

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Des critères d'évaluation génériques et une grille d'évaluation à échelles descriptives
globales pour évaluer des apprentissages en créativité au collégial

par

Angela Mastracci
Matricule 89322530

Essai présenté à la Faculté d'éducation
En vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Février 2011

© Angela Mastracci, 2011

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Des critères d'évaluation génériques et une grille d'évaluation à échelles descriptives
globales pour évaluer des apprentissages en créativité au collégial

par

Angela Mastracci
Matricule 89322530

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Directrice d'essai
Madame France Côté

_____ Évaluatrice de l'essai
Madame Marie Ménard

Essai accepté le 15 février 2011

REMERCIEMENTS

C'est grâce au soutien de plusieurs personnes que j'ai pu réaliser et mener à terme cette recherche. D'abord, je tiens à remercier France Côté, ma directrice d'essai, pour sa rigueur, sa rapidité, sa justesse et ses commentaires toujours pertinents à l'égard de l'amélioration de mon essai. Ses encouragements et sa confiance en moi m'ont grandement aidée à persévérer jusqu'à l'aboutissement de la recherche et du rapport.

Merci à Geneviève Nault, professeur au Secteur PERFORMA de l'Université de Sherbrooke, pour son regard perspicace lors de la critique de mon projet d'essai pendant l'activité MEC 803 *Séminaire de recherche*. Ses commentaires ont contribué à raffiner certaines parties de l'essai.

Merci à la Direction des études et au Service des ressources humaines du cégep Marie-Victorin qui favorisent le perfectionnement du personnel. Merci à Hélène Allaire, directrice adjointe des études, d'avoir cru en ce projet. Merci à toute l'équipe au Service des programmes et du développement pédagogique pour leur soutien précieux. Merci aussi à Suzanne Filteau pour sa recherche capitale et ses conseils.

Merci à mon conjoint Yves et à mes amis qui ont accepté avec patience le fait que j'étais moins présente et disponible pour eux durant différentes périodes de la recherche.

Finalement, je tiens à remercier ma sœur Anna. Malgré les 4550 kilomètres qui nous séparent, elle n'a jamais cessé de m'écouter et de m'encourager à poursuivre mon désir de réaliser et de mener à terme cette recherche.

SOMMAIRE

Le sujet de cette recherche porte sur l'évaluation des apprentissages en créativité au collégial. Il est possible d'évaluer des apprentissages en créativité en s'appuyant sur les fondements de l'évaluation dans une approche par compétences notamment ce qui relève des procédés reliés au jugement professionnel. Par conséquent, l'objectif général de cette recherche-développement vise à cerner les critères d'évaluation associés à la créativité et à développer une grille d'évaluation à échelles descriptives pour aider les enseignantes et les enseignants des programmes d'études cibles éprouvant des difficultés à évaluer les apprentissages en créativité.

Pour ce faire, nous avons réalisé une recherche-développement s'inscrivant dans un paradigme compréhensif/interprétatif ainsi qu'une méthodologie de recherche qualitative/interprétative. Cette recherche a ciblé trois programmes d'études offerts au cégep Marie-Victorin pour leur diversité de point de vue. Il s'agit des programmes d'arts plastiques, de techniques d'éducation spécialisée et de design de mode. Trois individus du corps professoral, un par programme d'études cible, ont été sélectionnés pour participer à cette recherche. Deux entrevues individuelles semi-dirigées à des étapes distinctes ainsi qu'une observation de matériel pédagogique représentent les techniques utilisées lors de la collecte et de l'analyse des données.

Nous avons déduit quatre faits saillants des résultats de notre recherche-développement qui selon nous, peuvent alimenter les enseignantes et les enseignants des programmes d'études cibles éprouvant des difficultés à évaluer les apprentissages en créativité rejoignant ainsi notre objectif général de recherche.

D'abord, malgré la diversité des domaines choisis, il y existe plusieurs similitudes. Les résultats ont confirmé notre hypothèse de départ qu'il était possible

de repérer parmi des domaines différents des caractéristiques et des qualités communes en ce qui concerne l'interprétation du concept de créativité. Ces similitudes ont orienté la production des outils développés vers une forme générique. En deuxième lieu, la comparaison des données provenant des trois programmes cibles a mené à la formulation de onze critères pouvant s'appliquer de façon générique à ceux-ci.

La validation interne des outils développés a fait émerger les deux autres faits saillants. En ce qui concerne le choix des critères d'évaluation génériques et la pertinence d'avoir construit trois échelles descriptives globales selon le produit créatif, le processus créatif et la personne créative/propos, notre décision d'avoir cerné et séparé les critères d'évaluation selon ces 3P associés à l'évaluation a été confirmée. Les propos des trois individus interviewés ont révélé que cette distinction peut contribuer à démystifier l'évaluation des apprentissages en créativité en favorisant une meilleure interprétation du produit créatif, du processus créatif et de la personne créative/propos ainsi que les caractéristiques et les qualités qui servent à les évaluer.

Finalement, certains résultats lors de l'étape de la validation interne ont révélé que les outils développés ne sont pas figés dans leur forme ni dans leur contenu et peuvent évoluer et s'adapter aux besoins du domaine visé. En ce sens, nous considérons que l'aspect pragmatique de recherche a été rencontré, le désir de développer des outils d'évaluation pouvant aider les enseignantes et les enseignants dans un contexte pratique où il s'agit d'évaluer les apprentissages en créativité.

Les résultats obtenus ont fait émerger quelques pistes de recherches futures notamment a) une expérimentation en classe des outils développés lors d'une recherche évaluative ou d'une recherche-action et b) une recherche-développement pour produire une version adaptée des outils propre à une situation donnée dans un domaine.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
LISTE DES TABLEAUX	11
LISTE DES FIGURES	12
INTRODUCTION	13
PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE	17
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE	17
1.1. La place de la créativité dans les programmes de formation au collégial	17
1.2. La place de la créativité dans les programmes d'études au cégep Marie-Victorin	19
1.3. Quelques programmes d'études au CMV qui font référence à la créativité.....	20
1.4. Remise en question de la qualité de l'évaluation des apprentissages en créativité.....	26
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE	26
2.1. Le doute entourant l'équité et la qualité de l'évaluation des apprentissages en créativité.....	27
2.2. La subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages en créativité.....	29
2.3. La nature des tâches demandées faisant appel à la créativité.....	30
2.4. La spécification des critères d'évaluation associés à la créativité	31
2.5. L'utilisation de grilles d'évaluation qui présentent des critères associés à la créativité.....	32
2.6. Le besoin de perfectionnement à l'égard de l'évaluation des apprentissages en créativité.....	34
3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE	36
DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE DE RÉFÉRENCE	39
1. UN MODÈLE DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ	39
1.1. Les 5P du modèle du concept de créativité de Filteau (2009)	42
1.2. Les trois liens du modèle du concept de créativité de Filteau (2009)....	46
1.3. Le transfert du modèle du concept de créativité de Filteau (2009) à d'autres domaines	52

2.	L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES	54
2.1.	La notion d' <i>assessment</i>	55
2.2.	La notion de compétence	58
2.3.	La notion de situation complexe	60
2.4.	Les outils de jugement	62
3.	L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN CRÉATIVITÉ	65
3.1.	L'appréciation des apprentissages en créativité.....	65
3.2.	L'évaluation du produit créatif.....	67
3.3.	L'évaluation du processus créatif.....	68
3.4.	L'évaluation de la personne créative/propos.....	69
3.5.	Les notions clés du cadre de référence selon les 3P associés à l'évaluation.....	69
3.6.	La construction d'une grille d'évaluation à échelles descriptives pour évaluer les apprentissages en créativité	72
4.	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	75
TROISIÈME CHAPITRE - LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE		77
1.	L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	77
1.1.	Le type de recherche	78
2.	LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE....	79
3.	LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	81
3.1.	La technique principale de collecte de données.....	81
3.2.	La technique complémentaire de collecte de données	83
3.3.	Le journal de bord	84
4.	LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	85
5.	LA DÉMARCHE D'ANALYSE	89
6.	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	92
7.	LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ	93
QUATRIÈME CHAPITRE - PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS		97

1.	LES ÉLÉMENTS DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ EMPLOYÉS DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES CIBLES	97
1.1.	Le P produit et le lien production.....	99
1.2.	Le P processus et le lien pensée créatrice	101
1.3.	Le P personne et le lien créativité individuelle ou d'alliance	103
1.4.	Le P période	105
1.5.	Le P place.....	106
2.	LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA SITUATION PROBLÈME OU LA TÂCHE DEMANDÉE DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES CIBLES SELON LES 3P ASSOCIÉS À L'ÉVALUATION	108
2.1.	Le P produit.....	110
2.2.	Le P processus.....	113
2.3.	Le P personne/propos.....	116
2.4.	Les critères d'évaluation génériques pour évaluer les apprentissages en créativité.....	118
3.	LE DÉVELOPPEMENT D'UNE GRILLE D'ÉVALUATION À ÉCHELLES DESCRIPTIVES QUI REND COMPTE DU PRODUIT CRÉATIF, DU PROCESSUS CRÉATIF ET DE LA PERSONNE CRÉATIVE/PROPOS .	120
3.1.	Une grille d'évaluation à trois échelles descriptives.....	121
3.2.	Les critères d'évaluation déterminants.....	121
3.3.	L'aspect générique de la formulation des échelons	122
3.4.	Le lexique qui accompagne les échelles descriptives	123
3.5.	Les échelles descriptives globales.....	123
3.6.	Les quatre échelons.....	125
3.7.	La description des niveaux d'appréciation.....	126
4.	LA VALIDATION INTERNE DES OUTILS DÉVELOPPÉS.....	127
4.1.	La cohérence des critères d'évaluation génériques.....	128
4.2.	La pertinence de trois échelles descriptives globales.....	129
4.3.	L'exhaustivité et la clarté des critères et des lexiques	131
4.4.	La justesse des échelles descriptives.....	132
4.5.	L'utilité du matériel pédagogique produit.....	136
	CONCLUSION.....	145
1.	LES FAITS SAILLANTS DES RÉSULTATS DE RECHERCHE	147
2.	LES LIMITES DE LA RECHERCHE	148
3.	LES RETOMBÉES ET LES SUITES PÉDAGOGIQUES	149

4. LES PISTES DE RECHERCHES FUTURES.....	151
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	153
ANNEXE A - <i>THE CREATIVITY CHECKLIST DESCRIPTORS AND</i>	
<i>BEHAVIOURS/PERFORMANCE INDICATORS</i>	157
ANNEXE B - LES PROFILS DE SORTIE FAISANT RÉFÉRENCE À LA	
CRÉATIVITÉ.....	158
ANNEXE C - LE MODÈLE DÉTAILLÉ DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ.....	165
ANNEXE D - LE MODÈLE DÉTAILLÉ DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ	
APPLIQUÉ AU DESIGN DE MODE	166
ANNEXE E - UN EXEMPLE DES DIFFÉRENTES ACTIVITÉS ASSOCIÉES À	
CHAQUE PHASE DU PROCESSUS CRÉATIF SOUS-JACENT AU	
DÉVELOPPEMENT D'UNE COLLECTION DE VÊTEMENTS ..	167
ANNEXE F - GRILLE D'ENTREVUE NUMÉRO 1	168
ANNEXE G - GRILLE D'ENTREVUE NUMÉRO 2.....	171
ANNEXE H - GRILLE D'OBSERVATION DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE..	173
ANNEXE I - LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE	
CONSENTEMENT.....	175
ANNEXE J – LA VERSION RÉVISÉE DES OUTILS D'ÉVALUATION.....	178

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Synthèse des qualités et des caractéristiques associées aux 5P et aux trois liens du modèle du concept de créativité de Filteau (2009).....	51
Tableau 2 : Comparaison des notions clés du cadre de référence selon les 3P associés à l'évaluation : produit, processus et personne/propos	71
Tableau 3 : Les précisions du déroulement de la recherche.....	88
Tableau 4 : Données recueillies dans les trois programmes et classées selon le P produit et le lien production	100
Tableau 5 : Données recueillies dans les trois programmes et classées selon le P processus et le lien pensée créatrice.....	102
Tableau 6 : Données recueillies dans les trois programmes et classées selon le P personne et le lien créativité individuelle ou d'alliance.....	104
Tableau 7 : Données recueillies dans les trois programmes et classées selon le P période.....	105
Tableau 8 : Données recueillies dans les trois programmes et classées selon le P place	107
Tableau 9 : Données reliées aux critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans chacun des programmes d'études cibles et classées selon le P produit.....	112
Tableau 10 : Données reliées aux critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans chacun des programmes d'études cibles et classées selon le P processus.....	115
Tableau 11 : Données reliées aux critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans chacun des programmes d'études cibles et classées selon le P personne/propos	117

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le modèle du concept de créativité de Filteau (2009).....	41
--	----

INTRODUCTION

Exercer sa créativité est un élément stratégique pour répondre aux besoins de changements rapides exigés autant dans la vie professionnelle que dans la vie personnelle (Lavoie, 2009). Développer des habiletés associées au concept de créativité, notamment la pensée créatrice, permet à une personne de cultiver une attitude d'ouverture et d'acquérir des stratégies pour proposer des solutions appropriées et novatrices dans notre société qui change et évolue rapidement.

Cependant, évaluer des apprentissages en créativité reste un domaine complexe, car il n'existe pas un seul test parfait pour l'évaluer et des tests standards et objectifs ne sont pas appropriés pour l'évaluer (Kaufman, Plucker et Baer, 2008). De plus, le concept de créativité est multidimensionnel ce qui peut provoquer diverses interprétations par les évaluatrices et les évaluateurs à son sujet. Ajoutons qu'il existe d'autres difficultés associées à l'évaluation des apprentissages en créativité qui ont été soulevées par des enseignantes et des enseignants du collégial notamment, l'aspect subjectif du jugement et la difficulté à bien cerner des critères d'évaluation reliés à la créativité.

Cela dit, il est possible d'évaluer des apprentissages en créativité en s'appuyant sur les fondements de l'évaluation dans une approche par compétences notamment ce qui relève des procédés reliés au jugement professionnel. Par conséquent, l'objectif général de cette recherche-développement vise à cerner les critères d'évaluation associés à la créativité et à développer une grille d'évaluation à échelles descriptives pour aider les enseignantes et les enseignants des programmes d'études cibles éprouvant des difficultés à évaluer les apprentissages en créativité.

Le sujet de cette recherche porte donc sur l'évaluation des apprentissages en créativité au collégial. Le premier chapitre, la problématique, expose le contexte de la recherche, le problème de recherche et l'objectif général de recherche. Pour situer le contexte de la recherche, nous abordons la place de la créativité dans les programmes de formation au collégial ainsi que dans les programmes d'études au cégep Marie-Victorin (CMV). Par la suite, sept programmes d'études au CMV qui font référence à la créativité sont présentés. La section portant sur le contexte de la recherche se termine par une remise en question de la qualité de l'évaluation des apprentissages en créativité. Ensuite, le problème de recherche est défini selon 1) le doute entourant l'équité et la qualité de l'évaluation des apprentissages en créativité, 2) la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages en créativité, 3) la nature des tâches demandées faisant appel à la créativité, 4) la spécification des critères d'évaluation associés à la créativité, 5) l'utilisation de grilles d'évaluation qui présentent des critères associés à la créativité et 6) le besoin de perfectionnement à l'égard de l'évaluation des apprentissages en créativité. Le premier chapitre se termine par la précision de l'objectif général de recherche.

Le deuxième chapitre, le cadre de référence, expose les principaux concepts qui ont servi à préciser les objectifs spécifiques de recherche. Les éléments de la problématique font appel à des notions reliées au concept de créativité, à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences et à l'évaluation des apprentissages en créativité. En ce qui concerne le concept de créativité, nous présentons le modèle sur lequel notre recherche s'appuie ainsi que la possibilité de sa transférabilité à d'autres domaines. Ensuite, nous abordons l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences par le biais de l'*assessment*, la compétence, la situation complexe et les outils de jugement. Finalement, l'évaluation des apprentissages en créativité est abordée sous l'angle de l'appréciation des apprentissages en créativité et de l'évaluation du produit créatif, du processus créatif et de la personne créative/propos. Il y a lieu aussi de comparer les notions clés du cadre de référence selon les 3P associés à l'évaluation (produit, processus et

personne/propos) et de présenter une méthodologie pour la construction d'une grille d'évaluation à échelles descriptives pour évaluer les apprentissages en créativité. Le deuxième chapitre se termine par la précision de quatre objectifs spécifiques de recherche.

Le troisième chapitre, le cadre méthodologique, expose l'approche méthodologique privilégiée et le type de recherche utilisé. Le choix et le rôle des participantes et des participants à la recherche sont présentés. Ensuite, les techniques et les instruments de collecte de données, le déroulement de la recherche, la démarche d'analyse ainsi que les considérations éthiques sont présentés. Les moyens pour assurer la rigueur et la scientificité de notre démarche sont présentés à la fin du troisième chapitre.

Lors du quatrième chapitre, la présentation et l'interprétation des résultats, nous procédons à une synthèse et à une interprétation des données recueillies lors de la collecte de données en fonction des quatre objectifs spécifiques de recherche en commençant par les données qui ont orienté la production des outils développés vers une forme générique. Ensuite, nous présentons les données recueillies qui ont contribué à la formulation des critères d'évaluation génériques et à la production d'une grille d'évaluation à échelles descriptives pour évaluer les apprentissages en créativité. Finalement, les données en lien avec la validation interne des outils développés sont présentées et interprétées.

Lors de la dernière partie de l'essai, la conclusion, nous résumons le processus de notre recherche et les faits saillants des résultats de recherche. Ensuite, nous présentons les limites de la recherche ainsi que les retombées et les suites pédagogiques qui se dégagent de notre recherche. Le rapport se termine par la présentation de quelques pistes de recherches futures.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, la problématique, nous présentons le contexte de la recherche, le problème de recherche et l'objectif général de recherche.

Le sujet de cette recherche porte sur l'évaluation des apprentissages en créativité au collégial, plus spécifiquement selon certains programmes d'études offerts au cégep Marie-Victorin (CMV) situé dans la région montréalaise. Le contexte est situé d'abord globalement et puis cerné plus précisément dans le milieu de recherche choisi. Le problème de recherche est défini selon des éléments de l'analyse des résultats d'une collecte de données réalisée au CMV portant sur l'évaluation de l'application de sa politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Le chapitre se termine par la précision de l'objectif général de recherche.

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Pour situer le contexte de la recherche, nous abordons la place de la créativité dans les programmes de formation au collégial ainsi que dans les programmes d'études au CMV. Par la suite, sept programmes d'études au CMV qui font référence à la créativité sont présentés. La section portant sur le contexte de la recherche se termine par une remise en question de la qualité de l'évaluation des apprentissages en créativité.

1.1. La place de la créativité dans les programmes de formation au collégial

Exercer sa créativité est un élément stratégique « afin de répondre aux exigences croissantes de la société dans des contextes de vie professionnelle et personnelle appelés à se modifier rapidement [...] » (Lavoie, 2009, p. 8). Le ministère de

l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) s'intéresse à la créativité comme compétence transversale au primaire et au secondaire et comme compétence commune au collégial. Par ailleurs, la créativité fait son entrée de façon explicite parmi les douze compétences des nouveaux devis ministériels de la formation générale au collégial. La créativité se trouve intégrée à la première de trois grandes visées de la formation générale « former la personne à vivre en société de façon responsable ». Elle se nomme ainsi « faire preuve d'autonomie et de créativité dans sa pensée et ses actions » (MELS, 2009, p. 3).

D'après Lavoie (2009), posséder des habiletés associées au concept de créativité, notamment la pensée créatrice, permet à une personne de cultiver une attitude d'ouverture quant aux situations complexes en explorant différentes façons d'aborder un problème et en transformant les contraintes en ressources dans le but de proposer une solution appropriée et novatrice. À ce sujet, Proctor et Burnett (2004) ont développé une liste de neuf descripteurs et leurs indicateurs de performance les plus souvent associés à une personne créative. Les neuf descripteurs incluent des caractéristiques cognitives ainsi que comportementales. Selon leur liste, *The Creativity Checklist Items and Their Performance Indicators* (*Ibid.*, 2004, p. 426) présentée à l'annexe A, une personne possédant des habiletés en créativité propose beaucoup d'idées, pense de façon souple et originale, joue avec les idées, les élabore facilement, possède de la motivation intrinsèque, est curieuse, imaginative et intuitive, n'a pas peur de prendre des risques et s'engage à fond dans une tâche complexe, car elle aime le défi. Plusieurs emplois de nos jours exigent ces caractéristiques des jeunes diplômées et diplômés du collégial.

Manifester de la créativité, c'est-à-dire sortir du cadre habituel, poursuivre des idées originales et trouver des façons réalistes pour les mettre en œuvre ne s'évaluent pas par des tests standards et objectifs (Kaufman, Plucker et Baer, 2008; Starko, 2005; Treffinger, Young, Selby et Shepardson, 2002). Cela dit, il est possible d'évaluer des apprentissages en créativité autrement et nous souhaitons l'explorer par

cette recherche. Alors que le MELS s'intéresse à la créativité comme compétence commune et comme compétence intégrée à la formation générale au collégial, cette recherche s'intéresse davantage à la créativité comme compétence disciplinaire propre aux programmes d'études au collégial, particulièrement ceux au cégep Marie-Victorin. Voyons de plus près la place de la créativité dans les programmes d'études de ce cégep.

1.2. La place de la créativité dans les programmes d'études au cégep Marie-Victorin

Le cégep Marie-Victorin (CMV), qui représente le milieu de cette recherche, est un cégep de taille moyenne avec près de 3,750 étudiants inscrits aux programmes du secteur de l'enseignement régulier. Huit programmes d'études préuniversitaires et dix programmes d'études techniques y sont offerts. Le cégep a une concentration de programmes d'études en arts (appliqués et visuels) et en techniques humaines. Plusieurs programmes offerts au CMV font référence à la créativité dans la description de leur programme et de leurs cours.

Afin d'aider les étudiantes et les étudiants à s'approprier leur programme d'études, l'équipe programme de chacun des programmes d'études au CMV réalise un guide étudiant. Le guide expose entre autres les buts du programme et ses particularités, les perspectives professionnelles, les objectifs de la formation générale et la formation spécifique, le profil de sortie et le cheminement dans le programme d'études. Le profil de sortie du programme est présenté sous forme de schéma. Il représente le travail collectif réalisé par l'équipe programme en ce qui concerne l'interprétation, l'articulation et l'organisation des compétences du programme fournies par le MELS. L'interprétation locale et la couleur du programme font que la terminologie utilisée diffère d'un guide étudiant à l'autre.

Par ailleurs, c'est en étudiant les schémas de profils de sortie que nous avons constaté que la créativité, nommée de manière diverse, figure parmi les compétences

disciplinaires à acquérir de plusieurs programmes d'études offerts au CMV. Nous en avons choisi sept que nous présentons lors de la prochaine partie. Il s'agit des programmes d'études de commercialisation de la mode, de design de mode, de design d'intérieur, de graphisme, de techniques d'éducation spécialisée, d'arts et lettres et d'arts plastiques. L'ensemble des sept profils de sortie est présenté à l'annexe B.

1.3. Quelques programmes d'études au CMV qui font référence à la créativité

Nous avons choisi de présenter les programmes d'études de commercialisation de la mode, de design de mode, de design d'intérieur, de graphisme, de techniques d'éducation spécialisée, d'arts et lettres et d'arts plastiques pour leurs diverses références à la créativité. Pour chaque programme, nous présentons le but du programme et les énoncés en lien avec la créativité. Rappelons que la terminologie utilisée diffère d'un guide étudiant à l'autre selon l'interprétation locale et la couleur du programme. Par exemple, le terme but du programme est parfois remplacé par intention éducative finale ou par finalité du programme. Nous avons donc conservé les termes employés par chacune des équipes programmes.

La visée suivante est inscrite aux buts du programme d'études en commercialisation de la mode « former des gestionnaires responsables, créatifs, capables de travailler en équipe et démontrant un sens de l'esthétique approprié au domaine de la mode » (CMV, 2009a, p. 10). Les vingt-deux énoncés de compétences de la formation spécifique ont été regroupés en cinq champs de compétences. Le deuxième champ de compétences, relié directement à la créativité, se nomme « développer sa créativité et sa connaissance du produit mode » et inclut deux compétences reliées aux connaissances de base des spécificités des produits mode (*Ibid.*, p. 13). Ces compétences sont développées à travers six cours : initiation à l'analyse de la mode, matières premières, textiles, aspects du design de mode, recherche de styles et tendances ainsi que stylisme. Le quatrième champ de compétences porte la description « acquérir des habiletés générales de gestion

commerciale » et inclut des énoncés de compétences d'habiletés générales qui sont à la base de tout processus de gestion notamment « résoudre des problèmes, en tenant compte des contraintes et en faisant preuve d'intuition et de créativité » (*Ibid.*, p. 13). De plus, le schéma en lien avec les compétences du programme regroupe et présente les attitudes à développer propres au domaine de commercialisation de la mode. L'ouverture d'esprit, la curiosité intellectuelle, la créativité ainsi que la flexibilité y figurent. Dans ce profil de sortie, nous constatons que la créativité fait partie des connaissances de base, des habiletés fondamentales et des attitudes à développer.

Le but du programme inscrit au schéma du profil de sortie en design de mode est de « former des designers de mode qui soient capables de créer des collections de vêtements et d'en assurer la réalisation. Dans ce contexte, la maîtrise des différentes techniques devient un support à la création et à la gestion » (CMV, 2009b, p. 13). Il est à noter qu'une précision se retrouve à la rubrique buts du programme du guide étudiant. Le mot innovateur est ajouté pour qualifier la création de collections de vêtements. Les vingt-deux énoncés de compétences de la formation spécifique ont été répartis entre quatre axes de formation : la recherche et la conception, la gestion et la coordination, la promotion et les techniques. C'est sous l'axe de la recherche et de la conception que nous retrouvons un ensemble d'énoncés de compétences reliés à la créativité notamment a) élaborer des concepts de mode distinctifs, b) déceler et représenter les tendances du marché visé, c) effectuer la recherche des matières premières nécessaires à la collection et d) élaborer des projets de collection pour des marchés visés (*Ibid.*). L'axe des techniques comprend aussi quelques énoncés de compétences qui font appel à la créativité. Il s'agit notamment, a) d'utiliser le moulage à des fins de recherche et d'évaluation et b) de résoudre des problèmes de faisabilité (*Ibid.*). Dans ce profil de sortie, nous constatons que la créativité est reliée au processus de conception d'une collection de vêtements, aux diverses techniques utilisées lors du processus ainsi qu'au produit final novateur et adapté au marché visé.

L'intention éducative finale du programme d'études en design d'intérieur est de « former un être éduqué capable de concevoir et d'élaborer tous genres d'espaces intérieurs correspondants aux besoins humains actuels et futurs » (CMV, 2009c, p. 13). Le schéma du profil de sortie l'illustre par la rencontre de deux axes. « Concevoir et élaborer » est illustré par l'axe vertical, les idées et les techniques, qui porte sur la nature des interventions du designer d'intérieur (CMV, 2006a). « Les espaces intérieurs et les besoins humains » sont illustrés par l'axe horizontal, le contexte physique et le contexte humain, qui porte sur le milieu d'intervention dans lequel le designer d'intérieur évolue (*Ibid.*). Les vingt et un énoncés de compétences de la formation spécifique se trouvent regroupés dans un des quatre cadrans du schéma produits par la rencontre des deux axes : l'idéation, la communication, la spécification et la gestion. Le cadran nommé idéation regroupe cinq énoncés de compétences reliés à la créativité a) développer des idées, b) créer un concept de design d'intérieur résidentiel, c) planifier un aménagement commercial, public ou industriel, d) créer un concept de design d'intérieur commercial, public ou institutionnel et e) concevoir un projet de design d'intérieur (CMV, 2009c). Le cadran nommé spécification quant à lui regroupe plusieurs énoncés de compétences dont certains font appel aussi à la créativité notamment a) créer des ambiances par la couleur, b) concevoir des éléments sur mesure et c) créer des concepts d'éclairage (*Ibid.*). Le designer d'intérieur est appelé à « offrir des services et des solutions créatives dans un marché de plus en plus compétitif » (*Ibid.*, p. 7). Dans ce profil de sortie, nous constatons que la créativité est omniprésente. Elle renvoie aux processus sous-jacents à la conception, aux solutions adéquates et complètes aux différents types d'environnement dans lesquels interviennent les designers d'intérieur ainsi qu'à la maîtrise de compétences spécifiques amenant à une sensibilité pratique et esthétique en design d'intérieur (CMV, 2006a).

La finalité du programme d'études en graphisme est de « favoriser la maîtrise des outils propres aux techniques de communication visuelle, de créativité et de production pour que l'élève soit en mesure de créer des images communicantes

pertinentes et originales [...] » (CMV, 2009d, p. 12). Les vingt-deux énoncés de compétences de la formation spécifique ont été regroupés en cinq champs de compétences qui sont a) la communication graphique de base, b) la conception graphique, c) la gestion de conception et de production, d) la production technique et e) la réalisation de projets graphiques (*Ibid.*). De plus, le processus type d'élaboration d'un projet de communication graphique a été articulé à travers le profil de sortie détaillé. Nous constatons que la créativité est aussi omniprésente dans ce profil de sortie. Elle se trouve à l'étape deux de la conception graphique, appelée « élaborer des concepts », qui comprend a) déterminer l'axe conceptuel, b) élaborer des esquisses et c) développer et évaluer des concepts (*Ibid.*). Elle est présente aussi à la première étape de la gestion de conception et de production, appelée « définir le mandat », qui comprend entre autres, « déterminer les critères de créativité » (*Ibid.*). De plus, la créativité figure parmi les attitudes professionnelles à développer. Dans ce profil de sortie, nous constatons que la créativité est partie intégrante du processus et du produit graphique ainsi que du comportement du designer graphique.

La finalité du programme d'études en techniques d'éducation spécialisée (TES) est de former « une personne éduquée capable d'accompagner et de soutenir des personnes vivant ou susceptibles de vivre des situations de crise et/ou difficultés d'adaptation » (CMV, 2009e, p. 11). L'accompagnement et le soutien se manifestent à travers un processus d'intervention « qui s'actualise dans les moments de vie et les activités de la réalité quotidienne de ces personnes ou dans une intervention planifiée » et « qui s'appuie sur des approches et des techniques d'intervention » (*Ibid.*). Les vingt-six énoncés de compétences de la formation spécifique ont été regroupés autour de trois dimensions de formation. Il s'agit a) de connaître et de comprendre des connaissances propres au domaine, b) de maîtriser le processus d'intervention et les différents outils et techniques et c) de démontrer différentes attitudes, capacités et habiletés associées au domaine (*Ibid.*). La créativité se retrouve dans cette dernière dimension de formation. Elle s'exprime par « une capacité d'exploiter sa créativité dans diverses situations professionnelles » (*Ibid.*). Cette

capacité est reliée à l'énoncé de compétence « élaborer des activités de développement et des outils cliniques » et elle est réinvestie dans des cours et des stages de la formation (CMV, 2007, p. 53). Dans ce profil de sortie, nous constatons que la créativité est nommée de façon globale et intégrante. Elle renvoie donc au comportement, au processus et au résultat de l'action de l'éducatrice spécialisée ou de l'éducateur spécialisé.

La finalité du programme d'études préuniversitaire en arts et lettres est multidimensionnelle. Selon le profil de sortie détaillé de la formation spécifique (CMV, 2009f, p. 12) :

L'étudiant aura développé les connaissances, les habiletés et les attitudes lui permettant a) de reconnaître les moments marquants de l'histoire de la culture et comprendre les caractéristiques stylistiques des oeuvres b) de développer la capacité de réflexion, d'analyse et de critique d'une production culturelle, c) d'utiliser différents types de langages et de moyens d'expression culturelle d) d'expérimenter le processus de création en mettant l'accent sur le parcours de création et e) de réinvestir les connaissances, les habiletés et les attitudes acquises dans une création multidisciplinaire.

Huit buts généraux du programme et dix énoncés de compétences de la formation spécifique ont été regroupés sous les cinq axes de formation formant la finalité du programme : culture, méthode et analyse critique, expression, interprétation et création ainsi que transfert. Deux énoncés de compétences se trouvent sous l'axe de formation d'interprétation et création. Ils se déclinent ainsi « utiliser des techniques de création ou d'interprétation du domaine des arts ou des lettres » et « réaliser une production du domaine des arts ou des lettres tout en commentant le processus de création » (*Ibid.*). La réflexion sur son propre processus de création fait partie également de la compétence synthèse décrite à l'axe de formation de transfert. Dans ce profil de sortie où le produit et le processus créatifs sont omniprésents, nous constatons que l'accent demeure le processus créatif et la capacité de l'étudiant à le commenter.

La finalité du programme d'études préuniversitaire en arts plastiques est également multidimensionnelle. Selon le profil de sortie détaillé de la formation spécifique (CMV, 2006b, p. 20) :

Le programme vise à former des personnes capables a) de maîtriser les techniques et les habiletés de base propres aux arts visuels, b) et d'identifier et d'apprécier les principales caractéristiques stylistiques d'œuvres de différentes époques et cultures, c) pour être en mesure d'exploiter ces techniques et d'intégrer ces connaissances et habiletés dans une production et de réaliser une œuvre personnelle de façon autonome, de la diffuser et d'apprécier leur propre démarche de création tout en se situant comme créateur dans le monde d'aujourd'hui.

Huit buts généraux du programme et quatorze énoncés de compétences de la formation spécifique ont été regroupés sous les trois grands axes de formation formant la finalité du programme : la technique, la culture et la création. Le guide étudiant du programme d'arts plastiques contient seulement un schéma abrégé du profil de sortie. La finalité du programme se résume par « se situer dans le monde d'aujourd'hui » (CMV, 2009g). Selon nous, l'accent semble mis sur l'axe de formation de création par sa position centrale dans le schéma. L'axe de formation de création comporte des verbes suivants « observer, explorer, inventer, exprimer et suivre un processus » (*Ibid.*). Au milieu du schéma abrégé, la démarche à suivre afin de produire une œuvre d'art est décrite en trois temps : la réflexion, la recherche et l'action. Finalement, la production d'une œuvre d'art est décortiquée en plusieurs verbes d'action « observer, rechercher, explorer, expérimenter, analyser, s'approprier, formuler, choisir, intégrer, mobiliser, transférer, interpréter, réaliser, présenter et évaluer » (*Ibid.*). En arrière-plan du schéma abrégé, nous retrouvons la liste des attitudes propres au domaine d'arts plastiques. La créativité en fait partie. Dans ce profil de sortie, nous constatons que la créativité est partie intégrante de l'intention, du processus et de la production d'une œuvre d'art de même que de l'attitude adoptée par sa créatrice ou son créateur.

1.4. Remise en question de la qualité de l'évaluation des apprentissages en créativité

Comment sont évalués les apprentissages en créativité dans les programmes d'études qui font référence à la créativité? Y a-t-il une concertation entre les enseignantes et les enseignants d'un même programme d'études en ce qui concerne les critères d'évaluation pour évaluer les apprentissages en créativité? Est-ce que le jugement porte sur le produit, le processus ou le comportement de la personne? Ou encore, sur une combinaison de deux ou trois de ces aspects? Dans un tel contexte spécifique où le concept de créativité prend autant de formes et fait référence à un produit, à un processus ou à un comportement ou autre, nous pensons que l'évaluation des apprentissages en créativité dans un programme d'études donné peut différer d'une enseignante ou d'un enseignant à l'autre selon son interprétation du profil de sortie ainsi que de la définition qu'elle ou il a du concept de créativité.

Cette réflexion nous a amenés à nous interroger sur la qualité de l'évaluation des apprentissages en créativité des sept programmes d'études décrits plus hauts. Nous nous doutons que les enseignantes et les enseignants vivent des difficultés en ce qui touche l'évaluation des apprentissages en créativité. Nos pressentiments ont été confirmés par l'analyse des résultats d'une collecte de données réalisée au CMV portant sur l'évaluation de l'application de sa politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (Allaire, Carrier, Cossette, Langevin et Pruneau, 2008a). Dans la section suivante, nous exposons entre autres des résultats tirés de cette analyse qui ont contribué à cerner le problème de recherche.

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Au printemps 2006, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial a lancé une vaste opération d'évaluation de l'application des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages (PIEA) dans le réseau collégial. L'évaluation de

l'application de la PIEA au CMV s'est effectuée entre 2006 et 2008 par une démarche d'autoévaluation et selon les critères de conformité et d'efficacité. Notre problème de recherche trouve sa source parmi les résultats de la collecte de données effectuée lors de cette démarche. Nous présentons les difficultés soulevées dans cet ordre 1) le doute entourant l'équité et la qualité de l'évaluation des apprentissages en créativité, 2) la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages en créativité, 3) la nature des tâches demandées faisant appel à la créativité, 4) la spécification des critères d'évaluation associés à la créativité, 5) l'utilisation de grilles d'évaluation qui présentent des critères associés à la créativité et 6) le besoin de perfectionnement à l'égard de l'évaluation des apprentissages en créativité.

2.1. Le doute entourant l'équité et la qualité de l'évaluation des apprentissages en créativité

La PIEA du cégep Marie-Victorin repose sur deux grands principes directeurs (CMV, 2005). Le premier grand principe directeur de la PIEA réfère au droit de l'étudiante ou de l'étudiant d'être évalué de façon équitable et équivalente. Le deuxième grand principe directeur regroupe les notions de validité et de fidélité comme composantes des instruments d'évaluation des apprentissages.

Pertinemment, certains départements mentionnent dans le rapport d'évaluation de l'application de la PIEA qu'ils éprouvent de la difficulté à assurer l'équité, l'équivalence, la validité ou la fiabilité à l'égard de l'évaluation des apprentissages en créativité. Parmi les sept programmes d'études décrits plus hauts, le département de design d'intérieur avoue que « l'évaluation de la créativité pose des difficultés » (Allaire *et al.*, 2008b, annexe 7, p. 6). Le département de design de mode l'appuie en ciblant l'évaluation des apprentissages en créativité comme une difficulté particulière (*Ibid.*).

Où se trouve la source de ces difficultés? Il est probable qu'elle est reliée au fait que la définition du concept de créativité ainsi que son interprétation diffèrent d'une

enseignante ou d'un enseignant à l'autre. Nous avons étudié des recherches qui abordent ce questionnement pour alimenter notre problème de recherche.

Une première recherche menée par Filteau (2009) porte sur la confusion entourant le concept de créativité et sur l'absence d'un cadre de référence commun permettant de faciliter l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la créativité. Sa recherche, menée en partie auprès des membres du département de design de mode au CMV, démontre que « les points de vue respectifs des enseignants concernant la créativité sont parfois différents [...] » (*Ibid.*, p. 1). Selon un questionnaire exploratoire, 64,7 % des enseignantes et des enseignants participants relient la créativité à la production d'idées nouvelles et innovatrices, tandis que 35,3 % de ceux-ci l'attribuent à une caractéristique personnelle ou à une attitude. Elle mentionne que « l'évaluation de la créativité est également difficile, car en raison de la confusion entourant le concept de créativité, celle-ci peut différer d'un enseignant à l'autre » (*Ibid.*, p. 1).

Les résultats de recherche de Filteau (2009) sont cohérents avec ceux issus d'une autre recherche. Mannah (2002) s'est intéressée aux représentations du concept de créativité des enseignantes et des enseignants dans les programmes en arts appliqués, notamment en graphisme et en design de présentation. Elle rapporte aussi que « pour définir la créativité, ils ont plutôt insisté sur les attitudes, les caractéristiques personnelles de la personne créatrice d'une part et, d'autre part, sur les caractéristiques du produit » (2002, p. 100). D'autres résultats de recherche suggèrent que nous pouvons douter de la validité de l'évaluation des apprentissages en créativité par des enseignantes et des enseignants à cause de leurs conceptions inadéquates du concept de créativité (Kaufman *et al.*, 2008).

Ces sources nous font constater que l'atteinte des objectifs d'équité et de qualité peut être compromise lors de l'évaluation des apprentissages en créativité. Nous pensons, comme Filteau (2009, p. 14) que « la validité des instruments de mesure qui

permettent d'évaluer la créativité peut être mise en doute ». Cela pose un double défi, car d'après Starko (2005, p. 419) « *efforts to assess creativity have been as challenging as the quest to define it* ». Ainsi, les efforts déployés pour évaluer les apprentissages en créativité posent des défis semblables à la quête de définir le concept de créativité. Nous abordons désormais l'aspect subjectif lors de l'évaluation des apprentissages en créativité.

