

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA CRÉATIVITÉ CHEZ DES  
TITULAIRES DE CLASSE TSA DU PRIMAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA

MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

LOUIS-PHILIPPE LACHANCE DEMERS

DÉCEMBRE 2021

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»



## AVANT-PROPOS

*« Ça ne sert à rien d'essayer de leur faire créer quelque chose, j'aime mieux les laisser copier des dessins pendant toute la période »*

C'est approximativement en ces mots que l'enseignant d'arts plastiques d'une école où j'ai fait un stage en tant que futur enseignant d'adaptation scolaire décrivait l'enseignement de sa discipline aux élèves ayant un TSA. Je crois que c'est à ce moment que l'idée de me questionner sur la créativité des élèves qui ont un TSA a commencé à germer dans mon esprit et n'a cessé de grandir depuis maintenant 5 ans. Si initialement mes questionnements portaient sur les élèves eux-mêmes, j'ai vite réalisé que du côté de leurs enseignants se trouvait probablement une piste beaucoup plus riche et stimulante. Avant toute chose, je me dois de remercier plusieurs personnes essentielles à mon parcours.

Je débute avec les enseignants et enseignantes qui ont participé à mon projet. Leur collaboration et leur flexibilité en plein cœur de la première vague de la pandémie COVID-19 auront été grandement appréciées et m'auront permis de garder le cap durant les moments plus sombres de ce projet. Leur sincérité tout au long des entretiens aura donné lieu à de belles discussions qui ont grandement alimenté mes réflexions. Je me dois aussi de remercier mes trois directions qui ont énormément contribué à m'outiller et me façonner comme jeune chercheur. Ainsi, je remercie d'abord madame Delphine Odier-Guedj pour son soutien en début de projet à titre de ma première direction. Les différents échanges m'auront grandement aidé dans la genèse de ce projet et son support m'aura fourni des bases solides pour continuer. Ensuite, je remercie madame Céline Chatenoud d'avoir pris le relai et de m'avoir

soutenu dans la présentation de mon séminaire et dans ma certification éthique. Sa confiance en mes capacités m'aura permis de reprendre un second souffle et je lui suis grandement reconnaissant. Finalement, je remercie madame Marie-Pierre Fortier d'avoir accepté de me prendre sous son aile pour terminer ce projet. Au travers de nos échanges et de ses commentaires, elle aura su me guider pour les dernières phases du projet. Sans ses encouragements et son support, il m'aurait été beaucoup plus difficile de persévérer et d'atteindre le but que je m'étais fixé.

Je tiens aussi à remercier madame Sophie Grossmann qui aura, au travers des échanges lors du séminaire EFS8020, grandement alimenté mes réflexions. De même, je remercie monsieur Jean Horvais et madame Maud Gendron-Langevin d'avoir accepté de lire mon travail faire partie de mon comité d'évaluation.

Pour conclure, je tiens à remercier les personnes plus près de moi qui auront contribué au projet de près ou de loin. D'abord à mon ami Félix Germain pour nos discussions tout au long du baccalauréat et pour sa présence comme public lors de la présentation de mon séminaire. Ensuite, à mon amie Annie Richer qui aura été une certaine constante tout au long du parcours. Depuis ses conseils comme maître associé lors de mon stage III à nos discussions dans le laboratoire d'analyses interactionnelles comme collègue de maîtrise, sa présence aura été rassurante et enrichissante. Je me dois aussi de remercier toute ma famille immédiate (Andrée, Alain, Hélène, Isabelle, Anne-Marie) pour leur support constant. Il fut un temps où l'idée même d'un baccalauréat semblait farfelue et je leur suis éternellement reconnaissant d'avoir cru en moi à une époque où de mon côté les choses semblaient plus ternes. Finalement, je ne peux assez remercier Laurence Paradis Marcoux, ma copine qui aura été plus d'une fois une bouée dans cette mer de travail. Je ne peux compter toutes les fois où sa bienveillance et son support m'auront permis de rester optimiste face à ce travail.



## TABLE DES MATIÈRES

Avant-Propos .....	ii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	x
RÉSUMÉ .....	xii
INTRODUCTION .....	1
1 CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 La place de la créativité dans le contexte éducatif .....	7
1.1.1 La conceptualisation de la créativité en éducation.....	8
1.1.2 La place de la créativité dans le curriculum.....	10
1.1.3 Théories implicites de la créativité du milieu enseignant .....	11
1.1.4 La créativité dans le contexte scolaire québécois .....	14
1.2 Portrait de l'adaptation scolaire dans le contexte québécois .....	16
1.2.1 Enjeux en adaptation scolaire et disability studies.....	17
1.3 Problème de recherche.....	20
1.3.1 Portrait des élèves ayant un TSA au Québec .....	22
1.3.2 État de la recherche sur la créativité des personnes ayant un TSA.....	24
1.3.3 Théories implicites et représentations sociales .....	26
1.3.4 Les représentations sociales, mais de quelle créativité ? .....	27
1.4 Question de recherche.....	28
2 CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	31
2.1 La créativité .....	32
2.1.1 Historique du concept .....	32

2.1.2	Définir la créativité .....	33
2.1.3	Les modèles de 4P, 5A, 6P et 7C .....	36
2.1.4	De mini-c à H-C .....	49
2.1.5	Synthèse des éléments .....	53
2.1.6	Définition de la créativité en contexte éducatif.....	56
2.1.7	Approches théoriques pour observer les conceptions de la créativité.....	57
2.2	Les représentations sociales.....	60
2.2.1	Historique du concept .....	60
2.2.2	Clarifications terminologiques .....	61
2.2.3	Définir les représentations sociales .....	63
2.2.4	Différentes approches pour l'étude des représentations sociales .....	66
2.2.5	Approche retenue .....	68
2.3	Objectif de recherche .....	68
2.3.1	Objectif général de la recherche.....	68
2.3.2	Objectifs spécifiques .....	69
3	CHAPITRE III MÉTHODOLOGIEe .....	71
3.1	Orientation de la recherche .....	71
3.1.1	L'étude des représentations sociales .....	71
3.1.2	Posture méthodologique retenue .....	72
3.2	Participants .....	73
3.2.1	Critères de sélection .....	73
3.2.2	Recrutement .....	74
3.2.3	Considérations éthiques .....	75
3.3	Déroulement du projet .....	76
3.3.1	La méthode <i>photovoice</i> .....	76
3.3.2	L'entretien semi-dirigé.....	77
3.3.3	Analyse de données.....	79
3.4	Critères de rigueur méthodologique .....	82
4	CHAPITRE IV RÉSULTATS .....	85
4.1	Portrait des participantes.....	85
4.1.1	Profils des participantes .....	85
4.1.2	Éléments communs entre les profils des participantes.....	89
4.2	Éléments communs au sein des discours .....	89



4.2.1	La conceptualisation de la créativité .....	90
4.2.2	La place occupée par la créativité en milieu scolaire.....	96
4.2.3	Les facteurs qui favorisent la créativité .....	102
4.2.4	Les facteurs qui nuisent à la créativité .....	109
4.2.5	Les manifestations de la créativité .....	113
4.2.6	Élèves dits neurotypiques et élèves ayant un TSA : distinction entre les deux populations .....	116
4.3	Synthèse générale des éléments partagés .....	122
5	CHAPITRE V DISCUSSION.....	125
5.1	La créativité dans le milieu scolaire .....	125
5.1.1	Mettre en mots la créativité : différences entre les représentations des participantes et les théories du milieu de la recherche.....	128
5.1.2	La place occupée par la créativité : perceptions des participantes de son rôle et de son utilité en milieu scolaire .....	132
5.1.3	Les facteurs individuels et environnementaux qui influencent la créativité .....	134
5.1.4	Les manifestations de la créativité : un phénomène quotidien, mais pas toujours visible.....	137
5.2	La créativité des élèves ayant un TSA.....	139
5.2.1	Comparer la créativité d'une population à la norme.....	140
5.2.2	Résultats similaires, mais chemins distincts : Tout le monde peut être créatif .....	141
5.2.3	Une distinction défavorable : Certains individus sont plus créatifs que d'autres .....	141
	CONCLUSION.....	144
	ANNEXE A Guide d'entretien .....	150
	ANNEXE B Courriel envoyé aux participants .....	154
	ANNEXE C Formulaire de consentement .....	157
	APPENDICE A Narrations individuelles .....	164
	APPENDICE B Narration Commune .....	200

RÉFÉRENCES..... 204

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Le modèle des 5A .....	42
2.2 Organisation du modèle des 7C .....	48
2.3 La trajectoire développementale de la créativité .....	51
2.4 Représentation visuelle du concept des représentations sociales .....	64
5.1 Schéma des représentations sociales de la créativité en milieu scolaire chez les participantes .....	127
5.2 Schéma des représentations sociales de la créativité des élèves ayant un TSA chez les participantes.....	140

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Débat sur les conceptions de l'éducation spécialisée .....	18
1.2 Critères d'attribution de la cote 50: Troubles envahissants du développement.....	23
1.3 Comparaison entre des éléments des critères d'attribution de la cote 50 et des éléments de la compétence transversale « mettre en œuvre sa pensée créatrice ».....	26
2.1 Définitions des termes imagination, créativité et innovation .....	34
2.2 Aspects étudiés par les composantes du modèle à 4P .....	36
2.3 Changements du modèle des 4P en modèle des 5A .....	39
2.4 Le modèle des 6P.....	44
2.5 Le modèle des 7C .....	45

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APA : American Psychological Association

BDSOQ : Banque de données sur les statistiques officielles du Québec

CSE : Conseil supérieur de l'Éducation

EHDAA : Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

FQA : Fédération québécoise de l'autisme

MCCQ : ministère de la Culture et des Communications du Québec

MELS : ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

MEQ : ministère de l'Éducation du Québec

NACCCE : National Advisory Committee on Creative and Cultural Education

PFEQ : Programme de formation de l'École Québécoise

TEACCH : Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children

TSA : Trouble du spectre de l'autisme



## RÉSUMÉ

La créativité est perçue par plusieurs comme étant une fonction essentielle au développement des sociétés modernes. De nature polymorphe, elle est présente dans une multitude de domaines, dont l'éducation. De par son grand nombre d'applications, elle est toutefois un concept difficile à définir, en particulier dans le milieu scolaire. En effet, le milieu de la recherche et les instances n'ont pas toujours la même approche et les mêmes visées lorsqu'ils parlent de créativité. Pris au cœur de ces tensions, plusieurs enseignants se sentent peu outillés et ont une compréhension limitée des composantes de la créativité, basant leur évaluation plutôt sur des théories personnelles que certains auteurs jugent incomplètes. Le sens que revêt la créativité ne fait donc pas consensus. Parallèlement, l'organisation des services aux élèves HDAA repose sur un modèle biomédical du handicap. Sous cette approche, les élèves à besoins particuliers se voient inmanquablement comparés à une norme à laquelle ils doivent se conformer du mieux qu'ils peuvent.

À l'intersection de ces deux phénomènes se trouve la population à l'étude de ce mémoire, soit les élèves ayant un TSA. Les recherches initiales sur leur créativité semblent avoir créé dans l'imaginaire collectif la conception que ces élèves sont moins créatifs que la moyenne. Cependant, la recherche a depuis nuancé ces conclusions et apporté de nouvelles manières de concevoir et d'appréhender leur créativité. Au travers de cette recherche exploratoire, nous souhaitons voir quelle place occupe la créativité dans leur scolarisation. Considérant que ce semble être une des sphères où ces élèves ont de la difficulté, met-on en place des stratégies pour la développer? Pour répondre à cette question, nous avons sondé des titulaires de classe TSA afin de recueillir leurs représentations de la créativité au sein de leur travail. Ce choix de participants nous semblait justifié puisque l'évaluation de la créativité est un phénomène subjectif qui naît de l'interaction entre les productions d'un individu et son auditoire. Vu la nature complexe et interactive de ce phénomène, nous avons employé l'angle des représentations sociales dans le but de décrire les relations qui unissent ces titulaires à la créativité comme objet.

Quatre enseignantes de classes TSA nous ont accordé un entretien semi-dirigé en individuel portant sur la créativité dans le cadre de leur travail. Les entretiens ont été retranscrits de manière informatisée, puis analysés qualitativement au moyen des catégories conceptualisantes telles que proposées par Paillé et Mucchielli (2016).

Les catégories produites nous ont permis d'organiser les représentations sociales des participantes en deux éléments distincts, soit les représentations de la créativité en milieu scolaire et les représentations de la créativité des élèves ayant un TSA. Dans le cas du premier élément, il est possible de constater une conceptualisation de la créativité mise en mot au moyen d'éléments immédiats de leur travail. Pour les participantes, la créativité est un outil important de leur travail, mais pas nécessairement un apprentissage concret travaillé avec leurs élèves. Dans le cas du second élément, les participantes nous présentent la créativité des élèves ayant un TSA de manière dichotomique. Bien qu'ils puissent faire preuve de créativité et arriver aux mêmes résultats que leurs pairs dits neurotypiques, leurs difficultés les placent néanmoins dans une position défavorable. Selon nous, cette étude ouvre la porte sur différentes avenues, notamment celle d'approfondir les relations que peuvent unir les conceptions du handicap et celles de la créativité. Dans tous les cas, nous pensons que le dialogue sur la créativité dans le contexte de l'adaptation scolaire gagnerait à être ouvert.

Mots clés : Créativité, Éducation, Trouble du spectre de l'autisme, Adaptation scolaire, Inclusion



## INTRODUCTION

Vers la fin de notre parcours de formation au baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale, divers questionnements subsistaient au sujet de la créativité en éducation. Confrontés à des commentaires très négatifs au sujet des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), nous nous demandions quelle forme elle prenait chez ces derniers. Nos recherches en début de parcours de maîtrise ayant révélé très peu d'information sur le sujet, nous avons orienté notre projet vers la présente recherche exploratoire.

Au Québec, la créativité est présente dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) et son développement relève donc du travail des enseignants. Elle est toutefois un concept difficile à définir en éducation (Newton et Newton, 2014) et son implantation dans le système scolaire québécois est nébuleuse (Goetgheluck, 2008). De plus, son évaluation chez autrui est basée sur un jugement externe qui requiert des connaissances approfondies (Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy, 1998; Lubart, Mouchiroud, Tordjman et Zenasni, 2015; Sternberg et Kaufman, 2010; Besançon et Lubart, 2015). Les enseignants n'ont pas toujours accès à ces connaissances puisqu'ils s'appuient souvent sur des théories personnelles de la créativité incomplètes qui ne concordent pas toujours aux théories produites par la recherche (Berezcki et Kárpáti, 2018).

Parallèlement, l'organisation des services aux élèves dans le système scolaire québécois est basée sur le modèle biomédical du handicap. Dans ce contexte, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) reçoivent

différents services en fonction de leurs difficultés à répondre aux exigences de la norme. Dans cette perspective, leur handicap est un facteur individuel qui agit à titre de limite à leur fonctionnement (Florian et coll., 2006). Cette forme d'organisation crée une dynamique paternaliste du handicap où le système doit prendre soin de ces individus dits « malchanceux » (Reindal, 2008).

La créativité constitue un apprentissage intéressant puisque le développement économique de nos sociétés capitalistes dépend des idées d'individus créatifs (Feldman et Benjamin, 2006; Newton et Newton, 2014). De même, la scolarisation des élèves HDAA dans un contexte le plus normal possible est souhaitable afin qu'ils puissent éventuellement contribuer à l'économie à titre de travailleurs. Cependant, la créativité remplit plusieurs autres fonctions dont améliorer la qualité de vie des individus et nous sommes d'avis qu'elle pourrait justement bénéficier les élèves HDAA face aux pressions de répondre aux exigences de la norme. À l'intersection de ces différents enjeux, une population en particulier retient notre attention : les élèves ayant un TSA. En effet, il se trouve que le discours ambiant les représente comme étant moins créatifs que la moyenne (Lee et Hobson, 2010).

Sensibles aux enjeux associés à la scolarisation de ces élèves, nous avons donc cherché à explorer le phénomène de leur créativité en milieu scolaire au moyen de cette recherche exploratoire. Étant nous-mêmes enseignant de formation, il nous semblait essentiel de nous inscrire dans le paradigme interprétativiste caractéristique de la recherche moderne en éducation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Conscient du rôle de l'enseignant et de son impact au sein de la classe, c'est vers les titulaires de classe TSA que nous nous sommes tournés. Les questionner nous aura permis de constater toute la nature interactive de la créativité telle que présentée initialement par Rhodes (1961). Dans ce but, l'approche des représentations sociales nous aura été d'une grande utilité de par sa capacité à articuler des phénomènes complexes (Jodelet, 2003).

Le présent mémoire est divisé en cinq chapitres couvrant les différentes étapes de la recherche scientifique. Il débute avec la problématique où sont détaillés les diverses tensions associées à la créativité en milieu scolaire ainsi que les enjeux liés aux services aux élèves à besoins particuliers. À l'intersection de ces éléments se trouvent les élèves ayant un TSA qui, tant du côté de leur créativité que de leur scolarisation, se voient inmanquablement comparés à la norme. Ensuite, le second chapitre nous sert de cadre théorique et décrit les assises théoriques des deux concepts centraux à cette recherche, soit la créativité et les représentations sociales. Nous y proposons différentes perspectives sur ces concepts afin de choisir une définition appropriée en lien avec les objectifs de la recherche. De son côté, le troisième chapitre présente les choix méthodologiques retenus pour notre collecte de données. Par la suite, le quatrième chapitre présente l'analyse de ces données sous la forme de catégories. Le cinquième chapitre quant à lui discute de ces catégories et décrit les représentations sociales construites à l'aide des propos des participants à l'étude. Finalement, une conclusion résume les éléments importants de notre travail ainsi que les points les plus importants de notre analyse. Nous y présentons aussi les limites de notre recherche ainsi que des pistes de recherches futures à l'intention du lecteur.



## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

We should emphasize the particular importance of cultivating creativity in school age children. The entire future of humanity will be attained through the creative imagination; orientation to the future, behavior based on the future and derived from this future, is the most important function of the imagination. To the extent that the main educational objective of teaching is the guidance of school children's behavior so as to prepare them for the future, development and exercise of the imagination should be one of the main forces enlisted for the attainment of this goal. Vygotsky (1967/2004).

Vygotsky conclut ainsi son livre « *Imagination and creativity in childhood* » duquel émergent les postulats suivants: tous les humains, même les jeunes enfants, sont créatifs; la créativité est la fondation non seulement des arts, mais aussi de la science et de la technologie; elle touche ainsi à l'entièreté du spectre de l'activité humaine; la créativité est donc essentielle à l'existence de l'humanité et de la société (Lindqvist, 2003; Vygotsky, 1967/2004; Stoltz et al., 2015).

Ces mots résument bien la conception occidentale moderne de la créativité comme fonction essentielle: bouillonnante et transversale. En effet, l'étude de la créativité ne cesse de prendre de l'expansion (Runco, 2004; Kaufman et Beghetto, 2009; Runco et Albert, 2010; Puccio et al., 2010). Cependant, ce n'est que depuis tout récemment qu'on lui accorde réellement un intérêt significatif (Weiner, 2000; Kaufman et

Beghetto, 2009; Runco et Albert, 2010). Sociétalement, la créativité est ainsi perçue comme étant non seulement positive (Weiner, 2000), mais aussi essentielle (Runco, 2004; Moran, 2010). C'est pourquoi nous pouvons en observer des manifestations dans une multitude de domaines comme les arts, le milieu de l'entreprise, les interactions sociales et l'éducation (Moran, 2010). Toutefois, si nos connaissances sur le sujet ne cessent de s'accroître, nous avons encore beaucoup à apprendre sur ce sujet (Runco et Albert, 2010). Parallèlement à cette évolution de la connaissance se déroulent des changements socioculturels importants, comme un accès de plus en plus grand à l'information et des avancées technologiques tout aussi fréquentes (Runco, 2004). Être créatif devient donc une nécessité tant pour que l'individu reste adapté à son environnement que pour le faire évoluer (Runco, 2004; Moran, 2010).

Étant une société occidentale, le Québec se préoccupe lui aussi des questions associées à la créativité. Cet intérêt se manifeste par exemple dans le domaine de l'entreprise où des revues comme *Affaires et Internationale PME* lui ont consacré récemment des dossiers thématiques (Carrier et Szotak, 2014; CCMM et ACCLR, 2017). La créativité est aussi une marque de commerce de la société québécoise et des entreprises comme *Moment Factory* et *Le Cirque du Soleil* la font rayonner sur la scène internationale (CCMM et ACCLR, 2017). Outre le secteur de l'entreprise, on retrouve aussi la créativité au sein des préoccupations gouvernementales via le ministère de la Culture et de la Communication (MCCQ). Ce dernier octroie des subventions aux différents projets culturels et lançait récemment, suite à une grande consultation publique, sa politique *Partout, la culture* (MCCQ, 2018). Plus directement en lien avec ce mémoire, la créativité est aussi une préoccupation du milieu éducatif depuis plusieurs années (Comeau, 1995) et se retrouve ainsi inscrite au cœur du PFEQ (MEQ, 2001). Par ailleurs, la revue *Éducation et francophonie* consacrait un numéro qui faisait état de différents enjeux liés à ce sujet, comme sa place dans le domaine éducatif et les dispositifs de formation nécessaires à son développement chez les enseignants comme chez les élèves (Chaîné, 2012).

De manière générale, on peut ainsi affirmer que la créativité fait partie des enjeux de la société québécoise, tant sur le plan éducatif que sur les plans culturel et économique. En effet, la recherche dans ces champs est fortement encouragée tant pour son impact sur le développement économique (Moran, 2010; Chanut-Guieu et Guieu, 2014; Carrier et Szostak, 2014) que culturel (Runco, 2004; Moran, 2010; Chaîné, 2012). Toutefois, bien que la place de l'étude de la créativité dans des secteurs comme l'entreprise et l'éducation ne soit plus à démontrer, les idéologies qui la motivent varient grandement. En effet, être créatif dans un domaine ne se transpose pas nécessairement à d'autres domaines et ne répond pas nécessairement aux mêmes besoins (Moran, 2010). De ce fait, l'étude de la créativité en éducation est un champ qui comporte des particularités et des besoins qui ne sont pas partagés par des milieux comme l'entreprise. C'est pourquoi les prochaines sections discutent desdits besoins et particularités qui font que son développement dans des contextes pratiques reste difficile puisque la relation entre la créativité et le milieu scolaire est ambiguë, voire conflictuelle (Beghetto, 2010).

### 1.1 La place de la créativité dans le contexte éducatif

Bien que la recherche moderne en créativité se soit auparavant peu penchée sur le contexte éducatif, sa place en éducation a toujours été un sujet d'actualité et des penseurs influents comme Guilford, Vygotsky et Torrance ont indiqué l'importance de la cultiver chez l'enfant (Feldman et Benjamin, 2006; Beghetto, 2010; Smith et Smith, 2010). Outre sa pertinence pour le milieu de la recherche, la nature du lien entre le développement de la créativité et l'éducation offerte suscite aussi beaucoup d'intérêt pour ses retombées économiques potentielles (Newton et Newton, 2014 ; Harris, 2016). En effet, dans le contexte capitaliste contemporain, l'innovation est une valeur clé et il est souhaitable que le plus grand nombre possible d'individus participe au

développement économique par l'entremise de leurs idées. C'est dans cette perspective que la créativité est devenue, au 21<sup>e</sup> siècle, l'objectif des politiques éducatives de plusieurs pays (Craft, 2003; Newton et Newton, 2014 ; Harris, 2016). Principaux acteurs du milieu éducatif, les enseignants voient eux aussi généralement la créativité au sein de leur classe d'un œil favorable (Smith et Smith, 2010; Bereczki et Kárpáti, 2018). Bien que la place de la créativité en éducation ne semble plus à prouver, son implantation dans ce milieu ne fait toutefois pas consensus et les différentes perspectives adoptées par les parties impliquées se révèlent parfois conflictuelles, voir paradoxales. C'est pourquoi nous ferons dans les prochaines lignes un survol des enjeux et des tensions telles que relevées dans la littérature.

### 1.1.1 La conceptualisation de la créativité en éducation

De par sa nature transversale, la créativité est un phénomène complexe à définir (Craft, 2003; Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010; Steers, 2013; Newton et Newton, 2014) et c'est en ce sens que Capron Puozzo (2016) indique qu'il n'y en a pas qu'une seule et unique définition. En effet, sa conceptualisation dépend du contexte, de la culture et de la discipline dans laquelle elle est observée et c'est pourquoi Newton et Newton (2014) la qualifient de « polymorphe ». Il est toutefois possible de dégager une définition générale où l'on retrouve la notion de travail imaginatif ou d'idées ayant des aspects novateurs et utilitaires (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, 1999; Craft, 2003; Kamylyis, Berki, Saariluomaa, 2009; Chaîné, 2012; Newton et Newton, 2014 ; Kaufman et Beghetto, 2014). En éducation, l'accent est mis davantage sur le potentiel créatif de l'individu que sur sa productivité (Gralewski, 2019) et la créativité s'y insère dans le but d'effectuer des tâches ou de résoudre divers problèmes au quotidien plutôt que de laisser sa marque à travers des exploits relevant du génie (Craft, 2003; Kaufman et Beghetto, 2014). L'éducation étant avant tout un processus social, il est nécessaire de tenir aussi compte de l'interaction entre les



différents facteurs personnels et environnementaux qui caractérisent le milieu scolaire (Runco, 2014a; Newton et Newton, 2014; Davies, Jindal-Snape, Digby, Howe, Collier et Hay, 2014; Kaufman et Beghetto, 2014 Bereczki et Kárpáti, 2018).

Malgré beaucoup d'efforts d'une part comme de l'autre, le milieu de la recherche et le milieu scolaire sont unis par un lien complexe, voire houleux. Conséquemment, l'application de théories de la créativité dans les écoles n'a pas toujours obtenu les résultats escomptés (Feldman et Benjamin, 2006). Il est possible que la conception d'une créativité ayant des répercussions sur le plan global ou historique qui pique l'intérêt de nombreuses sociétés soit difficile à observer chez des enfants (Smith et Smith, 2010) et ne soit pas nécessairement applicable à l'ensemble de la population (Newton et Newton, 2014). Conceptualiser la créativité dans le contexte éducatif demande donc de se questionner sur les enjeux et les acteurs qui appartiennent à ce milieu. De ce fait, il est nécessaire de créer un langage qui lui est propre afin d'éviter divers glissements de sens (Craft, 2003). Par exemple, « enseigner la créativité » (*Teaching Creativity*), « enseigner de manière créative » (*Creative Teaching*) et « apprendre de manière créative » (*Creative Learning*) sont trois concepts distincts qui ne se traduisent pas de la même manière en pratique (Craft, 2003; Craft, 2005; Jeffrey et Craft, 2004; Saebø, McCammon et O'Farrell, 2007). Un enseignant pourrait ainsi « enseigner de manière créative » sans « enseigner la créativité » pour autant. Insérer la créativité au sein du milieu scolaire implique aussi de se questionner sur ses finalités. Tel que le demande Craft (2003; 2005), doit-on encourager son développement à tout prix malgré qu'elle puisse avoir des conséquences destructrices sur le plan environnemental ou social? De même, répond-elle aux besoins des élèves ou à ceux de la société?

En somme, la conceptualisation de la créativité en éducation est un processus complexe, mais nécessaire afin de la distinguer d'autres champs d'application et qui comporte son lot d'enjeux et de particularités. Bien qu'une définition générale

commune puisse être formulée, son application en pratique n'est toutefois pas chose simple et sa mise en œuvre par les différentes instances politiques ne fait pas toujours l'unanimité. En effet, tel que le mentionnent Feldman et Benjamin (2006), il est fort probable que les visées des instances diffèrent de celles du personnel du milieu scolaire. C'est pourquoi la prochaine section discutera des tensions associées à la place occupée par la créativité au sein de la classe et du curriculum.

### 1.1.2 La place de la créativité dans le curriculum

Le paysage de l'éducation contemporaine est caractérisé par une vague sans précédent d'évaluation, de standardisation et de compétitivité sur le plan international qui se traduit par un niveau de plus en plus grand de contrôle exercé par les instances politiques sur le curriculum (Craft, 2003; Feldman et Benjamin, 2006; Beghetto, 2010; Newton et Newton, 2014 ; Harris, 2016). Selon Harris (2016), il semble donc d'autant plus contradictoire que la tenue de discours sur la créativité ne cesse d'augmenter dans ce contexte. En effet, si la charge de travail associée au curriculum ne cesse d'augmenter, ce n'est pas le cas du nombre d'heures d'enseignement prévues pour la livrer. C'est ainsi que Runco (2014a) soulève un problème de « rentabilité » où les bénéfices potentiels de l'enseignement de la créativité sont imprévisibles et ne justifient pas le temps et les coûts investis par rapport à des matières plus sûres comme le français ou les mathématiques. La créativité est donc un objectif souhaitable, mais très souvent négligé (Kaufman et Beghetto, 2014).

Plusieurs causes peuvent expliquer ce décalage entre idéologie et pratique et le manque d'attention que reçoit la créativité dans le contexte scolaire. Différents facteurs identifiés par les enseignants sont relevés dans un important corpus de littérature sur le sujet. Ainsi, on retrouve comme limites à la créativité en classe la charge de travail associée au curriculum, le manque de temps et de ressources, le manque de formation

et la standardisation des pratiques pédagogiques (Craft, 2003; Dobbins, 2009; Beghetto, 2010; Bereczki et Kárpáti, 2018; Morais et Azevedo, 2011; Newton et Newton, 2014; Rubenstein, Ridgley, Callan et Karami, 2018; Davies, Jindal-Snape, Digby, Howe, Collier et Hay, 2014; Runco, 2014a). Avec de plus en plus de pression pour atteindre diverses cibles, par exemple en littérature, les enseignants favorisent la voie connue qui leur permet d'atteindre les exigences de leurs employeurs plutôt que de s'aventurer sur une voie inconnue (Newton et Newton, 2014 ; Runco, 2014a).

Nous concluons cette section en revenant sur la contradiction mentionnée plus tôt: l'intérêt de plus en plus marqué pour la créativité en éducation coïncide avec la venue d'un climat d'uniformisation et de standardisation jamais vu auparavant. Bien qu'ils tentent de répondre aux attentes de plus en plus élevées, le cadre de plus en plus restreint et le manque de temps, de ressources et de formation nuisent au travail des enseignants. Laissés à eux-mêmes, ceux-ci doivent se fier à leurs différentes croyances et connaissances pour orienter leur pratique. C'est pourquoi, suite aux tensions sur le plan de sa conceptualisation et de son insertion dans le milieu pratique, nous dirigerons notre attention vers les théories de la créativité sur lesquelles s'appuie le milieu enseignant dans le cadre de sa pratique.

### 1.1.3 Théories implicites de la créativité du milieu enseignant

L'évaluation de la créativité est un processus subjectif qui passe par un jugement externe et qui naît de l'interaction entre le spectateur et le stimulus (Lubart, Mouchiroud, Tordjman et Zenasni, 2015; Sternberg et Kaufman, 2010). Pour Besançon et Lubart (2015), l'individu mobilise lors de son évaluation un bagage de connaissances qui viennent teinter sa perspective. Ainsi, l'expertise de notation, de comparaison et de connaissance des productions typiques attendues ainsi que les connaissances disciplinaires spécifiques appuient l'enseignant dans sa prise de décision. C'est dans cette perspective que la recherche s'est intéressée à l'angle des théories implicites qu'ont les enseignants de la créativité (Saracho, 2012; Mullet, Willerson, Lamb et

Kettler, 2016; Bereczki et Kárpáti, 2018; Gralewski et Karwowski, 2018). Ces théories personnelles sont construites par des individus en se basant sur leur expérience de vie et sur leurs connaissances, souvent incomplètes, car peu structurées et différentes des théories explicites que produit la recherche qui elles doivent être organisées afin d'être partagées et véhiculées (Saracho, 2012; Runco, 2014a). L'étude des théories implicites des enseignants permet d'identifier les obstacles à la créativité et de faire le pont avec les théories explicites afin d'éviter qu'il y ait un décalage (Saracho, 2012).

Le corpus significatif de recherche sur le sujet qui a été produit dans les dernières années nous permet ainsi de cerner les divers éléments qui caractérisent les théories implicites qu'ont les enseignants de la créativité. D'abord, il semblerait que les enseignants portent généralement un regard favorable sur la créativité, mais qu'il existe souvent une contradiction quant au potentiel créatif de leurs élèves (Bereczki et Kárpáti, 2018; Kampylis, Berki, Saariluomaa, 2009; Mullet, Willerson, Lamb et Kettler, 2016). En effet, il semblerait que, si plusieurs enseignants conçoivent la créativité de manière démocratique, ceux-ci considèrent aussi que seuls certains élèves ont réellement un potentiel créatif. De plus, malgré que les enseignants aient une vision positive de la créativité, celle-ci ne se traduit que rarement en pratiques pédagogiques favorisant son développement (Bereczki et Kárpáti, 2018). Sur ce point, le manque de techniques concrètes à leur disposition est suggéré comme une explication possible par Kaufman et Beghetto (2014). Finalement, plusieurs enseignants croient que certaines matières ne favorisent pas le développement de la créativité et il est possible de constater un certain biais vers les arts (Kampylis, Berki, Saariluomaa, 2009; Mullet, Willerson, Lamb et Kettler, 2016).

Lorsque questionnés sur les facteurs qui influencent le développement de la créativité, les enseignants ont tendance à identifier les facteurs personnels et comportementaux comme favorables tandis qu'ils identifient peu ou oublient de tenir compte des facteurs environnementaux (Davies, Jindal-Snape, Digby, Howe, Collier et Hay, 2014;

Ruberstein, Ridgley, Callan et Karami, 2018). De plus, Morais et Azevedo (2011) rapportent qu'il est difficile pour plusieurs enseignants d'identifier la place qu'occupe la créativité au sein de leurs écoles et il semblerait qu'ils mobilisent des concepts différents pour évaluer la créativité chez les enseignants et chez leurs élèves. C'est ainsi qu'il leur est difficile d'identifier la créativité chez leurs élèves et que les traits qu'ils y associent diffèrent de ceux relevés par la recherche (Mullet, Willerson, Lamb et Kettler, 2016; Bereczki et Kárpáti, 2018; Beghetto, 2010; Gralewski, 2019).

Les éléments mentionnés dans les sections précédentes nous permettent de dresser un portrait général de la créativité en éducation. Nous constatons qu'elle est un concept complexe à définir et que son développement dans le contexte de plusieurs curriculums est grandement restreint par des cadres et par des exigences de plus en plus élevées. À cela s'ajoute le décalage relevé entre les théories implicites des enseignants et les théories explicites de la recherche et il nous semble approprié de rejoindre les propos de Newton et Newton (2014) qui parlent d'une crise de la créativité en éducation à l'échelle mondiale. Toutefois, la créativité est aussi un concept qui a des particularités culturelles (Craft, 2003; Lubart, 2010; Newton et Newton, 2014) et, malgré la présence d'éléments communs à l'échelle globale, plusieurs différences existent à l'échelle locale. Il nous semble donc nécessaire de décrire le contexte québécois et c'est pourquoi la prochaine section traitera des différentes particularités qui lui sont associées.

#### 1.1.4 La créativité dans le contexte scolaire québécois

Comme mentionné précédemment, la créativité est l'une des préoccupations de la société québécoise. Selon Comeau (1995) et Chaîné (2012), elle fait partie des enjeux du milieu scolaire depuis plusieurs années. Naturellement, elle se trouve donc inscrite de manière explicite et implicite dans le PFEQ (MEQ, 2001; Goetgheluck, 2008). Le contexte scolaire québécois n'échappe toutefois pas aux difficultés mentionnées plus haut et, bien qu'elle soit présente dans le curriculum, les assises sur lesquelles elle s'appuie restent nébuleuses tout comme sa mise en œuvre. En effet, selon Goetgheluck (2008), il est possible de relever deux tendances épistémologiques distinctes, soit l'utilisation instrumentale et l'enrichissement culturel qui présentent un certain niveau d'incompatibilité de par leurs différences fondamentales. Cette incompatibilité pourrait avoir comme effet de créer une certaine confusion chez les enseignants pour qui il serait alors difficile d'intégrer la créativité dans leur pratique. Le PFEQ étant le document de référence du système scolaire québécois, nous débuterons par présenter un survol de l'intégration de la créativité dans ses pages.

