dans le quotidien de son travail : « [...] ce qu'on faisait à l'école d'été sur des différents projets et toute et on l'a vu, sur certaines des tâches qu'on faisait. C'était des fois, c'était très long, on fait plus ou moins plus de choses et des fois c'était tellement court que le processus par lequel on pouvait aller chercher quelque chose de nouveau, on n'avait pas le temps de s'installer, c'est que finalement on arrivait avec quelque chose de super simple qui était plus ou moins innovateur à cause que l'temps, était pas assez grand. C'est un peu ça c'est niaisieux, mais c'est des petites

tâches comme ça qui m'a fait : « ouin ». Tu le mets à grande échelle ça reste que c'est le même, la même chose. » .

Un participant explique sa progression : « On a longtemps été dans un monde où les choses arrivaient dans l'urgence et toutes ça [...] les demandes arrivaient de partout et on avait peut-être pas la structure organisationnelle pour être capable de filtrer adéquatement les demandes et de prioriser, mettons les efforts de l'équipe. Donc ça, c'est un chantier que, un chantier dont on étaient conscients, mais je te dirais qui a évolué quand même depuis les derniers mois. On fait plus attention qu'avant de ne pas accepter certains projets et donc, ce faisant, de protéger les ressources, qui sont attirées au projet pour être capable de livrer des choses de qualité, pour être capable d'avoir le temps nécessaire et les budgets nécessaires. ».

Pour d'autres aussi, certaines constatations ont été faites quant au contexte organisationnel, soit les limites d'instaurer certaines conditions gagnantes, à eux seuls, pour les bienfaits de l'organisation : « [...] pour moi c'était externes gagnantes, là c'est que l'externe ici (dans l'organisation), l'externe est loin en maudit ». En fait, ce participant mentionne que la grandeur de l'organisation minimise ses influences sur certaines conditions externes gagnantes.

Un autre participant mentionne : « Je ne suis pas sûr. Je ne pense pas que l'école d'été m'ait amené des éléments nouveaux dans ce volet-là. ». Le candidat ne mentionne donc pas qu'aucune connaissance et habileté n'ont été enseignée lors de la formation, mais plutôt qu'il ne s'agissait de rien de nouveau, comparativement à ce qu'il connaissait déjà.

4.1.5.2. Le transfert

« [...] mais oui il y a des projets qui se sont faits depuis que je suis revenu de l'école d'été [...] c'est un peu un exemple de chose que j'essaie de changer. Donc je ne focusse pas sur le temps, si je focusse sur le temps c'est sur que je dérape, c'est ça à date, ça va bien! ». Tout comme ce participant, 2 autres gestionnaires ont mentionné être

présentement en mode projet qui impliquait le transfert de connaissances issu de cette compétence.

Pour une troisième compétence, le tableau suivant nous démontre des auto-évaluations plutôt stagnantes, cette fois-ci en lien avec la compétence #5

Tableau 4.6: L'auto-évaluation des participants pour la compétence #5: mettre en place les conditions externes gagnantes

Participants	Avant [T-1]	Après [T2]
R.L., Cirque du Soleil	3	3
E.B., Benny	4	4
T.B., -	3	3.75
J.L., Ubisoft	4	4
S.C., Brio Conseils	4	∅

N/A : Non applicable à leur rôle selon la perception du participant

∅ : Aucun apprentissage direct perçu par le participant

4.1.6 La compétence #6: orienter le projet

4.1.6.1. Les apprentissages

Parmi la compétence #6, le rôle du leader ressorti : « Mais pour moi c'est vraiment ce rôle du leader-là, c'est d'être capable de connaître les règles du jeu, de leader ton équipe, mieux les contourner c'est négatif, mais être capable de trancher de par sa connaissance dans ton domaine et envers l'organisation. Sais reconnaître les idées originales selon le contexte, je pense que c'est vraiment un côté, « être un membre porteur de l'organisation et etc. », qui est devenu comme, qui est devenu comme important vraiment donc pour moi c'était une réalisation de ça. ». Ainsi, percevant cette compétence tel le rôle du leader, la compétence devient un peu moins tangible et les apprentissages moins spécifiques. (Le rôle du gestionnaire sera davantage abordé au sein de 5.3. Le rôle du gestionnaire.)

La responsabilisation du gestionnaire envers la créativité d'un projet est aussi soulevé« [...] on dirait que, ça m'a faite prendre conscience que je pouvais prendre ça et le redonner et m'en servir [...] et une des leçons que j'ai apprise, [...] il y a personne qui

va le défendre et le présenter pour toi ton projet. ». Le gestionnaire doit croire et réussir à convaincre ses employés de croire avec lui, en leur transmettant ses connaissances et leur déléguant des responsabilités.

Puis, un des participants ne mentionna aucun apprentissage direct issu de la formation. Néanmoins, 3 participants sur les 4 autres ont perçu une progression de leur maîtrise de cette compétence.

4.1.6.2. Le transfert

Deux participants ont mentionné avoir évolué sur ce sujet, mais la source de leur développement et les raisons de transfert demeuraient floues. L'un d'entre eux mentionne : « Bon peut-être un peu à cause de l'école d'été, c'est peut-être aussi pour d'autres raisons ». Un autre affirme : « C'est ça donc, c'est en partie à cause de l'école d'été, en partie à cause du coaching ». Certains éléments externes ont peut-être aidé le développement de cette compétence notamment par le biais de transfert pour certains individus. À titre d'exemple, un participant effectuait au moment de l'entrevue post-formation un MBA et un autre participant bénéficiait d'un *coach* pour l'aider à évoluer au sein de son rôle. En fait, «Au sens strict, seul l'*Apprentissage* est un effet immédiat de l'activité de formation. Le *Transfert* des acquis [...] sur le milieu et sur l'individu [...] peuvent être appréhendés comme des effets «dérivés» (Bouteiller et Cossette, 2007, p.74).

Les auto-évaluations de la sixième compétence sont présentées dans le tableau ci-bas.

Tableau 4.7: L'auto-évaluation des participants pour la compétence #6: orienter le projet

Participants	Avant [T-1]	Après [T2]
R.L., Cirque du Soleil	4	∅
E.B., Benny	3	3.5
T.B.,	4	4.5
J.L., Ubisoft	2	3
S.C., Brio Conseils	4	4

N/A : Non applicable à leur rôle selon la perception du participant

∅ : Aucun apprentissage direct perçu par le participant

4.2. Les bilans comparatifs

Afin de donner un portrait plus complet du développement observé, les données par participant ont été observées en complémentarité à l'analyse par compétence. Les 5 tableaux suivants permettent ainsi de visualiser la progression auto-évaluée pour un même participant.

Tableau 4.8: L'auto-évaluation de la maîtrise des compétences de gestion *pour* la créativité: perception de Richard LePage sur ces compétences

Compétences	Avant [T-1]	Après [T2]
#1: Gérer les connaissances	4	Ø
#2: Stimuler par le défi	3	3
#3: Soutenir l'individu	2	Ø
#4: Orchestrer son/ses équipe(s) de travail	3	Ø
#5: Mettre en place les conditions externes gagnantes	3	3
#6: Orienter le projet	4	Ø

Tableau 4.9: L'auto-évaluation de la maîtrise des compétences de gestion *pour* la créativité: perception de Elisabeth Benny sur ces compétences

Compétences	Avant [T-1]	Après [T2]
#1: Gérer les connaissances	3	3.5
#2: Stimuler par le défi	3	4
#3: Soutenir l'individu	N/A	N/A
#4: Orchestrer son/ses équipe(s) de travail	5	3
#5: Mettre en place les conditions externes gagnantes	4	4
#6: Orienter le projet	3	3.5

Tableau 4.10: L'auto-évaluation de la maîtrise des compétences de gestion *pour* la créativité: perception de Thomas Bélanger sur ces compétences

Compétences	Avant [T-1]	Après [T2]
#1: Gérer les connaissances	2.5	3
#2: Stimuler par le défi	3.5	3.5
#3: Soutenir l'individu	4	4
#4: Orchestrer son/ses équipe(s) de travail	3	3
#5: Mettre en place les conditions externes gagnantes	3	3.75
#6: Orienter le projet	4	4.5

Tableau 4.11: L'auto-évaluation de la maîtrise des compétences de gestion *pour* la créativité: perception de Julien Lafférière sur ces compétences

Compétences	Avant [T-1]	Après [T2]
#1: Gérer les connaissances	4	∅
#2: Stimuler par le défi	4	4
#3: Soutenir l'individu	3	4
#4: Orchestrer son/ses équipe(s) de travail	3	3
#5: Mettre en place les conditions externes gagnantes	4	4
#6: Orienter le projet	2	3

Tableau 4.12: L'auto-évaluation de la maîtrise des compétences de gestion *pour* la créativité: perception de Sylvie Charbonneau sur ces compétences

Compétences	Avant [T-1]	Après [T2]
#1: Gérer les connaissances	3	3.5
#2: Stimuler par le défi	3	3.5
#3: Soutenir l'individu	3	∅
#4: Orchestrer son/ses équipe(s) de travail	4	4
#5: Mettre en place les conditions externes gagnantes	4	4
#6: Orienter le projet	4	4

On constate ainsi que certaines personnes étaient assez stables pour l'ensemble des compétences et d'autres, se voyaient reconsidérer leur auto-évaluation lors de l'entrevue post-formation pour une majorité des compétences. Cependant, les discours s'affichent beaucoup plus riches et possiblement représentatifs que les auto-évaluations à elles seules.

Somme toute, nous croyons important de préciser à nouveau que les 5 participants sont issus de secteurs d'activités différents. Nous croyons que cet élément permet à la formation d'augmenter en terme d'efficacité, sachant qu'elle peut avoir des effets bénéfiques, peu importe l'industrie du participant. La formation nous a en effet démontré de nombreux apprentissages auprès des 5 participants. Leur motivation positive, à l'égard des *Apprentissages* de la formation, laisse croire que les éléments seraient en place pour des *Transferts* futurs n'ayant pu être répertoriés dans le cadre de cette étude en raison du facteur temps.

Aussi, au cours du chapitre 3, il fut mentionné que «Demander par exemple au participant d'évaluer dans quelle mesure les connaissances ou habiletés qu'il vient de développer en formation ont des chances, à très court ou plus long terme, de l'aider dans son travail, d'augmenter sa performance, de lui permettre de mieux coordonner ses activités, ou encore d'augmenter sa confiance en lui-même, constituent clairement des mesures d'efficacité.» (Bouteiller et Cossette, 2007 :76). Il faut toutefois mentionner que nous sommes conscients qu'« il s'agit bien sûr d'une efficacité projetée ou anticipée, que ce soit sur la phase de transfert post-formation ou sur les impacts à plus long terme. Comparé à de véritables mesures post, l'exercice a bien sûr de nombreuses limites, mais il reste que le raisonnement est dans ce cas très différent» (Bouteiller et Cossette, 2007 :76).

Chapitre 5. La discussion

En continuité de l'analyse des résultats obtenus quant aux effets formatifs, la discussion à cet égard sera présentée par le biais de 3 sous-sections. Les principaux sujets de discussion ont été répertoriés ainsi : (1) les effets formatifs, (2) la notion de compétence et de méta-compétence et enfin (3) le rôle du gestionnaire. Ils permettront d'enrichir notre réponse à l'ambition (1) d'évaluer les effets de la formation en gestion *pour* la créativité sur les compétences de gestion *pour* la créativité. Plus précisément, ils permettront de répondre aux 2 objectifs secondaires (1.a.) d'apporter un regard davantage critique sur les formations à la créativité et (1.b.) de clarifier le rôle des gestionnaires en fonction des compétences permettant la gestion *pour* la créativité selon un angle multidisciplinaire. Cette discussion a majoritairement été permise en raison du format des entrevues qualitatives, laissant librement s'exprimer les candidats. La discussion se veut exploratoire et en complémentarité aux données obtenues et analysées.

5.1. Les effets formatifs

5.1.1. Les compétences: *Apprentissage* et *Transfert*

Tel que constaté dans le Chapitre 4. Les données de recherche et l'analyse), l'école d'été a permis de transmettre plusieurs apprentissages autour des 6 compétences de gestion pour la créativité dénotées. De façon générale, les participants étaient effectivement capables de faire des liens avec leur travail et les notions transmises durant la formation, en lien avec les compétences. Les apprentissages résultent en un indice minimal d'effets formatifs positifs, signifiant que les notions transmises ont été captées en tant qu'apprentissage. Aussi, constatant qu'ils ont pour la plupart aidé au développement des compétences. Permettons-nous toutefois de nuancer nos propos quelque peu vis-à-vis la variabilité des apprentissages.

En effet, ce ne sont pas tous les mêmes moyens d'apprentissages (conférenciers ou ateliers) qui ont suscité des apprentissages auprès des participants. Certaines compétences résonnaient moins auprès de certains participants, mais sous un ensemble

global, les notions transmises ont été perçues applicables au sein de leur organisation et en lien avec leurs projets courants.

En fait, un intérêt beaucoup plus marqué envers les notions transmises a été constaté lorsque ces dernières rejoignaient des projets déjà en cours au sein de l'organisation du participant. Dans ce cas, les apprentissages et les transferts étaient beaucoup plus marqués et présents. Inversement, lorsque les notions enseignées ne rejoignaient pas leurs projets actuels, bien souvent, le participant n'avait même pas perçu d'apprentissage au niveau de la compétence en question. Il faut cependant mettre en perspective que les formateurs n'avaient pas rendu explicite les compétences de gestion abordées. Peut-être que dans certains cas, les participants possédaient déjà les connaissances sur la compétence ou alors, la formation « n'a pas sonné de cloches » quant à cette dernière, ne permettant pas aux participants de dépasser leurs schémas mentaux. Puis, pour ceux qui ont témoigné d'apprentissages, ces derniers demeuraient cependant non-transférables, du moins à court terme, selon les participants (dont aucun projet en lien n'était en cours).

Un aspect très personnel à l'apprentissage est ainsi soulevé. Il en devient complexe de prononcer l'effet formatif de façon générale ou même de dénombrer les effets formatifs qui apparaissent multiples et personnels à chaque participant. Même, il arrivait parfois, qu'aux yeux du chercheur, l'apprentissage s'affichait majeur quant à la compétence analysée, mais le candidat percevait des apprentissages mineurs. Parfois, l'inverse se produisait aussi. La raison devient toutefois subjective lorsque l'on parle de perceptions. Tout dépendant du bagage de connaissances avec lequel l'individu analyse ainsi que ses références, la perception d'un individu à l'autre peut être extrêmement variable.

Certes, l'échantillon de 5 participants au sein d'une seule cohorte accentue aussi cette difficulté d'évaluation. Nous croyons tout de même, tel que mentionné en amont, que puisqu'il y a eu des apprentissages de la part des participants, il en résulte un aspect lié à l'efficacité de la formation, soit un bénéfice des effets formatifs. De plus, dans certains cas abordés, des transferts de ces apprentissages ont été indiqués au cœur des pratiques

des participants, ce qui augmente la valeur ajoutée de l'effet formatif, selon le modèle de Kirkpatrick (2015).

Cependant, certaines informations récoltées nous ont permis de nous demander si le transfert en milieu organisationnel a réellement à voir avec l'efficacité d'une formation. En fait, plus on s'éloigne de la formation, plus on intègre d'autres facteurs influant le *Transfert* des apprentissages (Bouteiller et Cossette, 2007). Ces mêmes auteurs expliquent aussi :

«Au total, l'efficacité formative apparaît bien comme le résultat d'une dynamique structurante complexe et d'une combinaison de facteurs individuels et organisationnels. Elle est clairement le fruit d'une responsabilité partagée entre l'employé et lui-même! (motivation à se former et à transférer), entre l'employé et son supérieur immédiat et entre l'employé et son milieu de travail immédiat. La compétence doit donc être abordée comme une co-production, une co-responsabilité et un co-investissement. ». (Bouteiller et Cossette, 2007: 10)

En fait, simplement dans notre échantillon, il a été noté, lors de la deuxième entrevue, qu'un participant avait un coach personnel, ce qui l'aidait avec le développement d'une compétence en particulier (Orienter le projet), selon l'opinion de ce dernier. Un autre participant avait entamé un programme de MBA abordant beaucoup la notion de gestion des connaissances. Selon le point de vue de ce dernier participant, il fut sensibilisé en double, étant exposé aux mêmes bases théoriques. Puis, 2 participants ont vu leur rôle au sein de l'organisation évoluer. Nous croyons que ces facteurs influencent la possibilité de mettre en œuvre, donc de *Transfert*. Aussi, à l'inverse, les modifications de rôle peuvent, par exemple, faire en sorte que les apprentissages, qui avaient attiré leur attention lors de la formation, ne soient plus actuels.

Ces exemples énumérés ci-avant exposent des enjeux importants d'évaluation des effets formatifs. Ne pas pouvoir isoler la formation dans un espace temporel et limiter les

variables influentes augmentent les risques de continuer à encourager des formations qui sont plus ou moins pertinentes. La ligne semble être floue entre ce qui est réellement un effet de la formation et ce qui provient d'autrui.

D'un autre angle, ces enjeux mentionnés peuvent être vus comme des opportunités d'accélération d'apprentissage. Les éléments externes à la formation sembleraient en fait s'afficher tel un catalyseur pour le développement des compétences des gestionnaires étudiés. L'inverse pourrait toutefois être plausible. Sans cette combinaison des acquis de la formation et de la chance de les rendre tangible, un des plus grands enjeux de la gestion des connaissances s'affiche: rendre explicite ce qui est tacite chez l'individu (Nonaka et Konno, 1998). « *Tacit knowledge is highly personal and hard to formalize, making it difficult to communicate or share with others.* » (Nonaka et Konno, 1998 :42). Ainsi, sans opportunité de transfert, on suppose que les apprentissages, pouvant référer à des connaissances tacites d'un participant, se perdront partiellement et graduellement. Conger (2010) avance d'ailleurs que le support de l'organisation envers le participant suite à son retour de la formation, voir l'aide au transfert, consiste en 1 des 5 conditions de succès d'une formation (voir 1.3.3. L'évaluation d'une formation).