2.2. La subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages en créativité

Scallon (2004, p. 242) reconnaît que dans une approche par compétences où il est question de jugement professionnel en évaluation « les critères d'évaluation sont élaborés et utilisés en toute subjectivité ». Parfois, le jugement professionnel en évaluation peut créer un malaise chez les évaluatrices et les évaluateurs, car en s'éloignant des tests standards et objectifs, cela introduit un élément de subjectivité difficilement quantifiable. Par ailleurs, en lien avec la fiabilité de la correction des évaluations des apprentissages, le département de graphisme mentionne que « l'évaluation est souvent qualitative dans notre discipline. L'outil d'évaluation utilisé ne garantit pas le bon jugement » (Allaire *et al.*, 2008b, annexe 7, p. 6).

La créativité s'évalue difficilement par des tests standards et objectifs (Kaufman *et al.*, 2008; Starko, 2005; Treffinger *et al.*, 2002). La plupart du temps, la subjectivité est inhérente au jugement de produits créatifs (Starko, 2005). En ajoutant le défi suivant « *there is no one perfect test for creativity* » (Kaufman *et al.*, 2008, p. 2), il est permis de croire qu'il est difficile d'éliminer totalement l'aspect subjectif lors de l'évaluation des apprentissages en créativité. De plus, en absence de critères spécifiques et bien cernés, la part de subjectivité peut être importante.

Cela dit, il est possible d'évaluer des apprentissages en créativité de façon plus juste en s'inspirant des procédés reliés au jugement professionnel en évaluation. Par exemple, Scallon (2004) recommande de définir des normes et des standards à atteindre dans l'élaboration et l'utilisation de procédés d'évaluation des

apprentissages où il est question de jugement professionnel. Signalons que ceci peut se traduire par l'élaboration de grille d'évaluation à échelle descriptive qui favorise un jugement plus juste entre les évaluatrices et les évaluateurs (*Ibid.*). Nous abordons ce point un peu plus loin. Regardons maintenant la nature des tâches demandées faisant appel à la créativité.

2.3. La nature des tâches demandées faisant appel à la créativité

Les travaux et les projets complexes font souvent appel à la créativité, soit par la résolution de problèmes, par la génération d'idées ou par les tâches qui requièrent des habiletés intellectuelles de haut niveau comme celles de synthèse et d'évaluation. La tâche d'évaluer des projets complexes exige une rigueur soutenue des évaluatrices et des évaluateurs. « La pédagogie par projet implique une grande clarté des critères pour assurer une plus grande objectivité de la correction » (Allaire *et al.*, 2008b, annexe 7, p. 6). Nous croyons que cela peut être vrai pour plusieurs équipes programmes au CMV où les étudiantes et les étudiants réalisent des travaux et des projets complexes, peu importe la formule pédagogique employée.

En faisant référence aux nouvelles tendances en évaluation, Starko (2005, p. 403) nous met sur des pistes de solution pour rendre plus rigoureuse l'évaluation de projets complexes faisant appel à la créativité :

The techniques of performance assessment are designed to evaluate complex, open-ended tasks. Authentic assessment is an ally to those promoting creativity in schools, both in providing technology that allows assesment of creative products and in supporting the need for such products to be developed.

Cette auteure décrit l'importance de bien développer les grilles d'évaluation, soit analytiques ou globales, en déterminant les objets d'évaluation, les critères d'évaluation et les pondérations ainsi qu'en décrivant les niveaux de performances attendus par une échelle descriptive. Ses propos concordent avec ceux de Scallon

(2004) en ce qui concerne les nouvelles techniques en évaluation. Regardons de plus près la difficulté reliée à la spécification des critères d'évaluation associés à la créativité.

2.4. La spécification des critères d'évaluation associés à la créativité

Selon l'article 4.1.3 de la PIEA (CMV, 2005), il est exigé de spécifier les critères d'évaluation au plan de cours. De façon générale, nous constatons que les départements liés aux sept programmes d'études décrits dans la section portant sur le contexte de la recherche éprouvent de la difficulté à spécifier adéquatement des critères d'évaluation. La synthèse de la mention des critères d'évaluation au plan de cours provenant du rapport d'Allaire *et al.* (2008b, annexe 4) en fait la preuve.

En ce qui concerne le département de commercialisation de la mode, « moins de la moitié des plans de cours présente clairement les critères d'évaluation. La plupart du temps, ceux-ci manquent de précision, ne sont pas pondérés ou ne permettent pas de saisir les niveaux de performance attendus » (*Ibid.*, p. 13). La même situation est observée pour quelques plans de cours provenant du département de design de mode. Pour le département de design d'intérieur, « tous les plans de cours proposent des critères d'évaluation, mais plusieurs manquent de précision. Les indicateurs ou les niveaux de performance ne sont toujours pas clairs » (*Ibid.*). Pour celui de graphisme, « les critères d'évaluation sont bien énoncés dans la majorité des plans de cours. Deux ne les annoncent pas » (*Ibid.*). Pour celui de TES, « les critères d'évaluation sont présentés de manière très inégale et souvent avec un manque de précision » (*Ibid.*). Pour le département d'arts et lettres, « les critères d'évaluation sont toujours énoncés dans les plans de cours, mais parfois de manière très générale » (*Ibid.*). Finalement, pour celui d'arts plastiques, « bien que présents dans tous les plans de cours, les critères d'évaluation sont énoncés de manière générale ce qui ne permet pas de saisir les niveaux de performance attendus » (*Ibid.*).

Ces propos ont provoqué un questionnement de notre part : faut-il croire que ces départements éprouvent également de la difficulté à spécifier adéquatement les critères d'évaluation associés à la créativité dans les plans de cours, et par conséquent, dans les grilles d'évaluation? Un élément de réponse provient du département d'arts plastiques qui rapporte que « certains critères sont plus difficiles à préciser ou à cerner, par exemple, tout ce qui est relié à la créativité ou à l'originalité. Les indices passent parfois par des exemples et des contre-exemples » (Allaire *et al.*, 2008b, annexe 7, p. 6). Il est donc permis de croire que la spécification des critères d'évaluation associés à la créativité peut poser problème pour d'autres départements. Examinons maintenant les données en lien avec l'utilisation de grilles d'évaluation critériées.

2.5. L'utilisation de grilles d'évaluation qui présentent des critères associés à la créativité

Malgré le fait qu'une approche critériée est adoptée par la majorité des enseignantes et des enseignants, les résultats du rapport d'Allaire *et al.* (2008a, p. 25) font émerger que l'application de celle-ci par l'utilisation des barèmes de correction varie en précision « en passant du plus sommaire au plus élaboré ». Pour illustrer un exemple sommaire, « il ressort deux façons de prévoir l'évaluation : une pondération axée sur les composantes du travail à réaliser ou une pondération qui relativise le poids de chacun des critères nommés » (*Ibid.*). Peu importe la façon choisie, l'enseignante ou l'enseignant porte un jugement global à partir de critères. Afin d'illustrer les barèmes plus élaborés, nous avons analysé deux exemples de grilles d'évaluation du rapport d'Allaire *et al.* (2008b, annexes 13 et 14) qui présentent des critères associés à la créativité.

Le premier exemple (*Ibid.*, annexe 14) est une grille d'évaluation à échelle uniforme (non descriptive) provenant d'un programme technique. L'objet d'évaluation porte sur des attitudes manifestées lors d'un travail d'équipe. L'étudiante ou l'étudiant utilise la grille pour évaluer ses propres attitudes et celles de ses

coéquipières et ses coéquipiers. La créativité figure parmi les dix attitudes à évaluer et elle est décrite comme une personne qui propose des idées nouvelles ou des solutions utiles (*Ibid.*). Dans cet exemple, le jugement repose sur un comportement observable par la phrase qui qualifie le critère. Cependant, le jugement peut varier, car cela dépend du fait que les évaluatrices et les évaluateurs s'entendent sur la même interprétation d'une idée nouvelle ou d'une solution utile.

Dans le deuxième exemple, il s'agit d'une grille d'évaluation à échelle descriptive venant d'un autre programme technique (Allaire *et al.*, 2008b, annexe 13). L'objet d'évaluation porte sur l'élaboration d'un programme d'exercices correspondant aux normes de structure et de mise en page. Des critères clairs sont présentés pour chacune des dimensions du travail et des niveaux de performance sont précisés. Le premier critère se nomme : choix des exercices pertinent, cohérent, optimal, réaliste et complet. Le deuxième critère se nomme : choix des paramètres cohérent, juste et complet. Le troisième critère porte sur la justification cohérente et complète des choix. Cependant, lors de la description de l'échelle supérieure, la formulation n'inclut pas la qualité de pertinence, mais ajoute la qualité d'originalité. « Les exercices et paramètres proposés sont *cohérents, réalistes et complets*. Le choix d'exercices est *justifié, original et optimal* » (*Ibid.*, 4^e exemple). La qualité d'originalité, une caractéristique associée autant à un produit créatif qu'à la pensée créatrice, n'est pas indiquée, ni expliquée parmi les énoncés de critères d'évaluation. Alors, en quoi consiste un choix d'exercice original? Cela peut provoquer diverses interprétations selon les enseignantes et les enseignants qui l'évaluent et selon les étudiantes et les étudiants qui sont censés en faire la preuve. Rappelons que d'après Filteau (2009, p. 1) « l'évaluation de la créativité est également difficile, car en raison de la confusion entourant le concept de créativité, celle-ci peut différer d'un enseignant à l'autre ».

Les grilles d'évaluation à échelles descriptives « permettent de poser un jugement plus précis sur des travaux complexes et d'indiquer à l'avance aux étudiants ce sur

quoi va porter leur jugement » (Allaire *et al.*, 2008a, p. 26). Ces propos sont soutenus par des écrits en évaluation (Louis, 2004; Scallon, 2004; St-Pierre, 2004; Tardif, 2006). Mais, malgré la qualité de précision de l'exemple de grille d'évaluation à échelle descriptive, nous y constatons une incertitude à l'égard de l'utilisation des critères associés à la créativité. Cela concorde avec les propos de Filteau (2009, p. 14) qui font émerger que « la validité des instruments de mesure qui permettent d'évaluer la créativité peut être mise en doute ». Cela mène au besoin de perfectionnement à l'égard de l'évaluation des apprentissages en créativité.

2.6. Le besoin de perfectionnement à l'égard de l'évaluation des apprentissages en créativité

L'analyse des résultats du rapport d'Allaire *et al.* (2008b) révèle que plusieurs départements soulèvent le besoin de perfectionnement en ce qui concerne différents aspects reliés à l'évaluation. Par exemple, il existe des pratiques évaluatives individuelles dans le département de graphisme et les enseignantes et les enseignants avouent qu'il leur reste du travail à faire dans le domaine de l'évaluation (*Ibid.*). Dans un autre département, le besoin d'un encadrement extérieur est reconnu particulièrement pour l'évaluation rigoureuse de projets complexes (*Ibid.*). Ce constat est précisé par des enseignantes et des enseignants de TES qui « ne se disent pas suffisamment formés pour porter un regard critique valable sur des grilles d'évaluation de travaux ou projets complexes » (*Ibid.*, annexe 7, p. 6). Dans les faits, l'évaluation de travaux ou projets complexes nécessite des savoir-faire spécifiques fondés sur l'élaboration et l'utilisation de grilles d'évaluation critériée ou de listes de vérification d'après Scallon (1999 *in* 2004).

L'analyse des résultats du rapport d'Allaire *et al.* (2008b, annexe 18) révèle aussi que les enseignantes et les enseignants sont en faveur de recevoir une offre de formation, notamment en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages. Malgré le fait que plusieurs enseignantes et enseignants ont déjà suivi des activités de

perfectionnement sur l'évaluation des apprentissages, elles et ils en réclament davantage.

Plus précisément, certains membres du département de design de mode souhaiteraient être mieux formés pour évaluer des apprentissages en créativité (*Ibid.*, annexe 7). D'autres départements, notamment ceux d'arts plastiques, de design d'intérieur et de graphisme, voudraient développer de meilleurs outils d'évaluation pour le domaine créatif et pour leurs grilles de correction (*Ibid.*, annexe 18). « Plusieurs souhaiteraient une alternative au perfectionnement crédité » (*Ibid.*, p. 2). Selon le département de design d'intérieur, « des capsules pédagogiques pourraient être utiles, notamment sur les critères d'évaluation et la pondération de ces critères » (*Ibid.*, annexe 7, p. 6).

Le département d'arts plastiques a défini leur besoin de perfectionnement en évaluation des apprentissages lors de sa dernière évaluation de programme. Il l'a inscrit à son plan d'action comme une action à réaliser en priorité. Ce département précise qu'il souhaite recevoir une formation sur la mesure de la créativité particulièrement pour énoncer des indices mesurables (CMV, 2006b).

Nous résumons les différents constats associés à l'évaluation des apprentissages en créativité comme ceci a) la confusion entourant l'interprétation du concept de créativité lorsqu'il s'agit de l'évaluer, b) l'aspect subjectif du jugement professionnel lors de l'évaluation des apprentissages en créativité, c) la rigueur implicite en évaluation lorsqu'il s'agit de travaux et de projets complexes faisant appel à la créativité, d) la difficulté à spécifier adéquatement les critères d'évaluation associés à la créativité, e) la difficulté à élaborer convenablement des grilles d'évaluation qui présentent ces critères et f) le besoin manifeste de perfectionnement en évaluation des apprentissages en créativité. Dans le contexte où la créativité est nommée explicitement sous une forme ou une autre dans les sept programmes d'études que nous avons étudiés, nous croyons que des inégalités peuvent donc y exister par

rapport à la qualité de l'évaluation des apprentissages qui sollicitent des dimensions de la créativité. Dans ce cas, nous pouvons nous interroger à propos du respect des principes directeurs d'équité, d'équivalence, de validité et de fidélité prônés dans la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages au cégep Marie-Victorin lorsqu'il s'agit de l'évaluation des apprentissages en créativité dans ces programmes d'études.

Le problème de recherche est donc la difficulté à évaluer les apprentissages en créativité dans certains programmes d'études au collégial, plus particulièrement, à spécifier adéquatement les critères d'évaluation associés à la créativité et à élaborer convenablement des grilles d'évaluation pour maintenir une qualité de l'évaluation des apprentissages selon les principes directeurs de la PIEA (CMV, 2005).

3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Pour pallier aux diverses difficultés soulevées dans le problème de recherche, le comité de régie pédagogique du CMV compte atteindre des objectifs d'équité et de qualité des évaluations par certains moyens, notamment, le soutien des conseillères pédagogiques et le soutien à la recherche (Allaire *et al.*, 2008b, annexe 9). Pour l'amélioration des pratiques d'évaluation, le comité de régie pédagogique du CMV propose d'offrir du perfectionnement sous plusieurs formes, notamment le soutien pédagogique des conseillères pédagogiques. Parmi les intentions de la direction des études du CMV, nous retrouvons « offrir plus de perfectionnement dans des formes variées et plus souples; promouvoir la recherche, notamment en évaluation des apprentissages; et diffuser les pratiques innovantes » (*Ibid.*, p. 8). Le Service des programmes et du développement pédagogique du CMV, dont la chercheuse fait partie, compte quatre conseillères pédagogiques à temps plein. Afin de bien soutenir les enseignantes et les enseignants à l'égard des pratiques évaluatives des

apprentissages en créativité, certaines d'entre elles ont aussi exprimé le besoin de se perfectionner à ce sujet.

Ainsi, les connaissances générées par un approfondissement du sujet de l'évaluation des apprentissages en créativité au collégial aideraient l'équipe de conseillères pédagogiques à mieux répondre aux objectifs et aux intentions de la Direction des études du CMV à l'égard du soutien et de l'accompagnement pédagogique offert aux enseignantes et aux enseignants en matière d'équité, de qualité, d'amélioration et de la diffusion de pratiques reliées à l'évaluation des apprentissages.

Nous visons donc comme objectif général de recherche à cerner les critères d'évaluation associés à la créativité et à développer une grille d'évaluation à échelles descriptives pour aider les enseignantes et les enseignants des programmes d'études cibles éprouvant des difficultés à évaluer les apprentissages en créativité.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce deuxième chapitre, le cadre de référence, nous présentons les principaux concepts qui ont servi à préciser les objectifs spécifiques de recherche.

La problématique exposée dans le chapitre précédent fait appel à des notions reliées au concept de créativité, à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences et à l'évaluation des apprentissages en créativité. En ce qui concerne le concept de créativité, nous présentons le modèle retenu pour notre recherche et la possibilité de sa transférabilité à d'autres domaines. Ensuite, nous abordons l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences par le biais de l'*assessment*, la compétence, la situation complexe et les outils de jugement. Finalement, l'évaluation des apprentissages en créativité est abordée sous l'angle de l'appréciation des apprentissages en créativité et de l'évaluation du produit créatif, du processus créatif et de la personne créative/propos. Il s'agit aussi de comparer les notions clés du cadre de référence selon les 3P associés à l'évaluation et de présenter une méthodologie pour la construction d'une grille d'évaluation à échelles descriptives pour évaluer les apprentissages en créativité. Le chapitre se termine par la précision des objectifs spécifiques de recherche.

1. UN MODÈLE DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ

Il existe beaucoup de modèles du concept de créativité. Dans le cadre de cet essai, nous avons jugé pertinent de nous limiter quant au choix et à la présentation de plusieurs modèles afin d'éviter toute confusion entourant la définition du concept de créativité. En ce qui concerne le choix d'un modèle du concept de créativité, ce projet

s'appuie donc sur une recherche théorique de Filteau (2009) portant sur la définition du concept de créativité et s'adressant à l'ordre de l'enseignement au collégial.

Par le biais d'une vaste recension des écrits, Filteau (2009) propose un modèle du concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial. Elle a employé l'anasynthèse comme méthode d'élaboration d'un modèle et l'analyse de contenu comme méthode de dépouillement d'écrits. Son corpus d'analyse pour le concept de créativité a été validé par deux expertes en enseignement de la créativité. Il se compose de « 91 ouvrages, dont 12 articles de revues, 31 livres, 34 chapitres de livres, dictionnaires ou encyclopédies, trois mémoires, cinq thèses, cinq dictionnaires, encyclopédies ou *handbooks* ainsi qu'un site Internet » (*Ibid.*, p. 50). En consultant la liste du corpus d'analyse ainsi que la bibliographie à la fin de son rapport, nous y avons retrouvé plusieurs ouvrages qui nous sont connus.

Le modèle de Filteau (2009) démontre l'interrelation entre différents éléments indispensables à l'émergence de la créativité. Le modèle a été soumis à des validations externes afin de vérifier sa transférabilité à d'autres domaines et ordres d'enseignement. Il nous intéresse, car selon sa validation externe, le modèle de Filteau (2009, p. 159) peut s'avérer utile pour l'évaluation de la créativité, notamment « pour mieux définir les critères d'évaluation en termes de personne, de produit ou de processus, entre autres ».

La définition du modèle du concept de créativité de Filteau (2009) est un système dynamique qui regroupe cinq éléments distincts, interdépendants et interreliés. Les cinq éléments, aussi appelés les 5P, se nomment le produit, le processus, la personne, la période et la place (l'environnement). Il existe trois liens qui relient les 5P lors de toute activité de créativité. Il s'agit de la production, de la pensée créatrice et de la création individuelle ou d'alliance. De plus, son étude décrit les différents niveaux de créativité que les personnes peuvent atteindre ainsi qu'une typologie des produits créatifs.

Dans cette section, nous présentons une courte explication des 5P et les trois liens les reliant afin de démontrer leurs qualités et leurs caractéristiques qui peuvent orienter le choix de critères d'évaluation lors d'une activité d'apprentissage ou d'évaluation faisant appel à la créativité. La section se termine par l'étude du transfert du modèle de Filteau (2009) à d'autres domaines que le design de mode. Le modèle détaillé du concept de créativité de Filteau (2009, p. 151), incluant les caractéristiques des 5P et les trois liens, est présenté à l'annexe C.

La figure 1 présente le modèle du concept de créativité de Filteau (2009, p. 69) dans sa forme globale. Il est à noter que 3P, le produit, le processus et la personne forment un triangle central bordé par les trois liens, la production, la pensée créatrice et la création individuelle ou d'alliance. Le lien qui existe entre les 3P centraux et l'évaluation des compétences est exposé dans la section suivante.

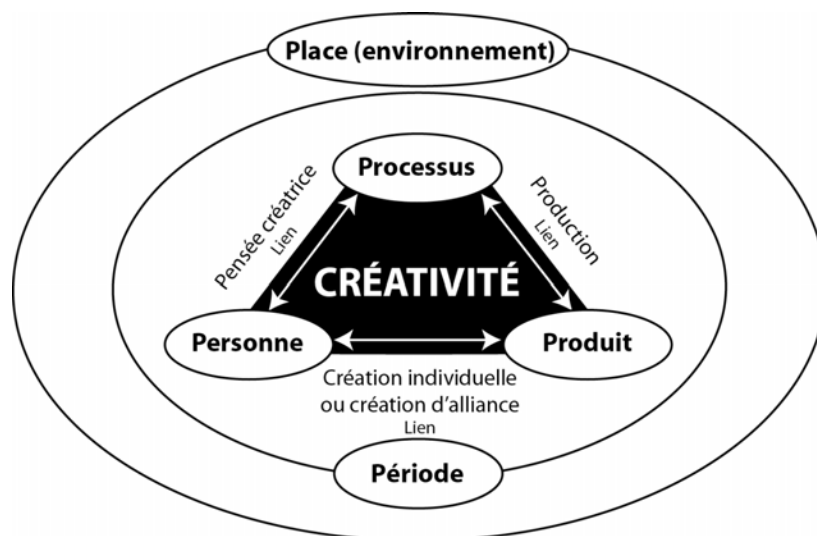


Figure 1 : Le modèle du concept de créativité de Filteau (2009, p. 69)

1.1. Les 5P du modèle du concept de créativité de Filteau (2009)

Nous présentons les 5P du modèle du concept de créativité de Filteau (2009) dans l'ordre suivant : le produit, le processus, la personne, la période et la place.

1.1.1. *Le P produit*

Filteau (2009, p. 101) décrit le **produit créatif** comme le « résultat obtenu au terme du processus créatif réalisé par un individu. Il se présente sous différentes formes : idées, performances, oeuvres visuelles, œuvres littéraires, découvertes scientifiques, développement personnel, activités diverses, etc. ». De plus, le produit créatif prend toujours forme dans un contexte spécifique et selon une période de temps (prédéterminée ou non).

Quatre qualités caractérisent un produit créatif selon le modèle du concept de créativité de Filteau (2009). La nouveauté et l'originalité en représentent deux qui sont presque indissociables. La nouveauté réfère à quelque chose de jamais vu, qui apparaît pour la première fois ou que l'on connaît depuis peu de temps tandis que l'originalité fait référence à la différence d'un produit par rapport aux autres ou sa rareté. Un produit est dit créatif lorsqu'il a la qualité d'être utile, fonctionnel ou valable. Cette troisième qualité réfère surtout à un usage qui satisfait des besoins ou qui représente une valeur ajoutée aux yeux du public cible. L'adaptation au contexte ou au domaine représente la quatrième qualité d'un produit créatif. Les quatre qualités sont englobées par l'acceptation des experts du domaine visé. Selon Filteau (2009), lorsque les qualités sont nombreuses, un produit est susceptible d'être considéré comme plus créatif.

Le jugement d'un produit créatif se fait selon une typologie des produits créatifs. D'après sa recension des écrits, Filteau (2009) en propose une qui débute par la reproduction intégrale représentée par peu ou pas de changements. Le deuxième

niveau, l'expression intuitive, s'exprime par une forme de créativité inconsciente chez une personne et peut être associé à la créativité de tous les jours. « Le troisième niveau, "l'application", permet la mise en pratique des connaissances techniques acquises afin de développer de nouveaux produits. De notre point de vue, les étudiantes et les étudiants en design de mode ou dans d'autres domaines devraient atteindre facilement ce niveau » (*Ibid.*, p. 98). Le niveau suivant, l'incrémentation, est caractérisé par « les progrès successifs qui permettent à une personne de générer de la valeur ajoutée à un produit » (*Ibid.*, p. 98). Selon l'auteure, les jeunes diplômées et diplômés en design de mode peuvent atteindre ce niveau à la sortie du programme. Le cinquième niveau, l'invention, réfère à la découverte ou à la création d'un produit nouveau et s'associe souvent à l'obtention d'un brevet. Le sixième niveau, l'innovation, se caractérise par les améliorations apportées à des inventions existantes et parfois, à la commercialisation du produit ou de l'idée en question. Dans ce cas, l'innovation peut avoir un grand impact dans un domaine. La typologie des produits créatifs selon Filteau (2009) se termine par le niveau ultime « création », aussi appelée produit génial par sa capacité à transformer une société ou la planète entière.

1.1.2. *Le P processus*

Lors de sa recherche, Filteau (2009) a répertorié 46 modèles différents du processus créatif (parmi d'autres). Elle en présente plusieurs, en fait une synthèse et puis présente ce qu'elle en retient pour son modèle du concept de créativité. Elle propose un **processus créatif** comme une démarche récursive et itérative composée de cinq étapes. Une première étape, la détermination d'une tâche, consiste principalement à définir l'objectif poursuivi ainsi qu'à procéder à une recherche et à une analyse des données. Une deuxième étape s'enchaîne pour générer des idées afin d'imaginer et de concevoir les solutions possibles. Une étape courte survient qui se nomme l'illumination ou l'intuition et réfère à la découverte soudaine de la bonne solution. Cette intuition pousse la personne créative vers une quatrième étape de vérification et de validation qui consiste à tester, à ajuster, à perfectionner, de même

qu'à redéfinir la solution au besoin. Finalement, une dernière étape, l'acceptation et la communication, consiste à présenter le produit créatif afin qu'il soit accepté et jugé par un auditoire ou une clientèle visée.

D'après Filteau (2009), la durée des cinq étapes du processus créatif peut varier selon l'influence des autres P (produit, personne, période et place). De plus, les étapes sont entrecoupées par des phases nommées l'incubation et la tension. L'incubation se vit lors d'un moment de repos conscient du processus afin de laisser travailler l'inconscient tandis que la tension est présente lors d'un effort intense et soutenu de l'esprit. Le processus créatif « suppose que la personne créative (ou un groupe de personnes créatives) utilise la pensée créatrice afin de réaliser un produit créatif selon une période de temps déterminée, dans un environnement donné » (*Ibid.*, p. 121).

1.1.3. *Le P personne*

La **personne créative** représente le moteur de ce système dynamique, car elle interagit avec les quatre autres P ainsi qu'avec les liens sans pour autant en être totalement consciente. Pour définir la personne créative, Filteau (2009, p. 93) propose ceci « une personne créative (ou un groupe de personnes créatives) est celle ou celui qui utilise un processus créatif impliquant la pensée créatrice par lequel il élabore un produit créatif sur une période de temps déterminée et dans un environnement donné ».

La personne créative dispose de cinq habiletés qui peuvent influencer sa créativité selon le modèle du concept de créativité de Filteau (2009). L'habileté cognitive fait appel à l'intelligence, aux connaissances ou à l'expertise, à la mémoire et à la métacognition. L'habileté affective, quant à elle, est composée de sentiments, d'émotions et de la sensibilité. La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque composent l'habileté conative, l'habileté reflétant l'effort. L'habileté sensorielle, physique ou perceptuelle comprend les cinq sens (vue, odorat, goût, toucher et ouïe).

Finalement, l'habileté comportementale regroupe les différents traits de personnalité d'une personne créative, par exemple, l'ouverture d'esprit, l'intuition et la tolérance à l'ambiguïté pour en nommer quelques-uns. Il est à noter que ces traits de personnalité sont cohérents avec ceux que l'on retrouve à l'annexe A, *The Creativity Checklist Items and Their Performance Indicators* de Proctor et Burnett (2004, p. 426). Selon Filteau (2009), l'utilisation conjuguée des cinq habiletés peut multiplier l'effet sur la créativité et permet d'atteindre différents niveaux de créativité en passant par la créativité de tous les jours jusqu'à celle qui change une société ou le monde entier.

1.1.4. *Le P période*

La **période** englobe les 3P centraux (produit, processus et personne) et fait référence au temps déployé pour réaliser un produit créatif. Filteau (2009) explique que la notion de temps est importante, car plus une personne exerce sa créativité plus elle peut atteindre des niveaux de créativité élevés. Selon les résultats de sa recherche, plusieurs auteurs sont d'accord pour dire que « 10 à 15 ans d'apprentissage sont nécessaires avant que les plus grands génies aboutissent à leurs plus grandes démonstrations de créativité géniale » (*Ibid.*, p. 102). De plus, un produit dépend des normes de son époque afin qu'il soit qualifié de créatif ou non.

1.1.5. *Le P place*

La **place créative** regroupe les quatre autres P (personne, processus, produit et période) dans le modèle du concept de créativité de Filteau (2009). Elle est omniprésente et se rapporte à l'environnement ou au contexte dans lequel l'activité de créativité se déroule. Cinq facteurs sociaux répertoriés lors de la recherche de Filteau (2009) caractérisent la place créative et ils peuvent stimuler ou empêcher la créativité. Le premier facteur se rapporte aux valeurs d'ordre moral, politique, économique, philosophique, spirituel, éthique ou esthétique. Par le mot valeur, Filteau (2009) réfère aux principes, aux règles, aux idées ou aux normes de conduite. Un deuxième

facteur comprend les conditions favorables ou défavorables présentes dans l'environnement, par exemple, l'accès aux ressources, la surveillance exagérée, etc. L'histoire, par exemple l'historique familial, et la tradition représentent le troisième facteur à influencer la place créative. La communauté, incluant sa culture, fait partie du quatrième facteur. Cela réfère aux structures telles que des pratiques sociales, scientifiques, artistiques, spirituelles, etc. Un dernier facteur inclut le rapport avec les autres ou les qualités interpersonnelles qui font que la créativité est stimulée ou inhibée.

1.2. Les trois liens du modèle du concept de créativité de Filteau (2009)

Il reste à expliquer les trois liens qui unissent les 3P centraux du modèle du concept de créativité de Filteau (2009). La production unit le processus au produit. La pensée créatrice unit la personne au processus. Finalement, la création individuelle ou la création d'alliance (un groupe de personnes qui travaille ensemble) unit le produit à la personne.

1.2.1. Le lien production

Le premier lien, la **production de la créativité**, relie le processus au produit par le biais de la mise en œuvre de la pensée créatrice. La production est donc « l'action de créer, de concevoir et de produire un bien, une idée ou un service innovateur » (Filteau, 2009, p. 149).

1.2.2. Le lien pensée créatrice

Le deuxième lien, la **pensée créatrice**, représente un mode de traitement de l'information sollicité par une personne lors du processus créatif reliant ainsi ces deux P. Les résultats de recherche de Filteau (2009) ont permis de cibler deux pensées associées à la pensée créatrice qui sont activées en alternance et en action

complémentaire lors de l'activité de créativité. La pensée divergente est un mode de traitement de l'information qui permet à la personne de générer beaucoup d'idées, de jouer avec des idées et de rester ouverte en évitant de juger trop rapidement les idées. Elle est associée à l'ouverture et à l'imagination. À l'opposé, la pensée convergente fait appel à la rigueur, à la logique et au rationnel permettant à la personne de « faire des choix éclairés à l'aide de son jugement » (*Ibid.*, p. 127). En ce sens, elle s'associe davantage à une sorte de fermeture, car la personne écarte certaines idées pour en conserver ce qui semble le plus plausible à en développer davantage.

Les pensées divergente et convergente font appel à l'utilisation de quatre habiletés intellectuelles principales. À ce sujet, Filteau (2009) a recensé les écrits de plusieurs auteurs qui les décrivent, entre autres, Guilford (*in* Amégan, 1993) et Cossette (1998). Malgré l'appellation parfois différente, Filteau (2009) démontre que l'ensemble des auteurs est en accord quant à la définition des quatre habiletés intellectuelles. La fluidité est la capacité à générer un grand nombre d'idées ou de solutions possibles. La flexibilité est la capacité à générer une diversité d'idées, à explorer différentes pistes, à changer de vision pour voir autrement les choses. L'originalité est la capacité à produire des idées rares, uniques et différentes des autres notamment en associant ensemble des idées parfois disparates tout en étant pertinentes pour le problème posé. La complexité (ou l'élaboration) est une capacité qui permet de développer une idée en profondeur par le biais de la combinaison de détails ou d'éléments qui constitue l'idée finale. Il est à noter que ces descriptions sont cohérentes avec celles que l'on retrouve à l'annexe A, *The Creativity Checklist Items and Their Performance Indicators* de Proctor et Burnett (2004, p. 426).

« La fluidité, la flexibilité et l'originalité sont activées davantage lors des périodes qui demandent plus de divergence et la complexité s'observe plus spécifiquement dans la période qui demande plus de convergence » (Filteau, 2009, p. 130). Cependant, il est à noter que « chacune des quatre habiletés peut être activée à toutes les phases du processus créatif, démontrant encore la complémentarité entre les

pensées divergente et convergente nécessaires lors du processus » (*Ibid.*, p. 131). De cette manière, la pensée créatrice est au cœur du processus créatif dans le modèle du concept de créativité de Filteau (2009). Selon cette auteure, la qualité de la pensée créatrice dépend donc du niveau des habiletés de la personne et d'une utilisation appropriée du processus créatif.

À cet effet, nous nous intéressons quant aux niveaux de difficulté des habiletés intellectuelles. Dans le modèle cognitif S.O.I. (*Structure of Intellect*) de Guilford (*in* Amégan, 1993), six produits de l'intelligence ou structures de traitement d'information plus ou moins complexes sont détaillés. Les six produits de l'intelligence en allant du moins complexe au plus complexe se nomment a) les unités, b) les classes, c) les relations, d) les systèmes, e) les transformations et f) les implications (Amégan, 1993).

Dans un tableau synthèse des habiletés intellectuelles intervenant dans la créativité selon le modèle de Guilford, Amégan (1993, p. 30) associe chacune des habiletés reliées à la pensée créatrice à certains des six produits de l'intelligence. Il associe trois produits de l'intelligence plus ou moins complexe, soit les unités, les relations et les systèmes, à l'habileté de fluidité. Il associe deux produits de l'intelligence, les classes et les transformations, à l'habileté de flexibilité. Il associe les transformations à l'habileté d'originalité qu'il nomme aussi la flexibilité adaptative. Finalement, la structure de traitement d'information la plus complexe, les implications, est associée à l'habileté d'élaboration. La façon de classer ces quatre habiletés intellectuelles par niveau de difficulté nous paraît pertinente pour la gradation des échelons d'une échelle descriptive qui cible un critère d'évaluation portant sur la manifestation de la pensée créatrice.

1.2.3. *Le lien création individuelle ou d'alliance*

Le produit créatif peut être réalisé par le travail d'une seule personne, appelé **création individuelle**, ou par le travail collectif d'un groupe de personnes, appelé **création d'alliance**. Ceci représente le troisième lien du modèle du concept de créativité de Filteau (2009). Selon les résultats de sa recherche, le terme « création » réfère au niveau ultime de la typologie des produits créatifs, aussi appelé produit génial, et se caractérise par sa capacité à transformer une société ou la planète entière. « C'est donc pour cette raison que la définition de création individuelle [ou création d'alliance] fait référence à une personne [ou un groupe de personnes] possédant des habiletés exceptionnelles avec plusieurs modes de pensée différents » (*Ibid.*, p. 142).

Afin d'illustrer ce concept, Filteau (2009) cite les travaux de Herrmann (1996) portant sur les préférences hémisphériques du cerveau qui dévoilent les modes favoris de pensée d'une personne. Il existe quatre modes favoris de pensée selon les recherches de Herrmann (*in* Filteau, 2009). Ils se nomment l'intellectuel (caractérisé par le rationnel), le terre-à-terre (caractérisé par l'action), l'émotif (caractérisé par les contacts humains) et l'artiste (caractérisé par la génération d'idées). L'individu possédant trois ou quatre modes de pensée est appelé multidominant. Selon les résultats de recherche de Filteau (2009), la présence de plusieurs modes de pensée par une personne ou par un groupe de personnes peut donc avoir un effet sur le niveau de créativité et par conséquent, le produit créatif.

Ce troisième lien se nomme aussi **créativité individuelle** ou **créativité d'alliance**. Selon les résultats de recherche de Filteau (2009), cette appellation réfère aux autres niveaux de la typologie des produits créatifs et suppose que la combinaison des habiletés et les modes favoris de pensée n'atteignent pas un niveau exceptionnel et optimal. Malgré cela, la personne ou le groupe de personnes peut atteindre plusieurs niveaux de créativité sans sortir des limites connues de leur

domaine ou dans certains cas, peut avoir un impact plus ou moins léger sur une société.

Nous venons de voir la description des qualités et des caractéristiques associées aux 5P et aux trois liens du modèle du concept de créativité de Filteau (2009). Pour favoriser le regroupement des données issues de sa recherche, nous avons bâti un tableau synthèse qui résume les qualités et les caractéristiques associées aux 5P et aux trois liens de son modèle. Il est présenté à la page suivante. Nous verrons plus loin le lien qui existe entre ce modèle et des écrits sélectionnés pour l'évaluation des compétences et l'évaluation des apprentissages en créativité. Dans la section suivant le tableau, il s'agit d'étudier la possibilité de transférer le modèle de Filteau (2009) à d'autres domaines que le design de mode.

Tableau 1
Synthèse des qualités et des caractéristiques associées aux 5P et aux trois liens
du modèle du concept de créativité de Filteau (2009)

Les 5P Les trois liens	Selon Filteau (2009) Les qualités et les caractéristiques des 5P et des trois liens...	
Produit Production	<p>Produit <u>4 qualités</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-nouveauté 2-originalité 3-utilité, fonctionnalité ou validité 4-adaptation au contexte <p>-les 4 qualités sont englobées par l'acceptation des experts du domaine visé</p>	<p>Production -<u>action</u> de créer, de concevoir, de produire... -processus créatif activé par la mise en œuvre de la pensée créatrice</p>
Processus Pensée créatrice	<p>Processus <u>5 étapes</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-détermination d'une tâche 2-génération d'idées 3-illumination 4-vérification et validation 5-acceptation et communication <p><u>2 phases</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-incubation 2-tension 	<p>Pensée créatrice <u>2 modes de pensées</u> et <u>4 habiletés intellectuelles</u> Pensée divergente = <i>fluidité</i> <i>flexibilité</i> <i>originalité</i> Pensée convergente = <i>complexité</i></p>
Personne Créativité individuelle ou d'alliance	<p>Personne <u>5 habiletés</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-cognitive = <i>intelligence, mémoire, connaissances ou expertise, métacognition</i> 2-conative = <i>motivations intrinsèque et extrinsèque</i> 3-affective = <i>sentiments, sensibilité, émotions</i> 4-sensorielle, physique et perceptuelle = <i>vue, odorat, ouïe, toucher, goût</i> 5-comportementale = <i>combinaison de différents traits de personnalité</i> 	<p>Créativité individuelle ou d'alliance <u>4 modes favoris de pensée</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-l'intellectuel (<i>rationnel</i>) 2-le terre-à-terre (<i>action</i>) 3-l'émotif (<i>contacts humains</i>) 4-l'artiste (<i>génération d'idées</i>)
Période	<p>Période -niveau de créativité est relatif au <u>temps déployé</u>. 10 à 15 ans = créativité géniale.</p>	
Place	<p>Place <u>5 facteurs sociaux</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> 1-valeurs 2-conditions favorables ou obstacles 3-histoire et tradition 4-communauté et culture 5-rapport avec les autres 	

1.3. Le transfert du modèle du concept de créativité de Filteau (2009) à d'autres domaines

Nous nous intéressons maintenant à ceci : comment appliquer et transférer ce modèle du concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial à d'autres domaines du même ordre d'enseignement? Ce regard nous a permis d'orienter le déroulement de la présente recherche pour mieux décrire les éléments du concept de créativité employés dans quelques programmes d'études au CMV.

Tout d'abord, il faut s'interroger sur l'application du modèle du concept de créativité de Filteau (2009) à un domaine spécifique ou général. Les chercheuses et les chercheurs en créativité ne s'entendent pas sur cette notion. Deux points de vue se dégagent. D'un côté, la créativité est spécifique selon son contexte ou son environnement tandis que de l'autre côté la créativité est générale et s'exprime de façon semblable à travers tous les domaines. Malgré cette différence d'opinions, Kaufman et *al.* (2008) croient qu'idéalement l'évaluation du concept de créativité devrait tenir compte des éléments associés autant au domaine général qu'au domaine spécifique de la créativité. Filteau (2009, p. 152) prend exactement cette posture en expliquant que son modèle est universel et applicable à plusieurs domaines, mais en précisant que « c'est son opérationnalisation qui est toujours contextualisée à un domaine spécifique ou à un ordre d'enseignement précis ». Deux exercices soutiennent sa posture.