La créativité est d'abord présentée de manière explicite sous la forme d'une compétence transversale: « Mettre en œuvre sa pensée créatrice » (MEQ, 2001). On y indique qu'elle « dépasse largement le domaine des arts » et qu'elle « s'exerce dans tous les secteurs de l'activité humaine » (MEQ, 2001 p. 22). De plus, on considère qu'elle est universelle puisque « tout individu est spontanément capable de créativité » et intégrale aux apprentissages puisque « c'est l'ensemble des activités qui doivent supporter le développement d'une pensée créatrice » (Ibid.). Ce dernier point semble indiquer une prise de position vers une conception sans attache disciplinaire, où, tel que le mentionne Baer (2010), la créativité est conceptualisée comme l'intelligence: une habileté générale qui chapeaute les actions de l'individu. Nous remarquons toutefois qu'aucune définition à proprement dit n'est toutefois présentée dans cette compétence. De plus, la présence de cette dernière ne garantit pas pour autant que le

personnel enseignant y porte attention. En effet, un rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2007) mentionne que, contrairement aux compétences disciplinaires qui sont encadrées par la progression des apprentissages ainsi que par un cadre d'évaluation précis, on observe un manque d'outils et d'indicateurs clairs qui rendent l'évaluation des compétences transversales complexe. De plus, les compétences transversales n'ont pas d'attentes de fin de cycle quant à l'évaluation (MEQ, 2002) et les enseignants n'ont pas à en tenir compte au bulletin. Outre la compétence transversale, on la retrouve aussi sous la forme du processus de création dans les compétences artistiques et dans la démarche de résolution de problème de la compétence de la mathématique, de la science et de la technologie (Goetgheluck, 2008). Effectivement, il est possible de trouver la présence d'items et d'unités de sens faisant référence à la créativité dans ces deux catégories, mais de manière beaucoup plus explicite dans le cadre des compétences artistiques (MEQ, 2001; Goetgheluck, 2008).

Puisque les compétences transversales sont peu prises en compte dans le milieu scolaire et que les marqueurs trouvés dans la compétence de la mathématique, de la science et de la technologie sont peu explicites, il semblerait que la créativité soit confinée au domaine des arts: « (...) il semble que le MELS associe, encore aujourd'hui, la créativité à l'art (...) » (Goetgheluck, 2008, p.80). Il apparaîtrait donc que la visée transversale proposée par le PFEQ se concrétise difficilement, d'autant plus que sa prise de position et l'organisation des éléments manquent de clarté (Goetgheluck, 2008). Contrairement aux compétences transversales, les compétences disciplinaires requièrent des connaissances et des techniques qui leur sont spécifiques. À cet effet, Baer (2010) mentionne que, conceptualisée ainsi, la créativité n'est pas nécessairement une habileté qui se transfère d'un domaine à un autre. Un individu pouvant être perçu comme très créatif dans un domaine, il ne le sera donc pas pour autant dans un autre. De plus, De La Durantaye (2012) indique que les définitions psychologiques ne peuvent pas capturer réellement l'essence de la créativité artistique et c'est pourquoi le domaine des arts traite donc davantage de démarche de création que de créativité à proprement dit.

En somme, plusieurs des éléments mentionnés plus tôt s'appliquent au contexte québécois. Nous constatons la présence de difficultés sur le plan de la conceptualisation de la créativité et dans sa mise en place au sein du curriculum ainsi que la présence d'un certain biais vers les arts. Autre constat, nos recherches ont permis de trouver peu de sources traitant spécifiquement de la créativité en contexte québécois, sauf dans le domaine des arts (ex : Gosselin, Potvin, Gingras et Murphy, 1998; Duval, 2012; Chaîné, 2012; Marceau, 2012) où plusieurs auteurs entretiennent l'intérêt pour le sujet. C'est d'ailleurs justement le manque d'attention d'autres domaines en contexte québécois, plutôt que sa conceptualisation et son domaine d'attache, que nous relevons comme problématique. Nous concluons ainsi notre survol des enjeux associés à la créativité en éducation pour nous diriger vers les enjeux associés au contexte spécifique de cette recherche, soit l'adaptation scolaire.

## 1.2 Portrait de l'adaptation scolaire dans le contexte québécois

Dans le système scolaire québécois, la scolarisation des élèves HDAA est régie par la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999). Au cœur de ses préoccupations se trouve la mise en place d'un « environnement favorable aux apprentissages et à la réussite de tous les élèves » ainsi que « l'adaptation des services éducatifs » dans l'intervention auprès des élèves handicapés ou en difficulté (MEQ, 1999). Instauré suite à l'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire, le *Plan d'action pour soutenir la réussite des EHDAA* (MELS, 2008) vise une organisation des services variée avec comme objectif l'intégration de ces élèves en classe ordinaire lorsque possible. Ils reçoivent ainsi des services suite à une évaluation de leurs besoins et ils sont par la suite catégorisés au moyen de codes. Cette forme de service est ancrée dans le modèle biomédical des fonctional-limitations (Florian et coll., 2006) qui met l'accent sur les limites et les difficultés de cette population d'élèves. Ce genre de politique est



toutefois critiqué pour sa conception axée sur l'individu comme source du problème et la prochaine section abordera donc les enjeux associés à cette conception de l'adaptation scolaire.

### 1.2.1 Enjeux en adaptation scolaire et disability studies

Selon Florian et coll. (2006), il ne peut exister de politique publique sans système de classification, car c'est cette classification qui détermine qui reçoit quels services et dans quelle mesure. Dans le cadre du système des *functional-limitations* que l'on peut traduire comme les « limites au fonctionnement » les auteurs émettent plusieurs critiques, notamment que les élèves au sein d'une même catégorie peuvent avoir des besoins différents et que ces catégories présentent la difficulté comme émanant de l'élève lui-même plutôt que de son environnement qui ne réussit pas à répondre à ses besoins. À l'opposé, les disability studies, champ sans traduction française (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001), se positionnent pour une redéfinition des modèles et des conceptions du handicap (Baglieri et coll., 2011). De ces positions émerge un débat au sein de l'adaptation scolaire qui oppose les « incrémentalistes », défenseurs du système actuel, aux « reconceptualistes », défenseurs d'un changement de conceptions (Andrews et al. 2000, cités dans Baglieri et al., 2011). Les deux positions sont synthétisées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1.1 Débat sur les conceptions de l'éducation spécialisée traduit et adapté de Andrews et coll. (2000, cités dans Baglieri et al., 2011)

Enjeu	Position	
	Incrémentaliste	Reconceptualiste
Conceptualisation du handicap	S'inspire du modèle médical du handicap, conçoit que les déficits sont intrinsèques à l'individu	Le considère comme un construit social tout en reconnaissant les aspects physiologiques et biologiques des difficultés de fonctionnement
Rôle de l'éducation spécialisée	Opère sur l'individu au moyen d'interventions qui visent à augmenter son niveau de fonctionnement	Conçoit la pertinence des interventions sur l'individu, mais opère davantage sur les facteurs environnementaux
Croyances sur les résultats attendus de l'éducation spécialisée	L'éducation spécialisée prépare l'individu au monde postscolaire	Vise à créer une société qui accepte la différence et prends soin de ses membres
État de la connaissance sur l'éducation spécialisée	Considère que la direction de la recherche est établie et se dirige dans la bonne voie	Affirme que la base de connaissances est insuffisante et inadéquate
Étapes nécessaires pour l'amélioration de l'éducation spécialisée	Soutiens la recherche traditionnelle qui vise à créer et évaluer des interventions ciblées pour le personnel enseignant	Vise un changement substantiel axé sur une la prise de décisions éthiques et réfléchies par le personnel enseignant.

Le point central de ce débat est la conception du handicap que se font les différents partis. Si d'une part la position incrémentaliste le perçoit comme une limite propre à l'individu, la position reconceptualiste l'aborde d'autre part comme un construit social au sein d'un modèle interactif (Reindal, 2008; Baglieri et al., 2011). Les modèles individuels comme le modèle biomédical ne prennent pas en compte le contexte social,

culturel et environnemental et entretiennent la vision que la société prend soin d'individus « malchanceux », ce qui renforce un discours paternaliste du handicap (Reindal, 2008). Cela ne signifie toutefois pas qu'il faut ignorer les difficultés vécues par ces individus et les attribuer uniquement à des facteurs sociaux, mais plutôt de reconnaître que le handicap naît de l'interaction entre l'individu et son milieu (Terzi, 2005; Reindal, 2008). C'est en ce sens que Dyson (cité dans Terzi, 2005; Reindal, 2008) indique que les besoins particuliers des enfants apparaissent lorsque le système éducatif ne réussit pas à s'adapter aux besoins de celui-ci. Dans une perspective de répondre aux besoins des élèves HDAA, le système scolaire québécois a mis en place une politique à trois paliers, soit la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et la modification (MELS, 2014). Bien que fondés sur des principes d'inclusion, ces pratiques ont plutôt comme effet de renforcer la séparation entre une population « générale » et une population « à besoins particuliers » (Baglieri et coll., 2011).

Autre document important, la politique de l'adaptation scolaire a été élaborée dans le but de répondre aux besoins des EHDAA (MEQ, 1999). Toujours est-il que les choix effectués dans l'organisation des services ont un impact sur la trajectoire développementale de ces enfants et, bien qu'ils visent des conditions d'apprentissages les plus ordinaires possibles pour ces élèves, ils contribuent aussi à leur stigmatisation (Baglieri et coll., 2011). En effet, Florian et coll. (2006) rapportent que, s'ils assurent pour eux la présence de services et d'adaptations, ils ont aussi comme effet de renforcer les différences entre les populations dites ordinaires et les populations d'adaptation scolaire. De là naît une conception du handicap ancrée dans le système médical qui vise à comparer les différentes populations à une norme et à relever leur écart par rapport à celle-ci.

### 1.3 Problème de recherche

Les éléments mentionnés dans les sections précédentes nous ont permis de dresser le contexte de la présente recherche. Afin d'en articuler le problème, nous débuterons avec une brève synthèse des éléments présentés jusqu'à maintenant. Du côté de la créativité, nous retenons d'abord qu'elle est un concept difficile à définir dans le contexte de l'éducation (Craft, 2003; Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010; Steers, 2013; Newton et Newton, 2014). Ensuite, que ce facteur, lorsque combiné à un curriculum de plus en plus chargé, rend difficile le développement de la créativité dans le milieu scolaire (Craft, 2003; Feldman et Benjamin, 2006; Beghetto, 2010; Newton et Newton, 2014 ; Harris, 2016). Le Québec n'échappe pas à ce phénomène et nous observons des ambiguïtés et contradictions dans le PFEQ (Goetgheluck, 2008) ainsi que peu de recherches sur le sujet, hormis dans le domaine des arts. Finalement, que ces difficultés de conceptualisation et d'implantation nous mènent au troisième phénomène relevé, soit la présence de théories implicites de la créativité chez les enseignants qui ne concordent pas totalement avec les théories produites par la recherche (Saracho, 2012; Mullet, Willerson, Lamb et Kettler, 2016; Bereczki et Kárpáti, 2018).

Du côté de l'adaptation scolaire, nous retenons que, dans le système scolaire québécois, elle repose sur le modèle biomédical des functional-limitations qui se base sur les limites et difficultés que vivent les élèves afin de leur attribuer des services (Feldman et Benjamin, 2006). Cette conception tient peu compte des facteurs environnementaux (Reindal, 2008) et a tendance à représenter le problème comme émanant de l'individu (Baglieri et coll., 2011). Les différents services à l'élève sont donc mis en place dans une perspective de normalisation et visent à ce que les élèves HDAA répondent le plus possible aux exigences fixées par la norme.

À la lumière de ces éléments, nous argumentons qu'en contexte scolaire québécois, tant la créativité que l'organisation des services EHDAA relèvent d'un désir de productivité. En effet, il semble souhaitable que les élèves développent leur créativité principalement pour favoriser le développement économique. De même, de nombreuses mesures sont mises en place pour scolariser les élèves HDAA puisqu'autrement, ils deviennent un fardeau pour le système. Ce désir de normalisation de ces populations implique une pression élevée sur ces individus afin de répondre aux exigences de la norme. Bien plus qu'un levier pour avoir accès à des promotions sur le marché du travail, leur créativité pourrait leur permettre de développer des moyens pour répondre à leurs besoins et améliorer leur qualité de vie. De ce fait, nous estimons pertinent de nous questionner sur la place occupée par cette créativité au sein des classes d'adaptation scolaire. Est-elle, comme au secteur régulier, un apprentissage un peu délaissé par tout un chacun en dehors des arts?

Parmi les nombreuses populations d'élèves HDAA sur lesquelles nous pourrions nous questionner, les élèves ayant un TSA nous semblent intéressants en raison des idées véhiculées sur leur créativité. En effet, il semble y avoir la conception que ces individus sont moins créatifs que la moyenne. Avant toutefois de présenter les éléments relevant de la recherche sur leur créativité, nous discuterons de leur situation dans le contexte scolaire québécois afin de bien situer le lecteur.

### 1.3.1 Portrait des élèves ayant un TSA au Québec

Les élèves ayant un TSA constituent la population la plus représentée au sein des élèves handicapés et leur nombre s'élevait à 14 429 dans le système scolaire québécois en 2015-2016 dont environ 45% (n = 6415) étaient intégrés en classe ordinaire (Fédération Québécoise de l'Autisme, 2018a; Banque de Données sur les Statistiques officielles du Québec, 2018). Afin d'accéder aux différents services reliés à leur diagnostic, ces élèves doivent répondre aux critères de la cote 50 que l'on retrouve dans le document *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, le MELS (2007). Ces différents critères sont présentés dans la figure ci-bas.

Tableau 1.2 Critères d'attribution de la cote 50: Troubles envahissants du développement tiré de MELS (2007, p. 21)

Évaluation diagnostique et conclusions professionnelles	Limitations ou incapacités	Manifestations généralement observées sur le plan scolaire
L'élève handicapé par des troubles envahissants du développement est celui :		
<p>•pour qui un diagnostic a été établi par un médecin ayant développé une expertise en la matière et qui travaille en multidisciplinarité ou en interdisciplinarité;</p> <p>Où</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pour qui un psychologue ayant développé une expertise en la matière et qui travaille en multidisciplinarité ou en interdisciplinarité a conclu, à la suite de son évaluation, à la présence d'un trouble envahissant du développement;</li> </ul> <p>Et</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dont l'évaluation du fonctionnement global à l'aide de techniques d'observation systématique et d'examens standardisés conclut à l'un ou à l'autre des diagnostics suivants :</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trouble autistique,</li> <li>- syndrome de Rett,</li> <li>- trouble désintégréatif de l'enfance,</li> <li>- Syndrome d'Asperger,</li> <li>-trouble envahissant du développement non spécifié</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•qui a des limites importantes concernant plusieurs des aspects suivants :</li> <li>-la communication,</li> <li>-la socialisation,</li> <li>-les apprentissages scolaires;</li> <li>• dont les incapacités l'empêchent d'accomplir les tâches scolaires normalement proposées aux jeunes de son âge.</li> </ul>	<p>Du point de vue des apprentissages :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Difficultés marquées dans l'acquisition de concepts.</li> <li>•Difficultés importantes sur le plan de la communication, tant à l'oral qu'à l'écrit: type de discours, intentions communicatives, etc.; difficulté à saisir le contexte et à repérer les indices non verbaux.</li> <li>•Difficultés très marquées à réfléchir sur le langage.</li> <li>•Difficultés à planifier et à s'organiser dans le temps, l'espace ou par rapport à la tâche. •Répertoire limité de stratégies pour résoudre des problèmes.</li> </ul> <p>Du point de vue du fonctionnement à l'école:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Difficultés importantes dans l'établissement de relations avec les autres et d'intégration au groupe.</li> <li>•Difficultés d'adaptation aux changements et à la nouveauté.</li> <li>•Craintes, opposition ou agitation possibles dans des situations banales.</li> <li>•Rigidité cognitive, maniérisme, gestes stéréotypés.</li> </ul>

(Note: L'appellation "Trouble envahissant du développement" fait référence aux anciens critères diagnostiques du DSM-IV)

Les éléments suivants de la colonne des manifestations généralement observées sur le plan scolaire retiennent notre attention : 1) *difficultés d'adaptation aux changements et à la nouveauté*, 2) *répertoire limité de stratégies pour résoudre des problèmes* et 3) *rigidité cognitive, maniérisme, gestes stéréotypés*. Nous reviendrons sur ces éléments plus loin.

Selon le degré de sévérité des éléments présentés dans le tableau 1.2, ces élèves peuvent être scolarisés en classe ordinaire, en classe spéciale au sein d'une école ordinaire ou en classe spéciale dans une école spécialisée (FQA, 2018a). Au sein des classes spécialisées, l'approche la plus fréquemment utilisée est la méthode de traitement et éducation des enfants autistes ou souffrant de handicaps de communication apparentés que l'on abrège TEACCH (Mottron, 2010 ; FQA, 2018b). Cette approche offre plusieurs avantages sur le plan de l'adaptation aux besoins des élèves, notamment puisqu'elle est adaptée au niveau développemental de l'enfant et structurée en fonction de ses forces et de ses défis (FQA, 2018b). Cependant, ce type d'environnement est aussi basé sur des méthodes pédagogiques comportementales où les intérêts des enfants TSA ne sont pas réellement pris en compte (Mottron, 2010; 2017). À nouveau, il est donc possible de voir l'effet de normalisation décrit lors de la section précédente portant sur l'adaptation scolaire. C'est aussi dans cette perspective que s'est déroulée la recherche initiale sur leur créativité dont il est question dans la prochaine section.

### 1.3.2 État de la recherche sur la créativité des personnes ayant un TSA

Les recherches initiales qui se sont intéressées à la créativité chez les personnes autistes démontrent que celles-ci obtiennent généralement des résultats inférieurs aux tests de créativité. Nous constatons par exemple qu'elles produisent moins d'idées nouvelles et que celles-ci appartiennent à des catégories moins variées (ex.: les véhicules, les jouets) aux différents tests de créativité (Lewis et Boucher, 1991; Craig et Baron-Cohen, 1999). Il leur semble aussi plus difficile de produire des réponses ancrées dans



l'imaginaire que dans le concret (Craig et Baron Cohen, 1999). Cette perspective est toutefois vue comme datée et limitée (Diener et al., 2016) et plusieurs chercheurs considèrent que les conclusions initiales des études sur les relations entre la créativité et l'autisme ont créé la conception que les enfants autistes seraient moins créatifs que les enfants dits neurotypiques (Lee et Hobson, 2010; Koo, 2008; Diener et al, 2016; Ten Eycke et Muller, 2015; Smith et Madden-Zibman, 2014) ; la recherche récente présente un portrait différent. Nous observons par exemple que l'emploi d'outils adaptés permet de brosser un portrait plus clair de leur réel potentiel (Diener et al., 2016; Allen et Craig, 2016) et qu'il est possible de développer leur créativité au moyen de thérapies et avec du support quotidien (Smith et Madden-Zibman, 2014). Nous relevons aussi la présence de facteurs externes pouvant interférer en contexte de création comme des lacunes sur le plan de la connaissance des situations sociales (Jolley et al. 2013; Ten Eycke et Muller, 2015) ou sur le plan de certaines fonctions exécutives comme la planification (Allen et Craig, 2016). Lorsque comparés à leurs pairs dits neurotypiques, nous observons que les élèves ayant un TSA ont des capacités similaires lorsque vient le temps de décoder et d'analyser des dessins (Allen, 2009) et que leurs dessins sont similaires sur le plan des détails, mais qu'il semblerait y avoir une moins grande variation d'une œuvre à l'autre (Lee et Hobson 2010; Aleksandrovich et Zoglowek 2014). Finalement, certains enfants ayant un TSA ont des capacités de créativité comparables à celles des enfants dits neurotypiques (Koo, 2008) et il semblerait qu'il y ait une grande étendue de différences individuelles allant de peu créatif à très créatif tant chez les enfants ayant un TSA que chez ceux dits neurotypiques (Aleksandrovich et Zoglowek 2014).

En somme, les recherches initiales semblent avoir créé une conception des personnes ayant un TSA les présentant comme ayant des capacités créatives en deçà de celles des personnes neurotypiques. Toutefois, en tenant compte des particularités du TSA, la recherche récente nous a permis de nuancer cette position. Nous en retirons que, lorsque des conditions d'évaluation favorables sont mises en place, un portrait plus

représentatif tenant compte des forces et des besoins de ces personnes peut être dressé. Nous tenons aussi à souligner la distinction importante entre la présence de difficultés sur le plan de la créativité et l'absence de créativité qui traitent de réalités différentes. Pour conclure cette section, nous revenons sur les éléments retenus précédemment dans le tableau sur les critères de la cote 50 que nous comparerons ci-bas avec certains éléments tirés du descriptif de la compétence transversale « mettre en œuvre sa pensée créatrice » (MEQ, 2001).

*Tableau 1.3 : Comparaison entre des éléments des critères d'attribution de la cote 50 et des éléments de la compétence transversale « mettre en œuvre sa pensée créatrice »*

<b>Critères d'attribution de la cote 50</b>	<b>Mettre en œuvre sa pensée créatrice</b>
Difficultés d'adaptation aux changements et à la nouveauté	Accepter le risque et l'inconnu Persister dans l'exploration
Répertoire limité de stratégies pour résoudre des problèmes	Reconnaître les éléments de solution qui se présentent
Rigidité cognitive, maniérisme, gestes stéréotypés	Exploiter de nouvelles idées

En comparant ces éléments, nous pouvons constater que certaines des difficultés des élèves ayant un TSA touchent à des aspects centraux de la conceptualisation de la créativité dans le PFEQ. Considérant que ces deux documents encadrent la pratique des enseignants en classe TSA, il nous semble pertinent d'investiguer quelle est leur conception de la créativité en milieu scolaire d'une part, et quelle est leur perception de la créativité de leurs élèves d'autre part. Pour ce faire, nous avons choisi l'approche des représentations sociales que nous justifierons dans la prochaine section.

### 1.3.3 Théories implicites et représentations sociales

La recherche moderne en éducation s'inscrit au sein d'un paradigme interprétativiste axé sur la professionnalisation de la profession enseignante et sur l'acte d'enseigner

(Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). En ce sens, de plus en plus de problématiques sont abordées en partant du point de vue des enseignants afin d'évaluer leur pratique et son impact sur les élèves à leur charge. Le courant de recherche sur les théories implicites de la créativité s'inscrit dans cette perspective et les différentes études qui lui sont associées ont permis de relever différents décalages entre le milieu scientifique et le milieu de la pratique. L'étude de ces théories n'est toutefois pas la seule approche qui permette d'observer ce phénomène. L'une d'entre elles est les représentations sociales qui s'intéresse au savoir construit socialement par un groupe d'individus à propos d'un objet donné. Cette approche a récemment été employée afin d'étudier la créativité (Glaveanu, 2011) ainsi que les élèves HDAA (ex.: Jolicoeur, 2015 ; Fortier, 2008; Linton et coll., 2015) et elle a permis de dégager diverses tendances au sein des groupes à l'étude. Nous sommes d'avis que l'étude des représentations de la créativité des élèves ayant un TSA relève non seulement des connaissances de leurs enseignants sur le sujet, mais aussi de leur manière de percevoir le TSA. Tel qu'il fût présenté précédemment, nos conceptions du handicap s'appuient souvent sur des modèles médicaux axés sur les limites des individus. De même, il semble exister une tendance au sein de la recherche sur la créativité des personnes ayant un TSA les présentant comme peu ou pas créatifs. Selon nous, ces éléments doivent être étudiés de manière interactive et c'est pourquoi l'emploi de l'approche des représentations sociales nous semble plus approprié que celui des théories implicites.

#### 1.3.4 Les représentations sociales, mais de quelle créativité ?

Les sections précédentes nous auront permis de constater la complexité associée à la créativité. Bien que nous souhaitions ultimement questionner les enseignants sur leurs représentations de la créativité de leurs élèves, il nous semble aussi important de comprendre ce que signifie pour eux la créativité. En effet, l'évaluation de la créativité par un groupe repose sur un jugement appuyé sur les connaissances des individus sur

le sujet (Gosselin, Gingras, Potvin et Murphy, 1998; Lubart, Mouchiroud, Tordjman et Zenasni, 2015; Steinberg et Kaufman, 2010; Besançon et Lubart, 2015). De ce fait, il nous semble important d'aller d'abord chercher les représentations qu'ont ces enseignants sur le plan de la créativité au sein de leur travail pour ensuite comprendre de quelle manière leurs élèves ayant un TSA y répondent ou non. Cette approche nous apparaît pertinente pour les raisons suivantes. D'une part, rappelons que l'une des faillites du modèle biomédical est justement l'absence de considération des facteurs environnementaux (Reindal, 2008). D'autre part, la créativité est elle aussi un phénomène interactif dont l'une des composantes est l'environnement (Rhodes, 1961). Nous pensons donc que questionner les enseignants tant sur la créativité au sein de leur travail que sur la créativité de leurs élèves nous permettra d'avoir accès à cette interactivité qui est essentielle dans le cadre de notre analyse.

#### 1.4 Question de recherche

Ce chapitre nous aura permis de mettre en contexte les différents éléments de la présente recherche. Dans un premier temps, nous avons pu constater que l'implantation de la créativité à titre d'apprentissage en éducation est un projet complexe teinté de plusieurs tensions. Le contexte éducatif québécois auquel nous nous intéressons n'échappe pas à ces enjeux et la présence de la créativité dans le PFEQ semble créer une certaine confusion. Dans un second temps, il fut question de l'organisation des services aux élèves HDAA sous le modèle biomédical du handicap. Nos questionnements sur ces deux phénomènes nous ont amenés aux élèves ayant un TSA chez qui la créativité semble associée à la conceptualisation du handicap. Afin de bien représenter l'interactivité de ces phénomènes, nous tenterons de répondre à la question suivante :

*Quelles sont les représentations sociales de la créativité  
chez des titulaires de classe TSA?*

Cette recherche est pertinente et originale pour plusieurs raisons. Nous souhaitons explorer dans le cadre de cette recherche la relation entre deux phénomènes qui, à notre connaissance, n'a jamais été étudiée auparavant, mais qui mérite toutefois notre attention. D'abord, l'absence d'études sur la relation entre ces deux phénomènes limite une réflexion qui mériterait selon nous d'être alimentée. De ce fait, la présente recherche est originale et nous semble pertinente puisqu'elle permet d'approfondir les connaissances sur un sujet à ce jour peu exploité. Ensuite, nous estimons qu'elle est pertinente sur le plan scientifique parce que tant la créativité que la scolarisation des élèves HDAA sont des sujets d'actualité dans le milieu de la recherche en éducation. Les connaissances produites dans l'un et l'autre de ces champs par cette recherche peuvent contribuer à chacun d'eux, mais elles peuvent aussi permettre l'élaboration de nouvelles questions de recherches dans lesquelles ils sont traités de manière concomitante. De même, l'approche choisie peut potentiellement révéler des besoins de formation en lien avec le développement professionnel des enseignants. Finalement, nous pensons que la présente recherche est pertinente sur le plan social puisqu'elle s'inscrit dans une perspective de démocratisation et d'accessibilité pour les élèves ayant un TSA. En effet, considérant que la créativité est estimée comme une des fonctions essentielles de notre société moderne, il est du devoir de notre système d'éducation de fournir les outils nécessaires à son développement. Notre recherche travaille en ce sens en évaluant la présence ou non d'une conception négative qui pourrait nuire à ce but. Les résultats pourront donc bénéficier tant aux enseignants en alimentant leur pratique réflexive qu'à leurs élèves.



## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Le chapitre précédent nous a permis de cerner la problématique de cette recherche et ce second chapitre aura pour but d'en analyser les différentes composantes afin d'établir un cadre de référence. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), la réalité éducative est complexe, plurielle, diverse et interactive et l'enseignant agit à titre d'acteur social au sein de son milieu d'enseignement. En ce sens, ce cadre théorique se positionne lui aussi dans une perspective d'interactivité et nous y aborderons les différents concepts en tenant compte des relations entre les individus et leur environnement. Des éléments soulevés précédemment, deux nous semblent centraux et donc essentiels à définir. C'est pourquoi nous définirons dans un premier temps la créativité puisqu'elle est l'objet d'étude et le fil conducteur de ce mémoire et dans un second temps, le concept des représentations sociales puisqu'il constitue l'angle par lequel nous souhaitons aborder la créativité dans le contexte scolaire.

## 2.1 La créativité

Comme mentionné précédemment, la créativité est un phénomène complexe à conceptualiser de par sa nature transversale (Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010). Son étude doit se faire tant en regardant vers l'avant qu'en observant et critiquant les assises théoriques ayant mené à ses conceptualisations modernes (Runco et Albert, 2010). En ce sens, nous débuterons par un bref survol historique du concept pour ensuite diriger notre attention vers les perspectives modernes du concept.

### 2.1.1 Historique du concept

La conception de la créativité dépend grandement de l'époque et la culture dans laquelle on en observe les manifestations (Weiner, 2000 ; Lubart, Mouchiroud, Tordjman et Zenasni 2015; Runco et Albert, 2010; Capron Puozzo, 2016). Le concept a donc grandement évolué à travers les années avant d'en arriver aux conceptions modernes qui orientent la recherche contemporaine. Puisque ce mémoire se déroule en contexte scolaire québécois, nous adopterons une perspective occidentale.

Les premières conceptions de la créativité remontent à l'Antiquité où la création est perçue comme dépendante du pouvoir divin (Weiner, 2000 ; Simonton, 2001; Runco et Albert, 2010; Capron Puozzo, 2016). L'histoire de la créativité est teintée de son lot de mythes et elle trouve donc ses racines davantage dans le domaine du religieux que de la science (Weiner, 2000 ; Simonton, 2001). La plupart des religions semblent avoir des mythes concernant un pouvoir de création extraordinaire (Simonton, 2001) et l'histoire initiale de la créativité la présente sous la perspective que toute action humaine ne soit qu'imitation ou glorification du divin (Weiner, 2000). On observe tout au long de l'Antiquité diverses traces artistiques, philosophiques, politiques et scientifiques de cette époque ayant grandement influencé le cours de l'évolution humaine et qui sont aujourd'hui perçues comme des manifestations évidentes des



fonctions créatrices humaines. Toutefois, les sociétés de cette époque les perçoivent comme le résultat de l'inspiration divine, l'humain étant dépendant de muses pour son inspiration et ne peut qu'imiter ou reproduire la nature qui l'entoure (Weiner, 2000; Lubart, Mouchiroud, Tordjman et Zenasni 2015). Cette notion de la créativité comme privilège persiste tout au long du Moyen Âge et de la Renaissance (Weiner, 2000). Même au siècle des Lumières, la notion de créativité est perçue comme un don de génie que certains individus possèdent (Weiner, 2000 ; Capron Puozzo, 2016). En fait, il faudra attendre la fin du 19e siècle pour que ces aspects de la créativité soient contestés (Capron Puozzo, 2016).

L'étude de la créativité à proprement dit est donc un phénomène relativement récent qui ne cesse de prendre de l'ampleur. Son étude est complexe et touche une multitude de domaines, ce qui donne lieu à différentes définitions. Afin de clarifier la direction de ce cadre conceptuel, nous aborderons cet aspect polymorphe dans la prochaine section.

### 2.1.2 Définir la créativité

Le mot créativité est apparu pour la première fois vers la fin du 19e siècle (Weiner, 2000 ; Pope, 2005). Pour plusieurs chercheurs, la recherche moderne en créativité ne débute toutefois qu'avec l'adresse présidentielle de 1950 de J.P. Guilford à l'American Psychological Association (APA) où il déplorait le peu d'intérêt pour le sujet (Rhodes, 1961 ; Weiner, 2000; Plucker, 2001; Feldman et Benjamin, 2006; Runco et Albert, 2010; Lubart, Mouchiroud, Tordjman et Zenasni, 2015). Cependant, pour Guilford, ce seraient plutôt le contexte post-Seconde Guerre mondiale, la Guerre froide et la course à l'espace qui seraient les déclencheurs de ce renouement d'intérêt pour le sujet (Plucker, 2001). Que ce soit l'appel de Guilford, les changements sociaux ou une combinaison des deux qui en soient la cause, la recherche sur le sujet n'a cessé de s'accroître par la suite. C'est cette grande variété de recherche sur le sujet qui amène

Craft (2005) à clarifier la confusion fréquente entre les termes créativité, imagination et innovation :

*Tableau 2.1 Définitions des termes imagination, créativité et innovation traduit et adapté de Craft (2005)*

Imagination	Créativité	Innovation
<p>Trois composantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Imager qui traite des représentations mentales</li> <li>-Imaginer qui implique supposer que quelque chose arrive</li> <li>-Être imaginatif qui signifie générer une nouvelle avenue</li> </ul>	<p>Générer de nouvelles idées qui ont une valeur et sont originales</p>	<p>« Implantation de nouvelles idées afin de créer un produit de valeur à travers son absorption sur le marché »</p> <p>Innover est donc de mettre en place une idée sur le marché pour la première fois</p>

Ainsi, si l'imagination et l'innovation ont des traits en commun avec la créativité, elles ne traitent pas non plus tout à fait de la même réalité. En effet, l'imagination est un processus plus vague et abstrait et il semble donc qu'imaginer ne correspond pas toujours à créer. De même, l'innovation implique la mise en place d'une idée sur le marché, ce qui n'est définitivement pas toujours le cas lorsqu'il est question de créativité. De ce fait, l'imagination peut être perçue comme faisant partie de la créativité qui peut elle-même être perçue comme une facette de l'innovation (Craft,

2005). Cette distinction terminologique nous semble importante puisqu'elle nous permet de constater que la créativité constitue un phénomène plus complexe que le fait d'imaginer quelque chose. De même, nous pouvons constater que créer ne nécessite pas toujours de révolutionner un domaine et qu'il est possible d'être créatif au quotidien. Définir la créativité représente donc un casse-tête terminologique et idéologique puisqu'elle constitue un phénomène complexe qui peut être étudié sous plusieurs angles (Abdulla et Cramond, 2017). C'est pourquoi la recherche en créativité est un champ hétérogène et diversifié et nous y trouvons une multitude de définitions produites dans tout autant de domaines (Runco, 2004; Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010). La plupart de ces définitions s'entendent pour dire qu'une production créative doit être originale ou nouvelle et qu'elle doit être utile ou appropriée à une tâche donnée (Kaufman et Beghetto, 2014; Abdulla et Cramond, 2017). Mais la créativité ne traite pas uniquement de produits ou d'idées et nous pouvons l'associer à des personnes ou des environnements (Kaufman et Sternberg, 2007). De même, l'étude de la créativité au quotidien n'implique pas les mêmes enjeux que l'étude de personnes d'exception telles que Bach, Coltrane ou Einstein (Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010). C'est pourquoi nous nous appuyons sur deux formes fréquentes de classification des théories de la créativité retrouvées dans la littérature (ex : Capron Puozzo, 2016; Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010; Runco 2004) pour établir le cadre de référence de ce premier concept.

### 2.1.3 Les modèles de 4P, 5A, 6P et 7C

Selon Rhodes (1961), le problème associé à l'étude de la créativité vient du fait que le nom créativité reflète en théorie un phénomène complexe et multidimensionnel, mais qu'en pratique il serait souvent employé pour ne décrire qu'une seule de ses facettes. À titre d'exemple, il compare la situation à « expliquer un ouragan en décrivant le vent ». Alors que confronté à une quantité grandissante de définitions disparates sur le sujet, il constate que celles-ci ne sont pas mutuellement exclusives. Il parvient donc à identifier quatre composantes essentielles à l'étude de la créativité, soit *person*, *process*, *product* et *press* qui s'intéressent respectivement aux processus cognitifs, aux produits créatifs, aux caractéristiques de l'individu et aux relations entre celui-ci et l'environnement :

*Tableau 2.2 Aspects étudiés par les composantes du modèle à 4P traduit et adapté de Rhodes (1961; Runco, 2004; Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010)*

Person	Process	Press	Product
Les traits de personnalité corrélés à la créativité	Les processus cognitifs à l'œuvre lors d'activités créatives	Les effets de l'interaction entre l'individu et le milieu qui favorisent ou nuisent à la créativité	Les produits créatifs: compositions musicales, livres, inventions, etc.

La composante *person*, ou personne, traite des caractéristiques telles que la personnalité, l'intelligence, le comportement, l'attitude et les habitudes des personnes créatives (Rhodes, 1961). La motivation intrinsèque (Runco, 2004; Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010), l'ouverture d'esprit et l'autonomie sont fréquemment relevées chez des personnes créatives dans une multitude de domaines (Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010).

Dans le cas de la composante *process*, ou processus, la recherche s'attarde aux causes et aux étapes du processus de création (Rhodes, 1961). Elle tente aussi de différencier les mécanismes cognitifs présents lors d'actions créatives de ceux présents lors d'actions non créatives (Rhodes, 1961; Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010).

Le terme *press* fait référence aux pressions de l'environnement sur un individu qui entraîne une action créative et traite donc de la relation entre l'humain et son environnement (Rhodes, 1961; Runco, 2004; Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010). Les influences étudiées peuvent être générales, comme dans le cas de traditions culturelles ou familiales, ou spécifiques, comme dans le cas d'échanges interpersonnels (Runco, 2004). L'étude de la composante *press* cherche donc à identifier les perceptions, sensations et préférences de l'individu quant à l'environnement dans lequel il évolue (Rhodes, 1961; Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010). Elle traite aussi d'autres facteurs comme le contexte familial, le temps, le contexte scolaire, l'autonomie et la présence de modèles (Runco, 2004).