Nos hypothèses émises sous forme de questionnements sont les suivantes : l'apprentissage s'affichant en premier lieu tel un effet formatif bénéfique à l'individu et le transfert un effet formatif bénéfique à l'organisation, quel est le rôle premier de la formation? Le rôle premier de la formation n'est-il pas de transmettre des notions qui doivent représenter des apprentissages pour les participants ? Ou pour les organisations ? En fait, en tant qu'organisation, on espère probablement un développement du gestionnaire qui sera bénéfique au-delà de l'individu.

Cependant, jusqu'où la formation est-elle vraiment responsable du transfert et même des retombées en organisation ? En résulte-t-il vraiment d'un effet formatif indicateur de la performance de la formation ? Les facteurs influents semblent tellement infinis. Peut-être serait-il pertinent de ne pas se fier uniquement qu'à l'utilité de la formation en tant qu'outil, mais aussi à son utilisation ?

5.1.2. L'expérience globale

Au-delà des effets formatifs restrictifs aux compétences, les plus gros effets formatifs se sont décelés sous un tout autre niveau. Quand Petrie (2014: 5) disait que le défi au niveau du développement des futurs leaders était de trouver : « *how to grow “bigger” minds* », on peut considérer que la formation de Mosaic tente de répondre à ces ambitions par leur approche pédagogique informelle bien différente de plusieurs cadres de formation adressés aux gestionnaires. Cette formation ne visait pas directement le développement de compétences et c'est aussi ce que les participants ont perçu par le biais de quelques exemples.

En fait, les apprentissages les plus importants de l'école d'été dénotés par les participants sont beaucoup moins spécifiques qu'une compétence, par exemple. Plusieurs apprentissages indirects aux compétences, principalement autour d'une expérience, d'un mode d'esprit, de comparaisons et de confiance sont dénotés. Une citation par participant est ci-après mise en évidence, en réponse à leur apprentissage le plus important de l'école d'été.

« Moi, ma grosse conclusion de l'école d'été c'est que **la créativité est partout. L'innovation est partout** en fait. C'est vraiment **l'innovation est universelle là. Mais l'innovation c'est pas un service clé en main là**. C'est pas genre : « Voici les pratiques innovantes et applique ça à ta compagnie, vous allez vous mettre à innover ». Il y a **énormément d'improvisation et de feeling** et de « ok, c'est tu le bon moment de pousser? C'est tu le bon moment de se retirer. C'est propre à chaque groupe de personne, [...] mais, c'est pas parce que tu travailles chez Ubisoft que t'es créatif et c'est pas parce que tu travailles chez Birks que t'es pas créatif. »

Ce participant nous indique qu'il s'est rendu compte que la créativité pouvait être partie prenante de toute entreprise, toute industrie confondue. Principalement, ces révélations ont confirmé sa volonté de s'inspirer d'autres domaines de travail que le sien pour

apporter de la créativité au sein de son équipe. Un autre mentionna aussi cet aspect d'inspiration sous un autre angle : « Pouvoir aussi **échanger**, de dire : « Ah, mais finalement mes pratiques sont pas si pires! » et de voir, ça aide à **renouveler ta confiance** et de dire « ok, je suis dans le bon chemin ! ». ». Cette comparaison fut rendue possible durant l'école d'été grâce à de nombreuses visites, mais aussi par les simples échanges entre participants. Ces opportunités de partage permirent de donner un regain d'énergie à certains candidats. Un autre mentionne dans ce même esprit :

« [...] **juste de voir aussi ce qui se fait ailleurs**. Ça va un peu dans le sens de peut-être voir ces propres limites là, mais là je me dis juste de **voir comment d'autres personnes, d'autres entreprises fonctionnent, réfléchissent**. Comment ils ont priorisé leur affaire aux autres. Je pense c'est des choses qui peuvent cogiter longtemps, mais dire « bien pourquoi on ferait pas ça de même? Pourtant il y en a plein d'autres qui le font » » .

Puis, on parle aussi de *drive*, d'énergie transférée par le contexte spécifique de l'école d'été.

« **Je pense qu'il y a aussi quelque chose d'un peu plus intangible**, mais qui est l'espèce de *drive* que, le fait d'être exposé à un paquet de gens, être exposé à un paquet d'idées, ça te mets dans une énergie [...] **Je n'allais pas juste chercher des connaissances là, mais j'avais envie d'être en contact avec cette énergie-là entre guillemets. L'énergie pour moi, c'est l'état d'esprit [...] »**.

Ce participant précise justement que ce n'était pas seulement des connaissances qui attiraient son attention quant à cette formation. Puis, le cinquième participant nous mentionne sous une note plus globale : « C'est peut-être **toute l'expérience en soi dans sa globalité qui amène une certaine réflexion** et qui va être plus, qui va venir plus après coup. ». Ce dernier faisait à la fois, partiellement référence aux apprentissages non-transférés, mais aussi au fait que les apprentissages qu'il a perçus ne sont pas nécessairement au niveau des compétences, mais plutôt autour d'une expérience qui favorise des apprentissages de tout ordre quant à la gestion *pour* la créativité.

Les conclusions issues des entrevues avec les participants sembleraient être davantage teintées d'émotions. On remarque dans ce genre de conclusion une touche d'émotivité, difficilement exposable sur papier, qui semblerait avoir impacté positivement les apprentissages. La perception des apprentissages fut donc probablement influencée d'une expérience marquante et enrichissante, mais nous ne sommes pas en mesure de préciser dans quelle proportion.

À priori, nous nous demandions si ces émotions fortes reliées à l'expérience globale de la formation nous menaient indirectement dans le piège évoqué par Mintzberg (2005). C'est-à-dire évaluer la formation par le biais de la variable du divertissement, tel que « Avez-vous été impressionné? » (Traduction libre, Mintzberg, 2005 :209). Mais en fait, on croit davantage constater que le divertissement permet, d'une certaine façon, de favoriser des apprentissages, puisqu'il s'agit d'un divertissement encadré par un programme de formation. Certes, nous ne proclamons pas cette hypothèse hors de tout doute. Cependant, elle nous oriente sur la considération potentielle de la variable du divertissement en complémentarité de « Qu'avez-vous appris? » et « Est-ce que ça fera la différence? » (Traduction libre, Mintzberg, 2005 :209) pour évaluer les effets formatifs. Cette variable permet à nos yeux de pousser la réflexion un peu plus loin que le cadre d'évaluation préalablement construit.

On en conclut que l'école d'été a permis de caractériser les effets formatifs, soit les apprentissages, aussi bien par des effets voulus que non voulus. Des effets bénéfiques furent ainsi témoignés par les participants, en rapport aux 6 compétences. Puis, au-delà des compétences, des expériences marquantes aux yeux des candidats ont permis de faire cheminer ces derniers sur la créativité en organisation au sens un peu plus large. L'expérience, témoignant d'apprentissages, représente en fait l'amorce d'une réflexion sur leur rôle en tant que gestionnaire *pour* la créativité. Les 2 sous-sections suivantes poursuivront cette réflexion.

5.2. La notion de compétence et de métacompétence

Afin d'être en mesure d'appuyer l'évaluation des effets formatifs en gestion *pour* la créativité, des compétences de gestion ont été déduites des pratiques suggérées par la littérature, tel qu'il fut exposé précédemment. Toutefois, avec un peu de recul, appuyé par une convergence d'opinions des participants, la notion de compétence s'affiche possiblement un peu dépassée en ce qui a trait à une gestion *pour* la créativité. Même, elle serait potentiellement insuffisante pour en juger une efficacité formative.

Il semblerait en fait plus propice de parler de métacompétence au-delà de la compétence. « [...] si la créativité apparaît comme une compétence clé, et même comme une « métacompétence », c'est avant tout parce qu'elle repose presque exclusivement sur la notion de « transférabilité » [...] » (Levoine et Oger, 2012: 182). La notion de transférabilité représente, par exemple, le transfert d'un métier à un autre.

Au-delà de la compétence créative, c'est un peu ce qui semble aussi se dresser autour de la compétence, voir métacompétence de gestion *pour* la créativité. Petrie (2014) avance aussi, par le biais du *Center for creative leadership*, la notion de métacompétence. Il affirme que les compétences pourraient s'afficher insuffisantes en soi pour l'avenir des leaders en organisation.

Plus précisément, une métacompétence se définirait de la façon suivante:
 « *Are 'overarching' competencies that are relevant to a wide range of work settings and which facilitate adaptation and flexibility on the part of the organization. Meta-competencies are usually said to include learning, adapting, anticipating, and creating change.* » (Oxford University Press, 2016).

En sondant les participants sur le bilan des compétences, des opinions en convergence à la définition de la métacompétence sont apparues. En premier lieu, les participants ont mentionné, unanimement, qu'ils jugeaient le bilan suffisamment complet pour en assurer une « bonne » gestion *pour* la créativité. Aussi, ils ne jugeaient pas avoir appris,

au cours de la formation, des notions qui leur laissaient croire que d'autres compétences devraient s'ajouter à ce bilan. Certains aspects davantage reliés à la personnalité ont toutefois été répertoriés et seront abordés dans la section suivante de la discussion: 5.3. Le rôle du gestionnaire.

Cependant, lorsqu'on laissait les candidats s'exprimer librement sur le bilan, une convergence d'opinions au sein des discours analysés nous a menés à un constat très fort : la notion d'interdépendance entre les 6 compétences analysées. À titre indicatif, ce constat émergea des entretiens sans qu'il n'ait été l'objet d'une question directe (contrairement aux interrogations demandant si le bilan était complet, mentionné dans le paragraphe précédent). Il fut donc mis en évidence que les compétences en elles-mêmes n'étaient nettement pas suffisantes pour une gestion *pour* la créativité. En fait, tel que mentionné précédemment, les compétences comportées dans le bilan sont apparues majoritairement pertinentes aux gestionnaires rencontrés. Toutefois, lorsqu'analysée de façon isolée, chacune d'entre elles semblait beaucoup trop restrictive pour permettre un effet sur la créativité des employés, des groupes ou de l'organisation. Autrement dit, une compétence à elle seule ne pouvait pas nous permettre d'affirmer qu'elle favoriserait l'émergence de créativité pour des fins d'innovation, selon la perception des candidats interrogés. Aussi, les compétences prises de façon isolée ne pouvaient pas non plus faire l'objet d'analyse sans que l'on intègre des notions issues de la définition d'une des 6 autres compétences.

Les participants avançaient, à divers moments spontanés, qu'ils ne pouvaient pas, par exemple, maîtriser une compétence « X » s'ils ne mettaient pas en oeuvre la compétence « Y », et vice versa. Par exemple : « Je pense que c'est très difficile de *Stimuler par le défi* si tu ne tiens pas (compte) des *Individus* dans ce processus-là. [...] C'est très difficile d'*Orchestrer son équipe* si tu *Gères* pas les *connaissances*, que l'équipe met en commun [...] ». Aussi, plus indirectement, certains participants alimentaient ce discours par le biais d'exemples concrets en rapport, selon leur perception, à une compétence précise. Toutefois, ces explications mettaient en évidence bien souvent des éléments contenus dans d'autres compétences. En rapport à ces exemples, il était possible de

déduire que pour eux, la compétence évoquée primait dans leur tête quant à l'apprentissage, mais elle intégrait cependant d'autres compétences, parfois contre leur gré.

Un candidat affirme : « **Je pense qu'elles sont toutes interreliées** (les compétences) au bout de la ligne. Mais je pense que selon nos profils peut-être qu'on va se dire c'est plus l'une, c'est plus l'autre [...] pour moi l'apprentissage était beaucoup plus à comment que je vais pouvoir *Stimuler les défis*, mais oui je vais me retrouver par la bande à *Gérer les connaissances*. [...] **si tu as juste une (compétence) je pense tu es dysfonctionnel**».

À priori, nous avons remis en question notre travail au niveau de l'exclusivité des critères. Cet effet « restrictif » du bilan des compétences avait été réfléchi de manière à ce que les comportements soient mutuellement exclusifs, pour ne pas biaiser les évaluations. Puis, nous avons aussi émis l'hypothèse que le répondant pouvait parfois répondre avec sa propre définition de la compétence plutôt que celle endossée par le projet. En fait, à l'occasion, certains ajustements ont été faits lorsque le chercheur s'apercevait que le participant ne parlait pas de chose endossée par la compétence abordée. Ces maladresses ont justement favorisé cette conclusion d'interdépendance des compétences.

Voici un exemple tiré des discours illustrant ces propos d'interdépendance:

« Parce que je te disais que je sentais que les catégories des fois y se croisaient un peu. J'avais de la misère à mettre les choses là-dessus dans une catégorie [...] la portion « inspirer les gens » et tout ça (dans la compétence *Orchestrer son/ses équipes de travail*) vu que c'est à plus petite échelle dans ma tête je l'ai plus mis dans *Stimuler par le défi* aussi et dans *Soutient à l'individu* [...] »

Puis une compétence a été avancée comme transversale par un participant : « [...] Réaligne le travail des employés, réoriente le projet (dans la compétence *Orienter le projet*), ça l'a quand même un lien avec tous les autres points [...] précédents (dans) *Orchestre son équipe de travail* [...] ».

Face à ces révélations, les compétences semblent interreliées. Perçues de façon isolée, elles ne deviennent point suffisantes, nous permettant de nous rallier à la notion de méta-compétence. Tel que mentionné en amont, nous soulevons donc l'hypothèse que la notion de méta-compétence apparaît pertinente pour les gestionnaires *pour* la créativité. Il serait donc prioritaire, pour la gestion de ce dernier, de créer des liens entre plusieurs compétences, soit les 6 énumérées au sein du bilan.

En résumé, les 2 constats mis en relation avec nos objectifs de recherche se présentent ainsi :

- 1- Les compétences de gestion *pour* la créativité, considérées de façon isolée, ont été jugées insuffisantes ou même impertinentes pour permettre un impact sur la créativité des subordonnés des gestionnaires et par conséquent, du groupe et de l'organisation.
- 2- Les compétences de gestion *pour* la créativité, considérées de façon isolée, ne pouvaient que très rarement faire objet d'analyse de leur développement. L'analyse du développement d'une compétence impliquait en fait minimalement une des 6 autres compétences, justifié par le participant comme étant interreliée ou même parfois interdépendante.

Ainsi, le fait d'avoir évalué les effets formatifs par le biais du développement des 6 compétences de façon séparée devient peut-être biaisé. Il en constituerait peut-être une avenue potentielle de recherche d'analyser des effets formatifs quant à une métacompétence définie autour de la gestion *pour* la créativité.

En bref, la convergence d'opinions partagées entre les participants, principalement autour de la notion de métacompétence, mais aussi quant aux compétences nécessaires

pour la créativité (qui seraient englobées sous cette métacompétence), nous laisse croire, une fois de plus, que la gestion *pour* la créativité ne diffère pas d'un secteur d'activité à l'autre. Certes, elle change fort probablement lorsque l'on entre dans des détails d'opérationnalisation ou de mise en forme, mais les principes de gestion demeurent les mêmes. Encore une fois, nous tenons à préciser que les conclusions sont issues de 5 participants et nous ne prétendons pas que ces résultats sont incontestables. Nous croyons tout de même que cette conclusion est sensée et cohérente avec les théories endossées au sujet de la définition de la créativité dans la revue de littérature.

Toutefois, la notion de métacompétence pour le gestionnaire *pour* la créativité spécifiquement, est rarement répertoriée dans la littérature, du moins pour ce qui fut exploré. Il est commun, au sein de la littérature, de retrouver la compétence créative telle une métacompétence, mais pour la gestion *pour* la créativité, les écrits semblent plus limités.

Ces constats permettent d'introduire le prochain sujet de discussion, soit le rôle du gestionnaire. Certes, leur rôle s'en voit modifié par la notion de métacompétence détrônant celle de la compétence pour les leaders créatifs, mais nous verrons qu'il peut aussi évoluer tout autrement.

5.3. Le rôle du gestionnaire

« None of this is simple or straightforward. Although research has revealed much, managing for creativity will, for the foreseeable future, remain as much an art as a science. » (Amabile, 1996: 11).

Enrichissant notre vision du rôle du gestionnaire *pour* la créativité, certains éléments émergents des discours des participants nourrissent indirectement notre bilan et ouvrent sur certains sujets chauds de la littérature. Ces commentaires relatifs au rôle du gestionnaire ont émergé lors de discussions autour d'une compétence en particulier ou lorsque leur perception sur le bilan fut demandée. La classification des compétences a

aussi beaucoup nourri les discours sur la gestion *pour* la créativité au sens un peu plus large, soit celui du rôle du leader ou du gestionnaire, sans qu'il s'agisse d'une question directe.