Le premier exercice consiste à préciser la nature des 5P dans un domaine spécifique. En utilisant le domaine du design de mode comme exemple, Filteau (2009, p. 153) précise davantage le modèle du concept de créativité comme ceci :

Ainsi, la personne est incarnée par les étudiants en design de mode, ceux-ci ont comme objectif ultime de produire des collections de vêtements à l'aide, entre autres, d'un processus créatif. Les objectifs peuvent être infinis. Ainsi, pour la réalisation d'une collection de vêtements, l'étudiant peut avoir à imaginer un logo destiné à orner un manteau ou à trouver une façon différente d'assembler les vêtements. L'environnement du futur designer de mode est

caractérisé par un ensemble de procédures et de contraintes ainsi que des façons de faire qui constituent le domaine du vêtement au Canada. Les échéanciers et les délais sont souvent très courts et les étudiants doivent fréquemment réaliser des projets dans un laps de temps déterminé.

Le schéma du modèle détaillé du concept de créativité appliqué au design de mode de Filteau (2009, p. 154) est présenté à l'annexe D. L'auteure démontre la possibilité de transférabilité du modèle (*Ibid.*, p. 155) :

Par exemple, un étudiant en sciences peut avoir comme objectif de trouver des solutions innovatrices aux problèmes environnementaux auxquels notre société fait face. Celui-ci utilise un processus créatif afin de trouver sa réponse tout en respectant les caractéristiques de son domaine en fonction d'une période de temps donné.

Selon nous, il existe un potentiel pour appliquer le modèle de Filteau (2009) à un autre domaine en réfléchissant et en précisant la nature des 5P selon le nouveau contexte.

Le deuxième exercice consiste à définir les différentes activités associées à chaque étape du processus créatif dans un domaine donné. L'exemple de Filteau (2009, p. 134) qui expose les différentes activités associées à chaque phase du processus créatif sous-jacent au développement d'une collection de vêtements est présenté à l'annexe E. Pour transférer l'exemple, il s'agit de partir de la détermination d'une tâche dans un autre domaine et d'imaginer les différentes activités associées à chacune des étapes du processus créatif. Ainsi, pour transférer vers le domaine de la récréologie selon les étapes du processus créatif, Filteau (2009, p. 133) propose ceci « l'intervenant qui veut aider les personnes âgées à conserver une bonne dextérité peut imaginer une intervention nouvelle en réalisant les activités propices à son but ». Nous croyons ainsi qu'un potentiel de transfert existe pour contextualiser le processus créatif selon les activités précises d'une tâche donnée dans un domaine spécifique.

Amégan (1993, p. 13) appuie le potentiel de transférabilité du modèle de Filteau (2009) par ceci :

[...] on peut dégager un caractère commun propre à tout acte créatif. Tout comportement créatif comprend *une action personnelle du sujet*; cette action est *une combinaison, une organisation, une transformation d'éléments disponibles* (mais non prédéterminés) qui se traduisent par un résultat nouveau, pertinent, original et efficace.

Ces caractéristiques s'appliquent à tous les domaines de la création; autrement dit, que nous soyons face à la création artistique ou à la création scientifique, les caractéristiques et le processus mental de la créativité sont les mêmes.

Ainsi, selon notre objectif de recherche, le modèle du concept de créativité de Filteau (2009) sert de toile de fond pour décrire les éléments du concept de créativité selon les 5P et les trois liens tout en contextualisant le processus créatif selon les programmes d'études ciblés par notre recherche. Il s'agit maintenant d'examiner le sujet de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.

2. L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Nous abordons le sujet de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences avant d'explorer plus précisément celui de l'évaluation des apprentissages en créativité. Cependant, nous ferons ressortir les liens étroits qui existent entre les deux au fur et à mesure. Les notions abordées dans cette section sont l'*assessment*, la compétence, la situation complexe et les outils de jugement.

Le renouveau au collégial au Québec déjà bien installé a amené son lot de changements en évaluation. Les programmes d'études de l'ordre collégial caractérisés par l'approche par compétences ont obligé tous les acteurs à revoir les pratiques en évaluation pour les rendre cohérentes avec la notion de compétence. Avant de définir la notion de compétence, d'autres caractéristiques reliées aux nouvelles pratiques en évaluation ont besoin d'être explicitées davantage.

2.1. La notion d'*assessment*

« Le concept d'*assessment* est sans aucun doute la notion-clé du renouveau en évaluation » (Scallon, 2004, p. 26). Étant difficile à traduire fidèlement en français, Scallon (2004) remplace le terme *assessment* par jugement, évaluation ou appréciation. Ce terme fait référence à l'utilisation d'une diversité de procédés d'observation et de collecte d'informations dans le but de porter un jugement sur une compétence. Issue d'une remise en question des tests standardisés, la recherche de nouvelles façons d'évaluer des apprentissages a donné lieu à des méthodes alternatives ou *alternative assessment* (Scallon, 2004; Tardif, 2006). Deux procédés d'appréciation y sont issus.

Un des procédés se nomme l'appréciation de la performance, l'évaluation de performance ou *performance assessment*. Ce procédé fait appel à des situations problèmes ou à des tâches ouvertes (*open-ended tasks*) qui requièrent la construction d'une réponse élaborée, construite et complexe. Il importe que ce procédé soit caractérisé par la contextualisation de la situation problème ou de la tâche et par l'élaboration et la justification des réponses apportées, car plusieurs réponses sont possibles (Scallon, 2004).

Le deuxième procédé, nommé appréciation authentique, évaluation authentique ou *authentic assessment*, renvoie au caractère d'authenticité ou de rapprochement de la vie réelle de la situation ou de la tâche demandée. Pour Tardif (2006, p. 103), l'évaluation authentique est « un choix judicieux dans l'évaluation des compétences », car cela tient compte de la réflexion et de l'investissement qu'exige la manifestation d'une compétence en plus de permettre de « cerner la transférabilité des apprentissages » dans une nouvelle situation authentique. Par ailleurs, l'évaluation en situation authentique « se préoccupe du développement, chez la personne en formation, des compétences nécessaires à un meilleur fonctionnement dans son environnement de vie » (Louis, 2004, p. 77). Dans ces nouvelles approches, il existe

une communication et une interactivité entre l'individu observé et l'individu qui l'évalue. « La personne qui évalue est en mesure d'assister à toutes les manifestations d'une performance, voire à son évolution même, et ce, à titre de témoin privilégié » (Scallon, 2004, p. 17).

Ces nouveaux procédés s'intéressent à l'aspect multidimensionnel de l'apprentissage et repose sur l'observation d'un ensemble d'habiletés sollicitées de sources multiples et variées lors d'une performance ou d'une manifestation d'une compétence (Louis, 2004; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Pour des chercheuses et des chercheurs du *Center for Creative Learning*, ces procédés consistent à recueillir, à organiser, à analyser et à interpréter un ensemble de données à apprécier (Treffinger *et al.*, 2002). Les apprentissages ne sont pas morcelés en objets d'évaluation isolés, mais plutôt regroupés selon les exigences à satisfaire ou les niveaux de performance à atteindre en lien avec la compétence à évaluer (Scallon, 2004; Treffinger *et al.*, 2002). Appelés aussi standards, les niveaux de performance servent de repères et guident la personne qui porte un jugement. Ils se présentent souvent sous la forme d'énoncés descriptifs qui précisent ce qui est attendu d'un niveau de performance à l'autre.

Dans ces nouvelles approches, le jugement professionnel explicite est valorisé (Scallon, 2004). Dans le préambule de leur outil d'évaluation appelé *Student Product Assessment Form* (SPAF), Renzulli et Reis (1997, p. 1) font référence au jugement professionnel en créativité par ceci « *the evaluation of more complex and creative types of products is always a function of human judgment* ». Ce n'est pas une simple addition de bonnes réponses aux questions d'examens du type objectif. Cela exige de tenir compte de la progression des apprentissages et de pouvoir porter un jugement global cohérent basé sur des critères explicites. Cela demande de concevoir des outils d'évaluation, par exemple des échelles descriptives analytiques ou globales, pouvant répondre à ces exigences (Scallon, 2004).

D'où l'importance de se préoccuper de la qualité de la rétroaction fournie à l'étudiante ou à l'étudiant afin qu'elle ou il puisse l'intégrer à l'apprentissage et au développement de la compétence (Louis, 2004; Scallon, 2004; St-Pierre, 2004). La rétroaction peut prendre la forme d'une autoévaluation, d'une évaluation entre les pairs ou d'une intervention de la part de l'enseignante ou de l'enseignant. Ces formes d'évaluation formative qui font état du progrès accompli ou du résultat obtenu de l'apprentissage rapprochent l'évaluation à l'apprentissage. En fait, la participation de l'étudiante ou de l'étudiant à l'évaluation et à l'autoévaluation lui permet de réfléchir sur sa propre démarche et sur son travail pour ensuite intégrer et transférer ses apprentissages dans une nouvelle situation. Par ailleurs, Renzulli et Reis (1997, p. 1) exposent une recommandation à ce sujet :

[The] assessment instrument should be used to guide students toward excellence and therefore we strongly believe that it should be shared and discussed with students before the product is started .

Il est à noter que toutes ces pratiques favorisent le développement des compétences ainsi que l'apprentissage de la créativité. Selon Starko (2005, p. 409) :

Understanding the criteria by which their work is evaluated brings students one step closer to effective self-evaluation. Developing the ability to assess one's own work and learning the importance of an internal locus of evaluation are important factors in creativity.

L'auteure croit qu'en favorisant la participation aux évaluations, cela permet aux étudiantes et aux étudiants de clarifier leurs intentions, d'expliquer les différentes parties de leur travail et de mieux comprendre la réaction des autres. De plus, cela leur permet de développer un œil critique en se référant aux critères explicites et de porter ainsi un jugement plus objectif sur leur travail et celui des autres. Parallèlement, nous croyons que cette participation à l'évaluation par des étudiantes et des étudiants peut fournir des informations importantes afin que l'enseignante ou l'enseignant porte un jugement plus objectif sur les travaux de ceux-ci.

La notion d'*assessment* intègre également l'idée de porter un jugement autant sur le processus que sur le produit (Louis, 2004; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Selon Scallon (2004), le processus réfère au cheminement suivi ou à la démarche empruntée tandis que le produit réfère à la performance observée ou au résultat d'une démarche. Le risque de perte d'informations importantes est présent si les observations portent uniquement sur le produit. « Rien ne prouve qu'une mauvaise réponse est un signe d'ignorance ou d'incompétence. Rien ne prouve non plus qu'une bonne réponse est le fruit d'un savoir et d'un savoir-faire accomplis » (Scallon, 2004, p. 21). Pour Tardif (2006, 113), « il est nécessaire qu'un enseignant accord une très grande importance aux preuves qu'il recueille afin de porter un jugement évaluatif juste et équitable ». Ainsi, combiner le jugement porté sur le résultat au suivi de la progression de la démarche permet une évaluation plus juste du degré d'atteinte des compétences.

Nous constatons que la distinction entre le produit et le processus vue sous l'angle de l'évaluation des compétences est cohérente avec les définitions du processus créatif et du produit créatif du modèle du concept de créativité de Filteau (2009). Il y a donc un lien étroit entre ces deux domaines d'études en ce qui concerne les deux P : produit et processus. Revenons maintenant à la notion de compétence.

2.2. La notion de compétence

En effectuant une synthèse de plusieurs définitions trouvées dans les écrits, Scallon (2004, p. 105-106) propose ceci :

- La compétence est une **capacité**, une potentialité (non observable) ou encore une caractéristique permanente des individus. Un individu est compétent même s'il est momentanément inactif. La compétence se distingue donc de la notion de performance, qui en est la manifestation concrète.
- La compétence est la capacité d'une personne **à mobiliser**, voire à utiliser à bon escient, ses propres ressources ou des ressources qui lui sont extérieures. [...]

- La mobilisation de ces ressources se fait **de manière intériorisée**, c'est-à-dire assurée, sans tâtonnement, sans hésitation.
- L'individu mobilise **un ensemble intégré de ressources**, ce qui est différent d'une simple addition ou juxtaposition d'éléments.
- Ces ressources sont **constituées de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être internes ou externes au sujet**.
- La compétence est une capacité qui est révélée lorsque la personne est placée **dans une famille de situations problèmes** (plusieurs tâches complexes présentant des ressemblances).

Cette définition explicite est appuyée par Tardif (2006, p. 22) qui résume les éléments de la définition d'une compétence comme ceci « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ».

Afin d'inférer, conclure ou déduire une ou des compétences, il est proposé de tenir compte d'une approche qualitative plutôt que quantitative qui comprend donc l'utilisation du jugement en évaluation (Scallon, 2004). C'est dans l'action que les compétences peuvent être inférées. Pour rendre compte des manifestations d'une compétence (*Ibid.*, p. 102) :

1. Il faut d'abord **concevoir des situations complexes** dans lesquelles on placera les élèves pour qu'ils puissent démontrer ce dont ils sont capables;
2. Il faut ensuite **élaborer des outils de jugement** permettant d'intégrer en un tout cohérent divers indices observés au cours ou au terme de la progression des élèves.

Mais d'où viennent les indices observables? Scallon (2004) propose d'analyser l'énoncé de la compétence et de traduire les composantes ou les capacités comprises par celle-ci en ressources à mobiliser. Pour cet auteur, cela veut dire qu'en matière d'évaluation de productions complexes, il importe que les objets d'évaluation portent autant sur la capacité à mobiliser des ressources (processus) que sur les qualités

attendues de la production finale (produit). De plus, il ajoute que la capacité à effectuer un retour réflexif sur sa démarche et son travail (personne/propos) fait appel à d'autres ressources à mobiliser, la métacognition et l'autoévaluation, qui peuvent aussi être sources d'indices observables permettant d'inférer une compétence. Nous constatons que l'ajout du P personne/propos vu sous l'angle de l'évaluation des compétences est cohérent avec la définition du P personne dans le modèle du concept de créativité de Filteau (2009). Il y a donc un lien étroit entre ces deux domaines d'études en ce qui concerne les 3P : produit, processus et personne/propos.

Pour s'assurer d'évaluer adéquatement les 3P, il est recommandé de recourir à l'utilisation d'outils d'évaluation comme le portfolio, le dossier d'apprentissage ou tout autre outil susceptible de fournir des preuves du processus et des justifications menant à la réalisation de produits (Louis, 2004; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Il importe, dans ce cas, d'inclure les critères d'évaluation se rapportant à l'utilisation appropriée des ressources internes ou externes associées à la tâche demandée. Nous verrons plus loin que cette idée d'évaluer les compétences selon les trois P (produit, processus et personne/propos) concorde également avec les idées tirées des écrits portant sur l'évaluation des apprentissages en créativité. Regardons maintenant la notion de situation complexe selon Scallon (2004), notion donnant lieu à des productions complexes.

2.3. La notion de situation complexe

Une situation complexe peut être représentée par une tâche, un projet ou un problème et regroupe les ressources à mobiliser associées à une ou à plusieurs compétences (Louis, 2004; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Il importe de fonder un jugement valide sur plusieurs situations qui appartiennent à une même famille de situations « puisqu'on ne peut inférer une compétence à partir d'une situation unique » (Scallon, 2004, p. 120). Il suggère d'utiliser des formules pédagogiques actives comme l'étude de cas, l'apprentissage par projets, l'apprentissage par

problèmes et l'apprentissage coopératif pour en nommer quelques-unes, car elles présentent des mises en situation répondant aux caractéristiques d'une situation problème ou d'une tâche complexe.

Mais quelles sont ces caractéristiques qui mènent à inférer une ou des compétences? En réponse à cette question, Scallon (2004) propose certaines caractéristiques à considérer lors de la conception de situations problèmes ou de tâches complexes pour inférer des compétences. Parmi les caractéristiques souhaitées, il s'agit d'une production attendue (exigeant un savoir mobiliser et faisant appel aux habiletés intellectuelles de haut niveau) et réaliste (authentique, contextualisée et signifiante). De plus, la production doit exiger la mobilisation de plusieurs ressources (traduite par des contraintes inhérentes à la tâche qui entraînent sa complexité) bien précisées (planifiée en fonction des ressources à mobiliser).

Scallon (2004) ajoute quelques caractéristiques à nuancer. Des problèmes mal définis ou des données manquantes ou superflues peuvent être introduits en situation d'apprentissage, mais en tenant compte du niveau de l'apprentissage attendu et de la forme de l'aide fournie. La durée ou l'amplitude des travaux exigés peut être limitée afin de permettre le recours à des familles de situations tout en gardant le caractère complexe de la situation. Finalement, il reste le contexte d'autonomie à considérer. Selon la nature de la situation d'apprentissage ou d'évaluation, l'aide et les instructions explicites fournies peuvent nuire au jugement du degré de l'atteinte d'une compétence. Il faut se rappeler qu'en situation d'évaluation sommative « il revient à l'élève de répondre personnellement de ses capacités et de ses apprentissages » (*Ibid.*, p. 162). Nous examinons maintenant les outils de jugement à privilégier pour évaluer une situation ou une production complexe.

2.4. Les outils de jugement

Les outils de jugement doivent fournir une rétroaction qui aide l'étudiante et l'étudiant à apprendre et à développer une compétence (Louis, 2004; Scallon, 2004). Dans ce cas, le jugement porté sur le rendement ou la performance doit être exprimé, expliqué et justifié. Selon le contexte d'évaluation, le jugement peut être exprimé de façon analytique ou globale. En évaluation formative, un jugement analytique peut fournir un portrait décortiqué des points forts et des points à améliorer lors d'une performance ou d'un rendement. Dans une épreuve finale, le jugement peut prendre la forme globale d'un ensemble d'observations ou demeurer analytique. Ce qui importe est de faire le constat de la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences.

Le jugement, analytique ou global, des indices observables peut s'exprimer sous la forme d'une échelle d'appréciation, outil de jugement souvent appelé échelle descriptive (Scallon, 2004). L'échelle descriptive s'inspire des rubriques ou guides de notation (*scoring rubrics*) des écrits américains (Scallon, 2004; Tardif, 2006). Son utilisation est recommandée en évaluation de productions complexes exigeant la manifestation d'une ou de plusieurs compétences. Plusieurs auteures et auteurs en évaluation des compétences ainsi qu'en évaluation des apprentissages en créativité s'entendent sur cette recommandation (Lavoie, 2009; Leroux et Bigras, 2003; Lindström, 2007; Louis, 2004; Scallon, 2004; Starko, 2005; Tardif, 2006; Treffinger *et al.*, 2002). Toutes ces auteures et tous ces auteurs décrivent comment les construire et en fournissent des exemples. Comme leurs techniques de construction d'échelle descriptive ont plusieurs points en commun, nous avons choisi d'exposer les suggestions de Scallon (2004) à ce sujet en commençant par la distinction entre une échelle analytique et globale.

Une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique contient plusieurs échelles, une pour chacun des critères. Une grille d'évaluation à échelle descriptive globale se compose d'une seule échelle. Elle contient quatre ou cinq paragraphes

décrivant les différents niveaux d'atteinte des compétences à évaluer par le degré de qualité perçue de l'ensemble des critères d'évaluation de la performance. Dans les deux cas, la notation peut s'exprimer a) par des chiffres, par exemple de 1 à 5, b) par les premières lettres de l'alphabet, de A à E, c) par un pourcentage ou d) par rapport à des pondérations retenues.

Qu'elle soit analytique ou globale, les avantages de l'utilisation d'une échelle descriptive sont multiples. St-Pierre (2004, p. 37) en résume plusieurs :

Les outils qualitatifs, à échelle descriptive, s'avèrent prometteurs pour l'évaluation de compétence et ils seraient sans doute à privilégier dans une perspective formative. Ils soutiennent la réflexion critique, aident à argumenter le jugement et proposent l'exploration de pistes d'amélioration. Ils exposent les critères et les différents niveaux où l'élève peut se situer. En outre, ils assurent une certaine équité, s'adaptent bien aux situations authentiques et donnent toute sa place au jugement de l'évaluatrice ou de l'évaluateur. Toutefois, leur élaboration peut être très laborieuse.

Effectivement, le travail de construction d'échelles descriptives ne se réalise pas sans effort et doit être validé par les personnes qui vont l'utiliser (Scallon, 2004). Idéalement, le travail de construction et de validation se réalise en équipe d'enseignantes et d'enseignants.

Scallon (2004) résume quelques principes d'ordre méthodologique d'après Popham (2000) pour construire une échelle descriptive. Elle se compose de critères d'évaluation, de niveaux qualitatifs et d'une stratégie de notation analytique ou globale. Trois mises en garde s'imposent a) éviter de choisir des critères trop spécifiques qui ne sont pas généralisables à toutes les productions d'une même famille de situation problème ou de tâche, b) éviter de choisir des critères trop larges ou abstraits qui peuvent susciter une subjectivité et c) éviter une surcharge de détails qui rendent les paragraphes longs et fastidieux dans leur utilisation.

Selon la procédure de construction d'une échelle descriptive analytique ou globale de Scallon (2004), il s'agit avant tout de cerner des critères de qualité ou de comportements indicateurs liés à la capacité ou à la compétence à évaluer. Les critères sont en lien avec la tâche demandée qui est exprimée en terme d'objets à évaluer. Il importe de bien qualifier les critères d'évaluation par une définition explicite et concise afin de s'assurer d'une compréhension commune par les personnes qui les utiliseront. En reliant les indications de Scallon (2004) à quelques qualités et caractéristiques des 3P centraux du concept de créativité de Filteau (2009), les critères d'évaluation associés à la créativité peuvent se rapporter a) à des qualités de production par exemple, la réalisation d'un produit recherché, innovateur, fonctionnel et adapté au contexte, b) à des étapes d'un processus observé par exemple, l'application d'un processus dynamique et pertinent ou c) à des comportements indicateurs liés à des gestes précis par exemple, l'initiative soutenue à résoudre des problèmes rencontrés.

D'après Scallon (2004), pour établir le niveau supérieur de l'échelle descriptive, il faut composer une phrase pour chacun des critères (analytique) ou un paragraphe incluant l'ensemble des critères (globale). Puis, pour chacun des échelons, il faut graduer le niveau qui peut exiger de nuancer un critère ou de l'exclure. Pour fournir une rétroaction plus précise, il est possible d'ajouter une liste de vérification indiquant les éléments nécessaires à la réussite des critères d'évaluation ou une liste d'exemples fréquents de faiblesses associés aux critères. En cochant les éléments présents ou manquants, il est donc possible d'explicitier et de justifier le jugement.

Nous avons examiné les notions d'*assessment*, de compétence, de situation complexe et des outils de jugement sous l'angle de l'évaluation des compétences en faisant des liens avec le modèle du concept de créativité de Filteau (2009) ainsi qu'avec certains écrits sur l'évaluation des apprentissages en créativité. Il s'agit maintenant de porter un regard plus précis sur le domaine d'évaluation relié à la créativité.

3. L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN CRÉATIVITÉ

Qu'en est-il pour l'évaluation des apprentissages en créativité? Concrètement, de quelle façon faut-il les évaluer? Dans cette section, nous répondrons à ces questions en examinant l'appréciation des apprentissages en créativité, l'évaluation du produit créatif, l'évaluation du processus créatif, l'évaluation de la personne créative/propos, les notions clés des cadres de référence selon les 3P associés à l'évaluation ainsi que la construction d'une grille d'évaluation à échelles descriptives pour évaluer les apprentissages en créativité.

3.1. L'appréciation des apprentissages en créativité

Selon Starko (2005), l'appréciation des apprentissages en créativité s'inscrit dans l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Elle et Treffinger *et al.* (2002) partagent le même point de vue que Scallon (2004) en ce qui concerne les étapes à suivre afin de construire une échelle descriptive analytique ou globale, et ce, pour évaluer une tâche qui fait appel aux capacités reliées à la créativité.

Rappelons que la créativité est essentiellement la capacité d'une personne à mettre en action sa pensée créatrice à travers un processus créatif et qui donne comme résultat un produit créatif selon une période de temps et un contexte spécifique (Filteau, 2009). Nous pouvons ainsi parler d'une manifestation d'une compétence ou d'une performance observable en créativité. Scallon (2004, p. 136) abonde en ce sens lorsqu'il invoque la notion de compétence « pour être dit compétent ou incompétent, un individu doit avoir fait quelque chose : avoir emprunté une démarche, suivi un processus ou réalisé une production ». En transposant son idée à une activité visant la manifestation de la créativité, il s'agit de faire ressortir les indices observables selon la tâche demandée en lien avec la ou les compétences pour pouvoir développer adéquatement les outils de jugement.

Une telle évaluation spécifique d'une manifestation de la créativité ne peut pas se réaliser par un test standardisé et objectif (Kaufman *et al.*, 2008; Starko, 2005; Treffinger *et al.*, 2002). Voici l'affirmation de Treffinger *et al.* (2002, p. 55) :

When programs and services may vary widely from one place to another, as is often the case in education programs that relate to creativity, it is not feasible to designate a uniform score level for all contexts.

Nous avons consulté quelques ouvrages américains qui ont analysé plusieurs tests existants pour évaluer les apprentissages en créativité (Kaufman *et al.*, 2008; Starko, 2005; Treffinger *et al.*, 2002). De façon générale, ils appuient l'utilisation de l'appréciation de la performance et l'appréciation authentique pour évaluer la créativité des produits, des performances ou des accomplissements issus de productions complexes. Ils recommandent, comme Scallon (2004) et plusieurs autres (Leroux et Bigras, 2003; Louis, 2004; Tardif, 2006), d'utiliser des outils de jugement développés spécifiquement pour chaque situation. En appuyant ces recommandations, Starko (2005, p. 403) précise :

The techniques of performance assessment are designed to evaluate complex, open-ended tasks. Moreover, the research literature that supports performance assessment makes it clear that the types of tasks requiring creative thinking – solving problems, expressing ideas and looking at information in multiple contexts, and from varied perspectives – are essential tasks for effective content mastery and for success in the types of assessment students will face in the future. Authentic assessment is an ally to those promoting creative products and in supporting the need for such products to be developed.

Nous venons d'exposer les liens étroits existant entre les écrits sur l'évaluation des compétences et sur l'évaluation des apprentissages en créativité. Les notions d'*assessment*, de compétence, de situation complexe et d'outils de jugement sont communes aux deux domaines d'évaluation. Il s'agit maintenant d'explorer davantage l'évaluation des trois P (produit, processus et personne/propos) sous l'angle de l'évaluation des apprentissages en créativité.

3.2. L'évaluation du produit créatif

Selon les trois ouvrages américains que nous avons étudiés, les instruments et les outils pour évaluer la créativité sont souvent classés selon les 3P : produit, processus et personne (Kaufman *et al.*, 2008; Starko, 2005; Treffinger *et al.*, 2002). Notons que cela concorde avec les 3P en évaluation des compétences (Louis, 2004; Scallon, 2004; Tardif, 2006) et les 3P centraux du modèle du concept de créativité de Filteau (2009). Les ouvrages de Starko (2005) et de Treffinger *et al.* (2002) ont servi davantage pour préciser l'évaluation des trois P.

L'évaluation du produit créatif se préoccupe principalement de la qualité du produit final d'une tâche authentique et signifiante représentant ainsi le résultat de l'effort créatif d'une personne (Starko, 2005). Selon cette auteure, une production écrite, un projet, une œuvre d'art, une démonstration ou une performance représentent des moyens pour recueillir l'information nécessaire au jugement porté sur le produit créatif. Une recommandation s'impose à l'utilisation de l'appréciation authentique d'après Treffinger *et al.* (2002). La recommandation est que la situation ou la tâche simule le plus possible la réalité du domaine tout en permettant une observation adéquate limitée par les conditions du contexte scolaire. Il est spécifié que l'évaluation du produit créatif devrait porter sur les qualités jugées importantes du résultat de la tâche demandée. Ces auteures et auteurs proposent également l'utilisation du portfolio de présentation pour l'appréciation du produit créatif. Starko (2005, p. 441) fait un lien étroit entre les échelles descriptives en appréciation authentique d'une production complexe et la méthode souhaitée pour apprécier un produit créatif :

Scoring rubrics for authentic assessment are a form of product assessment. Each is designed to provide a set of criteria along which complex products can be assessed. Similar patterns can be followed in the assessment of creative products, with consistent attention paid to the creativity expressed. Productions to be assessed may be single items or a portfolio of creative efforts.

Selon la recension des tests existants pour évaluer le produit créatif (Kaufman *et al.*, 2008; Starko, 2005; Treffinger *et al.*, 2002), nous avons constaté que les critères d'évaluation les plus utilisés dans l'outil de jugement sont les qualités associées au produit créatif du modèle du concept de créativité de Filteau (2009) : la nouveauté; l'originalité; la valeur ajoutée par l'utilité (l'efficacité), la fonctionnalité (la pertinence) ou la validité (la justesse); l'adaptation au contexte et l'acceptation par les experts de son domaine.

3.3. L'évaluation du processus créatif

Pour évaluer le processus créatif, il importe que la tâche authentique à travers laquelle l'étudiante ou l'étudiant manifeste de la créativité soit conçue en respectant les processus et les divers modes de traitement de l'information associés à la définition ou à la théorie de créativité en question (Starko, 2005). Selon cette auteure, ces tâches peuvent demander à la personne de résoudre un problème ouvert, d'associer des idées plutôt disparates, d'explorer des avenues différentes, etc. L'entrevue, l'observation, la liste de vérification, le journal de bord annoté, le portfolio d'apprentissage, l'autoévaluation et le retour réflexif de l'élève représentent divers moyens pour recueillir l'information nécessaire pour porter un jugement sur le processus créatif. L'appréciation authentique peut s'employer comme procédé afin que l'étudiante ou l'étudiant documente et garde des traces de son processus et de sa pensée créatrice (Starko, 2005). Les observations de Treffinger *et al.* (2002) concordent avec celles de cette auteure.

Selon la recension des tests existants pour évaluer le processus créatif (Kaufman *et al.*, 2008; Starko, 2005; Treffinger *et al.*, 2002), nous avons constaté que les critères d'évaluation les plus utilisés dans l'outil de jugement font référence à la démarche empruntée ainsi qu'aux quatre habiletés intellectuelles principales formant la pensée créatrice du modèle du concept de créativité de Filteau (2009) : la fluidité, la flexibilité, l'originalité et la complexité (ou l'élaboration). De plus, Treffinger *et al.*

(2002) ajoutent l'idée de porter un regard sur l'utilisation des stratégies et des techniques propres au domaine en ce qui concerne la manifestation de la créativité.

3.4. L'évaluation de la personne créative/propos

Pour évaluer la personne créative, l'accent est mis sur divers traits de personnalité liés à la créativité (Starko, 2005; Treffinger *et al.*, 2002), par exemple, l'ouverture d'esprit, l'intuition et la tolérance à l'ambiguïté, ou sur divers faits biographiques liés à la créativité (Starko, 2005). Les traits de personnalité sont ceux jugés importants lors de la tâche demandée (Treffinger *et al.*, 2002). Le sondage et la liste de traits observables figurent parmi les moyens utilisés pour recueillir l'information nécessaire au jugement porté sur la personne créative. L'appréciation authentique peut s'employer comme procédé pour observer les traits selon Treffinger *et al.* (2002). Cela peut prendre la forme d'une autoévaluation (retour réflexif) ou d'un jugement par une personne qui connaît bien le sujet évalué.

Selon la recension des tests existants pour évaluer la personne créative/propos (Kaufman *et al.*, 2008; Starko, 2005; Treffinger *et al.*, 2002), nous avons constaté que les critères d'évaluation les plus utilisés dans l'outil de jugement relèvent des cinq habiletés qui influencent la créativité des personnes du modèle du concept de créativité de Filteau (2009) : cognitive, affective, conative, comportementale, et sensorielle (physique et perceptuelle). Il s'agit maintenant de résumer les notions clés de notre cadre de référence selon les 3P associés à l'évaluation.

3.5. Les notions clés du cadre de référence selon les 3P associés à l'évaluation

Pour favoriser le regroupement des données issues de cette recherche, nous avons bâti un tableau synthèse qui regroupe et présente les notions clés de notre cadre de références selon les 3P associés à l'évaluation : produit, processus, et personne/propos. En ce qui concerne l'évaluation des compétences, nous avons

retenu les propos de Scallon (2004). Pour l'évaluation des apprentissages en créativité, nous avons combiné les propos de Starko (2005) et de Treffinger *et al.* (2002). En dernier lieu, nous y avons juxtaposé les qualités et les caractéristiques associées aux 3P centraux du modèle du concept de créativité de Filteau (2009). Le tableau 2, présenté à la page suivante, a favorisé le regroupement des données recueillies en lien avec les critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans les programmes d'études cibles.

Dans la section suivant le tableau 2, nous explorons davantage la construction d'une grille d'évaluation à échelles descriptives pour évaluer les apprentissages en créativité.

Tableau 2
 Comparaison des notions clés du cadre de référence selon les 3P associés à
 l'évaluation : produit, processus et personne/propos

	Selon Scallon (2004) L'évaluation des compétences porte sur...	Selon Starko (2005) et Treffinger et al. (2002) L'évaluation des apprentissages en créativité se centre sur...	Selon Filteau (2009) Les qualités et les caractéristiques associées aux 3P centraux du modèle du concept de créativité
Produit	Les qualités attendues de la production finale	Les qualités jugées importantes du produit ou du résultat issu d'une tâche demandée, authentique et signifiante; le résultat de l'effort créatif d'une personne	4 qualités : nouveauté; originalité; utilité, fonctionnalité ou validité; et adaptation au contexte Les 4 qualités sont englobées par l'acceptation des experts du domaine visé
Processus	Les étapes d'un processus observé; la capacité à mobiliser des ressources	L'utilisation des processus associés à la créativité incluant les stratégies et les techniques propres au domaine; l'utilisation des modes de traitement de l'information jugés importants associés à la définition ou à la théorie de créativité en question	5 étapes du processus : détermination d'une tâche; génération d'idées; illumination; vérification et validation; acceptation et communication 2 phases du processus : incubation et tension La pensée créatrice (au cœur du processus) 2 modes de pensées et 4 <i>habiletés intellectuelles</i> Pensée divergente = <i>fluidité, flexibilité, originalité</i> Pensée convergente = <i>complexité</i>
Personne / Propos	Les comportements indicateurs liés à des gestes précis; la capacité à effectuer un retour réflexif sur sa démarche et son travail; métacognition; autoévaluation	Les traits de personnalité jugés importants lors de la tâche demandée ou les faits biographiques liés à la créativité	5 habiletés : 1-cognitive = <i>intelligence, mémoire, connaissances ou expertise, métacognition</i> 2-conative = <i>motivations intrinsèque et extrinsèque</i> 3-affective = <i>sentiments, sensibilité, émotions</i> 4-sensorielle, physique et perceptuelle = <i>vue, odorat, ouïe, toucher, goût</i> 5-comportementale = <i>combinaison de différents traits de personnalité</i>

3.6. La construction d'une grille d'évaluation à échelles descriptives pour évaluer les apprentissages en créativité

Nous avons déjà exposé les suggestions de Scallon (2004) en ce qui concerne la construction d'une échelle descriptive analytique ou globale. Il s'agit maintenant de voir de plus près ce que les écrits en évaluation des apprentissages en créativité ajoutent à ce sujet. Nous avons jugé pertinent d'examiner les suggestions de Treffinger *et al.* (2002), car ils sont complémentaires à celles de Scallon (2004).

Par exemple, en ce qui concerne la sélection du P à privilégier dans l'évaluation des apprentissages en créativité, Treffinger *et al.* (2002, p. 5) nous rappellent que :

Your understanding of what creativity means, or your definition of the term, will have a major influence on the characteristics you consider essential to assess and on the kinds of evidence and assessment tools you decide to use.

En d'autres mots, il est essentiel avant tout de préciser la définition du concept de créativité utilisée dans le contexte étudié ainsi que les caractéristiques incontournables à apprécier associées aux 3P. Nous l'avons fait pour le cadre de notre recherche dans le tableau à la page précédente. Nous présentons quelques exemples tirés de Treffinger *et al.* (2002).

D'abord, si le produit créatif est au cœur de la définition du concept de créativité, l'appréciation porterait plutôt sur les qualités jugées importantes du résultat de la tâche demandée. Dans un autre exemple, si le processus créatif, incluant la pensée créatrice, est au cœur de la définition du concept de créativité, l'appréciation porterait principalement sur la démarche employée. Elle porterait aussi sur les stratégies et les techniques propres au domaine et sur l'utilisation des modes de traitement de l'information jugés importants lors de la tâche demandée. Dans un troisième exemple, si la personne créative est au cœur de la définition du concept de créativité, l'appréciation porterait davantage sur le témoignage des traits de personnalité jugés importants lors de la tâche demandée.

Comme dernier exemple, si la définition du concept de créativité inclut l'interaction de plusieurs P, l'appréciation porterait sur une combinaison de caractéristiques des P et par le biais de divers outils. Cette pluralité peut inclure une production ou une démonstration pour le produit; un journal de bord annoté pour le processus ainsi que pour la pensée créatrice; et une autoévaluation ou une justification de son processus, de ses capacités, de son comportement et de ses réalisations pour la personne/propos.

C'est ce dernier exemple qui se rapproche davantage de la proposition de Scallon (2004) qui recommande d'analyser l'énoncé de la compétence et de traduire l'ensemble des composantes ou des capacités comprises par celle-ci en ressources à mobiliser. Rappelons que pour cet auteur, cela veut dire qu'en matière d'évaluation de productions complexes, il importe que les objets d'évaluation portent autant sur la capacité à mobiliser des ressources (processus) que sur les qualités attendues de la production finale (produit). De plus, il ajoute que la capacité à effectuer un retour réflexif sur sa démarche et son travail (personne/propos) fait appel à d'autres ressources à mobiliser, la métacognition et l'autoévaluation, qui peuvent aussi être sources d'indices observables permettant d'inférer une compétence.

Dans leur guide, *Assessing Creativity: A Guide for Educators*, Treffinger *et al.* (2002) proposent une méthodologie pour construire une échelle descriptive à quatre échelons pour apprécier la créativité à partir de divers outils d'évaluation. Leur proposition de quatre échelons classe la présence actuelle du niveau de développement et de l'expression de la créativité du comportement ou de la performance de la personne évaluée. Elle a servi de base pour définir les quatre échelons de notre grille d'évaluation à échelles descriptives. Il s'agit des niveaux de performance : excellent, expressif, émergent et non observable.

Nous avons consulté d'autres écrits au sujet des échelons. Lavoie (2009) propose des niveaux : au-delà des attentes, au seuil d'entrée, en développement et à

développer. Quant à elles, Leroux et Bigras (2003) proposent des niveaux : compétence supérieure, moyenne, minimale et insuffisante. Tardif (2006) cite deux exemples de niveaux. Dans le premier exemple, ils se nomment : exceptionnel, excellent, très bien et bien. Le deuxième exemple contient des niveaux : excellent, très bon, bon et amélioration souhaitée. Finalement, Lindström (2007) propose quatre niveaux sur un continuum entre expert et novice. Il utilise des signes de plus (+) et de moins (-) pour détailler les quatre niveaux. Nous avons choisi les échelons de Treffinger *et al.* (2002), car ils semblent plus appropriés en créativité grâce à leur nature ciblée, juste, positive et encourageante. Lors du prochain paragraphe, nous présentons une description des échelons par une traduction libre de l'anglais (*Ibid.*, p. 49).

Pour le niveau de performance excellent (*excelling*), les caractéristiques et les qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité sont présentes par le biais d'une ou plusieurs tâches qui témoignent d'une originalité, d'un approfondissement et d'une qualité supérieure. Par la suite, le niveau de performance expressif (*expressing*) témoigne souvent et régulièrement des caractéristiques et des qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité. De plus, il y a parfois des signes de qualité supérieure. Le prochain niveau de performance, que les auteurs appellent émergent (*emerging*), démontre de façon limitée les caractéristiques et les qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité. La limite se rattache à la qualité, à la régularité ou à la pertinence des caractéristiques ou des qualités attendues. Finalement, selon la cueillette de données présente et actuelle, le dernier niveau de performance non observable (*not yet evident*) suggère que les caractéristiques et les qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité ne sont pas observables ou évidentes.

Les auteurs recommandent d'éviter de considérer les différents niveaux de performances comme des catégories indépendantes et rigides. Il ne s'agit pas d'évaluer les réponses à un examen du type objectif, mais de porter plutôt un

jugement qualitatif selon un ensemble d'informations. Ils ajoutent ceci (Treffinger *et al.*, 2002, p. 49) :

As much as we might yearn for precise, objective categories, the reality of the complexity of creativity, its attendant characteristics, and our assessment tools remind us that such precision is seldom attainable at the highest levels of human behavior.

Pour conclure, nous retenons l'importance de conserver la distinction des 3P (produit, processus et personne/propos) dans la spécification des critères d'évaluation et dans la construction d'une grille d'évaluation à échelles descriptives pour évaluer les apprentissages en créativité. Ce constat nous semble pertinent pour assurer un jugement évaluatif juste et équitable basé sur des critères explicites et des échelons témoignant des attentes selon le modèle du concept de créativité utilisé. Il s'agit désormais de présenter les objectifs spécifiques de recherche découlant de notre cadre de référence.