Finalement, la composante *product*, ou produit, étudie les productions créatives qui constituent la concrétisation d'idées sous une forme tangible (Rhodes, 1961). L'étude des produits est davantage objective de par le fait qu'il est possible de les compter et de les quantifier (Runco, 2004; Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010). Cette approche est toutefois limitée puisqu'elle n'informe souvent que sur la productivité de l'individu et non sur sa créativité (Runco, 2004). Il est donc nécessaire d'inférer les processus et les caractéristiques personnelles du créateur (Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010).

Pour Rhodes (1961), ces quatre composantes traitent de sujets distincts, mais ne brossent un portrait de la créativité que lorsque considérées simultanément. C'est en ce sens qu'il propose la définition suivante de la créativité :

Un nom que l'on emploie pour nommer le phénomène par lequel une personne communique un nouveau concept, qui constitue le produit. L'activité, ou processus, mentale est implicite à cette définition et, puisqu'on ne peut concevoir une personne habitant ou opérant au sein d'un vacuum, le terme *press* (en anglais dans le texte) est lui aussi implicite [traduction libre] (Rhodes, 1961, p.305).

Suite à sa création, le modèle des 4P jouera un rôle essentiel dans la recherche en créativité et servira de cadre de référence ou de métathéorie (Runco, 2004; Glaveanu, 2013). Torrance (1993) ajoute qu'il est traditionnel d'observer la créativité au moyen de ces quatre points de vue. Mais, malgré que les propos de Rhodes (1961) mentionnent la multi dimensionnalité et la nature interactive de la créativité, les différentes composantes sont souvent étudiées de manière atomique plutôt qu'holistique. En effet, pour Glaveanu (2013) le modèle des 4P ne reflète pas assez la nature interactive de la créativité et, mis à part pour la composante *press*, son étude ne tient pas compte des éléments socioculturels, ce pour quoi il propose une refonte du modèle en celui des 5A :

Tableau 2.3. Changements du modèle des 4P en modèle des 5A traduit et adapté de Glaveanu (2013)

Modèle en 4P		Modèle en 5A	
Person (Traits personnels)	Devient →	Actor (les attributs de l'individu en relation avec un contexte sociétal)	
Process (Mécanismes cognitifs)		Action (Coordination de manifestations comportementales et psychologiques)	
Product (Caractéristiques des produits)		Artifact (Contexte culturel de la production et de l'évaluation des artefacts)	
Press (le social comme un ensemble de variables conditionnelles à la créativité)		Audience	Affordance
		(L'interdépendance entre les créateurs et le monde social et le monde matériel dans lequel ils évoluent)	

C'est ainsi que la composante *person* devient *actor*, ou acteur. Selon l'auteur, la recherche sur les caractéristiques cognitives des personnes créatives ne mentionne pas comment ces caractéristiques sont acquises ou employées par les individus. L'acteur est « nécessairement défini par un système de relations sociales et de traditions culturelles qui régule ces relations » [traduction libre]. Ce changement reflète donc le

fait que les structures personnelles ne peuvent exister en dehors des structures sociales dans une relation interactive (Glaveanu, 2013).

Dans le même ordre d'idées, la composante *process* devient *action* puisque l'étude des processus créatifs ne tient pas compte du contexte dans lequel il se déroule et le présente souvent de manière universelle. Inversement, l'action reflète le domaine dans lequel se situe la création, les caractéristiques du créateur ainsi que celles de la situation (Glaveanu, 2013).

La composante *product* devient quant à elle *artifact*, ou artefact. Il a été mentionné précédemment que l'étude des productions créatives est davantage objective de par sa nature quantifiable, mais qu'elle nous informe ultimement peu sur la créativité (Runco, 2004; Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010). Cette critique est reprise ici en mentionnant que l'étude des produits est faite de manière isolée non seulement du contexte socioculturel et des processus, mais aussi de la personnalité du créateur. En observant, les productions sous l'angle des artefacts, cela permet de les considérer dans leur contexte culturel, puisqu'un artefact ne peut être considéré de manière isolée. Cela nous permet aussi de nous attarder tant à leur représentation matérielle que conceptuelle et donc au sens et à l'intention (Glaveanu, 2013).

Si la composante *press* regroupe chez Rhodes (1961) l'ensemble des facteurs environnementaux, ceux-ci sont divisés en deux composantes chez Glaveanu (2013), soit *audience*, ou public, qui traite des aspects sociaux, et *affordance*, ou potentialité, qui traite des aspects matériels. La composante *public* a pour avantage de refléter concrètement la nature de l'interaction entre le créateur et les aspects sociaux de son environnement. Elle permet aussi de représenter l'étendue potentielle de publics allant de l'environnement immédiat, comme des collègues ou la famille, à un public beaucoup plus large, comme une société. La notion de public nous rappelle que l'interaction entre



l'individu et son environnement est dialogique et que tant le public que le créateur jouent un rôle actif dans le processus (Glaveanu,2013).

De son côté, l'aspect matériel de l'environnement est rarement identifié par la recherche en créativité, ce qui justifie l'ajout de la composante d'*affordance* ou de potentialité que l'on peut définir comme « ce que l'environnement peut offrir ou fournir à l'individu » (Gibson, 1986, dans Glaveanu, 2013). L'étude de la potentialité se penche donc sur l'emploi que fait le créateur des ressources matérielles présentes dans son environnement. Un même objet peut donc avoir une multitude d'usages selon le créateur et le contexte socioculturel dans lequel il se situe (Glaveanu, 2013).

Plutôt qu'une remise en question des aspects conceptuels, ces changements se veulent davantage une mise à jour du vocabulaire et de la terminologie employés afin de refléter la nature interactive de la créativité. Pour l'auteur, le modèle des 5A permet de conceptualiser la créativité de manière unifiée puisque ses composantes dépendent l'une de l'autre et ne peuvent être comprises de manière isolée. Il en propose ici une schématisation:

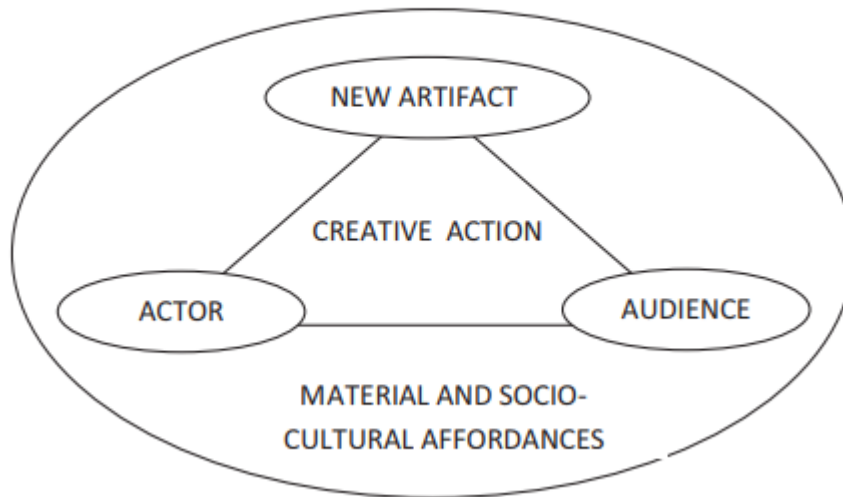


Figure 2.1: Le modèle des 5A tiré de Glaveanu (2013, p. 72)

Alors que Glaveanu (2013) parle d'une refonte complète du langage du modèle des 4P, Runco (2007 ; 2014b) propose de le modifier en un modèle des 6P hiérarchisant ses composantes dans deux catégories : *performance* et *potential*. Cela permet de garder l'essence des catégories initiales, mais aussi de leur donner une certaine nuance. Ainsi, la catégorie *performance* organise les composantes (*product* et *persuasion*, une nouvelle composante dont nous traiterons plus bas) nécessitant une forme de performance ou d'interaction. La catégorie *potential* quant à elle regroupe les composantes qui ne nécessitent pas nécessairement de performance, mais qui ont le potentiel d'y mener (Runco, 2007). Cette organisation a aussi pour fonction d'orienter la recherche dans une perspective de complémentarité. En effet, bien que la recherche sur les produits et la performance permette d'analyser la créativité sous l'angle de productions concrètes, elle implique l'étude de personnes ou de groupes ayant déjà actualisé leur potentiel créatif. À l'inverse, l'étude du potentiel créatif permet d'outiller des individus ou des groupes dans leur recherche de la créativité (Runco, 2014b). Outre la catégorisation, ce modèle permet aussi de tenir compte des interactions et des

intersections entre ses différentes composantes. Certains facteurs environnementaux, comme le stress, ne sont pas universels et dépendent des interprétations individuelles. Par exemple, le fait de conduire une voiture peut être perçu comme un stress pour une personne et comme relaxant pour une autre, ce qui explique la relation Personne X Environnement (Runco, 2007). Dans un même ordre d'idées, les traits de personnalité ne garantissent en rien la présence de créativité et doivent donc être interprétés selon l'état dans lequel la personne se trouve, ce qui est représenté par l'interaction Trait X État.

Enfin, nous observons certains changements au niveau des composantes du modèle. D'abord, la catégorie *press* est divisée en deux sections afin de refléter les changements à une échelle distale, comme la culture ou l'évolution, et à une échelle proximale, comme l'environnement immédiat. Une nouvelle composante voit aussi le jour sous la forme de la *persuasion* qui s'inspire de modèles comme la créativité systémique de Csikszentmihalyi et Wolfe (2014) où ce sont des individus persuasifs qui ont le plus de chance d'influencer leur domaine (Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010).

Tableau 2.4 Le modèle des 6P traduit et adapté de Runco (2007 ; 2014b)

CREATIVE POTENTIAL		CREATIVE PERFORMANCE
Person		Products
Traits de personnalité Particularités Caractéristiques		Inventions Brevets Publications Idées
Process		Persuasion
Cognitifs Sociaux Historiques		Systémique :  Individu-Champ-Domaine
Press		Interactions
Distale :  Évolution <i>Zeitgeist</i> Culture	Immédiate :  Places Environnements	Personne X Environnement  État X Trait

Lubart (2018) propose lui aussi un modèle alternatif à celui des 4P qu'il nomme les 7C organisés dans une perspective qu'il considère comme "la plus valable sur le plan heuristique". En effet, le nom du modèle est basé sur l'expression anglaise "to sail across the seven seas" (voguer sur les sept mers) que l'on associe à adopter une approche compréhensive d'un sujet. Les 7 composantes du modèle sont : *creators*, ou

créateurs, *creating*, ou créer, *collaborations*, ou les collaborations, *contexts*, ou les contextes, *consumption*, ou la consommation, et *curricula*, ou le curriculum.

Tableau 2.5 Le modèle des 7C adapté de Lubart(2018)

Creators	S'intéresse aux personnes qui créent et leur potentiel créatif
Creating	S'intéresse au processus créatif et à la séquence d'actions, de pensées ou d'événements qui lui sont nécessaires.
Collaborations	S'intéresse au contrat social entre le créateur et ceux avec qui il collabore directement dans le cadre de travail créatif.
Contexts	S'intéresse aux mondes physiques et sociaux qui constituent le contexte de création.
Creations	S'intéresse aux productions créatives qui sont le résultat du travail créatif de créateurs.
Consumption	S'intéresse à l'adoption de produits créatifs par le public dans le "marché" des idées ou des biens.
Curricula	S'intéresse aux méthodes de développement et d'enseignement de la créativité chez les enfants comme chez les adultes.

La composante *creator* a pour objet d'étude l'individu qui crée, ou *Homo creativus* (terme créé par Lubart, 2018). Basée sur l'approche multivariée de la créativité (ex. : Lubart, Mouchiroud, Tordjman et Zenasni, 2015), elle se questionne sur l'impact de facteurs cognitifs, conatifs, émotifs et environnementaux sur le potentiel créatif de l'individu. Ce potentiel créatif s'actualise lorsque mis en œuvre dans une tâche, via le processus de création, et se voit exprimé à travers les productions (Lubart, 2018).

Dans le contexte de la composante *creating*, le processus de création est conceptualisé comme une séquence d'actions, de pensées et d'événements qui culminent généralement en une production créative. Ce processus s'orchestre à travers l'interaction de la pensée divergente-exploratoire, qui cherche à produire des idées nombreuses et diverses, et de la pensée convergente-intégrante, qui vise la synthèse des éléments en une production nouvelle (Lubart, 2018).

Sous l'angle des *collaborations*, nous observons l'interaction entre le créateur et toutes les personnes impliquées dans le processus créatif. Ces personnes peuvent être par exemple des membres d'une équipe de travail, un confident ou des collègues qui offrent une forme de rétroaction. Bien que généralement auprès d'humains, la collaboration peut aussi s'effectuer auprès de machines comme les moteurs de recherche et la prédiction de mots (Lubart, 2018).

Très proche du concept de culture, la composante *contexts* décrit les environnements physiques et sociaux dans lesquels un créateur effectue son travail de création. Ces environnements peuvent s'étendre du niveau microculturel, comme dans le cas de la famille ou du milieu de travail, jusqu'au niveau macro-culturel, comme les civilisations occidentales et orientales. De ce fait, tant des dimensions culturelles à l'échelle d'une société, comme les relations de pouvoir, l'individualisme, le collectivisme et la valeur accordée à un domaine (ex. : les arts), qu'à l'échelle d'une entreprise, comme le climat organisationnel et la culture du domaine professionnel, peuvent venir influencer la créativité d'un individu (Lubart, 2018).

Tel que mentionné plus tôt, la composante *creation* réfère à l'aboutissement du processus de création entamé par un créateur en un produit ou une production. Plus précisément, la recherche s'intéresse aux caractéristiques qui rendent la production créative aux yeux de ses juges, ainsi qu'aux théories auxquelles ces derniers se réfèrent dans le cadre de leur évaluation (Lubart, 2018).

Liée de très près à la composante précédente, celle de *consumption* discute des mécanismes d'adoption de nouveaux produits par un groupe donné. Ces groupes peuvent appartenir à des domaines de différents ordres de grandeur allant de l'adoption de nouvelles musiques à l'adoption de nouvelles théories, comme celle de l'évolution de Darwin. La consommation peut aussi agir à titre d'acte de "co-création", notamment lorsque les gens qui adoptent un produit l'adaptent à leurs besoins, ce qui oriente les créateurs du produit dans le but de l'améliorer. Cette forme d'interaction peut être décrite comme une forme de collaboration indirecte (Lubart, 2018).

Dernière composante, le curriculum, ou *curricula*, s'intéresse aux conditions de développement du potentiel créatif. Celles-ci peuvent être liées aux pratiques pédagogiques, aux expériences d'apprentissage, aux tâches ainsi qu'aux caractéristiques à développer chez l'individu (Lubart, 2018).

Bien que le modèle en soi ne soit pas organisé de manière interactive, comme celui de Glaveanu (2013), ou hiérarchique, comme celui de Runco (2007), nous décelons un souci de complémentarité dans les propos de l'auteur et dans le choix des composantes. En effet, il semble logique que les caractéristiques et particularités du créateur influencent la manière qu'il a de créer, ce qui influence à son tour le produit fini. Lorsque présente, la collaboration avec autrui peut influencer les trois composantes nommées précédemment. De même, le curriculum est lié à l'actualisation du potentiel de création du créateur et a donc des retombées sur l'ensemble de la chaîne. L'aspect de consommation quant à lui est en relation directe avec les aspects création et contexte et indirecte avec les aspects créateurs et créer. Il peut aussi être en lien avec la collaboration puisque l'adoption d'un produit peut être un acte créatif en soi et influencer la transformation future du produit. Finalement, le ou les contextes influencent l'ensemble des composantes. Nous pensons donc possible d'organiser les différentes composantes sous la forme d'un modèle interactif :

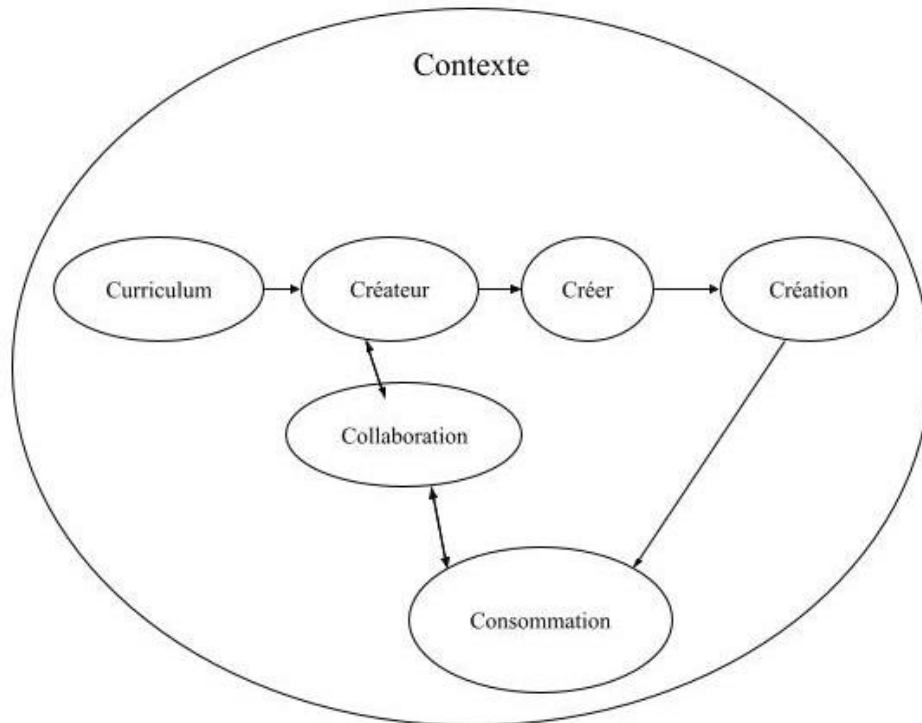


Figure 2.2 : Organisation du modèle des 7C adaptée de Lubart (2018)

Quatre modèles théoriques ont été présentés dans le cadre de cette section. Bien qu'ils utilisent différentes allitérations pour nommer leurs composantes, trois composantes semblent rester stables depuis le modèle des 4P de Rhodes. En effet, les caractéristiques personnelles (*person*, *actor* ou *creator*), le processus de création (*process*, *action* ou *creating*) ainsi que les productions créatives (*product*, *artifact* ou *creation*) sont tous trois présents au sein des différents modèles et ils sont grandement documentés. Toutefois, si la recherche semble d'accord sur le fait que l'individu créatif, son processus de création et ses productions créatives ont des caractéristiques particulières,



le rôle et la conceptualisation des éléments environnementaux semblent plus complexes à définir. Effectivement, tous les modèles présentés reconnaissent l'interaction entre l'individu et son environnement qu'ils considèrent comme essentielle à la créativité, mais sa conceptualisation varie selon les modèles. Pour Rhodes (1961), elle prend la forme de pressions de l'environnement sur l'individu, ce que Runco (2007) nuance en distinguant le type de pression (distale ou immédiate) ainsi qu'en ajoutant un volet *persuasion* qui reflète l'action de l'individu sur son environnement. Pour Glaveanu (2013), l'interaction est présente dans chacune des composantes et les pressions sont divisées en deux catégories, soit *affordance*, qui rejoint davantage la vision de *press* de Rhodes et Runco, et *audience*, qui rejoint le volet *persuasion* de Runco. Finalement, la vision la plus nuancée nous semble celle de Lubart (2018) qui présente le volet *context*, semblable à *press* et *affordance*, le volet *consumption*, semblable à *persuasion* et *audience*, mais ajoute aussi deux composantes pour décrire d'abord l'impact de l'éducation (*curricula*) et ensuite celui de l'interaction avec autrui (*collaboration*). Toutefois, si les modèles présentés permettent de comprendre plus clairement les différentes composantes de la créativité, ils ne permettent pas de comprendre ce qui fait que certains individus révolutionnent le monde de par leur créativité tandis que d'autres non. C'est pourquoi la prochaine section présente des modèles qui discutent des différentes formes que peut prendre la créativité au sein de l'humanité.

#### 2.1.4 De mini-c à H-C

Diverses questions idéologiques continuent de susciter un débat dans le milieu de la recherche. Par exemple, les humains ont-ils tous un potentiel créatif ? La créativité n'est-elle donnée qu'à une minorité d'individus ? Existe-t-il différentes formes de créativité ? Dans un souci d'y répondre, deux directions séparant les formes de créativité sont proposées, soit « Big C » qui regrouperait les accomplissements créatifs de génie et « little c » qui regrouperait les manifestations de la créativité au quotidien

(Kaufman et Beghetto, 2009 ; Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010 ; Merrotsy, 2013 ; Runco, 2014c). Ce type de catégorisation dichotomique se révèle utile puisqu'elle permet d'étudier et de comprendre les contributions extraordinaires d'individus tout en tenant compte des manifestations plus quotidiennes de la créativité (Kaufman et Beghetto, 2009 ; Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010). Elle se révèle utile puisqu'elle permet d'apprécier les différences entre ces types de créativité (Kaufman et Beghetto, 2009) et nous permet d'apprécier l'étendue de leurs manifestations (Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010).

Bien qu'elle soit préférable à aucune catégorisation, Kaufman et Beghetto (2009) lui identifient malgré tout certains problèmes. Par exemple, certaines manifestations de créativité, comme un compositeur professionnel, se distinguent à la fois de la catégorie « Big-C », où l'on retrouve des artistes comme Mozart ou Miles Davis, et « little-c », où l'on retrouve des musiciens amateurs. Les auteurs proposent donc d'ajouter la catégorie « Pro-c » qui permettrait de distinguer la créativité d'un individu dépassant le niveau « little-c », mais n'atteignant pas ceux du niveau « Big-C ». De même, l'art d'un enfant, bien que créatif dans son contexte, sera toujours vu comme inférieur s'il est comparé à celui d'un artiste adulte, ce qui démontre les limites de la catégorie « little-c ». En ce sens, les auteurs proposent aussi l'ajout de la catégorie « mini-c » qui tient compte des perspectives développementales de la créativité et nous permet d'en observer la genèse.

La catégorisation de la créativité en « Big-C » et « little-C » est toutefois critiquée pour son origine nébuleuse puisque plusieurs articles qui s'appuient sur ce modèle ne peuvent en situer l'origine (Merrotsy, 2013). En effet, la catégorisation en « Big-C » et de « little-c » pourrait provenir du champ d'études de la culture où elle a fait ses preuves, mais cela ne signifie pas que l'on peut en effectuer le transfert vers le domaine de la créativité (Merrotsy, 2013 ; Runco, 2014c). De plus, pour Runco (2014c), cette forme de catégorisation semble créer une fausse conception que les processus créatifs

différentes entre les différentes catégories. En effet, la créativité part d'abord de l'individu et ce serait plutôt l'effet de facteurs externes qui serait l'élément distinguant la créativité au quotidien de l'innovation. C'est pourquoi l'étude de la créativité devrait plutôt se pencher sur les similitudes entre les diverses manifestations de la créativité afin de mieux comprendre ce qui permet aux individus de réaliser leur plein potentiel. Dans cette perspective, Kaufman et Beghetto (2014) proposent une vision développementale de la créativité :

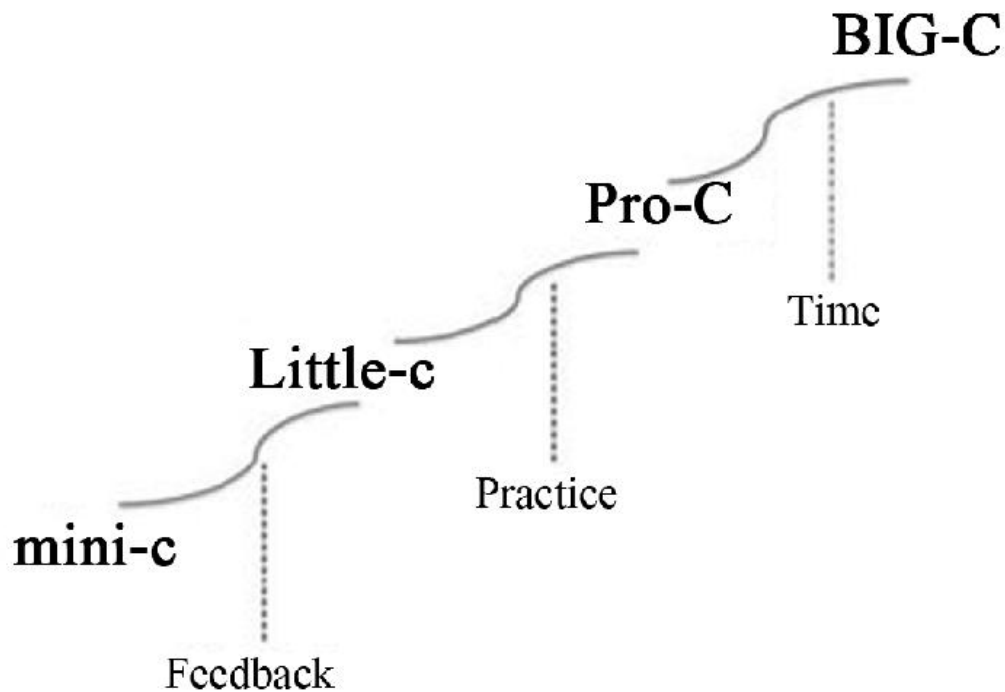


Figure 2.3 : La trajectoire développementale de la créativité, tirée de Kaufman et Beghetto (2014, p. 55)

Cette conceptualisation a pour avantage de présenter la créativité dans une perspective de continuum plutôt que compartimentée. Rejoignant les propos de Runco (2014c), ce sont des facteurs externes comme la rétroaction (feedback), la pratique (practice) ou le temps (time) plutôt que la créativité en soi qui distinguent les différentes catégories l'une de l'autre.

Similairement, Boden (2004;2007;2009) propose une catégorisation dichotomique de la créativité divisée cette fois-ci en créativité psychologique, ou « P-C », et en créativité historique, ou « H-C ». Pour l'auteurice, la première catégorie s'attarde aux idées qui sont créatives si elles sont nouvelles dans le contexte de l'esprit où elles ont émergé. Elle se distingue de la créativité historique où l'idée est créative seulement si elle est nouvelle historiquement. Les termes peuvent aussi être employés pour caractériser des personnes et une personne dite « P-C » est donc quelqu'un qui a la capacité de produire des idées « P-C », tandis qu'une personne dite « H-C » est quelqu'un qui a produit une ou plusieurs idées « H-C ». De plus, toute idée ou personne créative au niveau « H-C » est d'abord et avant tout créative au niveau « P-C » (Boden, 2007; 2009). Cette conception rejoint la vision de Runco (2014c) mentionnée précédemment d'une créativité en continuum influencée par des facteurs externes.

Les deux modèles proposés tentent tous deux de représenter et d'étudier les différentes manifestations de la créativité. Bien que leurs composantes ne soient pas identiques, une tendance commune nous semble présente, soit la distinction entre la créativité ordinaire ou quotidienne et la créativité extraordinaire ou éminente. Dans cette perspective, les deux modèles peuvent être conçus de manière complémentaire tel que proposé par Capron Puozzo (2016). En effet, l'auteurice soutient que la créativité « Big-C » et la créativité « H-C » sont différentes sur le plan conceptuel, la première traitant d'innovation dans une période donnée et la seconde traitant d'innovation qui transcende les époques. Elle propose donc un modèle plus dynamique et évolutif qui reflète la vision développementale de la créativité et permettrait d'ajouter des catégories au besoin.

Dans le cadre de cette section, deux modèles théoriques ont été présentés, soit le modèle de « mini-c » à « Big-C » de Kaufman et Beghetto (2014) et le modèle de « P-C/H-C » de Boden (2004;2007;2009). Tous deux tentent de distinguer les manifestations de la

créativité à l'échelle individuelle de celles à l'échelle historique ou sociétale. Avec leur modèle, Kaufman et Beghetto (2014) relèvent différentes catégories de créativité organisées sous la forme d'un continuum développemental. Selon eux, la créativité diffère donc d'une personne à l'autre puisque celles-ci présentent différentes caractéristiques et sont rendues à un point différent de leur développement. Elle se développe ainsi chez l'enfant (mini-c) à travers la rétroaction jusqu'à l'âge adulte (little-c) où elle opère au quotidien. Avec suffisamment de pratique, elle peut atteindre un niveau professionnel (Pro-C) dans certains domaines et, dans certains cas d'exception, révolutionner un champ (Big-C). Chez Boden (2004;2007;2009), l'accent est plutôt mis sur l'aspect de la nouveauté de l'idée. De ce fait, les différentes formes de créativité se distinguent davantage en fonction du contexte dans lequel elles ont lieu que l'auteur présente comme l'esprit d'un individu (P-C) et l'histoire d'une société (H-C). Ces deux modèles nous semblent intéressants puisqu'ils offrent des hypothèses quant à la disparité potentielle des productions créatives au sein d'un groupe d'individus. En effet, tous deux proposent l'idée que la créativité est similaire d'un individu à l'autre, mais que divers facteurs externes comme la rétroaction et la pratique ainsi que le contexte dans lequel elle s'exerce influencent l'amplitude des résultats. Cette vision rejoint d'abord celle de Rhodes (1961) mentionnée précédemment qui indique que la créativité ne peut être observée dans un « vacuum », mais aussi celles de Glaveanu (2013), Runco (2007; 2014b) et de Lubart (2018) qui font aussi état de l'importance d'une perspective interactionnelle dans l'étude de la créativité. C'est pourquoi nous poursuivons ce chapitre en synthétisant brièvement les éléments de la présente section ainsi que de la section précédente dans le but de formuler une définition de la créativité adaptée aux objectifs de recherche de ce mémoire.

#### 2.1.5 Synthèse des éléments

L'ouverture de ce premier concept posait comme constat la complexité inhérente liée à l'étude de la créativité. En raison de sa transversalité, il est possible de l'étudier sous plusieurs angles (Abdulla et Cramond, 2017), ce qui entraîne une multitude de

définitions (Runco, 2004; Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010). Autre constat important, l'étude de la créativité dépend grandement de son contexte d'application (Kozbelt, Beghetto et Runco, 2010) et il était donc nécessaire de choisir une approche appropriée afin de formuler une conceptualisation pertinente en lien avec les enjeux du milieu scolaire. Deux approches ont été sélectionnées, soit les modèles à composantes de Rhodes (1961), Glaveanu (2013), Runco (2007; 2014b) et de Lubart (2018), et les modèles catégoriels de Kaufman et Beghetto (2014) et Boden (2004;2007;2009).

L'approche des modèles à composantes présente la créativité comme le processus qu'entreprend un individu dans le but de produire quelque chose de nouveau et d'adapté à la situation (Rhodes, 1961; Glaveanu, 2013; Runco, 2007; 2014b; Lubart, 2018). La démarche de l'individu est contextualisée au sein d'un environnement donné et cette interaction a une incidence sur la production créative au travers d'éléments comme l'éducation de l'individu, les efforts qu'il déploie dans la promotion de sa création et les caractéristiques physiques et sociales de l'environnement (Glaveanu, 2013; Runco, 2007; 2014b; Lubart, 2018). Sous cet angle, la créativité est donc perçue comme un phénomène résultant de l'interaction entre les caractéristiques d'un individu ou d'un groupe social, de leur processus de création, de leur(s) production(s) et de leur environnement physique et social. Dans le contexte de ce mémoire, elle permet de voir les différentes facettes ayant une incidence sur la créativité des élèves. Toutefois, nous observons comme lacune qu'il en résulte un manque de nuance quand vient le temps de comparer la créativité d'un enfant à celle d'un adulte. En effet, si cette approche permet d'approfondir les éléments qui composent ses diverses composantes, elle ne fournit pas un support concret afin de se questionner sur les différentes amplitudes que peuvent prendre les productions créatives, ce pour quoi il était nécessaire d'employer aussi l'approche catégorielle.

Sous cet angle, la créativité est divisée en sous-catégories qui permettent une gradation selon l'ordre de magnitude. Pour Kaufman et Beghetto (2014), les retombées des

productions créatives d'un individu sont perçues dans une trajectoire développementale débutant à l'enfance (mini-c). À l'aide de la rétroaction qu'il reçoit des différents groupes sociaux qui l'entourent (pairs, enseignants, famille, etc.), sa créativité se développerait vers une créativité qu'il déploie au quotidien (little-c). En se pratiquant et en développant ses capacités dans un domaine d'application, cette créativité quotidienne peut atteindre un niveau professionnel (Pro-C) et, avec le temps, possiblement se rendre à des productions révolutionnaires (Big-C). Boden (2004; 2007; 2009) adopte une perspective similaire en divisant la créativité en deux catégories, soit la créativité à l'échelle psychologique (P-C) et la créativité à l'échelle historique (H-C). Dans le cas de la première, une idée est dite créative si elle se produit pour la première fois dans le contexte psychologique de l'individu. Dans le cas de la seconde, une idée révolutionnaire doit apparaître pour la première fois dans le contexte de l'histoire d'une société, ce qui fait que toute créativité H-C est aussi P-C, mais pas nécessairement l'inverse. En lien avec les intérêts de recherche de ce mémoire, l'approche catégorielle permet de comprendre que les enfants ne sont pas moins créatifs que les génies ou même les adultes, mais que leur créativité s'opère à une autre échelle. Contrairement à l'approche à composantes, elle nous informe par contre moins sur les différentes facettes de la créativité.

De ce fait, les deux approches proposées ne sont selon nous pas mutuellement exclusives et semblent complémentaires. Effectivement, nous pensons que les différents modèles à composantes peuvent approfondir chacun des niveaux des modèles catégoriels. C'est pourquoi la définition choisie dans le cadre de la prochaine section devra tenir compte non seulement des composantes de l'individu, des processus, du produit et de l'environnement (Rhodes, 1961; Glaveanu, 2013; Runco, 2007; 2014b; Lubart, 2018), mais aussi du contexte dans lequel nous observons la créativité (Boden 2004; 2007; 2009; Kaufman et Beghetto, 2014). Par contre, le modèle de Rhodes (1961) manque de nuance, en particulier sur le plan de la composante "press" qui décrit peu l'aspect environnemental. À l'inverse, les modèles de Runco (2007; 2014b) et de Lubart

(2018) traitent de réalités comme la consommation, la culture et l'évolution qui nous semblent trop distantes et donc non appropriées pour le contexte scolaire. En ce sens, nous retenons le modèle de Glaveanu (2013) qui nous semble décrire davantage l'aspect interactionnel de la créativité tout en restant approprié au contexte de l'éducation.

Pour ce qui est des modèles catégoriels, nous pensons que tant le volet « mini-c » de Kaufman et Beghetto (2014) que le volet « P-C » de Boden (2004; 2007; 2009) permettent de bien décrire le contexte dans lequel la créativité opère en milieu scolaire. Toutefois, en considérant les éléments relevés lors de la problématique concernant les préconceptions que se fait le milieu de la recherche sur les capacités créatives des personnes ayant un TSA, nous estimons que la conceptualisation de Boden est plus appropriée puisqu'elle permet de ne pas centrer le débat sur les différences interindividuelles.

#### 2.1.6 Définition de la créativité en contexte éducatif

En lien avec les éléments mentionnés précédemment, la définition que nous retenons du concept de la créativité est la suivante :

« La créativité est l'interaction entre les capacités, les processus et l'environnement par lesquels un individu ou un groupe produit une production tangible qui est jugée à la fois nouvelle et utile dans un contexte social » [traduction libre].(Plucker, Beghetto et Dow, 2004, p.90).

En effet, celle-ci nous semble complète pour trois raisons. D'abord parce qu'elle contient tous les éléments principaux des modèles à composantes (individu, processus, produit et environnement), ensuite parce qu'elle met l'accent sur l'interaction entre ces composantes, ce qui rejoint les propos de Rhodes (1961), Glaveanu (2013), Runco



(2007; 2014b) et Lubart (2018) sur l'interdépendance de ces éléments et finalement parce qu'elle situe ces éléments au sein d'un contexte, ce qui rejoint les propos de Boden (2004; 2007; 2009) et de Kaufman et Beghetto (2014). Plus concrètement, la créativité sera définie dans le cadre de ce mémoire comme l'interaction entre les capacités, les processus et l'environnement scolaire par lesquels l'élève produit une production tangible qui est jugée à la fois nouvelle et utile dans le contexte scolaire. Selon nous, le contexte scolaire implique la créativité comme l'émergence de nouveauté dans le contexte psychologique de l'élève. Cette vision rejoint la perspective du « P-C » puisque les apprentissages que l'élève y fait sont donc généralement nouveaux dans le cadre de sa culture personnelle, mais très rarement dans celui de la société (Boden, 2004; 2007; 2009; Kaufman et Beghetto, 2009).