Un candidat affirma que les styles de leaders autoritaires n'étaient plus actuels et que c'était le gestionnaire qui devait modifier ses façons de faire en fonction des employés présents dans son équipe. La citation suivante retrace l'opinion de ce participant quant au style de leadership, qui selon lui, impacte aussi la façon dont les compétences de gestion entrent en jeu :

« Tu as pas un style de leader. De dire : « Moi je suis un leader de telle manière. ». Je pense que ce type de leader là fait fausse route et on le voit beaucoup. Dans le niveau du coaching des fois, tu vas avoir 2 athlètes et il y en a un que tu vas le coacher vraiment d'un style et l'autre, tu vas le coacher d'un autre style parce que c'est ce qui lui convient un petit peu mieux à la situation (CB: dans le sens que le leader doit s'adapter ?) Exact. Pour réussir d'arriver à ton résultat. Et c'est un peu comme ça je le vois avec les différentes compétences. Selon ce à quoi tu fais face, tu vas piger un peu plus vers une compétence ou une autre. Si tu es *challengé* parce que c'est une compétence qui faut vraiment qui sorte au top pour réussir à livrer ce que tu as à livrer et c'est pas ça, c'est pas ta force, bien par la nature des choses, je pense que tu vas soit être amené à le développer ou bien dont d'être en échec. Au bout de la ligne pour gérer la créativité, la créativité se présentera jamais de la même façon, la situation ne sera pas la même. »

Beaucoup d'éléments ressortent de cet extrait. Tout d'abord, ce candidat apporte ainsi la notion d'un leadership adaptatif. Un leader devrait ainsi s'adapter à ses employés et non les employés au leader. Évidemment, la polyvalence du leader sera sollicitée, ce qui peut rejoindre d'une certaine façon la notion de métacompétence qui inculque une maîtrise d'une multitude de compétences ainsi qu'une flexibilité. La gestion d'un projet, étant la forme la plus porteuse de

créativité (Hobday: 2000), implique en effet la diversification de ces stratégies d'action en tant que gestionnaire (Picq, 2011 :208).

Puis, ce participant a aussi soulevé la notion de « coaching », qui rejoint un questionnement avancé par Picq (2011: 195), en référence à la gestion de projet : « Est-il possible d'être un manager-coach ? ». En fait, Picq a résumé les avis contradictoires de 2 experts, laissant le questionnement toujours ouvert. L'un avance que la pression des enjeux opérationnels portée par le gestionnaire ne permet pas d'être coach, sauf de façon ponctuelle. L'autre, bien au contraire, croit qu'il « s'agit bien d'une évolution indispensable du métier de manager vers des fonctions d'animation, de support et de « développeur de talents » (Picq, 2011 : 195). Il affirme que cette approche de coaching permet d'intervenir en amont des résultats.

Sous un autre angle, un participant mentionne la nécessité, ou du moins la plus value, pour un gestionnaire d'être créatif dans un contexte de gestion *pour* la créativité :

« Je réalise que pour gérer des créateurs, faut tu sois un créateur toi-même sinon ça, tu perds quelque chose [...] sans nécessairement être le meilleur, et les meilleures idées et toute le kit, je pense faut que tu aies cette sensibilité-là à la création. Faut tu ailles un intérêt pour ce que tu produits là. [...] faut tu sois motivé en maudit là [...] c'est pas facile. »

Sa vision d'un gestionnaire créateur s'apparentait en fait à un activateur de créativité.

« Je pense que c'est plus comme un catalyseur [...] je te dis pas que tu as besoin de composer de la musique pour gérer des musiciens. ». Ainsi la pertinence du leader créatif fut soulevée, mais sans que ce soit nécessairement un génie créatif. C'est aussi ce qui a été soulevé au sein de la revue de la littérature, comme quoi très rarement les entreprises nécessitaient de très haut taux de créativité.

Pour ce même candidat, la signification d'être créatif venait de pair avec la croyance du leader en ses idées et la responsabilité de guider, soutenir et encadrer son équipe.

« [...] il y a un côté que faut que tu sois le défendeur de ton jardin et faut que tu sois le porte-parole et si ça pousse pas bien, faut tu fasses quelque chose pour que ça pousse là. C'est pas juste que t'attends et tu coupes et tu regardes. »

« Pour inspirer, un leader doit être inspiré lui-même. Si toi t'es pas inspiré, tu pourras pas inspirer les autres. Si ta vision est pas claire dans ta tête, tu pourras pas inspirer les autres [...] avoir la flamme et croire dans projet et comment maintenir cette flamme-là active. »

D'autres candidats ont aussi mentionné la relation à l'individu, voir au groupe de travail, notamment lorsque la compétence *Soutenir l'individu* faisait objet de question. Les candidats percevaient un lien assez directe entre le style de leadership et la façon de soutenir l'individu. « C'est parce que pour moi soutenir l'individu c'est beaucoup le leadership aussi. ». Puis en soutient à l'individu, le rôle de chef d'orchestre fût aussi mis de l'avant. On parlait davantage d'un rôle transversal que cette compétence représentait par rapport aux autres.

Le rôle du gestionnaire favorisant la créativité semble complexe de par sa nature adaptative. Le gestionnaire semble ainsi devoir posséder une grande palette de connaissances et de compétences pour s'assurer de bien encadrer chacun de ses employés et ainsi en favoriser l'émergence de la créativité.

En vain, sur les bases de cette discussion autour du rôle du gestionnaire, de la métacompétence et des effets formatifs, en plus de l'analyse des données, quelques recommandations s'affichent dans l'optique d'optimiser les effets formatifs positifs.

5.4. Recommandations

Suite à cette discussion à 3 volets, en complémentarité à l'analyse de données, certains apprentissages sont mis en lumière. Toutefois, tel que mentionné en amont de cette recherche, l'objectif principal n'est pas de déterminer quelles seraient les conditions à mettre en place pour que la formation soit améliorée ou succincte. L'objectif principal constitue plutôt à valider si la formation influence le développement des compétences de gestion *pour* la créativité présélectionnées, ce que nous avons mis en lumière, au sein du Chapitre 4. La discussion nous a cependant permis d'émettre des hypothèses qui peuvent s'apparenter à quelques recommandations, autant du point de vue des concepteurs de la formation, que du point de vue des participants. Il s'agit donc de modestes recommandations qui, selon nous, permettraient une influence plus grande de la formation sur le développement des compétences du participant.

Le tableau ci-après synthétise les recommandations émises dans l'optique de favoriser les effets formatifs positifs auprès des participants. Les recommandations sont divisées selon les acteurs qui devraient prendre action, mais aussi selon la période à laquelle l'action devrait être prise (pré-formation, pendant la formation, post-formation). Les recommandations seront expliquées après le tableau.

Tableau 5.1: Les recommandations

Acteurs	Période	Recommandations
Formateurs / Concepteurs de formation	Pré-formation	Communiquer les objectifs de la formation
	Pendant	Insister sur la prise de conscience des apprentissages
	Pendant	Favoriser l'appropriation des concepts: notamment, celui du processus créatif
	Post-formation	Faire des suivis auprès des organisations pour faciliter l'évaluation des apprentissages et de leur transfert et encourager l'évaluation des résultats (ROI).
Participants	Pré-formation	Prendre conscience de ses besoins de développement
	Pré-formation	Valider l'alignement de ses besoins avec les objectifs de la formation
	Pendant	Être investi dans son éducation de façon proactive
	Post-formation	Collaborer avec son organisation pour favoriser les occasions de transfert

Pour les concepteurs de formation, mettre de l'avant les compétences qui seront ciblées pourrait potentiellement favoriser leur développement. Cependant, le fait de ne pas mentionner les compétences sujettes au développement permet aussi de développer d'autres choses. C'est-à-dire, provoquer des effets formatifs non voulus, davantage personnel à chaque candidat. Autrement, le participant pourrait en conclure que ce n'était pas dans les « objectifs de développement » et ainsi penser qu'il a tort d'associer d'autres apprentissages. Il n'y a peut-être pas de bonne ou mauvaise méthode. Nous croyons qu'il peut cependant y avoir certaines méthodes plus adéquates que d'autres, tout dépendant de l'objectif ciblé. L'objectif peut être clairement émis par l'école d'été, tout comme il peut représenter un objectif personnel du participant.

Sous ce même angle, il serait intéressant pour les participants de réfléchir à ce qu'ils recherchent et souhaitent acquérir afin d'en retirer un maximum de profit. Est-ce dans l'optique de répondre à un besoin de son organisation ou pour son développement personnel? Certes, ces objectifs peuvent fort souvent s'afficher de pair. La prise de conscience semble favoriser les apprentissages. Il y aurait ainsi beaucoup plus de chance qu'ils y parviennent plutôt qu'en assistant à une formation de façon passive. Le gestionnaire doit effectivement être dans un certain état d'esprit pour être en mesure de retirer un maximum de cette formation (Mintzberg, 2005(voir section 1.3.2. La formation comme approche au développement)).

Aussi, tout comme il fut constaté, lorsque les participants travaillaient sur un projet nécessitant une compétence divulguée, les participants semblaient faire plus de liens et d'apprentissages. Nous émettons l'hypothèse que les formations nourrissent davantage le participant au sujet de ses présents projets en organisation. Ainsi, participer à une formation sans travailler dans le milieu en parallèle diminuerait les effets de développement de compétences. Tant que les candidats n'ont pas la chance d'appliquer les notions apprises, les apprentissages risquent de se perdre, d'où l'importance du rôle de l'organisation suite au retour de formation du participant. Ils devraient convenir entre eux de la meilleure façon possible transférer les apprentissages. Aussi, les formateurs pourraient agir à titre d'accompagnateur dans ce transfert organisationnel, tel un

consultant externe qui suggérerait des solutions en fonction des besoins organisationnels et ce qui a été appris durant la formation.

Faire des recommandations aux participants, ou aux concepteurs de formation, de façon individuelle, permet d'établir des mise en garde sur ce qui favorise un développement. En outre, le participant peut choisir d'être un participant engagé dans la formation et contribuer à son propre développement, tout comme il peut préférer assister à la formation de façon passive et attendre que les apprentissages lui "tombe" dessus. Du point de vue de la formation, il faut aussi être au courant ce qui favorise le développement. Cependant, nous croyons que l'objectif ultime est davantage d'arrimer les besoins du participant à l'offre d'une formation. Ainsi, un travail de réflexion en amont de la formation est de mise pour les 2 parties prenantes afin d'affirmer leur positionnement et valider leur compatibilité ou la possibilité d'arrimage entre l'offre et la demande tout au long du processus formatif.

Ces recommandations pour l'avenir, autant du point de vue des participants que du point de vue des concepteurs de formations, enrichissent maintenant cette recherche sous plusieurs angles et nous mène à conclure cette recherche.

Chapitre 6. La conclusion

En guise de conclusion de cette recherche, ce chapitre met tout d'abord en lumière les apports de cette dernière. Puis, il permet d'identifier quelques limites et biais, éclaircissant notre compréhension quant aux données obtenues, analysées et discutées. Finalement, ce chapitre vise à explorer certaines pistes de recherches futures en complémentarité à cette étude.

6.1. Les apports

En réponse à la quasi absence d'écrit sur les effets des formations en gestion *pour* la créativité à l'attention des gestionnaires ainsi que de par le constat de la nécessité de la créativité pour les organisations et le rôle catalyseur du gestionnaire auprès de la créativité de ses subordonnées, l'objectif de ce mémoire a été avancé de la façon suivante: Évaluer les effets de la formation en gestion *pour* la créativité, par le biais des apprentissages, sur les 6 compétences de gestion *pour* la créativité. Deux objectifs secondaires sont découlés de cette ambition première: (a.) Apporter un regard davantage critique sur les formations en gestion *pour* la créativité et (b.) Clarifier le rôle des gestionnaires en fonction des compétences de gestion *pour* la créativité.

En premier lieu, le sujet central: le développement des compétences de gestion pour la créativité en tant qu'effet formatif, fut analysé. Nous avons constaté que la formation étudiée permettait effectivement d'influencer les compétences de par les notions transmises, perçues par les candidats tels des apprentissages. Les apprentissages perçus sont très personnels à chacun et très variables. Mintzberg (2005) précise d'ailleurs que les apprentissages ne sont pas nécessairement ce que le formateur enseigne, mais bien ce que le participant en retire (voir section 1.3.3. L'évaluation d'une formation). Les effets formatifs deviennent ainsi difficilement identifiables et la pertinence d'une formation varie en fonction des besoins des individus et de leur organisation.

Le fait d'avoir évalué des compétences de façon qualitative et de laisser libre recours aux participants de s'exprimer de façon générale sur le bilan des compétences et la formation a permis de faire ressortir les apprentissages indirects de la formation, ce qui a

mené à d'autres apports significatifs. Certes, nous ne pouvons pas généraliser de conclusion au sujet des effets des formations en gestion *pour* la créativité de façon générale, ayant seulement évalué les effets de la formation Mosaic.

On note aussi une réflexion apportée autour du rôle du gestionnaire *pour* la créativité. Ce rôle fut d'entrée de jeu démystifié de par un tri des indices à la gestion, puis l'analyse des effets formatifs élargit notre compréhension. Alimentée de considérations multidisciplinaires, représentant un autre atout de cette recherche, on retient principalement la polyvalence et la capacité d'adaptation du gestionnaire. Puis, la notion de métacompétence s'ajoute au palmarès des hypothèses. Nous croyons bien que cette stimulation de la créativité est à la portée de tous. Elle est simplement difficile à entretenir dans un contexte accéléré de changements, où l'on oublie de valoriser les individus et néglige les ressources qu'on leur accorde, parce que le temps nous « l'oblige ».

Une culture de créativité endosse beaucoup de valeurs humaines, telles que promues par le développement organisationnel. Nombreux sont les gestionnaires se demandant ce qu'ils devraient mettre en oeuvre pour stimuler la créativité de leurs employés. Cependant, la base d'une gestion *pour* la créativité semble consister pratiquement en une gestion saine et équilibrée, où les individus doivent être valorisés, mais le groupe tout aussi considéré. À titre d'exemple, la revue *Gestion* (2016 :112) affiche un résumé du gestionnaire « santé » : « délègue des responsabilités, suscite de la participation aux décisions, donne un sens au travail, offre de la reconnaissance, clarifie les priorités et les attentes, donne l'exemple, fait preuve de cohérence entre ses paroles et gestes, tient compte des besoins de ses employés et suscite et maintient un climat de travail positif ». En endossant ces comportements, peut-être devient-il plus facile de répondre au volet du « comment », essentiel à la perception du support des gestionnaires auprès des employés, avancé par Amabile et *al.* (2004).

Le cadre imposé de ce travail de recherche académique qu'est le mémoire a donc tout de même permis d'en retirer quelques apports bénéfiques et significatifs, en plus des

apprentissages mentionnés au fur et à mesure de l'analyse des données suite à la discussion.

6.2. Les limites et les biais

À titre indicatif, les limites et les biais ayant été adressés préalablement au sein du Chapitre 3. La méthodologie ne sont pas repris dans la présente section.

6.2.1. Le bilan des compétences

Suite à une rencontre avec Dominique Bouteiller, Professeur à HEC Montréal, expert au sujet de la gestion des compétences, plusieurs enjeux ont été soulevés en début de mandat, permettant d'aiguiller notre réflexion. Certains ont donc été adressés et d'autres ont été considérés sans toutefois s'y attarder. Nos choix se justifient par des raisons reliées aux contraintes temporelles d'un mémoire, tel que mentionné précédemment, ou en raison de notre angle d'étude, qui se penchait davantage sur la notion de la gestion *pour* la créativité et des effets de formation, plutôt que sur celle de la gestion des compétences.

Selon la « logique » de la gestion des compétences, en ressources humaines, on doit normalement construire une grille de gestion des compétences en fonction du bassin auquel elle s'adresse. En fait, cette science stipule que plus le maillage est grand, plus il risque d'être générique. Il s'agit de la principale raison justifiant le fait que les entreprises modulent bien souvent la définition des compétences sélectionnées au sein d'un architecte de compétences. Les entreprises définissent ainsi les compétences afin qu'elles représentent le bassin de personnes évaluées, le contexte, les valeurs de l'entreprise, le niveau de hiérarchisation des gestionnaires, etc.. Nous sommes ainsi conscients qu'une entreprise ne pourrait endosser ce bilan sans y apporter de modification et nous ne prétendons pas que le bilan convient parfaitement à tous les gestionnaires de créativité sans exception.

Toutefois, dans le cadre de ce projet, cette approche générique fut adoptée dès le départ tâchant de faire un tri initial quant au rôle du gestionnaire de la créativité et les

compétences requises en découlant. L'objectif fut davantage d'établir un bilan qui serait générique pour justement constituer une base de départ modulable pour les entreprises. Ainsi, notre démarche concorde peut-être davantage avec une version limitée d'un architecte de compétences. Plutôt qu'en utilisant la gamme complète offerte par un architecte de compétences, tel que celui de Lominger (2014), l'outil utilisé dans le cadre du présent mémoire a été construit seulement autour des compétences enseignées au courant de la formation.

Nous avons ainsi opté pour une approche théorique et générique ayant comme objectif sous-jacent de regrouper des points de vue issus de différentes disciplines de recherche pour établir un construit multidisciplinaire et relativement complet, sans nécessairement prétendre une exhaustivité du bilan. Cette façon de faire a permis une correspondance plus juste au processus créatif dans son ensemble et de considérer qu'il s'opérationnalise pour des fins d'innovation.

Amorçant la création du bilan de façon théorique, l'approche prônée fut déductive, telle que la gestion des compétences la nomme. Cependant, l'approche déductive se base normalement sur un dictionnaire de compétences, constituant l'étape préalable à la définition des comportements clés. Toutefois, nous avons effectué chemin inverse. Issus des comportements clés illustrés par la littérature, nous avons déduit certaines compétences. Les dictionnaires de compétences ont donc permis d'amorcer et d'aiguiller la construction de notre bilan. À titre de clarification, l'approche inductive stipule que la construction du bilan s'élaborerait autour de rencontre avec certains gestionnaires de la créativité (pour la présente recherche).