4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Dans un premier temps, rappelons que cette recherche vise comme objectif général de recherche à cerner les critères d'évaluation associés à la créativité et à développer une grille d'évaluation à échelles descriptives pour aider les enseignantes et les enseignants des programmes d'études cibles éprouvant des difficultés à évaluer les apprentissages en créativité.

Afin de répondre à l'objectif général de recherche et en considérant les éléments de notre cadre de référence, quatre objectifs spécifiques sont poursuivis :

1. Décrire les éléments du concept de créativité employés dans les programmes d'études cibles.
2. Cerner les critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans les programmes d'études cibles selon les 3P associés à l'évaluation : produit, processus et personne/propos.

3. Développer une grille d'évaluation à échelles descriptives qui rend compte du produit créatif, du processus créatif et de la personne créative/propos.
4. Valider les outils développés auprès de chaque participante ou participant du programme d'études cible.

TROISIÈME CHAPITRE

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce troisième chapitre, le cadre méthodologique, nous présentons l'approche méthodologique et le type de recherche, les participantes et les participants à la recherche, les techniques et les instruments de collecte de données, le déroulement de la recherche, la démarche d'analyse ainsi que les considérations éthiques. Les moyens pour assurer la rigueur et la scientificité de notre démarche sont présentés à la fin du chapitre.

1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'approche de notre recherche s'inscrit dans un paradigme compréhensif/interprétatif (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). En s'inscrivant dans ce paradigme, le sens attribué à l'évaluation des apprentissages en créativité est construit par les participantes et les participants ainsi que la chercheuse. Le savoir produit est contextualisé, mais peut être transférable à d'autres contextes semblables. Il est dynamique et temporaire, car il continuera à évoluer après la recherche.

Une des préoccupations de cette recherche était de mieux « comprendre la dynamique de phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre » (*Ibid.*, p. 115). En ce sens, nous avons voulu comprendre la réalité associée à l'évaluation des apprentissages en créativité des participantes et des participants à la recherche et la mettre en lien avec les éléments de notre cadre de référence notamment avec le modèle du concept de créativité de Filteau (2009). Cette préoccupation avait pour but d'orienter la conception des outils développés. L'autre préoccupation était reliée à un aspect pragmatique, le désir de développer des outils

d'évaluation pertinents et accessibles pouvant servir dans un contexte pratique où il s'agit d'évaluer les apprentissages en créativité dans les programmes d'études cibles.

La méthodologie associée à ce paradigme est celle de la recherche qualitative/interprétative. Elle est qualitative grâce au type de données recueillies, des mots qui ne peuvent pas se chiffrer. La signification des mots ainsi que leurs liens avec les éléments de notre cadre de référence ont orienté la production d'outils d'évaluation pour atteindre l'objectif général de recherche. Rappelons que celui-ci vise à cerner les critères d'évaluation associés à la créativité et à développer une grille d'évaluation à échelles descriptives pour aider les enseignantes et les enseignants des programmes d'études cibles éprouvant des difficultés à évaluer les apprentissages en créativité.

1.1. Le type de recherche

La recherche-développement, définie par Loisel et Harvey (2007) comme le développement d'objets matériels (matériel pédagogique, guides) ainsi que les prescriptions guidant l'action (procédés, stratégies, méthodes, modèles), est choisie comme type de recherche. Notre recherche vise particulièrement à développer et à valider du matériel pédagogique. La recherche-développement nous semble pertinente pour atteindre l'ensemble de nos objectifs spécifiques de recherche, car elle est ancrée dans l'action et elle vise la recherche de solutions pratiques à partir de problèmes de la pratique pédagogique.

La recherche-développement n'écarte pas pour autant le pôle de la compréhension (*Ibid.*, 2007) et rejoint donc notre approche de recherche qui s'inscrit dans un paradigme compréhensif/interprétatif. L'expérience de développement et plus particulièrement de validation des outils développés auprès des participantes et des participants permet aussi de rendre compte des réflexions et des perceptions de l'objet à l'étude, l'évaluation des apprentissages en créativité. Le pôle de la compréhension

est pris en compte dans le quatrième chapitre par la présentation des propos des participantes et des participants à la recherche.

Selon Loïselle et Harvey (2007), la démarche de recherche-développement est caractérisée par la prise de multiples décisions lors de toutes les phases de l'objet développé. Selon eux, la définition même de la recherche-développement est « considérée comme l'analyse du processus de développement de l'objet [...] incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant » (*Ibid.*, p. 44). Les multiples décisions de notre recherche sont présentées et justifiées dans le quatrième chapitre visant ainsi à « rendre compte de l'expérience de développement dans toutes ses facettes » (*Ibid.*, p. 44).

2. LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

Une des caractéristiques d'une recherche qualitative/interprétative ainsi qu'une recherche-développement comprend sa spécificité selon le contexte où le savoir est produit (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Loïselle et Harvey, 2007). Parmi les sept programmes d'études présentés dans la problématique faisant partie de l'offre des programmes au cégep Marie-Victorin, cette recherche en cible trois. Il s'agit des programmes d'arts plastiques, de design de mode et de techniques d'éducation spécialisée. Ce choix intentionnel tient d'abord du fait que l'évaluation de la créativité comme compétence ou comme élément de compétence figure dans leurs cours. De plus, ces trois programmes d'études sont ciblés pour leur diversité de point de vue. Ils représentent trois secteurs différents, un programme préuniversitaire en arts visuels, une technique en arts appliqués et une technique humaine. Ce choix permet d'analyser et de rendre compte de l'existence, s'il y a lieu, d'une logique par type de programme d'études en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages en créativité. Cela permet également une analyse de comparaison afin de faire ressortir

les similitudes entre les trois programmes. Nous verrons un peu plus loin les moyens pour assurer la rigueur et la scientificité de notre démarche qui favorisent la transférabilité des résultats à des contextes semblables.

Par conséquent, trois individus du corps professoral, un par programme d'études cible, ont été sélectionnés pour participer à cette recherche. Les suggestions de Boutin (2008) quant à la tenue d'entretiens de recherche qualitatifs ont servi de guide entre autres pour la détermination de critères préétablis. Ainsi, trois critères préétablis ont été retenus pour déterminer la sélection finale des trois individus. Le premier critère visait à identifier les enseignantes et les enseignants qui donnaient ou qui ont donné un cours dans un des trois programmes d'études cibles où l'évaluation des apprentissages en créativité est explicite et intégrée aux situations d'apprentissage et d'évaluation. Un contact personnalisé auprès de quelques enseignantes et enseignants a favorisé la constitution d'une liste d'individus potentiels. Une consultation des plans de cours produits par des individus potentiels a permis de confirmer ce critère. Les données en lien avec la présentation du cours, la ou les compétences visées ainsi que la cible et les étapes d'apprentissage ont été examinées. Le deuxième critère visait à discerner parmi les individus de cette liste ceux qui possédaient une certaine expérience en enseignement et en évaluation des compétences. Une observation rapide de leur matériel pédagogique en évaluation des apprentissages a aidé l'orientation de la sélection finale des individus, notamment la présence de critères d'évaluation associés au concept de créativité. Comme troisième critère, nous avons tenu compte de la disponibilité des individus susceptibles à satisfaire les deux autres critères.

Le rôle des trois individus a consisté à participer à deux entrevues individuelles et à fournir du matériel pédagogique relié à un de leurs cours aux fins d'observation. L'analyse et l'interprétation de leurs propos et de l'observation de leur matériel pédagogique ont permis de concevoir, de réaliser et de valider les outils d'évaluation développés.

3. LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

La cueillette d'informations s'est réalisée à partir de techniques et d'instruments de collecte de données variés. Les techniques choisies ainsi que les instruments utilisés sont présentés dans les paragraphes qui suivent. Les techniques incluent l'entrevue individuelle semi-dirigée et l'observation du matériel pédagogique des trois individus participant à la recherche.

3.1. La technique principale de collecte de données

La technique principale de collecte de données, l'entrevue individuelle semi-dirigée, a servi lors de deux phases distinctes du déroulement de la recherche. Selon Savoie-Zajc (2003), cette technique a trois buts qui sont a) rendre explicite l'univers de l'autre, b) comprendre le monde de l'autre et c) apprendre par la coconstruction du savoir. Ce choix de technique était donc pertinent pour amorcer le processus de recherche-développement. Cela a permis de préciser et de comprendre la réalité respective associée à l'évaluation des apprentissages en créativité des trois individus et de la mettre en lien avec les éléments de notre cadre de référence afin d'orienter la conception et la réalisation d'un prototype d'outil d'évaluation. La première entrevue a duré en moyenne deux heures par individu interviewé.

De plus, cette technique a servi une deuxième fois vers la fin du processus lors de la validation interne du prototype développé. Le but était de rejoindre notre préoccupation de produire des critères d'évaluation et d'une grille d'évaluation à échelles descriptives pouvant servir dans un contexte pratique en prenant en considération l'expertise enseignante de trois programmes distincts. Les données riches et significatives recueillies lors de la deuxième entrevue ont permis de réaliser

la validation du prototype ainsi que la révision des outils. Cette entrevue a duré en moyenne une heure et demie par individu interviewé.

Nous considérons le rôle des trois individus interviewés comme une collaboration à construire conjointement le sens qui a servi à produire les outils d'évaluation. Dans ce cas, nous croyons que le choix de la technique de l'entrevue individuelle semi-dirigée était particulièrement pertinent, car cela a favorisé un haut niveau d'interactivité et de dialogue constructif entre l'individu interviewé et la chercheuse.

Deux instruments de collecte de données ont été bâtis pour répondre aux objectifs de chacune des entrevues. Afin d'orienter la conception et la réalisation du prototype, une grille d'entrevue à questions ouvertes a été bâtie à partir des objectifs de recherche ainsi que certains éléments du cadre de référence pour la première entrevue semi-dirigée. Cette formule de grille à caractère souple a permis une interaction unique lors de chaque entrevue pour mieux rendre compte de la diversité d'approches et de pratiques dans une ambiance de non-jugement, de respect et d'ouverture. Elle est présentée à l'annexe F. Les différentes questions sont regroupées autour des quatre thèmes suivants a) les éléments du concept de créativité, b) les différentes activités associées à chaque étape du processus créatif, c) les critères de qualité ou de comportements indicateurs et d) les grilles d'évaluation à échelle descriptive. D'autres questions reliées au profil de l'individu interviewé complètent la grille d'entrevue numéro 1. Les schémas des profils de sortie concernés ainsi que ceux du modèle de Filteau (2009) présentés aux annexes B, C, D et E ont servi lors de la première entrevue pour exposer le contexte et le cadre de référence de recherche. Des exemples de grilles d'évaluation à échelle descriptive analytique et globale ont été présentés pour alimenter la réflexion portant sur les questions du quatrième thème. Le matériel pédagogique de l'individu interviewé a également servi de référence lors de la première entrevue.

À la fin de la phase de la réalisation du prototype, une nouvelle grille d'entrevue à questions ouvertes et fermées a été bâtie pour valider le prototype lors d'une deuxième entrevue individuelle semi-dirigée. Elle est présentée à l'annexe G. L'ajout de questions fermées a facilité l'analyse des données et a permis un certain traitement statistique. Les différentes questions sont regroupées autour des cinq thèmes suivants a) la cohérence des critères d'évaluation génériques, b) la pertinence de trois échelles descriptives globales, c) l'exhaustivité et la clarté des critères et des lexiques, d) la justesse des échelles descriptives et e) l'utilité du matériel pédagogique produit. Des informations liées à la lecture des outils développés complètent la grille d'entrevue numéro 2. Les trois individus participants à la recherche ont reçu un exemplaire de la grille d'entrevue numéro 2 ainsi qu'un exemplaire des outils développés quelques jours avant la tenue de leur deuxième entrevue afin d'en prendre connaissance et de les annoter. Ces exemplaires nous ont été remis à la fin de la deuxième entrevue.

Des enregistrements audio ont permis de recueillir fidèlement tous les détails et de demeurer plus à l'écoute lors des deux séries d'entrevues. Nous avons pris quelques notes manuscrites aussi. Une transcription *verbatim* des données en vue de leur analyse a été effectuée après chaque entrevue individuelle en éliminant les digressions qui n'avaient pas de liens évidents avec les questions d'entrevue.

3.2. La technique complémentaire de collecte de données

La technique de l'observation de matériel pédagogique a été choisie comme mode complémentaire de collecte de données. La stratégie d'utiliser divers modes de collecte de données permet de faire ressortir des aspects différents (Savoie-Zajc, 2004). Dans ce contexte, l'observation de matériel pédagogique relié à un cours donné par chacun des individus (le plan de cours, les consignes de la tâche demandée et les grilles d'évaluation existantes) était donc pertinente pour nous imprégner du contexte spécifique et pour nous donner un accès complémentaire à l'expérience

enseignante des individus. La remise du matériel pédagogique a été effectuée avant la tenue de la première entrevue. Nous en avons réalisé une observation informelle afin de finaliser le choix d'un individu par programme d'études cible et puis de nous préparer pour la première entrevue.

Une grille d'observation du matériel pédagogique a été bâtie afin d'observer formellement le matériel pédagogique et d'y transcrire fidèlement des informations recherchées. Elle est présentée à l'annexe H. Les points à observer, formulés comme questions, sont regroupés par type de document observé. Il s'agit a) du plan de cours, b) des consignes associées à la situation problème ou la tâche demandée et c) des grilles d'évaluation existantes. L'observation formelle du matériel pédagogique a été réalisée à la suite de la première entrevue et consignée par une transcription des données.

3.3. Le journal de bord

Pour des raisons pratiques, nous avons conservé les traces de la recherche par la tenue d'un journal de bord. Il n'est pas un instrument de collecte de données au même titre que ceux déjà décrits. Il a servi à fournir un lieu réflexif et évolutif documentant les questionnements, les prises de conscience, les informations pertinentes ainsi que la dynamique du terrain et l'ambiance de la recherche (Savoie-Zajc, 2004). De plus, il a permis de consigner les décisions prises ainsi que les raisons reliées aux choix effectués à chacune des phases du déroulement de la recherche pour mieux en rendre compte lors de la présentation des résultats. Ceci représente une dimension importante de la recherche-développement selon Harvey et Loiselle (2009). Le journal de bord a servi également de document de référence fiable lors de la rédaction finale du rapport de recherche.

4. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Le processus associé à la recherche-développement permet de développer et de valider des produits dans une démarche itérative et circulaire. Selon Harvey et Loisel (2009), son opérationnalisation comprend généralement quatre grandes phases : la conception de l'objet, la réalisation d'un prototype, les mises à l'essai et la validation du produit. Dans le contexte d'une recherche professionnalisante, Paillé (2007, p. 143) précise que lors d'un devis méthodologique de production de matériel « une mise à l'essai peut avoir lieu ou encore être remplacée par une évaluation par les pairs ». En appui, Loisel (2001, p. 87) ajoute ceci, « une recherche-développement peut aussi se limiter à l'étude du processus de création et d'amélioration du produit en laissant à des recherches ultérieures le soin de faire la preuve scientifique de l'efficacité du produit ou de faciliter son implantation dans le milieu ». C'est le cas de notre recherche. La phase de mise à l'essai a été remplacée par une validation interne des outils développés auprès des trois individus participant à la recherche. Ainsi, une mise à l'essai des outils, par exemple par le biais d'une recherche évaluative ou d'une recherche-action, représente une piste de recherche future.

La réalisation de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données s'est échelonnée sur la période de février 2010 à septembre 2010 et s'inscrit dans les phases de conception, de réalisation et de validation du produit. Nos quatre objectifs spécifiques de recherche s'associent à des phases précises du déroulement de la recherche.

La phase de conception était la plus consistante des trois, car elle a favorisé l'atteinte de nos deux premiers objectifs spécifiques de recherche. Elle représente la phase clé de la recherche, car les données recueillies lors de la première entrevue et à partir de l'observation de matériel pédagogique ont permis la comparaison et la

validation de celles-ci avec les éléments de notre cadre de référence. Par conséquent, les similitudes parmi les données ont permis d'orienter la conception d'un prototype de critères d'évaluation génériques pour évaluer les apprentissages en créativité selon les 3P : produit, processus et personne/propos.

La phase de réalisation du prototype d'une grille d'évaluation à échelles descriptives globales correspond à notre troisième objectif spécifique de recherche. Cette phase était la plus complexe à cause de la difficulté de rendre la formulation des échelons la plus juste possible selon les trois programmes d'études cibles. En effectuant quelques ébauches ainsi que quelques allers-retours entre les éléments de notre cadre de référence, la synthèse des données de recherche et notre expérience, nous avons mis au point le prototype de grille d'évaluation à échelles descriptives globales. La révision de la formulation des critères d'évaluation génériques s'est réalisée simultanément.

La phase de validation du produit auprès des trois individus s'est réalisée lors d'une deuxième entrevue individuelle. Comme ils représentaient des enseignantes et des enseignants des programmes d'études cibles qui évaluaient le concept de créativité, il était pertinent de faire appel à leur expérience enseignante pour détecter les forces et les points à améliorer des outils développés. Cet appel aux trois mêmes individus était jugé important pour la cohérence de notre recherche, car ils avaient collaboré à la réalisation du prototype par leur contribution à la collecte de données lors de la conception de l'objet. Il était donc pertinent de valider le niveau de représentativité du prototype par rapport à leur discipline et à leur réalité.

Cette phase de validation était la plus stimulante grâce aux données riches et significatives générées par la deuxième entrevue. L'analyse, la synthèse et l'interprétation de ces données ont permis de réaliser la validation du prototype qui s'associe davantage à notre quatrième objectif spécifique de recherche. Cette dernière

phase valorisante s'est terminée par une proposition d'une version révisée des outils développés présentée à l'annexe J.

Le tableau 3 regroupe les précisions du déroulement de cette recherche selon les trois phases de recherche-développement et les quatre objectifs spécifiques de recherche.

Tableau 3
Les précisions du déroulement de la recherche

Les précisions du déroulement de la recherche	Phases de recherche	Objectifs spécifiques de recherche
<p>--Réalisation des grilles de l'entrevue no 1 et de l'observation de matériel pédagogique --Recrutement d'un individu par programme --Première entrevue individuelle semi-dirigée --Observation de matériel pédagogique --Transcriptions des données --Analyse et interprétation des données qui ont mené à la production d'une première série de tableaux mettant en lien les éléments du concept de créativité employés dans les trois programmes selon le modèle de Filteau (2009)</p> <p>--Analyse et interprétation des données qui ont mené à la production d'une deuxième série de tableaux mettant en lien les critères d'évaluation des trois programmes selon les 3P associés à l'évaluation --Comparaison et validation des données avec les éléments du cadre de référence --Conception d'un prototype de critères d'évaluation génériques</p>	<p>Conception d'un objet</p>	<p>1-- Décrire les éléments du concept de créativité employés dans les programmes d'études cibles.</p> <p>2--Cerner les critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans les programmes d'études cibles selon les 3P associés à l'évaluation : produit, processus et personne/propos.</p>
<p>--Conception et réalisation d'un prototype de grille d'évaluation à échelles descriptives globales --Révision du prototype de critères d'évaluation génériques</p>	<p>Réalisation du prototype</p>	<p>3--Développer une grille d'évaluation à échelles descriptives qui rend compte du produit créatif, du processus créatif et de la personne créative/propos.</p>
<p>--Réalisation de la grille de l'entrevue no 2 --Deuxième entrevue individuelle semi-dirigée --Transcription des données --Analyse et interprétation des données qui ont mené à une validation interne du prototype --Réalisation d'une version révisée des outils développés</p>	<p>Validation du prototype</p>	<p>4--Valider les outils développés auprès de chaque participante ou participant du programme d'études cible.</p>

5. LA DÉMARCHE D'ANALYSE

La démarche d'analyse associée à une recherche qualitative/interprétative prend souvent la forme d'une dynamique itérative inductive entre les premières données, la validation constante du cadre de référence, la compréhension plus fine alors que l'analyse avance ainsi que l'orientation plus guidée lors des collectes de données subséquentes (Savoie-Zajc, 2004). Une recherche-développement ne diffère pas de cette forme. Selon Harvey et Loiselle (2009), des boucles itératives variées et des allers-retours constants sont indissociables à une démarche de recherche-développement faisant en sorte que l'analyse des résultats peut s'échelonner sur une période de temps importante, de février 2010 à septembre 2010 dans notre cas.

Ainsi, l'analyse s'est effectuée parallèlement à la collecte de données de la phase de conception jusqu'à celle de la validation. Cela a permis d'objectiver les premiers résultats en tentant de regrouper les données selon les aspects de notre cadre de référence tout en ajoutant des aspects émergents. D'ailleurs, la posture de logique inductive délibératoire a été appliquée lors de l'analyse des données tout au long de la recherche ce qui nous a permis de suivre une démarche rigoureuse et logique. Elle a permis « d'utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus de l'analyse. La grille d'analyse initiale peut toutefois être enrichie si d'autres dimensions ressortent des données » (Savoie-Zajc, 2004, p. 140). Le choix de cette posture est pertinent vu la quantité et la variété des données recueillies. Cela a facilité la réduction de nombreuses données pour ensuite les rendre plus accessibles à d'autres lecteurs susceptibles de s'intéresser à l'évaluation des apprentissages en créativité (Boutin, 2008). Ainsi, les aspects du cadre de référence ont servi de toile de fond tout en permettant l'émergence de données complémentaires. La posture est donc cohérente pour un contexte de coconstruction du sens par la valeur accordée autant aux éléments pratiques qu'à la théorie. Elle a permis de produire des outils

d'évaluation modelés en partie par la pratique enseignante des individus participant à la recherche.

Plus concrètement, une transcription *verbatim* des données en vue de leur analyse a été effectuée après chaque entrevue individuelle en éliminant les digressions qui n'avaient pas de liens évidents avec les questions d'entrevue. Les fichiers des grilles d'entrevue numéro 1 et 2 ont servi de document de base respectivement pour consigner la transcription individuelle de chaque entrevue. De plus, une transcription fidèle des informations recherchées a été effectuée à partir de l'observation de matériel pédagogique. Le fichier de la grille de l'observation de matériel pédagogique a également servi de document de base pour consigner la transcription individuelle de chaque observation.

Avant de traiter les données recueillies à la phase de la conception de l'objet, nous avons procédé à une lecture globale des transcriptions de la première entrevue et de l'observation de matériel pédagogique. Lors d'une deuxième lecture plus approfondie, la signification des mots et des phrases a été étudiée pour la mettre en lien avec notre cadre de référence. Nous avons utilisé un système de codage de couleur pour représenter les divers P du modèle de Filteau (2009) pour ensuite regrouper et comparer les données les plus significatives provenant des trois individus. En procédant entrevue par entrevue, comme le suggère Boutin (2008), nous avons tenu compte de la logique qui reliait les passages des transcriptions aux divers P du modèle de Filteau (2009). Cela a conduit à une analyse thématique selon les 5P s'appuyant « sur une démarche transversale de découpage du discours des répondants » (Boutin, p. 137, 2008). Ce traitement, tiré principalement des transcriptions de la première entrevue individuelle, a produit une première série de tableaux de regroupements de données qui a favorisé l'atteinte de notre premier objectif spécifique de recherche de décrire les éléments du concept de créativité employés dans les programmes d'études cibles.

Ensuite, un deuxième traitement des données, tiré principalement des transcriptions de l'observation de matériel pédagogique, a produit une deuxième série de tableaux de regroupement de données selon les 3P associés à l'évaluation des apprentissages : produit, processus, personne/propos. Cela a favorisé l'atteinte de notre deuxième objectif spécifique de recherche de cerner les critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans les programmes d'études selon les 3P associés à l'évaluation. De plus, cela a conduit à la formulation de critères d'évaluation génériques. Les deux séries de tableaux de regroupements de données ainsi que la formation de critères d'évaluation génériques sont présentées au quatrième chapitre. Des informations supplémentaires quant à la façon de regrouper les données y sont précisées. Il est à noter que le *verbatim* des individus est inscrit aux tableaux afin de rendre compte des expressions et du vocabulaire utilisés en lien avec le concept de créativité.

La synthèse des données lors de la conception de l'objet a conduit à la réalisation du prototype d'une grille d'évaluation à échelles descriptives globales qui rend compte du produit créatif, du processus créatif et de la personne créative/propos. Ce prototype représente le troisième objectif spécifique de recherche. À la suite de la deuxième entrevue individuelle, lors de la phase de validation du produit, nous avons réalisé une transcription *verbatim* par individu interviewé. Notre démarche de traitement des données était la même que celle décrite dans les paragraphes précédents avec une seule différence. Les regroupements de données se sont effectués selon les cinq thèmes de la grille d'entrevue numéro 2. Ce fonctionnement a permis de dégager les similitudes et de cibler les différences parmi les données. La synthèse de cette comparaison est présentée sous forme de texte au quatrième chapitre. Cette synthèse nous a permis de prendre des décisions conduisant à une version révisée des outils développés ce qui représente le dernier objectif spécifique de recherche.

6. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Notre recherche tient compte des aspects éthiques. Les buts de la recherche et les effets prévisibles de la participation ont été présentés aux individus satisfaisant les trois critères afin de susciter un intérêt pour y participer et de recueillir des questions ou des commentaires avant la tenue de la première entrevue. Un formulaire de consentement libre et éclairé avec la description de la recherche et des aspects touchant l'intégrité de la personne, le respect de la dignité et de la vie privée et l'autonomie de la personne (Université de Sherbrooke, 2008) leur était remis par courriel. Un exemplaire a été signé et remis au début de la première entrevue. Le formulaire fait mention qu'une participante ou un participant peut se retirer à n'importe quel moment de la recherche sans préjudice. Les avantages à y participer sont aussi explicités. Il s'agit des avantages suivants a) le partage et la valorisation des pratiques enseignantes, b) le sentiment d'engagement et de contribution à la réalisation du projet et c) le développement professionnel. Ce formulaire de consentement est présenté à l'annexe I.

Pour éviter l'identification des trois individus participant à la recherche, nous avons traité les données de manière confidentielle, particulièrement celles reliées à la validation du produit. Dans certains cas où il nous semblait important pour la transférabilité des résultats, nous avons mis les données en lien avec le programme d'études cible, par exemple lors de la conception de l'objet. Nous n'avons pas divulgué le sexe des trois individus pour mieux garder leur anonymat. Les données recueillies ne serviront en aucun cas à une évaluation de leur enseignement.

Étant donné que l'objectif de recherche comprenait la réalisation d'un produit à laquelle les trois individus ont contribué, nous avons pris soin de rendre les intentions et les conditions de la recherche claires et explicites tout au long de la démarche. Par ailleurs, nous avons explicité que le travail de production d'outils d'évaluation

revenait au rôle de la chercheuse en précisant que les trois individus n'étaient pas tenus de changer leurs pratiques ou d'expérimenter les outils développés. Cependant, un accompagnement hors recherche par la chercheuse dans sa fonction de conseillère pédagogique leur était offert s'ils souhaitaient réviser leurs outils d'évaluation.

Outre les aspects à prendre en compte selon le Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke, une recherche impliquant une collaboration avec des participantes et des participants à la recherche peut exiger une éthique de sollicitude selon Laplante (2005). Il la nomme aussi une éthique des relations humaines qui tient compte des entretiens riches et émancipatoires des individus. Dans cette perspective, nous avons jugé important de surveiller le climat du déroulement de la recherche et d'apporter une attention particulière aux trois individus. Certains éléments ont été considérés notamment, « l'image qu'ils se font d'eux-mêmes en tant qu'enseignants et la façon dont ils sont vus par les autres » (*Ibid.*, p. 424). Dans le but de maintenir un climat de confiance, de respect, de transparence, de sensibilité, d'acceptation et de réciprocité, nous avons pris soin de donner de l'importance à la perspective de l'autre dans l'évaluation des apprentissages en créativité tout en présentant le cadre de référence sur lequel nos questions d'entrevue étaient basées. Pour ce faire, des techniques comme l'écoute active, le reflet verbal et non verbal et la reformulation ont été utilisés lors des entrevues individuelles (Boutin, 2008).

7. LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ

Les biais possibles lors de cette recherche comprenaient la subjectivité, les perceptions, les préconceptions, les interprétations, la désirabilité sociale, le non verbal et la qualité des échanges. Malgré le fait que la posture de la chercheuse dans cette recherche qualitative/interprétative soit subjective, une rigueur et une attention à la scientificité ont été apportées pour favoriser une objectivation et une validation des données. Afin de répondre aux critères méthodologiques de crédibilité, de fiabilité, de

confirmation et de transférabilité, la rigueur de la démarche a été assurée en employant diverses formes de triangulation et l'usage du journal de bord. Ces moyens sont suggérés en recherche qualitative ainsi qu'en recherche-développement (Harvey et Loiseau, 2009; Savoie-Zajc, 2004).

Le critère de crédibilité correspond à la quantité et à la qualité des données recueillies (Loiseau, 2001). Des résultats plausibles et significatifs sont corroborés par diverses façons a) la triangulation des méthodes par l'association de techniques variées de collecte de données, b) la triangulation des sources par les points de vue variés des trois individus selon leur discipline et les cours enseignés, c) la triangulation indéfinie par la validation interne auprès des trois individus, d) l'interprétation des résultats des analyses selon les éléments de notre cadre de référence et e) la présence prolongée de la chercheuse sur le site de recherche menant à une « compréhension fine des dynamiques des contextes où il étudie le phénomène » (Savoie-Zajc, 2004, p. 143).

Le critère de fiabilité porte sur la présence d'une cohérence entre les objectifs spécifiques, le déroulement de la recherche et son explicitation et les résultats obtenus (*Ibid.*, 2004). La tenue du journal de bord qui documente l'évolution des différentes décisions prises par la chercheuse ainsi que les données provenant du retour aux trois individus ont assuré ce critère. La justification des décisions prises tout au long de la démarche de recherche-développement, exposée au quatrième chapitre, contribue à la cohérence de recherche.

Le critère de confirmation fait référence au processus d'objectivation tout au long de la démarche de recherche menant à une recherche convaincante et crédible (*Ibid.*, 2004). Malgré une posture subjective, nous avons utilisé une stratégie permettant d'assurer une validation interne auprès des trois individus ce qui a conduit à la révision des outils développés. La description et la justification des outils de collecte

de données, de la démarche de recherche ainsi que des étapes d'analyse contribuent également à assurer ce critère.

Le critère de transférabilité des résultats à d'autres contextes apparentés est assuré par une description riche du contexte de la recherche et des caractéristiques des trois individus. Ces descriptions sont présentées au quatrième chapitre et peuvent favoriser la pertinence, la plausibilité et la ressemblance « qui [peuvent] exister entre le contexte décrit par cette recherche et son propre milieu de vie [celui du lecteur] » (Savoie-Zajc, 2004, p. 143).

Outre les critères méthodologiques, nous avons tenté de répondre aux critères relationnels en recherche qualitative/interprétative pour tenir compte de la dynamique collaborative de la recherche (*Ibid.*, 2004). Le critère d'équilibre est assuré par une représentation juste des points de vue des trois individus en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages en créativité. L'appel aux trois individus lors de la validation du prototype assure le critère d'authenticité de la recherche en ce qui a trait à sa pertinence et à ses effets. En fait, en suscitant leurs témoignages, les trois individus ont fait part de la nature des apprentissages réalisés et le suivi souhaité au projet. Les échanges lors de la validation du produit ont permis d'approfondir le sujet de recherche, d'en apprendre davantage et de motiver les trois individus et la chercheuse à innover grâce aux outils développés par la recherche. Nous avons rendu compte de ces aspects au quatrième chapitre dans la section portant sur la validation du produit.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce quatrième chapitre, la présentation et l'interprétation des résultats, nous procédons à une synthèse et à une interprétation des données recueillies lors de la collecte de données en commençant par celles qui ont orienté la production des outils développés vers une forme générique. Ensuite, nous présentons les données recueillies qui ont contribué à la formulation des critères d'évaluation génériques et à la production d'une grille d'évaluation à échelles descriptives pour évaluer les apprentissages en créativité. Finalement, les données en lien avec la validation interne des outils développés sont présentées et interprétées. Les résultats sont présentés en fonction des quatre objectifs spécifiques suivants, formulés à la fin du deuxième chapitre :

1. Décrire les éléments du concept de créativité employés dans les programmes d'études cibles.
2. Cerner les critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans les programmes d'études cibles selon les 3P associés à l'évaluation : produit, processus et personne/propos.
3. Développer une grille d'évaluation à échelles descriptives qui rend compte du produit créatif, du processus créatif et de la personne créative/propos.
4. Valider les outils développés auprès de chaque participante ou participant du programme d'études cible.

1. LES ÉLÉMENTS DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ EMPLOYÉS DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES CIBLES

Le modèle du concept de créativité de Filteau (2009), particulièrement les qualités et les caractéristiques des 5P (Tableau 1, chapitre 2, p. 51), a servi de cadre de référence pour classer les données recueillies en lien avec les éléments du concept de

créativité employés dans chacun des programmes d'études cibles. Les données recueillies proviennent principalement de la première entrevue et sont complétées par des données provenant de l'observation de matériel pédagogique (plan de cours, consignes des travaux et grilles d'évaluation existantes). Les données sont regroupées et présentées selon les 5P du modèle de Filteau (2009) : produit (incluant le lien production), processus (incluant le lien pensée créatrice), personne (incluant le lien créativité individuelle ou d'alliance), période et place. Pour chacun des P, un texte et un tableau sont présentés. Les textes présentent l'analyse et l'interprétation des données, particulièrement les similitudes qui émergent des trois programmes d'études cibles. Ces similitudes ont orienté la production des outils développés vers une forme générique. Les tableaux présentent la classification des données pertinentes pour cette recherche. Elle provient du *verbatim* des individus tiré des transcriptions d'entrevue et des citations tirées des transcriptions de l'observation de matériel pédagogique.

Avant de présenter les données en lien avec le premier objectif spécifique, nous présentons le profil des trois individus interviewés. Leur sexe n'est pas dévoilé afin de préserver davantage l'anonymat. Ils proviennent de trois programmes d'études soit arts plastiques, techniques d'éducation spécialisée et design de mode. Leur ancienneté en enseignement varie de 7 ans à 17 ans tandis que leur expérience professionnelle varie de 3 ans à 25 ans. Le niveau d'études universitaires complété dans sa discipline ou dans une discipline connexe est un baccalauréat pour deux individus et une maîtrise pour le troisième. Un individu a suivi un perfectionnement non crédité sur l'évaluation des apprentissages par compétences. Les deux autres individus ont bénéficié d'un accompagnement en évaluation des apprentissages par des collègues expérimentés de leurs départements respectifs. Deux individus ont suivi un perfectionnement non crédité sur la créativité. L'autre individu a eu un accompagnement en créativité par une personne expérimentée de son département. Les trois individus ont déjà enseigné à tous les niveaux de leurs programmes respectifs. Cependant, dans les deux programmes techniques, un individu donne surtout les cours du niveau (an) deux et trois tandis que l'autre individu donne

principalement les cours du niveau (an) un et trois. L'individu provenant du programme préuniversitaire donne des cours des deux années d'études. Les cours qui ont été discutés lors de la première entrevue proviennent des sessions un, trois et six.

Le texte qui suit présente les données recueillies et classées selon les 5P du modèle de Filteau (2009) en commençant par le P produit et le lien production.

1.1. Le P produit et le lien production

Rappelons que le produit créatif est composé des qualités et des caractéristiques suivantes a) la nouveauté, b) l'originalité, c) l'utilité, la fonctionnalité ou la validité, d) l'adaptation au contexte et e) l'acceptation par les experts du domaine visé selon Filteau (2009). Cette même auteure décrit le lien production comme l'action de créer, de concevoir et de produire lors de l'activation du processus créatif et de la mise en oeuvre de la pensée créatrice.

Malgré le fait que le produit et le contexte ne soient pas les mêmes pour les trois programmes d'études cibles, la caractéristique d'un produit adapté au contexte se retrouve parmi les trois programmes. Le contexte fait référence aux personnes visées. En arts plastiques, il est implicite que l'oeuvre communique un sens aux observatrices et aux observateurs. En TES, la clientèle est décrite comme hétérogène présentant des besoins différents auxquels il faut répondre. En design de mode, la clientèle visée est définie selon les exigences de marchés spécifiques. Ainsi, les trois programmes réfèrent à l'utilité, à la fonctionnalité ou à la valeur du produit pour les personnes visées. Le produit semble avoir une inspiration, un point de départ et un mandat que l'on peut définir. Le produit est accepté par le domaine visé quand il rejoint son objectif ou son intention par des choix personnels, cohérents ou harmonieux. Les mots comme invention, innovation et solution créative sont employés pour représenter la nouveauté ou l'originalité du produit. La production est évoquée par les choix de la forme du produit et sa réalisation technique.

Le tableau 4 présente l'ensemble du *verbatim* des individus et des citations de matériel pédagogique jugé en lien avec le P produit et le lien production. L'emploi des guillemets est évité afin de ne pas alourdir le texte du tableau.

Tableau 4
Données recueillies dans les trois programmes et classées
selon le P produit et le lien production

Arts plastiques	Éducation spécialisée	Design de mode
<p>-crée sa propre œuvre en écho en rapport avec une idée qu'il cherche à exprimer</p> <p>-produire une œuvre d'art : observer; rechercher; explorer; expérimenter; analyser; s'approprier; formuler; choisir; intégrer; mobiliser; transférer; interpréter; réaliser; présenter; évaluer [schéma profil de sortie]</p> <p>-mot invention en arts est moins prétentieux que le mot créativité; on n'invente pas la roue, on travaille à partir de ce qui existe et l'on essaye de cheminer</p> <p>-a une intention qui guide le résultat; l'intention veut dire quel angle donner, faire des choix pour le langage visuel, les justifier</p> <p>-met les choses en forme par le langage visuel [couleur, forme, matérialité]</p> <p>-existe un rapport entre la mise en forme et l'intention</p> <p>-produit du sens; communique le sens par les moyens</p> <p>-arrive à un résultat cohérent avec l'intention; prend des moyens qui sont bons pour dire ce que l'on cherche à dire</p> <p>-c'est dans la comparaison [de deux tableaux] que l'on voit la qualité du moyen utilisé et son sens</p>	<p>-élabore des activités de développement et des outils cliniques à partir d'un objectif ou d'un but, par exemple, dans le projet de marionnette, élaborer un récit allégorique s'adressant à un groupe hétérogène de personnes</p> <p>-dans notre profession, la créativité est vue comme la recherche de solutions créatives pour répondre à un besoin qui est différent où les méthodes habituelles ne fonctionnent pas</p> <p>-cherche un besoin identifié [ou des besoins identifiés] chez la clientèle</p> <p>-cherche une activité clinique qui existe déjà et qui répond au besoin identifié chez la clientèle et il l'adapte selon les besoins spécifiques de chacun dans la clientèle afin que chaque personne travaille son défi</p> <p>-il peut inventer une activité [qui répond au besoin]</p> <p>-il choisit la forme du produit créatif selon ses forces : pas toujours manuel, peut être un jeu théâtral, un personnage, de l'écriture, un jeu de rôles, etc.</p>	<p>-crée des collections de vêtements innovatrices et en assure la réalisation [schéma profil de sortie] tout en répondant aux différentes exigences de marchés spécifiques et aux contraintes de production de produits vestimentaires [plan de cours]</p> <p>-la faisabilité du concept, même si c'est quelque chose de terre-à-terre et technique, fait partie de la créativité, c'est réalisable</p> <p>-renouvelé et innové dans un contexte de productions réalistes; les deux peuvent être présents en même temps [l'industrie et l'innovation]</p> <p>-mot innovation, autre mot pour dire créativité : des idées nouvelles, les choses qui n'ont jamais été vues</p> <p>-ça prend un objectif (but) et une source d'inspiration; créer de zéro, c'est difficile</p> <p>-le mandat est important qu'il soit petit ou pas; une sorte de cadre, pas trop contraignant; ils ont des choix à faire; sans mandat, ils ne dessineront pas</p> <p>-sait comment faire de bons choix; avoir bien harmonisé tout ce qu'il a trouvé</p> <p>-n'impose pas son style personnel</p>

1.2. Le P processus et le lien pensée créatrice

Rappelons que le processus créatif est composé de cinq étapes et de deux phases à l'intérieur d'une dynamique réursive et itérative selon Filteau (2009). Cette auteure précise que la pensée créatrice est au cœur du processus. Elle est composée de deux modes de pensée (divergent et convergent) qui se déclinent en quatre habiletés intellectuelles (fluidité, flexibilité, originalité et complexité).

Un processus créatif dynamique est présent dans les trois programmes d'études cibles. Pour les programmes d'arts plastiques et de TES, cela semble être une démarche personnelle et non linéaire. Cette même démarche suit un ordre plus ou moins déterminé en design en mode, sans enlever l'aspect itératif et personnel du processus. La recherche d'idées est un élément essentiel pour les trois programmes d'études cibles. L'exploitation des techniques de créativité et des savoirs faire propres au domaine fait partie de la recherche d'idées. L'adaptation, la représentation, l'élaboration ou la traduction d'une idée est recherchée.