Il nous semble important de clarifier ce dernier point puisque l'évaluation de la créativité nécessite une source externe (Cropley et Kaufman, 2013; Lubart et Besançon, 2015) et c'est en ce sens que Sternberg et Kaufman indiquent qu'elle « existe dans l'interaction entre le stimulus et celui qui regarde » (traduction libre, 2010 p.468). Comme toute chose en enseignement, il est nécessaire que l'enseignante ait une bonne connaissance de la théorie sous-jacente et l'utilise afin d'orienter son jugement. Si toutefois l'enseignante utilise plutôt des connaissances et des observations personnelles, il est possible que celles-ci ne concordent pas avec les théories validées par le milieu scientifique. En ce sens, ce projet doit donc employer une approche théorique permettant de mettre en relation les notions issues du milieu de la recherche à celles issues de l'expérience et du vécu des enseignants. Pour ce faire, nous présenterons brièvement deux options dans la prochaine section, puis nous définirons de manière plus exhaustive l'approche retenue comme prochain concept.

### 2.1.7 Approches théoriques pour observer les conceptions de la créativité

Étant les principaux professionnels du domaine de l'éducation, les enseignants sont appelés à appuyer leurs décisions sur des connaissances issues du milieu de la

recherche. Cependant, leurs connaissances sur la créativité semblent s'appuyer sur des théories personnelles issues davantage de leur expérience (Mullet et al., 2016; Bereczki et Kárpáti, 2018). Nos lectures nous ont permis d'identifier deux approches nous offrant l'opportunité de recueillir ces perceptions, puis de les organiser sous la forme d'un discours scientifique. La présente section a pour but de présenter d'abord les théories implicites, puis les représentations sociales afin de déterminer quelle approche semble la plus pertinente dans le cadre de ce projet.

Comme il fût mentionné précédemment, l'étude des théories implicites de la créativité chez les enseignants est un sujet en expansion depuis quelques années (Saracho, 2012; Mullet et al., 2016; Bereczki et Kárpáti, 2018; Gralewski et al. 2018). La plupart des définitions les présentent comme une forme de savoir peu développé, basé sur des observations et non formulé qui est détenu par des individus profanes. Elles sont une collection d'éléments pour la plupart désorganisés, mais qui offrent tout de même à l'individu des assises psychologiques qui l'aident à orienter ses croyances sur le sujet (Saracho, 2012). De ce fait, Runco et Johnson (2002, p. 427) définissent les théories implicites comme : « la constellation de pensées et d'idées au sujet d'un concept ou d'une construction sociale que détiennent et emploient des individus » [traduction libre].

Les théories implicites sont étudiées au moyen de la comparaison avec les théories explicites. Celles-ci sont formulées par le milieu scientifique et doivent donc être validées, logiques et articulées (Runco et Johnson, 2002; Foncesca, Cury, Bailly et Rufo, 2004; Glaveanu, 2011; Runco, 2014c). Bien qu'en apparence elles soient diamétralement opposées, une relation de complémentarité unit les théories implicites aux théories explicites. En effet, l'étude empirique des théories implicites sur une large échelle permet au milieu scientifique de formuler des théories explicites (Saracho, 2012).

En ce sens, l'étude des théories implicites nous semble similaire à celle d'une autre théorie, soit celle des représentations sociales. Effectivement, toutes deux recensent les perceptions et les croyances des individus dans le but de les comparer à des modèles théoriques établis. Pourtant, alors que l'approche des théories implicite se développe de façon significative dans le domaine de la créativité, l'approche des représentations sociales y reste très peu développée. À ce sujet, Glaveanu (2011) soulève la question suivante : les représentations sociales et des théories implicites étudient-elles la même réalité sous des noms différents? Pour l'auteur, l'étude des théories implicites permettrait de révéler des représentations sociales et sont donc en ce sens complémentaires. En revanche, les deux approches reposent sur des postulats épistémologiques différents et il est donc important de les différencier. En effet, les théories implicites étudient des unités individuelles localisées dans l'espace cognitif des individus (Runco et Johnson, 2002; Glaveanu, 2011; Saracho, 2012). À l'opposé, les représentations sociales s'intéressent aux unités partagées au sein d'un groupe et qui sont donc localisées dans un espace psychologique commun (Jodelet, 2003; Glaveanu, 2011; Mannoni, 2012). De plus, l'un des éléments principaux des théories implicites est leur manque d'organisation et d'articulation (Saracho, 2012), contrairement aux représentations sociales qui doivent être véhiculées et dépendent donc d'une communication claire (Jodelet, 2003; Mannoni, 2012).

Pour ces raisons, nous pensons que les représentations sociales et les théories implicites constituent deux concepts distincts, mais partageant une visée similaire. En effet, tous deux cherchent à comprendre les formes que prend le savoir profane et son impact sur les décisions et les conduites ou pratiques des individus. Nous estimons que leur perspective théorique respective, bien que différente, leur donne une certaine complémentarité et nous rejoignons ainsi les propos de Glaveanu (2011) sur le sujet. Toutefois, la présente recherche s'intéresse davantage à la présence d'un discours commun au sein d'une population qu'aux théories individuelles de ses membres, ce

pour quoi nous favoriserons davantage l'angle des représentations sociales qui sera décrit de manière détaillée au cours des prochaines sections.

## 2.2 Les représentations sociales

Notre compréhension du monde se construit à travers l'interaction entre notre environnement et nos sens d'où émergent différentes représentations mentales. Ces représentations nous permettent l'entreposage en mémoire de concepts et d'objets auxquels il est possible d'accéder à volonté par la suite et elles sont donc essentielles aux diverses activités cognitives de notre quotidien. Elles peuvent se limiter à l'esprit d'un seul individu ou être partagées par les membres d'un groupe. Lorsqu'un groupe social partage une représentation commune d'un même objet, celle-ci est qualifiée de représentation sociale. Toutefois, le terme représentation est employé dans plusieurs domaines des sciences humaines et Flament (2003) observe une certaine confusion quant au sens qu'on lui donne. À l'inverse, d'autres concepts peuvent sembler similaires sur plusieurs points sans parler de représentation. En effet, nous observons dans le champ d'études de la créativité une forte tendance vers l'étude des théories implicites (ex : Saracho, 2012; Mullet et al., 2016; Bereczki et Kárpáti, 2018; Gralewski et al. 2018). Dans le but de définir les représentations sociales, nous débuterons par dresser un bref survol historique du concept.

### 2.2.1 Historique du concept

L'origine du concept des représentations sociales débute avec les travaux de Durkheim sur les représentations collectives (Guimelli, 1999; Moscovici, 2003; Mannoni, 2012). À cette époque, celui-ci soulève déjà une distinction entre les représentations individuelles et les représentations collectives (Moscovici, 2003). C'est ainsi qu'il indique que les représentations individuelles ont un caractère changeant et volatile que

l'on ne retrouve pas chez les représentations collectives, ces dernières étant beaucoup plus statiques et donc moins sujettes à se modifier. Mis de côté pendant plus de 80 ans, le concept sera repris par Moscovici en 1961. Dans son étude intitulée *La psychanalyse, son image et son public*, il propose la définition des représentations sociales dans une perspective psychosociologique et s'attarde sur le mode de transformation de la pensée scientifique vers un savoir de sens commun (Mannoni, 2012). Depuis, l'étude des représentations sociales est un champ en pleine expansion dans une multitude de domaines. Dans le domaine de la psychologie sociale, une bibliographie générale de Jodelet et Ohana (1989) recense 127 ouvrages et 169 articles. On retrouve de même un grand nombre d'ouvrages dans plusieurs autres domaines comme l'anthropologie, la psychanalyse et l'éducation. Aujourd'hui, il est possible de constater trois caractéristiques reliées à l'étude des représentations sociales : d'abord la vitalité puisque ce champ d'études est en constante expansion depuis sa création, ensuite la transversalité puisqu'il touche plusieurs domaines et finalement la complexité puisqu'il est essentiel d'en mener l'étude sous divers angles (Jodelet, 2003). Avec ces caractéristiques viennent toutefois aussi un certain flou terminologique que nous tenterons de dissiper dans la prochaine section.

### 2.2.2 Clarifications terminologiques

Comme mentionné précédemment, Flament (2003) indique que le terme représentation est employé par divers domaines des sciences humaines de différentes manières, ce à quoi Mannoni ajoute qu'il est « impliqué dans différents champs sémantiques et sémiologiques dont il a du mal à émerger » (Mannoni, 2012, p. 9). Une première distinction est faite par l'auteur entre représentation mentale et représentation sociale. Afin de définir les représentations mentales, il s'appuie sur les propos de Denis qui stipulent que : « *les représentations mentales apparaissent comme des entités de nature cognitive reflétant, dans le système mental d'un individu, une fraction de l'univers extérieur à ce système* » (Denis, 1989, cité dans Mannoni, 2012). Les représentations mentales sont donc des fragments d'information plus ou moins formés, entreposés dans

la conscience d'un individu qui l'aident à orienter ses actions. Dans leur forme la plus simple, elles sont appelées représentations-types et sont composées de l'association d'une image mentale à un élément de notre environnement. Puisqu'elles ne peuvent être étudiées de manière isolée, le concept de représentations-occurrences est employé pour décrire l'interaction entre représentations mentales et le contexte de vie de l'individu (Mannoni, 2012).

Puisque l'humain peut socialiser et transmettre de l'information à ses pairs, il lui est possible de véhiculer les différentes représentations mentales à travers ses échanges avec autrui. En ce sens, Mannoni (2012) indique que les représentations sociales sont des représentations mentales qui au cours de leur évolution ont acquis une « valeur socialisée » ainsi qu'une « fonction socialisante ». De par le fait qu'elles sont « socialement élaborées » et « partagées », les représentations sociales s'apparentent aux préjugés, aux stéréotypes et à l'opinion publique. Les préjugés se trouvent au premier rang de la pensée collective et ils constituent une pensée ou un jugement préétabli auquel adhèrent naturellement les membres d'un groupe social (Ibid.). Le stéréotype quant à lui est l'idée stable de la majorité d'un groupe social et relève de la sursimplification ou généralisation de certaines caractéristiques observables. Tout comme le préjugé, le stéréotype est une idée préconçue ou « toute faite » qui se révèle généralement fausse. On le retrouve dans toutes les sphères de la vie humaine et on l'emploie à diverses fins, notamment la propagande. Il se veut une rationalisation du préjugé, une version plus aboutie. En cela, préjugé et stéréotype emploient les mêmes matériaux psychiques que les représentations sociales. On peut donc retrouver des éléments de ceux-ci dans la construction d'une représentation sociale tout comme une représentation sociale peut les employer à son tour. De ce fait, celle-ci emploie divers éléments des préjugés et des stéréotypes, mais en développe davantage les composantes (Mannoni, 2012). Pour sa part l'opinion publique orchestre préjugés, stéréotypes et représentations sociales et les fait aboutir en une construction d'apparence argumentée et rationnelle (Ibid.). Les représentations sociales peuvent donc être situées au cœur

d'un continuum du savoir populaire. Puisque ce savoir populaire est généralement accessible, l'objet d'étude des représentations sociales se situe davantage dans leurs diverses composantes et leurs mécanismes d'élaboration (Jodelet, 2003; Mannoni, 2012).

En somme, l'humain emmagasine diverses unités de sens cognitives qui prennent la forme de représentations mentales dans le but d'orienter ses actions. Lorsque celles-ci sont partagées au sein d'un groupe et obtiennent une valeur et une fonction sociale, elles deviennent des représentations sociales (Mannoni, 2012). Elles ont des éléments en commun avec les préjugés, les stéréotypes et l'opinion publique, mais restent tout de même des entités distinctes (Jodelet, 2003; Mannoni, 2012). C'est pourquoi il nous semble important d'en définir les différentes caractéristiques dans la prochaine section.

### 2.2.3 Définir les représentations sociales

Les représentations sociales renvoient à une vision partagée sur un objet véhiculée au sein d'un groupe donné. Leur étude nous permet donc de comprendre une part de l'identité du groupe et les dynamiques dans lesquelles ses membres se positionnent par rapport à d'autres groupes (Jodelet, 2003). Elles peuvent être perçues sous plusieurs angles et nous débuterons par l'approche ethnographique avec la définition suivante du concept :

[...]une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme « savoir de sens commun » ou encore « savoir naïf », « naturel », cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique. Mais elle est tenue pour un objet d'étude aussi légitime que cette dernière en raison de son importance dans la vie sociale, de l'éclairage qu'elle apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales (Jodelet, 2003, p. 53).

Plusieurs éléments importants s'orchestrent dans l'élaboration de ces connaissances « socialement élaborées ». Nous choisissons le modèle suivant afin de les schématiser:

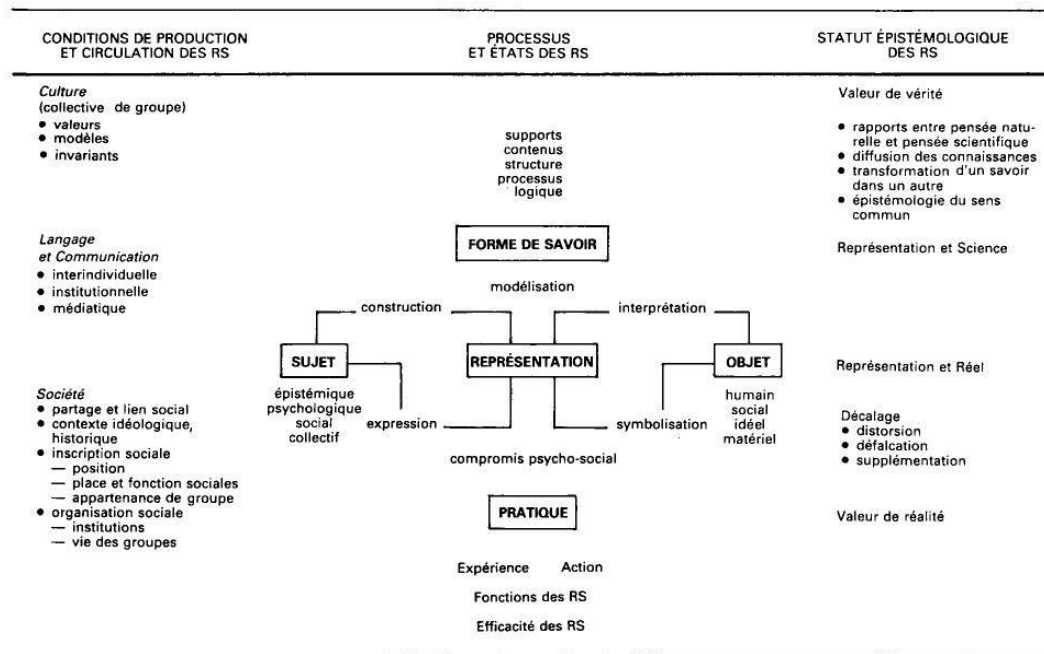


Figure 2.4. Représentation visuelle du concept des représentations sociales tirée de Jodelet (2003, p.60)

Au cœur du modèle, nous retrouvons la « représentation comme une forme de savoir pratique reliant un sujet à un objet » (Jodelet, 2003, p.59). De par sa position, la représentation sociale joue un rôle de tampon ou de sas qui vient altérer la perception qu'a le sujet de l'objet. Le sujet peut être analysé sous plusieurs angles (épistémique, psychologique, social ou collectif), mais il est nécessaire de toujours tenir compte de ses appartenances culturelles et sociales afin de dégager une représentation sociale et non une représentation individuelle (Jodelet, 2003).



L'objet quant à lui peut prendre diverses formes. On indique ainsi que :

Celui-ci peut être aussi bien une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie, etc. Il peut être aussi bien réel qu'imaginaire ou mythique, mais il est toujours requis. Il n'y a pas de représentation sans objet. (Jodelet, 1993, citée dans Mannoni, 2012)

Tout objet n'est toutefois pas nécessairement valide en tant qu'objet de représentation sociale. En effet, pour qu'une représentation sociale émerge sur un objet donné, plusieurs conditions sont nécessaires. Moscovici (1961, cité dans Valence, 2010) indique trois critères essentiels soit « la dispersion de l'information », « la focalisation » et « la pression à l'inférence ». D'autres auteurs complètent ces critères en mentionnant que l'objet doit avoir une « utilité sociale » ainsi qu'une « importance » pour le groupe (Bonardi et Roussiau, 1999; Rouquette et Rateau, 1998, dans Valence, 2010). À ces éléments, s'ajoutent les facteurs culturels dans lesquels la représentation s'inscrit, les moyens de communication par lesquels on la diffuse et la société dans laquelle elle s'insère (Jodelet, 2003). Une fois l'objet perçu, il est modifié par ces éléments et est ainsi reconstruit par le sujet

Concernant l'élaboration des représentations sociales, deux processus importants sont identifiés : d'abord, l'objectivation qui permet la construction du savoir et ensuite l'ancrage qui en permet l'insertion en réseau avec les savoirs préexistants (Jodelet, 2003; Mannoni, 2012). L'objectivation est constituée de trois phases, soit la construction sélective, la schématisation structurante et la naturalisation. Ces phases permettent la matérialisation des idées en une forme familière (Mannoni, 2012). De ce fait, elles dépendent du contexte social afin que la forme soit familière et des moyens de communication afin de faciliter la matérialisation (Jodelet, 2003). Lors de l'ancrage, la connaissance élaborée lors de l'objectivation est enracinée au sein des connaissances

collectives du groupe (Jodelet, 2003, Mannoni, 2012). Ce processus donne à la représentation une valeur fonctionnelle et la rend accessible à l'ensemble du groupe. Tant l'objectivation que l'ancrage sont essentiels puisqu'ils permettent au groupe de parler un langage commun, ce qui favorise grandement leurs échanges et régule leurs rapports (Mannoni, 2012).

Pour conclure, une représentation sociale est donc une forme de connaissance « socialement élaborée », « naïve » ou « de sens commun » que partage un groupe social sur un objet (Jodelet, 2003). Cet objet peut prendre plusieurs formes comme une personne, un autre groupe, un événement, un phénomène, une théorie ou une idée (Jodelet, 1993, dans Mannoni, 2012), mais il est essentiel qu'il ait une importance pour le groupe ainsi qu'une « utilité sociale » (Bonardi et Roussiau, 1999; Rouquette et Rateau, 1998, dans Valence, 2010). Au quotidien, les représentations sociales se positionnent entre le groupe et l'objet et agissent donc à titre de tampon entre ces deux éléments, devenant en quelque sorte une entité à la fois distincte et dépendante de ces derniers. De ce fait, elles constituent un objet d'étude légitime qui peut être appréhendé de plusieurs manières, ce que nous aborderons au cours de la prochaine section.

#### 2.2.4 Différentes approches pour l'étude des représentations sociales

À la suite des travaux initiaux de Moscovici sur les représentations sociales, des courants de recherche ayant des orientations et des méthodes d'analyse différentes ont émergé dans le but de les matérialiser. Selon la source consultée, il existerait deux (Jodelet, 2003), trois (Grenon, Larose et Carignan, 2013), voire cinq (De Rosa, 2013 citée dans Fortier, 2015) grandes approches de recherche dans le domaine de l'étude des représentations sociales. Cependant, Jodelet (2003) indique que ces approches ne sont pas nécessairement mutuellement exclusives et nous concluons qu'une même situation pourrait donc être appréhendée différemment selon les intentions du

chercheur. Pour les besoins de ce mémoire, nous nous concentrerons sur les trois approches les plus fréquemment rencontrées dans le cadre de nos lectures, soit l'approche ethnographique, l'approche structurale et l'approche des principes organisateurs (Grenon, Larose et Carignan, 2013; Fortier, 2015).

L'approche ethnographique issue des travaux de Jodelet se centre davantage sur l'origine des représentations sociales (Grenon, Larose et Carignan, 2013). Dans la lignée des travaux de Moscovici, cette approche présente les représentations sociales comme un champ structuré dans lequel sont situés entre autres les valeurs, opinions, croyances et idéologies du groupe (Jodelet, 2003). Pour Herzlich (1972, cité dans Fortier, 2015) ces éléments ne représentent pas un bloc monolithique et peuvent donc varier d'un individu ou d'un groupe à l'autre malgré qu'ils soient partagés au sein d'un même champ. Selon cette autrice, le champ se construit au moyen des éléments les plus fréquemment rapportés par les individus qui sont ensuite organisés sous la forme d'un schéma.

Une seconde approche, l'approche structurale, est celle du noyau central qui est présenté comme étant composé d'un noyau entouré de schèmes périphériques (Flament, 2003; Mannoni, 2012). Ce modèle propose une interaction entre le noyau central et la réalité où les schèmes périphériques agissent à titre de tampon (Flament, 2003; Mannoni, 2012). Selon Flament (2003), un nouvel élément doit d'abord être filtré lorsqu'il est introduit afin de s'assurer qu'il s'insère bien dans la représentation. S'il ne concorde pas avec les éléments en place, il est rejeté ou intégré avec modification afin d'éviter une dissonance au sein même de la représentation. Ce système de défense permet le maintien d'une cohérence interne au sein de la représentation et explique les difficultés liées à la modification des représentations sociales.

Finalement, une troisième approche est celle des principes organisateurs qui présentent les représentations sociales comme les prises de positions des individus au sein d'un

champ mises en relation avec leur intégration sociale, leur capacité de communication ainsi que les différentes positions de pouvoir qui structurent leur intégration au groupe (Fortier, 2015 ; Grenon, Larose et Carignan, 2013).

### 2.2.5 Approche retenue

Lors de la section précédente, trois approches principales des représentations sociales ont été présentées, soit l'approche ethnographique, l'approche structurale et l'approche des principes organisateurs. Selon nous, l'approche ethnographique fait ressortir d'une part davantage le contexte social dans lequel émergent les représentations et, d'autre part, nous permet d'en décrire l'origine. À l'inverse, les approches structurale et des principes organisateurs semblent reposer sur une lecture plus approfondie, voire mécanique dans le cas de l'approche structurale, de représentations déjà définies qui ne se prête pas nécessairement à la nature exploratoire de notre recherche. En effet, considérant que notre objet d'étude a été peu étudié, il nous semble préférable de l'aborder de manière holistique plutôt que de manière atomique et c'est pourquoi nous favoriserons l'approche ethnographique qui semble correspondre davantage à l'orientation ciblée au début de ce chapitre. Ayant choisi une approche pour ce second concept, il ne reste dans ce chapitre qu'à formuler les objectifs de la présente recherche pour guider notre choix méthodologique.

## 2.3 Objectif de recherche

### 2.3.1 Objectif général de la recherche

Explorer les représentations sociales de la créativité chez des titulaires de classes TSA. .

### 2.3.2 Objectifs spécifiques

-Décrire les convergences et les divergences entre les différents éléments partagés au sein des discours des participants au sujet de la créativité en tant que concept.

-Décrire les convergences et les divergences entre les différents éléments partagés au sein des discours des participants dans au sujet de la créativité de leurs élèves.

-Organiser ces éléments dans le but de construire le champ des représentations sociales de la créativité chez les titulaires de classes TSA.

-Explorer la relation qui unit les représentations sociales des participants et les connaissances actuelles du milieu scientifique sur ces éléments.



## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre a pour but de présenter la méthodologie employée afin de répondre aux objectifs de cette recherche. Outre la formulation de définitions, notre second chapitre aura révélé le besoin de bien cibler le courant dans lequel nous nous inscrivons afin de ne pas nous écarter de nos objectifs de recherche. C'est pourquoi nous présenterons la posture épistémologique dans laquelle nous nous inscrivons ainsi que la méthodologie choisie et les outils employés.

#### 3.1 Orientation de la recherche

Dans cette première section, nous présenterons les différents facteurs considérés afin de justifier le choix de notre posture épistémologique. Dans ce but, nous présenterons d'abord les pratiques de recherche liées à l'étude des représentations sociales pour ensuite exposer la posture épistémologique retenue.

##### 3.1.1 L'étude des représentations sociales

Dans le chapitre précédent, nous avons déterminé que la présente recherche se situait davantage sous l'orientation ethnographique telle que présentée par Jodelet (2003). De ce fait, elle tend donc vers une méthodologie qualitative (Grenon, Larose et Carignan,

2013). De plus, la recherche qualitative semble être privilégiée dans le contexte de thèses sur les représentations sociales en éducation dans le contexte québécois (ex: Beauregard, 2006; Deslandes, Joyal et Rivard, 2011; Fortier, 2008; Jolicoeur, 2015; Rousson, 2014;). Un autre facteur à considérer semble être l'objectif de la recherche. En effet, dans le cadre d'études visant à généraliser un phénomène nous pouvons observer l'emploi d'une méthodologie quantitative, tandis que dans le cadre d'études visant plutôt à explorer un phénomène spécifique (ex: Fortier, 2008; Jolicoeur, 2015), il semblerait que ce soit une méthodologie qualitative qui soit privilégiée.

### 3.1.2 Posture méthodologique retenue

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), les préoccupations de la recherche moderne en éducation sont centrées sur la complexité du rôle de l'enseignant et de l'action d'enseigner. De même, la description des représentations sociales présentée dans le deuxième chapitre fait état de la nécessité de contextualiser notre objet d'étude au sein de son environnement. D'une part, les modèles qui y sont présentés (ex: Rhodes, 1961; Glaveanu, 2013, Lubart, 2018; Kaufman et Beghetto, 2014) révèlent un besoin de percevoir la créativité comme une fonction interactive au sein d'un contexte social et culturel. D'autre part, l'exploration du concept des représentations sociales révèle elle aussi le besoin d'étudier l'objet au sein d'un système interactif (Jodelet, 2003). En ce sens, notre recherche se positionne davantage dans une posture qualitative/interprétative puisque celle-ci permet de « tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement » (Savoie-Zajc, 2011, p.125). Cette prise de posture oriente aussi diverses caractéristiques de notre recherche, comme notre rôle de chercheur et le type de savoir produit. Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2011), le chercheur dans une posture interprétative ne considère pas qu'il puisse se détacher de son milieu et de ses valeurs et en tient donc compte lors de son analyse. Sa recherche vise à comprendre les dynamiques des phénomènes et le savoir produit est rattaché au contexte dans lequel il a été produit. Finalement, il conçoit la réalité



comme étant construite par les acteurs d'une situation et non comme une entité objective indépendante. Ces éléments concernant notre posture épistémologique nous serviront de guide tout au long de cette section afin de justifier les choix quant aux participants ainsi que les outils de collecte et d'analyse des données. Étant au cœur de l'étude des représentations sociales et donc de notre projet, nous poursuivons avec la présentation des critères choisis pour le recrutement des participants.

## 3.2 Participants

Rappelons que la présente étude est exploratoire et cherche donc à documenter un phénomène peu documenté à ce jour. De ce fait, nous n'avons pas trouvé d'étude similaire sur laquelle baser notre propre liste de critères et c'est pourquoi nous avons choisi de recruter un échantillon non-probabiliste. Ce type d'échantillon est pertinent dans le cadre des recherches exploratoires puisqu'il permet de « tester un questionnaire » (Firdion, 2012). Pour ce faire, nous avons d'abord constitué une liste de critères des participants recherchés pour l'étude pour ensuite procéder au recrutement. Ces éléments seront présentés tour à tour dans les prochaines sections.

### 3.2.1 Critères de sélection

Nous nous sommes appuyés sur les critères suivants afin de sélectionner les participants à l'étude. Chaque participante a été recrutée sur une base volontaire et aucune compensation ou incitatif n'était offert en échange de la participation au projet. Comme premier critère, nous avons ciblé des enseignants du primaire qui travaillent en classe TSA. Nous souhaitons avoir des titulaires de classe d'adaptation scolaire plutôt que des titulaires du secteur régulier ayant des élèves intégrés pour trois raisons. Premièrement, il est plus probable que les titulaires de classes TSA aient un minimum de connaissances sur cette population d'élèves validées par les entrevues de vérification requises pour ces postes. Deuxièmement, le contexte de leurs classes permet d'observer

les élèves ayant un TSA de manière isolée plutôt qu'en constante comparaison avec leurs pairs dits neurotypiques. Troisièmement, ces titulaires sont appelés à travailler avec plus d'un élève ayant un TSA à la fois et à côtoyer une plus grande diversité de profils d'élèves. Pour des raisons similaires, le niveau primaire a été choisi puisqu'il constitue un environnement plus contrôlé où le titulaire passe la majeure partie de son temps avec le même groupe d'élèves contrairement au niveau secondaire. Mis à part le fait de travailler dans ce type de classe et de faire partie du système scolaire québécois, aucune autre restriction n'a été formulée quant à la région, la commission scolaire ou l'école d'appartenance des participants. De même, des facteurs comme l'âge, le sexe, le nombre d'années d'expérience ou toute autre caractéristique individuelle n'ont pas été jugés comme pertinents pour les besoins de notre recherche.

Comme second critère, nous souhaitions entendre des enseignants chez qui la créativité était un intérêt. Ce critère a été choisi puisque, dans le cadre de l'étude des représentations sociales, il est essentiel que l'objet (ici la créativité) ait une signification et une importance pour le groupe (Bonardi et Roussiau, 1999). Considérant l'implantation difficile de ce concept dans le cadre du système scolaire québécois dont nous avons parlé à plusieurs reprises, il nous semblait nécessaire de cibler des titulaires ayant déjà amorcé une certaine réflexion sur le sujet. Cependant, aucune exigence de formation ou de connaissance sur le sujet n'a été exigée.

### 3.2.2 Recrutement

Les participantes ont été recrutées au moyen de publicités dans différents groupes Facebook ainsi que via les contacts de l'une des directrices du projet. Un message général indiquait la population recherchée (titulaires de classe TSA ayant un intérêt pour la créativité) et invitait les membres de ces groupes à contacter le chercheur par courriel afin d'obtenir plus d'informations. Suite à la réception d'un courriel d'un potentiel participant, un second courriel plus détaillé sur le projet et contenant le formulaire de consentement était envoyé. Ce courriel est présenté à l'Annexe B.

Lorsqu'un participant avait des questions, l'auteur de ce mémoire prenait le temps de répondre à chacune des questions. Une fois que le participant était satisfait et indiquait qu'il voulait participer au projet, un rendez-vous virtuel via le logiciel *Zoom* était prévu.

Initialement, cinq participants ont manifesté vouloir participer au projet. De ce nombre, trois ont décidé de poursuivre alors que deux ont décliné ou n'ont pas répondu à la suite du courriel initial. Un second appel dans les groupes Facebook a été effectué, sans nouvelle réponse. L'auteur a donc sollicité des enseignantes de classe TSA qu'il connaissait afin qu'elles diffusent le message dans leur milieu. Au travers de cette démarche, une quatrième participante a accepté de participer au projet. Un profil détaillé de ces participantes est présenté dans le chapitre IV afin d'en favoriser la lecture et d'éviter au lecteur un retour de plusieurs pages en arrière pour retrouver une information.

### 3.2.3 Considérations éthiques

Tout au long du processus de recrutement, les participants potentiels ont été informés des risques associés à leur participation ainsi que de la possibilité de se retirer à n'importe quel moment. Le formulaire de consentement détaillant ces aspects leur a donc été présenté et le chercheur s'est assuré de leur compréhension par courriel avant l'entretien ainsi que de manière verbale avant le début de l'entretien. Ce formulaire peut être consulté à l'Annexe C. Les enregistrements des entretiens ont été conservés sur un disque dur externe au domicile de l'auteur dans un classeur verrouillé à clé.

Afin de préserver la confidentialité, les mesures suivantes ont été mises en place pour la présentation des participantes: un pseudonyme leur a été attribué et leur présentation a été séparée en deux sections, soit la présentation des participantes et la présentation de leurs profils professionnels. Ces deux mesures limitent grandement les possibilités d'identifier une participante puisque les profils professionnels n'y sont pas listés dans le même ordre que la présentation des participantes.

### 3.3 Déroutement du projet

Nous aborderons dans cette section les différentes étapes de la collecte et de l'analyse des données de notre recherche. Pour ce faire, nous parlerons d'abord de nos outils de collecte, soit la collecte de traces basée sur la méthode *photovoice* et l'entretien semi-dirigé, pour ensuite traiter de l'analyse par catégories conceptualisantes.

#### 3.3.1 La méthode *photovoice*

Tout comme nous souhaitons que les participantes aient déjà entamé une réflexion, nous voulions éviter que le contexte de l'entretien sur un sujet possiblement méconnu freine leur participation ou limite leurs réponses. Afin de pallier ces difficultés, nous nous sommes inspirés de la méthode *photovoice* qui a initialement été conçue afin d'adresser les dynamiques de pouvoir au sein de la recherche en permettant aux participants d'y occuper un rôle plus central (Sutton-Brown, 2014). Elle est définie comme étant une manière d'encourager les participants à représenter visuellement leur quotidien (Foster-Fishman, 2005 dans Sutton-Brown, 2014). Cette approche a pour avantage de permettre aux participantes de se baser sur leur expérience afin de raconter leur vécu plutôt que tenter de répondre au narratif imposé par la recherche. Ces aspects nous semblaient avantageux puisque dans le cadre de l'étude des représentations sociales chez les participantes, nous voulions d'une part qu'elles nous parlent de leurs propres représentations plutôt que de tenter de répondre à notre intention de recherche et d'autre part, qu'elles puissent appuyer leurs propos d'exemples concrets.

La méthode *photovoice* n'est pas encadrée par des critères méthodologiques stricts, mais plutôt par une ligne directrice à suivre (Sutton-Brown, 2014). Les étapes suivantes de la démarche proposée par Wang et Burris (1997 dans Sutton-Brown, 2014) ont été retenues. Premièrement, les participantes ont été informées de la méthode et ont fourni

leur consentement via courriel. Deuxièmement, les participantes ont été informées du thème, soit la créativité. Troisièmement, un temps a été laissé aux participantes pour prendre les photos nécessaires à recueillir des traces de créativité dans leur classe. Quatrièmement, un moment de discussion sur les photos était prévu au début des entretiens.

Il fut donc demandé aux participantes de recenser une dizaine de traces de la créativité au sein de leur travail au moyen de photographies. Cependant, en raison de la pandémie COVID-19, les participantes à notre recherche n'avaient pas accès à leur milieu de travail. Nous leur avons donc demandé, dans la mesure du possible, de créer une liste de dix exemples à l'aide de leur mémoire ou d'anciens travaux d'élèves à apporter en début d'entretien.

### 3.3.2 L'entretien semi-dirigé

Notre second outil de collecte de données était l'entretien semi-dirigé, qui est décrit comme une entrevue où le chercheur oriente la discussion en se basant sur une liste de thèmes préétablis (Savoie-Zajc, 2011). Nous l'avons choisi comme méthode principale puisqu'il est utilisé fréquemment dans le contexte de l'étude des représentations sociales (Grenon, Larose et Carignan, 2013) ainsi que dans certaines recherches employant cette approche dans le contexte de l'éducation au Québec (ex: Fortier, 2008; Jolicoeur, 2015). De plus, l'emploi d'un entretien semi-dirigé permet de garantir que certains thèmes seront abordés tout en laissant une latitude aux participants en favorisant les propos émergents. Considérant le flou entourant la créativité dans le contexte scolaire québécois, nous voulions que les participants abordent différents aspects reliés à la créativité, sans toutefois leur imposer un cadre trop restreint. C'est en ce sens que Savoie-Zajc (2011) indique que l'entretien semi-dirigé assure une certaine constance d'un entretien à l'autre. Étant dans un contexte exploratoire, nous avons opté pour un entretien individuel afin d'avoir tout le temps et l'espace

nécessaires de questionner chaque participante et nous voulions éviter que leurs propos soient influencés par ceux d'autres participantes.

Nous avons donc conçu un guide d'entretien (voir Annexe A) basé sur les quatre composantes du modèle de Rhodes (1961) que nous avons soumis à nos directions de maîtrise. Les entretiens se sont déroulés de manière virtuelle sur le logiciel *Zoom* et ont duré en moyenne 45 minutes. Les différents thèmes ont été abordés tels que présentés dans le guide d'entretien, mais nous avons laissé la place aux interventions spontanées et laissé les participantes répondre aux questions comme elles le souhaitaient. Dans le même esprit, nous leur avons demandé à plusieurs moments si elles souhaitaient ajouter des informations ou des précisions.

Sur le plan personnel, nous nous sommes efforcés de rendre l'entretien le plus cordial possible et de créer un contexte propice à la discussion. En effet, la qualité de l'entretien dépend grandement de la qualité du lien entre l'interviewer et l'interviewé et il est donc nécessaire de créer un climat harmonieux. (Savoie-Zajc, 2011). Pour ce faire, une brève période d'échange était prévue avant de débiter l'enregistrement afin de laisser le temps à chaque participante de s'adapter au contexte de l'entrevue et de poser toutes questions sans avoir la contrainte d'être filmée. Les différentes mesures de confidentialité ont été rappelées au début de l'enregistrement et les participantes ont pu donner leur consentement verbal. Tout au long de l'entretien, nous avons adopté une posture d'écoute active et nous avons rassuré les participantes lorsqu'elles avaient des craintes par rapport à la nature de leurs réponses. Chaque entretien a été retranscrit sous forme de verbatim dans un logiciel de traitement de texte en tentant de reproduire le plus fidèlement possible les événements présents dans la vidéo. Chaque verbatim a par la suite été importé dans le logiciel N-Vivo.