Aussi, afin de bien valider le bilan, nous aurions du rencontrer des gestionnaires de créativité pour valider si les notions théoriques correspondaient aux notions pratiques. Ainsi, par le biais d'entrevues comportementales basées sur des incidents critiques, nous aurions indirectement amené les gestionnaires à nommer eux-mêmes les compétences qui ont été déployées en situation de succès et d'échec passés. Faute de temps et

d'objectif principal, le bilan constituant un objectif secondaire, nous avons opté pour valider les compétences à même l'évaluation des effets de la formation.

En bref, nous sommes conscients que la construction de notre bilan des compétences n'a pas été élaborée selon les « lois » de cette science, mais tout de même dans un souci de respect d'éléments que nous avons jugés primordiaux, tel que l'exclusivité des critères.

Sous un autre angle, au cours d'une recherche visant à déterminer les conditions gagnantes de la formation, Bouteiller et Cossette (2007 :84) nous mettent en garde concernant les limitations et problèmes autour de l'élaboration du cadre conceptuel et l'instrumentation d'enquête. Bien que leur objectif ne soit pas exactement le même que le nôtre, nous sommes tout de même au sein du même univers de la formation, et notre démarche repose aussi sur les fondements du modèle de Kirkpatrick. Voici celles qui nous concernent:

« Le choix de compétences trop «soft» dont le niveau d'apprentissage et le contour du transfert sont excessivement difficiles à cerner dans le temps. On pense ici à ces activités de formation visant à modifier les attitudes et les comportements de supervision, de direction et de leadership. [...] ces compétences, qui constituent la masse critique des formations de cadres, ayant un espace-temps de transfert parfois très long, elles restent excessivement difficiles à cerner et à mesurer de façon fiable.» (Bouteiller et Cossette, 2007 :84).

Principalement sous ces considérations, nous avons jugé bon d'agrandir notre spectre d'analyse à la fois sur les éléments de composition du volet apprentissage et du volet de transfert, nous permettant d'au moins valider les intentions de transfert quant aux effets de la formation. Étant conscients tout de même que de se concentrer davantage sur la phase « apprentissage » et très peu sur celle du «transfert» et de «l'impact» prive « notre raisonnement d'une perspective d'ensemble et des interactions entre ces variables» (Bouteiller et Cossette, 2007 :84).

Cette avenue a été sélectionnée pour des raisons majoritairement reliées au facteur temps de la rédaction d'un mémoire. Par conséquent, les 3 phases ne pouvaient être considérées en entier. Aussi, tel que mentionné, nous avons choisi l'angle de l'apprentissage principalement, l'angle du transfert ayant majoritairement été étudié de façon isolée (entre ces 3 phases) (Bouteiller et Cossette, 2007 :84).

6.2.2. Le modèle de Kirkpatrick

L'évaluation de la formation telle que proposée par Kirkpatrick influence les effets de la formation en elle-même, car elle force le participant à se questionner sur ces apprentissages et voir ce qu'il peut en retirer dans son milieu de travail. Ce travail de réflexion, au niveau pédagogique constitue en soi un pas vers l'adoption d'apprentissages concrets pouvant se traduire en compétence ou autre. On peut se demander si on afficherait un moins grand transfert des effets de la formation, si on sautait l'étape des apprentissages. Il s'agit peut-être d'une piste de réflexion qui pourrait nourrir une recherche future.

« En pratique, et même avec ses ajouts de 1994, son modèle est suffisamment proche de la réalité des choses pour attirer les gestionnaires (d'où son succès considérable, ne l'oublions pas !) » (Bouteiller et Cossette, 2007 :68). Toutefois, il demeure « Insuffisamment travaillé et nuancé pour servir de devis de recherche aux scientifiques. Tel qu'il nous est présenté, nous n'hésiterions pas à dire que le modèle de Kirkpatrick est trop simple pour être vrai et trop logique pour être mesuré tel quel, et c'est autour de cette perplexité et de ces paradoxes que nous allons, après de nombreux autres chercheurs, poursuivre notre raisonnement et préciser de quelle façon nous allons nous positionner par rapport aux approches de cet auteur. » (Bouteiller et Cossette, 2007, p.68-69). Pour notre part, nous avons aussi considéré des ajouts de 2015 au modèle, mais ils ne constituent pas de changements drastiques. Néanmoins, nous croyons avoir fait notre possible pour rendre cette recherche valide et fidèle et avons mis en lumière les biais potentiels, témoignant d'une connaissance des limites de cette dernière.

6.2.3. La recherche

Nous sommes conscients que d'autres champs de recherche abordent aussi la créativité et auraient pu nourrir davantage les propos abordés au sein de cette recherche. Notamment, Styhre et Sundgren (2005) mentionnent d'ailleurs l'éducation, l'histoire, la sociologie, les comportements organisationnels et plusieurs sciences du domaine de la gestion. Cependant, nous avons sélectionné ceux qui nous semblaient les plus propices selon l'orientation de notre question de recherche. Le choix c'est limité à 2 champs d'études secondaires (le design et la psychologie) et un choix primaire (le management), pour pouvoir minimalement exposer les avancées de chaque discipline considérant la longueur d'un mémoire.

Notre bibliographie est par conséquent non-exhaustive et ce, même pour les champs de recherche sélectionnés. D'autres auteurs pourraient potentiellement s'y ajouter et enrichir ou modifier les avancées faites au coeur de cette recherche. Le choix des différents auteurs a tout de même eu lieu dans une optique de présenter les courants de pensée majoritaires au sein des disciplines choisies. Puis, certains plus « émergents » ont alimenté de façon secondaire.

6.3. Les pistes de recherches futures

Plusieurs pistes de recherche pourraient être intéressantes pour poursuivre l'exploration des effets formatifs quant à la gestion pour la créativité. Tout d'abord la même recherche pourrait s'effectuer sous une autre méthodologie pour valider certaines données. Par exemple, en demandant aux participants quelles compétences ils pensaient qu'un gestionnaire de la créativité devait posséder et valider leur perception après la formation.

Tel que nous l'avons mentionné, les apprentissages les plus importants n'étaient pas toujours issus des compétences. Il pourrait donc être intéressant d'explorer les effets formatifs au-delà des compétences, soit par l'angle de la méta-compétence ou encore par les effets indirects possibles, qui ajoutent une richesse à la formation, exposant une valeur ajoutée singulière, propre à chaque participant.

Le fait d'évaluer les effets formatifs, mais d'inciter le participant à réfléchir sur ses apprentissages et ce qu'il pourrait transférer au sein de son organisation joue potentiellement en faveur de la formation. Il serait intéressant d'évaluer une formation par le biais d'une évaluation des paires du candidat de la formation seulement (évaluation 360 degrés), en annulant les interactions avec le candidat. Évidemment, ne sachant pas qu'il serait évalué à des fins d'observation de transferts potentiels, la notion d'éthique apparaît en caractères gras et en lettres capitales.

En rapport aux effets formatifs, il pourrait aussi être intéressant de pousser la recherche sous un autre angle. À titre d'exemple, selon Ligion et *al.* (2012), il serait intéressant de considérer l'hypothèse selon laquelle les formations auraient des impacts différents sur les gestionnaires selon le stade de leur carrière. En fait, quel «type de formation à la créativité fonctionne davantage selon les différents stades de carrière professionnelle de l'individu qui la suit» demeure encore un mystère (Ligion et *al.* 2012, p.660). Ou encore, explorer les formations d'un leader créatif vs non-créatif pour en retirer les similarités et les différents au niveau des comportements de gestion représenterait une autre avenue.

Sous un autre angle, il serait intéressant d'approfondir le processus créatif et de lier à ce dernier les compétences de gestions qui doivent majoritairement être déployées selon les différentes phases du processus. Cette avenue s'éloigne des effets formatifs, mais permettrait de s'assurer que lorsque les formations sont évaluées, les « bons » éléments sont évalués. Ainsi, un travail en amont des formations serait peut-être pertinent.

Dans le cadre du présent mémoire, il consistait en effet d'une lourde tâche de s'attaquer aux effets formatifs, notamment le transfert, qui aurait mérité d'être divisé en plusieurs indicateurs pour mieux le mesurer. Une autre étude pourrait ainsi tâcher de considérer plus d'un niveau du modèle d'évaluation de Kirkpatrick.

Enfin, les avenues de recherche permettant de bonifier la présente recherche sont donc relativement nombreuses. Nous avons tout de même pu éclaircir le sujet des formations en gestion *pour* la créativité, contribuant ainsi au voyage nécessaire vers la créativité organisationnelle convoitée par les entreprises d'aujourd'hui (traduction libre, IBM, 2010: 3).

Bibliographie

- Adams, Robin S., Shanna R. Daly, Llewellyn M. Mann et Gloria Dall'Alba (2011). « Being a professional: Three lenses into design thinking, acting, and being », *Design Studies*, vol. 32, no 6, p. 588-607.
- Amabile, Teresa M. (1988). « A model of creativity and innovation in organizations », *Research in organizational behavior*, vol. 10, p. 123-167.
- Amabile, Teresa M. (1996a.). *Creativity in context*, Westview press.
- Amabile, Teresa M. (1996b.). « Assessing the work environment for creativity », *Academy of management journal*, vol. 39, no 5, p. 154-184.
- Amabile, Teresa M. (1996c.). *Managing for creativity*, Harvard Business School Publishing, Harvard Business School, p. 396-271.
- Amabile, Teresa M. (1998). « How to kill creativity », *Harvard Business Review*, no Septembre-Octobre, p. 77-87.
- Amabile, Teresa M., C. N. Hadley et S. J. Kramer (2002). « Creativity under the gun », *Harvard Business Review*, vol. 80, no 8, p. 52-61, 147.
- Amabile, Teresa M. et M. Khair (2008). « Creativity and the role of the leader », *Harvard Business Review*, vol. 86, no 10, p. 100-109, 142.
- Amabile, Teresa M., Elizabeth A. Schatzel, Giovanni B. Moneta et Steven J. Kramer (2004). « Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support », *The Leadership Quarterly*, vol. 15, no 1, p. 5-32.
- Barrett, Frank J. (1998). « Creativity and improvisation for organizational learning », *Organization science*, vol. 9, no 5, p. 605-622.
- Basadur, Min (2004). « Leading others to think innovatively together: Creative leadership », *The Leadership Quarterly*, vol. 15, no 1, p. 103-121.
- Basadur, Min et Garry A. Gelade (2002). *Knowing and thinking: a new theory of creativity*, no 105, Management of innovation and new technology research center, 68 p.
- Basadur, Min et Garry A. Gelade (2006). « The Role of Knowledge Management in the Innovation Process », *Creativity and Innovation Management*, vol. 15, no 1, p. 45-62.
- Birdi, Kamal S. (2005). « No idea? Evaluating the effectiveness of creativity training », *Journal of European Industrial Training*, vol. 29, no 2, p. 102-111.
- Bissola, Rita et Barbara Imperatori (2011). « Organizing Individual and Collective Creativity: Flying in

- the Face of Creativity Clichés », *Creativity and Innovation Management*, vol. 20, no 2, p. 77-89.
- Blizzard, Jacquelyn, Leidy Klotz, Geoff Potvin, Zahra Hazari, Jennifer Cribbs et Allison Godwin (2015). « Using survey questions to identify and learn more about those who exhibit design thinking traits », *Design Studies*, vol. 38, p. 92-110.
- Blouin, Steve (2000). « L'évaluation de programmes de formation et l'efficacité organisationnelle », *Interactions*, vol. 4, no 2, p. 205-231.
- Boland Jr., RJ et F. Collopy (2004). *Design matters for management: Managing as designing*, California, Stanford University Press.
- Borja de Mozota, Brigitte (2003). *Design management; using design to build brand value and corporate innovation*, New York, Allworth press, 281 p.
- Bouteiller, Dominique et Michel Cossette (2007a.). *Apprentissage, transfert, impact: une exploration des effets de la formation dans le secteur du commerce de détail - Partie 1*, HEC Montréal, service de l'enseignement de la GRH, 253 p.
- Bouteiller, Dominique et Michel Cossette (2007b.). *Apprentissage, transfert, impact: une exploration des effets de la formation dans le secteur du commerce de détail - Partie 2*, HEC Montréal, service de l'enseignement de la GRH, 210 p.
- Brown, J. S. et P. Duguid (2000). « Balancing act: how to capture knowledge without killing it », *Harv Bus Rev*, vol. 78, no 3, p. 73-80, 212.
- Burleson, Winslow (2005). « Developing creativity, motivation, and self-actualization with learning systems », *International Journal of Human-Computer Studies*, vol. 63, no 4-5, p. 436-451.
- Burnette, Charles (2011). « A talk Given at the Design Business Conference IED Barcelona », 17-28 novembre,
- Burnette, Charles H. (2009). « A role-oriented approach to problem solving ».
- Byrge, Christian et Chaoying Tang (2015). « Embodied creativity training: Effects on creative self-efficacy and creative production », *Thinking Skills and Creativity*, vol. 16, p. 51-61.
- Caniëls, Marjolein C.J., Katleen De Stobbeleir et Inge De Clippeleer (2014). « The antecedents of creativity revisited: A process perspective », *Creativity and Innovation Management*, vol. 23, no 2, p. 96-110.
- Castro, Francisca , Jorge Gomes et Fernando C. de Sousa (2012). « Do intelligence leaders make a difference? The effect of leader's emotional intelligence on follower's creativity », *Creativity and Innovation Management*, vol. 21, no 2, p. 171-182.
- Chiu, Fa-Chung (2015). « Improving your creative potential without awareness: Overinclusive thinking training », *Thinking Skills and Creativity*, vol. 15, p. 1-12.
- Chomeya (2010). « Quality of Psychology Test Between Likert Scale 5 and 6 Points », *Journal of Social Sciences*, vol. 6, no 3, p. 399-403.
- Clegg Prof, Chris et Susan Walsh (2004). « Change management; Time for change », *European journal of work and organizational psychology*, vol. 13, no 2, p. 217-239.
- CNUED (2008). *Rapport sur l'économie créative: Résumé*, Genève, Nations Unies. Récupéré de <http://www.unctad.org/creative-economy> et http://ssc.undp.org/creative_economy
- Cohen, Wesley M. et Daniel A. Levinthal (1990). « Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation », *Administrative Science Quarterly*, vol. 35, no 1, p. 128-152.
- Cohendet, Patrick et Laurent Simon (2012). « L'importance accrue de la créativité au sein des entreprises contemporaines », dans *Développement organisationnel: relever les défis contemporains*, Montréal, Revue Gestion, HEC Montréal, p. 490-527.
- Conger, Jay A. (2010). « Developing leadership talent. Delivering on the promise of structured programs », dans Rob Silver et Ben E. Dowell (dir.), *Strategy-driven talent management*, San Francisco, Josey-Bass, p. 281-311.
- Crilly, Nathan (2015). « Fixation and creativity in concept development: The attitudes and practices of expert designers », *Design Studies*, vol. 38, p. 54-91.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1996). « On Runco's Problem Finding, Problem Solving, and Creativity », *Creativity Research Journal*, vol. 9, no 2, p. 267-268.
- Dell'Era, Claudio, Tommaso Buganza, Camilla Fecchio et Roberto Verganti (2011). « Language Brokering: Stimulating Creativity during the Concept Development Phase », *Creativity and Innovation Management*, vol. 20, no 1, p. 36-48.
- Demirkan, Halime et Yasemin Afacan (2012). « Assessing creativity in design education: Analysis of creativity factors in the first-year design studio », *Design Studies*, vol. 33, no 3, p. 262-278.