Il y a également la présence des quatre habiletés intellectuelles associées à la pensée créatrice : la fluidité (beaucoup d'idées), la flexibilité (la diversité d'idées), l'originalité (idées rares et non standards) et la complexité (élaboration fine des idées). L'apprentissage, l'appropriation et l'utilisation des moyens et des connaissances du domaine sont indiqués parmi les données. Ils sont décrits par un vocabulaire propre à chacun des programmes d'études cibles.

Le tableau 5 présente l'ensemble du *verbatim* des individus et des citations de matériel pédagogique jugé en lien avec le P processus et le lien pensée créatrice. Il est à noter que plusieurs données inscrites au tableau concordent avec celles que l'on retrouve à l'annexe A, *The Creativity Checklist Items and Their Performance Indicators* de Proctor et Burnett (2004, p. 426). Rappelons que l'emploi des guillemets est évité afin de ne pas alourdir le texte du tableau.

Tableau 5
Données recueillies dans les trois programmes et classées
selon le P processus et le lien pensée créatrice

Arts plastiques	Éducation spécialisée	Design de mode
<p>-s'engage dans un processus; cheminement de démarche personnelle à partir d'une oeuvre actuelle contemporaine ou d'une oeuvre du passé</p> <p>-processus varie tout le temps, selon le projet, selon le prof, selon ses techniques</p> <p>-accent sur la démarche [schéma profil de sortie : recherche, réflexion et action]</p> <p>-rentre par la génération d'idées pour lui permettre une plus grande liberté</p> <p>-du va-et-vient entre les étapes, processus pas linéaire</p> <p>-recherche d'idées et techniques de créativité</p> <p>-développe des moyens du langage visuel</p> <p>-essaie d'inventer des moyens de représenter et de trouver un sens à ses inventions</p> <p>-explore les procédés; les expérimente en essayant d'aller à côté et d'en développer une tangente</p> <p>-génère des idées, joue avec les idées, les combine, les découvre, élabore et fige les idées</p> <p>-prendre possession d'une multiplicité des moyens</p> <p>-s'il va vite au produit, au résultat, ce n'est pas une création originale, car il passe par-dessous les autres étapes; ne donne pas une création originale; il reproduit des choses qu'il a déjà vues, stéréotypées, pas réfléchies; fait du remplissage... presque n'importe quoi</p>	<p>-on n'a pas tous le même processus en créativité; un processus très linéaire ne convient pas; on passe par les étapes plusieurs fois; plus le produit visé est complexe plus tu fais du va-et-vient; ils peuvent [les étudiants] le vivre de manière personnelle</p> <p>-explore des façons de faire tout en apprenant des techniques de créativité vues en classe</p> <p>-utilise, explore et applique les différentes techniques en créativité : allégorie, scénario, analogie, métaphore, <i>brainstorming</i> [remue-méninges], concassage, etc.</p> <p>-font du pouce entre eux; adaptent et réutilisent des idées</p> <p>-utilise l'imaginaire, essaie différentes choses; va au-delà du connu, aspect personnalisé ou touche extra</p> <p>-développe la pensée créatrice et l'exploration des idées; élabore les idées</p> <p>-on introduit des notions de récupération, car c'est plus réel pour le milieu</p> <p>-l'écriture devient un autre médium de créativité; va nous amener un peu plus loin dans notre réflexion</p> <p>-le choix réside dans les moyens; il découvre dans quoi il est bon, il choisit selon ses forces</p> <p>-cherche les ressources quand il ne les a pas en dedans lui</p> <p>-développe des mécanismes pour voir ce qui se passe en dedans lui et pour relaxer</p>	<p>-les étapes et les activités du processus créatif [Filteau, 2009], c'est dans cet ordre-là que cela se passe</p> <p>-s'approprie le projet avant de générer les idées; il l'accepte [les consignes, les tissus, etc.]</p> <p>-documente son processus par une recherche de photos et d'esquisses de qualité dans un dossier copieux</p> <p>-se trouve un thème global, qui peut être sous-divisé, pour le reproduire ou le traduire [en vêtements]</p> <p>-utilise des outils de créativité enseignés en classe; il développe sa créativité</p> <p>-recherche des idées par esquisses, il explore</p> <p>-expérimente avec des croquis d'ateliers, des esquisses rapides et une méthode de création rapide</p> <p>-sort de son cadre habituel</p> <p>-utilise les techniques qu'il connaît [coupe, confection, textiles] pour trouver des idées, des solutions à ses idées</p> <p>-développe sa capacité à prendre des décisions</p> <p>-trouve un équilibre entre le côté industriel / faisabilité et leur créativité / style personnel</p>

1.3. Le P personne et le lien créativité individuelle ou d'alliance

Rappelons que la personne créative utilise 5 habiletés a) cognitive, b) conative, c) affective, d) sensorielle, physique et perceptuelle et e) comportementale selon Filteau (2009). En ce qui concerne la créativité individuelle ou d'alliance, quatre modes favoris de pensée peuvent figurer seuls ou combinés. Il s'agit de l'intellectuel, du terre-à-terre, de l'émotif et de l'artiste (*Ibid.*).

Parmi les habiletés comportementales possibles d'une personne créative, les trois programmes d'études cibles nomment l'autonomie, l'investissement, la confiance et l'ouverture. Pour deux programmes, arts plastiques et design de mode, s'ouvrir aux risques, posséder de la motivation intrinsèque et établir un contact physique avec la matière permettent d'augmenter le potentiel créatif. En TES, la « matière » est représentée par les prises de conscience et la connaissance de soi. Le développement personnel, souvent relié à une capacité métacognitive, semble essentiel pour les trois programmes d'études cibles. Il se présente sous des formes différentes, propres au domaine.

L'habileté cognitive reliée à la capacité à faire des liens avec les connaissances du domaine est également un aspect important pour les trois programmes. Parmi les connaissances, l'histoire de l'art et le langage visuel sont identifiés en arts plastiques, les intelligences multiples figurent en TES et les tissus ainsi qu'une culture générale sont nommés en design de mode.

Le tableau 6 présente l'ensemble du *verbatim* des individus et des citations de matériel pédagogique jugé en lien avec le P personne et le lien créativité individuelle et d'alliance. Il est à noter que plusieurs données inscrites au tableau concordent avec celles que l'on retrouve à l'annexe A, *The Creativity Checklist Items and Their Performance Indicators* de Proctor et Burnett (2004, p. 426). Rappelons que l'emploi des guillemets est évité afin de ne pas alourdir le texte du tableau.

Tableau 6
Données recueillies dans les trois programmes et classées
selon le P personne et le lien créativité individuelle ou d'alliance

Arts plastiques	Éducation spécialisée	Design de mode
<p>-développement personnel; la synthèse que tu dois faire pour arriver à faire quelque chose; cheminement humain très complet et complexe</p> <p>-acquiert une sorte de liberté dans l'expérimentation</p> <p>-la motivation est le moteur intérieur</p> <p>-s'investit; persévère</p> <p>-ouvert d'esprit; ouvert aux risques; flexible; autonome; confiant; créatif; modeste; respectueux [schéma profil de sortie : attitudes]</p> <p>-possède une intuition des moyens; il y a une flamme</p> <p>-connaissant en histoire de l'art; s'exprime à partir de la peinture, du contexte</p> <p>-s'ouvre au risque d'aller ailleurs sur du terrain inconnu pour inventer</p> <p>-développe sa sensibilité et sa réceptivité à la matérialité, au faire; est capable de voir qu'il se produit quelque chose de magique, le reconnaître</p> <p>-évalue avec justesse le langage visuel utilisé; nomme l'effet final</p> <p>-est manuel; l'intelligence est dans le faire; le travail en arts plastiques se passe par les mains, par le corps, par la sensibilité, par la matière et moins par la tête et les pensées rationnelles</p>	<p>-démontre des prises de conscience et une connaissance de soi ou de l'intelligence intrapersonnelle; c'est fondamental la connaissance de soi</p> <p>-apprend à se connaître dans le processus; découvre son style et son processus</p> <p>-chaque personne est différente, ils apprennent à composer avec ça dans le travail d'équipe; vont dans leurs zones de force; reconnaissent les forces de chacun; utilisent les forces d'un autre pour faire ce qu'ils ne sont pas capables de faire</p> <p>-réinvestit ses connaissances des intelligences multiples</p> <p>-se responsabilise; devient adulte très vite; part d'un ado à un adulte en 3 ans; s'investit, se fait confiance, est autonome, démontre une ouverture</p> <p>-est en contact avec ses propres difficultés; cela fait imaginer le type de difficultés que l'autre [la clientèle] vit</p> <p>-développe une pensée professionnelle; reflète les valeurs du milieu; fait bien les choses; on est dans la zone d'estime de soi et l'image de soi; il faut qu'il montre l'exemple pour ses clientèles</p> <p>-fait des retours réflexifs; parle de sa métacognition; élabore sur ses pensées; donne des exemples personnels et fait des liens avec la théorie du cours; partage ses connaissances avec les autres pour que cela aide d'autres clientèles</p> <p>-décrit son processus créateur en respectant son rythme; l'explique pour prendre conscience de ce qui marche et de ce qui ne marche pas pour en tenir compte une prochaine fois; apprend de sa pratique personnelle</p>	<p>-se motive; démontre un intérêt à réaliser le projet; a une ouverture par rapport à ce que c'est le projet</p> <p>-saisit plus vite que d'autres les critères; au lieu de s'arrêter mot par mot les critères, il se lance; a le sens de l'initiative</p> <p>-il n'est pas demandant; il est autonome; il <i>tripe</i>, il s'amuse, il a du fun, du plaisir</p> <p>-esprit curieux, allumé, positif; voit le défi comme quelque chose de positif; a le désir de se dépasser, n'a pas peur de sortir de sa zone de confort; n'a pas peur de sortir de son cadre habituel</p> <p>-il y en a qui n'ont pas de limites, les limites ils ne les comptent pas</p> <p>-se renouvelle et innove dans un contexte de productions réalistes; développe les capacités de s'adapter et de s'auto réguler</p> <p>-développe une culture générale</p> <p>-développe son sens de la communication visuelle et sa capacité à promouvoir ses idées</p> <p>-ingénieur : est capable de faire 1 + 1 dans chacun de ses cours, pas juste des boîtes alignées</p> <p>-ceux qui se démarquent sont plus artistiques, essayent des choses, vont prendre des risques; ils développent leur confiance</p> <p>-aime le toucher par la manipulation des tissus</p>

1.4. Le P période

Deux éléments ressortent des données recueillies et classées selon le P période. Les programmes d'arts plastiques et de TES nomment le temps requis pour développer ou déployer la créativité. Ce premier élément est en lien avec la caractéristique du P période selon Filteau (2009). Cette auteure mentionne que le niveau de créativité est relatif au temps déployé et qu'il faut de 10 à 15 ans pour atteindre le niveau de créativité géniale.

Comme deuxième élément, les programmes de design de mode et de TES mentionnent l'ajustement aux échéanciers pour produire une idée réaliste. Le respect de l'échéancier semble important pour ces deux programmes.

Le tableau 7 présente l'ensemble du verbatim des individus et des citations de matériel pédagogique jugé en lien avec le P période. Rappelons que l'emploi des guillemets est évité afin de ne pas alourdir le texte du tableau.

Tableau 7
Données recueillies dans les trois programmes et classées selon le P période

Arts plastiques	Éducation spécialisée	Design de mode
<p>-plus de temps augmente le niveau de créativité</p> <p>-même les moins bons peuvent se développer et découvrir; ils sont jeunes, ils ont du temps pour se développer</p>	<p>-il faut qu'il voie si l'idée est réaliste et s'il peut la réaliser facilement</p> <p>-s'ajuste aux échéanciers; utilise le local disponible en dehors des heures du cours</p> <p>-respecte son rythme et le rythme des autres; il y en a qui produit rapidement et il y en a que c'est long avant que l'idée sorte</p>	<p>-réalise des projets dans un laps de temps déterminé</p> <p>-les échéanciers et les délais sont souvent courts</p> <p>-travaille sous pression</p> <p>-gère son temps</p> <p>-respecte son échéancier</p>

1.5. Le P place

Le P place est conditionné par 5 facteurs sociaux a) les valeurs, b) les conditions favorables ou obstacles, c) l'histoire et la tradition, d) la communauté et la culture et e) le rapport avec les autres selon Filteau (2009).

Sous le P place, nous retrouvons des facteurs sociaux propres à chacun des programmes d'études cibles. Tenir compte de la culture en arts plastiques est un facteur important pour faire son chemin dans les arts. En TES, le milieu, ses valeurs et sa réalité conditionnent le contexte dans lequel la créativité se déploie. Finalement, l'industrie du vêtement impose un contexte de productions réalistes dans lequel la ou le designer de mode se renouvelle et crée ses collections.

Les conditions obstacles sont présentes dans chacun des programmes d'études cibles, mais elles prennent des formes différentes. En arts plastiques, il se peut qu'une étudiante ou un étudiant refuse les consignes et l'enseignement, reste avec ses idées préconçues et ne se serve pas des ressources externes. Cela représente un refus de s'ouvrir aux risques, une caractéristique pouvant augmenter le potentiel créatif. La difficulté de s'ouvrir aux risques est évoquée aussi en design de mode, mais pour une raison bien précise. Par peur de déroger aux consignes, une étudiante ou un étudiant peut se limiter dans sa créativité en préférant rester dans sa zone de confort. Il semble y avoir une lutte incontournable entre les contraintes de l'industrie du vêtement et la liberté de créer sans limites. La recherche d'un équilibre entre les deux a été évoquée lors de la première entrevue. En TES, la croyance à être inadéquat en créativité peut freiner une étudiante ou un étudiant. Cette croyance semble tenir du fait que l'on réserve [avec tort] la créativité exclusivement aux artistes.

Le tableau 8 présente l'ensemble du *verbatim* des individus et des citations de matériel pédagogique jugé en lien avec le P place. Rappelons que l'emploi des guillemets est évité afin de ne pas alourdir le texte du tableau.

Tableau 8
Données recueillies dans les trois programmes et classées selon le P place

Arts plastiques	Éducation spécialisée	Design de mode
<p>-le contexte en arts comprend tout un monde de goûts et d'idées</p> <p>-selon la nouvelle épreuve synthèse de programme, l'artiste crée toujours de quelque chose, de ce qui existe déjà</p> <p>-part du passé, des connaissances; se situe dans l'histoire de l'art pour ensuite se situer dans le monde d'aujourd'hui à travers un sujet actuel qui lui touche</p> <p>-on est ancré dans une culture et il faut en tenir compte sinon on ne sera pas recevable dans LA culture</p> <p>-[l'étudiant] pense parfois que c'est par l'illustration ou l'image que cela se passe; la force de l'artiste n'est pas dans l'illustration</p> <p>-étudiant figé sur une idée stéréotypée, figé dans l'exécution, veut contrôler avec sa tête, cela donne une platitude; reste dans sa pensée convergente; refuse les consignes et l'enseignement</p> <p>-oeuvre permanente ou aspect permanent : clientèle cible, répondre à une commande; tâche peut se préciser plus au début; compte sur ses concepts maîtrisés en cherchant des moyens permanents</p> <p>-contrairement : tu es un artiste qui veut se faire valoir dans le milieu, tu te refermes sur toi-même, tu prends tous les moyens que tu peux; beaucoup de recherche, d'expérimentation</p>	<p>-capacité d'exploiter sa créativité dans diverses situations professionnelles [schéma profil de sortie]</p> <p>-la personne arrive avec le sentiment qu'elle est bonne en créativité ou qu'elle est nulle en créativité; notre but c'est de défaire ça [les freins]; on part avec ce que l'étudiant est capable de faire</p> <p>-notre but n'est pas d'être des artistes; il va être créatif dans la manière de faire, c'est personnel</p> <p>-le but c'est d'aider les gens; on travaille avec des clientèles en difficulté; travailler avec des cas lourds amène à réfléchir</p> <p>-cette profession demande de réfléchir beaucoup, ce n'est pas juste d'être dans l'action; il y a des rapports à produire dans le métier</p> <p>-règles d'éthique : si tu prends quelque chose de quelqu'un, on respecte que cela vienne de lui, il faut que tu le mentionnes</p> <p>-il y a des valeurs à transmettre dans le milieu</p> <p>-dans la réalité, les milieux n'ont pas de budget</p> <p>-on travaille le sentiment d'appartenance par les décors de marionnette installés dans le département; ils prennent leur place</p>	<p>-caractérisée par un ensemble de procédures et de contraintes ainsi que des façons de faire qui constitue le domaine du vêtement au Canada; il dessine en fonction de l'industrie, de la production</p> <p>-les projets imposés lui permettent de développer sa capacité à se renouveler et à innover dans un contexte de productions réalistes</p> <p>-on est un peu trop sur l'industrie; on ne leur a pas assez enseigné comment faire [processus créatif]</p> <p>-il y en a qui restent sur leur première idée, c'est plate</p> <p>-ils sont préoccupés par la rencontre de contraintes, respecter les consignes; ils s'arrêtent beaucoup à chaque détail de la commande</p> <p>-tu peux répondre au minimum : répondre aux critères sans aller plus loin; c'est rare qu'ils aillent déborder [des exigences]; ils n'ont pas du fun</p> <p>-ils sont beaucoup encadrés; ils ont besoin de ce cadre-là; par eux-mêmes de sortir, ils ont peur de déroger aux critères</p> <p>-des gens moins créatifs, il y a de la place pour eux aussi dans l'industrie; ils peuvent avoir une aussi bonne note, cela va avec ses choix</p>

La première collecte de données a donc permis d'atteindre notre premier objectif spécifique, à savoir, décrire les éléments du concept de créativité employés dans les programmes d'études cibles tout en faisant des liens avec les 5P du modèle de

concept de créativité de Filteau (2009). Nous présentons maintenant les données en lien avec le deuxième objectif spécifique.

2. LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA SITUATION PROBLÈME OU LA TÂCHE DEMANDÉE DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES CIBLES SELON LES 3P ASSOCIÉS À L'ÉVALUATION

Les propos de Scallon (2004) ainsi que les propos combinés de Starko (2005) et de Treffinger *et al.* (2002), classés selon les 3P associés à l'évaluation (Tableau 2, chapitre 2, p. 71), ont servi de cadre de référence pour regrouper et classer les données recueillies reliées aux critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans chacun des programmes d'études cibles. Cette fois-ci, les données recueillies proviennent principalement de l'observation de matériel pédagogique (plan de cours, consignes des travaux et grilles d'évaluation existantes) et sont complétées par des données provenant de la première entrevue.

Les données sont regroupées et présentées selon les 3P associés à l'évaluation : produit, processus et personne/propos. Pour chacun des P, un texte et un tableau sont présentés. Les textes présentent l'analyse et l'interprétation des données, particulièrement les similitudes qui émergent des trois programmes d'études cibles. Les textes se terminent par le lien qui existe entre les similitudes et les qualités et les caractéristiques associées aux 3P centraux du modèle du concept de créativité de Filteau (2009). Ces similitudes ont orienté le choix de critères d'évaluation génériques pour évaluer les apprentissages en créativité. Les tableaux présentent la classification des données pertinentes pour cette recherche. Elle provient des citations tirées des transcriptions de l'observation de matériel pédagogique et du *verbatim* des individus tiré des transcriptions d'entrevue.

Avant de présenter les données selon les 3P associés à l'évaluation, nous présentons quelques données générales en lien avec l'évaluation des apprentissages

en créativité dans les trois programmes d'études cibles selon les trois individus interviewés. Ces données dévoilent leur perception à l'égard de l'évaluation des apprentissages en créativité dans leur discipline.

Selon l'individu interviewé provenant du programme d'arts plastiques, ce sont le produit, le processus et la personne/propos qui sont évalués dans le cours de troisième session qui a fait l'objet de l'entrevue et de l'observation de matériel pédagogique. Cependant, l'accent est centré sur le développement de la personne et plus particulièrement sur le processus afin de favoriser la production d'un résultat cohérent. D'après l'individu, cela implique un suivi individuel en classe et des occasions pour observer les étudiantes et les étudiants lors des activités d'apprentissage et d'évaluation. Dans ce cas, le regard sur le produit final sert à rendre compte du processus et du cheminement de l'étudiante ou de l'étudiant. Cet individu constate que le processus et le produit peuvent être imbriqués l'un dans l'autre ce qui rend leur séparation parfois difficile en évaluation des apprentissages en créativité.

Selon l'individu interviewé provenant du programme de TES, les 3P, produit, processus et personne/propos, sont également évalués dans le cours qui a fait l'objet de l'entrevue et de l'observation de matériel pédagogique. Dans ce cours, situé en première session, l'évaluation est particulièrement centrée sur la personne et l'élaboration de sa pensée et puis sur le processus et sa manière personnelle de le vivre. Quelques critères portent sur le rendu et la cohérence du produit, mais le but recherché du cours n'est pas centré sur le produit.

Selon l'individu interviewé provenant du programme de design de mode, l'évaluation porte principalement sur le produit. Rappelons qu'il s'agit d'un cours situé à la sixième session qui a fait l'objet de l'entrevue et de l'observation de matériel pédagogique en design de mode. Un dossier de recherche révèle des aspects liés au processus, à la pensée créatrice et aux justifications de la personne, mais il n'a

pas une pondération assez importante dans l'évaluation selon l'individu interviewé. D'après ses propos, évaluer davantage le processus pourrait stimuler les étudiantes et les étudiants à se dépasser quant à leurs expérimentations en créativité.

Ces données générales nous mènent à nous interroger sur le poids relatif de chacune des dimensions (produit, processus et personne/propos) dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des apprentissages en créativité selon le profil de sortie des diplômées et les diplômés, ainsi que la place du cours dans la grille de cours du programme d'études. Comme ce questionnement dépasse les objectifs de notre recherche, il pourrait faire l'objet d'une recherche future.

Nous présentons maintenant les données recueillies reliées aux critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans chacun des programmes d'études cibles et classées selon les 3P associés à l'évaluation (produit, processus et personnes/propos) en commençant par le P produit.

2.1. Le P produit

Lorsqu'il s'agit du produit, rappelons que l'évaluation des compétences porte sur les qualités attendues d'une production finale (Scallon, 2004). Vue de l'évaluation des apprentissages en créativité, cela porte sur les qualités jugées importantes du produit issu d'une tâche demandée, authentique et signifiante, résultant de l'effort créatif d'une personne (Starko, 2005; Treffinger *et al.*, 2002).

Dans les trois programmes d'études cibles, le critère d'un produit cohérent est présent. Ce qui le rend cohérent est relié aux choix des éléments qui le composent et aux liens évidents avec l'intention ou avec le mandat. Le critère d'adaptation au contexte y figure aussi, mais il est précisé différemment selon le programme. Le critère d'un produit pertinent est présent, cependant il est nommé autrement selon le programme : significatif en arts plastiques, utile en TES et utile, valable ou

fonctionnel en design de mode. Des mots comme recherché (design de mode), harmonieux (TES et design de mode) et heureux (arts plastiques) sont utilisés pour décrire le résultat. Son traitement est décrit comme inventif (arts plastiques), original (TES et design de mode) et innovateur (design de mode). Finalement, un critère relié au rendu est présent dans les trois programmes d'études cibles. Plusieurs mots qualifient le rendu entre autres, convaincant (arts plastiques), agréable (TES) et mettant en valeur le produit (design de mode).

Nous reconnaissons le lien qui existe entre certains de ces critères et certaines qualités et caractéristiques du modèle de Filteau (2009) associées au produit créatif. Cependant, les données recueillies ont permis d'ajouter d'autres critères comme la cohérence du résultat ainsi que la qualité de son rendu. Nous pensons que ces critères peuvent contribuer à l'acceptation du produit par les experts du domaine visé.

Le tableau 9 présente l'ensemble des citations de matériel pédagogique et du *verbatim* des individus jugé en lien avec les critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans chacun des programmes d'études cibles selon le P produit. L'emploi des guillemets est évité afin de ne pas alourdir le texte du tableau.

Tableau 9

Données reliées aux critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans chacun des programmes d'études cibles et classées selon le P produit

Arts plastiques	Éducation spécialisée	Design de mode
<p>-cohérence avec l'intention : capacité à établir les liens entre les éléments et que ça fasse solide et que ça fasse du sens pour le spectateur qui est capable de relier ces choses-là, qui n'arrive peut-être pas exactement à ton intention, mais qui arrive à quelque chose qui se tient</p> <p>-cohérence entre sujet et les moyens utilisés [adaptation à l'intention, au contexte]</p> <p>-cohérence et invention : intégration significative et inventive des éléments du langage visuel et de ses modes d'organisation; les éléments contribuent à échafauder une proposition picturale, il n'y a rien de superflu, pas de remplissage; résultat heureux</p> <p>-traitement inventif par le sujet, la composition ou les choix plastiques</p> <p>-subtilité et richesse des nuances de couleur</p> <p>-maîtrise et affirmation des techniques ou procédés choisis : travail riche et sensible, rendu convaincant</p>	<p>-on voit des éléments cohérents, question de cohérence entre les choses; adapté au concept et à l'intention, cela se tient, valable pour l'intention</p> <p>-intégration des notions vues en classe [pertinence]; liens évidents entre les différents éléments théoriques [cohérence]</p> <p>-utile : va servir à quelque chose</p> <p>-adapté à la clientèle : selon les besoins spécifiques de chacun dans la clientèle afin que chaque personne travaille son défi</p> <p>-adapté au contexte : respect de la démarche proposée (tous les volets sont représentés) ou des consignes ou des balises</p> <p>-originalité : aspect visuel personnalisé; réflexions personnalisées, originalité du point de vue; aspect de nouveauté, aspect unique, aspect farfelu, rare</p> <p>-qualité de la présentation visuelle : agréable et bien organisée dans l'espace/feuille (esthétisme et intelligence spatiale); originalité dans la disposition, le choix, l'agencement et l'usage du matériel; concept harmonieux, esthétisme, harmonie d'ensemble</p>	<p>-cohérence et équilibre des concepts (les styles, les matières et les couleurs) en conformité avec les critères imposés, l'étude de marché et le plan de collection</p> <p>-innovateur = idées nouvelles, jamais vues</p> <p>-original = sort du cadre connu, va au-delà des solutions standards de la profession</p> <p>-utile, valable ou fonctionnel pour la clientèle visée, l'usage, la saison et la catégorie</p> <p>-recherché et harmonieux</p> <p>-adapté aux balises établies par l'étude de marché : entreprise choisie, clientèle visée, matériaux, gamme de prix, gammes couleurs, usage, saison, catégorie</p> <p>-faisabilité du produit pour les normes du marché visé</p> <p>-rendu clair et fidèle par l'utilisation adéquate des techniques de dessin manuel ou informatique</p> <p>-produit avantageusement mis en valeur et mis en marché par l'esthétique, l'harmonisation et la mise en page; présentation claire et complète</p>

2.2. Le P processus

Rappelons que lorsqu'il s'agit du processus, l'évaluation des compétences porte sur les étapes d'un processus observé et la capacité à mobiliser des ressources (Scallon, 2004). Parallèlement, le regard sur le processus en évaluation des apprentissages en créativité se centre sur l'utilisation des processus associés à la créativité, incluant les stratégies et les techniques propres au domaine, ainsi que l'utilisation des modes de traitement de l'information jugés importants associés à la définition ou à la théorie de créativité en question (Starko, 2005; Treffinger *et al.*, 2002).

Dans deux programmes d'études cibles, il y a un critère explicite pour le processus. En TES, ce critère se centre sur la personnalisation du processus proposé, c'est-à-dire, une démarche façonnée par les caractéristiques de la personne évaluée. En design de mode, ce même critère se centre plutôt sur la documentation des différentes étapes du processus et des décisions menant au produit final. Des critères reliés à la recherche sont explicites en arts plastiques et en design de mode, mais plutôt implicites en TES. La recherche est qualifiée de sérieuse, pertinente, progressive, diversifiée ou approfondie selon le domaine.

Les trois programmes d'études cibles emploient des critères reliés à la pensée créatrice. Les quatre habiletés intellectuelles, fluidité, flexibilité, originalité et complexité sont nommées de façon explicite en TES. D'autres termes sont employés par les deux autres programmes d'études, par exemple, l'insertion de ses propres découvertes (originalité) en arts plastiques et l'élaboration d'idées (complexité) en design de mode.

L'utilisation des connaissances, des techniques de créativité et des savoirs faire propres au domaine figure comme critère pour chacun des programmes. Par exemple, la présence de l'intégration du langage visuel est nommée en arts plastiques;

l'utilisation de diverses techniques de créativité est identifiée en TES; et l'utilisation des connaissances théoriques en textiles, en développement de patron ainsi qu'en confection lors de la recherche d'idées est indiquée en design de mode.

Nous reconnaissons le lien qui existe entre certains de ces critères et certaines qualités et caractéristiques du modèle de Filteau (2009) associées au processus créatif ainsi qu'à la pensée créatrice. Cependant, les données recueillies ont permis d'ajouter d'autres critères reliés à la mobilisation et à l'utilisation des ressources, incluant celles associées à la créativité, propres au domaine.

Le tableau 10 présente l'ensemble des citations de matériel pédagogique et du *verbatim* des individus jugé en lien avec les critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans chacun des programmes d'études cibles selon le P processus. Rappelons que l'emploi des guillemets est évité afin de ne pas alourdir le texte du tableau.

Tableau 10
Données reliées aux critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche
demandée dans chacun des programmes d'études cibles
et classées selon le P processus

Arts plastiques	Éducation spécialisée	Design de mode
<p>-création ou tableau mixte par ses procédés et techniques [originalité et complexité]</p> <p>-expérimentations convaincantes des procédés et techniques : les moyens utilisés sont adéquats au résultat attendu [notion de pertinence et de convergence]</p> <p>-inventif quand l'étudiant insère ses propres découvertes [originalité] de procédés et techniques, puis trouve des solutions adéquates à sa proposition [pertinence et convergence]</p> <p>-recherche sérieuse et pertinente [persévérance dans les essais, fluidité]</p> <p>-progression de la recherche, l'idée s'enrichit ou s'approfondit d'une esquisse à l'autre; on perçoit le travail pour intégrer le langage visuel [flexibilité, complexité]</p>	<p>-clarté, justesse et personnalisation du processus créateur</p> <p>-respect des 4 critères de la créativité [la pensée créatrice]</p> <p>-utilisation de diverses techniques de créativité</p> <p>-fluidité : beaucoup d'idées sont exprimées dans les textes [ou à travers le visuel]</p> <p>-flexibilité : diversité des éléments visuels et des matériaux utilisés; exploration de diverses sources d'expression, différents angles (ex. analogie visuelle ou verbale, matériaux, expression orale, corporelle, théâtrale ou autre)</p> <p>-complexité : réflexions [ou productions] présentant des structures complexes (ex. construction du texte, usage d'un vocabulaire élaboré, phrases bien construites et recherchées, métaphores, rimes, poésie, humour, etc.)</p> <p>-originalité : aspect visuel personnalisé; réflexions personnalisées, originalité du point de vue; aspect de nouveauté, aspect unique, aspect farfelu, rare</p>	<p>-processus de recherche qui documente la direction et les balises du produit, la recherche d'idées et de styles par esquisses, les choix et décisions pour un produit final</p> <p>-plan de travail : organisation et préparation préalables à la réalisation des concepts</p> <p>-recherche pertinente, diversifiée et approfondie [fluidité, flexibilité et complexité]</p> <p>-élaboration d'idées [complexité] : pertinentes, recherchées, harmonieuses, équilibrées</p> <p>-utilisation des notions de textiles, de développement de patron et de confection de vêtements dans la recherche d'idées et de styles [originalité]</p>

2.3. Le P personne/propos

Rappelons que lorsqu'il s'agit de la personne/propos, Scallon (2004) dit que l'évaluation des compétences porte sur les comportements indicateurs liés à des gestes précis et sur la capacité à effectuer un retour réflexif sur sa démarche et son travail par le biais de la métacognition et de l'autoévaluation. Parallèlement, le regard sur la personne en évaluation des apprentissages en créativité se centre sur les traits de personnalité jugés importants lors de la tâche demandée ou les faits biographiques liés à la créativité (Starko, 2005; Treffinger *et al.*, 2002).

Plusieurs termes liés aux comportements et aux attitudes attendus apparaissent parmi les critères des trois programmes d'études cibles. L'engagement, la conviction et le souci de finition sont identifiés en arts plastiques. Les efforts consentis, l'investissement, le souci de détail et l'importance accordée à la finition sont nommés en TES. Finalement, l'autonomie, la gestion du temps et le respect de l'échéancier sont indiqués en design de mode.

Le retour réflexif et la justification de ses choix sont également représentés parmi les critères des trois programmes d'études cibles. Les qualités de sensibilité, de justesse, de pertinence, de profondeur, d'introspection et de cohérence sont évoquées pour ces critères. De plus, la référence à des notions théoriques est présente pour arts plastiques et TES. Ces deux mêmes programmes ont des critères explicites pour la qualité de la langue et l'usage approprié du vocabulaire.

Nous reconnaissons le lien qui existe entre ces critères et certaines qualités et caractéristiques du modèle de Filteau (2009) associées à la personne créative.

Le tableau 11 présente l'ensemble des citations de matériel pédagogique et du *verbatim* des individus jugé en lien avec les critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans chacun des programmes d'études cibles selon le

P personne/propos. Rappelons que l'emploi des guillemets est évité afin de ne pas alourdir le texte du tableau.

Tableau 11
Données reliées aux critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans chacun des programmes d'études cibles et classées selon le P personne/propos

Arts plastiques	Éducation spécialisée	Design de mode
<p>-dialogue sensible [interprétation] avec les œuvres [servant de base au projet] : le rapport avec les connaissances, l'ensemble de ses choix et son intention</p> <p>-évaluation juste du langage visuel utilisé [propos] : les rapprochements entre le langage visuel et le sens donné [à l'oeuvre] sont justes parce qu'ils sont repérables par un spectateur averti; l'ensemble des justifications démontre une ouverture au monde sensible</p> <p>-vocabulaire approprié, texte bien structuré et se lit facilement</p> <p>-grande sensibilité aux matériaux</p> <p>-procédés et techniques sont exécutés avec engagement, conviction et un grand souci de finition</p>	<p>-qualité, pertinence et profondeur des réflexions et de l'analyse : idées exprimées démontrent bien les prises de conscience et une bonne connaissance de soi (intelligence intra personnelle); bonne capacité d'introspection</p> <p>-qualité des observations; référence à des notions théoriques vues en classe</p> <p>-maîtrise de l'expression écrite et orale (bonne organisation de la pensée, clarté)</p> <p>-qualité de la présentation écrite : peu de fautes de français, l'écriture est fluide, facile à suivre et à comprendre; claire et explicite [à l'oral]</p> <p>-efforts consentis et qualité de l'investissement; souci du détail; importance accordée à la finition (soignée et finolée) [selon les valeurs à transmettre dans le milieu]</p>	<p>-justification de la direction et les balises du produit, la recherche d'idées et de styles par esquisses, les choix et décisions pour un produit final</p> <p>-réflexion et interprétation personnelle du thème</p> <p>-autonomie, gestion efficace du temps et respect de l'échéancier</p> <p>-souci du travail soigné et professionnel; importance accordée à l'impact visuel pour promouvoir le produit</p>

La première collecte de données a donc permis d'atteindre le deuxième objectif spécifique, à savoir, de cerner les critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans les trois programmes d'études cibles selon les 3P associés à l'évaluation : produit, processus et personne/propos. Cette étape d'analyse a permis de comparer les critères d'évaluation employés dans les trois programmes et a mené à formuler les critères d'évaluation pour évaluer les apprentissages en créativité pouvant s'appliquer de façon générique aux trois programmes. Nous présentons maintenant ces critères génériques.

2.4. Les critères d'évaluation génériques pour évaluer les apprentissages en créativité

Formuler des critères pouvant s'appliquer de façon générique aux trois programmes d'études cibles a exigé de faire certains choix conscients par rapport aux termes à employer pour préciser les indicateurs et les qualités. Onze critères génériques ont été retenus. Dans la mesure du possible, nous avons choisi un terme utilisé par deux ou trois programmes d'études cibles. Afin de ne pas perdre l'ensemble des termes employés par les programmes, un lexique pour accompagner chacune des échelles descriptives a été produit. Ces lexiques sont présentés dans la section qui traite du troisième objectif spécifique, le développement d'une grille d'évaluation à échelles descriptives.

L'ensemble des onze critères d'évaluation génériques pour évaluer les apprentissages en créativité selon la synthèse des données des trois programmes est présenté à l'annexe J. Les critères génériques sont classés selon les 3P associés à l'évaluation : produit, processus et personne/propos. En ce qui concerne le produit, quatre critères génériques portent sur les choix, le contexte, le traitement et le rendu du résultat. Les quatre critères génériques reliés au processus portent sur la démarche observée, la recherche d'idées, la démonstration des habiletés associées à la pensée créatrice ainsi que l'utilisation des savoirs et des savoirs faire du domaine. Les trois critères génériques reliés à la personne/propos portent sur la réflexion et

l'interprétation (associées au contenu), la communication (associée à la forme) ainsi que la manifestation de conduites professionnelles et d'attitudes personnelles (associée aux savoirs être).

L'évaluation des quatre critères associés au produit suppose une acceptation ou une réception positive du résultat par des experts du domaine visé, ces experts étant entre autres les évaluateurs et les évaluatrices chevronnés. L'évaluation des quatre critères associés au processus nécessite que les étapes et les idées soient observées ou documentées (traces laissées par l'étudiante ou l'étudiant). Les deux premiers critères associés à la réflexion et à la communication du propos de la personne requièrent une présentation écrite ou orale pour les évaluer. Pour évaluer la manifestation de conduites et d'attitudes, le troisième critère associé à la personne, une observation de la personne ou une autoévaluation de la personne elle-même est requise pendant le processus et la production menant au résultat.

Une légende s'applique pour faciliter la lecture des critères d'évaluation. Les mots en **gras** désignent l'indicateur du critère. Les mots en *italique* indiquent la qualité du critère. Les trois prochains paragraphes présentent les critères d'évaluation génériques pour évaluer les apprentissages en créativité selon la synthèse des données dans les trois programmes. Ils sont présentés dans cet ordre : produit, processus et personne/propos.

Le produit est représenté par a) un **résultat** composé de **choix** *cohérents* en *concordance* avec l'**objectif** et avec l'**intention** développée par l'étudiante ou par l'étudiant, b) un **résultat** *adapté* au **contexte** et perçu comme *pertinent* pour les **personnes visées**, c) un **résultat** *recherché* et *harmonieux* témoignant d'un **traitement** *innovateur* et d) un **rendu** *convaincant* par une **maîtrise** *affirmée* des **techniques** et des **moyens d'expression** propres au domaine.

Le processus est représenté par a) une **démarche observée** *dynamique et personnelle* selon le **processus proposé**, b) une **recherche d'idées** *pertinente* réalisée *préalablement et pendant* la production, c) une **démonstration** *claire* des quatre **habiletés** associées à la pensée créatrice (**fluidité**, **flexibilité**, **originalité** et **complexité**) et d) une **utilisation** *pertinente* des **connaissances**, des **techniques** et du **langage** propres au domaine.

La personne/propos est représentée par a) une **réflexion** *approfondie et juste* menant à une **interprétation** *sensible, justifiée et cohérente* de son **intention**, de ses **connaissances** et de l'ensemble des **choix** entourant le résultat, b) une **communication** (orale ou écrite) *convaincante* par sa **structure** *organisée et claire* et par une **utilisation** *appropriée* de la **langue** et du **vocabulaire propre** au domaine et c) une **manifestation** *affirmée* de **conduites** *professionnelles* et d'**attitudes** *personnelles* (à spécifier) jugées importantes pour le domaine.

Ces trois paragraphes ont inspiré la formulation de l'échelon excellent lors de la construction de la grille d'évaluation à échelles descriptives. Nous présentons maintenant les résultats en lien avec le troisième objectif spécifique, le développement d'une grille d'évaluation à échelles descriptives.

3. LE DÉVELOPPEMENT D'UNE GRILLE D'ÉVALUATION À ÉCHELLES DESCRIPTIVES QUI REND COMPTE DU PRODUIT CRÉATIF, DU PROCESSUS CRÉATIF ET DE LA PERSONNE CRÉATIVE/PROPOS

Le développement d'une grille d'évaluation à échelles descriptives rendant compte des 3P associés à l'évaluation a d'abord exigé de prendre certaines décisions afin d'orienter le travail de production. Dans cette section, nous présentons les décisions qui ont permis de produire le prototype de grille d'évaluation à échelles descriptives qui a été soumis aux trois individus à l'étape de validation interne. La version révisée de la grille à échelles descriptives est présentée à l'annexe J.