### 3.3.3 Analyse de données

Dans le cadre de l'étude des représentations sociales, deux angles d'approche sont identifiés par Dany (2016) soit se questionner sur leur contenu, que l'on peut décrire comme ce que les individus pensent de l'objet, ou se questionner sur leurs processus d'élaboration, que l'on peut décrire comme les raisons qui ont amené ces individus à penser de la sorte. Étant donné que nous sommes dans une perspective ethnographique et qualitative et que notre recherche est exploratoire, notre analyse tendait naturellement vers l'angle du contenu. C'est pourquoi nous avons ainsi eu recours à l'analyse par catégories conceptualisantes telle que proposée par Paillé et Mucchielli (2016) dans le but de dégager les représentations sociales des participantes. Les auteurs définissent la catégorie conceptualisante comme étant « une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 320). Selon eux, elle a pour avantage de donner un sens aux propos des participants plutôt que d'être simplement une synthèse. De ce fait, cette approche nous semblait appropriée afin de faire ressortir le sens des propos des participantes en plus petites unités accessibles.

Aussi, nous souhaitions avoir une certaine latitude puisque nous ne savions pas nécessairement où nous mènerait l'analyse des entretiens. Sur ce point, l'analyse catégorielle nous semblait intéressante de par sa flexibilité sur le plan de la démarche. Deux avenues nous étaient proposées par Paillé et Mucchielli (2016) soit de partir d'un premier travail d'annotation, voire d'une analyse thématique, ou de partir directement à même notre corpus. Étant à nos débuts comme chercheur, nous avons préféré faire une première analyse thématique pour ensuite faire la transition vers la formulation de catégories.

### 3.3.3.1 Analyse thématique des verbatims

Effectuer une analyse thématique consiste en la thématisation du corpus en plus petites unités de sens. Elle joue deux fonctions, soit le repérage qui consiste à « relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche » et la documentation qui renvoie au fait de « tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes » (Paillé et Mucchielli, 2016, p.236). Nous avons choisi comme approche l'analyse en continu où « les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires, divergents » (Paillé et Mucchielli, 2016, p.241). Cette approche nous semblait pertinente puisqu'elle nous permettrait de bien nous approprier l'ensemble de notre corpus au travers de plusieurs lectures et relectures.

En nous basant sur notre expérience de passation et de retranscription des entretiens, nous avons d'abord identifié le verbatim dont les propos nous semblaient les plus clairs et structurés auquel nous avons attribué le chiffre un, jusqu'à celui dont les propos nous semblaient les plus flous, auquel nous avons attribué le chiffre quatre. Nous avons débuté notre analyse avec le verbatim un qui a été choisi parce que les réponses de la participante nous semblaient les plus clairs et les plus concis, ce qui allait faciliter la suite de notre analyse. Nous avons effectué une première lecture flottante afin de nous familiariser avec les propos, puis fait une seconde lecture en prenant des notes et en émettant des idées de thèmes. Par la suite, nous avons regroupé l'ensemble des propos du texte en formulant différents thèmes. Une démarche similaire a été effectuée pour les verbatim deux, trois et quatre, mais nous tentions dans la mesure du possible de reprendre des thèmes préexistants, de combiner les thèmes en un nouveau thème ou de regrouper les thèmes en rubriques lorsque possible. À la fin de ce processus, tous nos thèmes étaient organisés sous six rubriques soit la conceptualisation de la créativité, la place de la créativité au sein du milieu scolaire, les facteurs qui favorisent la créativité,



les facteurs qui nuisent à la créativité, les manifestations de la créativité et les différences et ressemblances interindividuelles.

### 3.3.3.2 Narration des propos

Suite à l'analyse thématique et avant de débiter formellement l'étape de formulation des catégories, nous avons reconstruit les propos de chaque participante sous la forme d'une narration individuelle. Pour chacune des rubriques mentionnées précédemment, nous avons repris les différents thèmes associés au sein d'un même verbatim, puis mis en mot l'essence des propos de la participante. Ces narrations peuvent être consultées à l'appendice A. Une fois la narration formulée pour chacun des verbatim, nous avons produit une narration commune relevant les éléments partagés au sein des discours des participantes. Il est possible de consulter cette narration à l'appendice B.

### 3.3.3.3 Formulation des catégories conceptualisantes

Tout au long de cette étape de notre analyse, nous avons employé les trois processus proposés par Paillé et Mucchielli (2016), soit la description analytique, la déduction interprétative et l'induction théorisante. Chacune des catégories a été formulée en prenant soin de considérer tous les niveaux de notre analyse effectués précédemment. Lors de ce processus, nous nous sommes efforcés de nous distancier le plus possible de notre cadre théorique et nous avons tenté de nous mettre dans la peau de nos participantes. Nous voulions ainsi respecter le principe « d'époché théorico-conceptuelle » qui indique que le chercheur doit « commencer par refuser consciemment de se servir d'emblée mécaniquement des théories et concepts qu'il connaît par ailleurs » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 348). Ces catégories et sous-catégories formulées seront présentées dans le prochain chapitre.

### 3.4 Critères de rigueur méthodologique

Afin de produire une recherche de qualité, nous avons suivi les critères de rigueur de la recherche qualitative tel que discuté par Savoie-Zajc (2011). Sur le plan du premier critère, la crédibilité, Savoie-Zajc propose différentes méthodes dont « l'emploi de plusieurs méthodes de collecte de données » et « l'interprétation des résultats des analyses selon divers cadres théoriques ». En raison de la pandémie, nos options de collecte de données étaient limitées et nous n'avons pas pu effectuer d'observations ou rencontrer les participantes dans leur milieu de travail. De même, l'une de nos méthodes de collecte de données, la méthode *photovoice*, a été grandement limitée par l'impossibilité des participantes de se rendre dans leur classe. Cependant, nous considérons que notre cadre théorique largement détaillé tant du côté de la créativité que des représentations sociales constitue une assise crédible permettant l'analyse précise de nos données. De plus, notre entretien offrait suffisamment de liberté aux participantes afin qu'elles puissent décrire leurs représentations de la créativité dans un cadre flexible.

Du côté du second critère, soit la transférabilité, l'auteure indique que le chercheur a « la responsabilité de décrire les contextes du déroulement de la recherche ainsi que les caractéristiques de son échantillon » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). L'ensemble des caractéristiques importantes pour le lecteur se trouve dans ce chapitre et dans le suivant. Une fois la lecture de ce mémoire terminée, il pourra juger si les résultats présentés peuvent s'appliquer à son propre milieu de vie.

Troisième critère proposé par Savoie-Zajc (2011), la fiabilité discute de la « cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p.141). Afin d'y répondre, nous avons employé un journal de bord tout au long de notre processus de recherche dans le but de documenter nos réflexions. De même, plusieurs

notes, mémos, entretiens et échanges de courriels avec notre équipe de direction nous ont permis de nous ajuster tout au long du parcours. L'élaboration de notre méthodologie et des outils de collecte de données s'est donc faite au travers d'une démarche collaborative avec notre comité de direction. Du côté de l'analyse des verbatims, notre grille de codage a été vérifiée par une des directions de recherche. À la suite d'une première tentative d'analyse, les commentaires de cette direction nous ont mené à formuler des narrations individuelles et une narration commune. Ces narrations ont été lues et approuvées par notre direction avant de passer à la rédaction de la section des résultats. Conséquemment, cette démarche itérative nous aura permis d'assurer la cohérence et la fiabilité de notre projet de recherche.

Finalement, nous estimons que notre travail répond aussi au quatrième critère, soit la confirmation. Ce chapitre nous aura permis de présenter et de justifier nos choix méthodologiques en lien avec notre cadre théorique, lui-même présenté et justifié en lien avec notre problématique. De ce fait, nous pensons qu'il y a cohérence entre nos différents choix.



## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Si le chapitre III nous a permis de présenter les choix méthodologiques justifiant les modalités de notre collecte de données, le présent chapitre a de son côté pour but de présenter les résultats de cette collecte. Y seront donc d'abord présentés, dans la section 4.1, le portrait des participantes ainsi que les profils professionnels. Par la suite, nous attarderons aux éléments partagés et aux différentes catégories produites par l'analyse des verbatims dans la section 4.2 pour finalement assembler le tout en une synthèse des représentations sociales des participantes dans la section 4.3.

#### 4.1 Portrait des participantes

Nous présenterons ici les participantes au projet. Seront donc décrits dans un premier temps, leur profil personnel, puis dans un second temps leur profil professionnel.

##### 4.1.1 Profils des participantes

Comme il fut mentionné précédemment, l'étude des représentations sociales s'intéresse aux idées et aux positions formulées sur un objet précis, lorsque contextualisées au sein d'un groupe social. Il est donc essentiel de débiter en présentant les participantes à l'étude qui serviront de contexte aux résultats qui seront ensuite présentés. À cet effet,

cette section décrit les différentes expériences antérieures ainsi que la formation des participantes.

**Suzanne.** Initialement formée comme enseignante en histoire au secondaire, Suzanne a travaillé dans divers camps de jour où des enfants à besoins particuliers étaient intégrés. Lorsque questionnée sur ses expériences antérieures, elle mentionne avoir une personne autiste dans sa belle-famille.

**Marie-Julie.** Cette participante travaillait auprès des populations à besoins particuliers avant son entrée dans le milieu de l'éducation. Plus jeune, elle travaillait pour un organisme faisant l'intégration de personnes ayant une déficience intellectuelle dans les camps de jour et elle mentionne y avoir côtoyé également des enfants autistes, sans toutefois établir de distinction entre ces enfants. Par la suite, elle a fait une technique en éducation spécialisée ainsi qu'un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale.

**Marianne.** Cette participante travaille depuis longtemps auprès des enfants à besoins particuliers. Elle liste d'abord comme expérience significative ses sept ans d'implication au sein d'un camp de jour faisant l'intégration d'enfants autistes. Ensuite, elle mentionne sa formation en tant que technicienne en éducation spécialisée qui l'a menée à travailler en foyer de groupe en centre jeunesse. Finalement, elle a complété un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale.

**Simone.** Cette participante a travaillé en camp de jour où des enfants autistes étaient intégrés. À la suite de cette expérience de travail, elle a complété un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale.

### **Profil professionnel 1**

Cette participante a entre 6 et 10 ans d'expérience en tant qu'enseignante en classe TSA et elle travaille présentement en classe de maternelle TSA sur la Rive-Sud de Montréal. Elle mentionne toutefois avoir travaillé avec cette population tant au primaire qu'au préscolaire. Elle indique avoir suivi comme formation continue la formation SACCADE<sup>1</sup>, la formation TEACCH<sup>2</sup> ainsi que des formations en ergothérapie et en orthophonie axées sur le sujet du TSA. Elle n'a suivi aucune formation sur la créativité.

### **Profil professionnel 2**

Cette participante a entre 11 et 20 ans d'expérience en tant qu'enseignante en classe TSA et elle travaille présentement en classe de maternelle TSA sur la Rive-Sud de Montréal. Sur le plan de la formation continue ciblant le TSA, elle mentionne avoir suivi deux formations SACCADE, la formation TEACCH, la formation PEP-3<sup>3</sup> ainsi que des formations en ergothérapie et en orthophonie axées sur le sujet. Elle est aussi

---

<sup>1</sup> SACCADE est un modèle d'intervention, neuro-développemental, qui utilise la remédiation cognitive et pédagogique à l'aide d'un code écrit appelé Langage Saccade Conceptuel (Harrisson, 2003 dans SACCADE, 2015)

<sup>2</sup> La Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH) est une méthode d'enseignement axée sur le comportement.

<sup>3</sup> Le PEP-3 est un outil d'évaluation conçu pour les enfants ayant des troubles de développement.

titulaire d'un DESS<sup>4</sup> en intervention auprès des élèves TSA et elle avait débuté une maîtrise sur le sujet qu'elle n'a pas complétée. Elle n'a suivi aucune formation sur le sujet de la créativité.

### **Profil professionnel 3**

Cette participante a entre 6 et 10 ans d'expérience en tant qu'enseignante en classe TSA et elle est actuellement en poste dans une classe de maternelle TSA de Montréal où les élèves suivent le programme CAPS<sup>5</sup>. Du côté de la formation continue, elle indique avoir suivi plusieurs formations sur l'intégration des EHDAA au début des années 2000 ainsi que des formations sur TEACCH, SACCADE et le programme CAPS. Elle n'a suivi aucune formation sur le sujet de la créativité.

### **Profil professionnel 4**

Cette participante a entre 11 et 20 ans d'expérience en tant qu'enseignante en classe TSA. Elle indique avoir travaillé d'abord cinq ans au secondaire pour ensuite se diriger vers le primaire. Présentement, elle travaille dans une classe TSA de deuxième-troisième cycles dans une école régulière en région. Afin de parfaire ses connaissances sur le TSA, elle a suivi des formations sur TEACCH ainsi que des formations en ergothérapie et en langage axées sur le sujet. Elle n'a suivi aucune formation sur le sujet de la créativité.

---

<sup>4</sup> Le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) est un diplôme de deuxième cycle

<sup>5</sup> Le programme des *Compétences axées sur la participation sociale* (CAPS) est le programme pédagogique prescrit pour les élèves québécois présentant une déficience intellectuelle moyenne à sévère.



#### 4.1.2 Éléments communs entre les profils des participantes

Différents éléments communs entre les profils des participantes attirent notre attention. Nous remarquons ainsi que les quatre participantes avaient des expériences antérieures auprès d'enfants à besoins particuliers avant de travailler en classe TSA. Autre élément significatif, trois des participantes ont une formation en enseignement en adaptation scolaire et sociale tandis que la quatrième a une formation en enseignement de l'histoire. De prime abord, nous constatons donc que les quatre participantes ont beaucoup d'expérience de travail auprès des élèves ayant un TSA et qu'elles ont approfondi leurs connaissances sur le sujet au travers de différentes formations. En effet, les quatre participantes ont suivi de la formation continue extensive sur les sujets du TSA tandis qu'aucune n'a suivi de formation sur le sujet de la créativité. Aucune des participantes ne présente la créativité comme un sujet qu'elle maîtrise particulièrement et pour lequel elle a ressenti le besoin d'approfondir ses connaissances.

#### 4.2 Éléments communs au sein des discours

Rappelons que l'objectif principal de ce travail de recherche est de décrire et d'analyser les éléments partagés au sein du discours des participantes à propos de... À cet effet, nous présenterons dans cette section les différentes catégories et sous-catégories d'idées issues de l'analyse des entretiens. Les propos des participantes y seront donc analysés sous un angle global et nous ne présenterons que les exemples qui se retrouvaient au sein de la majorité, voire de la totalité des discours. Certains extraits individuels seront toutefois présentés afin d'enrichir et de nuancer le propos général.

#### 4.2.1 La conceptualisation de la créativité

Si d'une part ce travail de recherche et notre analyse sont basés sur la conceptualisation de la créativité décrite dans le second chapitre, nous estimons d'autre part que les réponses des participantes sont basées sur une conceptualisation qui leur est propre. Il nous semble donc logique de débiter par cet aspect puisque les éléments mentionnés par la suite dépendent nécessairement de cette conceptualisation initiale du sujet. Nous présenterons d'abord les définitions proposées par chacune des participantes pour ensuite diriger notre attention vers les deux catégories formulées sur cet aspect.

##### 4.2.1.1 Définitions de la créativité

Tôt dans l'entretien (voir le canevas d'entretien à l'Annexe A, p. 150), il fut demandé aux participantes de donner leur définition personnelle de la créativité. Bien que ces définitions emploient des termes différents, il est possible de relever des similitudes explicites et implicites au sein de leurs réponses. Nous commencerons par présenter chacune des définitions pour ensuite tourner notre attention sur les éléments communs que nous pouvons y relever.

Ainsi, pour Suzanne, la créativité c'est:

[...] vraiment d'inventer. Donc, être capable d'inventer avec une banane, ça peut devenir un téléphone, que le crayon peut devenir une canne à pêche, donc ça c'est cette partie-là. Ensuite, ben c'est de voir ce que tu peux faire avec le crayon, c'est de laisser le crayon à la personne pis de voir qu'est-ce qu'elle va faire avec ça. Est-ce qu'elle va être capable de développer écrire, dessiner, barbouiller, euh tracer, euh le manger, donc essayer de trouver ce que tu dois faire avec l'objet. Personnellement, c'est vraiment, quand tu me dis le mot création, c'est invention que je vois, c'est vraiment en fonction, ben on va dire de l'âge [...]

De son côté, Simone indique que:

Pour moi la créativité c'est, comme j'disais tantôt, l'imagination c'est sûr. L'imagination, c'est de voir plusieurs possibilités ou de transformer un objet, par exemple un jeu, en quelque chose d'autre qu'on imagine dans notre tête. C'est aussi de savoir un petit peu dans la résolution de problème, d'être capable de trouver des solutions, ça fait partie de la créativité, d'imaginer des nouvelles choses. Puis, c'est sûr y'a aussi tout l'aspect d'arts plastiques, d'être capable de créer des choses, mais pas nécessairement de reproduire des modèles, comme des bricolages, mais vraiment de créer à partir de, de, d'objets d'art aussi là.

Selon Marianne la créativité peut se définir ainsi:

Moi, j'te dirais que c'est quelque chose (pause) Ben, quand j'te parle de chez mes élèves, qui va être spontané, qui va justement faire appel à, t'sais une initiative de leur part, qui va pas leur avoir été enseignée. Puis, si j'te parle par rapport à moi qui est zéro créative, j'te dirais que j'trouve que les gens sont créatifs quand c'est quelque chose qui sort du moule, qui est hors de l'ordinaire qui euh... moi j'vais considérer quelqu'un de créatif quand il se met comme en recherche de résolution de problème pis tout ça.

Finalement, Marie-Julie propose comme définition:

[...] la créativité, à la base, c'est de pouvoir exploiter nos capacités, dans la mesure qu'on est capable de faire, d'avoir des idées, d'être capables de les mettre en œuvre d'une quelconque manière avec de l'aide au besoin.

## Être capable

L'élément qui nous semble présent de manière la plus explicite au sein de leurs définitions est "la capacité" ou "être capable de faire quelque chose" que nous pouvons observer dans les propos de trois participantes : Suzanne, Marie-Julie et Simone. Si Marianne n'emploie pas explicitement l'expression « être capable de », il est néanmoins possible d'inférer la présence de cet élément dans sa définition qui mentionne des éléments associés à des actions comme "se [mettre] en recherche de résolution de problème" ou "faire appel [...] à une initiative de leur part". De ce fait, nous observons que, pour les quatre participantes, la créativité est conditionnelle à la capacité de faire quelque chose.

## Un processus intellectuel

Un autre élément présent au sein de plusieurs définitions est que la créativité est un processus intellectuel. En effet, deux des quatre participantes mentionnent explicitement des éléments comme « voir des idées » (Marie-Julie), « l'imagination » et « quelque chose qu'on imagine dans notre tête » (Simone). De manière similaire, une autre des définitions a comme propos central le fait « d'inventer » (Suzanne), ce qui laisse supposer que, pour la majorité des participantes, la créativité opère dans les sphères cognitives.

En somme, il nous est possible d'extraire comme éléments communs au sein des définitions des participantes que la créativité est un processus intellectuel qui dépend de certaines capacités. Les réponses des participantes ne laissent pas transparaître d'autres éléments nous permettant de formuler une définition commune plus élaborée de la créativité. Nous poursuivons avec la première catégorie relevée au sein des propos des participantes, soit « des propos guidés par l'expérience ».

#### 4.2.1.2 Des propos guidés par l'expérience

Tel que mentionné lors de la présentation des participantes, aucune des participantes n'a suivi de formation portant spécifiquement sur le sujet de la créativité. C'est en ce sens que deux des participantes ont nuancé leur définition en indiquant qu'elle était basée sur leur expérience. Il semblerait donc qu'un des éléments communs aux réponses des quatre participantes sur le plan de la conceptualisation de la créativité est la présence d'incertitude. En effet, à plusieurs reprises lors des entretiens, les participantes ont indiqué les limites de leur conceptualisation de la créativité. Par exemple, les quatre participantes ont mentionné avoir dû se questionner sur différents aspects du sujet:

Ben, j'te dirais que avant [...] que je vois ton besoin d'avoir des enseignantes, ou des enseignants, pour parler de la créativité, je m'étais jamais vraiment arrêtée.

-Marie-Julie

C'est sûr qu'à la base, y'a fallu que je me questionne c'était quoi la créativité

-Simone

Chez Suzanne ce questionnement porte sur la différence entre des actions créatives et ce qu'elle appelle des aspects pratiques qui réfèrent à l'exécution de tâches simples :

[...]pis là c'est là qu'on se dit, ben c'est tu créatif là-dedans, tout de suite j'te dirais ben non, c'est un aspect pratique - Suzanne

De son côté, Marianne a hésité à prendre en note certains exemples puisqu'elle n'était pas certaine des domaines d'applications visés par l'entretien :

[...], mais j'me suis souvenu de trucs t'sais qu'ils avaient réussi à faire avec, t'sais dans les périodes de jeu de table ou de jeu libre là, je l'ai noté quand

même, je savais pas si toi c'était vraiment plus par rapport à l'enseignement des mathématiques ou du français ou peu importe là, faque c'est ça.

-Marianne

De même, trois participantes ont aussi exprimé clairement leur doute sur la capacité de leur propos à répondre aux questions:

[...], mais... c'est ça, je sais pas si je répons à ta question? -Marianne

« Je sais pas si j'ai répondu un peu? » -Suzanne

« Faque, c'est ça. Je répons-tu à ta question? (rires) » -Marie-Julie

Dans le cas de Marianne et Simone, ce doute s'étend aussi à leurs propres capacités créatives, allant jusqu'à se décrire comme peu ou pas créatives tandis que pour Suzanne c'est « *un sujet très flou* ». Nous discuterons dans la prochaine section de la seconde composante commune à leur conceptualisation, soit l'association instinctive aux arts.

#### 4.2.1.3 L'association instinctive aux arts

Un autre élément que nous constatons est que les quatre participantes associent explicitement la créativité au domaine des arts plastiques. En effet, bien qu'elles mentionnent toutes que la créativité est présente dans d'autres domaines, nous relevons une certitude dans leurs propos quant à la relation entre la créativité et les arts.

Ben, à partir du moment que j'ai compris que la créativité touchait pas  
nécessairement            juste            les            arts            [...]  
-Marie-Julie

C'est sûr que j'associe beaucoup ça à tout ce qui est artistique là (hésite)  
c'est ça, faque dans ma tête, c'est ce qui est créatif là.

-Marianne

Pour la partie créativité, ce qui me vient tout de suite dans la tête, c'est arts  
plastiques, donc la création d'arts plastiques [...]

-Suzanne

[...] parce que la première chose que j'ai pensée, c'était au niveau des arts  
plastiques, des choses comme ça.

-Simone

Nous pouvons constater que les participantes mentionnent explicitement que la première chose qui leur est venue en tête est que la créativité est reliée aux arts, en particulier les arts plastiques. Pour les besoins de l'entretien, elles ont ainsi eu à passer outre leur premier réflexe et étendre leur conceptualisation à d'autres domaines d'application.

#### 4.3.1.4 Synthèse de la conceptualisation de la créativité

Différents éléments ont été présentés dans cette section sur la conceptualisation de la créativité. Rappelons d'abord que la conceptualisation de la créativité joue selon nous

un rôle clé dans l'articulation des propos des participantes tout au long de l'entretien. Les définitions formulées par les participantes peuvent sembler différentes, mais représentent la créativité comme une capacité issue d'un processus intellectuel. Le second aspect important est que la créativité représente un terrain incertain pour les participantes. Elles reconnaissaient ainsi les limites de leur conceptualisation et avoir dû se questionner sur le sujet en vue de l'entretien. Finalement, le dernier élément important est que la relation entre la créativité et les arts est très forte, et même instinctive, pour les participantes. Ayant défini les éléments partagés au sein de la conceptualisation de la créativité, nous nous dirigeons maintenant vers la place occupée par cette créativité au cœur du milieu scolaire selon les participantes.

#### 4.2.2 La place occupée par la créativité en milieu scolaire

S'il y avait présence d'incertitude lors de l'exercice de conceptualisation proposé dans l'entretien, les participantes sont beaucoup plus affirmatives lorsque questionnées sur la place de la créativité en milieu scolaire. En effet, chacune d'entre elles indique à sa manière son importance dans le contexte de l'École québécoise. Si les participantes sont d'accord sur son importance, nous constatons toutefois que les raisons de cette importance diffèrent d'une participante à l'autre. Nous débuterons cette section en relevant les éléments partagés sur l'importance de la créativité pour ensuite discuter des raisons qui mènent les participantes à affirmer cet élément.

##### 4.2.2.1 La base de beaucoup de choses

Pour les quatre participantes, la créativité est à la base de plusieurs aspects de la vie scolaire. Selon elles, la créativité se retrouve dans plusieurs sphères des apprentissages et de leur quotidien. Lorsque questionnées sur la place de la créativité dans le milieu scolaire en général, elles indiquent donc son importance. C'est ainsi que deux des participantes disent:



Pour moi, c'est vraiment important la créativité dans le milieu scolaire, c'est la base de beaucoup de choses-là, selon moi.

-Simone

[...]par expérience, de ce que je vois autour de moi à l'école, tout est basé autour de ça.

-Suzanne

Pour deux des participantes, la créativité est un phénomène présent au cœur de leur travail, mais de manière inconsciente:

Mais, plus j'y pense, plus indirectement, tout le processus de créativité en français, que ce soit de se débrouiller en arts ou dans les jeux libres, de devoir, là j'me rends compte que on le fait beaucoup indirectement sans penser que c'est de la créativité, c'est ça que j'me rends compte.

Sincèrement, ça me fait prendre conscience de beaucoup de choses qu'on fait...

-Marie-Julie

[...] j'te dirais que dans nos réunions ou nos rencontres, on n'utilise pas beaucoup le mot, euh, ça fait pas partie de notre, du vocabulaire.

-Suzanne

Lorsqu'interrogées sur la place de la créativité dans le contexte d'une classe accueillant des élèves ayant un TSA, les quatre participantes sont sans équivoque sur son importance. En effet, selon elles, la créativité serait autant sinon plus importante dans ce contexte que dans le contexte d'une classe ordinaire:

Plus plus (rires).

-Marie-Julie

Ah ben, c'est majeur comme importance[...]

-Marianne

Selon moi c'est encore plus important[...]

-Simone

Ces différents éléments nous permettent de constater que les quatre participantes considèrent que la créativité joue un rôle important dans le milieu scolaire. Bien que seulement Suzanne et Simone aient exprimé explicitement que la créativité était à la base de tous les apprentissages, nous pouvons retrouver cet élément au sein du discours des deux autres participantes de manière plus implicite. De ce fait, nous proposons que l'un des éléments partagés principaux chez les quatre participantes quant à la place de la créativité en milieu scolaire est qu'elle est à la base de plusieurs aspects de leur travail. Aussi, cet élément est encore plus important pour elles dans le contexte d'une classe TSA. Ayant établi le degré d'importance du phénomène, nous discuterons dans la prochaine section des raisons de cette importance.

#### 4.2.2.2 La réponse à un besoin

Comme nous le mentionnons précédemment, les participantes n'identifient pas toutes les mêmes raisons pour justifier l'importance de la créativité en milieu scolaire. L'élément central que nous pouvons relever qui regroupe les différentes raisons au sein des discours des participantes est que la créativité permet de répondre à un ou des

besoins. Ces besoins peuvent être regroupés en deux sous-catégories, soit les besoins des enseignantes elles-mêmes et les besoins de leurs élèves.

#### Les besoins de l'enseignante

L'un des éléments présents au sein des réponses de trois des participantes est que la créativité répond à un ou des besoins dans le contexte de leur travail. Par exemple, Marianne indique que la créativité permet de répondre aux exigences imposées par la structure TEACCH tout en répondant aux exigences du milieu:

Plus j'me suis mis à avoir de formation sur différentes approches, plus j'ai comme fait preuve de créativité dans ce que moi j'utilise en classe par rapport à ce qui m'est imposé, t'sais il faut que j'utilise TEACCH, mais moi j'vais aller chercher telle information de cette formation-là pis j'vais l'insérer dans la structure qui m'est imposée là, c'est ça.

De manière similaire, Suzanne indique que son équipe et elle doivent faire preuve de créativité pour bonifier et améliorer les activités proposées à leurs élèves:

On va souvent utiliser le terme ben qu'est-ce qu'on pourrait faire pour l'améliorer, pour euh développer, pour euh bonifier. J'te dirais le mot, le verbe qu'on utilise le plus souvent c'est bonifier, donc cette activité-là est gagnante, comment on peut la bonifier. En arts culinaires, ben non, même pas, je vais revenir avec les arts plastiques, on s'est aperçu que y'a des élèves qui préféraient travailler debout, alors qu'est-ce qu'on peut faire comme activité créative pour qu'ils soient debout ?

Pour Marie-Julie, la créativité est essentielle chez les enseignantes:

Oh mon dieu, c'est important parce qu'il faut trouver des idées pour les élèves pour justement les faire cheminer. Faque déjà nous autres, on doit être créatifs les enseignants, on n'a pas le choix. Pis en plus, quand on est

avec une clientèle en difficulté, faut être encore trois fois plus créatifs pis trouver encore plus de moyens pour parvenir.

Pour ces trois participantes, la créativité joue un rôle dans la planification et le pilotage des activités pédagogiques. En effet, face aux défis proposés par l'hétérogénéité de leurs élèves et leurs grands besoins, elles doivent faire preuve de créativité pour effectuer leur travail. Bien qu'il soit ici question des enseignantes, il reste que ce travail est effectué dans l'intérêt des élèves, ce qui nous amène à la seconde sous-catégorie.

Les besoins de l'élève

Pour trois des participantes, la créativité joue un rôle dans la réponse à différents besoins de leurs élèves. C'est ainsi qu'elles indiquent que le développement en soi de la créativité des élèves est souhaitable et qu'il a un impact positif sur leur développement. Ainsi, pour Marie-Julie, il est important de développer la créativité chez ses élèves puisque c'est un phénomène qui est présent dans la vie de tous les jours:

Pis il faut développer ça chez les TSA. Oui, j'comprends qu'il faut respecter leurs limites, pis faut respecter leurs manières d'être, mais on est capable d'aller chercher, par le jeu, par d'autres moyens leur créativité. [...] parce que c'est quelque chose que dans la vie, on fait souvent finalement, être créatif, faque, c'est important de développer ça chez ces élèves-là[...]

Pour Suzanne, cet impact positif se traduit en augmentant le sentiment d'appartenance, la confiance, l'estime de soi de ses élèves et en leur donnant un sentiment d'accomplissement. Pour Simone, la créativité permet d'assouplir les rigidités des élèves, de favoriser leur socialisation et elle semblerait aussi aider dans le contexte d'autres apprentissages.

Des fois, ils essaient seulement une solution puis ils restent pris avec le problème, donc ça l'aide aussi au niveau social lors des jeux symboliques la créativité à entrer en lien avec les autres, à s'adapter aux autres aussi. Donc, j'trouve que ça permet parfois d'assouplir un petit peu parfois les rigidités cognitives tant au niveau du jeu que dans la vie en général là.

En somme, les éléments associés à la catégorie de la « réponse à un besoin » ont comme éléments partagés le fait que l'un des rôles de la créativité dans le milieu scolaire est de répondre à un besoin. Bien que nous ayons séparé les besoins de l'enseignante de ceux de l'élève, la différence entre les deux n'est pas nécessairement tranchée au couteau. En effet, la classe étant un milieu très interactif, les besoins de l'enseignante sont intimement liés à ceux de ses élèves et vis-versa. C'est pourquoi nous pensons que les propos de Marianne sur le sujet résument bien cet aspect:

Ben, j'trouve ça super important pour attirer l'attention des enfants, pour les garder captivés, pour aller rechercher les élèves qui répondent pas, t'sais généralement à l'enseignement, ben pas magistral là, j'connais pas personne qui fait juste de l'enseignement magistral là, mais t'sais le papier-crayon, les livres qui sont utilisés, t'sais mettons en français, en maths, tout ça. C'est sûr que j'trouve qu'avec les clientèles particulières, on est vraiment appelés à user de notre créativité pour répondre aux besoins, répondre aux besoins de l'enfant tout en répondant aux exigences qui nous sont imposées là, c'est ça.

#### 4.2.2.3 Synthèse de la place occupée par la créativité en milieu scolaire

Les éléments partagés sur la place qu'occupe la créativité dans le milieu scolaire peuvent être résumés ainsi: d'abord, c'est un phénomène que les participantes décrivent comme important, particulièrement dans le contexte d'une classe destinée aux élèves ayant un TSA. À partir de leurs réponses, nous pouvons affirmer qu'elles considèrent la créativité comme étant « à la base de beaucoup de choses ». Ensuite, nous pouvons constater que leurs réponses tournent autour d'un second élément commun, soit la « réponse à un besoin » qui représente les différents rôles de la créativité. Le besoin peut prendre différentes formes, dont la réponse aux exigences d'une classe TSA,

comme l'hétérogénéité des profils des élèves ainsi que le besoin de structure et de différenciation, ou la socialisation, et il peut être celui de l'enseignante elle-même ou de ses élèves. Suite à la description de la place occupée par la créativité au sein du milieu scolaire, nous poursuivons notre présentation des résultats avec les facteurs que les participantes identifient comme favorables et nuisibles à la créativité.

#### 4.2.3 Les facteurs qui favorisent la créativité

Lorsque questionnées sur le sujet, les participantes ont indiqué une multitude de facteurs pouvant favoriser la créativité dans le contexte scolaire. Deux éléments partagés peuvent être relevés dans leurs propos, soit les pratiques pédagogiques et les facteurs individuels.

##### 4.2.3.1 Des pratiques pédagogiques flexibles

Les quatre participantes ont affirmé explicitement que certaines pratiques pédagogiques favorisaient la créativité dans le contexte de leur travail. Pour elle, le contexte de classe idéal est axé sur la flexibilité et la réduction des contraintes. Selon elles, favoriser la créativité de leurs élèves nécessite la création d'un environnement où il est possible pour l'enfant d'explorer.

##### Favoriser l'exploration

Les quatre participantes mentionnent à leur manière la nécessité de laisser à l'enfant la place et le temps dont il a besoin pour explorer. Elles proposent par exemple de laisser du matériel libre à la disposition de l'enfant ou de ne pas lui imposer une façon de faire. C'est ainsi que Simone et Marianne rapportent les propos suivants au sujet du matériel libre:

(Hésite) Ben c'est sûr que ça prend un enseignement explicite, puis ça prend du matériel laissé aux élèves disponibles sans nécessairement mettre de restrictions ou de contraintes.

-Simone

Oui, j' pense qu' en laissant les choses plus disponibles, en laissant plusieurs jeux, plusieurs items comme d' la [...] pâte à modeler, les Legos, les crayons pour dessiner, des choses comme ça en les laissant plus libres sans les ranger à la hauteur des élèves, en les mettant à la disponibilité des élèves, j' pense que ça peut aider à la créativité.

-Marianne

Au sujet de ne pas imposer de façon de faire à l'élève pour favoriser l'exercice de sa créativité, nous rapportons ici les propos de Suzanne et Marianne:

Donc, à ce moment-là, on le laissait aller, pis souvent, ben on apprend à, t' sais, pas toujours diriger là, « fait-ci, fait-ça », non, on parlait pas [fait un geste de négation des mains].

-Suzanne

[...]pis de pas imposer toujours une façon de faire à l'élève, moi j' pense que ça ça peut développer la créativité, t' sais par exemple [...] c' est un élève qui avait construit un espèce de pont avec des Légos, mais si dans le bac de Légos j' avais fait juste des images avec des structures déjà bâties, ben y' aurait peut-être juste respecté ça parce que c' est ça qui a été enseigné.

-Marianne

Finally, two teachers also favor this exploration by bringing their students to discover new realities. One of them indicates thus the necessity of les

exposer à plusieurs activités tandis que l'autre le mentionne qu'il faut leur proposer des éléments nouveaux qui ne sont pas nécessairement présents dans leur quotidien :

Pis faut leur amener des idées, faut leur montrer. Internet, c'est quand même une belle source, parce que t'sais on peut leur montrer d'autre chose, pis après ça ils voient que y'a d'autres choses, t'sais dans les maisons par exemple, t'sais c'est niaisieux, mais on a des maisons ici, mais c'est pas les mêmes maisons en Chine ou t'sais. Faque, on leur montre que y'existe autre chose que chez nous, t'sais, parce que y'en a qui sont jamais allés ailleurs, qui sont jamais sortis de la région X là.