- Dorst, Kees (2006). « Design problems and design paradoxes », *Design Issues*, vol. 22, no 3, p. 1- 15.
- Dorst, Kees (2011). « The core of ‘design thinking’ and its application », *Design Studies*, vol. 32, no 6, p. 521-532.
- Dorst, Kees (2015). *Frame Innovation: Create New Thinking by Design*, The MIT Press.
- Dorst, Kees et Nigel Cross (2001). « Creativity in the design process: co-evolution of problem–solution », *Design Studies*, vol. 22, no 5, p. 425-437.
- Drazin, Robert , Mary Ann Glynn et Robert K. Kazanjian (1999). « Multilevel theorizing about creativity in organizations: a sensemaking perspective », *The academy of management review*, vol. 24, no 2, p. 286-307.
- Dubois, Louis-Étienne (2015). *Gestion en entreprises créatives: quels défis?*, *Infopresse*, 7 octobre 2015
- Dubois, Louis-Étienne (2013). « La gestion de la performance du personnel de création : mieux comprendre les défis pour mieux les relever », *Gestion*, vol. 38, no 3, p. 16.
- Dunne, David et Roger Martin (2006). « Design thinking and how it will change management education: An interview and discussion », *Academy of management learning & education*, vol. 5, no 4, p. 512-523.
- Epstein, Robert, Katrina Kaminaka, Victoria Phan et Rachel Uda (2013). « How is Creativity Best Managed? Some Empirical and Theoretical Guidelines », *Creativity and Innovation Management*, vol. 22, no 4, p. 359-374.
- Farrell, Robert et Cliff Hooker (2013). « Design, science and wicked problems », *Design Studies*, vol. 34, no 6, p. 681-705.
- Florida, Richard (2002). « The creative ethos », dans Basic Book Group (dir.), *The rise of the creative class*, p. 21-43.
- Florida, Richard et Jim Goodnight (2005). « Managing for Creativity », *Harvard Business Review*, vol. 83, no 7, p. 124-131, 193.
- Forest, Joëlle et Michel Faucheux (2011). « Stimulating Creative Rationality to Stimulate Innovation », *Creativity and Innovation Management*, vol. 20, no 3, p. 207-212.
- Foucher, Rolland (2011). « Mesurer les compétences, le rendement et la performance: clarification des termes et proposition d'un modèle », dans Sylvie Saint-Onge et Victor Haine (dir.), *Gestion des performances au travail: Bilan des connaissances*, Bruxelles, Groupe de Boek s.a., p. 53-95.
- Garavan, Thomas N. (1997). « Training, development, education and learning: different or the same? », *Journal of European Industrial Training*, vol. 21, no 2, p. 39-50.
- Garavan, Thomas N. et Joe Deegan (1995). « Discontinuous change in organizations. Using training and development interventions to develop creativity », *Industrial and Commercial Training*, vol. 27, no 11, p. 18-25.
- Gaudet, Marie-Claude et Jean-François Bertholet (2016). « S.O.S. Leadership: prière de ne pas tuer vos employés », *Revue Gestion, HEC Montréal*, vol. 41, no 1, p. 110-114.
- Gavard-Perret, Marie Laure, David Gotteland, Christophe Haon et Alain Jolibert (2008). « Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique », dans *Méthodologie de la recherche: réussir son mémoire ou sa thèse en science de gestion*, Paris, Pearson Education France.
- Gilson, Lucy L. et Christina E. Shalley (2004). « A Little Creativity Goes a Long Way: An Examination of Teams’ Engagement in Creative Processes », *Journal of Management*, vol. 30, no 4, p. 453-470.
- Gosselin, Alain (Automne 2014). *La gestion des talents (Cours M.Sc. Gestion)*, HEC Montréal.
- Granot, Elad (2011). « Creative managers and managing creativity: a hermeneutic exploration », *American Journal of Business*, vol. 26, no 2, p. 161-182.
- Granot, Elad (2011). « Creative managers and managing creativity: a hermeneutic exploration », *American Journal of Business*, vol. 26, no 2, p. 161-182.
- Guurteen, David (1998). « Knowledge, creativity and innovation », *Journal of knowledge management*, vol. 2, no 1, p. 5-13.
- Hatchuel, Armand, Pascal Le Masson et Benoit Weil (2002). « De la gestion des connaissances aux organisations orientées conception », *International Social Science Journal, Blackwell Publishing / UNESCO*, vol. 171, no March 2002, p. 25-37.
- Hemlin, Sven et Lisa Olsson (2011). « Creativity-Stimulating Leadership: A Critical Incident Study of Leaders' Influence on Creativity in Research Groups », *Creativity and Innovation Management*, vol. 20, no 1, p. 49-58.
- Hennessey, Beth A. et Teresa M. Amabile (2010). « Creativity », *Annu Rev Psychol*, vol. 61, p. 569-598.

- Hippel, Eric Von (2005). *Democratizing innovation*, Cambridge, The MIT press.
- Hobday, Mike (2000). « The project-based organisation: an ideal form for managing complex products and systems? », *Science and Technology Policy Research (SPRU)*, vol. 29, p. 871-893.
- Houghton, Jeffery D. et Trudy C. DiLiello (2010). « Leadership development: the key to unlocking individual creativity in organizations », *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 31, no 3, p. 230-245.
- Houghton, Jeffery D. et Trudy C. Diliello (2010). « Leadership development: the key to unlocking individual creativity in organizations », *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 31, no 3, p. 230-245.
- Howkins, J. (2001). « The creative economy », dans *The core creative industries*, Penguin books, p. 82-117.
- IBM (2011). *Cultivating organizational creativity in a age of complexity. A companion study to the IBM 2010 GLocal Chief Human Ressource Officer Study*, United States of America, IBM Institute for Business Value.
- Ingham, M. (1997). « Introduction à l'édition française », dans I. Nonaka, H. Takeuchi. *La connaissance créatrice (traduction de The knowledge Creating company, Oxford University Press, 1995)*, p. 1-19.
- Isaksen, Scott G. et Hans J. Akkermans (2011). « Creative Climate: A Leadership Lever for Innovation », *The Journal of Creative Behavior*, vol. 45, no 3, p. 161-187.
- Isaksen, Scott G. et Göran Ekvall (2010). « Managing for Innovation: The Two Faces of Tension in Creative Climates », *Creativity and Innovation Management*, vol. 19, no 2, p. 73-88.
- Jalan, Amitabh et Brian H. Kleiner (1995). « New developments in developing creativity », *Journal of Managerial Psychology*, vol. 10, no 8, p. 20-23.
- Jeffries, Karl Kieran (2011). « Skills for creativity in games design », *Design Studies*, vol. 32, no 1, p. 60-85.
- Johansson-Sköldberg, Ulla, Jill Woodilla et Mehves Çetinkaya (2013). « Design thinking: past, present and possible futures », *Creativity and Innovation Management*, vol. 2, no 2, p. 121-146.
- Kane, Oumar (2012). « Les universités et les territoires à l'épreuve des industries créatives », dans *Creative economy, creative industries: Des notions à traduire*, Presses Universitaires de vincennes, p. 133-169.
- Karwowski, Maciej, Izabela Lebuda, Ewa Wisniewska et Jacek Gralewski (2013). « Big Five Personality Traits as the Predictors of Creative Self-Efficacy and Creative Personal Identity: Does Gender Matter? », *The Journal of Creative Behavior*, vol. 47, no 3, p. 215-232.
- Kaufman, James C. et Ronald A. Beghetto (2009). « Beyond big and little: The four c model of creativity », *Review of General Psychology*, vol. 13, no 1, p. 1-12.
- Kaufman, James C. et Robert J. Sternberg (2006). *The international handbook of creativity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kimbell, Lucy (2011). « Rethinking Design Thinking: Part I », *Design and Culture*, vol. 3, no 3, p. 285-306.
- Kimbell, Lucy (2012). « Rethinking Design Thinking: Part II », *Design and Culture*, vol. 4, no 2, p. 129-148.
- Kirkpatrick, Donald L. (2006). « Seven keys to unlock the four levels of evaluation », *Performance Improvement*, vol. 45, no 7, p. 5-8.
- Kirkpatrick, Donald L. (2015). *The new world Kirkpatrick model*. Récupéré le 12 février 2015 <http://www.kirkpatrickpartners.com/OurPhilosophy/TheNewWorldKirkpatrickModel/tabid/303/Default.aspx>
- Kurtzberg, Terri R. et Teresa M. Amabile (2001). « From Guilford to Creative Synergy: Opening the Black Box of Team-Level Creativity », *Creativity Research Journal*, vol. 13, no 3-4, p. 285-294.
- La conference board au Canada (2014). *Tendances et mesures dans les RH, 3e édition: La planification stratégique des effectifs dans le contexte canadien*, 56 p.
- Levoin, Xavier et Claire Oger (2012). « Des industries créatives aux politiques éducatives: la créativité en contexte », dans *Creative economy, creative industries: des notions à traduire*, Saint-Denis, Presses universitaires de vincennes, p. 171-189.
- Lominger (2014). « Lominger Standard 67 Competencies and Related Descriptions ». de <http://library.constantcontact.com/download/get/file/1107007864445-56/Lominger+Competencies.pdf>

- Martin, Roger (2009). *The design of Business*, Harvard Business Press, 256 p.
- Massé, David et Thomas Paris (2013). « Former pour entretenir et développer la créativité de l'entreprise : les leçons du Cirque du Soleil », *Gestion*, vol. 38, no 3, p. 6.
- Mintzberg, Henry (2005). « Management development in practice », dans *Managers not MBA. A hard look at the soft practice of managing and management development*, San Francisco, Berrett-Koehler Publishers, Inc., p. 197-237.
- Morrocu, E. (2012). « Education or creativity: What matters most for economic performance? », *Economic geography*, vol. 88, no 4, p. 369-401.
- Mosaic Pôle créativité et innovation (2015). *École d'été*, Mosaic - Pôle créativité & innovation. Récupéré le 15 avril 2015 <http://mosaic.hec.ca/ecoledete/>
- Mumford, Michael D. (1998). « Creative thought: Structure, components, and educational implications », *Roepers Review*, vol. 21, no 1, p. 14-19.
- Mumford, Michael D. (2000). « Managing creative people: strategies and tactics for innovation », *Human resource management review*, vol. 10, no 3, p. 313-351.
- Mumford, Michael D. (2012). *Handbook of organizational creativity*, vol. 1st, Amsterdam, Elsevier/Academic Press.
- Napier, Nancy K. et Mikael Nilson (2006). « The développement of creative capabilities in and out creative organizations: Three case studies », *creative and innovation management*, vol. 15, no 3, p. 503-513.
- Neuwirth, Rostam (2011). « (De-) Regulating the Creative Economy », *Creative and Knowledge Society*, vol. 1, no 1.
- Nonaka, Ikujiro et Noboru Konno (1998). « The concept of "Ba": Building a foundation for knowledge creation », *California Management Review*, vol. 40, no 3, p. 40-54.
- OECD, Innovation Strategy (2010). *Ministerial report on the OECD Innovation Strategy: Innovation to strengthen growth and address global and social challenges - Key Findings* Internet: www.oecd.org/innovation/strategy
- Oldham, Greg R. et Anne Cummings (1996). « Employee creativity: personal and contextual factors at work », *Academy of management journal*, vol. 39, no 3, p. 607-634.
- Oxman, Rivka (2004). « Think-maps: teaching design thinking in design education », *Design Studies*, vol. 25, no 1, p. 63-91.
- Petrie, Nick (2014). *Future trends in leadership development*, Center for creative leadership, 35 p.
- Picq, Thierry (2011). *Manager une équipe projet: pilotage, enjeux, performance*, Paris, Dunod, coll. Ressources humaines.
- Podsakoff, Philip M., Scott B. MacKenzie, Nathan P. Podsakoff et Jeong-Yeon Lee (2003). « Common Method Biases in Behavioral Research: A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies », *Journal of Applied Psychology*, vol. 88, no 5, p. 879-905.
- Ready, Douglas et Jay. A. Conger (2003). « Why leadership-development efforts fail? », *MIT Sloan Management Review*, vol. 44, no 3, p. 83-88.
- Roffe, Ian (1999). « Innovation and creativity in organisations: a review of the implications for training and development », *Journal of European Industrial Training*, vol. 23, no 4/5, p. 224-241.
- Romme, A. Georges L. (2003). « Making difference: organization as design », *Organization science*, vol. 14, no 5, p. 558-573.
- Runco, Mark A. (2004). « Creativity », *Annu Rev Psychol*, vol. 55, p. 657-687.
- Runco, Mark A. et Min Basadur (1993). « Assessing ideational and evaluative skills and creative styles and attitudes », *Creativity and Innovation Management*, vol. 2, no 3, p. 166-173.
- Runco, Mark A. et Garrett J. Jaeger (2012). « The standard definition of creativity », *Creativity Research Journal*, vol. 24, no 1, p. 92-96.
- Sarri, Katerina K., Ioannis L. Bakouros et Eugenia Petridou (2010). « Entrepreneur training for creativity and innovation », *Journal of European Industrial Training*, vol. 34, no 3, p. 270-288.
- Scott, Ginamarie, Lyle E. Leritz et Michael D. Mumford (2004). « The effectiveness of creativity training: A quantitative review », *Creativity Research Journal*, vol. 16, no 4, p. 361-388.
- Shalley, Christina E. et Lucy L. Gilson (2004). « What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity », *The Leadership Quarterly*, vol. 15, no 1, p. 33-53.
- Shalley, Christina E., Jing Zhou et Greg R. Oldham (2004). « The effects of personal and contextual characteristics on creativity: Where should we go from here? », *Journal of management*, vol. 30,

- no 6, p. 933-958.
- Simon, Laurent (2006). « Managing creative projects: an empirical synthesis of activities », *International Journal of Project Management*, no 24, p. 116-126.
- Simon, Laurent (Hiver 2014). *Management de l'innovation et de la création (cours M.Sc. Gestion)*, Montréal, HEC Montréal.
- Simonton, Dean Keith (2012). « Creative genius as a personality phenomenon: Definitions, methods, findings and issues », *Social and personality psychology compass*, vol. 6, no 9, p. 691-706.
- Spreitzer, Gretchen M. (1995). « Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation », *Academy of Management Journal*, vol. 38, no 5, p. 1442.
- Sternberg, Robert J. et James C. Kaufman (2010). *The Cambridge handbook of creativity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Styhre, Alexander et Mats Sundgren (2005). *Managing Creativity in Organizations*, Basingstoke, Palgrave Macmillan. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.1057/9780230505575>
- Tan, Gilbert (1998). « Managing creativity in organizations: A total system approach », *Managing creativity in organizations*, vol. 7, no 1, p. 23-31.
- Toner, Phillip (2011). « Workforce skills and innovation: an overview of major themes in literature », *OECD Education Working Papers*, no 55, p. 1-73.
- Torrance, E. Paul (1972). « Teaching for creativity », *The Journal of Creative Behavior*, vol. 6, p. 114-143.
- UNESCO (2013). *Creative economy report: widening local development pathways*, Internet: <http://www.unesco.org/culture/pdf/creative-economy-report-2013.pdf>, UNESCO.
- Van Campenhoudt, Luc et Raymond Quivy (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*, 4^e éd., Paris, Dunod, 262 p.
- Verganti, Roberto (2009). *Design-driven innovation: changing the rules of competition by radically innovating what things mean*, Boston, Massachusetts, Harvard business school publishing corporation.
- Vianna, Mauricio, Ysmar Vianna, Isabel K. Adler, Brenda Lucena et Beatriz Russo (2012). *Design thinking: Business Innovation*, Rio de Janeiro, MJV Press.
- Walsh, Elaine, Katie Anders et Sally Hancock (2013). « Understanding, attitude and environment », *International Journal for Researcher Development*, vol. 4, no 1, p. 19-38.
- Wang, David et Ali O. Ilhan (2009). « Holding creativity together: a sociological theory of the design professions », *Massachusetts Institute of Technology*, vol. 25, no 1, p. 5-21.
- Weick, Karl, E. (1998). « Improvisation as a mindset for organizational Analysis », *Organization science*, vol. 9, no 5, p. 543-555.
- Williams, Scott (2001). « Increasing employees' creativity by training their managers », *Industrial and Commercial Training*, vol. 33, no 2, p. 63-68.
- Wilson, Nick (2009). « Learning to manage creativity: an occupational hazard for the UK's creative industries », *Creative Industries Journal*, vol. 2, no 2, p. 179-190.
- Woodman, Richard, W., John E. Sawyer et Ricky W. Griffin (1993). « Toward a theory of organizational creativity », *The academy of management review*, vol. 18, no 2, p. 293-321.
- Zhou, Qin, Giles Hirst et Helen Shipton (2012). « Promoting Creativity at Work: The Role of Problem-Solving Demand », *Applied Psychology*, vol. 61, no 1, p. 56-80.

Annexes

Annexe 1. Exemples de soutien perçu par les subordonnés du gestionnaire

Selon Amabile et *al.* (2004), le gestionnaire endosse un rôle influant sur la créativité de ses subordonnés. De plus, les notions de soutien du gestionnaire sont jugées comme étant un guide important en support à la créativité vers l'innovation. Le tableau ci-après présente donc les exemples de soutien perçus par les subordonnés d'un gestionnaire, recueillis lors du processus de recherche de Amabile et *al.*, (2004).

Tableau 1.1 : Sommaire d'une analyse qualitative des comportements du gestionnaire qui sont perçus par ses subordonnés tel un support

Summary of qualitative analysis of leader behaviors related to subordinates' perceived leader support ^a	
Leader behavior categories positively related to perceived leader support	
Supporting^b—Positive had a significant positive relationship with subordinate ratings of leader support.	
Showing support for a team member's actions or decisions	While having a somewhat frustrating conversation with our strategic alliance partner's director, I upset him and his reply was to have my team leader, Rob, call him. I immediately told Rob about the situation. The positive side to this is Rob voiced support and offered comfort, which made me feel good that my manager would stick by me.
Helping alleviate stressful situations for subordinates	The one event that happened today that surprised and really made me feel good was that, on Monday, I shared with Ming (business team manager) that I was disappointed in the fact that several of our team members have been waiting for me to monitor when something was due from them, and then they scramble around trying to get things done the last minute. I gave him a written list of examples on projects that were very time constrained. He asked me if I would be available for a meeting this afternoon, and of course I responded positively. Imagine my surprise when I went in and he had everybody that owed a response/action sitting around a conference table for a work session where they would give a date that they would complete all their projects and get us back up to date! You could not ask for more from a business team manager—he is a terrific leader! And best of all, we were able to all do it without any hard feelings (a lot of stress, but no hard feelings).
Socializing	Went shopping at lunchtime with project manager. We didn't find anything but it was very nice to get off campus.
Keeping team members informed about stressful issues	Jake called to pass along news of a pending organization change which has more positive implications than most of the rumors. I appreciated his call from vacation to let me know of this glimmer of bright light in the sea of uncertainty.
Addressing subordinates' negative feelings	This morning my project manager came over and sat next to me and asked me if I was okay after all the firing that went on yesterday. I thought that was really nice . . . we all had a very rough day yesterday but I feel better today . . . in 45 days we will all know our fate and then we can get on with our lives one way or the other . . . the outcome of all this is really out of our control . . . I'm trying to concentrate on what IS in my control [by] doing my job.
Disclosing personal information	Our project manager sat down with us and took time to share how she was feeling. It was fun, and it made me feel better to think that she trusted us with her feelings. This made me want to work harder so that I'd be more supportive of her and the team. It also made me feel lucky to be part of a team where others can take time to share honestly.
Absence of an expected negative or alteration of a negative pattern	[The product development] team finally agreed [to] postponing the [product] launch [in today's] conference call. [...] This is good news, as we have [...] been trying to convince them for the last few weeks that they were asking the impossible. [This is the first] time I have seen [the team leader] taking a stand. She has gone up considerably in my estimations!!
Monitoring—Positive had a significant positive relationship with subordinate ratings of leader support.	
Maintaining regular contact with and providing general guidance to subordinates	Received a call from Aaron [the team leader] who is in Italy. Just checking up on things and giving an encouraging word on progress and that we are doing the right things.
Providing constructive positive feedback on work done	Reviewed updated product analysis with Kate [the team leader] and received positive feedback from her regarding the format of my analysis and content.