3.1. Une grille d'évaluation à trois échelles descriptives

La première décision était de conserver la séparation des 3P, c'est-à-dire, de construire une grille d'évaluation à trois échelles descriptives, une échelle par P : produit créatif, processus créatif et personne créative/propos. Cette décision tient du fait de rendre explicite et isolée la dimension qui est évaluée en créativité. Par ailleurs, en ajoutant le mot créatif aux 3P, notre intention est d'explicitier qu'il s'agisse d'une évaluation dans un contexte de manifestation de créativité. Cela évite de confondre les critères et de perdre leur sens ainsi que leur contexte. De plus, nous avons jugé qu'une seule échelle descriptive globale composée de l'ensemble des onze critères d'évaluation génériques sera difficile à construire et à utiliser lors de la correction des travaux des étudiantes et des étudiants. Nous croyons que cette décision tient compte de certaines difficultés mentionnées dans la problématique, notamment la difficulté à préciser ou à cerner tout ce qui est relié à l'évaluation des apprentissages en créativité. Cela dit, il est possible d'adapter cette décision selon les besoins de la tâche demandée. Ce point est traité dans la section portant sur la validation des outils développés.

Le poids relatif à accorder au produit créatif, au processus créatif et à la personne créative/propos par une correspondance à une pondération précise n'a pas été considéré dans cette recherche. Les données recueillies n'ont pas permis d'en dégager une information générique. Cela exige donc de la part des enseignantes et des enseignants d'établir la pondération des 3P selon la discipline, le cours, la tâche demandée et les objectifs poursuivis.

3.2. Les critères d'évaluation déterminants

La deuxième décision était d'accorder un poids relatif aux critères appartenant à chacun des 3P sans accorder un pourcentage précis à ceux-ci. Dans le premier tableau qui se trouve à l'annexe J, les critères d'évaluation génériques sont numérotés afin de

donner plus de poids aux numéros 1, puis aux numéros 2, et ainsi de suite. Pour le produit créatif, les critères associés aux choix et au contexte sont déterminants. Pour le processus créatif, les critères associés à la démarche observée et à la recherche d'idées sont déterminants. Finalement, pour la personne créative/propos, le critère associé à la réflexion (le contenu de son propos) est déterminant.

Ces choix proviennent de notre interprétation des propos des trois individus interviewés et de l'observation de matériel pédagogique en ce qui concerne l'importance attribuée à certains critères. Cela a facilité la construction des échelles descriptives notamment lors de l'étape de la formulation des échelons. Cependant, il est à noter que le poids accordé à chacun des critères peut changer pour tenir compte de la discipline, du cours, de la tâche demandée et des objectifs poursuivis. En ce sens, l'ordre de présentation des critères d'évaluation génériques inscrits au premier tableau à l'annexe J n'est pas figé et peut s'adapter selon les besoins du domaine visé. Il est ainsi possible d'adapter les échelles descriptives pour tenir compte de l'importance attribuée à certains critères selon un domaine donné.

3.3. L'aspect générique de la formulation des échelons

La troisième décision était de conserver l'aspect générique lors de la formulation des échelons. Cette décision va de concert avec celle prise pour formuler les critères d'évaluation de façon générique. Ce choix a permis de garder un esprit global lors de la formulation et d'éviter d'inclure des précisions qui pouvaient s'appliquer à un seul programme d'études cible. Cependant, cette décision limite l'usage des échelles descriptives, car elles ne représentent pas une grille d'évaluation clé en main. Par contre, il est possible de contourner cette limite. Il s'agit d'adapter et de rendre les échelles descriptives plus significatives en intégrant quelques précisions ou exemples tirés d'un seul programme d'études lors de la formulation des échelons.

La référence à l'étudiante ou à l'étudiant dans la formulation des échelons a été évitée pour que cela ne soit pas perçu comme une description des qualités de la personne évaluée. Une formulation qui réfère aux indicateurs liés au produit créatif, au processus créatif et à la personne créative/propos a été privilégiée.

Il est également à noter que les critères d'évaluation et les échelles descriptives ont été formulés pour l'usage des enseignantes et des enseignants. Il sera souhaitable et peut-être nécessaire d'adapter le vocabulaire et les formulations pour une grille d'évaluation propre à un cours destinée à l'usage des étudiantes et des étudiants dans l'évaluation de leurs travaux.

3.4. Le lexique qui accompagne les échelles descriptives

La quatrième décision était de rendre compte de l'aspect adaptatif des termes utilisés pour définir les critères d'évaluation en intégrant un lexique pour chacune des échelles descriptives. Les lexiques proposent des alternatives, des définitions ou des précisions quant aux indicateurs et aux qualités des critères. Ce travail a permis d'inclure tous les termes employés par les trois individus interviewés, ce qui peut faciliter la lecture des échelles descriptives et favoriser le transfert vers son domaine. Le logiciel Antidote RX, version 8, de Druide Informatique (2008) ainsi que le Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e édition, de Legendre (2005) ont été consultés pour valider et peaufiner certains choix de mots ainsi que leur signification. Les lexiques présentés à l'annexe J ne sont pas exhaustifs. Il peut y avoir des termes ajoutés, selon le domaine.

3.5. Les échelles descriptives globales

La cinquième décision portait sur le type d'échelle descriptive à construire. Selon les propos des individus interviewés et l'observation des grilles d'évaluation qu'ils utilisent actuellement, nous avons constaté que l'échelle descriptive de type global

était peu employée. Seul un exemple de grille d'évaluation se rapprochait du type global. La plupart des grilles d'évaluation observées étaient du type analytique. Certaines grilles n'avaient pas d'échelles descriptives. D'autres proposaient une échelle descriptive à deux échelons : excellent et insatisfaisant.

Deux individus interviewés ont exprimé leur préférence pour une échelle descriptive de type analytique traitant critère par critère tandis que le troisième individu a exprimé sa préférence pour le type global. Une échelle descriptive de type analytique permet de porter un regard séparément et de donner une rétroaction plus spécifique par rapport aux différents critères (Scallon, 2004). Cela permet une évaluation plus ciblée et précise autant pour l'étudiante ou l'étudiant que pour l'enseignante ou l'enseignant. Une échelle descriptive de type globale permet de garder un esprit global dans son jugement et d'éviter l'aspect additif d'une grille d'évaluation à échelle descriptive analytique (*Ibid.*). Nous considérons que, selon le but recherché, plusieurs facteurs peuvent influencer les enseignantes et les enseignants à sélectionner un type d'échelle descriptive par rapport à un autre.

Sachant que nous ne pouvons pas satisfaire à tous les profils d'évaluatrices et d'évaluateurs, nous avons décidé de construire des échelles descriptives de type global. Cette décision a permis de poursuivre le travail de critères formulés de façon générique et de mieux rendre compte du jugement global de chacun des 3P : produit créatif, processus créatif et personne créative/propos. Toutefois, il est possible de transformer les trois échelles descriptives globales vers une forme analytique. Il s'agit de séparer les critères et de regrouper les phrases qui décrivent les niveaux de performance pour chacun des critères.

La mise en page des échelles descriptives ainsi que des lexiques est simple pour laisser toute la marge de liberté à l'enseignante ou à l'enseignant de l'adapter à ses besoins.

3.6. Les quatre échelons

La sixième décision concernait le nombre d'échelons à formuler dans l'échelle descriptive. Comme nous l'avons indiqué dans le cadre de référence, la méthodologie proposée par Treffinger *et al.* (2002) a servi de base pour formuler les échelons. Quatre échelons sont proposés pour classer la présence actuelle du niveau de développement et de l'expression de la créativité du comportement ou de la performance de la personne évaluée. Il s'agit des niveaux de performance : excellent, expressif, émergent et non observable. Les quatre échelons ont été conservés en les nommant ainsi : excellent, expressif, émergent et insatisfaisant. La prochaine section portant sur la validation interne des outils développés présente les changements qu'ont subis les titres des échelons. Le prochain paragraphe rappelle la description des échelons par une traduction libre de l'anglais (*Ibid.*, p. 49).

Pour le niveau de performance excellent (*excelling*), les caractéristiques et les qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité sont présentes par le biais d'une ou plusieurs tâches qui témoignent d'une originalité, d'un approfondissement et d'une qualité supérieure. Par la suite, le niveau de performance expressif (*expressing*) témoigne souvent et régulièrement des caractéristiques et des qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité. De plus, il y a parfois des signes de qualité supérieure. Le prochain niveau de performance, que les auteurs appellent émergent (*emerging*), démontre de façon limitée les caractéristiques et les qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité. La limite se rattache à la qualité, à la régularité ou à la pertinence des caractéristiques ou des qualités attendues. Finalement, selon la cueillette de données présente et actuelle, le dernier niveau de performance non observable (*not yet evident*) suggère que les caractéristiques et les qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité ne sont pas observables ou évidentes.

Le barème de notation des échelons n'a pas été considéré dans cette recherche, car les données recueillies n'ont pas permis d'en dégager une information générique. Les enseignantes et les enseignants d'un programme d'études auront donc à établir le barème de notation applicable à leurs cours.

3.7. La description des niveaux d'appréciation

Selon les propos de quelques individus interviewés, la description des échelons tient rarement compte de tous les cas rencontrés parmi les travaux des étudiantes et des étudiants. D'après un des individus interviewés, il semble difficile de les formuler pour inclure tous les cas rencontrés tout en permettant des imprévus.

Malgré cela, nous avons décidé de tenter la description des quatre échelons sachant que cela risquait de manquer un peu de justesse pour certaines personnes. Cependant, la validation interne a permis de vérifier la justesse des descriptions et de répertorier quelques adaptations pour les rendre explicites à un domaine visé. Le fait d'avoir des critères d'évaluation déterminants a facilité la description et la gradation des échelons. L'observation de matériel pédagogique et les propos des individus interviewés ont également guidé la description et la gradation des échelons. Pour faciliter la lecture des échelons, le souligné indique un changement de niveau de qualité attendu d'un échelon à un autre. Il reste que la production des échelles descriptives représente un prototype. Il peut y avoir des zones grises. Cela nécessitera une adaptation par l'enseignante ou l'enseignant à une situation concrète et éventuellement une expérimentation en classe pour augmenter sa validité. Cela peut représenter des pistes de recherches futures.

Prenons, par exemple, l'échelle descriptive du processus créatif. La gradation des échelons tient compte du degré de difficulté des quatre habiletés associées à la pensée créatrice (Guilford, *in* Amégan, 1993). Les habiletés d'originalité et de complexité, celles associées au plus haut degré de difficulté, sont présentes à l'échelon excellent,

mais elles sont graduées dès l'échelon expressif. Les habiletés de fluidité et de flexibilité, associées aux premiers degrés de difficulté, sont présentes aux trois échelons de réussite, mais peu présentes à l'échelon insatisfaisant. Cette proposition peut faciliter le jugement de l'enseignante et de l'enseignant en permettant une évaluation plus fiable. Cependant, il est possible de traiter le degré de difficulté des quatre habiletés associées à la pensée créatrice différemment selon ce qui est recherché dans la tâche demandée. Cette idée est présentée à la section traitant de la validation interne.

Nous présentons maintenant les données en lien avec le quatrième objectif spécifique, la validation interne des outils développés lors de cette recherche.

4. LA VALIDATION INTERNE DES OUTILS DÉVELOPPÉS

La validation interne des critères d'évaluation génériques et de la grille d'évaluation à échelles descriptives globales s'est effectuée lors d'une deuxième entrevue individuelle semi-dirigée avec les trois individus participant à la recherche. Elle a porté sur cinq thèmes a) la cohérence des critères d'évaluation génériques, b) la pertinence de trois échelles descriptives globales, c) l'exhaustivité et la clarté des critères et des lexiques, d) la justesse des échelles descriptives et e) l'utilité du matériel pédagogique produit. Des questions, de type fermé et ouvert, ont permis de réaliser une collecte de données qualitatives selon les cinq thèmes. La précision des questions se trouve à la grille d'entrevue numéro 2 à l'annexe G. Nous avons transcrit les données de la deuxième entrevue et procédé à une analyse des données reliées aux cinq thèmes. Dans cette section, nous présentons une synthèse de cette analyse selon chacun des thèmes en intégrant les données qui ont permis de réviser les outils développés, les liens avec notre cadre de référence ainsi que les constats issus de la validation des outils développés.

4.1. La cohérence des critères d'évaluation génériques

De façon globale, les trois individus interviewés jugent les critères d'évaluation génériques cohérents avec ce qui leur paraît utile ou important à évaluer quand il s'agit de la créativité. Pour un individu, « c'est très cohérent, il n'y a pas de failles ».

Deux individus accordent une importance au critère qui porte sur la réflexion et l'interprétation du produit par la personne évaluée. Ils spécifient que ce critère évite que cela soit l'enseignante ou l'enseignant qui devine la justification des choix entourant le résultat. En ce sens, évaluer d'abord ce critère peut favoriser une évaluation plus juste des critères reliés au produit créatif, surtout ceux de cohérence, d'adaptation et de pertinence, car le point de vue de l'étudiante ou de l'étudiant est considéré en premier lieu.

Parmi les différences notées, deux individus ont manifesté la difficulté à séparer certains critères qui peuvent faire appel autant au produit créatif qu'à la personne créative/propos, car un interpelle l'autre. Par exemple, ils ont eu tendance à associer les attitudes personnelles, comme l'attention aux détails, au critère de rendu du produit. Rappelons que les comportements et les attitudes appartiennent à la personne créative et non au produit créatif selon Filteau (2009). Malgré le fait qu'il y a toujours une personne derrière un produit, quand il s'agit d'évaluer un produit, les critères devraient se centrer sur le résultat du travail de la personne évaluée plutôt que sur les qualités de la personne évaluée (Scallon, 2004; Starko, 2005; Treffinger *et al.*, 2002). Dans ce sens, il serait possible d'évaluer le produit sans savoir qui l'a réalisé, car les critères portent sur le résultat et son aspect manifeste et non sur les efforts consentis de la personne évaluée. Un des deux individus a constaté que « ça m'amène à réaliser que pour les étudiants, cela sera peut-être plus facile de comprendre si je séparais la personne du produit ».

Comme ce dernier commentaire l'évoque, le fait de porter un regard sur les critères d'évaluation génériques selon les 3P (produit créatif, processus créatif et personne créative/propos) a suscité des prises de conscience de la part des individus interviewés. Lors de la première entrevue, un des individus a dit que dans son programme l'évaluation des apprentissages en créativité portait principalement sur le développement de la personne et plus particulièrement sur le processus afin de favoriser la production d'un résultat cohérent. Lors de l'entrevue de validation, ce même individu a constaté le fait suivant « ce travail me fait voir, on analysait, on évaluait davantage le produit, un peu le processus. C'est un bel outil, ce n'est pas clair qu'on évaluait la créativité. Souvent, c'était le produit par rapport aux objectifs qu'on avait, ce qu'il [l'étudiant] avait saisi. Mais, la créativité dans le produit? Ce n'était pas évident ».

Les propos émis en lien avec la cohérence des critères d'évaluation génériques rendent compte de la complexité du concept de créativité et de la difficulté qu'il peut y avoir à distinguer les dimensions à évaluer. Cela justifie la décision d'avoir cerné et séparé les critères d'évaluation selon les 3P associés à l'évaluation des compétences ainsi qu'à l'évaluation des apprentissages en créativité tout en respectant ce que les auteures et les auteurs proposent à ce sujet (Tableau 2, chapitre 2, p. 71). Nous croyons que les outils développés lors de cette recherche peuvent favoriser une meilleure interprétation du produit créatif, du processus créatif et de la personne créative/propos ainsi que les caractéristiques et les qualités qui servent à les évaluer. Le prochain thème renforce notre croyance.

4.2. La pertinence de trois échelles descriptives globales

La pertinence d'avoir construit trois échelles descriptives globales selon le produit créatif, le processus créatif et la personne créative/propos est unanime pour les trois individus interviewés. Aucun commentaire négatif n'a été évoqué par rapport à ce thème. De plus, leurs propos positifs révèlent que cette distinction peut aider à

démystifier l'évaluation des apprentissages en créativité. Un individu explique que « cela éclaircit les choses autant pour l'étudiant que pour nous. On sait ce qu'on regarde : l'objet de travail [produit], comment tu as travaillé au cours de l'élaboration [processus] et comment tu as cherché ça, ton esprit, ton attitude [personne] ». Un autre individu constate que « ça nous amène à approfondir notre compréhension de la créativité [...] ça m'aide à décortiquer et à mieux comprendre ». Par ailleurs, cet individu a avoué que la première adaptation qu'il souhaite apporter à ses pratiques évaluatives en créativité est de distinguer les trois 3P dans ses outils d'évaluation et de les évaluer séparément.

Parmi les divers avantages nommés, la distinction entre les trois échelles descriptives peut aider à se centrer sur certains P ou sur certains critères selon le cours, le projet ou les objectifs poursuivis. Cela oblige à préciser ce que l'on recherche à évaluer et à cerner les critères appropriés pour l'évaluation. Cela rend possible une meilleure cohérence entre l'enseignement et l'évaluation des apprentissages en créativité. Un individu constate que la distinction permet d'accorder un poids différent à chacune des échelles selon le projet et les objectifs poursuivis.

Un autre individu trouve avantageux d'évaluer les apprentissages en créativité selon trois échelles descriptives, car cela permet de désengorger la correction. Selon lui, il est possible d'évaluer par étape en commençant par l'échelle processus créatif lors de la production. L'évaluation se termine par les échelles personne créative/propos et produit créatif à la fin du projet. Nous considérons que l'évaluation réalisée par étape permet d'accorder une importance au processus créatif qui mène au produit créatif. Cela concorde avec la perspective renouvelée en évaluation des apprentissages qui s'intéresse à la progression des apprentissages et à la démarche de l'étudiante ou de l'étudiant sans écarter le produit fini (Scallon, 2004).

4.3. L'exhaustivité et la clarté des critères et des lexiques

Selon les trois individus interviewés, les critères d'évaluation génériques et les lexiques semblent assez exhaustifs. Selon eux, ils ne manquent pas de critères d'évaluation ni de mots dans les lexiques.

Cependant, nous avons tenu compte des propos d'un individu en ce qui concerne le sens donné à certains mots. Son interprétation de certains mots a permis de clarifier et de réviser le mot choisi ou la signification de quelques indicateurs et de qualités de critères. La plupart de ses propositions font partie de la version révisée des outils développés présentée à l'annexe J.

Les deux autres individus ont indiqué la présence de quelques mots redondants ou trop semblables parmi les qualités de critères. Par exemple, approprié, adéquat et convenable ont une définition semblable. À partir des suggestions apportées lors de l'entrevue de validation, l'usage de qualités semblables a été réduit tout en révisant leur signification et leur gradation. Ces modifications peuvent éviter de la confusion dans la compréhension de certains mots.

Le titre des échelons a suscité diverses réactions. Un individu considère les titres positifs, car ils ne découragent pas l'étudiante ou l'étudiant. Parmi les titres, deux individus adhèrent aux trois termes excellent, émergeant et insatisfaisant. Par contre, ils s'interrogent sur la clarté du terme expressif. Le troisième individu suggère de nommer les échelons par des titres plus simples et plus connus. Nous avons préféré conserver l'aspect encourageant des titres pour le message positif que cela envoie autant aux enseignantes et aux enseignants qu'aux étudiantes et aux étudiants en ce qui concerne l'observation du niveau de développement et de l'expression de la créativité. Alors, les termes excellent et émergeant demeurent inchangés. Par contre, les termes expressif et insatisfaisant ont été révisés. Le terme expressif est remplacé par le mot révélateur pour mieux décrire la présence régulière des caractéristiques et

des qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité. Le terme insatisfaisant est remplacé par le terme non observable que nous considérons comme moins négatif et plus représentatif de la méthodologie proposée par Treffinger *et al.* (2002).

Quelques passages semblaient difficiles à comprendre lors de la lecture des descriptions des échelons, notamment ceux qui proposaient plusieurs possibilités par l'emploi du coordonnant « ou », du verbe « pouvoir » ou du positif et du négatif dans la même phrase. Les passages contenant ces possibilités ont été révisés afin de les rendre plus compréhensibles.

Malgré le fait que la légende (caractère gras, italique et souligné) facilite la lecture des critères d'évaluation et la gradation des échelons, il reste que les trois individus interviewés sont d'accord pour dire que la première lecture des outils développés est complexe. Elle exige un effort de réflexion soutenu afin de faire des liens avec sa discipline et son expérience en évaluation des apprentissages en créativité. Leurs propos nous amènent à penser qu'une appropriation ainsi qu'une adaptation des outils développés à sa discipline seront nécessaires pour les rendre plus explicites notamment en ajoutant des précisions et des exemples concrets tirés du domaine visé. Cet ajout pourrait rendre la gradation des échelons encore plus évidente dès la première lecture. Un individu constate le fait suivant « on peut partir de ce que tu as trouvé comme commun aux trois [programmes], mais il faut le ramener à nous après, le ramener à notre langage, pour nous et pour nos étudiants ».

4.4. La justesse des échelles descriptives

Le thème de la justesse des échelles descriptives a généré les réponses les plus variées aux questions de l'entrevue de validation. Cela rend compte de l'importance des étapes d'appropriation des échelles descriptives globales et d'ajustement de l'aspect générique des descriptions des échelons à son domaine. Toutefois, il est à

noter que malgré leur variété, les réponses sont complémentaires et peuvent favoriser un meilleur transfert des résultats vers son domaine. Il faut aussi se rappeler que les trois cours faisant l'objet de discussion lors des entrevues proviennent de trois sessions différentes selon leur grille de cours. Alors, les trois individus ont des perspectives variées quant au cheminement de l'étudiante ou de l'étudiant. De plus, ils possèdent une expérience hétérogène en évaluation des apprentissages et l'observation de leur matériel pédagogique témoigne d'outils d'évaluation variés.

Un des trois individus interviewés trouve que les quatre échelons semblent justes par rapport à son expérience dans l'évaluation des travaux des étudiantes et des étudiants de son cours en sixième session. Le deuxième individu trouve que les échelons de l'échelle descriptive du produit créatif correspondent à un niveau trop élevé pour son cours de première session. Sans être en désaccord avec les critères d'évaluation, sa tendance serait de nuancer les qualités afin que cela soit plus conforme aux attentes du cours en question.

Le troisième individu nous a décrit ses expérimentations avec les échelles descriptives par le passé. Son expérience dans son cours situé à la troisième session était que les échelons ne correspondaient pas toujours aux travaux des étudiantes et des étudiants. Parfois, il y avait des éléments du travail qui correspondaient à chacun des niveaux. Malgré cela, en ce qui concerne la justesse des échelles descriptives globales produites lors de cette recherche, cet individu considère que « pour nos finissants [...] on pourrait s'en servir telles quelles » grâce à la forme générique des échelons qui semble assez juste globalement. Ainsi, deux individus considèrent que les échelles descriptives développées peuvent être justes pour un usage en fin de formation.

Une des suggestions pour mieux rendre compte des performances des étudiantes et des étudiants est de personnaliser la description des échelons selon les précisions et les exemples concrets du domaine visé. L'autre suggestion comporte l'ajout d'une

liste de vérification avec le détail des éléments à observer afin de fournir plus de précisions quant à la justesse du niveau évalué. Comme ces deux suggestions changeront l'aspect générique des outils développés, nous avons décidé de conserver la description originale des échelons tout en révisant certains passages pour les rendre plus compréhensibles. Cependant, nous considérons ces suggestions pertinentes pour faire évoluer la grille d'évaluation à trois échelles descriptives globales vers une version explicite à un domaine visé.

Un individu a aimé le fait que les échelles descriptives soient composées de quatre échelons comparativement à son habitude d'en formuler cinq. « Ce n'est pas compliqué. Tu as super bon, bon, moyennement bon et pas bon ». D'ailleurs, cet individu a exprimé la difficulté qu'il peut y avoir à différencier les deux échelons qui se trouvent entre excellent et acceptable dans une échelle à cinq échelons, dont quatre représentent la réussite. Selon le barème de correction que l'enseignante ou l'enseignant assigne aux quatre échelons des outils développés, le niveau excellent peut couvrir un écart important. Ce même individu trouve ce point positif, car « dans le temps, excellent était au-delà des attentes, cela ne semble plus l'être. Tu n'as pas besoin d'être parfait ou au-delà pour avoir le niveau excellent. Ça, c'est intéressant ».

La question portant sur l'importance accordée à certains critères a suscité diverses réponses. Pour un individu, son accord ne comportait aucune hésitation « tout à fait d'accord. Cela ne fait pas de doute ».

Sans être totalement en désaccord avec l'importance accordée à certains critères, les deux autres individus ont exprimé leur réserve quant au fait que certains critères d'évaluation soient déterminants. Ils ont précisé leur préférence que tous les critères soient égaux pour laisser plus de marge dans le jugement. Un d'entre eux a dit « les niveaux [avec critère déterminant] m'empêchent d'accueillir l'imprévu dans le résultat de l'étudiant ». Malgré ses réticences, cet individu avoue pouvoir établir les critères d'évaluation les plus importants selon le projet. Toutefois, il ajoute ceci, « il

faut que j'aie des moyens pour accueillir l'autre [l'imprévu], d'accueillir sur quoi l'on travaille, pour que les étudiants développent des démarches et qu'ils aillent en profondeur et qu'ils nous sortent quelque chose de bien. C'est ce que le domaine exige ».

Selon nous, le fait d'évaluer séparément le produit créatif, le processus créatif et la personne créative/propos et à partir de critères d'évaluation distincts peut remédier à cette situation. Par exemple, cela permet à une étudiante ou à un étudiant de recevoir le jugement excellent pour son processus créatif (sa démarche) malgré un produit créatif (le résultat) moins cohérent, adapté ou pertinent pour le contexte. La marge se trouve dans la pondération accordée à chacun des 3P et dans la distinction des critères. Cependant, cet exemple démontre la nécessité de se concerter entre enseignantes et enseignants donnant un même cours afin d'assurer l'équité et l'équivalence de l'évaluation des apprentissages en créativité.

Les deux individus ont exprimé une deuxième réserve quant aux degrés de difficulté du critère portant sur les habiletés associées à la pensée créatrice. Même en étant en accord avec la progression de la difficulté d'une habileté à l'autre, leur préférence était que les quatre habiletés soient considérées au même degré de difficulté dans l'évaluation. Ils soutenaient que cela permet une plus grande latitude dans la gradation des échelons. Cette suggestion peut s'avérer pertinente dans un cours de la première session lors d'une tâche où les quatre habiletés sont en expérimentation. Au fil des sessions, nous croyons que le développement de l'habileté de complexité et d'originalité devrait avoir une plus grande importance dans l'évaluation, car ces deux habiletés supposent l'acquisition des deux autres (fluidité et flexibilité) selon Amégan (1993). Notre croyance est soutenue par un exemple d'échelle descriptive tiré de Leroux et Bigras (2003, p. 79) qui présente quatre échelons pour le critère « traduction des émotions et des rapports humains avec inventivité » dans un cours d'improvisation en théâtre. Lors de la gradation des indices observables, l'échelon supérieur décrit le travail comme original. L'échelon

moyen nomme la présence de fluidité et de flexibilité. L'échelon minimal fait référence à la fluidité et finalement, dans l'échelon insuffisant « l'élève est incapable de traduire des émotions et des rapports humains avec inventivité » (*Ibid.*).

Malgré leur préférence pour des critères égaux, les deux individus se sont prononcés favorablement quant à l'importance accordée à certains critères dans l'échelle descriptive du produit créatif. Un des deux individus est en accord avec l'ordre des quatre critères d'évaluation pour le produit créatif tandis que l'autre individu inverserait le troisième critère (traitement innovateur) avec le quatrième (rendu convaincant). Sa justification tient du fait que dans son domaine le rendu suit de près le critère qui porte sur l'adaptation et la pertinence, car « il faut que cela soit stimulant pour une personne ». Selon ses propos, l'innovation et l'originalité du produit peuvent être présentes, mais ces qualités sont les moins déterminantes pour son domaine.

Cela n'est pas possible d'ajuster la justesse des échelles descriptives globales pour répondre à toutes les situations soulevées. Nous avons donc décidé de conserver la description originale des échelons ainsi que l'importance accordée à certains critères d'évaluation. Cela représente une base générique autour de laquelle les enseignantes et les enseignants d'une même discipline peuvent discuter pour produire une version adaptée à leur réalité. Cette version adaptée nécessitera une expérimentation en classe pour valider sa fiabilité en ce qui touche la justesse de la description des échelons. Cela représente des pistes de recherches futures.

4.5. L'utilité du matériel pédagogique produit

Le thème portant sur l'utilité du matériel pédagogique produit a généré les réponses les plus riches aux questions de l'entrevue de validation par rapport aux façons d'utiliser les critères d'évaluation génériques, les échelles descriptives globales et les lexiques. Les idées émises révèlent que le matériel pédagogique

produit lors de cette recherche n'est pas figé dans sa forme ni dans son contenu et peut évoluer et s'adapter aux besoins du domaine visé.

Ce constat est en lien avec notre approche de recherche qui s'inscrit dans un paradigme compréhensif/interprétatif (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). En s'inscrivant dans ce paradigme, le sens attribué à la réalité de l'évaluation des apprentissages en créativité a été construit par les individus interviewés provenant de trois programmes d'études cibles ainsi que la chercheuse. Les outils développés tentent de regrouper le sens commun aux trois programmes, mais ce sens peut s'adapter aux contextes spécifiques. Les outils développés sont dynamiques et temporaires, car ils continueront à évoluer après la recherche. En ce sens, nous considérons que l'aspect pragmatique de recherche a été rencontré, le désir de développer des outils d'évaluation pouvant aider les enseignantes et les enseignants dans un contexte pratique où il s'agit d'évaluer les apprentissages en créativité.

4.5.1. L'utilisation des critères d'évaluation génériques

En ce qui concerne l'utilisation des critères d'évaluation génériques, la mise en œuvre des idées émises pourrait contribuer à augmenter l'équité et l'équivalence de l'évaluation des apprentissages en créativité. Par exemple, un individu suggère qu'une discussion en équipe départementale ou en équipe cours à partir de la liste de critères génériques pourrait favoriser la concertation entre les enseignantes et les enseignants de l'application des critères dans les cours et dans le programme. Ils pourraient aussi adapter le vocabulaire au domaine visé. Une deuxième suggestion qui est en lien avec la précédente est d'intégrer la liste (concertée) de critères d'évaluation au plan de cours ou d'en remettre un exemplaire aux étudiantes et aux étudiants. Le contenu de la liste pourrait être ainsi intégré à une activité d'apprentissage en classe.

Une autre suggestion consiste à préciser une liste d'observation des éléments explicites au domaine pour chacun des critères d'évaluation génériques donnant ainsi des renseignements précieux aux étudiantes et aux étudiants quant à la précision des critères. Une dernière suggestion est de s'entendre sur l'importance accordée à chacun des critères d'évaluation par l'attribution d'une pondération en pourcentage à ceux-ci selon le projet. Cela peut favoriser une meilleure cohérence avec les étapes d'apprentissage et une meilleure équivalence entre les groupes cours en ce qui concerne l'évaluation des projets. Le but de cette suggestion n'est pas de chiffrer les critères pour en faire une addition, mais plutôt pour rendre transparent le poids relatif à chacun des critères d'évaluation aux étudiantes et aux étudiants.

4.5.2. L'utilisation des échelles descriptives globales

En ce qui concerne l'utilisation des échelles descriptives globales, en plus de contribuer à augmenter l'équité et l'équivalence de l'évaluation des apprentissages en créativité, la mise en œuvre des idées émises pourrait aider les enseignantes et les enseignants à améliorer leurs outils d'évaluation formative et sommative et à assurer une meilleure cohérence entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des apprentissages en créativité.

Une première suggestion, évoquée par les trois individus, est de se servir des échelles descriptives pour alimenter des discussions de concertation en équipe départementale ou en équipe cours en ce qui concerne la précision des attentes envers la description des échelons. Un individu considère que « cela nous donne une base en département à partir de laquelle on pourrait travailler ». Un autre individu précise que les échelles descriptives concertées peuvent être utilisées en classe lors de l'enseignement et de l'apprentissage des critères d'évaluation ainsi que des attentes associés à des tâches exigeant une manifestation de créativité. Nous croyons que l'appropriation des échelles descriptives globales dans un objectif de concertation peut faire émerger des questionnements comme : quelles sont nos attentes pour

chacun des échelons? Qu'est-ce qui distingue la limite entre le niveau émergeant et le niveau non observable? Qu'est-ce qui différencie le niveau excellent du niveau révélateur? Comment adapter les échelles descriptives globales afin qu'elles reflètent la réalité de notre discipline?

Une deuxième suggestion poursuit l'idée précédente de concertation entre enseignantes et enseignants. À ce sujet, un individu pense que les échelles descriptives peuvent aider son équipe cours à se concerter sur les pondérations à attribuer à chacun des P pour la correction de l'ensemble des projets d'un cours donné. Il trouve que cela incite à faire des liens étroits avec la cible d'apprentissage et les objectifs poursuivis à chacune des étapes d'apprentissage. Pour cet individu, cela permet d'accorder plus de pondération au processus créatif au premier projet du cours pour augmenter graduellement les pondérations accordées à la personne créative et au produit créatif vers les derniers projets du cours. En ce sens, « cela nous forcera à mettre l'emphase sur la partie recherche ». Plus tard dans l'entrevue de validation, cet individu ajoute que cette suggestion peut également s'appliquer à la séquence des cours associée à sa discipline.

Une troisième suggestion est d'adapter l'aspect générique des descriptions des échelons pour les rendre explicites au domaine visé. Les trois individus ont apporté des pistes différentes pour appliquer cette suggestion. Une première piste déjà évoquée consiste à intégrer aux descriptions des échelons des précisions et des exemples concrets tirés du domaine visé. Une deuxième piste consiste à intégrer à la fin de l'échelle descriptive une liste de vérification ou une liste d'observation qui précise les éléments du domaine visé en lien avec les critères d'évaluation. Dans le même ordre d'idées, un individu suggère comme troisième piste que l'enseignante ou l'enseignant développe une liste d'exemples de faiblesses à intégrer aussi à la fin de l'échelle descriptive. Les trois pistes suggérées favorisent la précision et la compréhension commune des attentes envers la tâche demandée ainsi que les

objectifs poursuivis, et ce, autant pour les enseignantes et les enseignants que pour les étudiantes et les étudiants.

Une quatrième suggestion est de se servir des échelles descriptives globales pour effectuer de l'évaluation formative en classe sous diverses formes notamment l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs et la rétroaction fournie par l'enseignante ou par l'enseignant. Le fait que les échelles descriptives soient globales peut faciliter ces formes d'évaluation formative et fournir une information constructive à l'étudiante ou à l'étudiant dans le but d'améliorer sa performance quant aux attentes. Un individu précise que cette suggestion s'applique davantage au début d'une session afin que les étudiantes et les étudiants s'approprient les critères et les exigences en préparation à l'évaluation sommative. Un autre individu considère que certains critères, voire certains P, peuvent être évalués uniquement de façon formative selon la session ou le projet dans la session. Il précise que les critères peuvent être évalués de façon sommative à l'épreuve finale du cours ou plus tard dans une session ultérieure. Cette suggestion peut s'appliquer notamment au critère qui porte sur la manifestation des conduites professionnelles et des attitudes personnelles de la personne créative selon un des individus interviewés. Nous croyons que toutes ces idées reliées à l'évaluation formative permettent progressivement l'apprentissage et l'intégration des critères d'évaluation ainsi que des attentes associés à l'évaluation des apprentissages en créativité. De plus, ces idées concordent avec la perspective renouvelée en évaluation qui stipule que celle-ci est intégrée à l'apprentissage et que l'étudiante ou l'étudiant peut avoir une part active dans l'évaluation de ses apprentissages (Scallon, 2004).

Comme cinquième suggestion, un individu décrit comment les échelles descriptives globales peuvent l'aider à faire de l'évaluation sommative en classe avec l'étudiante ou l'étudiant en commençant par l'échelle processus créatif lors de l'observation de la production en classe. En plus de fournir une rétroaction à l'étudiante ou à l'étudiant sur sa production, ce premier regard sur le processus alerte

l'enseignante ou l'enseignant sur des aspects à surveiller plus tard. « Je peux m'écrire des notes, ça, c'est à vérifier dans le produit, je peux me préparer ». Dans la description de cette suggestion, l'évaluation des apprentissages en créativité se poursuit en questionnant l'étudiante ou l'étudiant à l'aide de l'échelle descriptive associée à la personne créative/propos. Elle se termine en examinant le résultat avec l'étudiante ou l'étudiant selon l'échelle descriptive associée au produit créatif. Cette suggestion concorde également avec la perspective renouvelée en évaluation, car elle met l'étudiante ou l'étudiant au cœur de l'évaluation de ses apprentissages (*Ibid.*). De plus, cela confirme notre croyance que la participation à l'évaluation par des étudiantes et des étudiants peut fournir des informations importantes afin que l'enseignante ou l'enseignant porte un jugement plus objectif sur les travaux.

Une sixième suggestion est d'adapter la forme des échelles descriptives afin de l'harmoniser avec les pratiques évaluatives de l'enseignante ou de l'enseignant. Quelques idées provenant des individus interviewés illustrent cette suggestion. Par exemple, une idée est de traiter les critères d'évaluation de façon analytique en isolant les phrases correspondantes dans les descriptions des échelons. De cette façon, l'échelle descriptive globale développée peut se transformer en échelle descriptive analytique. D'ailleurs, cela peut s'avérer plus pertinent d'utiliser une grille de type analytique lors des premières sessions du programme pour favoriser l'apprentissage des attentes spécifiques. Un portrait plus global de la performance de l'étudiante ou de l'étudiant à partir d'une grille de type global peut s'avérer plus pertinent à l'épreuve finale du cours, peu importe la session, et lors des derniers cours du programme. Cela dit, le choix du type d'échelle descriptive utilisé semble plutôt associé aux pratiques évaluatives de l'enseignante ou de l'enseignant, selon les données recueillies lors de cette recherche.

Une autre idée pour adapter la forme des échelles descriptives est de construire une échelle descriptive en intégrant seulement certains échelons, une pratique déjà utilisée par un des individus interviewés. À cet égard, il propose de prendre la

description des échelons aux extrémités, excellent et non observable, pour bien délimiter l'idéal recherché et ce qui constitue un échec. En réfléchissant, il ajoute « même le niveau émergeant sera bien pour démontrer le minimum à faire ». Selon sa proposition, une liste d'observation des éléments explicites au domaine ainsi qu'un lexique compléteront chacune des échelles descriptives afin de pouvoir bien situer le niveau de performance de l'étudiante ou de l'étudiant.

L'adaptation de la forme des échelles descriptives peut se faire aussi par la mise en page des échelles descriptives. L'enseignante ou l'enseignant peut la personnaliser à sa guise tout en y intégrant une zone de commentaires.

Rappelons que les trois individus sont unanimes en ce qui concerne la pertinence de distinguer les 3P par trois échelles descriptives. Malgré ce fait, il est possible d'isoler quelques critères d'évaluation provenant de 3P différents pour construire une nouvelle échelle descriptive globale ou analytique adaptée à la tâche demandée et aux objectifs poursuivis. Pour illustrer cette septième suggestion, prenons l'exemple d'une tâche particulière où les objectifs poursuivis font appel à trois critères seulement, chacun de ceux-ci s'associant à un P : la démonstration des habiletés associées à la pensée créatrice (processus créatif), le traitement (produit créatif) et la réflexion et l'interprétation (personne créative/propos). En isolant les phrases correspondantes aux quatre échelons, il est possible de construire une échelle descriptive globale ou analytique qui tient compte partiellement des 3P, si cela s'avère pertinent pour la tâche demandée et les objectifs poursuivis. Toutefois, nous tenons à réitérer notre croyance qu'une seule échelle descriptive globale composée de l'ensemble des onze critères d'évaluation proposés sera difficile à construire et à utiliser lors de la correction des travaux des étudiantes et des étudiants.

4.5.3. *L'utilisation des lexiques*

Deux individus ont apporté des suggestions en ce qui concerne l'utilisation des lexiques. Le troisième individu a avoué ne pas avoir eu suffisamment de temps avant la tenue de l'entrevue de validation pour les étudier et se prononcer quant à leur utilité.

Une première suggestion, évoquée par les deux individus, est de se servir des lexiques pour alimenter des discussions de concertation en équipe départementale ou en équipe cours. Ces discussions pourront aider l'adaptation au domaine visé en ce qui concerne le choix ainsi que la signification des termes utilisés lors de la formulation de critères d'évaluation et de descriptions d'échelons. Un individu constate le fait suivant « on utilise du vocabulaire varié, on a une idée très précise de ce qu'on veut dire, pour l'étudiant c'est la confusion ». L'autre individu avoue que « parfois, des expressions différentes pour la même chose se trouvent dans une même grille ». Le fait de s'entendre sur les termes à employer peut faciliter la compréhension de ceux-ci par les étudiantes et les étudiants. Les lexiques peuvent faciliter la lecture des échelles descriptives et peuvent donc aider les enseignantes et les enseignants à adapter ou à bâtir des échelles descriptives.