-Marie-Julie

Partir de l'élève

Le second élément que les enseignantes mentionnent est la nécessité de partir de l'élève. En effet, pour deux des participantes, il faut observer l'enfant et bâtir son intervention autour des éléments observés. Par exemple, Suzanne décrit le processus par lequel elle et ses collègues « bonifient » les activités proposées aux élèves:

On enregistre, on les filme, pis on regarde ce qu'ils font avec ça, pis après ça on va voir, ben y'a tu compris que t'a quatre côtés sur lesquels il peut peindre ou bien il reste sur le même côté pis une fois que c'est plein plein, ben là il décide d'aller voir un autre des côtés?

-Suzanne



Deux des participantes mentionnent quant à elles qu'il faut valoriser et croire en ses élèves afin de développer leur créativité. Pour Simone, il est important d'adapter ses attentes sur le plan de la créativité à chacun de ses élèves. Selon elle, ils développent leur créativité petit à petit, chacun à son rythme. Pour Marie-Julie, il faut respecter les manières d'être de ses élèves, tout en les poussant à développer leur créativité. Ces différents éléments ont tous en commun le fait de mettre en place des pratiques pédagogiques qui partent de l'élève et qui s'adaptent à son rythme.

#### 4.2.3.2 Des élèves en action

Les propos des quatre participantes ont révélé différents traits de personnalité favorables à la créativité tant chez leurs élèves que chez la population en général, sans toutefois qu'il n'y ait de consensus. Afin de rester fidèles au thème de l'entretien, nous ciblerons les facteurs qui se rapportent aux élèves et nous regroupons ici les éléments communs au sein des discours de plus d'une participante. Nous les présentons ici sous la catégorie des « élèves en action » puisque globalement, les facteurs relevés décrivent les élèves créatifs comme des élèves motivés, qui savent se mettre en marche et qui sont en interaction avec les autres.

#### Être motivé

Deux des participantes, Marie-Julie et Suzanne, indiquent la motivation comme caractéristique personnelle favorisant la créativité. Pour Suzanne, c'est une question de motivation extrinsèque chez ses élèves. En effet, il semble essentiel d'avoir un renforçateur externe afin de les pousser à créer:

[...] y'a pas une journée qui est pareil, des fois la motivation est plus ou moins là, mais souvent, si on sait que le *Skittle* est très gagnant, ben là j'veis demander "j'aimerais ça que tu prennes ces objets-là pis que tu me fabriques une maison". Donc euh créativité pis après ça tu vas l'avoir le

*Skittle*. Mais l'enfant souvent va faire "OK, il veut que je fasse de quoi là" pis là, ça stimule cette créativité-là.

-Suzanne

Chez Marie-Julie, la motivation est exprimée de manière moins explicite. Elle parle plutôt d'intérêt et de persévérance à la tâche :

Faque... j'dirais que... ça prend l'intérêt pour être créatif, mais ça prend de l'observation. Ça prend de la persévérance, dans le cas des élèves TSA, persévérance... mais euh, est embêtante cette question-là (rires), mais j'va y aller avec ça je pense, observation, persévérance, pis c'est quoi l'autre?

-Marie-Julie

Une autre des participantes parle de son côté de *drive* tout au long de cette section de l'entretien. Selon elle, les élèves doivent avoir confiance en leurs idées et les mener de l'avant :

Ouais il faut euh, j'sais pas comment le dire en français, ça ça sera ta job de le transférer, mais, croire en ce qu'on fait, t'sais avoir une confiance en soi pour te permettre de justement aller de l'avant avec tes idées, puis faut comme que t'aies une certaine, t'sais comme une *drive* là de dire, ben oui j'y crois pis t'sais j'vais m'en aller dans ce chemin-là. Faque ouais, j'pense que la confiance en soi, la *drive*...

-Marianne

Toutefois, lorsque questionnée sur le lien entre la motivation et la créativité, elle ne peut affirmer que c'est ce dont il est question :

Je le sais pas... Je sais pas trop... Je sais pas trop comment te répondre... Ben non, je sais comme pas, j'arrive pas à dire si oui je vois un lien ou non là.

Afin de ne pas glisser dans l'interprétation, nous reviendrons sur cet élément lors du prochain chapitre. Bref, la motivation semble importante comme facteur pour deux des participantes. Il ne suffit toutefois pas d'être motivé et il est important d'avoir la capacité à se mettre en marche. Nous présentons donc dans la prochaine section les éléments associés aux fonctions exécutives.

### Se mettre en marche

Deux des participantes ont proposé des éléments en lien avec les fonctions exécutives. Il y a d'abord Marie-Julie qui mentionne le sens de l'observation, tel que vu dans l'extrait cité dans la section précédente. De son côté, Simone parle de souplesse cognitive, des capacités d'organisation et des capacités de repérage comme facteurs importants :

Euh, la souplesse cognitive, selon moi c'est la grosse grosse majeure qui aide à développer la créativité. Sinon (pause) la capacité à organiser ses idées aussi j pense que un élève qui a de la difficulté à chercher l'information ou à la ... j'sais pas comment le dire... à l'organiser dans le fond dans sa tête c'est sûr que c'est plus difficile à aller chercher la créativité.

-Simone

Pour ces deux participantes, la créativité passe donc par des activités cognitives, soit l'observation, l'organisation et le repérage. De même, l'une d'elles indique aussi la souplesse comme élément majeur du développement de la créativité. Nous présenterons dans la prochaine section le dernier élément relevé par certaines participantes, soit l'interaction avec d'autres individus.

### Interagir avec les autres

Dernier élément commun au sein de plus d'un discours, l'interaction est mentionnée par deux des participantes. Pour Simone, l'interaction joue un rôle important dans le développement de la créativité. Selon elle, une certaine base de langage est nécessaire afin de communiquer avec autrui et échanger des idées :

Y'en a qui ont moins de langage, mais qui sont quand même créatifs, mais en général, plus sont social, plus qu'ils partagent avec les autres les idées, plus qu'ils sont créatifs donc c'est sûr que ça prend une certaine base de langage.

-Simone

Parallèlement, Suzanne mentionne elle aussi l'interaction, mais davantage comme un besoin que ses élèves ont à développer afin de « sortir de leur bulle » :

Éventuellement, c'est interagir avec les autres, donc de développer cette interaction-là, donc ça c'est un gros morceau donc on se donne... ça s'est souvent la proximité des autres... La bulle... on a tous une bulle, ben ces enfants-là y'en a qui ont des bulles vraiment plus... la superficie est énorme...

-Suzanne

Pour ces deux participantes, l'interaction est donc importante pour aider les élèves à développer leur créativité. Lorsque combiné aux éléments des deux sections précédentes, les propos des participantes présentent dans l'ensemble le portrait d'élèves en action.

#### 4.2.3.3 Synthèse des facteurs qui favorisent la créativité

Nous pouvons résumer les éléments partagés sur les facteurs qui favorisent la créativité en deux grandes tendances, soit « les pratiques pédagogiques flexibles » et « les élèves

en action ». Dans le cas de la première tendance, les participantes présentent des pratiques pédagogiques laissant la place aux élèves pour explorer dans le cadre de leurs apprentissages. De même, elles mentionnent que l'environnement dans lequel ils évoluent ne doit pas être trop restrictif. Dans le cas de la seconde tendance, elles mentionnent que les élèves doivent se mettre en action afin de favoriser leur créativité. Il est donc important d'utiliser à bon escient leurs fonctions exécutives ainsi que d'interagir avec autrui.

#### 4.2.4 Les facteurs qui nuisent à la créativité

Sur le plan des facteurs qui nuisent à la créativité, plusieurs éléments ont été proposés par les participantes, sans toutefois que nous puissions relever une tendance claire à l'exception d'un élément, soit la rigidité ou le manque de flexibilité. Cette rigidité peut caractériser les individus, en particulier les élèves, les attentes ou l'environnement scolaire. En ce sens, la seule catégorie recensée sera donc la rigidité puisqu'elle sert de tissu connecteur entre les propos des participantes pour cette question. Nous la nuancerons toutefois avec les différentes manifestations de la rigidité proposées par les participantes. En effet, cet aspect peut selon elles se manifester de différentes manières et dans différents contextes que nous présenterons ici.

##### 4.2.4.1 Un environnement scolaire trop rigide

Selon trois des participantes, un environnement trop structuré agit comme barrière à la créativité. Généralement, les propos des enseignantes rejoignent ceux mentionnés sur le plan des pratiques pédagogiques favorisant la créativité particulièrement en ce qui a trait à « favoriser l'exploration ». Effectivement, les participantes identifient une structure de classe trop rigide qui ne laisse pas le temps et l'espace à l'élève comme l'un des freins aux manifestations de sa créativité. L'une des participantes indique même les structures spécifiques aux classes TSA comme l'un des facteurs:

Je pense qu'une structure trop stricte ça peut nuire à la créativité. Dans le milieu scolaire, on utilise souvent le TEACCH ou l'ABA puis ça, ça peut être bon pour certaines choses, c'est bon pour travailler les connaissances vraiment, les connaissances académiques là, les savoirs, mémorisation, le travail c'est une bonne chose, mais j pense que quand on est trop là-dedans, des fois on se restreint[...]

-Simone

Une autre des participantes revient toutefois avec l'idée que la relation entre la structure et la créativité est complexe dans le cas d'une classe TSA puisque ces élèves nécessitent un environnement structuré et prévisible:

Ça pourrait être une bonne relation comme une mauvaise au niveau de la créativité. (Hésite longuement) T'sais la structure est importante [...] t'sais y'ont pas le choix de savoir ce qui s'en vient.

-Marie-Julie

Les propos relevés dans cette section relativement à l'idée de « favoriser l'exploration » nous présentent une dualité intéressante. En effet, bien que toute classe nécessite d'être organisée et tout enseignement planifié, il reste qu'il faut prévoir des moments plus libres pour que l'enfant puisse explorer par lui-même. En ce sens, nous trouvons que Marie-Julie résume bien cet aspect lorsqu'elle dit que:

Faque là on voyait la créativité, t'sais y'en ont là, sauf que faut les laisser aller... faut les encadrer, mais en les laissant aller, t'sais.

#### 4.2.4.2 Une structure familiale trop stricte

En lien avec une structure scolaire trop stricte, Simone et Suzanne mentionnent aussi les différences entre les attentes de l'école et les attentes de la maison. Selon elles, des attentes trop strictes à la maison agissent comme un frein pour les enfants ayant un TSA puisque la structure en place ne leur laisse pas exprimer leur créativité. En effet, plusieurs familles emploient des méthodes comportementales à la maison en raison des besoins de structure et de routine qui caractérisent les enfants ayant un TSA. Cette

structure familiale axée sur le contrôle et la prédictibilité aurait donc pour effet que les élèves ont de la difficulté à se « laisser aller » dans un cadre moins structuré à l'école.

C'est sûr que des fois la famille, quand les enfants arrivent pis que y'ont toujours suivi une structure très très stricte que y'ont jamais appris à jouer tout seul ou que y'ont jamais de moments libres, c'est sûr que ça l'aide pas parce que c'est souvent dans les moments plus libres que les enfants développent leur créativité. Donc quand qu'ils arrivent à l'école pis que y'ont tout le temps suivi un horaire très très strict ou que y'ont jamais appris à être seul un petit peu, c'est sûr que ça c'est un facteur qui peut nuire.

-Simone

#### 4.2.4.3 La difficulté à explorer de nouvelles avenues

Trois des participantes discutent des rigidités des élèves ayant un TSA comme un facteur qui nuit à la créativité. Pour Marie-Julie, cette rigidité se manifeste sous la forme d'un entêtement qui fait en sorte que les élèves refusent d'essayer autre chose ou d'explorer différentes possibilités.

Mais la rigidité de la personne ou l'entêtement à vouloir faire toujours comme eux ils pensent, ou faire à leur manière... ah mon dieu oui! Des fois leur manière [de faire ne] fonctionnera pas, on les invite à essayer autre chose pis ça fait pas, faque ça, ça peut nuire à leur créativité. Là, j'parle au niveau TSA là, faque ouais, l'entêtement, leur euh, ouais là.

-Marie-Julie

Suzanne, de son côté, évoque les difficultés rencontrées par les élèves ayant un TSA lorsqu'ils sont confrontés à un changement dans leur routine :

[...], mais si la brosse à dents est plus à l'endroit où elle était, on va réfléchir à où est-ce qu'elle devrait être la brosse à dents, on va trouver, ben

des solutions à nos problèmes, ça aussi la résolution de problèmes on va travailler beaucoup ça avec nos élèves.

-Suzanne

Pour Simone, leur rigidité se manifeste plutôt du côté des intérêts restreints qui agissent comme facteur limitant leur créativité. Lorsque questionnée sur le lien entre ces intérêts et la créativité, elle fournit la réponse suivante:

C'est sûr que les intérêts restreints font que, parfois les élèves utilisent ces intérêts restreints là pour créer, par exemple, t'sais je pense à un de mes élèves qui aime beaucoup les hélicoptères, ben il crée des Legos en hélicoptères. Par contre, il n'a pas pensé à utiliser les Legos pour faire autre chose que des hélicoptères. Donc, c'est sûr que les intérêts restreints peuvent limiter un petit peu leur créativité, c'est à nous de les aider à ouvrir un petit peu les autres possibilités, comme je disais, par exemple, les Legos ou autres choses. Puis, en même temps ça permet de peut-être de faire plus de liens en général sur ce qu'ils peuvent faire [avec] les Legos. ça c'est un exemple avec les Legos, mais souvent les intérêts restreints, ils restreignent la créativité.

-Simone

Les participantes nous présentent ainsi trois manières de concevoir la rigidité à l'échelle individuelle des élèves, soit premièrement comme un entêtement, deuxièmement comme un manque d'habiletés en résolution de problème et troisièmement comme des intérêts trop limités. Dans les trois cas, le thème commun que nous interprétons est la difficulté à amener les élèves TSA à explorer de nouvelles avenues.

#### 4.2.4.4 Synthèse des facteurs qui nuisent à la créativité

En somme, le principal élément partagé relevé dans les propos des participantes sur le plan des facteurs qui nuisent à la créativité est la rigidité. Cette rigidité opère tant à l'échelle environnementale avec la planification de la structure de la classe et de la vie familiale qu'à l'échelle individuelle avec la difficulté à faire explorer de nouvelles avenues aux élèves ayant un TSA. Ayant présenté les éléments qui favorisent et qui



nuisent à la créativité, nous poursuivons avec les exemples de créativité relevés par les participantes dans le cadre de leur travail.

#### 4.2.5 Les manifestations de la créativité

Nous avons choisi d'organiser les éléments partagés traitant des manifestations de la créativité en trois catégories distinctes. Ainsi, nous avons dans un premier temps relevé les moments où les participantes ont cherché des traces de la créativité chez leurs élèves. Selon nous, cet élément nous informe sur les moments où les enseignantes observent ou s'attendent à observer la créativité de leurs élèves. Dans un second temps, nous avons relevé leurs propos sur les moments où elles mentionnent explicitement avoir observé les manifestations de créativité de leurs élèves. Dans un troisième temps, nous terminerons en discutant de la fréquence à laquelle elles observent la créativité de leurs élèves, ce qui nous permettra de nuancer et de quantifier les deux premiers éléments.

##### 4.2.5.1 Contextes anticipés

Rappelons qu'il a préalablement été demandé aux enseignantes de recenser des traces de la créativité dans leur travail en vue de l'entretien. Lorsqu'il leur fut demandé de décrire l'exercice, leurs propos nous ont permis de relever leurs attentes quant aux contextes dans lesquels la créativité se manifeste. D'abord, trois participantes ont indiqué avoir recherché des traces du côté des périodes de jeu. Les formes de jeu recensées sont le jeu symbolique, les jeux de mime et de rôle ainsi que « fais-moi un dessin ». Ensuite, trois participantes ont indiqué avoir cherché du côté des activités d'arts plastiques comme le bricolage ou des activités de pointillisme<sup>6</sup>. Finalement, trois participantes ont indiqué avoir cherché du côté de leurs activités d'apprentissage

---

<sup>6</sup> Le pointillisme est une technique en arts visuels où l'artiste dessine ou peint à l'aide de petits points.

comme les situations d'écriture et de mathématiques, les activités d'arts culinaires ainsi que les routines de la journée.

Il semblerait donc que, dans l'ensemble, les participantes s'attendaient à voir de la créativité dans plus d'un secteur de leur travail auprès de leurs élèves et qu'elles avaient des attentes similaires sur ce point.

#### 4.2.5.2 Contextes d'observation réels

Plus loin dans l'entretien, il leur a été demandé de décrire les manifestations de la créativité des élèves ayant un TSA. À ce sujet, plusieurs contextes d'observation ont été proposés par les participantes. Toutefois, puisque chaque milieu a son horaire et ses particularités, il fallait s'attendre à une certaine hétérogénéité dans les exemples relevés par les participantes. Néanmoins, il est possible de relever deux contextes qui reviennent dans leurs propos, soit le jeu et les arts plastiques. Parmi les exemples relevés, nous retrouvons des activités du domaine du jeu symbolique, comme « se créer un monde » ou jouer avec un objet rappelant un personnage de fiction (par exemple « jouer à Mario Bros ») et des activités du domaine des arts plastiques, particulièrement lorsque les productions ont été effectuées sans modèle:

C'est sûr que ça se manifeste de plusieurs façons. Moi, j'vois des élèves qui ont de la créativité par exemple quand ils sont capables de l'art sans modèle ou qu'ils sont capables de faire des jeux symboliques, ou même de juste jouer, d'imaginer à partir d'objets par exemple, que ça c'est Mario Bros, mais que c'est pas vraiment Mario Bros, donc y'a des élèves qui sont capables de faire ça.

-Simone

Ensuite, ben quand j'les vois jouer dans la cour de récréation pis qu'ils se font un monde quelconque, mais qu'ils s'entendent tous sur leur même

monde, pis que là j'les vois prendre des objets dans la cour pour faire des objets qu'y'ont besoin, ben là on voit leur créativité.

-Marie-Julie

Ou, j'avais jamais fait, t'sais par exemple y'a un élève que je t'ai dit que y'a fait preuve de créativité que y'avait dessiné un soleil autour de lui un moment donné quand on était à la récréation, ben t'sais jamais moi j'avais fait ce modelage là avec l'enfant

-Marianne

Nous observons que ces deux contextes se retrouvaient aussi dans les attentes des participantes quant aux contextes où se manifestait la créativité de leurs élèves, ce qui vient confirmer leur intuition initiale.

#### 4.2.5.3 Observable à fréquence variable

L'une des questions de l'entretien portait sur la fréquence des manifestations de la créativité chez leurs élèves, sujet sur lequel les enseignantes n'arrivent pas à un consensus. En effet, trois des participantes mentionnent pouvoir l'observer quotidiennement, mais avec nuance. Ainsi, pour une des participantes ce serait sans équivoque pour l'ensemble de ses élèves tandis que pour les deux autres, cette quotidienneté ne s'appliquerait que pour certains élèves. Pour le reste de leurs élèves, la créativité serait plutôt observable hebdomadairement, mensuellement, voire jamais. Pour la quatrième, la créativité serait plutôt observable de manière hebdomadaire ou annuelle pour certains élèves. Les propos des enseignantes présentent ce que nous interprétons comme un spectre allant d'une fréquence quotidienne à une absence des manifestations. Dans le cas de trois des participantes, ces propos tendent davantage vers la fréquence quotidienne.

#### 4.2.5.4 Synthèse des manifestations de la créativité

En somme, les éléments partagés relevés par les participantes au sujet des manifestations de la créativité de leurs élèves ayant un TSA tournent autour de deux éléments, soit les contextes dans lesquels elles s'attendent à observer ou observent effectivement la créativité et la fréquence de ces observations. Dans le cas des contextes d'observation, les participantes s'attendaient à pouvoir observer la créativité dans plusieurs contextes, comme le jeu, les activités scolaires et les arts. Cette hypothèse a été confirmée dans deux des cas, soit dans le contexte des arts et dans le contexte du jeu. Du côté de la fréquence d'observation, les propos des participantes évoquent un spectre allant d'observable quotidiennement à jamais observable. Afin de conclure la présentation des résultats, nous présenterons dans la prochaine section le dernier sujet abordé durant l'entretien, soit les différences et ressemblances interindividuelles chez les élèves ayant un TSA.

#### 4.2.6 Élèves dits neurotypiques et élèves ayant un TSA : distinction entre les deux populations

Vers la fin de l'entretien, nous avons demandé aux participantes s'il était possible de comparer la créativité des élèves ayant un TSA à celle des élèves dits neurotypiques. Dans l'ensemble, leurs propos semblent indiquer que cette comparaison est difficile voire impossible. Toutefois, les propos de chacune des participantes ne peuvent se résumer à cette affirmation et dressent un portrait complexe que nous présenterons dans les prochaines sections.

##### 4.2.6.1 Difficile de comparer

Lorsque questionnées sur le fait de comparer la créativité des deux populations d'élèves, deux des participantes indiquent qu'il serait difficile de les comparer. En effet, selon l'expérience de l'une d'elles, il n'est tout simplement pas possible de faire cette comparaison tandis que l'autre est plus ambivalente sur le sujet. Selon elle, il est

possible de les comparer, mais elle déplore de trop grandes différences entre leur fonctionnement sur le plan cognitif et un manque d'informations:

Mais sinon, au niveau de la créativité, j'te dirais que on peut comparer, mais j'te dirais que c'est de comparer l'expression classique là, des pommes avec des oranges, c'est pas... oui, ce sont des êtres humains, mais y'ont tellement, le cerveau y'est tellement connecté d'une façon différente qu'on est encore dans une recherche de comprendre tout ça.

Les deux autres participantes considèrent toutes deux que tout le monde peut être créatif, mais arrivent à une conclusion différente sur le sujet. Pour l'une d'elles, il est difficile de comparer la créativité des élèves ayant un TSA à celle des élèves neurotypiques puisqu'il existe autant de sortes de créativité qu'il y a de types de personnes. De ce fait, l'exercice est donc inutile selon elle. En s'appuyant sur la prémisse que tous peuvent être créatifs, l'autre participante indique que les élèves ayant un TSA peuvent être aussi créatifs que leurs pairs dits neurotypiques. Il serait donc possible, selon elle, de comparer leur créativité. Cela dit, elle reconnaît toutefois qu'il existe des différences entre les deux populations et elle mentionne que la créativité des élèves ayant un TSA de niveau trois, qualificatif que l'on attribue généralement aux élèves ayant un TSA dits moins fonctionnels, est plus difficile à développer.

En somme, au moins trois des participantes indiquent qu'il est difficile de comparer la créativité des deux populations. Pour deux des participantes, c'est parce que ces deux populations sont d'emblée très différentes l'une de l'autre tandis que pour l'autre participante, c'est puisque tout le monde peut être créatif et que l'exercice est donc futile. Pour la quatrième, il est tout à fait possible de comparer leur créativité, bien que cela ne signifie pas que les phénomènes soient identiques. C'est donc vers ces différences que nous porterons notre attention dans la prochaine section.

#### 4.2.6.2 Une distinction défavorable

Lorsqu'elles comparent les deux populations d'élèves, les différences que les participantes relèvent sont généralement défavorables aux élèves ayant un TSA. Le portrait qu'elles dressent les présente comme ayant un rythme plus lent et faisant face à des obstacles plus nombreux que les élèves dits neurotypiques. L'une des participantes résume cette idée lorsqu'elle mentionne que ses élèves ont tendance à se mettre des limites qu'elle appelle « barrières »:

Y'a des choses qui se ressemblent, mais l'élève neurotypique va être beaucoup plus.... Y'aura pas de barrière. Nos élèves des fois ils vont s'en mettre[...]

-Marie-Julie

Ces « barrières » font en sorte par exemple que l'élève ayant un TSA, contrairement à ses pairs neurotypiques, n'explorera pas de nouvelles idées lorsque vient le temps d'écrire un texte. Pour ne citer que quelques-unes de ces différences, nous relevons d'abord que, contrairement aux élèves ayant un TSA, les élèves dits neurotypiques développeraient davantage leur imagination:

[...] les élèves neurotypiques en grandissant, ils développent plus de scénarios, ils développent plus leur imagination [...]

-Simone

Ces derniers auraient aussi comme caractéristique de pouvoir se représenter différents modèles et images, ce que leurs pairs ayant un TSA ne pourraient pas nécessairement faire:

Alors que tu demandes à un enfant neurotypique de faire une sculpture, il va être capable dans sa tête, c'est peut-être là que y'a le cognitif aussi, il doit avoir une affaire, un terme par rapport à ça que l'enfant neurotypique

il va l'avoir l'image dans sa tête, pis il va le reproduire, mais l'enfant TSA y'a besoin de le voir généralement, faque déjà là le chemin diffère un peu.

-Marie-Julie

Dans un même ordre d'idées, elle indique que les élèves ayant un TSA auront toujours besoin de soutien pour que se manifeste leur créativité en écriture:

Si on parle au niveau du français, ben ça, la créativité pour écrire, c'est un cheval de bataille continu. C'est excessivement difficile pour eux-autres de créer quelque chose. Peu importe, même si on laisse le sujet libre, c'est tellement complexe pour eux autres de trouver des idées pis d'être créatifs.

-Marie-Julie

Tandis que pour une autre, les élèves ayant un TSA sont davantage créatifs pour eux-mêmes en ne cherchant pas nécessairement à présenter leurs productions aux autres:

Un enfant TSA, j'pense qu'il le fait plus pour lui-même, t'sais je sais pas si c'est dans la... si y'a une différence là ce serait, peut-être que j'verrais, un enfant TSA là, va peut-être être créatif comme pour lui-même

-Marianne

Finalement, une participante indique que chez certains élèves ayant un TSA, la créativité peut plafonner:

[...]donc, y'a une capacité, mais je pense qu'à un moment donné, ça plafonne pour certains élèves, pas pour tous là, mais pour certains élèves, j'pense que ça peut plafonner là.

-Simone

Plusieurs autres différences ont été relevées par les participantes, mais nous retenons comme élément partagé que ces différences sont au désavantage des élèves ayant un TSA. En effet, nous constatons que ces différences ont généralement pour effet de créer un écart avec les élèves dits neurotypiques. Ces différences semblent s'installer progressivement avec le temps, au fur et à mesure que les élèves dits neurotypiques développent des forces que leurs pairs ayant un TSA ne semblent pas développer de leur côté. La comparaison des deux populations ne se résume toutefois pas seulement aux différences et nous discuterons donc des ressemblances dans la prochaine section.

#### 4.2.6.3 Résultats similaires, mais chemins distincts

Bien que les différences relevées aient permis de brosser un portrait plutôt défavorable aux élèves ayant un TSA, trois des participantes s'entendent pour dire que cette population peut néanmoins être créative, tout comme les élèves dits neurotypiques. Pour l'une d'elles, les deux populations se ressemblent dans l'optique où la créativité est un phénomène personnel:

Ben t'sais dans le sens que j'ai l'impression que c'est le même processus, j'peux pas dire cognitif, mais c'est le même processus dans la tête d'un enfant, t'sais neurotypique [...] qui va se passer là, dans le sens où il va voir du matériel, il va interagir avec pis ça va donner quelque chose, ben j'ai l'impression que c'est la même chose pour un enfant de se dire « Ah voici ce que je ferais avec ce matériel là » qu'un enfant neuro, t'sais qu'un enfant TSA là. C'est plus comme ça que je conçois ça là, t'sais la créativité pour un enfant TSA ou pour un enfant normal, c'est la même conception là.

-Marianne

Dans un même ordre d'idées, elle indique plus loin que les élèves de ces deux populations vont exprimer leur créativité si on leur en laisse l'occasion:



Ben la ressemblance c'est que... t'sais, j'pense que les élèves ils pourraient, t'sais peu importe qu'ils soient neurotypiques ou TSA, si tu leur laisses la place, ils vont la prendre là, mais... pis si tu leur laisses le matériel nécessaire là, ben ils vont être capables de s'exprimer avec ça.

Pour une autre participante, les deux populations se ressemblent du fait qu'ils aboutissent au même résultat, mais en passant par des chemins différents:

[...],mais au final, ça va faire un produit, [...] ça va atteindre le but de la créativité pareil, peu importe que ce soit un TSA ou un neurotypique, sauf que le chemin pris va être différent... Ah mon dieu la belle réponse, ouais le chemin qu'ils vont prendre va être différent.

-Marie-Julie

En somme, les deux populations se ressemblent du fait que toutes deux vont créer si on leur en laisse l'occasion, puisque tout le monde peut être créatif à sa manière. De plus, bien qu'elles passent par des chemins différents, elles peuvent arriver au même résultat. Dans le but de conclure la distinction entre ces deux populations, nous mettrons en commun les éléments relevés dans la présente section et les deux précédentes afin d'obtenir le portrait commun de la créativité de ces deux populations.

#### 4.2.6.4 Synthèse de la distinction des deux populations

Les sections précédentes ont permis de relever certaines tendances au sein des propos des participantes. Dans un premier temps, trois des participantes révèlent que la comparaison entre les deux populations est difficile. Deux raisons sont fournies: pour deux des participantes les populations sont trop différentes tandis que pour une autre tout le monde peut être créatif ce qui rend l'exercice de comparaison futile. Dans un

second temps, les différences relevées par les participantes placent généralement les élèves ayant un TSA en désavantage par rapport à leurs pairs dits neurotypiques. En effet, les différences se créeraient en vieillissant alors que ces derniers développent des forces et des capacités que les participantes estiment moins accessibles à leurs élèves. De même, il est indiqué que les élèves ayant un TSA auront toujours besoin de soutien dans certaines sphères. Dans un troisième temps, la ressemblance listée par les participantes est que, ultimement, les deux populations peuvent être créatives et s'engager dans une démarche de création si on leur laisse l'occasion.

En lien avec ces éléments, nous émettons le constat suivant: il existe pour les participantes une différence entre les deux populations et cette différence soit défavorable aux élèves ayant un TSA. Effectivement, bien que les participantes s'entendent pour dire que cette population peut être créative, celles-ci indiquent plusieurs difficultés qui ne sont pas compensées par des forces au sein de leur discours. De ce fait, nous proposons que l'essence du propos des participantes est que les élèves ayant un TSA ont un potentiel créatif moins grand que leurs pairs dits neurotypiques.

#### 4.3 Synthèse générale des éléments partagés

Ayant couvert tous les éléments présents au sein du questionnaire d'entretien, nous arrivons à l'étape d'articuler ces éléments en un tout cohérent. Avant de présenter le schéma de la représentation sociale, rappelons rapidement les grandes lignes des sections précédentes.

D'abord, les participantes ont reconnu que leur conceptualisation était limitée et représentait un terrain incertain. Selon elles, la créativité est un processus intellectuel fortement associé aux arts plastiques. Selon elles, la créativité occupe une place importante dans le milieu scolaire et elle permet de répondre à différents besoins. Ensuite, les participantes mentionnent des pratiques pédagogiques ouvertes comme

élément pouvant favoriser la créativité de leurs élèves. Inversement, la rigidité, tant individuelle que structurelle, est indiquée comme facteur pouvant nuire à la créativité des élèves. Les participantes mentionnent pouvoir observer cette créativité dans les contextes du jeu et des arts à une fréquence variable. Finalement, la comparaison entre la créativité des élèves dits neurotypiques à celle des élèves ayant un TSA est défavorable à ces derniers. L'organisation de ces éléments est présentée en début du prochain chapitre.



## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Rappelons que l'objectif principal de la présente recherche est de décrire et analyser les éléments partagés des représentations sociales que se font les titulaires de classes TSA de la créativité de leurs élèves. Puisque la présentation des résultats lors du dernier chapitre nous a permis de répondre à la première partie de cet objectif, nous arrivons à l'étape d'analyser ces éléments via la discussion. En ce sens, les catégories formulées lors du dernier chapitre seront comparées aux éléments du second chapitre, le cadre théorique. Nous tenterons donc de trouver les ressemblances et les différences entre les propos des participantes et les modèles à composantes et les modèles catégoriaux présentés en 2.1.3 et 2.1.4 respectivement. Pour débiter, une première figure présentant les représentations sociales de la créativité en milieu scolaire sera présentée, puis discutée. Par la suite, une seconde figure présentant les représentations sociales de la créativité des élèves ayant un TSA sera présentée et discutée à son tour.

#### 5.1 La créativité dans le milieu scolaire

Pour débiter cette section, il nous semble important de structurer les représentations sociales des participantes en un tout visuel et cohérent. C'est pourquoi nous présentons d'abord la figure 5.1 où nous retrouvons les schémas des représentations sociales de la créativité de nos participantes. L'étude de cette figure nous permet d'apprécier

davantage la relation complexe qui unit leurs propos, chose que la présentation des résultats de manière individuelle lors du chapitre précédent rendait plus difficile. Au cours des prochaines sections, nous discuterons de chacun des éléments à tour de rôle en les comparant à divers propos issus de la recherche.

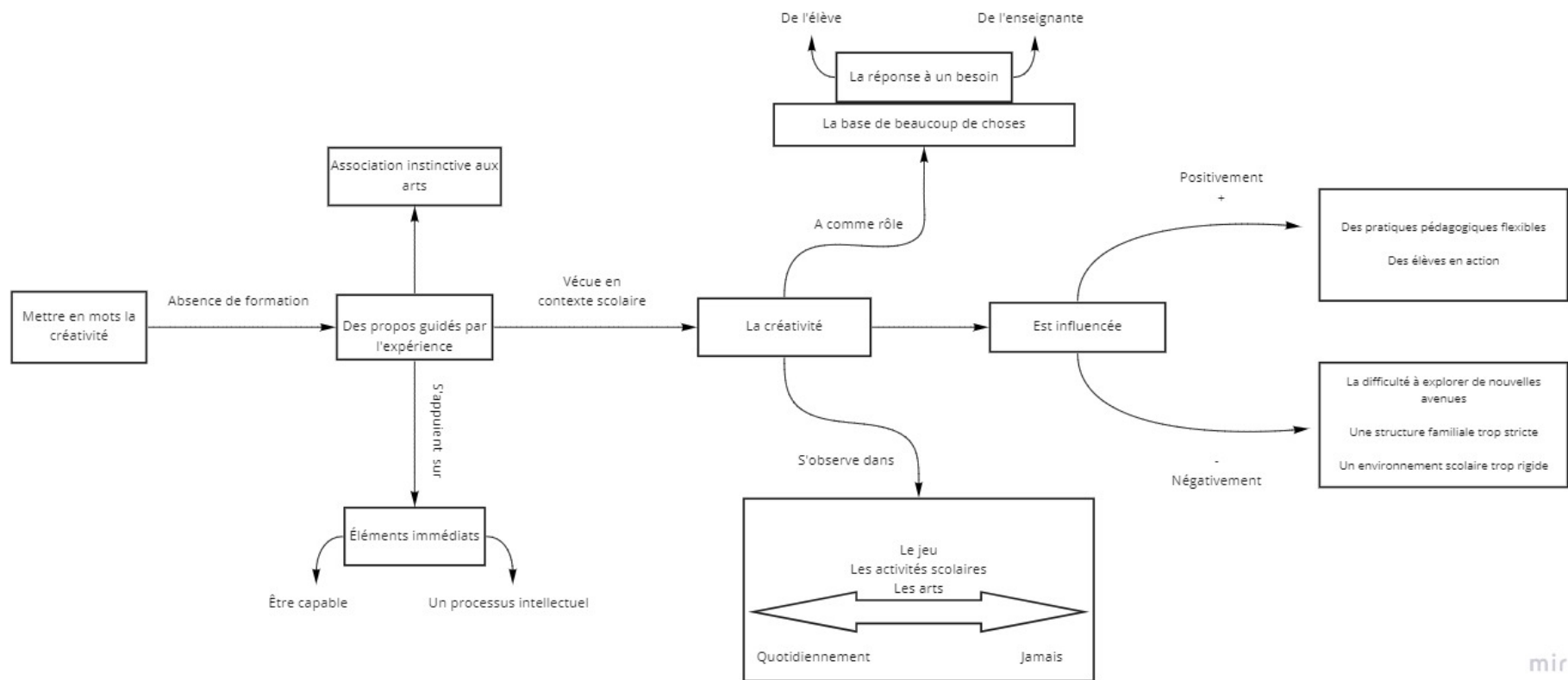


Figure 5.1 Schéma des représentations sociales de la créativité en milieu scolaire chez les participantes

### 5.1.1 Mettre en mots la créativité : différences entre les représentations des participantes et les théories du milieu de la recherche

Le choix de débiter l'entretien en amenant les participantes à formuler leur définition de la créativité nous semblait nécessaire puisque l'ensemble de leurs propos subséquents se rapporte inévitablement à cette conceptualisation initiale. En effet, comme le rapportent Andiliou et Murphy (2010), les croyances des enseignants au sujet de la créativité influencent directement leurs stratégies pour la développer ainsi que l'évaluation des productions créatives de leurs élèves. Il fut mentionné lors des chapitres précédents que définir la créativité est une tâche complexe en raison de sa nature polymorphe, d'autant plus qu'elle est peu balisée par le PFEQ (Goethgeluck, 2008). Afin de discuter des propos des participantes révélés par notre analyse sur cet aspect, nous rapportons ici la définition proposée dans le cadre de notre second chapitre :

La créativité est l'interaction entre les capacités, les processus et l'environnement par lesquels un individu ou un groupe produit une production tangible qui est jugée à la fois nouvelle et utile dans un contexte social [traduction libre] (Plucker, Beghetto et Dow, 2004, p.90).