Tableau 1.1: (Suite)

Leader behavior categories positively related to perceived leader support

Monitoring—Positive had a significant positive relationship with subordinate ratings of leader support.

Monitoring progress in a timely manner	At the beginning of the day, Annette, Sue, Anthony [the team leader] and I met to review the additions to the spec that we had produced the day before. Compared to previous meetings, we were able to focus on the task and avoid “religious” digressions. Anthony pretty much just listened, but seemed supportive. A good meeting under heavy time pressure.
Reacting to problems in the work with understanding and help	The team decided to postpone our next review; my software and especially software documentation was simply too far behind, and the team really wants to do it right. Lionel [the team leader] was visibly frustrated by the missed deadline, but VERY supportive once the team decision was made. He told me afterwards that we’ve already taken some heat from management, but that there was appreciation for us wanting to do things “by the book.”
Absence of an expected negative or alteration of a negative pattern	I told [my team leader] that I was not going to meet a deadline for info I had promised—he did not make a big deal about it—he could have tried to delve into the why’s and how’s—but he made no big deal about it. This is the way that I would expect other managers to act (in this similar situation where this was a self-imposed deadline) and I really didn’t know how he would respond.

Recognizing—Positive had a significant positive relationship with subordinate ratings of leader support.

Recognizing good performance in private	I got a nice “attaboy” from the project manager about the work I put in on the database reload I’ve been working so hard on. She seemed to be really pleased, and she thanked me for sticking with the assignment. Her nice words made my day go much better!
Recognizing good performance in public	In a team meeting, Gene [the team leader] recognized me for work I did—this felt good and is a motivating factor for me.

Consulting—Positive had a significant positive relationship with subordinate ratings of leader support.

Acting on subordinates’ ideas or wishes	Gary [the team leader] was asked if the team wanted to participate in a special seminar which would have taken 4–5 hours, and threw the question out to the team. Given the workload, we voted against doing it. I appreciated the support of Gary and the division to be able to “just say no” to this one.
Asking for team members’ ideas and opinions	Seth [the team leader] asked for my opinion on a problem that he is facing. This, to me, is an encouraging sign of his enhanced trust in my technical ability.

Other—Neutral/Unknown had a significant positive relationship with subordinate ratings of leader support.

Being away from the office	Chuck [the team leader] was out of the office today, which I wasn’t expecting. He usually gives me a lot to do, so I was expecting to be busy helping him today. I was glad to be able to get caught up on some of the little things.
Collaborating with subordinates	Eight hours [of] discussions and work with [the team leader about] results and actions from [my Japan] trip.
Expressing emotion observable by subordinates	It was frustrating that the Florida members [of the team] didn’t show up for the videoconference on marketing essentials when they had confirmed and didn’t tell us. I know [the team leader] was pretty frustrated by this.

Leader behavior categories negatively related to perceived leader support

Clarifying Roles and Objectives—Negative had a marginally significant negative relationship with subordinate ratings of leader support.

Creating high time pressure with assignments	[My team leader] is trying to set up the phase 2 exit meeting for the project for [Oct. 23]. I won’t be even close to done with all the paperwork I’m theoretically supposed to have done by then, let alone having the real work done by then. I’m feeling mighty stressed out about now.
--	--

Tableau 1.1: (Suite)

Leader behavior categories negatively related to perceived leader support	
<i>Clarifying Roles and Objectives—Negative had a marginally significant negative relationship with subordinate ratings of leader support.</i>	
Giving assignments that are not appropriate for the team member	Matt [the team leader] came by my office this morning and told me that he would be freeing up Jared from the project early so that he could work on another project. I don't mind Jared being freed up before me. What hurt was that Jared's share of the mindless, boring, wind-up activities were now transferred to me, and that I would be on the project much longer than I expected, just because of this. Matt tried to patronize me by saying that I do this kinda job better than Jared anyway. I hated that part as well, because I don't want to be in competition for the noncreative, mindless, wind-up activities of the job. I felt like the Cleaning Lady!
Not providing enough clarity about an assignment	Greg [the team leader] assigned a project to me with nothing at all to go on and told me to get information on it. I didn't know where to start or even what he was talking about. Greg is soooo busy he couldn't explain anything about it to me.
Changing assignments or objectives too frequently	I keep getting confusing signals from Doug [the team leader] on things I'm working on. I'm trying to bring our advertising agency person to the [trade show] to help him quickly see how [our competition] positions their products in the market we are pursuing. Doug asked me to give him a "proposal" to bring this guy down to the show, and tell him the cost. I did that, and now he put up a new hurdle, asking for a great deal of additional information. I'm starting to feel like I'm chasing a moving target, with Doug changing the rules on the fly. This makes my job much more frustrating, and also much more time-consuming.
Assignments that conflict with other management instructions	When talking to [the VP of R&D.] Dan, about the [Pulsar] project, he asked me to fax our retail prices to [Jean Riley at Pulsar]. She was going to [a distributor] on Monday and needed this information. I asked Rob [the team leader] [if] he wanted to release this information to Jean and he said, "absolutely not!" I had no idea what to do, listen to Dan or Rob.
<i>Monitoring—Negative had a significant negative relationship with subordinate ratings of leader support.</i>	
Checking on the status of assigned work too often	[My team leader] mentioned this morning that he wanted to review my presentation w/ me sometime today—again—he needs to be in control!!
Inadequate understanding of subordinates' capabilities or work	[My team leader] asked me some questions concerning materials which I have answered now for the third time. Who is listening out there??? I hope I am not too proud when I say that this stuff is not rocket science, but it is really simple things I am having to explain to this guy.
Providing nonconstructive negative feedback on work done	Frank's [the team leader's] e-mail to the team that the quality of the experiment documentation was "poor" upsets me a bit. Not sure who he directed his message to. I felt we, as a team, could've used a little more constructive criticism from him instead of being treated like a bunch of kids.
Checking on the status of assigned work for too long	Staff meeting—it was much too long. Sergio directs the meeting. First, he reviews all the items on the agenda, which are basically a list of tasks and action items that need to be completed (a "to-do" list). Then, he goes around the room to each individual, to see if they have anything to say. This turns into a drawn-out meeting where specific items, not pertinent to the team as a whole, are belabored ad nauseam. This happens at every weekly staff meeting and I really feel that Sergio is not in control of the meeting, yet, 10 or 12 people are held hostage to this situation.
Displaying lack of interest in subordinates' work or ideas	I am feeling slightly frustrated... I tried to speak with Marci [the team leader] about an idea for an experiment yesterday. She put me off and said she'd get back to me by today ... still waiting.
<i>Problem Solving—Negative had a significant negative relationship with subordinate ratings of leader support.</i>	
Avoiding solving problems	[The team leader] came over and told me that the interim review would be earlier than the team was expecting and he could do nothing about it, even though he is supposed to be the team leader and managing the project.
Creating problems	I [agree] with [my team leader on] her issues but [we're] too far into the work to stop at this very instant. Stopping right now will send a bad message to [the vendor to whom we are outsourcing manufacturing], will delay momentum, and has no constructive value to progress (we are past the point of no return for this phase). Her issue is that the team did not get full alignment on the decision to sign [this vendor] on, and the team was not organized in planning the project. [I agree.] but to stop everything right now is counterproductive.

Annexe 2. Le terrain de recherche – La formation Mosaic

Ci-dessous le programme de l'école d'été tel que présenté sur leur site Web⁸

() * +, - / (0 (-
 ' 1 & % / % \$ ' & ' 1 2 3 ' - 4 / 5 " 6 % 7 # 1 -
 ! " # \$ % & ' () * + , - . : ; # %
 / ' # - 0 * " & 2 " Q (, & # , %
 3 4 % 6 % 4 8 % 4 % ; % 4 8 < = > % ? ; 6
 @ A 0 B B , # \$ (0 C # # > * B ') # " A \$ < * D E J C , @ 0 % () C * # \$
 ! "#\$%&'&'"



© Brooke Rutherford

*Veuillez noter que le programme est sujet à changement sans préavis

École d'été 2015

Montréal: 25 juin au 3 juillet – Barcelone: 4 au 11 juillet

L'École d'été en management de la création propose une immersion inédite d'une semaine dans chacune de ces deux villes bouillonnantes en matière de créativité que sont Montréal et Barcelone. Cours, visites, conférences, rencontres et expériences créatives ponctuent les journées. Si le rythme est intense, les découvertes sont multiples et incessantes et la convivialité toujours au rendez-vous.

SEMAINE 1 : MONTRÉAL, DU 25 JUIN AU 3 JUILLET 2015 [8]

Judi 25 juin	Vendredi 26 juin	Samedi 27 juin	Dimanche 28 juin
REGISTRATION - WELCOME 5@7 WITH PIERRE GIORGINI	CREATIVITY IN LARGE CORPORATIONS	THE CREATIVE ECONOMY: THEORETICAL FRAMEWORK, METHODS, PRACTICES - CREATIVITY WORKSHOP	CREATIVITY, MUSIC & JAZZ
VENUES:	VENUES:		VENUE: Société des arts technologiques (SAT).

⁸ Mosaic - Pôle créativité et innovation (2015). *École d'été*, Mosaic - Pôle créativité & innovation. Récupéré le 15 avril 2015 <http://mosaic.hec.ca/ecoledete/>

HEC Montréal, 3000, chemin de la Côte-Sainte-Catherine, Standard Life Room, 1st floor (access via "ascenseurs Nord");
HEC Montréal, 3000, chemin de la Côte-Sainte-Catherine, Amphithéâtre Banque Nationale, RJ level (Rez-de-jardin)

13:30-14:30

Registration

14:30-15:00

Welcome to HEC Montréal - Summer school overview

Patrick COHENDET (Professor, HEC Montréal)

Laurent SIMON (Professor, HEC Montréal)

Lucy STOJAK (HEC Montréal)

Francesc Sole PARELLADA

(Professor, University Polytechnical of Catalonia (UPC))

Jaume VALLS (Professor, University of Barcelona)

15:00-16:00

Introduction of participants & Summer school team

Lucy STOJAK

16:00-16:15

Break

16:15-16:45

Team formation Workshop- Getting to know each other

Patrick COHENDET

Laurent SIMON

Frédéric TOUVARD (President, CENTAURY)

16:45-17:00

Transfer to Amphitheatre Banque Nationale – Joint activity with Summer School alumni

17:00-18:00

Welcome

Michel PATRY (Director, HEC Montréal)

Discussion with the author of *La Transformation fulgurante*

Pierre GIORGINI (President and rector, Université Catholique de Lille)

18:00-19:00

Cocktail

Design and innovation center of BRP, 754, St-Joseph, Valcourt, JOE 2L0

St. Benedict's Abbey, St- Benoit-du-Lac, JOB 2M0

7:30

Meeting point: Hotel Zero-1, 1, boulevard René-Levesque Ouest

9:45-10:00

Welcome to the Design and Innovation Center of Bombardier Recreational Products (BRP)

Denys LAPOINTE (Executive Vice-President, BRP)

10:00-11:15

The ideation process at BRP

Denys LAPOINTE (Executive Vice-President, BRP)

11:15-12:00

Guided tour of BRP

12:15

Departure for restaurant

12:30-14:00

Lunch at Bistro Brandy Creek

14:15

Departure for St. Benedict's Abbey

15:00-15:30

Welcome to the Abbey

Father Dominique Minier

15:30-16:30

Guided tour of the Abbey and its surroundings

16:45-17:30

Tasting of the Abbey's cider & cheese

18:00

Departure for Montréal

VENUE:

HEC Montréal, 3000, chemin de la Côte-Sainte-Catherine, Standard Life Room, 1st floor (access via "ascenseurs nord"

9:00-9:30

Introduction to the 3Rs: Review-Reflect-Recreate Comments on the visit to Bombardier Recreational Products (BRP) & St. Benedict's Abbey

Valérie CHANAL (Professor, Université Pierre Mendès France (UPMF))

Patrick COHENDET

Laurent SIMON

9:30-10:45

The creative economy: challenges and issues (part 1)

Patrick COHENDET

Laurent SIMON

10:45-11:00

Break

11:00-12:00

Innovation beyond buzz words: Pecha Kucha & general discussion

Business model prototyping

- Valérie CHANAL

Entrepreneurship – Christian DEFELIX

SMEs –Francesc SOLE

PARALLEDA

Team energy for innovation – Frédéric TOUVARD

(Professor, HEC Montréal)

Ten types of innovation –

Jaume VALLS

Cognitive approaches to innovation – Marine AGOGUÉ

(Professor, HEC Montréal)

Jugaad Innovation -

Madanmohan RAO (Research Director, Your Story Media, Founder, Jazzuality)

12:00-12:30

Engaging & nurturing employees creativity through internal competitions

Marie-Hélène PLAINFOSSÉ (Vice-President, Talent, Communications & CSR, Groupe Galeries Lafayette)

12:30-14:00

Lunch

14:00-15:30

The creative economy: challenges and issues (part 2)

Patrick COHENDET

1201, Saint-Laurent

Metro: Saint-Laurent (Green line)

11:00-12:45

Brunch @ the SAT Foodlab

13:00-13:15

3Rs: Review - Reflect - Recreate

13:15-13:30

Welcome and introduction to the SAT

Monique SAVOIE (President, Founder & Artistic Director, SAT)

13:30-14:00

Jazz & creativity

Madanmohan RAO (Founder, Jazzuality)

14:00-14:15

Networks, creativity & jazz

David GRANDADAM (Senior researcher, HEC Montréal)

14:15-15:00

The art of improvisation

Kevin DEAN (Trumpeter, Professor, McGill University)

15:00-15:15

Break

15:15-15:45

An immersive experience: experiencing 3D sound in the Satosphere

15:45-16:15

Mantautas KRUKAUSKAS (Lithuanian Academy of Music & Theater)

16:15-17:50

Group jam - Discovering the musician within you!

Led by Kevin DEAN, Mantautas KRUKAUSKAS

18:00

Cocktail

Cocktail

Free evening at the Montreal Jazz Festival

Laurent SIMON

15:30-15:45

Break

15:45-17:15

CK workshop

Marine AGOGUÉ

17:30-20:00

Creative experience: Making the perfect omelet!

Francesc Solé PARELLADA

International Jury

Sylvie BERKOWICZ (MixeurTV)

Nelson THÉBERGE (Institut de

tourisme et d'hôtellerie du Québec

(ITHQ))

Francesc Solé PARELLADA

Cocktail

Jérôme Payette Jazz

Ensemble

Lundi 29 juin

BUSINESS MODELS, CREATIVITY & MARKETING

VENUE:

*Bell Campus, 1, Alexandre Graham-Bell,
Île-des-Soeurs (Verdun), H3E 3B3*

8:00

Meeting point:

Hotel ZERO-1

1, boul. René Lévesque Est

9:00-9:15

Welcome to the Bell Campus

9:15-9:30

**3Rs: Review - Reflect -
Recreate**

9:30-10:00

**Lessons learned at the
Summer School**

Elaine BISSONNETTE (Director,
Brand Strategy)

Mardi 30 juin

CREATIVE INDUSTRIES: CIRCUS & VIDEOGAMES

VENUES:

*Cirque du Soleil (CDS), 8400, 2e
avenue;
Ubisoft, 5505, St Laurent;*

7:30

Meeting point:

Hotel ZERO-1

1, boul. René Lévesque Est

8:15-8:40

**Welcome to the Cirque du
Soleil (CDS)**

8:40-9:30

**"Behind the scene": guided
tour of the CDS**

9:30-9:45

**Break & Change into
sportswear**

Mercredi 1er juillet

SOCIAL INNOVATION

VENUE:

*Société des arts technologiques (SAT),
1201, Saint-Laurent
Metro: Saint-Laurent (Green line)*

9:00-9:15

**3Rs: Review - Reflect –
Recreate**

9:15-9:45

**Brazilian techno-brega &
funk carioca**

Marlei POZZEBON (HEC Montréal)

9:45-10:15

**India's Innovation
Ecosystem**

Madanmohan RAO

10:15-10:30

Break

10:30-11:00

Jeudi 2 juillet

CREATIVITY: LUXURY GOODS / MEDIA

VENUES:

*Montreal Museum of Fine Arts (TBC);
Maison Radio-Canada, 1400, boul. René-
Lévesque Est
(Metro station Beaudry (Green line))*

9:00-9:15

**3Rs : Review – Reflect –
Recreate**

9:15-10:15

**Luxury : history, culture &
consumption**

John ARMITAGE (Professor, Winchester
Luxury Research group, University of
Southampton)

Joanne ROBERTS (Professor,
Winchester Luxury Research group,
University of Southampton)

10:15-10:30

Break

10:00-10:45

Attraction

Richard SPEER (President & Founder, Attraction) (TBC)

10:45-11:00

Break

11:00-11:45

Beyond branding at Bell

Rick SEIFEDDINE (Senior VP, Brand Strategy)

11:00-12:00

Discussion: commercial identities in an accelerated worldRick SEIFEDDINE
Elaine BISSONNETTE
Richard SPEER
Pierre BALLOFFET (Professor, HEC Montréal)

12:15-12:45

Pierre BALLOFFET

12:45-13:45

Lunch at Bell

13:45-15:00

Business model generation: beyond the hype

Yves PIGNEUR (Professor, HEC Lausanne, best-selling author of Business Model Generation)

15:00-15:15

Break

15:30-17:30

Co-design workshopPatrick COHENDET
Yves PIGNEUR
Laurent SIMON

17:30

Departure return downtown**Free evening**

9:45-10:15

Managing Performance at Cirque du SoleilRichard LEPAGE (Director, Coaching and Performance, CDS)
Jay MELLETTE (Director, Performance Medicine, CDS)

10:15-11:00

Experimenting acro-artistic activity 1

11:00-11:45

Experimenting acro-artistic activity 2

11:45-12:15

Change of wardrobe & transfer to La Coupole

12:15-12:30

3Rs: Review - Reflect - Recreate

12:30-13:15

Lunch at La Coupole

13:15-14:15

Expansion through diversification and innovation

Richard DAGENAIS (Director - Creation, Events at 45 degrees) (TBC)

14:30

Departure for Ubisoft

15:00-17:00

Ubisoft Montreal: managing a creative powerhouseJulien LAFFERRIÈRE (Producer)
Antoine VIMAL DU MONTEIL (Producer, Assassins Creed)

17:00-17:30

Break

17:30-18:30

An evening with a creator

Roger PARENT (President, Réalisations.net)

18:30

Cocktail**Free evening****Social innovation & entrepreneurship**

Valérie CHANAL

11:00-12:00

Shamengo workshop : pioneers of the New World

Catherine BERTHILLIER (Founder, Shamengo)

12:00-12:30

Harnessing people's creativity

Frank ESCOUBES (Executive chairman Bluenove, Founder of Imagination for People)

12:30-14:00

Lunch

14:00-17:00

Discovering Montreal: walking tours

17:00-18:00

Cocktail at the SAT

10:30-11:15

Luxury and art

Nathalie BONDIL (Director & Chief Curator, Montreal Museum of Fine Arts) (TBC)

11:15-12:00

Powering a prestigious & historic jewelry brand: the Maison Birks

Jean-Christophe BÉDOS (President & CEO Birks Group Inc.)