Une deuxième suggestion, évoquée aussi par les deux individus, est de rendre les lexiques concertés accessibles aux étudiantes et aux étudiants. Une façon suggérée est de les intégrer à la grille d'évaluation à échelles descriptives. Une autre façon suggérée est de déposer le fichier électronique des lexiques sur le réseau informatique du cégep ainsi évitant de l'imprimer inutilement et y donnant un accès illimité aux étudiantes et aux étudiants. Un individu insiste sur le fait que les lexiques peuvent aider l'enseignement et l'apprentissage des critères d'évaluation lors des activités d'apprentissage en classe. Les quatre habiletés associées à la pensée créatrice et leur degré de difficulté sont cités plus particulièrement comme des aspects à expliciter davantage aux étudiantes et aux étudiants afin qu'elles et qu'ils prennent conscience de leur propre progression des apprentissages en créativité.

Pour terminer la section qui porte sur le quatrième objectif spécifique, la validation interne des outils développés, les trois individus ont évoqué l'ampleur et la complexité que comporte la formulation de critères d'évaluation ainsi que la construction de grilles d'évaluation à échelles descriptives. Ils sont d'accord pour dire que les outils développés lors de cette recherche représentent une base à partir de laquelle les enseignantes et les enseignants pourront faire évoluer leurs pratiques évaluatives en créativité. Afin de favoriser le transfert des résultats obtenus lors de cette recherche, il est suggéré a) de rendre accessible un guide de mode d'emploi précisant les adaptations possibles des outils développés, b) d'offrir des ateliers en équipe départementale et en équipe cours pour présenter autant les outils développés que les adaptations possibles et c) d'offrir de l'accompagnement individuel ou collectif à celles et à ceux qui souhaitent adapter les outils.

Nous rappelons que la version révisée des outils d'évaluation développés lors de cette recherche se trouve à l'annexe J. Les outils d'évaluation sont protégés sous contrat Creative Commons. Les précisions quant à cette protection se trouvent également à l'annexe J.

CONCLUSION

Lors de cette dernière partie de l'essai, la conclusion, nous résumons le processus de notre recherche et les faits saillants des résultats de recherche. Ensuite, nous présentons les limites de la recherche ainsi que les retombées et les suites pédagogiques qui se dégagent de notre recherche. Le rapport se termine par la présentation de quelques pistes de recherches futures.

Le sujet de cette recherche porte sur l'évaluation des apprentissages en créativité au collégial. L'objectif général de cette recherche visait à cerner les critères d'évaluation associés à la créativité et à développer une grille d'évaluation à échelles descriptives pour aider les enseignantes et les enseignants des programmes d'études cibles éprouvant des difficultés à évaluer les apprentissages en créativité.

Pour situer le contexte de la recherche, nous avons abordé la place de la créativité dans les programmes de formation au collégial ainsi que dans les programmes d'études au cégep Marie-Victorin (CMV). Par la suite, sept programmes d'études offerts au CMV qui font référence à la créativité ont été présentés pour démontrer que le concept de créativité prend différentes formes et fait référence autant à un produit, à un processus ou à un comportement.

Ensuite, le problème de recherche a été défini selon certaines difficultés relevées lors de l'analyse des résultats d'une collecte de données réalisée au CMV portant sur l'évaluation de l'application de sa PIEA (Allaire *et al.*, 2008a). L'ensemble des difficultés a conduit à la formulation de l'objectif général de recherche nommé plus haut.

Le cadre de référence sur lequel s'appuie cette recherche a permis de fonder la production d'outils d'évaluation sur des notions reliées à un modèle du concept de créativité (Filteau, 2009), à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (Scallon, 2004) et à l'évaluation des apprentissages en créativité (Starko, 2005; Treffinger *et al.*, 2002). Plusieurs liens étroits existent entre ces notions notamment en ce qui touche les 3P associés à l'évaluation : produit, processus et personne/propos.

À partir du cadre de référence, les quatre objectifs spécifiques de recherche suivants ont été formulés :

1. Décrire les éléments du concept de créativité employés dans les programmes d'études cibles.
2. Cerner les critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans les programmes d'études cibles selon les 3P associés à l'évaluation : produit, processus et personne/propos.
3. Développer une grille d'évaluation à échelles descriptives qui rend compte du produit créatif, du processus créatif et de la personne créative/propos.
4. Valider les outils développés auprès de chaque participante ou participant du programme d'études cible.

Pour atteindre ces objectifs spécifiques, nous avons réalisé une recherche-développement s'inscrivant dans un paradigme compréhensif/interprétatif ainsi qu'une méthodologie de recherche qualitative/interprétative. Parmi les sept programmes d'études présentés dans la problématique, cette recherche en a ciblé trois pour leur diversité de point de vue. Il s'agit des programmes d'arts plastiques, de techniques d'éducation spécialisée et de design de mode. Trois individus du corps professoral, un par programme d'études cible, ont été sélectionnés pour participer à cette recherche. Deux entrevues individuelles semi-dirigées à des étapes distinctes ainsi qu'une observation de matériel pédagogique représentent les techniques utilisées

lors de la collecte et de l'analyse des données. Nous présentons maintenant les faits saillants des résultats de notre recherche-développement.

1. LES FAITS SAILLANTS DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Nous avons déduit quatre faits saillants des résultats de notre recherche-développement qui selon nous, peuvent alimenter les enseignantes et les enseignants des programmes d'études cibles éprouvant des difficultés à évaluer les apprentissages en créativité rejoignant ainsi notre objectif général de recherche.

Le premier fait saillant est relié aux résultats obtenus lors de la description des éléments du concept de créativité employés dans les trois programmes cibles selon le modèle de Filteau (2009). Malgré la diversité des domaines choisis, il y existe plusieurs similitudes. Ces résultats ont confirmé notre hypothèse de départ qu'il était possible de repérer parmi des domaines différents des caractéristiques et des qualités communes en ce qui concerne l'interprétation du concept de créativité. Ces similitudes ont orienté la production des outils développés vers une forme générique.

Le deuxième fait saillant est relié aux résultats obtenus lors de l'analyse et de la comparaison des critères d'évaluation associés à la créativité employés dans les trois programmes cibles. La comparaison des données provenant des trois programmes cibles a mené à la formulation de onze critères pouvant s'appliquer de façon générique à ceux-ci. Cela renforce notre hypothèse de départ.

Le troisième fait saillant est relié aux résultats obtenus lors de la validation interne des outils développés. En ce qui concerne le choix des critères d'évaluation génériques et la pertinence d'avoir construit trois échelles descriptives globales selon le produit créatif, le processus créatif et la personne créative/propos, notre décision d'avoir cerné et séparé les critères d'évaluation selon ces 3P associés à l'évaluation a été confirmée. Les propos des trois individus interviewés ont révélé que cette

distinction peut contribuer à démystifier l'évaluation des apprentissages en créativité en favorisant une meilleure interprétation du produit créatif, du processus créatif et de la personne créative/propos ainsi que les caractéristiques et les qualités qui servent à les évaluer.

Le quatrième fait saillant est également relié aux résultats obtenus lors de la validation interne des outils développés. Certains de ces résultats ont révélé que les outils développés ne sont pas figés dans leur forme ni dans leur contenu et peuvent évoluer et s'adapter aux besoins du domaine visé. En ce sens, nous considérons que l'aspect pragmatique de recherche a été rencontré, le désir de développer des outils d'évaluation pouvant aider les enseignantes et les enseignants dans un contexte pratique où il s'agit d'évaluer les apprentissages en créativité.

2. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Les choix méthodologiques font ressortir quelques limites de recherche. Une des limites est le fait que nous n'avons interviewé que trois individus provenant de trois programmes différents. L'échantillon choisi est donc petit. Malgré les faits saillants qui ressortent de cette recherche, il n'est pas possible de les généraliser à d'autres domaines ni à d'autres enseignantes et enseignants provenant des trois programmes d'études cibles.

Par ailleurs, ces individus ont été sélectionnés selon trois critères précis et ont accepté de participer à la recherche. Il est difficile de déterminer si le phénomène de désirabilité sociale et ses effets ont interagi lors des entrevues semi-dirigées. La technique complémentaire de collecte de données, l'observation de matériel pédagogique, a contribué à atténuer le phénomène de désirabilité sociale en permettant de faire ressortir des aspects différents.

La subjectivité de la chercheuse représente une autre limite de la recherche. Cependant, différents moyens ont contribué au processus d'objectivation tout au long de la démarche de recherche notamment a) une triangulation des méthodes par l'association de deux techniques de collecte de données, b) une description et une justification des outils de collecte de données et de la démarche de recherche et c) une validation interne auprès des trois individus ce qui a conduit à une révision des outils développés.

Finalement, il reste que le matériel pédagogique développé lors de cette recherche représente un prototype. Une description riche, fournie au quatrième chapitre, du contexte de la recherche et des caractéristiques des trois individus peut favoriser sa pertinence, sa plausibilité et sa ressemblance à d'autres contextes apparentés. Toutefois, une expérimentation en classe lors d'une recherche future permettrait d'apporter des modifications au prototype augmentant ainsi la validité des outils développés. Par conséquent, cela peut favoriser une meilleure transférabilité à d'autres contextes et à d'autres domaines apparentés. Les pistes de recherche futures sont abordées un peu plus loin.

3. LES RETOMBÉES ET LES SUITES PÉDAGOGIQUES

Les résultats de cette recherche ont des retombées et des suites pédagogiques pour la chercheuse et son équipe de conseillères pédagogiques ainsi que pour les enseignantes et les enseignants des programmes d'études cibles et leurs groupes d'étudiantes et d'étudiants.

En ce qui concerne la chercheuse et son équipe de conseillères pédagogiques, les connaissances générées par les résultats obtenus de cette recherche-développement les aideront à mieux répondre aux objectifs et aux intentions de la Direction des études du CMV à l'égard du soutien et de l'accompagnement pédagogique offert aux enseignantes et aux enseignants en matière d'équité, de qualité, d'amélioration et de

la diffusion de pratiques reliées à l'évaluation des apprentissages plus particulièrement lorsqu'il s'agit de créativité.

Lors de la validation interne des outils développés, les trois individus interviewés ont émis des suggestions de suites pédagogiques que la chercheuse pourrait réaliser. Afin de favoriser le transfert des résultats obtenus lors de cette recherche, il est suggéré a) de rendre accessible un guide de mode d'emploi précisant les adaptations possibles des outils développés, b) d'offrir des ateliers en équipe départementale et en équipe cours pour présenter autant les outils développés que les adaptations possibles et c) d'offrir de l'accompagnement individuel ou collectif à celles et à ceux qui souhaitent adapter les outils. Ces suggestions nous semblent pertinentes et concordent avec notre désir de diffuser les résultats obtenus lors de cette recherche autant dans notre cégep que dans le réseau collégial.

En ce qui concerne les enseignantes et les enseignants des programmes d'études cibles et leurs groupes d'étudiantes et d'étudiants, les retombées pédagogiques peuvent être multiples. Lors de la validation interne, les trois individus interviewés étaient d'accord pour dire que les outils développés lors de cette recherche représentent une base à partir de laquelle les enseignantes et les enseignants pourront faire évoluer leurs pratiques évaluatives en créativité.

Par exemple, en ce qui concerne l'utilisation des critères d'évaluation génériques, la mise en œuvre des idées émises lors de la validation interne pourrait contribuer à augmenter l'équité et l'équivalence de l'évaluation des apprentissages en créativité notamment par la concertation en équipe départementale. De plus, dans un autre exemple en lien avec l'utilisation des échelles descriptives globales, la mise en œuvre des idées émises lors de la validation interne pourrait aider les enseignantes et les enseignants à améliorer leurs outils d'évaluation formative et sommative et à assurer une meilleure cohérence entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des

apprentissages en créativité. Par conséquent, leurs étudiantes et étudiants pourraient tirer profit de ces retombées pédagogiques.

4. LES PISTES DE RECHERCHES FUTURES

Quelques pistes de recherches futures ont émergé tout au long de cette recherche-développement.

Dans le contexte de cette recherche-développement professionnalisante, la phase de mises à l'essai a été remplacée par une validation interne des outils développés. Par contre, une expérimentation en classe de ces mêmes outils lors d'une recherche évaluative ou d'une recherche-action représente une piste de recherche future. Elle permettrait d'apporter des modifications aux outils développés augmentant ainsi leur validité.

Par ailleurs, certains aspects des outils développés pourraient faire l'objet d'une recherche future, par exemple a) l'importance accordée à certains critères d'évaluation par rapport aux autres, b) la justesse des échelles descriptives globales pour une situation donnée ou c) le poids relatif à accorder au produit créatif, au processus créatif et à la personne créative/propos par une correspondance à une pondération précise.

Les outils développés lors de cette recherche ont une forme générique. Il peut y avoir des zones grises. Par exemple, la forme générique des trois échelles descriptives limite leur usage, car elles ne représentent pas une grille d'évaluation propre à une situation donnée dans un domaine. En développer une version adaptée propre à une situation donnée dans un domaine représente donc une autre piste de recherche future.

Lors de cette recherche, un questionnement a été soulevé en lien avec le poids relatif de chacune des dimensions (produit, processus et personne/propos) dans

l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des apprentissages en créativité selon le profil de sortie des diplômées et les diplômés, ainsi que la place du cours dans la grille de cours du programme d'études. Comme ce questionnaire dépassait largement les objectifs de notre recherche, il pourrait faire l'objet d'une recherche future.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allaire, H., Carrier, M., Cossette, J., Langevin, A. et Pruneau, M. (2008a). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA)*. Montréal : Cégep Marie-Victorin.
- Allaire, H., Carrier, M., Cossette, J., Langevin, A. et Pruneau, M. (2008b). *Annexes secteur régulier au rapport d'évaluation de l'application de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA)*. Montréal : Cégep Marie-Victorin.
- Amégan, S. (1993). *Pour une pédagogie active et créative 2^e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec. (1^{ère} éd. 1987).
- Antidote RX* (1993). V. 8. Logiciel sur cédérom. Montréal : Druide Informatique.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif : édition revue et corrigée*. Québec : Presses de l'Université du Québec. (1^{ère} éd. 1997).
- Cégep Marie-Victorin (2005). *Politique numéro 12 : Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIÉA)*. Montréal : Cégep Marie-Victorin.
- Cégep Marie-Victorin (2006a). *Rapport d'élaboration de programme Design d'intérieur (570.E0)*. Montréal : Cégep Marie-Victorin.
- Cégep Marie-Victorin (2006b). *Rapport d'évaluation de programme Arts plastiques (510.A0)*. Montréal : Cégep Marie-Victorin.
- Cégep Marie-Victorin (2007). *Rapport d'évaluation de programme Techniques d'éducation spécialisée*. Montréal : Cégep Marie-Victorin.
- Cégep Marie-Victorin (2009a). *Guide étudiant 2009-2010 571.C0 Commercialisation de la mode*. Montréal : Cégep Marie-Victorin.
- Cégep Marie-Victorin (2009b). *Guide étudiant 2009-2010 571.A0 Design de mode*. Montréal : Cégep Marie-Victorin.
- Cégep Marie-Victorin (2009c). *Guide étudiant 2009-2010 570.E0 Design d'intérieur*. Montréal : Cégep Marie-Victorin.
- Cégep Marie-Victorin (2009d). *Guide étudiant 2009-2010 570.A0 Graphisme*. Montréal : Cégep Marie-Victorin.
- Cégep Marie-Victorin (2009e). *Guide étudiant 2009-2010 351.A0 Techniques d'éducation spécialisée*. Montréal : Cégep Marie-Victorin.

- Cégep Marie-Victorin (2009f). *Guide étudiant 2009-2010 500.A1 Arts et Lettres*. Montréal : Cégep Marie-Victorin.
- Cégep Marie-Victorin (2009g). *Guide étudiant 2009-2010 510.A0 Arts plastiques*. Montréal : Cégep Marie-Victorin.
- Cégep Marie-Victorin (2009h). *Guide étudiant 2009-2010 571.C0 Commercialisation de la mode*. Montréal : Cégep Marie-Victorin.
- Cossette, C. (1998). *La créativité en action 2^e édition*. Montréal : Les Éditions Transcontinental Inc. (1^{er} éd. 1990).
- Creative Commons France. Site téléaccessible à l'adresse [<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/fr/>]. Consulté le 19 décembre 2010.
- Filteau, S. (2009). *Proposition d'un modèle du concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Québec à Montréal, Québec.
- Harrison, D. (2004). L'éthique de la recherche sociale. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Harvey, S. et Loïselle, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A. et Baer, J. (2008). *Essentials of Creativity Assessment*. New Jersey : John Wiley & Sons, Inc.
- Laplante, B. (2005). Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 417-440.
- Lavoie, J. (2009). *Le portfolio...guide d'accompagnement*. Document de travail. Beauce : Cégep Beauce-Appalaches.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Leroux, J. L. et Bigras, N. (2003). *L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges*. St-Hyacinthe : Cégep de St-Hyacinthe, Regroupement des collèges PERFORMA.

- Lindström, L. (2007). *Understanding the Creative Mind : Portfolio Assessment in the Visual Arts*. Communication présentée lors du 13th International Conference on Thinking Norrköping, Sweden, 17-21 juin 2007. Linköping University Electronic Press. Document téléaccessible à l'adresse [<http://www.ep.liu.se/ecp/021/vol1/012/ecp2107012.pdf>]
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. In M. Anadon et M. L'Hostie (dir.) *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (Chapitre 3, p. 77-92). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe, théorie et pratique* (2^e éd.). Montréal : Groupe Beauchemin, éditeur ltée. (1^{er} éd., 1999, Laval : Éditions Études Vivantes).
- Manneh, A. (2002). *Environnements technologiques et développement de compétences en arts appliquées : étude des représentations d'enseignantes et d'enseignants au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Formation générale : commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Proctor, R. M. J. et Burnett, P. C. (2004). Measuring cognitive and dispositional characteristics of creativity in elementary students. *Creativity Research Journal*, 16(4), 421-429.
- Renzulli, J. S. et Reis, S. M. (1997). Student Product Assessment Form (SPAF). Mansfield Center CT : Creative Learning Press, Inc. Document téléaccessible à l'adresse [<http://www.gifted.uconn.edu/sem/pdf/spaf.pdf>]
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4^e éd.) (p. 293-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Starko, A. J. (2005). *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight* (3^e éd.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates (1^{re} éd. année à venir).
- St-Pierre, L. (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer. *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Treffinger, D. J., Young, G. C., Selby, E. C., Shepardson, C. (2002). *Assessing Creativity: A Guide for Educators*. Rapport RM02170. Sarasota, Fl : Center for Creative Learning. Document téléaccessible à l'adresse [<http://www.creativelearning.com/PDF/AssessCreatReport.pdf>]
- Université de Sherbrooke (2008). *Guide d'autoévaluation*. Document de travail. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Comité d'éthique de la recherche, Éducation et sciences sociales.

ANNEXE A
THE CREATIVITY CHECKLIST DESCRIPTORS AND
BEHAVIOURS/PERFORMANCE INDICATORS

Proctor et Burnett (2004, p. 426)

Descriptor	Behaviours/Performance Indicators
1. Fluent Thinker	is full of ideas; finds different ways of doing things; answers questions fluently and readily; hypothesises easily; generally possesses high verbal fluency; can list, tell/retell, label & compile easily; answers (fluently) questions such as How many? Why? What are the possible reasons for?
2. Flexible Thinker	can solve, change, adapt, modify, magnify, rearrange, reverse & improve; is versatile and can cope with several ideas at once; is constructive and mentally builds and rebuilds; is sensitive to new ideas and flexible in approach to problems; can tolerate ambiguity.
3. Original Thinker	can create, invent, make up, construct, substitute, combine, compose, improve & design; is attracted by novelty, complexity, mystery; asks What if? questions.
4. Elaborative Thinker	can enlarge, extend, exchange, replace & modify; goes beyond assigned tasks; sees new possibilities in the familiar; embellishes stories/situations.
5. Intrinsically Motivated	often seeks out knowledge independently; does a job well for its own sake, not for rewards; appears to enjoy learning for learning's sake.
6. Curious / Immersed in topic	tries to discover the unusual or find out more about a topic of interest; unable to rest until the work is complete; possesses a sense of wonder and intrigue; possesses a high energy level; is adventurous and engages in spontaneous action; can uncover, investigate, question, research, analyse, seek out & ponder.
7. Risk Taker	will challenge, criticise, judge, question, dispute & decide; not afraid to try new things; not afraid to fail; can rank & give reasons, justify & defend, contrast & compare, devise a plan, make a choice between.
8. Imaginative / Intuitive	will fantasise, create, compose, invent, suppose, dramatise, design, dream, wish; is perceptive and sees relationships; can make mental leaps from one idea to another and from the known to the unknown.
9. Engages in Complex Tasks / Enjoys a Challenge	can evaluate, generalise, abstract, reflect upon, move from concrete to abstract, move from general to specific, converge & has problem tolerance; is not easily stressed; does not give up easily; often irritated by the routine and obvious.

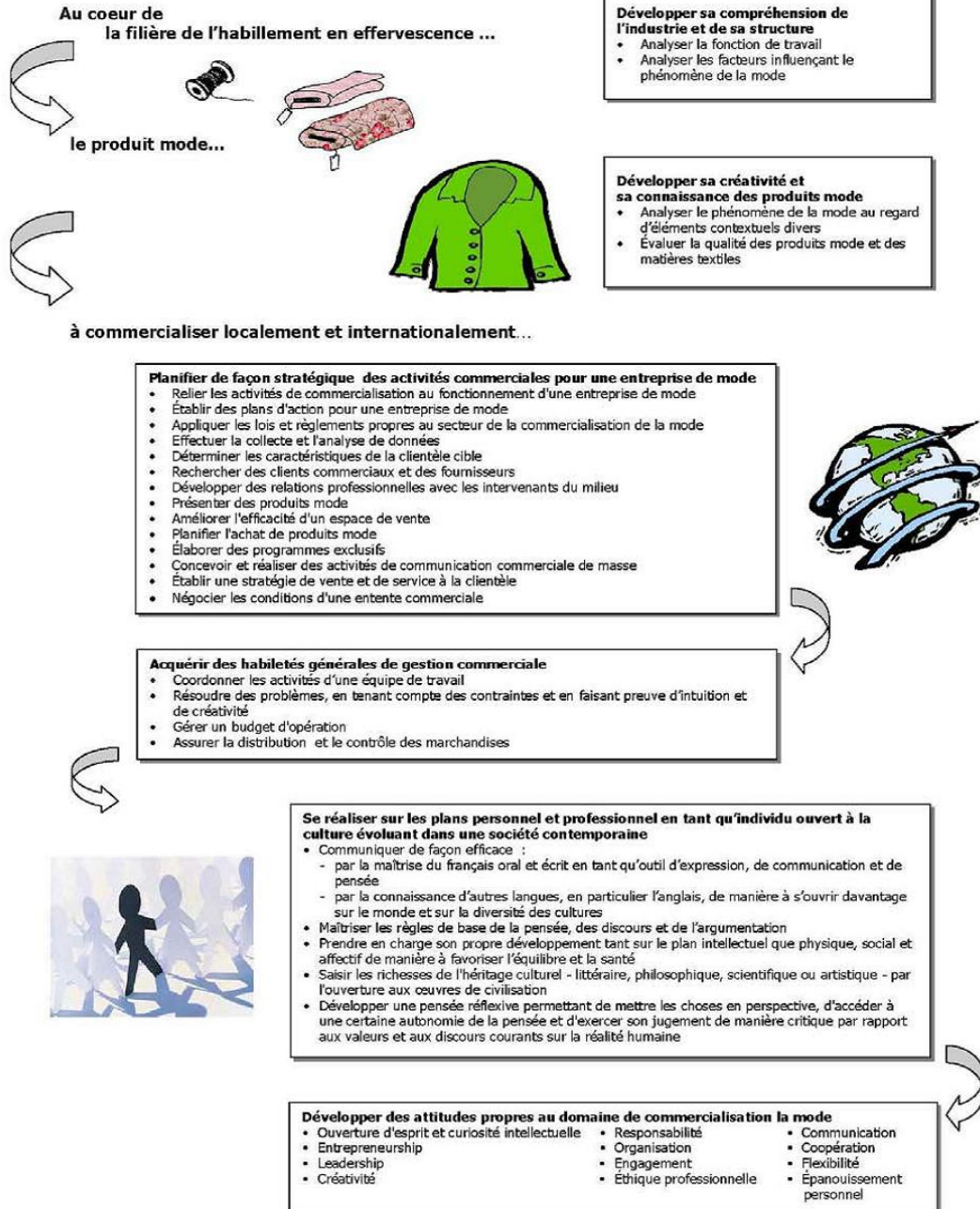
ANNEXE B

LES PROFILS DE SORTIE FAISANT RÉFÉRENCE À LA CRÉATIVITÉ

PROFIL DE SORTIE - TECHNIQUES DE COMMERCIALISATION DE LA MODE SCHÉMA EN LIEN AVEC LES COMPÉTENCES DU PROGRAMME

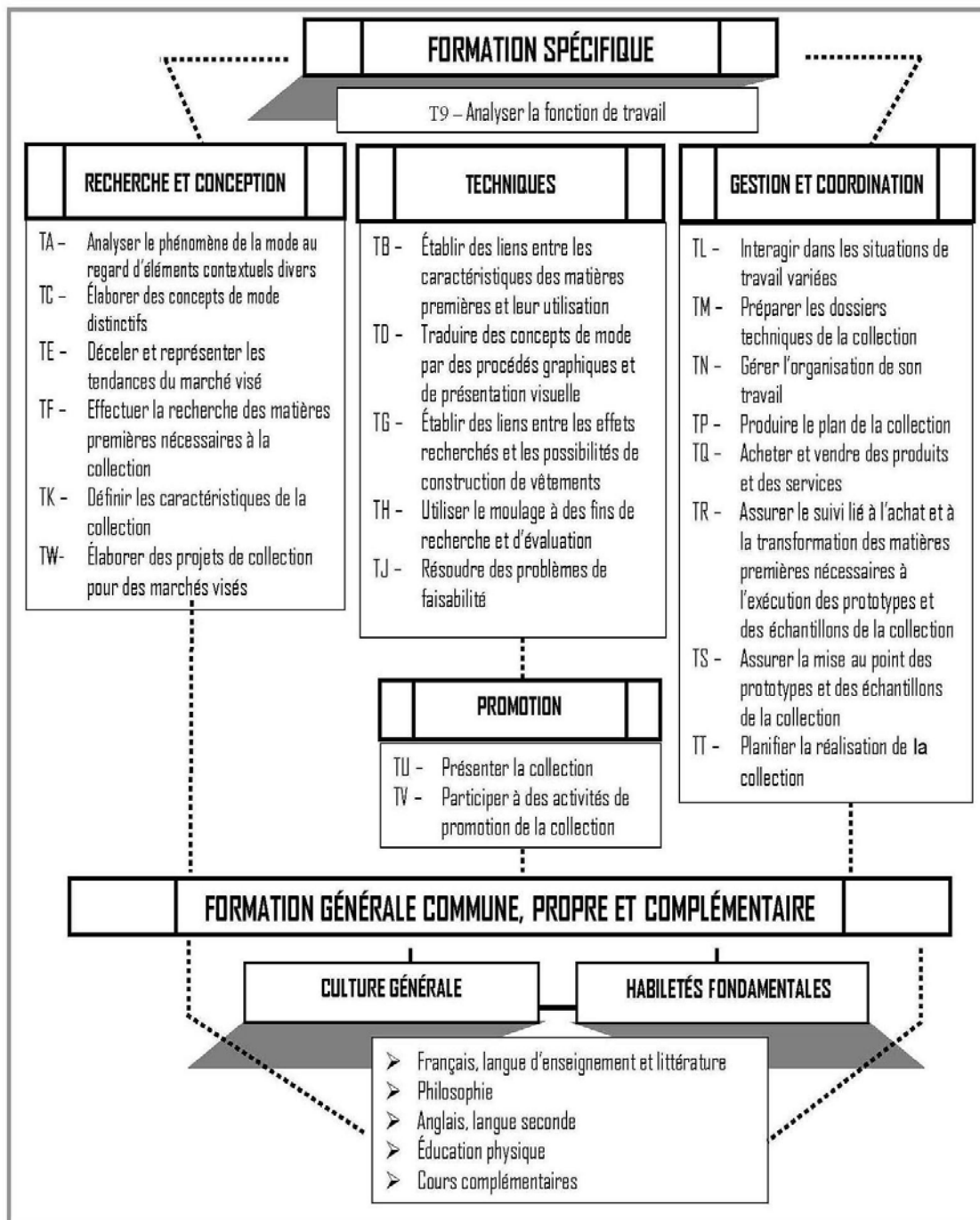
Cible d'apprentissage finale

Gérer efficacement différents secteurs d'une entreprise commerciale de produits mode tout en se réalisant sur les plans personnel et professionnel en tant qu'individu ouvert à la culture évoluant dans une société contemporaine



BUT DU PROGRAMME

Former des designers de mode qui soient capables de créer des collections de vêtements et d'en assurer la réalisation. Dans ce contexte, la maîtrise des différentes techniques devient un support à la création et à la gestion.



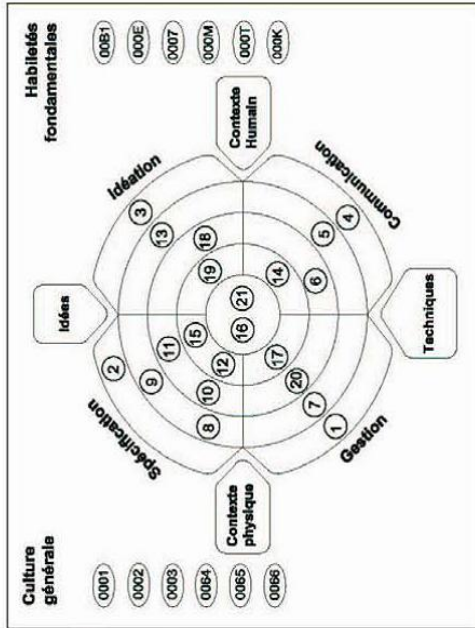
PROFIL DE SORTIE EN DESIGN D'INTÉRIEUR

SPÉCIFICATION

2. Intégrer les courants historiques et artistiques au design d'intérieur (0298)
8. Créer des ambiances par la couleur (028H)
9. Proposer, les fins et les matériaux relatifs à un projet (029J)
10. Spécifier le mobilier, les accessoires et les équipements nécessaires à un projet (029K)
11. Utiliser des éléments d'architecture intérieure et de construction (028L)
12. Concevoir des éléments sur mesure (029M)
15. Créer des concepts d'éclairage (029C)

GESTION

1. Analyser la fonction de travail (029A)
7. Interagir avec la clientèle, les ressources professionnelles et les pairs (029G)
17. Effectuer des activités administratives (028S)
20. Promouvoir ses services (029V)



Épreuve synthèse en deux volets:

16. Produire des plans et devis d'exécution (029R)
21. Concevoir un projet de design d'intérieur (029W)

Former un être éduqué capable de concevoir et d'élaborer tous genres d'espaces intérieurs correspondants aux besoins humains actuels et futurs.

IDÉATION

3. Développer des idées (029C)
13. Créer un concept de design d'intérieur résidentiel (028N)
18. Planifier un aménagement commercial, public ou industriel (029T)
19. Créer un concept de design d'intérieur commercial, public ou institutionnel (029U)

COMMUNICATION

4. Faire des esquisses (029D)
5. Dessiner des objets et des espaces à l'échelle (029E)
6. Effectuer des dessins assemblés par ordinateur (029)
14. Présenter un projet de design (029P)

CULTURE GÉNÉRALE ET HABILITÉS FONDAMENTALES

- Formation générale commune
0001. Analyser des textes littéraires de genres variés et de différentes époques
 0002. Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires de genres variés et de différentes époques
 0003. Appréhender des textes de la littérature québécoise
 0081. Traiter d'une question philosophique de façon raisonnée
 - 000E. Discuter des conceptions philosophiques de l'être humain
 0007. Communiquer en anglais avec une certaine aisance
 0084. Suivre sa pratique de l'activité physique parmi les habitudes de vie favorisant la santé
 0085. Améliorer son efficacité lors de la pratique d'une activité physique
 0086. Démontrer sa capacité à prendre en charge sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé

Formation générale propre

- 000K. Produire différents types de discours oraux et écrits
- 000M. Communiquer en anglais avec certaine aisance en utilisant des formes d'expression d'usage courant liées à son champ d'études
- 000T. Porter un jugement sur des problèmes éthiques de la société contemporaine

Formation générale et complémentaire
Opportunité de choix

Version : mai 2003 modifiée lors de l'évaluation du programme

Tableau 2.2 : plan détaillé**Profil de sortie du programme de graphisme - Cégep Marie-Victorin****Finalité du programme :**

La formation favorise la maîtrise des outils propres aux techniques de communication visuelle, de créativité et de production pour que l'élève soit en mesure de créer des images communicantes pertinentes et originales. L'ordinateur et les logiciels professionnels de la plate-forme Macintosh constituent les outils de travail privilégiés pour permettre à l'étudiant, au terme de la formation, d'exercer avec efficacité la profession de graphisme.

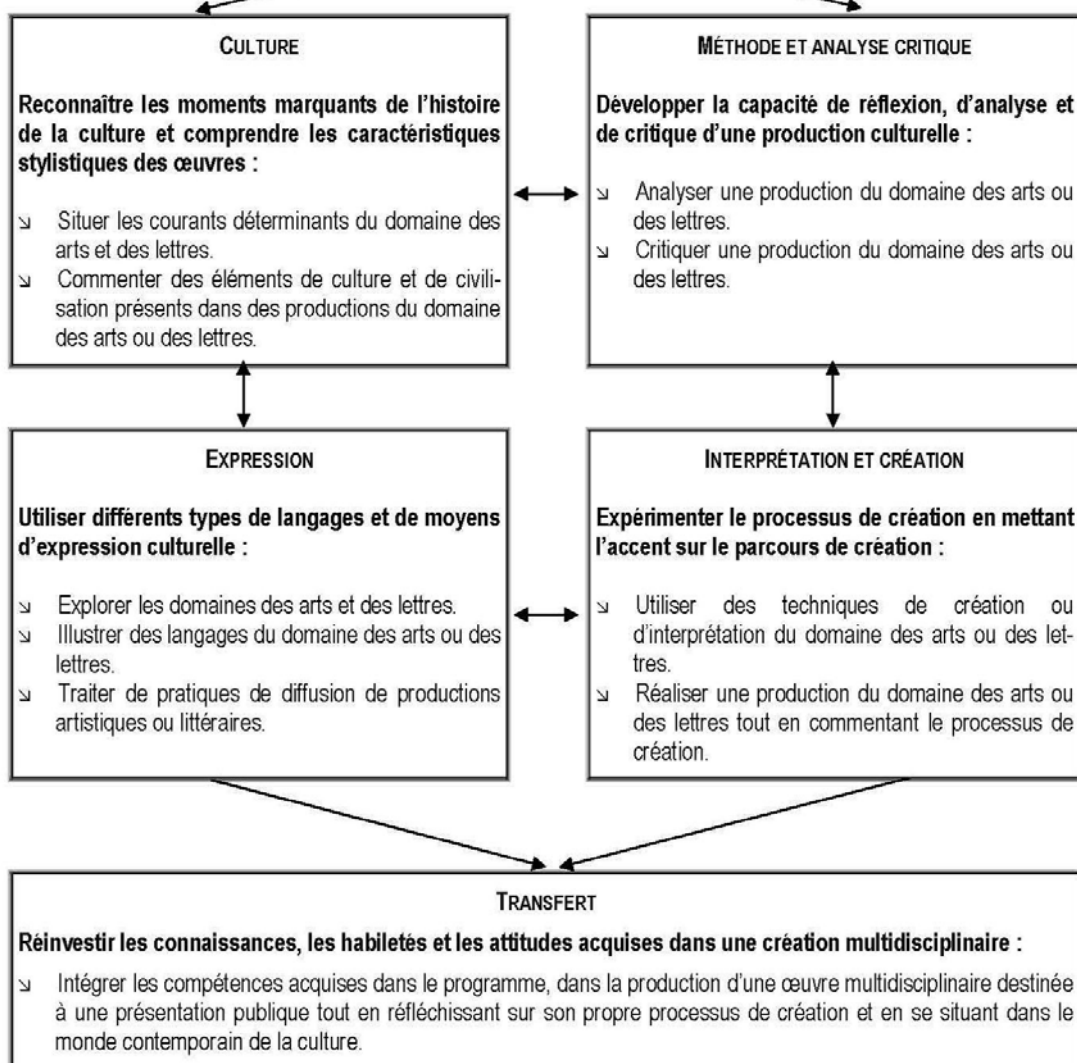




PROFIL DE SORTIE EN ARTS ET LETTRES
Schéma détaillé de la formation spécifique

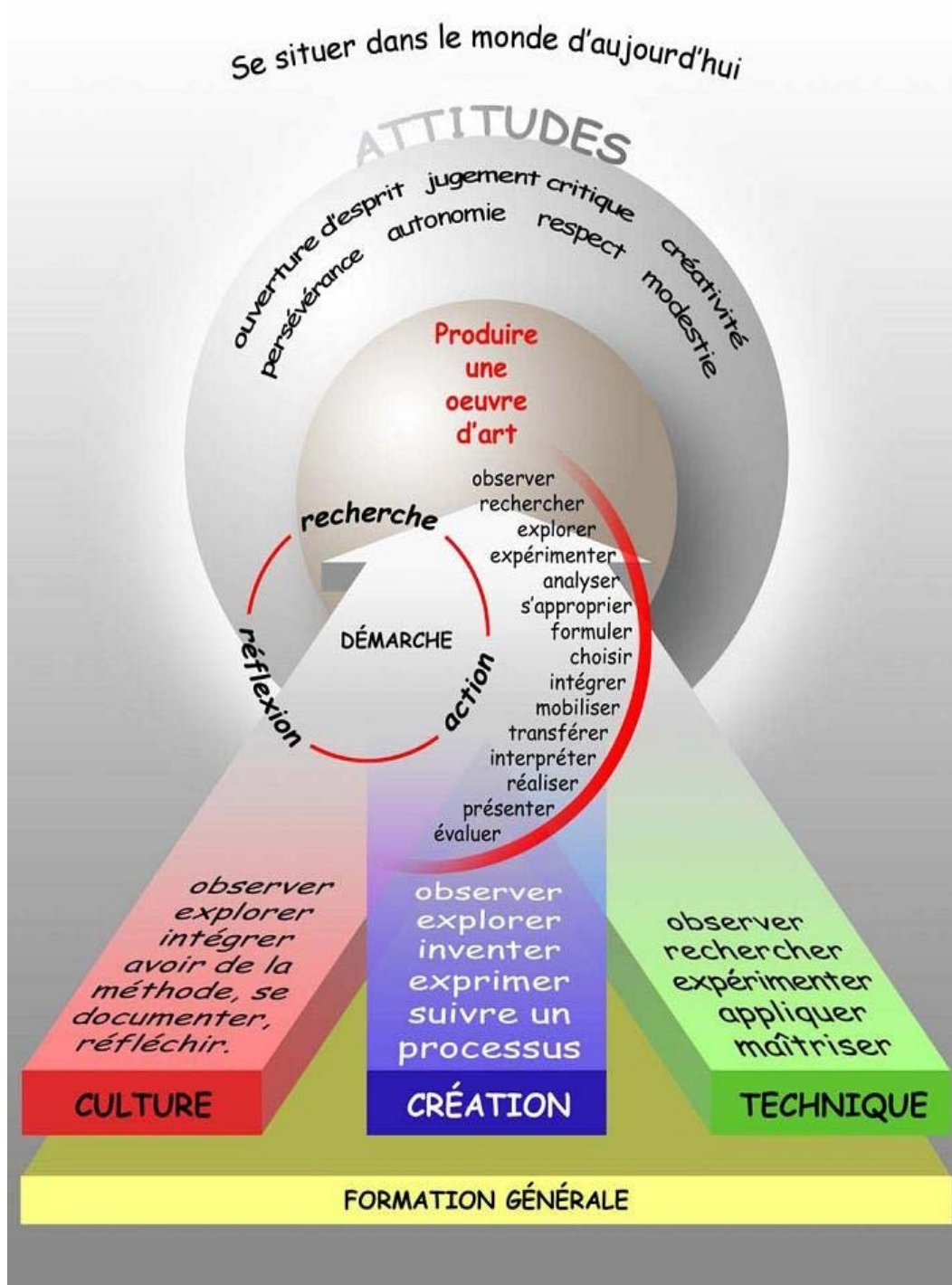
Le programme Arts et Lettres vise à donner aux étudiants une formation équilibrée, large et ouverte, qui intègre les composantes de base d'une formation culturelle et littéraire leur permettant de poursuivre des études universitaires dans plusieurs domaines des arts, des lettres ou de l'éducation.