Cette définition met en exergue trois différents éléments. D'abord, nous ciblons les différentes composantes considérées de manière isolée, soit les capacités, les processus, l'environnement, l'individu et la production tangible qui évoquent le modèle des 4P de Rhodes (1961). Ensuite, nous estimons que l'interactivité qui unit chacune de ces composantes occupe un rôle central. Finalement, nous remarquons la présence du volet évaluatif, soit de juger la production utile et nouvelle, ainsi que du contexte social qui complète cette définition. Notre



analyse des définitions données par les participantes en début d'entretien sera resituée selon ces trois aspects.

Au sujet des composantes, les deux éléments partagés relevés au sein des discours des participantes, soit « être capable » et « un processus intellectuel » correspondent directement aux capacités et aux processus. De même, il nous semble approprié d'inférer que les participantes sous-entendaient les éléments de l'individu, par exemple lorsque Marianne parle de « mes élèves », ainsi que de la production tangible, par exemple lorsque Simone parle « d'être capable de créer des choses ». Sur ce point, nous remarquons donc que seul l'environnement n'est pas abordé au sein de leurs définitions. Pour ce qui est de l'interactivité, aucune des participantes ne semble l'aborder explicitement ou implicitement dans sa définition.

Du côté du volet évaluatif, il est possible d'inférer l'aspect de nouveauté qui est présent de manière plus implicite. Effectivement, bien qu'il soit question des éléments de « transformer divers objets », « d'imaginer de nouvelles choses » et de « sortir du moule » qui évoquent bien la notion d'originalité ou de nouveauté, les participantes ne mentionnent pas si la production doit répondre aux attentes d'une tâche ou être utile. Cet aspect correspond à une des croyances des enseignants au sujet de la créativité. En effet, la recherche indique qu'ils ne reconnaissent généralement pas la fonction d'utilité comme essentielle à la créativité (Mullet et al., 2016 ; Bereczki et Karpati, 2018). Parallèlement, aucune des participantes n'évoque le fait de juger ou d'évaluer les productions de leurs élèves. Finalement, le contexte social est abordé très brièvement sous un angle général par deux participantes, soit Suzanne qui mentionne que « c'est vraiment en fonction, ben on va dire de l'âge » et Marie-Julie qui mentionne qu'on peut mettre en œuvre sa créativité « avec de l'aide au besoin ». Ces éléments évoquent

légèrement la créativité sous l'angle des modèles catégoriaux comme celui de Kaufman et Beghetto (2014). D'autre part, les participantes l'abordent de manière plus spécifique lorsqu'elles parlent d'un contexte d'application, soit les arts.

En somme, nous avons pu faire ressortir plusieurs éléments préalablement identifiés dans la définition que nous avons sélectionnée au sein des représentations des participantes. Notons toutefois que seules les composantes de capacité et de processus étaient présentes de manière explicite et que les autres éléments relèvent donc de notre interprétation de leurs propos. En effet, les éléments relevés au sujet du volet évaluatif et du contexte social ne laissent transparaître qu'un début de réflexion sur ces aspects, en réponse à notre première question d'entretien. De ce fait, seules la composante de l'environnement ainsi que la notion d'interactivité entre les différentes composantes sont réellement absentes des définitions. Toutefois, en considérant l'ensemble des données et non la seule question de la définition, nous pouvons constater que les participantes évoquent certains de ces éléments, mais pas d'une manière articulée. De plus, présenter leurs définitions ainsi brosse un portrait peu nuancé et c'est pourquoi nous aborderons dans la prochaine section les raisons qui expliquent les raisons pour lesquelles les participantes ont inclus certains éléments alors que d'autres sont complètement absents de leurs définitions.

#### 5.1.1.1 Des propos guidés par l'expérience : l'utilisation d'éléments immédiats pour appuyer la conceptualisation d'un phénomène méconnu

Nous revenons aussi brièvement sur le fait que le PFEQ ne présente pas de définition formelle de la créativité et que les participantes ont mentionné avoir dû se questionner en vue de l'entretien. Outre le fait qu'elles soient toutes des enseignantes, l'un des principaux éléments communs au sein de leurs profils est le fait qu'aucune n'a suivi de formation sur le sujet de la créativité. Assemblés,

ces éléments nous laissent croire que les participantes n'ont jamais été exposées à une définition détaillée de la créativité au cours de leur carrière. Cet aspect rejoint la littérature sur les théories implicites des enseignants au sujet de la créativité. En effet, le manque de formation initiale ainsi que d'opportunités de formation continue sur le sujet comme deux facteurs pouvant influencer les croyances des enseignants sur le sujet (Andiliou et Murphy, 2010 ; Bereczki et Karpati, 2018). Puisqu'ils ne peuvent s'appuyer sur des connaissances formelles, ils doivent se tourner vers des théories personnelles ancrées dans leur expérience. En ce sens, l'absence des aspects d'environnement et d'interactivité n'est pas anodine puisqu'ils sont les moins immédiats et les plus complexes à mettre en mots (Rhodes, 1961, Glaveanu, 2013).

Selon nous, les participantes ont pu identifier explicitement les composantes des capacités et des processus puisque ce sont des éléments familiers et immédiats au sein de leur travail. Nous pensons que cet élément est bien résumé par les propos de Mullet et collègues (2016) lorsqu'ils indiquent que les enseignants définissent la créativité « *in broad strokes* », une métaphore évoquant l'emploi de larges traits de pinceaux pour peindre un tableau. Nous profitons de cette mention du domaine artistique pour nous diriger vers notre second élément d'analyse dans cette catégorie, soit le fait que les participantes associent instinctivement la créativité au domaine des arts.

#### 5.1.1.2 L'association instinctive aux arts

Comme mentionné précédemment, la créativité est intimement associée aux arts par les participantes. Ce phénomène est documenté dans les études sur les théories implicites de la créativité des enseignants. Par exemple, Andiliou et Murphy (2010) indiquent que les enseignants identifient principalement des activités créatives artistiques comme le dessin et la peinture lorsqu'on leur demande de fournir des exemples de créativité. Selon eux, les enseignants

auraient tendance à se limiter au contexte des arts, même s'ils considèrent que la créativité est présente dans plus d'un domaine. Ces éléments se retrouvent aussi dans la recension des écrits de Mullet et collègues (2016) qui rapportent que les éléments les plus fréquemment cités par les enseignants se rapportaient à la production et aux qualités artistiques. Cependant, cette association de la créativité aux arts n'est pas unique aux enseignants et constitue un discours fréquemment employé à travers l'histoire (Weiner, 2000 ; Newton et Newton, 2014).

En somme, cette section nous a permis de constater que la conceptualisation de la créativité des participantes semble reposer sur des éléments immédiats et familiers plutôt que sur des définitions formelles de la créativité. En ce sens, leurs propos correspondent d'une part à ceux issus de la recherche sur les théories implicites de la créativité des enseignants (Andiliou et Murphy, 2010 ; Mullet et al., 2016 ; Bereczki et Karpati, 2018), mais aussi d'autre part à la définition des représentations sociales qui sont une forme de connaissance « socialement élaborée », « naïve » ou « de sens commun » que partage un groupe social sur un objet (Jodelet, 2003). Plutôt que de décrire la créativité comme un phénomène complexe et interactif, les participantes nous en présentent les grandes lignes, à l'instar des grands traits de pinceaux mentionnés par Mullet et collègues (2016). Ces éléments sont d'une grande importance pour la suite de ce chapitre puisque les sections subséquentes doivent nécessairement être contextualisées avec la conceptualisation des participantes. Ce constat nous amène à la prochaine section, soit la place occupée par la créativité.

#### 5.1.2 La place occupée par la créativité : perceptions des participantes de son rôle et de son utilité en milieu scolaire

Il fut mentionné à plusieurs reprises tout au long de ce mémoire que la créativité est une fonction essentielle chez l'humain et que l'on retrouve dans la plupart des

sphères de nos sociétés modernes. Dans le contexte éducatif, il est possible d'identifier deux grands axes, soit « enseigner de manière créative » et « enseigner la créativité » qui sont deux phénomènes conceptuellement distincts (NACCCE, 1999). Selon Newton et Newton (2014), il est possible de décrire le premier comme la création d'activités stimulantes et engageantes pour ses élèves, tandis que le second parle plutôt de la mise en place de conditions favorisant le développement de la créativité de ses élèves. En demandant aux participantes quelle était l'importance de la créativité dans le milieu scolaire, nous souhaitons comprendre dans quelle mesure leurs propos correspondent à l'un ou l'autre de ces axes. Leurs réponses semblent majoritairement rejoindre l'idée que la créativité leur permet de mieux faire leur travail, ce qui correspond à « enseigner de manière créative ». Effectivement, bien que chacune des participantes mentionne que la créativité occupe une place importante au sein de son travail et des apprentissages de ses élèves, nous observons que leurs réponses ne sont pas appuyées par des exemples de stratégies pédagogiques concrètes. De même, aucune des participantes ne mentionne que l'enseignement de la créativité fait partie de son travail. Cet élément rejoint les propos de Bereczki et Karpati (2018) qui mentionnent que plusieurs enseignants perçoivent la créativité comme un aspect important en éducation, mais ne peuvent pas identifier ou identifient incorrectement les stratégies mises en place pour la favoriser.

Dans un même ordre d'idées, l'un des éléments centraux au sein de leurs réponses est que la créativité leur permet de répondre à leurs besoins ainsi qu'à ceux de leurs élèves. Lorsqu'elles indiquent que la créativité est autant sinon plus importante dans le contexte d'une classe TSA, c'est donc en raison des plus grands défis, comme les grands besoins des élèves sur les plans des apprentissages et du comportement, l'hétérogénéité des profils d'élèves ainsi que le besoin de nombreuses adaptations, qu'on y retrouve. Ces défis peuvent aussi expliquer le peu d'intérêt apparemment accordé à l'enseignement de la créativité

par les participantes. Face à des élèves ayant de grands besoins et pour qui l'atteinte des objectifs du curriculum peut représenter un énorme défi, la mise en place d'activités favorisant le développement de la créativité ne semble pas faire partie de leurs priorités. De ce fait, il semblerait que les participantes se représentent principalement le rôle de la créativité en milieu scolaire comme étant un outil leur permettant de répondre aux nombreuses exigences associées à leur travail. En effet, outre le manque de formation sur le sujet, les différentes contraintes associées au curriculum (Craft, 2003; Dobbins, 2009; Beghetto, 2010; Morais et Azevedo, 2011; Newton et Newton, 2014; Bereczki et Kárpáti, 2018; Rubenstein et al., 2018) et le manque de temps et de ressources (Dobbins, 2009; Davies, Jindal-Snape, Digby, Howe, Collier et Hay, 2014; Runco, 2014a) sont identifiés par la recherche comme étant les raisons pour lesquelles les enseignants accordent peu d'attention à l'enseignement de la créativité. Cependant, les participantes sont aussi conscientes que la créativité est présente au travers des actions de leurs élèves et c'est pourquoi la prochaine section discute de leurs représentations des facteurs qui ont une influence sur cette créativité.

### 5.1.3 Les facteurs individuels et environnementaux qui influencent la créativité

Les différents éléments qui favorisent ou nuisent à la créativité sont un sujet d'intérêt pour la recherche puisqu'ils permettent de mettre en place des conditions optimales pour développer la créativité des individus. Selon Runco (2004), la caractéristique principale des personnes créatives est la motivation intrinsèque tandis que Kaufman et Beghetto (2014) recensent des caractéristiques plus diverses comme les habiletés cognitives, des traits de personnalité comme l'ouverture aux expériences, la motivation face à la tâche et les croyances personnelles. Ils mentionnent aussi que la créativité se manifeste rarement de manière isolée, ce qui nécessite de tenir compte des facteurs environnementaux.

De la même manière, Lubart, Mouchiroud, Tordjman et Zenasni (2015) conçoivent le potentiel créatif d'un individu comme résultant de l'interaction entre des facteurs cognitifs, conatifs et émotionnels ainsi que de facteurs environnementaux. C'est sous cet angle que furent questionnées les participantes et il leur fût demandé tour à tour quels facteurs personnels, cognitifs et environnementaux favorisaient, puis nuisaient à la créativité. De leurs réponses, il fut possible de dégager des éléments partagés du côté des facteurs personnels et environnementaux, mais aucun du côté des facteurs cognitifs. Deux tendances principales se dégagent de leurs propos, soit la flexibilité et se mettre en action dont nous discuterons dans les prochaines sections.

#### 5.1.3.1 La flexibilité comme moteur de la créativité

Tant du côté des facteurs positifs que négatif, il est possible d'identifier au sein des réponses des participantes que la flexibilité a un grand impact sur la créativité. Cet aspect se remarque d'abord du côté de l'environnement, lorsque les participantes mentionnent qu'un « environnement scolaire trop rigide » ainsi qu'une « structure familiale trop stricte » nuisent à la créativité. Selon elles, il est donc important de mettre en places des pratiques pédagogiques flexibles qui favorisent l'exploration et qui partent de l'élève. Cet élément correspond à la recherche qui mentionne qu'un environnement favorable à la créativité est flexible sur le plan physique et pédagogique et laisse une place à l'incertitude (Harris et De Bruin, 2018). Selon Fleith (2014 dans Besançon et Lubart, 2015), l'environnement doit aussi soutenir l'expression et la production des idées, percevoir l'élève comme un agent créatif, lui fournir de l'autonomie et offrir des apprentissages qui suscitent son intérêt. De ce fait, un enseignant qui fait la promotion de la créativité au sein de sa classe doit donc tolérer une certaine ambiguïté et laisser la place nécessaire pour que ses élèves expriment leur individualité (Besançon et Lubart, 2015). En mentionnant aussi bien la famille que

l'école, les participantes rejoignent les propos de Lubart, Mouchiroud, Tordjman et Zenasni (2015) qui présentent l'environnement comme l'interaction entre différents systèmes plus ou moins près de l'enfant comme sa communauté ou sa culture d'appartenance.

Du côté des élèves, les participantes mentionnent les rigidités des élèves ayant un TSA comme l'un des freins à la créativité. Plus spécifiquement, elles croient que ces élèves ont de la difficulté à explorer de nouvelles avenues et à sortir de leurs intérêts restreints. Ces éléments rejoignent les propos de Besançon et Lubart (2015) qui indiquent comme facteur important la flexibilité cognitive. D'ailleurs, Lubart, Mouchiroud, Tordjman et Zenasni (2015) définissent la flexibilité comme étant « se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles pistes », ce qui correspond fortement aux propos des participantes. Finalement, un des facteurs personnels identifié comme bénéfique est l'ouverture aux nouvelles expériences (Besançon et Lubart 2015 ; Lubart, Mouchiroud, Tordjman et Zenasni 2015), ce qui à nouveau correspond aux propos des participantes sur le sujet puisqu'elles indiquent que leurs élèves ont tendance à sortir peu de leurs intérêts et des expériences connues.

#### 5.1.3.2 Se mettre en action ou être motivé à créer

Rappelons que les propos des participantes sur les caractéristiques personnelles des élèves favorisant la créativité étaient très diversifiés et qu'il fût plus difficile d'en dégager une tendance claire. L'un de ces éléments retient toutefois notre attention, soit la motivation que nous pouvons interpréter au sein des propos de trois des participantes. De celles-ci, deux présentent la motivation comme intrinsèque tandis que la troisième parle plutôt de motivation extrinsèque. Plus tôt, nous indiquions que la motivation intrinsèque peut être perçue comme l'une des caractéristiques principales des personnes créatives (Runco, 2004). Généralement, la motivation intrinsèque semble



avoir un grand impact sur la créativité tandis que la motivation extrinsèque semble avoir moins d'impact ou même agir à titre de frein. Dans le contexte scolaire, plusieurs mécanismes extrinsèques (approbation de l'enseignant, résultats scolaires, reconnaissance des pairs) sont présents, mais l'enfant peut bénéficier aussi de mécanismes intrinsèques lorsqu'il travaille sur un sujet qui l'intéresse par exemple (Besançon et Lubart, 2015).

Les propos des participantes au sujet des facteurs qui influencent la créativité semblent donc correspondre globalement à la littérature scientifique sur le sujet. Cependant, il est important de considérer que les questions de l'entretien les enlignaient en leur présentant au moins trois catégories de facteurs et il est possible que certains de ces éléments n'aient pas fait surface dans un contexte moins structuré. Sur ce point, nous remarquons que l'un des aspects centraux à leurs propos dans cette section était l'environnement, sujet qu'elles n'avaient pas abordé lors de l'étape de conceptualisation alors que nous leur avons demandé de définir la créativité. Ayant terminé cette section, nous nous dirigeons vers le dernier élément de la figure 5.1, soit les contextes d'observation de la créativité.

#### 5.1.4 Les manifestations de la créativité : un phénomène quotidien, mais pas toujours visible

Il semble important de débiter cette section en rappelant le milieu de travail des participantes. Trois d'entre elles travaillent dans des classes de maternelle TSA et il sera important d'y contextualiser les réponses des participantes. En effet, les routines et les apprentissages y sont très différents de ceux d'une classe du primaire et l'absence de certaines activités ne doit pas selon nous être traitée comme une omission. Au sujet des manifestations de la créativité, deux éléments nous semblent importants à aborder. D'abord, les participantes ont indiqué trois

moments de la vie scolaire, soit le jeu, les activités scolaires et les arts, dans lesquels leurs élèves exprimaient leur créativité. Avec ces propos, nos participantes s'inscrivent dans les niveaux mini-c de Kaufman et Beghetto (2014) ainsi que P-C de Boden (2004) pour qui la créativité se manifeste surtout dans l'exploration et les apprentissages de l'enfant. Les participantes sont donc conscientes que la créativité peut se manifester dans de petits moments du quotidien. Aussi, lorsqu'elles mentionnent le fait de faire de l'art sans modèle ou de produire quelque chose sans qu'on leur ait appris, les participantes identifient la nouveauté comme l'un de leurs critères d'évaluation de la créativité.

Ensuite, il est question de la fréquence d'observation de la créativité. Sur ce point, les participantes ne sont pas toutes d'accord, ce que nous pouvons partiellement expliquer par les différences entre leurs milieux de travail. Effectivement, il se peut qu'une enseignante œuvrant auprès d'élèves de maternelles dits moins fonctionnels ait moins d'occasions d'observer la créativité de ses élèves que celle travaillant au troisième cycle avec des élèves dits plus fonctionnels. De plus, l'observation de ces manifestations dépend directement de la conceptualisation de la créativité de l'enseignante. En effet, tel que mentionné précédemment, l'évaluation de la créativité demande un bagage de connaissances approfondies sur le sujet (Gosselin, Gingras, Potvin et Murphy, 1998; Lubart, Mouchiroud, Tordjman et Zenasni, 2015; Steinberg et Kaufman, 2010; Besançon et Lubart, 2015). Puisque nos participantes n'ont jamais eu de formation sur le sujet, leur évaluation des productions créatives de leurs élèves est limitée à leurs représentations de la créativité qui, comme nous l'avons vu précédemment, se concentrent sur les éléments immédiats. En ce sens, nous nous questionnons à savoir si certaines manifestations de la créativité au quotidien ne passent pas inaperçues, surtout considérant que les manifestations quotidiennes de la créativité des enfants sont souvent négligées ou minimisées puisqu'elles prennent

souvent des formes plus personnelles ou abstraites chez l'enfant (Kaufman et Beghetto, 2009).

Pour conclure sur le sujet de la créativité en milieu scolaire, nous retenons les constats suivants. Premièrement, leur conceptualisation de la créativité s'appuie sur des éléments immédiats et sur leur expérience et elles associent instinctivement la créativité au domaine des arts. Deuxièmement, la créativité occupe une place importante dans le milieu scolaire, mais pas nécessairement à titre d'apprentissage. Pour les participantes, la créativité leur permet principalement de répondre aux différentes exigences du milieu scolaire. Troisièmement, la créativité est influencée par deux facteurs principaux, soit la flexibilité de l'individu et de l'environnement ainsi que la motivation. Quatrièmement, il est possible d'observer la créativité dans plusieurs contextes de la vie scolaire à une fréquence variable. Ayant couvert l'ensemble des éléments de la figure 5.1, nous poursuivons avec l'analyse des éléments discutant spécifiquement de la créativité des élèves ayant un TSA.

## 5.2 La créativité des élèves ayant un TSA

Pour donner suite à la discussion sur la créativité dans le milieu scolaire, nous poursuivons maintenant avec les représentations sociales que se font les participantes de la créativité des élèves ayant un TSA. Comme lors du début de ce chapitre, nous débutons avec le schéma des représentations sociales tel que présenté dans la figure 5.2

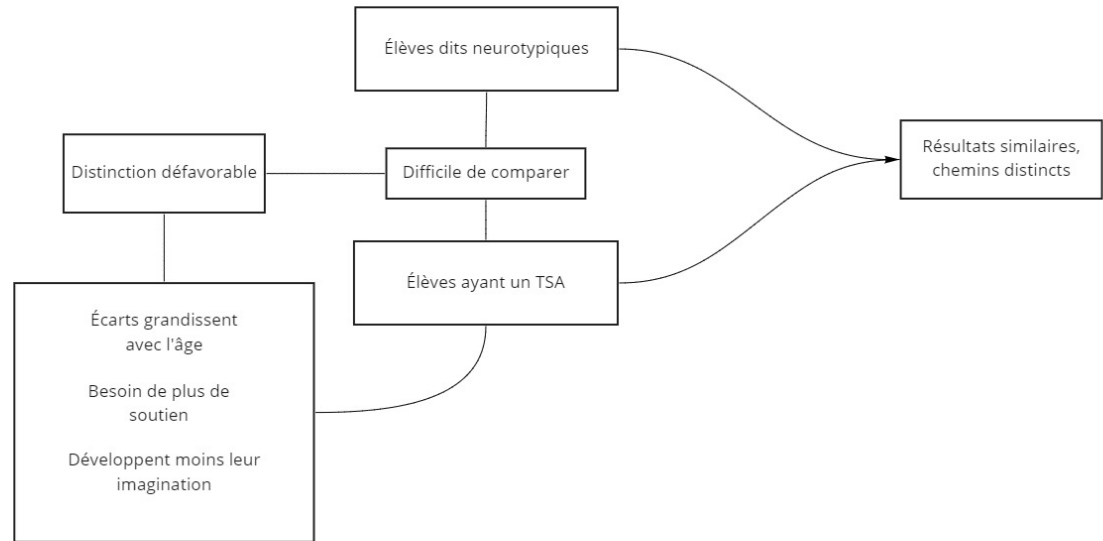


Figure 5.2 Schéma des représentations sociales de la créativité des élèves ayant un TSA chez les participantes

### 5.2.1 Comparer la créativité d'une population à la norme

Comme nous le mentionnions lors de la problématique, l'organisation des services sous le modèle biomédical du handicap renforce la conception que les individus en situation de handicap sont des individus « malchanceux » dont il faut prendre soin (Reindal, 2008). De ce fait, les capacités des populations d'adaptation scolaires sont comparées à celles des populations dites ordinaires que l'on considère comme la norme (Florian et al., 2006 ; Baglieri et al., 2011). C'est dans cette perspective que se sont déroulées plusieurs recherches initiales sur la créativité des personnes autistes, comme Lewis et Boucher (1991) et Craig et Baron-Cohen (1999) qui les présentaient comme moins créatifs que la moyenne. Puisque les conclusions de ces recherches semblent avoir marqué l'imaginaire collectif (Lee et Hobson, 2006 ; Koo, 2008 ; Diener et al, 2014 ; Ten Eycke et Muller, 2014 ; Smith, 2014), nous souhaitons voir dans quelle mesure

les propos des participantes rejoignent ces conceptions initiales. Sur ce point, les prochaines sections nous permettront de voir une dualité au sein des réponses des participantes qui présente favorablement les élèves ayant un TSA sur le plan des ressemblances, mais défavorablement sur le plan des différences avec leurs pairs dits neurotypiques.

#### 5.2.2 Résultats similaires, mais chemins distincts : Tout le monde peut être créatif

Selon les participantes, tant les élèves ayant un TSA que les élèves dits neurotypiques vont mettre en œuvre leur créativité si on leur laisse le temps et la place. D'une part, cette idée rejoint leurs propos précédents sur les facteurs favorisant la créativité, dont en particulier les pratiques pédagogiques flexibles. D'autre part, cela sous-entend qu'elles croient que les élèves ayant un TSA peuvent arriver à des résultats similaires à leurs pairs dits neurotypiques. Sur cet aspect, elles rejoignent les propos de Newton et Newton (2014) qui mentionnent qu'il est possible de retrouver des traces de la créativité chez tous les enfants et non uniquement chez certains individus privilégiés. Cette vision rejoint aussi celle prescrite au PFEQ où il est inscrit que « Tout individu est spontanément capable de créativité tout comme il est capable de résolution de problèmes » (MEQ, 2001). Sur le plan des ressemblances avec les élèves dits neurotypiques, les participantes adoptent donc une vision démocratique de la créativité. Cette vision présente la créativité comme une fonction présente chez l'ensemble de la population plutôt que chez seulement un petit groupe d'individus d'exception. Cependant, dire que les deux populations peuvent être créatives ne signifie pas qu'elles le sont au même niveau et c'est pourquoi nous poursuivons en abordant ce qui les distingue l'une de l'autre.

#### 5.2.3 Une distinction défavorable : Certains individus sont plus créatifs que d'autres

Pour les participantes, trois éléments distinguent les élèves ayant un TSA des élèves dits neurotypiques sur le plan de la créativité. Ces éléments ont en commun le fait qu'ils

avantagent les élèves dits neurotypiques en révélant des difficultés vécues par les élèves ayant un TSA. D'emblée, cet aspect rejoint l'idée de comparaison à la norme mentionnée plus tôt. En effet, les participantes brossent un portrait où leurs élèves ne peuvent être aussi créatifs que leurs pairs dits neurotypiques puis qu'ils ont moins d'imagination, qu'ils ont besoin de plus de soutien et que l'écart qui les sépare se creuse avec le temps. Il est important de mentionner que ces deux derniers éléments dépassent le domaine de la créativité et touchent aussi à des éléments comme les perceptions du handicap chez les participantes. C'est pourquoi nous discuterons principalement du développement de l'imagination puisque les participantes n'ont pas été questionnées au sujet du handicap dans le cadre des entretiens.

À ce sujet, nous remarquons une correspondance entre les propos des participantes qui mentionnent que les élèves ayant un TSA développent moins leur imagination et les conclusions initiales de la recherche sur leur créativité. En effet, une étude de Craig et Baron-Cohen (1999) proposait comme conclusion que les personnes autistes avaient ce qu'ils appellent un « déficit de l'imagination ». Rappelons que cette conclusion a toutefois été nuancée depuis et pourrait être expliquée en partie par des difficultés de planification (Allen et Craig, 2016) ou un manque de connaissances sur les situations sociales (Jolley et al. 2013 ; Ten Eycke et Muller, 2014). De ce fait, les participantes rejoignent les conceptions initiales de la créativité des personnes autistes sur ce point.

Contrairement à leurs représentations sur les ressemblances entre les deux populations, les participantes les comparent ici l'une à l'autre avec moins de nuance. Leur discours semble présenter les populations comme deux blocs distincts alors qu'il existe nécessairement une diversité au sein de ces deux groupes. Effectivement, comme le mentionnent Aleksandrovich et Zoglowek (2015), il semble exister tant chez les enfants dits neurotypiques que ceux ayant un TSA une grande variabilité de différences interindividuelles sur le plan de la créativité. De plus, en mentionnant le besoin de soutien et l'écart qui se creuse, les participantes rappellent l'idée des « individus

malchanceux » de Reindal (2008) et semblent donc présenter les élèves ayant un TSA comme étant moins créatifs que la norme fixée par les élèves dits neurotypiques. En somme, les représentations des participantes présentent un portrait dichotomique des capacités de leurs élèves. Effectivement, les entretiens décrivent les ressemblances sous un angle très démocratique où chaque enfant passe par un chemin qui lui est propre alors que leur vision des différences cloisonne leurs élèves dans une catégorie distincte des élèves dits neurotypiques. La discussion sur les éléments de la figure 5.2 conclut ce cinquième chapitre, ce qui nous mène à la conclusion finale de notre projet.

## CONCLUSION

Par son absence au sein de nos cours, la créativité nous a fascinés tout au long de notre formation universitaire en enseignement. Nous questionner sur la situation de ce concept au sein du système scolaire québécois nous a révélé celle d'un apprentissage à demi-implanté, voire oublié dans le PFEQ. En effet, la créativité semble retenir l'intérêt des instances en raison de ses promesses d'innovation et de prospérité économique. Elle est donc une qualité souhaitable chez les futurs travailleurs pour son impact sur leur travail, mais pas nécessairement sur leur vie de tous les jours. Face à ce constat, nous nous sommes questionnés à savoir ce qu'il en était chez des élèves pour qui les attentes face à l'intégration de la société sont grandement réduites. La population des élèves ayant un TSA nous semblait tout à fait appropriée pour deux raisons : d'une part à cause du discours et des représentations connues les présentant comme peu créatifs et d'autre part en raison de leur environnement scolaire axé sur la prédictibilité et le contrôle. L'analyse de productions d'élèves aurait pu nous aider à répondre à ces questionnements, mais tant la créativité que le contexte d'une classe dépendent d'une multitude de facteurs en constante interaction. De ce fait, il semblait logique d'aller chercher le point de vue des personnes pilotant les apprentissages, soit les enseignantes. Afin de rester dans cette idée d'interactivité, l'approche des représentations sociales était tout à fait appropriée pour aller recueillir, puis organiser les différents éléments en un tout cohérent.



L'analyse des entretiens nous a permis de formuler plusieurs catégories dans le but de répondre à la question : *Quelles sont les représentations sociales de la créativité chez les titulaires de classe TSA ?* À partir de ces catégories, nous avons pu regrouper les éléments sous deux dimensions, soit les représentations de la créativité comme concept au sein du milieu scolaire et celles touchant au potentiel et aux capacités créatives des élèves ayant un TSA. Au sujet de la créativité en milieu scolaire, notre analyse la présente sous un angle utilitaire. Laissées à elles-mêmes face à un phénomène complexe que même le milieu scientifique n'arrive pas tout à fait à cerner, les participantes s'appuient sur des éléments familiers de leur quotidien pour le mettre en mots. Leur vision de la créativité est celle d'un outil qu'elles doivent fréquemment utiliser pour répondre à leurs besoins et à ceux de leurs élèves dans des conditions de plus en plus difficiles. Face à un manque de services et des groupes de plus en plus hétérogènes, il n'est pas anodin que le plus grand facteur la favorisant selon elles soit la flexibilité, tant sur le plan de l'environnement que chez l'individu. Du côté des capacités créatives des élèves ayant un TSA, les propos des participantes sont dichotomiques. En effet, bien qu'elles conçoivent que les élèves ayant un TSA ressemblent à leurs pairs dits neurotypiques du fait que les deux populations peuvent manifester leur créativité, il n'en reste pas moins que les différences énoncées sont au désavantage des élèves ayant un TSA.

Ces représentations des participantes s'inscrivent dans une discussion beaucoup plus large en éducation tant sur le plan de la créativité que du handicap. L'un comme l'autre de ces concepts doivent être perçus non pas comme facteurs de la productivité des individus, mais comme facteurs de leur qualité de vie. Avoir un trouble du spectre de l'autisme engendre plusieurs défis pour ces personnes puisqu'elles doivent inmanquablement trouver des moyens de répondre aux exigences de la norme sous peine d'être ostracisées. Leur enseigner des moyens de développer leur créativité leur

permettrait de développer d'une part des stratégies pour répondre à leurs besoins et d'autre part de s'exprimer en s'appuyant sur leurs forces.

Par ailleurs, sonder les participantes sur un enjeu comme la créativité nous a permis de constater que la nature de leur travail les oblige à se positionner sur certains enjeux et ce peu importe si elles ont ou non les outils nécessaires. Devant l'ampleur des défis du monde de l'adaptation scolaire, une formation de quatre ans semble peu de temps pour couvrir l'ensemble des sujets à aborder. De ce fait, beaucoup de leurs connaissances proviennent de la formation continue, comme le révèlent les nombreuses formations sur le sujet du TSA suivies par nos participantes. Face aux résultats de ce travail, nous estimons que les enseignants et les enseignantes des classes d'adaptation scolaire du Québec gagneraient à être outillés afin de les aider à implanter l'enseignement de la créativité dans leur travail. Pour ce faire, nous sommes d'avis qu'un travail de formation est nécessaire afin de les appuyer dans leur conceptualisation de ce concept complexe.

Confrontés à cette complexité, l'approche des représentations sociales aura été un atout et nous aura permis de faire ressortir les idées des participantes sans toutefois les sortir de leur contexte. Dans un domaine interactif et vivant comme l'éducation, l'emploi de cette approche nous a permis de mettre en mot les différentes relations implicites entre les éléments soulevés lors des entretiens. L'étude de ces représentations nous aura permis de constater qu'on en parle ouvertement ou non, la créativité est belle et bien présente dans le milieu scolaire. Ce mémoire révèle donc selon nous un besoin de rouvrir le dialogue sur la place et le rôle de la créativité en raison de son impact dans la vie des élèves ainsi que de celles des enseignants et enseignantes.

Malgré les apports de notre travail, nous soulevons aussi plusieurs limites. Il fut question lors du troisième chapitre des conditions entourant la collecte des données. Rappelons que celle-ci s'est effectuée en plein cœur de la pandémie COVID-19 au

printemps 2020. De ce fait, le recrutement de participantes a été difficile. Néanmoins, dans ce contexte hors du commun, quatre enseignantes ont accepté de participer au projet. Nous considérons que leur petit nombre constitue une limite puisqu'il réduit les possibilités de transférabilité de nos résultats. En plus d'être en petit nombre, nous relevons aussi que trois des participantes travaillent en maternelle tandis que la quatrième travaille auprès d'élèves plus âgés. Il est donc essentiel de garder en tête que notre analyse ne peut être réalistement généralisée à l'ensemble de la population des enseignantes de classes TSA et doit plutôt être vu sous un angle exploratoire. Malgré cela, la description détaillée de leurs représentations contribue à la transférabilité dans des contextes semblables que les lecteurs pourraient rencontrer.

Autre limite, l'emploi d'un cadre théorique pour orienter notre analyse signifie qu'il est possible que certaines données nouvelles ne concordant pas avec ledit cadre aient été écartées. Étant un jeune chercheur, il est pertinent de se questionner sur le rôle et la place occupée par les présupposés théoriques tout au long de l'élaboration des canevas d'entretien et de l'analyse des données (Paillé et Mucchielli, 2016). Toutefois, en étant conscients de ce risque, nous nous sommes assurés de laisser une place aux éléments émergents que nous avons intégrés au sein des figures. Nous soulevons aussi les limites imposées par l'emploi d'une seule méthode de collecte de données. En effet, il est fortement recommandé d'employer des méthodes complémentaires dans le cadre de l'étude des représentations sociales (Grenon, Larose et Carignan, 2013). Nous attribuons en partie cette limite à la fermeture des établissements scolaires qui a grandement restreint les possibilités d'observation et d'immersion au sein des classes des participantes. Ces dernières n'ont d'ailleurs pas pu aller chercher d'artefacts tangibles au sein de leur milieu de travail pour la partie *photovoix* préalable aux entretiens.

Nous entrevoyons certaines avenues pour faire suite à ce travail. Effectivement, nous pensons qu'il serait intéressant dans un premier temps d'explorer les représentations

de la créativité auprès population d'enseignants plus grande et plus diversifiée qui pourrait prendre selon nous trois formes. D'abord, sonder des titulaires couvrant une plus grande étendue de niveaux scolaires puisque les participantes ont mentionné que les différences se creusaient à travers le temps. Ensuite, il serait intéressant d'étendre les critères de sélection à différents acteurs du domaine de l'éducation œuvrant auprès des élèves ayant un TSA. Les spécialistes en arts nous semblent un premier choix évident en raison de leurs connaissances plus approfondies sur la création tout en ayant une formation moins poussée en adaptation scolaire. Comparer les perceptions de ces deux populations enseignantes pourrait sans doute venir grandement enrichir notre compréhension du phénomène. Autre population centrale au milieu de l'éducation des élèves ayant un TSA, les éducatrices spécialisées présentes au sein des classes pourraient elles aussi être sondées afin d'avoir une lecture provenant d'une population œuvrant dans une réalité similaire, mais ayant une formation et occupant des fonctions différentes. Finalement, il pourrait être intéressant de questionner des titulaires d'adaptation scolaire, mais travaillant auprès d'autres populations d'élèves. La comparaison de leurs représentations avec celles décrites dans ce travail pourrait nous aider à nuancer la place occupée par le handicap dans la conceptualisation de la créativité.