12:00-12:30

Luxury goods & new business models

Laurent SIMON

12:30-13:30

Lunch**Transfer to Maison Radio-Canada**

14:30-15:15

Lights, camera, action: Montreal and the film industry

Sylvain LAFRANCE (Professor, HEC Montréal)

15:15-16:00

The Transformation of Radio-Canada International (RCI) TBC

16:00-16:30

Luxury and the future of new media cultures

John ARMITAGE

16:30-17:00

Group discussion**Transfer to La Tohu**

17:45-18:15

The business of festivals: Montréal Complètement Cirque!
Stéphane LAVOIE (Director, La Tohu) (TBC)

18:15-19:30

Dinner at Bistro 2e

19:30-21:30

Premier & launch of the Complètement Cirque Festival

21:30

6th Anniversary Party of the Complètement Cirque Festival

<p>Vendredi 3 juillet</p> <hr/> <p>CREATIVE PLACES & SPACES - AN INSPIRING MIDDLEGROUND : A SPACE FOR LIFE</p> <p>VENUE: <i>Rio Tinto Alcan Planetarium – A Space for Life, 4801, av Pierre de Coubertin (Metro station Viau – Green line)</i></p> <p>7:30 Meeting point: Hotel ZERO-1 1, boul René Lévesque Est</p> <p>8:15-9:00 Arrival at the Rio Tinto Alcan Planetarium & Breakfast at the Bistro</p> <p>9:00 – 9:25 Vertiges, an immersion show, a moving journey through the concept of TIME</p> <p>9:30 - 10:30 Visit of the Biodôme de Montréal</p> <p>10:30-10:45 Walk to the Biodiversity Centre of Université de Montréal, at the Botanical Garden 4101, rue Sherbrooke Est</p> <p>10:45 – 11:10 Break at the Biodiversity Centre and visit of the Base Camp (exhibition)</p> <p>11:10 – 12:30 Space for life projects: Metamorphosis of the Insectarium; Renewed Biodôme; Glass Pavilion and Green Belt at the Botanical Garden Charles-Mathieu BRUNELLE (Director, Space for Life) Rachel LÉGER (Director, Biodôme) Anne CHARPENTIER (Director, Insectarium) René PRONOVOST (Director, Botanical Garden)</p> <p>12:30-13:00 Reflect with theory Patrick COHENDET Laurent SIMON</p>			

<p>13:00 Walk (7 min) & lunch at the Reception Tent behind the Insectarium</p> <p>13:30 Exploring the Botanical Garden and the Insectarium</p> <p>Free afternoon/Departure for Barcelona!</p> <p><i>*Please note that the program is subject to change without notice</i></p>			
---	--	--	--

SEMAINE 2 : BARCELONE, DU 4 AU 11 JUILLET 2015 [#]

Saturday, July 4th	Sunday, July 5th	Monday, July 6th	Tuesday, July 7th
<p>ARRIVAL IN BARCELONA</p> <p>12:00 Airport pick-up and transfer to the Barcelona city center</p> <p><i>Free afternoon and evening</i></p>	<p>WELCOME</p> <p>VENUES : <i>Museu Marítim, Avinguda de les Drassanes s/n, 08001</i></p> <p>8:30 Meeting point: Plaça Catalunya</p> <p>Guided walking tour</p> <p>11:00-11:30 Break</p> <p>11:30-12:00 Welcome and Barcelona week planning Jaume VALLS (University of Barcelona)</p> <p>12:00-13:00 Barcelona, business gateway to the Spanish market Alfons CALDERON (Economic attaché, Bureau du Québec in Barcelona)</p>	<p>BCN SMART CITY</p> <p>VENUES : <i>Barcelona Activa, c/ de la Llacuna, 162; MediaTIC, c/ Roc Boronat, 11.</i></p> <p>8:30 Meeting point: Plaça Catalunya</p> <p>Guided tour: Architecture and creative areas of Barcelona (Barcelona Guided Bureau)</p> <p>11:00-11:30 Break</p> <p>11:30-12:30 City Protocol Vicente GUALLART (Architect)</p> <p>12:30-13:30 Barcelona Growth and future challenges of the city Josep M. PIQUÉ (Barcelona City Council)</p>	<p>DESIGN</p> <p>VENUES: <i>Roca Gallery, c /Joan Güell, 211 (Metro Maria Cristina); MIBA (Museu d'idees i invents de Barcelona), c/Ciutat,7 (Metro Jaume I).</i></p> <p>8:45-9:00 Coffee</p> <p>9:00-9:30 Welcome speech: Roca Gallery concept Nathalie NAVAL (Manager, Roca Gallery)</p> <p>9:30-10:45 Roca Innovation Lab Jordi CORRAL (Project Manager, Roca Innovation Lab)</p> <p>10:45-11:30 Break</p> <p>11:30-12:00</p>

	<p>13:00-14:00 The magnetism of Barcelona: understanding the attractiveness of the city for creative and knowledge workers. Montserrat PAREJA EASTAWAY (University of Barcelona)</p> <p>14:00-15:00 Lunch</p> <p>15:00 Recap of week 1 <i>(for students who didn't attend the first week and participants of the Montreal week interested in the session)</i></p> <p><i>Free time</i></p> <p>19:30 Meeting point: Plaça Catalunya <i>Transfer to Parc del Castell de l'Oreneta</i></p> <p>20:00-23:00 Welcome dinner (informal meal) Bellavista Mirador Forestal Restaurant</p> <p>23:00 Return to Barcelona city center</p>	<p>13:30-14:45 Lunch</p> <p>14:45-16:00 Visit of Entrepreneurship Center & Incubator</p> <p>16:00-16:15 Transfer to MediaTIC Building</p> <p>16:15-19:00 Visit of MediaTIC and discussion Eric RUIZ-GELI (Founder, Cloud 9)</p> <p>19:00 Transfer to Barcelona city center</p> <p><i>Free evening</i></p>	<p>3Rs: Review - Reflect - Recreate</p> <p>12:00-13:30 Design and the C-K theory Armand HATCHUEL (École des Mines Paris)</p> <p>13:30-15:00 Lunch at Restaurant Atenea</p> <p>15:00-16:30 Co-Society Alfons CORNELLA (Infonomia)</p> <p>16:30-19:00 Work time on team assignment</p> <p>19:00 Transfer to MIBA, by metro</p> <p>19:30-21:00 Visit of MIBA (Museum of Ideas & Invents) and debate Pep TORRES (President & founder, MIBA)</p> <p>21:00 Cocktail (MIBA)</p>
<p>Wednesday, July 8th</p> <p>SCIENCE AND TECHNOLOGY</p> <p><i>VENUE:</i> Diagonal 00 - Telefonica. Plaça Ernest Lluch i Martí, 5.</p> <p><i>Free morning</i></p> <p>14:00 Meeting point: Plaça Catalunya</p> <p><i>Transfer to Diagonal00 Building</i></p> <p>14:30-15:30 Lunch</p> <p>15:30-17:00 Visit of Wayra Barcelonar, debate and visit of the Innovation Center Julián VINUÉ (Director, Wayra Barcelona)</p>	<p>Thursday, July 9th</p> <p>GASTRONOMY INDUSTRIES</p> <p><i>VENUE:</i> Fundació Alicia, Sant Benet de Bages; Restaurant 7 Portes, Passaig Isabel II, 14.</p> <p>7:30 Meeting point: Plaça Catalunya</p> <p><i>Transfer to Sant Fruitós del Bages, Fundació Alicia</i></p> <p>8:45-9:15 Coffee</p> <p>9:15-11:15 The sense of the senses. The sense of Alicia Judith AUGÉ (Món Sant Benet) Jaume BIARNÉS (Fundació Alicia)</p> <p>11:15-11:45 Break</p>	<p>Friday, July 10th</p> <p>CULTURAL INDUSTRIES & CLOSING CEREMONY</p> <p><i>VENUES:</i> Faculty of Economics and Business, UB, Av. Diagonal, 696 (Metro Zona Universitària); ParanimfUB, Gran Via de les Corts Catalanes, 585.</p> <p>9:30-10:00 Coffee</p> <p>10:00-11:00 The cultural hospitality of Barcelona. Analysis of location factors Lluís Bonet (University of Barcelona)</p> <p>11:00-13:45 Summer School debriefing</p> <p>13:45-15:00 Lunch</p> <p>15:00-15:30 Transfer by metro to Historical</p>	<p>Saturday, July 11th</p> <p>BARCELONA GUIDED TOUR</p> <p>10:00 Meeting point: Plaça Catalunya</p> <p>Guided Tour : Highlights and Montjuïc</p>

<p>17:00-17:45 Mariano Yagüez (director of Public Administrations on Catalonia)</p> <p>17:45- 19:00 Technology, arts and citizens Josep PERELLO (University of Barcelona)</p> <p>19:00 Return to Barcelona City Center</p> <p><i>Free evening</i></p>	<p>11:45-13:00 Catalan cuisine and the Restaurant 7 Portes Francesc SOLÉ PARELLADA (Politechnical University of Catalonia)</p> <p>13:00- 14:30 Carles Tejedor (By13BCN)</p> <p>14:30-16:00 Lunch</p> <p>16:00-18:00 Creative workshop by Llékué</p> <p>18:00 Transfer to Barcelona city center</p> <p>21:00 Dinner at 7 Portes Restaurant</p>	<p>Building, University of Barcelona</p> <p>15:30-16:30 Final creativity performance Xavi Lozano (Bufa & Sons)</p> <p>16:30-17:30 Closing ceremony</p> <p>17:30 Farewell cocktail</p>
--	---	---

[Télécharger le programme complet 2014 http://www.johnston-vermette.com/documents/file/2014_summerschool_program\(1\).pdf](http://www.johnston-vermette.com/documents/file/2014_summerschool_program(1).pdf)

Annexe 3. La grille d'entrevue – la phase 1 de la collecte de données

Objectif Entrevue 1: Faire l'état de la maîtrise des compétences sélectionnées auprès des participants, selon leurs perceptions. Les résultats seront utilisés lors de l'analyse de données.

Objectif global de la recherche : Évaluer le développement des compétences de gestion pour la créativité par le biais de formation. Le développement représentant l'objet principal de l'étude, nous ne nous attarderons donc pas sur les notes, mais plutôt 1) sur les variations possibles entre la première et la dernière entrevue et 2) aux effets potentiels de la formation sur les compétences des candidats.

Tableau 3.1: La grille d'entrevue de [nom complet] – Phase 1

Sections	Précisions / Questions	Notes (1-5)
Explications	<ul style="list-style-type: none"> - Remerciement pour leur participation au projet de recherche ; - Présentation du projet de recherche ; - Présentation du déroulement de l'entrevue (types de questions abordées, durée, objectifs) ; - Consentement à l'enregistrement audio conforme au CER ; - Adresser les questions, s'il y a lieu. 	
Compétences #1. Gérer les connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - Selon la définition de cette compétence et les comportements y étant associés, endossés par ce travail, sur une échelle de 1 à 5, où vous situez-vous quant à votre maîtrise de la compétence ? - Au sein de votre organisation, dans votre présent rôle, quels comportements/actions/projets ou autres permettent de justifier cette note ? Donnez des exemples. - Que devriez-vous faire ou mettre en place pour obtenir une note supérieure ? (Qu'êtes-vous conscient que vous ne faites pas et devriez faire?) 	
Compétences #2. Stimuler par le défi	<ul style="list-style-type: none"> - Selon la définition de cette compétence et les comportements y étant associés, endossés par ce travail, sur une échelle de 1 à 5, où vous situez-vous quant à votre maîtrise de la compétence ? - Au sein de votre organisation, dans votre présent rôle, quels comportements/actions/projets ou autres permettent de justifier cette note ? Donnez des exemples. - Que devriez-vous faire ou mettre en place pour obtenir une note supérieure ? (Qu'êtes-vous conscient que vous ne faites pas et devriez faire?) 	
Compétences #3. Soutenir l'individu	<ul style="list-style-type: none"> - Selon la définition de cette compétence et les comportements y étant associés, endossés par ce travail, sur une échelle de 1 à 5, où vous situez-vous quant à votre maîtrise de la compétence ? - Au sein de votre organisation, dans votre présent rôle, quels comportements/actions/projets ou autres permettent de justifier cette note ? Donnez des exemples. - Que devriez-vous faire ou mettre en place pour obtenir une note supérieure ? (Qu'êtes-vous conscient que vous ne faites pas et devriez faire?) 	

<p>Compétences #4. Orchestrer son/ses équipe(s) de travail</p>	<p>- Selon la définition de cette compétence et les comportements y étant associés, endossés par ce travail, sur une échelle de 1 à 5, où vous situez-vous quant à votre maîtrise de la compétence ?</p> <p>- Au sein de votre organisation, dans votre présent rôle, quels comportements/actions/projets ou autres permettent de justifier cette note ? Donnez des exemples.</p> <p>- Que devriez-vous faire ou mettre en place pour obtenir une note supérieure ? (Qu'êtes-vous conscient que vous ne faites pas et devriez faire?)</p>	
<p>Compétences #5. Mettre en place les conditions externes gagnantes</p>	<p>- Selon la définition de cette compétence et les comportements y étant associés, endossés par ce travail, sur une échelle de 1 à 5, où vous situez-vous quant à votre maîtrise de la compétence ?</p> <p>- Au sein de votre organisation, dans votre présent rôle, quels comportements/actions/projets ou autres permettent de justifier cette note ? Donnez des exemples.</p> <p>- Que devriez-vous faire ou mettre en place pour obtenir une note supérieure ? (Qu'êtes-vous conscient que vous ne faites pas et devriez faire?)</p>	
<p>Compétences #6. Orienter le projet</p>	<p>- Selon la définition de cette compétence et les comportements y étant associés, endossés par ce travail, sur une échelle de 1 à 5, où vous situez-vous quant à votre maîtrise de la compétence ?</p> <p>- Au sein de votre organisation, dans votre présent rôle, quels comportements/actions/projets ou autres permettent de justifier cette note ? Donnez des exemples.</p> <p>- Que devriez-vous faire ou mettre en place pour obtenir une note supérieure ? (Qu'êtes-vous conscient que vous ne faites pas et devriez faire?)</p>	
<p>Classification des compétences</p>	<p>Parmi les 6 compétences abordées, classifiez-les en ordre d'importance pour la gestion de la créativité. La première compétence représentera donc celle que vous jugez la plus influente pour la créativité de vos employés et la dernière la moins influente.</p> <p>Vous pouvez mettre certaines compétences à un même niveau. Vous pouvez éliminer certaines compétences si vous jugez qu'elles n'ont pas d'influence.</p>	
<p>Autres compétences</p>	<p>Croyez-vous que d'autres compétences devraient faire partie de ce bilan? Si oui, lesquelles.</p>	
<p>Mot de la fin</p>	<p>- Explications des prochaines étapes de la collecte de données (questionnaire et entrevue) ;</p> <p>- Remerciement de leur participation ;</p> <p>- Adresser les questions et les autres commentaires, s'il y a lieu.</p>	

Échelle de mesure (Likert, 1932) :

1. Je ne considère pas maîtriser cette compétence.
 2. Je considère maîtriser quelques éléments seulement de cette compétence.
 3. Je considère bien maîtriser cette compétence pour approximativement la moitié des éléments qu'elle requiert.
 4. Je considère très bien maîtriser cette compétence en majeure partie.
 5. Je considère très bien maîtriser cette compétence, je ne pourrais faire mieux.
- N/A. Mes présentes fonctions au sein de cette organisation ne nécessitent pas de déployer cette compétence.