Au terme de sa formation en Arts et Lettres, l'étudiant aura développé les connaissances, les habiletés et les attitudes lui permettant de :

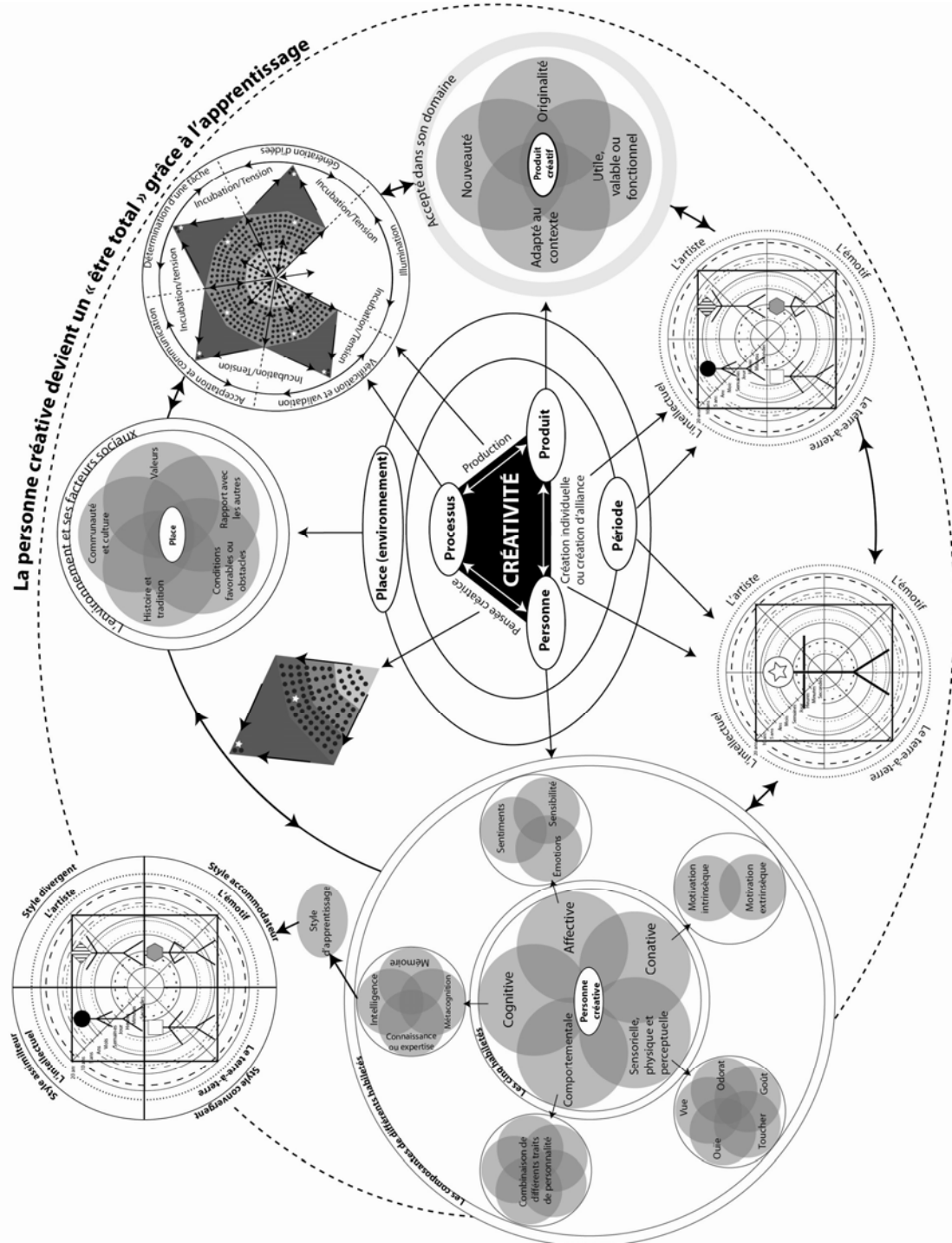


Profil de sortie

Arts plastiques 510. AO

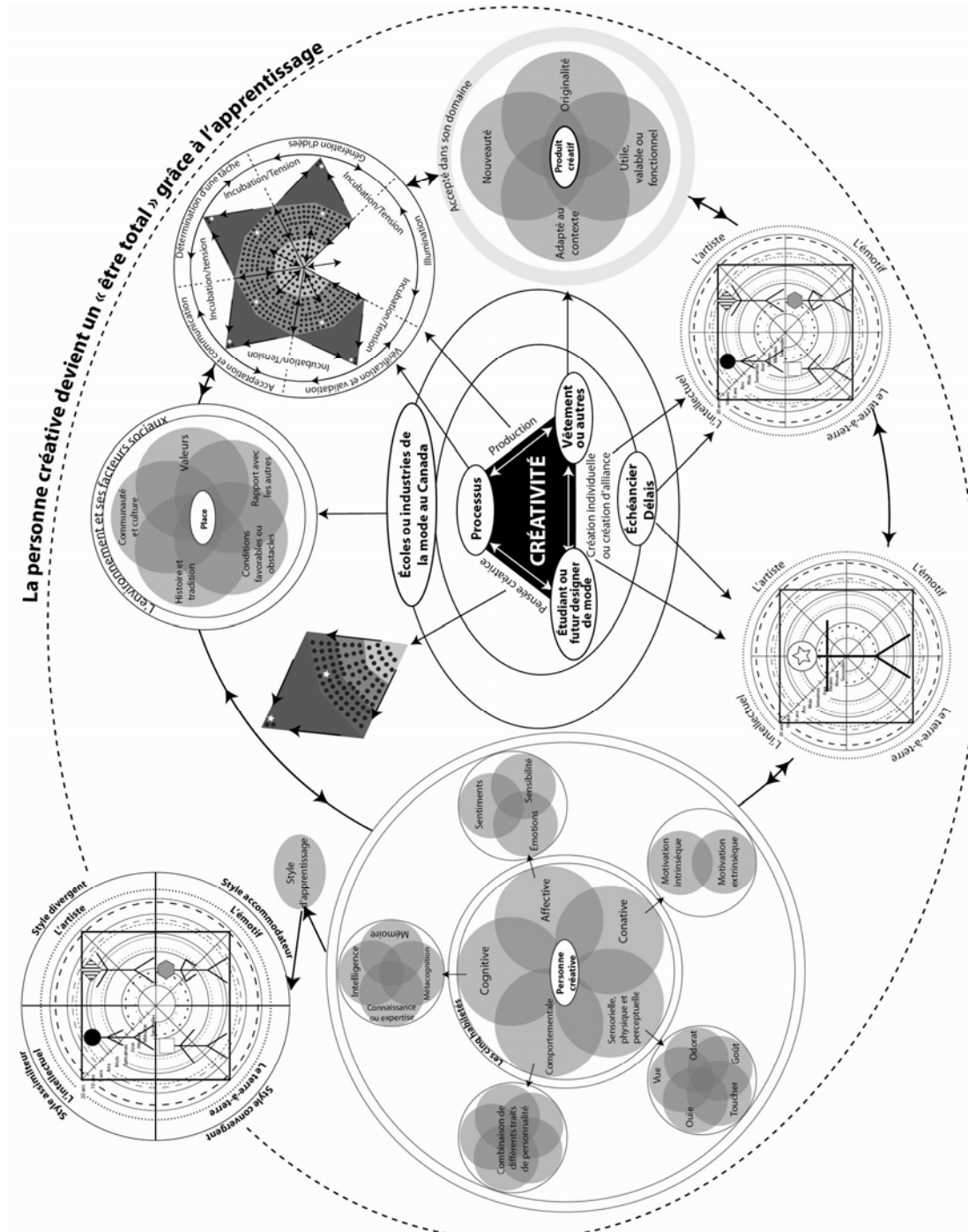


ANNEXE C LE MODÈLE DÉTAILLÉ DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ Filteau (2009, p. 151)



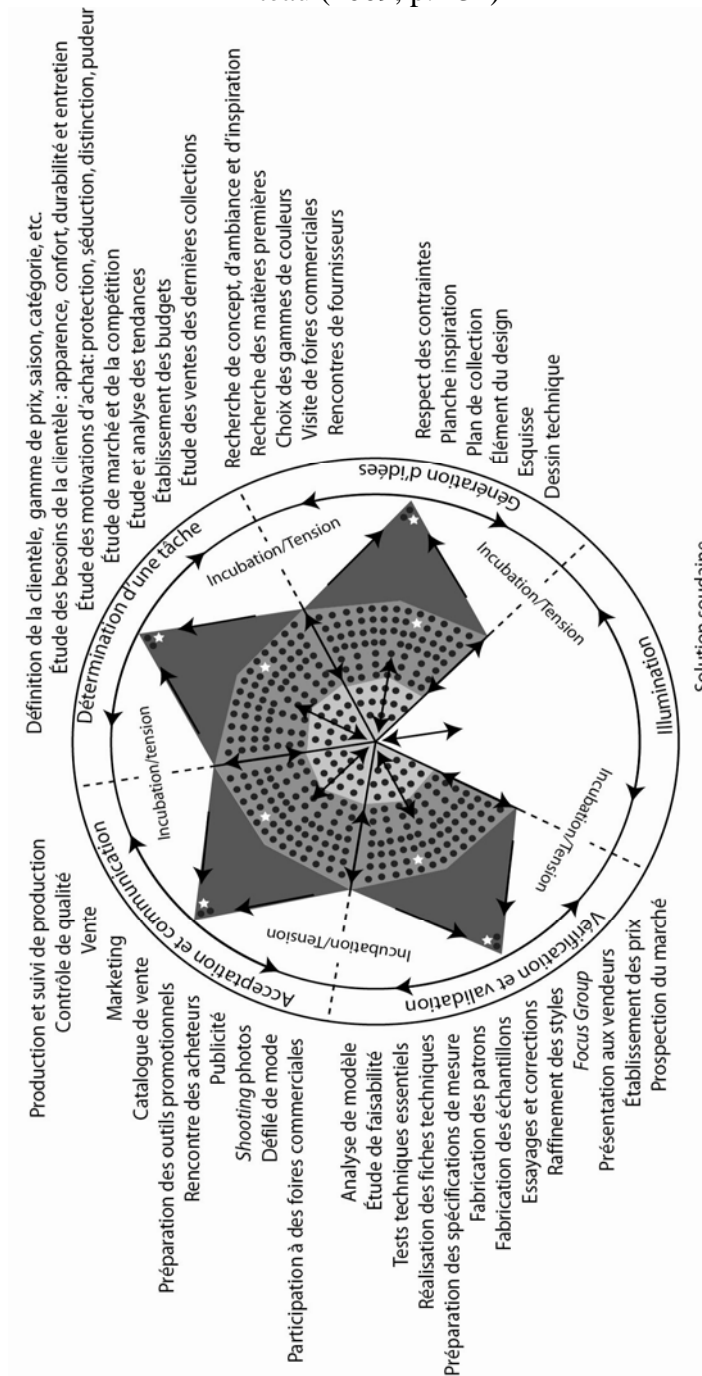
ANNEXE D LE MODÈLE DÉTAILLÉ DU CONCEPT DE CRÉATIVITÉ APPLIQUÉ AU DESIGN DE MODE

Filteau (2009, p. 154)



ANNEXE E
UN EXEMPLE DES DIFFÉRENTES ACTIVITÉS ASSOCIÉES À CHAQUE
PHASE DU PROCESSUS CRÉATIF SOUS-JACENT AU DÉVELOPPEMENT
D'UNE COLLECTION DE VÊTEMENTS

Filteau (2009, p. 134)



ANNEXE F
GRILLE D'ENTREVUE NUMÉRO 1

Évaluation des apprentissages en créativité au collégial :
Première collecte de données

Date de l'entrevue : _____

Lieu : _____

Code de l'interviewé (e) : _____

1. Exposé du sujet de la recherche, du type d'entrevue (semi-dirigée), du type de questions (ouvertes), du mode d'enregistrement de l'entrevue et de la durée prévue.
2. Signature de la formule de consentement.
3. Le modèle du concept de créativité de Filteau (2009)
4. Questions.

Thème 1 :

Les éléments du concept de créativité employés dans le profil de sortie du programme d'études cible selon le modèle du concept de créativité de Filteau (2009)

Questions 1.1 :

- En vous inspirant du modèle du concept de créativité appliqué au design de mode, pouvez-vous reformuler cet exemple pour l'appliquer à votre domaine?

Alors, dans votre domaine, une étudiante ou un étudiant manifestant de la créativité est représenté par...

Questions 1.2 :

- Selon la place du cours que vous enseignez dans le profil de sortie de votre programme d'études et en faisant référence au modèle du concept de créativité de Filteau (2009), quels éléments (produit, processus, personne, place et période) et quels liens (pensée créatrice, créativité individuelle ou d'alliance, production) sont évalués?
- Quelle importance accordez-vous à chacun des éléments ou liens évalués? Pourquoi?

Si je comprends bien, il est important d'évaluer certains éléments plus que d'autres... parce que...? Ou, si je comprends bien, il est important d'évaluer les éléments de façon égale... parce que...?

Thème 2 :

Les différentes activités associées à chaque étape du processus créatif pour une situation problème ou une tâche dans le programme d'études cible selon le modèle du concept de créativité de Filteau (2009) et selon l'ensemble des composantes et les capacités comprises par la ou les compétences sollicitées.

Questions 2.1 :

- Décrivez la situation problème ou la tâche qui fera l'objet d'évaluation en créativité. Associée à quelle session? Associée à quel cours? Associée à quelle compétence ou à quelles compétences?

Questions 2.2 :

- Définissez les différentes activités associées à chaque étape du processus créatif pour cette situation problème ou tâche en faisant référence au modèle du concept de créativité de Filteau (2009) et selon l'ensemble des composantes et les capacités compris par la ou les compétences sollicitées.

Thème 3 :

Les critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans les programmes d'études cibles selon les 3P associés à l'évaluation : produit, processus et personne/propos.

Questions 3.1 :

- Quels sont les indices observables de la situation problème ou la tâche demandée?
- Quels critères d'évaluation ont déjà servi pour évaluer les apprentissages en créativité de cette situation problème ou tâche?
- À quel P des 3P associés à l'évaluation pouvez-vous les relier?

Si je comprends bien, cette situation problème ou tâche sera évaluée par des critères suivants... ?

Et, selon les 3P associés à l'évaluation, ils sont reliés au produit, au processus ou à la personne/propos...?

Thème 4 :

Les grilles d'évaluation à échelle descriptive analytique ou globale.

Questions 4.1 :

- Décrivez votre idée de grille d'évaluation idéale.
- Avez-vous déjà utilisé des grilles d'évaluation à échelle descriptive analytique ou globale? Décrivez votre expérience et confort à utiliser ce type de grille d'évaluation.
- Selon la situation problème ou la tâche demandée qui sera traitée dans cette recherche, avez-vous une préférence pour une échelle descriptive analytique ou globale? Pourquoi?

Si je comprends bien, vous serrez à l'aise d'utiliser tel type de grille d'évaluation... parce que...?

Conclusion :

Avez-vous quelque chose à rajouter au sujet de cette recherche?

Questions reliées au profil des répondants :

- Cours enseignés? 1^{re}, 2^e, 3^e années?
- Années d'ancienneté en enseignement?
- Années d'ancienneté dans le métier ou la profession?
- Études universitaires complétées ou pas (certificat, perfectionnement, etc.)
- Perfectionnement en évaluation des apprentissages, en créativité?

ANNEXE G
GRILLE D'ENTREVUE NUMÉRO 2

Évaluation des apprentissages en créativité au collégial
Validation interne auprès des participantes et des participants

Date de l'entrevue : _____

Lieu : _____

Code de l'interviewé (e) : _____

Il est à noter que les critères d'évaluation et les échelles descriptives ont été formulés pour l'usage des enseignantes et des enseignants. Il sera souhaitable et peut-être nécessaire d'adapter le vocabulaire et les formulations pour une grille d'évaluation propre à un cours destinée à l'usage des étudiantes et des étudiants dans l'évaluation de leurs travaux.

A) Cohérence des critères d'évaluation génériques

1. Est-ce que les critères d'évaluation semblent cohérents avec ce qui vous paraît utile ou important à évaluer quand il s'agit de la créativité? **Oui Non**
2. En quoi sont-ils semblables ou différents? ...

B) Pertinence des trois échelles descriptives globales

1. Est-il pertinent d'avoir construit trois échelles descriptives globales selon le produit créatif, le processus créatif et la personne créative? **Oui Non**
2. En quoi cette distinction peut-elle vous aider ou vous nuire dans l'évaluation de la créativité? ...

C) Exhaustivité / Clarté des données

1. Manque-t-il des critères d'évaluation pour la créativité? **Oui Non**
Lesquels? ...
2. Est-ce que le lexique est complet? **Oui Non**
Manque-t-il des mots? **Oui Non**
Lesquels? ...
3. Y a-t-il de la redondance parmi les critères ou les mots? **Oui Non**
Pouvez-vous les identifier? ...
4. Est-ce que le langage et les formulations utilisés sont suffisamment clairs? **O/N**
Pouvez-vous identifier les passages plus difficiles à comprendre? ...

D) Justesse des échelles descriptives¹

1. Est-ce que les quatre niveaux d'appréciation² semblent justes par rapport à votre expérience dans l'évaluation des travaux des étudiantes et des étudiants? **Oui Non**
2. Quels éléments seront à changer pour mieux rendre compte des performances des étudiantes et des étudiants? ...
3. Êtes-vous en accord avec l'importance donnée à certains critères? **Oui Non**
 Aurez-vous une tendance à en changer? **Oui Non**
 Lesquels? ...Pourquoi? ...

E) Utilité du matériel pédagogique produit

1. De quelle façon serviriez-vous des critères et des échelles dans la construction de vos propres grilles d'évaluation? ...
2. De quelle façon serviriez-vous des lexiques? ...

De façon générale...

1. Avez-vous d'autres suggestions, commentaires ou modifications à apporter aux critères d'évaluation, aux échelles ou aux lexiques? ...

Merci de votre précieuse collaboration

¹ **Pour la lecture des critères d'évaluation et des échelles descriptives** : **gras** indique l'indicateur, *italique* indique la qualité et souligné indique le mot nuancé d'un échelon à un autre.

² **Légende pour les échelons** (traduction libre de Treffinger *et al.*, 2002)

Niveau excellent : les caractéristiques et les qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité sont présentes par le biais d'une ou plusieurs tâches qui témoignent d'une originalité, d'un approfondissement et d'une qualité supérieure.

Niveau expressif : témoigne souvent et régulièrement les caractéristiques et les qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité. De plus, il y a parfois des signes de qualité supérieure.

Niveau émergent : démontre de façon limitée les caractéristiques et les qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité. La limite se rattache à la qualité, à la régularité ou à la pertinence des caractéristiques ou des qualités attendues.

Niveau insatisfaisant (échec) : les caractéristiques et les qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité ne sont pas observables ou évidentes.

ANNEXE H
GRILLE D'OBSERVATION DE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Évaluation des apprentissages en créativité au collégial :
Première collecte de données

Code de la participante ou du participant : _____
Programme d'études : _____

Document 1 :

Le plan de cours.

Questions 1.1 :

- Quelle est la cible d'apprentissage?

- Quelle est la compétence sollicitée ou quelles sont les compétences sollicitées?

- Quels éléments du concept de créativité sont ciblés?

Document 2 :

Les consignes associées à la situation problème ou la tâche demandée.

Questions 2.1 :

- Est-ce que certaines consignes font référence à la mobilisation de stratégies, de techniques ou à d'autres éléments associés au concept de créativité? De quelle façon sont-elles décrites?

- Est-ce que des critères d'évaluation associés à la créativité sont présents? De quelle façon sont-ils nommés?

- Puis-je repérer les indices observables servant à cerner les critères d'évaluation associés à la créativité? Les indiquer.

Document 3 :

Les grilles d'évaluation existantes.

Questions 3.1 :

- Quel type de grille d'évaluation est-ce?
- La créativité, fait-elle objet d'évaluation? De quelle façon est-elle nommée?
- Quels sont les critères d'évaluation qui se rapportent à la créativité? À quel P des 3P associés à l'évaluation font-ils référence?
- Quel P semble dominer dans l'évaluation des apprentissages en créativité?
- Y a-t-il cohérence entre les consignes et les grilles d'évaluations?

Conclusion :

Les idées que je retiens pour développer les prototypes de critères et de grille d'évaluation.

- Type de grille d'évaluation à échelle descriptive, analytique ou global
- La présence des 3P associés à l'évaluation
- Les critères d'évaluation associés à la créativité
- Autres...

ANNEXE I
LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

Évaluation des apprentissages en créativité au collégial

Angela Mastracci, conseillère pédagogique, Cégep Marie-Victorin
Programme de maîtrise en enseignement au collégial (MEC)
PERFORMA, l'Université de Sherbrooke

Directrice d'essai : France Côté, M.Ed., enseignante en techniques de réadaptation
physique

Madame,

Monsieur,

Nous sollicitons par la présente votre participation à ce projet de recherche qui cible comme problème la difficulté à évaluer les apprentissages en créativité dans certains programmes d'études au collégial, plus particulièrement, à spécifier adéquatement les critères d'évaluation associés à la créativité et à élaborer convenablement des grilles d'évaluation pour maintenir une qualité de l'évaluation des apprentissages selon les principes directeurs de la PIEA (CMV, 2005).

Ce projet de recherche prend la forme d'une recherche-développement de type de développement d'objets pédagogiques. Nous visons quatre objectifs spécifiques de recherche :

1. Décrire les éléments du concept de créativité employés dans les programmes d'études cibles.
2. Cerner les critères d'évaluation de la situation problème ou la tâche demandée dans les programmes d'études cibles selon les 3P associés à l'évaluation : produit, processus et personne/propos.
3. Développer une grille d'évaluation à échelles descriptives qui rend compte du produit créatif, du processus créatif et de la personne créative/propos.
4. Valider les outils développés auprès de chaque participante ou participant du programme d'études cible.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à faire deux entrevues semi-dirigées. La première a pour objectif d'effectuer une collecte de données qui servira à la réalisation d'un prototype de critères d'évaluation et de grille d'évaluation par la chercheuse. Lors de cette entrevue, certains de vos documents pédagogiques seront requis afin de compléter la collecte de données par une observation de matériel notamment, le plan de cours, les consignes du travail demandé et la grille d'évaluation existante. La deuxième entrevue a pour objectif de valider les outils

développés. Cette recherche ne comprend pas une expérimentation en classe des outils développés. Cependant, un accompagnement hors recherche par la chercheuse dans sa fonction de conseillère pédagogique sera possible pour les personnes participantes qui souhaiteraient les expérimenter.

Le lieu de la participation est au Cégep Marie-Victorin. La première entrevue, incluant la remise du matériel pédagogique pour observation, sera vers la mi-février 2010. L'entrevue sera d'une durée d'environ une heure et demie. La deuxième entrevue aura lieu quelques mois après et elle sera d'une durée d'environ une heure. Des enregistrements audio seront effectués lors des entrevues. Afin d'assurer une cohérence tout au long de la collecte de données, il est préférable de participer à chacune des étapes. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit d'environ trois heures.

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle** et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. La confidentialité sera assurée par un code numérique selon les entrevues. Les données recueillies ne serviront en aucun cas à une évaluation de votre enseignement. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés dans un essai produit pour la maîtrise en enseignement au collégial (MEC) et possiblement, dans une publication de la revue de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) ou lors d'une communication à leur colloque annuel.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans mon bureau personnel et sur mon ordinateur personnel et je serai la seule personne qui y aura accès. Elles seront détruites un an après que l'essai aura été produit et accepté par la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux et je m'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'évaluation des apprentissages en créativité au collégial est un bénéfice prévu. Les autres avantages liés à votre participation sont a) le partage et la valorisation des pratiques enseignantes, b) le sentiment d'engagement et de contribution à la réalisation du projet et c) le développement professionnel. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

[Signature de la chercheuse ou du chercheur]

Angela Mastracci, conseillère pédagogique, Cégep Marie-Victorin
 Chercheuse responsable du projet de recherche
 514 325-0150 poste 2477
 Bureau B-215.8
angela.mastracci@collegemv.qc.ca

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet de l'évaluation du concept de créativité au collégial. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Participante ou participant :	Chercheuse :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

**S.V.P., signez les deux copies.
 Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse.**

ANNEXE J LA VERSION RÉVISÉE DES OUTILS D'ÉVALUATION

Cette annexe comprend quatre outils d'évaluation :

- a) Critères d'évaluation génériques pour évaluer des apprentissages en créativité
- b) Échelle descriptive et lexicale : PRODUIT créatif
- c) Échelle descriptive et lexicale : PROCESSUS créatif
- d) Échelle descriptive et lexicale : PERSONNE créative/PROPOS

Légende pour la description des échelons (Traduction libre de Treffinger *et al.*, 2002, p. 49)

Excellent : les caractéristiques et les qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité sont présentes par le biais d'une ou plusieurs tâches qui témoignent d'une originalité, d'un approfondissement et d'une qualité supérieure.

Révéléateur : témoigne souvent et régulièrement les caractéristiques et les qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité. De plus, il y a parfois des signes de qualité supérieure.

Émergeant : démontre de façon limitée les caractéristiques et les qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité. La limite se rattache à la qualité, à la régularité ou à la pertinence des caractéristiques ou des qualités attendues.

Non observable (échec) : les caractéristiques et les qualités associées à la définition utilisée du concept de créativité ne sont pas observables ou évidentes.



Les outils d'évaluation sont protégés sous contrat Creative Commons. Vous êtes libres de reproduire, distribuer et communiquer les outils d'évaluation au public et vous êtes libres de les modifier en respectant les trois conditions suivantes :

- a) Vous devez citer le nom de l'auteur originale (Angela Mastracci, 2011).
- b) Il est interdit d'utiliser les outils d'évaluation à des fins commerciales.
- c) Si vous modifiez, transformez ou adaptez les outils d'évaluation, vous n'avez le droit de distribuer l'outil qui en résulte que sous un contrat identique à celui-ci.

Source : Creative Commons France : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/fr/>

a) Critères d'évaluation génériques pour évaluer des apprentissages en créativité

Produit créatif	<p>1-résultat composé de choix <i>cohérents</i> en <i>concordance</i> avec l'objectif et avec l'intention développée par l'étudiant</p> <p>2-résultat <i>adapté</i> au contexte et perçu comme <i>pertinent</i> pour les personnes visées</p> <p>3-résultat <i>recherché</i> et <i>harmonieux</i> témoignant d'un traitement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>innovateur</i> = ajout d'un pas sur ce qui existe déjà, aspect nouveau, jamais vu, inventif <p>4-rendu <i>convaincant</i> par une maîtrise affirmée des techniques et des moyens d'expression propres au domaine</p> <p>N.B. L'évaluation du produit créatif suppose une acceptation (ou une réception positive) par les experts du domaine visé (clientèle visée, évaluateurs chevronnés, spectateurs, auditoire, etc.).</p>
Processus créatif	<p>1-démarche observée <i>dynamique</i> et <i>personnelle</i> selon le processus proposé</p> <p>2-recherche d'idées <i>pertinente</i> réalisée <i>préalablement</i> et <i>pendant</i> la production</p> <p>3-démonstration <i>claire</i> des quatre habiletés associées à la pensée créatrice :</p> <ul style="list-style-type: none"> • fluidité = beaucoup d'idées pertinentes (divergence) • flexibilité = diversité des idées; variété des idées (divergence) • originalité = associations pertinentes fort éloignées des données en jeu; solutions habiles, astucieuses, ingénieuses, sortant de l'ordinaire (divergence) • complexité = élaboration des idées; approfondissement des idées; idées recherchées, peaufinées et fignées (convergence) <p>4-utilisation <i>pertinente</i> des connaissances, des techniques et du langage propres au domaine</p> <p>N.B. Cela suppose une observation ou une documentation (les traces laissées par l'étudiante ou l'étudiant) des étapes et des idées pour évaluer ces critères.</p>
Personne créative / Propos	<p>1-réflexion <i>approfondie</i> et <i>juste</i> menant à une interprétation <i>sensible, justifiée</i> et <i>cohérente</i> de son intention, de ses connaissances et de l'ensemble des choix entourant le résultat</p> <p>2-communication (orale ou écrite) <i>convaincante</i> par une structure organisée et <i>claire</i> et par une utilisation appropriée de la langue et du vocabulaire propre au domaine</p> <p>3-manifestation <i>affirmée</i> de conduites professionnelles (par exemple : autonomie, ouverture, respect de l'échéancier, aspects éthiques...) et d'attitudes personnelles (par exemple : sensibilité, engagement, conviction, confiance, investissement, attention aux détails, souci de finition...) jugées importantes pour le domaine</p> <p>N.B. Critères 1 et 2 requièrent une présentation écrite ou orale pour les évaluer. Critère 3 requiert une observation ou une autoévaluation de la personne durant le processus et la production menant au résultat pour l'évaluer.</p>

Légende : **Gras** indique l'indicateur du critère *Italique* indique la qualité du critère



b) Échelle descriptive : PRODUIT créatif

Excellent	Le résultat est composé de choix <i>cohérents</i> en <i>concordance</i> avec l'objectif et avec l'intention développée par l'étudiant. Le résultat est <i>adapté</i> au contexte et il est perçu comme <i>pertinent</i> pour les personnes visées . Le résultat est <i>recherché</i> et <i>harmonieux</i> témoignant d'un traitement innovateur . Le rendu est <i>convaincant</i> par une maîtrise affirmée des techniques et des moyens d'expression propres au domaine.
Révélateur	Le résultat est composé de choix <i>cohérents</i> en <i>concordance</i> avec l'objectif et avec l'intention développée par l'étudiant. Le résultat <i>convient généralement</i> au contexte et il est perçu comme ayant une <i>certaine pertinence</i> pour les personnes visées . Le résultat est <i>harmonieux</i> témoignant d'un <i>certain traitement original</i> . Le rendu est <i>convenable</i> par une utilisation adéquate des techniques et des moyens d'expression propres au domaine.
Émergeant	Le résultat est composé de choix <i>généralement cohérents</i> et en <i>concordance</i> avec l'objectif de départ <i>ou</i> avec l'intention développée par l'étudiant. Le résultat est perçu comme ayant un certain <i>potentiel</i> pour les personnes visées même s'il <i>convient seulement en partie</i> au contexte . Le résultat <i>peut</i> être <i>harmonieux</i> et <i>peut</i> témoigner d'un certain traitement original . Le rendu est <i>convenable</i> par une utilisation adéquate des techniques <i>ou</i> des moyens d'expression propres au domaine.
Non observable	Le résultat est composé de choix <i>plus ou moins cohérents</i> et en <i>concordance</i> avec l'objectif de départ et avec l'intention développée par l'étudiant. Le résultat est <i>peu adapté</i> au contexte et il <i>peut être</i> perçu comme <i>inadéquat</i> pour les personnes visées malgré la présence d'un certain traitement original . Le rendu <i>peut être inadéquat</i> malgré une utilisation correcte des techniques ou des moyens d'expression propres au domaine.

Gras indique l'indicateur du critère, *italique* indique la qualité du critère et souligné indique le mot nuancé d'un échelon à un autre.



b) Lexique : PRODUIT créatif

Indicateurs :

Choix—décisions, sélections finales

Contexte—les incontournables de la situation ou de la tâche demandée : besoins de la clientèle, consignes, contraintes, balises, réalisme, faisabilité, temps, etc.

Personnes visées—clientèle visée, marché cible, public cible, observateurs, spectateurs, auditoire, etc.

Intention—inspiration, source d'inspiration, orientation

Maîtrise—habileté, compétence

Moyens d'expression—façons ou manières de s'exprimer selon le domaine

Objectif—but, mandat

Rendu—aspect manifeste du résultat : visuel, verbal, musical, gestuel, etc.

Résultat—produit, idée, performance, dessin, texte, activité, etc.

Techniques—procédés, stratégies et habiletés (savoirs faire) propres au domaine

Traitement—éléments et principes reliés au domaine

Certain traitement—quelques éléments et principes reliés au domaine

Utilisation—application

Qualités :

Adapté—ajusté

Adéquat—convenable

Affirmé—assuré, attesté

Cohérent—logique, se tient ensemble, compréhensible

Généralement cohérent—globalement logique

Plus ou moins cohérent—difficile à suivre la logique ou à voir les liens

Concordance—conformité

Convaincant—mise en valeur, crédible, persuasif

Convenable—adéquat

Convient en partie—est minimalement adéquat

Convient généralement—globalement adéquat

Correct—d'une qualité acceptable, mais sans plus

Harmonieux—équilibré, heureux, pas de superflu

Innovateur—ajout d'un pas sur ce qui existe déjà, aspect nouveau, jamais vu, inventif

Original—différent et rare de ce qui se fait déjà

Pertinent—utile, fonctionnel, valable, ayant un sens, signifiant, ayant une valeur ajoutée

Potentiel—possibilité

Recherché—élaboré, raffiné, fouillé



c) Échelle descriptive : PROCESSUS créatif

Excellent	La démarche observée est <i>dynamique</i> et <i>personnelle</i> selon le processus proposé . Elle est appuyée par une recherche d'idées pertinente réalisée <i>préalablement</i> et <i>pendant</i> la production. La recherche démontre <i>clairement</i> les quatre habiletés : la fluidité , la flexibilité , l' originalité et la complexité des idées. Les idées révèlent une utilisation pertinente des connaissances , des techniques et du langage propres au domaine.
Révélateur	La démarche observée est <i>valable</i> selon le processus proposé . Elle est appuyée par une recherche d'idées adéquate réalisée <i>préalablement</i> et <i>pendant</i> la production. La recherche démontre des habiletés telles que la fluidité et la flexibilité et témoigne <i>parfois</i> de l' originalité <u>ou</u> de la complexité des idées. Les idées révèlent une utilisation adéquate des connaissances , des techniques et du langage propres au domaine.
Émergeant	La démarche observée est <i>valable</i> selon le processus proposé . Elle est appuyée par une recherche d'idées réalisée <i>préalablement</i> <u>ou</u> <i>pendant</i> la production. La recherche démontre des habiletés telles que la fluidité et la flexibilité et <u>peut</u> témoigner de l' originalité <u>ou</u> de la complexité des idées. <u>Certaines</u> idées révèlent une utilisation adéquate des connaissances , des techniques et du langage propres au domaine.
Non observable	La démarche observée <u>peut</u> être <i>inadéquate</i> selon le processus proposé . Elle <u>n'est pas</u> <i>suffisamment</i> appuyée par une recherche d'idées réalisée <i>préalablement</i> ou <i>pendant</i> la production. La recherche démontre <u>peu</u> la présence des quatre habiletés même si certaines idées <u>peuvent</u> révéler une utilisation correcte des connaissances , des techniques <u>ou</u> du langage propres au domaine.

Gras indique l'indicateur du critère, italique indique la qualité du critère et souligné indique le mot nuancé d'un échelon à un autre.



c) Lexique : PROCESSUS créatif

Indicateurs :

Connaissances—savoirs théoriques de type déclaratif, propres au domaine

Démarche observée—processus, un ensemble d'étapes perçues lors de la situation ou la tâche demandée

Habiletés—habiletés intellectuelles associées à la pensée créatrice (en ordre de croissance en difficulté) :

Fluidité—beaucoup d'idées pertinentes (divergence)

Flexibilité—diversité des idées; variété des idées (divergence)

Originalité—associations pertinentes fort éloignées des données en jeu; solutions habiles, astucieuses, ingénieuses, sortant de l'ordinaire (divergence)

Complexité—élaboration des idées; approfondissement des idées; idées recherchées, peaufinées et figiolées (convergence)

Idées—pensées, esquisses, dessins, concepts, ébauches, etc. selon le domaine

Langage—moyens d'expression selon le domaine

Processus proposé—démarche suggérée avant le début de la production

Recherche d'idées—moyens d'exploration d'idées propres au domaine (journal créatif, dossier de recherche, fiches d'expérimentation, dossier d'étude, etc.)

Techniques—procédés, stratégies et habiletés (savoirs faire) incluant les techniques de créativité propres au domaine

Utilisation—application

Qualités :

Adéquat—convenable

Clairement—facilement observable, explicitement

Correct—d'une qualité acceptable, mais sans plus

Dynamique—actif, esprit d'initiative

Parfois—occasionnellement

Pendant—durant, en cours de

Personnel—façonné par les caractéristiques de la personne évaluée

Pertinent—significatif, intelligent, approprié

Préalablement—préliminairement

Suffisamment—assez, acceptablement

Valable—qui a une certaine valeur, une certaine importance ou un certain intérêt



d) Échelle descriptive : PERSONNE créative/PROPOS

Excellent	Les propos de l'étudiant témoignent d'une réflexion <i>approfondie</i> et <i>juste</i> menant à une interprétation <i>sensible, justifiée et cohérente</i> de son intention , de ses connaissances et de l'ensemble des choix entourant le résultat . La communication orale ou écrite est <i>convaincante</i> par une structure <i>organisée</i> et <i>claire</i> et par une utilisation <i>appropriée</i> de la langue et du vocabulaire propre au domaine. Il y a une manifestation <i>affirmée</i> de conduites professionnelles et d' attitudes personnelles jugées importantes pour le domaine (les spécifier), et ce, à travers le produit , le processus et les propos .
Révélateur	Les propos de l'étudiant témoignent d'une réflexion <i>juste</i> menant à une interprétation <i>justifiée et cohérente</i> de son intention , de ses connaissances et de l'ensemble des choix entourant le résultat . La communication orale ou écrite est <i>convenable</i> par une structure <i>organisée</i> et par une utilisation <i>correcte</i> de la langue et du vocabulaire propre au domaine. Il y a une manifestation de <u>certaines</u> conduites professionnelles et d' attitudes personnelles jugées importantes pour le domaine (les spécifier), et ce, à travers le produit , le processus et les propos .
Émergeant	Les propos de l'étudiant témoignent d'une <u>certaine</u> réflexion menant à une interprétation <i>cohérente</i> de son intention , de ses connaissances et de l'ensemble des choix entourant le résultat . La communication orale ou écrite est <i>convenable</i> par une structure <i>organisée</i> et par une utilisation <i>correcte</i> de la langue <u>ou</u> du vocabulaire propre au domaine. Il y a une manifestation de certaines conduites professionnelles et d' attitudes personnelles <u>de base</u> jugées importantes pour le domaine (les spécifier), et ce, à travers le produit , le processus <u>ou</u> les propos .
Non observable	Les propos de l'étudiant témoignent d'une certaine réflexion , mais elle <u>laisse des doutes</u> quant à une interprétation <i>cohérente</i> de son intention , de ses connaissances et de l'ensemble des choix entourant le résultat . La communication orale ou écrite <u>peut présenter des lacunes</u> par la structure <u>ou</u> par l' utilisation de la langue ou du vocabulaire propre au domaine. La manifestation de certaines conduites professionnelles et d' attitudes personnelles de base jugées importantes pour le domaine (les spécifier) <u>peut être absente</u> , et ce, à travers le produit , le processus ou les propos .

Gras indique l'indicateur du critère, *italique* indique la qualité du critère et souligné indique le mot nuancé d'un échelon à un autre.



d) Lexique : PERSONNE créative/PROPOS

Indicateurs :

Attitudes personnelles—comportements conformes à des qualités et à des caractéristiques individuelles associées à la créativité selon le domaine (sensibilité, engagement, conviction, confiance, investissement, attention aux détails, souci de finition, etc.)

Choix—décisions, sélections finales

Communication—expression, formulation

Conduites professionnelles—comportements conformes à des qualités associées au métier ou à la profession du domaine (autonomie, ouverture, respect de l'échéancier, aspects éthiques, etc.)

Connaissances—savoirs théoriques de type déclaratif, propres au domaine

Intention—inspiration, source d'inspiration, orientation

Interprétation—adaptation, représentation, signification, traduction, élaboration, dialogue

Langue—outil de communication, par exemple, la langue française

Manifestation—démonstration observable

Processus—démarche, ensemble d'étapes

Produit—résultat

Propos—paroles, discours oral ou écrit

Réflexion—introspection, pensées, analyse

Résultat—produit, idée, performance, dessin, texte, activité, etc.

Structure—forme

Utilisation—application

Vocabulaire propre—langage propre au domaine

Qualités :

Absent—manquant, non observable

Affirmé—assuré, attesté

Approfondi—détaillé, poussé, fouillé

Approprié—bon, propice

Claire—explicite

Cohérent—logique, se tient ensemble, compréhensible

Convaincant—mise en valeur, crédible, persuasif

Convenable—adéquat

Correct—d'une qualité acceptable, mais sans plus

Douteux—incertain, discutable

Juste—fondé, exact

Justifié—argumenté

Lacunaire—incomplet, insuffisant

Organisé—méthodique, systématique

Sensible—perceptible, appréciable, identifiable