Annexe 4. Les questionnaires – la phase 2 de la collecte de données

Annexe 4.1. Le questionnaire (modèle)

Ci-après, voici le questionnaire tel qu'il a été envoyé en date du 14 juillet 2015, suivi des questionnaires complétés par les 5 répondants. Le bilan des compétences fut joint à l'envoi de ce questionnaire.

Nom, Prénom :

Fonction :

Organisation :

Questionnaire - Phase 2: Apprentissages perçus par le participant suite à la formation

Volet 1: Sous la colonne apprentissage(s) de la grille ci-dessous, pour chacune des compétences, veuillez indiquer les apprentissages reliés à ces dernières que vous avez tirés durant les 2 semaines de l'école d'été.

Volet 2: Sous la colonne changement(s) de la grille ci-dessous, indiquez, selon vous, si ces apprentissages vous permettront d'apporter des changements au sein de votre fonction/organisation ? Si oui, donnez des exemples pour chacun des apprentissages. Si non, expliquez pour quelle(s) raison(s) vous ne pensez pas que ces apprentissages vous permettront d'apporter des changements au sein de votre fonction/organisation.

Tableau 4.1: Le questionnaire de [nom complet]

Compétences	Apprentissage(s) (Volet 1)	Changement(s) (Volet 2)
1. Gérer les connaissances		
2. Stimuler par le défi		
3. Soutenir l'individu		
4. Orchestrer son/ses équipe(s) de travail		
5. Mettre en place les conditions externes gagnantes		
6. Orienter le projet		

*Une courte définition des 6 compétences et les principaux comportements y étant rattachés figurent à l'annexe jointe. Veuillez vous y référer afin de valider que les apprentissages et changements notés correspondent à la définition des compétences que ce travail endosse.

*Annexe 1 : la grille des compétences de gestion *pour* la créativité

Tableau 4.2: La définition et les comportements des 6 compétences

Compétences	Définitions	Comportements
1. Gérer les connaissances	Favorise l'émergence des connaissances, leur prise en note, le partage, la combinaison et la création de nouvelles. Favorise la capacité d'absorption de l'organisation.	<ul style="list-style-type: none"> Favoriser le partage de connaissances, d'expériences, et d'habiletés au sein de l'équipe de travail; Favoriser le partage de connaissances, d'expériences, et d'habiletés avec d'autres équipes de travail, départements ou métiers au sein de l'organisation; Favoriser le partage de connaissances, d'expériences, et d'habiletés provenant de l'extérieur de l'organisation; Favorise le transfert d'informations provenant de la haute direction.
2. Stimuler par le défi	Favorise l'émergence d'idées auprès de ces employés en les orientant vers de nouvelles avenues, leur imposant des contraintes ou en ajoutant de nouvelles variables, tout en gardant en tête l'objectif organisationnel.	<ul style="list-style-type: none"> Permet aux employés de se dépasser constamment; Impose certaines contraintes; Expose les employés à des défis sans enfreindre la compétition malsaine entre paires; Est capable de « challenger » les idées de chacun pour les faire progresser; Favorise l'ouverture d'esprit et l'absence de jugement (exception en phase convergente).
3. Soutenir l'individu	Encourage et permet le développement d'un engagement de l'employé envers son travail et l'organisation. Permet à l'employé de se sentir à sa place.	<ul style="list-style-type: none"> Offre de la rétroaction riche aux employés Valorise et récompense les apports individuels Établit des objectifs de progression individuelle Encourage la prise de risque et remercie les apprentissages provenant des échecs Encourage l'autonomie Connait les individus et sait mettre à profit les forces de chacun au sein des bons postes.
4. Orchestrer son/ses équipe(s) de travail	S'assure d'un engagement individuel au sein des groupes et des projets auxquels l'employé participera. S'assure du bon déroulement des projets	<ul style="list-style-type: none"> Implique les personnes appropriées au sein des différents projets (expertise suffisante, etc.); Assure une hétérogénéité de l'équipe de par les expériences antécédentes, intérêts ou autres; Assure une rotation des membres de l'équipe; Sait adapter les stratégies de résolution de problème selon les employés constituant le groupe; Orienté chaque individu envers leur rôle au sein du groupe et s'assure que tous y trouvent leur motivation; Établit des objectifs de progression de groupe; Établit un esprit collaboratif et d'entraide entre les membres de l'équipe et s'assure que chacun d'entre eux reconnaisse l'expertise de leurs paires.
5. Mettre en place les conditions externes gagnantes	Encadre les employés dans leur travail en leur offrant les ressources nécessaires en soutien au processus créatif	<ul style="list-style-type: none"> Allouer le temps nécessaire au déroulement du projet sans pression inutile; Allouer un budget raisonnable et sans trop de restriction; Facilite l'accessibilité aux informations nécessaires au projet; Offrir un environnement de travail (physique et social) stimulant et en mouvement.
6. Orienter le projet	Connait les règles du jeu pour mieux les contourner. Il est en mesure de trancher de par sa connaissance dans le domaine et envers l'organisation. Sait reconnaître les idées originales selon le contexte. Possède une bonne connaissance de l'industrie et des changements externes, auxquels l'organisation fait face.	<ul style="list-style-type: none"> Évalue et effectue des choix pour avancer parmi les options issues du processus divergent ; Aligne le travail des employés avec la stratégie organisationnelle; Réoriente le projet vers la stratégie organisationnelle.

Annexe 5. La grille d'entrevue – la phase 3 de la collecte de données

Objectif entrevue 3: Faire l'état de la maîtrise des compétences sélectionnées auprès des participants, selon leur perception, suite à la formation. Cette étape permettra d'établir un point de comparaison avec les résultats de la première phase de la collecte de données, de même qu'avec le questionnaire, lors de l'analyse des données.

Objectif global de la recherche : Évaluer le développement des compétences de gestion pour la créativité par le biais de formation. Le développement représente ainsi l'objet principal de l'étude. On ne s'attardera donc pas aux notes en tant que telles, mais plutôt aux variations possibles entre la première et la dernière entrevue et aux effets potentiels de la formation sur les compétences des candidats.

Tableau 5.1: La grille d'entrevue de [nom complet] – Phase 3

Sections	Précisions / Questions	Notes (1-5)
Explications	<ul style="list-style-type: none"> - Remerciement pour leur participation au projet de recherche ; - Présentation du déroulement de l'entrevue (types de questions abordées, durée, objectifs) ; - Consentement à l'enregistrement audio conforme au CER ; - Adresser les questions, s'il y a lieu. 	
Compétences #1. Gérer les connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - Selon la définition de cette compétence et les comportements y étant associés, endossés par ce travail, sur une échelle de 1 à 5, où vous situez-vous quant à votre maîtrise de la compétence ? 5 signifiant que vous considérez très bien maîtriser cette compétence et 1 que vous considérez ne pas maîtriser cette compétence. - Au sein de votre organisation, dans votre présent rôle, quels comportements/actions/projets ou autres permettent de justifier cette note ? Donnez des exemples. - Que devriez-vous faire ou mettre en place pour obtenir une note supérieure ? (Qu'êtes-vous conscient que vous ne faites pas et devriez faire?) 	
Compétences #2. Stimuler par le défi	<ul style="list-style-type: none"> - Selon la définition de cette compétence et les comportements y étant associés, endossés par ce travail, sur une échelle de 1 à 5, où vous situez-vous quant à votre maîtrise de la compétence ? - Au sein de votre organisation, dans votre présent rôle, quels comportements/actions/projets ou autres permettent de justifier cette note ? Donnez des exemples. - Que devriez-vous faire ou mettre en place pour obtenir une note supérieure ? (Qu'êtes-vous conscient que vous ne faites pas et devriez faire?) 	
Compétences #3. Soutenir l'individu	<ul style="list-style-type: none"> - Selon la définition de cette compétence et les comportements y étant associés, endossés par ce travail, sur une échelle de 1 à 5, où vous situez-vous quant à votre maîtrise de la compétence ? - Au sein de votre organisation, dans votre présent rôle, quels comportements/actions/projets ou autres permettent de justifier cette note ? Donnez des exemples. - Que devriez-vous faire ou mettre en place pour obtenir une note supérieure ? (Qu'êtes-vous conscient que vous ne faites pas et devriez faire?) 	

<p>Compétences #4. Orchestrer son/ses équipe(s) de travail</p>	<p>- Selon la définition de cette compétence et les comportements y étant associés, endossés par ce travail, sur une échelle de 1 à 5, où vous situez-vous quant à votre maîtrise de la compétence ?</p> <p>- Au sein de votre organisation, dans votre présent rôle, quels comportements/actions/projets ou autres permettent de justifier cette note ? Donnez des exemples.</p> <p>- Que devriez-vous faire ou mettre en place pour obtenir une note supérieure ? (Qu'êtes-vous conscient que vous ne faites pas et devriez faire?)</p>	
<p>Compétences #5. Mettre en place les conditions externes gagnantes</p>	<p>- Selon la définition de cette compétence et les comportements y étant associés, endossés par ce travail, sur une échelle de 1 à 5, où vous situez-vous quant à votre maîtrise de la compétence ?</p> <p>- Au sein de votre organisation, dans votre présent rôle, quels comportements/actions/projets ou autres permettent de justifier cette note ? Donnez des exemples.</p> <p>- Que devriez-vous faire ou mettre en place pour obtenir une note supérieure ? (Qu'êtes-vous conscient que vous ne faites pas et devriez faire?)</p>	
<p>Compétences #6. Orienter le projet</p>	<p>- Selon la définition de cette compétence et les comportements y étant associés, endossés par ce travail, sur une échelle de 1 à 5, où vous situez-vous quant à votre maîtrise de la compétence ?</p> <p>- Au sein de votre organisation, dans votre présent rôle, quels comportements/actions/projets ou autres permettent de justifier cette note ? Donnez des exemples.</p> <p>- Que devriez-vous faire ou mettre en place pour obtenir une note supérieure ? (Qu'êtes-vous conscient que vous ne faites pas et devriez faire?)</p>	
<p>Classification des compétences</p>	<p>Parmi les 6 compétences abordées, classifiez-les en ordre d'importance pour la gestion de la créativité. La première compétence représentera donc celle que vous jugez la plus influence sur la créativité de vos employés et la dernière la moins influente.</p> <p>Vous pouvez mettre certaines compétences à un même niveau Vous pouvez éliminer certaines compétences si vous jugez qu'elles n'ont pas d'influence.</p>	
<p>Autres compétences</p>	<p>Croyez-vous que d'autres compétences devraient faire partie de ce bilan? Si oui, lesquelles?</p>	
<p>Apprentissages</p>	<p>Quels est l'apprentissage le plus important (celui qui vous a marqué le plus) issu de la formation?</p>	
<p>Mot de la fin</p>	<p>- Explications des prochaines étapes de la collecte de données (questionnaire et entrevue) ; - Remerciement de leur participation ; - Adresser les questions et les autres commentaires, s'il y a lieu.</p>	

Échelle de mesure (Likert, 1932) :

1. Je ne considère pas maîtriser cette compétence.
2. Je considère maîtriser quelques éléments seulement de cette compétence.
3. Je considère bien maîtriser cette compétence pour approximativement la moitié des éléments qu'elle requiert.
4. Je considère très bien maîtriser cette compétence en majeure partie.
5. Je considère très bien maîtriser cette compétence, je ne pourrais faire mieux.

N/A. Mes présentes fonctions au sein de cette organisation ne nécessitent pas de déployer cette compétence.

Annexe 6. Les grilles d'analyse – les 3 phases

Annexe 6.1. La grille d'analyse (modèle)

Présentée ci-dessus, la grille utilisée pour l'analyse des données remplit suite à la retranscription des entretiens et du codage fait au sein des verbatims et questionnaire. Ensuite, la grille pour chacun des participants est exposée permettant une meilleure lecture des données pertinentes à la recherche.

Il est à noter que la retranscription représente fidèlement la syntaxe parlée des candidats.

Tableau 6.1: La grille d'analyse – L'auto-évaluation des effets de la formation par le biais des apprentissages – [nom - poste – organisation]

Avant [T-1] (Entrevue 1)	Compétences	Apprentissages (Kirkpatrick, et Kirkpatrick, 2015)	Après [T1] (Questionnaire)	Après [T2] (Entrevue 2)	Transfert (Entrevue 2)
	#1 : Gérer les connaissances	Connaissances			
		Habilités			
		Attitudes			
		Confiance			
		Intention de transfert			
	#2 : Stimuler par le défi	Connaissances			
		Habilités			
		Attitudes			
		Confiance			
		Intention de transfert			
	#3 : Soutenir l'individu	Connaissances			
		Habilités			
		Attitudes			
		Confiance			

Avant [T-1] (Entrevue 1)	Compétences	Apprentissages (Kirkpatrick, et Kirkpatrick, 2015)	Après [T1] (Questionnaire)	Après [T2] (Entrevue 2)	Transfert (Entrevue 2)
		Intention de transfert			
	#4 : Orchestrer son/ses équipe(s) de travail	Connaissances			
		Habilités			
		Attitudes			
		Confiance			
		Intention de transfert			
	#5 : Mettre en place les conditions externes gagnantes	Connaissances			
		Habilités			
		Attitudes			
		Confiance			
		Intention de transfert			
	#6 : Orienter le projet	Connaissances			
		Habilités			
		Attitudes			
		Confiance			
		Intention de transfert			

Tableau 6.2: Les autres commentaires de [nom complet]

Autres commentaires pertinents à l'analyse (en lien avec les apprentissages et les compétences) [T ₂]

Tableau 6.3: La classification des compétences selon leur influence sur la créativité: perception de [nom complet]

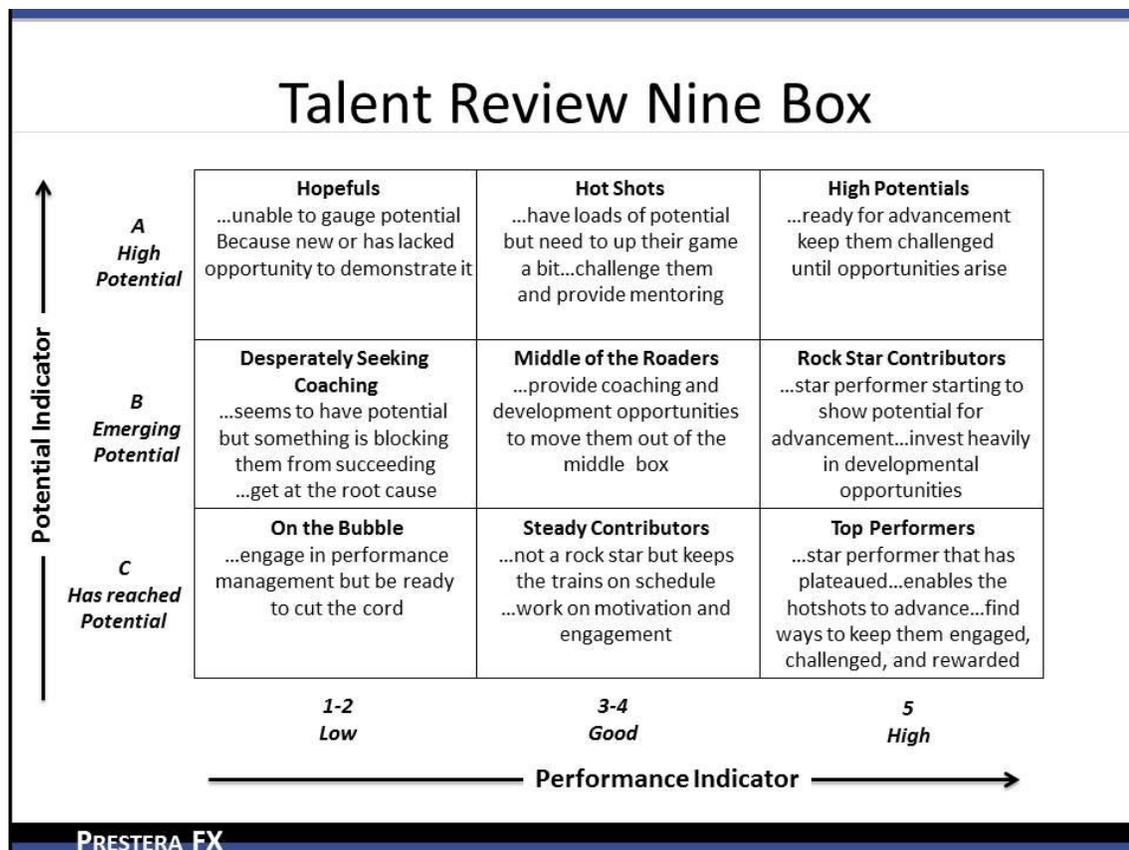
Avant [T-1]	Après [T2]
1-	1-
2-	2-
3-	3-
4-	4-
5-	5-
6-	6-

Tableau 6.4: L'auto-évaluation de la maîtrise des compétences de gestion *pour* la créativité: perception de [nom complet] sur ces compétences

Compétences	Avant [T-1]	Après [T2]
#1: Gérer les connaissances		N/A
#2: Stimuler par le défi		
#3: Soutenir l'individu		
#4: Orchestrer son/ses équipe(s) de travail		
#5: Mettre en place les conditions externes gagnantes		
#6: Orienter le projet		

Annexe 7. La grille *Nine box*

Ci-dessous, la définition d'un employé haut potentiel considérant l'axe de la performance et du potentiel.



Source : <http://cdn.photonesta.com/images/presterafx.com/wordpress/wp-content/uploads/2013/02/Talent-Review-Nine-Box.jpg>