Au sujet du handicap, nous estimons dans un deuxième temps qu'il serait intéressant d'approfondir l'analyse en nous questionnant sur les liens entre la conceptualisation du handicap et la conceptualisation de la créativité. Considérant que l'un des éléments centraux des définitions de la créativité des participantes était « Être capable », nous pouvons supposer que certaines notions liées aux enjeux du capacitisme et du validisme pourraient nous appuyer dans notre analyse. Pour terminer, nous sommes convaincus dans un troisième temps que plus que toute autre chose, il serait pertinent de sonder des élèves ayant un TSA sur leur propre conception de la créativité. Tout au long de ce projet, notre conception personnelle du handicap et des enjeux de l'inclusion scolaire a grandement évolué et nous regrettons qu'une place plus grande n'ait pas été accordée

à la parole de ces élèves. Nous en retirons d'ailleurs une grande leçon pour la suite de notre parcours, soit qu'en nous obtenant à comparer cette population à une norme arbitraire, nous courons aussi le risque de ne pas remarquer certaines forces chez ces enfants. De là l'importance en tant que chercheur, pour citer nos participantes, d'être ouvert à « explorer de nouvelles avenues ».

## ANNEXE A

### GUIDE D'ENTRETIEN

Date et lieu de l'entretien :

### **Introduction et explicitation du contexte et de la procédure**

Vérification du consentement et remerciement pour la participation au projet.

Explicitation des objectifs et du déroulement de l'entretien

- Connaître la représentation individuelle que se fait l'enseignante de la créativité des élèves ayant un TSA auprès desquels elle travaille.
- Spécifier que nous cherchons à avoir sa vision personnelle de la créativité et qu'il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Il est ainsi important de répondre le plus sincèrement possible.
- Le contenu de l'entretien restera anonyme (noms des personnes cités, lieux...)
- Les entretiens seront analysés sous l'angle des représentations sociales et non sous la forme de cas spécifiques.
- La participante peut refuser de répondre à une question et peut demander l'arrêt de l'enregistrement.
- La participante peut poser également des questions.

### **SECTION A : Information sur le répondant**

**Cette section permet de recueillir quelques informations sur le répondant. Elle ne sera pas forcément enregistrée puisque les informations seront prises en note.**

**Expériences professionnelles antérieures :**

**Formation continue suivie touchant spécifiquement à la créativité :**

**Nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignante auprès d'élèves ayant un TSA**

- a. < 5 ans   b) 6 à 10 ans   c) 11 à 20 ans   d) > 20 ans

*Demander à la participante si elle a des questions avant de commencer et commencer à enregistrer en le spécifiant explicitement.*

### **SECTION B : La créativité des élèves ayant un TSA**

Cette section cherche à extraire la représentation individuelle de l'enseignante au sujet de la créativité des élèves ayant un TSA.

1. Pouvez-vous me parler des traces de la créativité dans votre classe que vous avez apportées ?
  - Comment décririez-vous l'exercice de recenser ces traces ?
  - Pourquoi avez-vous choisi ces exemples?

Ces traces sont là pour soutenir vos propos. N'hésitez-pas à les utiliser pour appuyer vos propos tout au long de l'entretien.

- 1 Quelle est votre définition personnelle de la créativité ?
  - Quelle est son importance dans le milieu scolaire en général?
  - Quelle est son importance dans le contexte des classes TSA?
- 2 Quels sont les facteurs qui favorisent la créativité?
  - Croyez-vous que des caractéristiques personnelles peuvent favoriser la créativité? Si oui, lesquelles?
  - Croyez-vous que les capacités cognitives peuvent favoriser la créativité? Si oui, comment?
  - Croyez-vous que l'environnement peut favoriser la créativité? Si oui, comment?
- 3 Quels sont les facteurs qui nuisent à la créativité?
  - Croyez-vous que des caractéristiques personnelles peuvent nuire à la créativité? Si oui, lesquelles?
  - Croyez-vous que les capacités cognitives peuvent nuire à la créativité? Si oui, comment?
  - Croyez-vous que l'environnement peut nuire à la créativité? Si oui, comment?
- 4 Pouvez-vous me décrire les manifestations de la créativité chez les élèves ayant un TSA auprès desquels vous travaillez?
  - Observez-vous des éléments de cette créativité au quotidien?
  - Pouvez-vous identifier des éléments qui favorisent leur créativité?
  - Pouvez-vous identifier des éléments qui nuisent à leur créativité?



5 Selon votre expérience, peut-on comparer la créativité des élèves ayant un TSA aux élèves dits neurotypiques ?

- Quelles sont les ressemblances?
- Quelles sont les différences?

Formulations générales pouvant être utiles pour les relances

- Vous venez de me parler de... pouvez-vous l'illustrer par un exemple ?
- Si je comprends bien... est-ce important pour vous ? Pourriez-vous m'expliquer pourquoi c'est important ?
- Vous avez parlé de... Pourriez-vous m'en dire plus ?
- Vous avez mentionné... Qu'en pensez-vous ?

**Conclusion**

Remerciement de la participante.

Vérification qu'elle ne veut pas ajouter de nouvelles informations.

Fin de l'enregistrement.

## ANNEXE B

### COURRIEL ENVOYÉ AUX PARTICIPANTS

Objet : RECRUTEMENT DE PARTICIPANTS À UN PROJET DE RECHERCHE RÉALISÉ PAR UN ÉTUDIANT À LA MAÎTRISE À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (UQAM)

Projet de recherche : **La créativité des élèves du primaire ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA): Représentations sociales d'enseignantes**

**Étudiant-chercheur**

**Louis-Philippe Lachance Demers**, étudiant à la maîtrise en éducation et formation spécialisées à l'université du Québec à Montréal (UQAM)

**Direction de recherche**

**Céline Chatenoud (PH. D.)**, professeure au département d'éducation et formation spécialisée à l'UQAM

**Delphine Odier-Guedj (PH. D.)**, professeure au département d'éducation de l'université Monash

**À l'attention des titulaires de classe et des spécialistes en arts travaillant auprès d'élèves ayant un TSA au primaire**

Madame, Monsieur,

Mon nom est Louis-Philippe Lachance Demers et je suis étudiant à la maîtrise en éducation et formation spécialisées à l'UQAM. J'effectue présentement une recherche sur les représentations que se font les enseignantes du primaire de la créativité des élèves ayant un TSA. Je cherche à la fois à mieux comprendre la créativité chez les élèves ayant un tsa et les enjeux en classes pour l'accompagner.

Votre participation à ce projet de recherche consistera à un entretien enregistré avec l'étudiant-chercheur dont nous estimons la durée entre 40 et 60 minutes Il vous est aussi demandé de préparer 5-10 traces photo, vidéo et/ou écrites en lien avec la créativité de vos élèves en vue de les amener lors de la rencontre. Nous estimons que cette tâche vous prendra environ 30 minutes. Cet entretien s'effectuera de manière virtuelle au moyen du logiciel gratuit Zoom. Cette recherche se fait sur une base volontaire; vous êtes donc entièrement libre de participer ou non. Dans le cas où vous souhaiteriez participer, nous vous invitons à répondre au présent courriel afin que nous puissions vous transmettre davantage d'informations. Un formulaire de consentement vous sera transmis via courriel afin que vous puissiez le consulter. Si vous y consentez, vous pourrez par la suite le renvoyer avec votre signature électronique ou sous la forme d'une version numérisée avec votre signature. Si vous n'avez pas accès à une imprimante, nous pourrions aussi recueillir votre consentement oral au début de l'entretien.

Je vous remercie de l'attention que vous accordez à ma recherche et du temps que vous acceptez d'y consacrer.

Cordialement,

Louis-Philippe Lachance Demers,  
Étudiant à la maîtrise, profil recherche  
Université du Québec à Montréal  
Cf791188@ens.uqam.ca

ANNEXE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

<p style="text-align: center;"><b>LA CRÉATIVITÉ DES ÉLÈVES DU PRIMAIRE AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME (TSA): REPRÉSENTATIONS SOCIALES D'ENSEIGNANTES</b></p>
--

Étudiant-chercheur

**Louis-Philippe Lachance Demers,**

étudiant à la maîtrise en éducation et formation spécialisées

lachance\_demers.louis-philippe@courrier.uqam.ca ,

514-217-2599.

Direction de recherche

**Céline Chatenoud (PH. D.),**

professeure au département d'éducation et formation spécialisée

chatenoud.celine@uqam.ca

(514) 987-3000 poste 5109

**Delphine Odier-Guedj (PH. D.)**

professeure au département d'éducation de l'université Monash

[delphine.odier-guedj@monash.edu](mailto:delphine.odier-guedj@monash.edu)

### Préambule

Vous avez été sollicité pour participer à l'étude nommée ci-dessus portant sur la créativité dans votre travail auprès des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à ce projet.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Avant d'accepter de participer à notre étude, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent et n'hésitez pas à poser des questions si certains mots et/ou formulations vous semblent plus difficiles à comprendre.

### **Description du projet et de ses objectifs**

La présente étude a pour but de décrire les représentations que se font les enseignants auprès d'élèves ayant un TSA au sujet de la créativité de ces derniers. La recherche révèle différents flous tant sur le plan de l'enseignement de la créativité que sur la créativité des élèves ayant un TSA. Nous nous intéressons donc aux manifestations que peut prendre la créativité de ces élèves en milieu scolaire telles que perçues par leurs enseignants.

### **Nature et durée de votre participation**

Afin de mieux saisir votre rapport à la créativité auprès de vos élèves ayant un TSA, votre participation consistera en un entretien de 45 minutes à 1 heure qui prendra la forme d'une discussion semi-dirigée.

Avant la tenue de cet entretien et dans les deux semaines précédant cette rencontre, il vous est demandé de répertorier 5 à 10 traces (photos, vidéos, travaux d'enfants) qui sont représentatives de votre travail en ce qui a trait la créativité chez vos élèves ou sur leur propre créativité. Nous estimons que cette tâche vous prendra entre 30 minutes. Il vous sera demandé d'amener ces traces lors de l'entretien afin de nous aider à mieux comprendre la réalité dans vos classes.

L'entretien pourra se dérouler à votre convenance à votre domicile, dans les locaux de l'Université du Québec à Montréal ou tout autre endroit propice que vous pourrez suggérer.

Une fois le projet de maîtrise terminé et accepté, vous serez informé de sa diffusion en ligne. Vous serez contacté via courriel et nous vous transmettrons un lien pour accéder au mémoire.

### **Avantages liés à la participation**

Votre participation permettra de faire avancer les connaissances sur la créativité en contexte scolaire québécois et sur la scolarisation des élèves ayant un TSA. Elle vous permettra de partager votre expérience et de fournir des pistes de réflexion pour des recherches futures sur le sujet. Votre participation à cette recherche pourra nous aider à mieux comprendre les enjeux associés au développement de la créativité des élèves ayant un TSA en classe ainsi que leurs liens avec les activités en classe des enseignants. Vous nous aiderez à dresser un portrait général de la situation dans les différentes classes où ces élèves sont scolarisés.

## Risques liés à la participation

En principe, il n'y a pas de risques de désagréments majeurs associés à votre participation. Il se peut toutefois que la durée des tâches vous semble longue. De ce fait, vous aurez l'occasion d'arrêter à tout moment votre participation sans aucune conséquence.

Il est aussi possible que l'entretien soulève des questions qui touchent des aspects plus personnels de votre pratique enseignante. Il vous sera possible de ne pas répondre aux questions qui vous causent un malaise et d'arrêter l'entretien à tout moment si vous en sentez le besoin sans aucune conséquence.

Soyez assurée que toute l'équipe de recherche fera le nécessaire afin de minimiser ces risques. Des précautions seront aussi mises en place afin que votre participation n'entraîne aucun préjudice de la part d'autrui. Aucune information ne permettant de vous identifier ne sera diffusée dans les résultats.

## Confidentialité

Aucune information personnelle ne sera transmise à quiconque ne participant pas directement au projet de recherche, soit l'étudiant-chercheur et les directions de recherche mentionnées précédemment. Lors de l'analyse et de la diffusion des résultats, vos propos seront associés à une codification alphanumérique. Tout propos concernant votre milieu de travail, des collègues ou vos caractéristiques personnelles seront aussi rendus anonymes au moyen de pseudonymes ou rédactés. Le matériel apporté lors de l'entretien ne sera pas considéré comme des données de recherche, mais plutôt comme un prétexte pour obtenir votre point de vue. Ainsi, l'anonymat des enfants en question est le plus total.

Le matériel de recherche (photos, enregistrement, formulaires, etc.) sera sous clé dans un laboratoire de l'université sous la responsabilité de la direction de recherche. Les données seront conservées pour une durée de 5 ans suite à la publication du projet, comme prescrit par l'UQAM. Suite à ce délai, les données papier seront déchiquetées et les données numériques seront effacées à l'aide d'un logiciel spécialisé.

Les résultats issus du présent projet seront diffusés de manière publique via le projet de mémoire. Ils seront aussi rendus accessibles aux membres de la communauté scientifique ainsi que la communauté éducative, incluant les enseignants, les parents et toute autre personne intéressée par le sujet. Votre



confidentialité sera protégée par l'usage de pseudonymes ainsi qu'une présentation des résultats de manière globale qui empêchera d'identifier quiconque de manière individuelle.

### Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser l'étudiant-chercheur verbalement ou par courriel ; toutes les données vous concernant seront détruites. Votre accord à participer implique également que vous acceptiez que l'équipe de recherche puisse utiliser, aux fins de la présente recherche (articles, conférences et communications scientifiques), les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

### Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.

### Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet :

Céline Chatenoud (Ph.D.)

Professeure, UQAM

Département d'éducation et formation spécialisées

chatenoud.celine@uqam.ca

(514) 987-3000 poste 5109

Louis-Philippe Lachance Demers

Étudiant à la maîtrise, UQAM

lachance\_demers.louis-philippe@courrier.uqam.ca

(514) 217-2599.

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des

informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE :

**CERPE**

**cerpe-pluri@uqam.ca,**

**514 876 3000, poste 6188**

### Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose comme présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

## Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

APPENDICE A

NARRATIONS INDIVIDUELLES

## Suzanne

### A. Conceptualisation de la créativité

Lorsque questionnée sur la conceptualisation de la créativité, Simone mentionne avoir eu **besoin de se questionner** sur la créativité. Sa conceptualisation semble beaucoup fonctionner par association avec d'autres concepts. Par exemple, la première chose qui lui est venue en tête est les arts plastiques, qu'elle **associe instinctivement** à la créativité. En guise de définition, voici ce qu'elle propose:

*“Pour moi la créativité c’est, comme j’disais tantôt, l’imagination c’est sur. L’imagination, c’est de voir plusieurs possibilités ou de transformer un objet, par exemple un jeu, en quelque chose d’autre qu’on imagine dans notre tête. C’est aussi de savoir un petit peu dans la résolution de problème, d’être capable de trouver des solutions, ça fait partie de la créativité, d’imaginer des nouvelles choses. Puis, c’est sur y’a aussi tout l’aspect d’arts plastiques, d’être capable de créer des choses, mais pas nécessairement de reproduire des modèles, comme des bricolages, mais vraiment de créer à partir de, de, d’objets d’art aussi là.”*

- Besoin de se questionner sur ce qu’est la créativité
- Association instinctive de la créativité avec les arts plastiques

Deux éléments ressortent de sa définition. D’abord, elle **associe l’imagination à la créativité** et mentionne qu’imaginer c’est **voir plusieurs possibilités, trouver des solutions à un problème et transformer un objet en quelque chose d’autre dans sa tête**. Ensuite, il y a les arts plastiques qu’elle a mentionnés précédemment. Elle spécifie que la créativité en arts plastiques est liée directement à **créer des nouvelles choses** et non simplement reproduire des modèles.

- Association de la créativité avec l’imagination
- L’imagination, c’est voir plusieurs possibilités
- L’imagination c’est être capable de trouver des solutions à un problème à résoudre
- L’imagination, c’est de transformer un objet en quelque chose d’autre imaginé dans sa tête
- Créer, c’est imaginer des nouvelles choses

Finalement, elle associe la créativité à **la spontanéité** lorsqu’elle mentionne avoir cherché activement cet élément lors de l’identification de traces de ses élèves.

- Identification de la spontanéité comme élément décisif dans le choix des traces de ses élèves.

### **B. La place de la créativité dans le milieu scolaire**

Selon Simone, la créativité occupe **une place importante** dans le milieu scolaire en général et encore plus dans les classes TSA. Elle justifie cette importance en s'appuyant sur les rôles de la créativité comme **facilitateur social** et comme **source de flexibilité**. Parallèlement, elle mentionne les **effets de l'enseigner** sur les apprentissages des élèves ayant un TSA.

#### **Une place importante**

##### **Noeud associé:**

- La créativité occupe une place importante dans le milieu scolaire

Pour cette enseignante, la créativité occupe une place importante dans le milieu scolaire et c'est selon elle la base de beaucoup de choses. Par la suite, lorsque questionnée sur la place de la créativité dans le contexte d'une classe TSA, elle indique que ce serait même encore plus important.

#### **Facilitateur social**

##### **Noeud associé**

- La créativité aide sur le plan social à entrer en contact et s'adapter aux autres

Selon elle, la créativité est importante puisqu'elle aide les élèves TSA à entrer en contact avec les autres. Elle leur permet aussi d'explorer différentes solutions lorsque face à un problème et ainsi de s'adapter aux autres.

#### **Source de flexibilité**

##### **Noeud associé:**

- La créativité permet d'assouplir les rigidités cognitives des élèves TSA

Dans le même ordre d'idée, la créativité dans le milieu scolaire permettrait selon elle d'assouplir un peu les rigidités cognitives des élèves TSA, ce qui leur permettrait d'être plus flexible dans le jeu et dans la vie en général.

#### **Les effets de l'enseigner**

##### **Noeuds associés:**

- L'enseignement de la créativité semble aider la rapidité d'acquisition des apprentissages
- L'enseignement de la créativité semble développer les capacités d'organisation et de mémorisation chez les élèves

Selon son expérience, cette enseignante observe des effets de l'enseignement de la créativité sur les apprentissages de ses élèves, particulièrement sur le plan des fonctions exécutives. En effet, sans vouloir avancer ces éléments avec certitude, elle croit néanmoins que l'enseignement de la créativité favorise la rapidité d'acquisition des apprentissages. De même, il favoriserait aussi le développement des capacités d'organisation et de mémorisation chez ses élèves.

### **C. Les facteurs qui favorisent la créativité**

Pour Simone, plusieurs facteurs peuvent favoriser la créativité. Nous pouvons relever quatre thèmes au sein de ses propos, soit les **effets du coin jeu symbolique**, les **fonctions exécutives**, **l'importance de l'interaction** et des **pratiques enseignantes gagnantes**.

#### **Les effets du coin jeu symbolique**

##### **Noeuds associés:**

- Le coin jeu symbolique favorise le développement de la créativité des élèves TSA
- Le coin jeu symbolique augmente le nombre de scénarios
- Le coin jeu augmente le niveau de collaboration des élèves et les aide à jouer ensemble
- Le coin jeu aide les élèves dans la résolution de problèmes au quotidien en les rendant plus souples

Parmi les dispositifs mis en place dans sa classe, Simone observe que le coin jeu symbolique semble augmenter la créativité de ses élèves. Le fait de jouer dans ce coin stimulerait leur imagination et leur permettrait ainsi d'augmenter leur nombre de scénarios de jeu, leur capacité à collaborer et leur capacité de résolution de problème.

#### **Les fonctions exécutives**

##### **Noeuds associés:**

- Les capacités d'organisation et de repérage d'information favorisent la créativité
- La souplesse cognitive est une capacité cognitive majeure qui favorise la créativité

Deux fonctions exécutives sont identifiées par Simone comme importantes dans le développement de la créativité, soit la souplesse cognitive et les capacités d'organisation et de repérage d'information.

### **L'importance de l'interaction**

#### **Noeuds associés:**

- En général, une certaine base de langage favorise la créativité des élèves TSA
- Le langage permet d'échanger des idées et donc d'être plus créatif
- Le langage aide les adultes dans le développement de la créativité des élèves TSA
- Le fait d'être sociable pour un élève favorise la créativité
- L'intégration d'élèves neurotypiques favorise le développement de la créativité des élèves TSA.
- La présence d'un élève qui a de l'imagination aide les autres élèves à développer leur imagination

L'un des thèmes importants du discours de Simone sur les facteurs favorisant la créativité est l'interaction. Ses observations prennent deux tendances soit l'importance du langage pour se comprendre et l'importance d'interagir avec autrui. Sur le premier point, elle mentionne qu'une certaine base de langage est nécessaire pour communiquer, échanger des idées et comprendre l'adulte. Sur le second point, elle indique que le fait d'être sociable permet aux élèves d'échanger des idées. Elle remarque aussi que le fait d'intégrer des élèves neurotypiques lors des périodes de jeu libre permettrait d'augmenter la créativité au travers de leur interaction avec des élèves TSA.

### **Des pratiques enseignantes gagnantes**

#### **Noeuds associés:**

- Certaines pratiques enseignantes peuvent favoriser la créativité
- Un enseignement explicite favorise la créativité
- Si l'enseignante est elle-même créative, c'est aidant
- La créativité se développe petit à petit à travers les tâches proposées
- Il faut offrir des choix aux élèves
- Il faut observer ce que l'élève fait et partir de là pour l'amener plus loin
- Il faut laisser du matériel libre sans contraintes ou restrictions
- Il faut laisser des périodes plus libres
- Les attentes diffèrent d'un élève à l'autre selon leur niveau
- L'enseignante s'attend à ce que les élèves développent leur créativité à leur rythme



Un autre thème important du discours de Simone est les pratiques enseignantes qui peuvent favoriser la créativité. Tout part d'un enseignement explicite où on part de l'élève et on l'amène à explorer différentes possibilités. Un enseignement efficace de la créativité nécessite de laisser des choix aux élèves. De même, il est important de proposer des périodes plus libres avec du matériel libre sans restriction. Elle mentionne aussi moduler ses attentes pour les élèves selon leur niveau, puisque ceux-ci doivent la développer à leur rythme. Finalement, le fait que l'enseignante elle-même soit créative pourrait aider.

#### **D. Les facteurs qui nuisent à la créativité**

Pour Simone, plusieurs facteurs peuvent nuire à la créativité. Elle cible ainsi sept différents facteurs, soit la **différence des attentes entre la maison et l'école**, la **rigidité de l'environnement**, des **intérêts trop restreints**, des **contraintes bureaucratiques**, **l'anxiété**, les **barrières à la compréhension** et **des capacités cognitives sous-développées**.

##### **La différence des attentes entre la maison et l'école**

###### **Noeud associé:**

- Une structure familiale trop stricte peut nuire à la créativité

Selon elle, le fait que certains élèves arrivent de milieux familiaux trop structurés nuit à la créativité. Elle mentionne ainsi que l'absence de moments libres et le manque de jeu individuel laisse les enfants démunis lors de leur entrée à l'école.

##### **La rigidité de l'environnement**

###### **Noeuds associés:**

- Certaines pratiques enseignantes peuvent nuire à la créativité
- Une structure trop stricte comme l'ABA ou TEACCH peut nuire à la créativité

Elle poursuit en indiquant que, bien qu'elles aient leurs avantages sur le plan des apprentissages, les méthodes ABA et TEACCH agissent comme frein à la créativité en raison de leur structure trop stricte.

##### **Des intérêts trop restreints**

###### **Noeuds associés:**

- Les intérêts restreints des élèves TSA limitent leur créativité
- Les Intérêts restreint nuisent à la résolution de problème en général

- Les élèves TSA ont besoin de soutien pour ouvrir leurs possibilités et explorer d'autres avenues que leurs intérêts restreints.

L'un des principaux éléments indiqués par Simone est la limite imposée par les intérêts restreints des élèves sur leur créativité. Selon son expérience, ceux-ci empêchent les élèves de trouver des solutions à leurs problèmes et limite leur exploration de d'autres possibilités. Elle indique que les élèves ont besoin de soutien afin de sortir du cadre limité de leurs intérêts.

### **Des contraintes bureaucratiques**

#### **Noeud associé:**

- Le programme du primaire est contraignant sur le plan de la créativité

D'un côté plus organisationnel, elle mentionne que l'enseignement de la créativité est souvent relégué au second plan en raison des attentes élevées dans les autres matières.

### **L'anxiété**

#### **Noeuds associés:**

- L'anxiété peut rendre les élèves non disponibles à être créatifs
- Les élèves anxieux ont besoin de structure et de comprendre les attentes
- Les élèves anxieux ont besoin de contrôler leur environnement

Autre élément important selon elle, l'anxiété présente chez plusieurs élèves ayant un TSA pourrait les rendre indisponibles à être créatifs. En effet, leurs besoins de structure, de comprendre les attentes et de contrôler leur environnement peuvent rendre des moments moins structurés, comme les jeux libres très anxiogènes.

### **Les barrières à la compréhension**

#### **Noeuds associés:**

- En général, des difficultés sur le plan du langage nuisent à la créativité
- Ne pas comprendre la tâche ou les attentes restreint la créativité

De son point de vue, les élèves ayant un TSA ne comprennent pas toujours les attentes des tâches, en particulier lors des activités créatives associées à l'art.

### **Des capacités cognitives sous-développées**

#### **Noeud associé:**

- Des capacités cognitives sous-développées restreignent la créativité

Comme dernier élément, elle indique que les limites sur le plan cognitif de certains élèves ayant un TSA fait en sorte qu'ils ne sont pas rendus à un point de leur développement où ils peuvent développer leur créativité.

### **E. Les manifestations de la créativité**

Lorsque questionnée sur la fréquence à laquelle il est possible d'observer des manifestations de la créativité des élèves ayant un TSA, Simone indique que la créativité des élèves TSA qu'elle indique comme créatifs est observable au **quotidien**. Elle ne mentionne pas toutefois s'il y a une distinction avec des élèves "pas créatifs" par contre.

- La créativité de certains élèves TSA est observable au quotidien

Lors de l'étape du recensement des traces, elle mentionne avoir cherché du côté du **jeu symbolique**, du **bricolage et des traces similaires** et dans **ce que ses élèves imaginent spontanément**. Il est donc possible d'inférer qu'elle s'attendait à voir des manifestations de la créativité dans ces contextes.

- Recherche de traces de créativité des élèves dans le jeu et le jeu symbolique
- Recherche de traces de créativité des élèves dans ce qu'ils ont imaginé spontanément
- Recherche de traces de créativité dans le bricolage et des traces similaires

Elle mentionne comme contextes de manifestation de la créativité les moments où les élèves TSA **trouvent des solutions à leurs problèmes**, lorsqu'ils **font de l'art sans modèle** et dans le **jeu symbolique**.

- La créativité des élèves TSA est observable lorsqu'ils trouvent des solutions à leurs problèmes
- La créativité des élèves TSA est observable lorsqu'ils font de l'art sans modèle
- La créativité des élèves TSA est observable dans le jeu symbolique

Afin de préciser sa pensée, elle indique aussi que la créativité implique la génération d'idées nouvelles, comme dans le cas de **modèles en art** et dans le cas de **scénarios de jeu**.

- Le fait de reproduire toujours les mêmes modèles n'est pas créatif
- Plus un élève produit de scénarios différents, plus il est créatif

## F. Différences et ressemblances interindividuelles

Lorsque questionnée sur les différences et les ressemblances entre la créativité des élèves ayant un TSA et les élèves dits neurotypiques, Simone mentionne qu'on **ne peut pas comparer** leur créativité. Afin d'appuyer ce propos, elle liste une ressemblance et plusieurs différences qui selon elle font en sorte que la créativité de ces deux populations n'est pas comparable.

- On ne peut pas comparer la créativité des élèves TSA à celle des élèves neurotypiques

Sur le plan des ressemblances, elle ne relève qu'une base commune sur le plan **des intérêts**. En effet, tant les élèves neurotypiques que les élèves TSA aimeraient des choses similaires qu'ils pourraient ensuite utiliser pour créer divers scénarios.

- Les élèves neurotypiques et les élèves TSA ont une base commune sur le plan des intérêts

Sur le plan des différences, elle constate que les élèves ayant un TSA ont un **rythme plus lent**, qu'ils ont besoin de **plus de soutien** tandis que les élèves neurotypiques créeraient plus **rapidement**, auraient plus de facilité à créer de **nouveaux scénarios** et trouver de **nouvelles idées** et ils auraient plus de facilité à **intégrer les autres dans leur jeu**. Finalement, elle mentionne aussi que les élèves neurotypiques **développent leur imagination** en vieillissant tandis que les élèves ayant un TSA sont de **moins en moins souples** sur le plan des rigidités cognitives.

- Les élèves TSA ont besoin de plus de soutien que les élèves neurotypiques
- Le rythme des élèves TSA est beaucoup plus lent
- Les élèves neurotypiques ont plus de facilité à créer de nouveaux scénarios
- Les élèves neurotypiques créent de nouvelles choses rapidement
- Les élèves neurotypiques trouvent de nouvelles idées très facilement
- Certains individus sont plus créatifs que d'autres
- Les élèves neurotypiques ont plus de facilité à intégrer les autres dans leur jeu
- En vieillissant, les élèves neurotypiques développent leur imagination
- En vieillissant, il est plus difficile d'assouplir les rigidités cognitives des élèves

Elle relève aussi des différences au sein même de la population des élèves ayant un TSA. Par exemple, elle indique qu'ils ne sont **pas tous au même niveau** et que la **créativité plafonne** chez certains, mais pas tous.

- Les élèves TSA ne sont pas tous au même niveau
- La créativité plafonne chez certains élèves, mais pas tous

## Simone

### A. Conceptualisation de la créativité

Lorsque questionnée sur la conceptualisation de la créativité, Simone mentionne avoir eu **besoin de se questionner** sur la créativité. Sa conceptualisation semble beaucoup fonctionner par association avec d'autres concepts. Par exemple, la première chose qui lui est venue en tête est les arts plastiques, qu'elle **associe instinctivement** à la créativité. En guise de définition, voici ce qu'elle propose:

*“Pour moi la créativité c’est, comme j’disais tantôt, l’imagination c’est sur. L’imagination, c’est de voir plusieurs possibilités ou de transformer un objet, par exemple un jeu, en quelque chose d’autre qu’on imagine dans notre tête. C’est aussi de savoir un petit peu dans la résolution de problème, d’être capable de trouver des solutions, ça fait partie de la créativité, d’imaginer des nouvelles choses. Puis, c’est sur y’a aussi tout l’aspect d’arts plastiques, d’être capable de créer des choses, mais pas nécessairement de reproduire des modèles, comme des bricolages, mais vraiment de créer à partir de, de, d’objets d’art aussi là.”*

- Besoin de se questionner sur ce qu’est la créativité
- Association instinctive de la créativité avec les arts plastiques

Deux éléments ressortent de sa définition. D’abord, elle **associe l’imagination à la créativité** et mentionne qu’imaginer c’est **voir plusieurs possibilités, trouver des solutions à un problème et transformer un objet en quelque chose d’autre dans sa tête**. Ensuite, il y a les arts plastiques qu’elle a mentionnés précédemment. Elle spécifie que la créativité en arts plastiques est liée directement à **créer des nouvelles choses** et non simplement reproduire des modèles.

- Association de la créativité avec l’imagination
- L’imagination, c’est voir plusieurs possibilités
- L’imagination c’est être capable de trouver des solutions à un problème à résoudre
- L’imagination, c’est de transformer un objet en quelque chose d’autre imaginé dans sa tête
- Créer, c’est imaginer des nouvelles choses

Finalement, elle associe la créativité à **la spontanéité** lorsqu’elle mentionne avoir cherché activement cet élément lors de l’identification de traces de ses élèves.

- Identification de la spontanéité comme élément décisif dans le choix des traces de ses élèves.

### **B. La place de la créativité dans le milieu scolaire**

Selon Simone, la créativité occupe **une place importante** dans le milieu scolaire en général et encore plus dans les classes TSA. Elle justifie cette importance en s'appuyant sur les rôles de la créativité comme **facilitateur social** et comme **source de flexibilité**. Parallèlement, elle mentionne les **effets de l'enseigner** sur les apprentissages des élèves ayant un TSA.

#### **Une place importante**

##### **Noeud associé:**

- La créativité occupe une place importante dans le milieu scolaire

Pour cette enseignante, la créativité occupe une place importante dans le milieu scolaire et c'est selon elle la base de beaucoup de choses. Par la suite, lorsque questionnée sur la place de la créativité dans le contexte d'une classe TSA, elle indique que ce serait même encore plus important.

#### **Facilitateur social**

##### **Noeud associé**

- La créativité aide sur le plan social à entrer en contact et s'adapter aux autres

Selon elle, la créativité est importante puisqu'elle aide les élèves TSA à entrer en contact avec les autres. Elle leur permet aussi d'explorer différentes solutions lorsque face à un problème et ainsi de s'adapter aux autres.

#### **Source de flexibilité**

##### **Noeud associé:**

- La créativité permet d'assouplir les rigidités cognitives des élèves TSA

Dans le même ordre d'idée, la créativité dans le milieu scolaire permettrait selon elle d'assouplir un peu les rigidités cognitives des élèves TSA, ce qui leur permettrait d'être plus flexible dans le jeu et dans la vie en général.

#### **Les effets de l'enseigner**

##### **Noeuds associés:**

- L'enseignement de la créativité semble aider la rapidité d'acquisition des apprentissages
- L'enseignement de la créativité semble développer les capacités d'organisation et de mémorisation chez les élèves

Selon son expérience, cette enseignante observe des effets de l'enseignement de la créativité sur les apprentissages de ses élèves, particulièrement sur le plan des fonctions exécutives. En effet, sans vouloir avancer ces éléments avec certitude, elle croit néanmoins que l'enseignement de la créativité favorise la rapidité d'acquisition des apprentissages. De même, il favoriserait aussi le développement des capacités d'organisation et de mémorisation chez ses élèves.

### **C. Les facteurs qui favorisent la créativité**

Pour Simone, plusieurs facteurs peuvent favoriser la créativité. Nous pouvons relever quatre thèmes au sein de ses propos, soit les **effets du coin jeu symbolique**, les **fonctions exécutives**, **l'importance de l'interaction** et des **pratiques enseignantes gagnantes**.

#### **Les effets du coin jeu symbolique**

##### **Noeuds associés:**

- Le coin jeu symbolique favorise le développement de la créativité des élèves TSA
- Le coin jeu symbolique augmente le nombre de scénarios
- Le coin jeu augmente le niveau de collaboration des élèves et les aide à jouer ensemble
- Le coin jeu aide les élèves dans la résolution de problèmes au quotidien en les rendant plus souples

Parmi les dispositifs mis en place dans sa classe, Simone observe que le coin jeu symbolique semble augmenter la créativité de ses élèves. Le fait de jouer dans ce coin stimulerait leur imagination et leur permettrait ainsi d'augmenter leur nombre de scénarios de jeu, leur capacité à collaborer et leur capacité de résolution de problème.

#### **Les fonctions exécutives**

##### **Noeuds associés:**

- Les capacités d'organisation et de repérage d'information favorisent la créativité
- La souplesse cognitive est une capacité cognitive majeure qui favorise la créativité



Deux fonctions exécutives sont identifiées par Simone comme importantes dans le développement de la créativité, soit la souplesse cognitive et les capacités d'organisation et de repérage d'information.

### **L'importance de l'interaction**

#### **Noeuds associés:**

- En général, une certaine base de langage favorise la créativité des élèves TSA
- Le langage permet d'échanger des idées et donc d'être plus créatif
- Le langage aide les adultes dans le développement de la créativité des élèves TSA
- Le fait d'être sociable pour un élève favorise la créativité
- L'intégration d'élèves neurotypiques favorise le développement de la créativité des élèves TSA.
- La présence d'un élève qui a de l'imagination aide les autres élèves à développer leur imagination

L'un des thèmes importants du discours de Simone sur les facteurs favorisant la créativité est l'interaction. Ses observations prennent deux tendances soit l'importance du langage pour se comprendre et l'importance d'interagir avec autrui. Sur le premier point, elle mentionne qu'une certaine base de langage est nécessaire pour communiquer, échanger des idées et comprendre l'adulte. Sur le second point, elle indique que le fait d'être sociable permet aux élèves d'échanger des idées. Elle remarque aussi que le fait d'intégrer des élèves neurotypiques lors des périodes de jeu libre permettrait d'augmenter la créativité au travers de leur interaction avec des élèves TSA.

### **Des pratiques enseignantes gagnantes**

#### **Noeuds associés:**

- Certaines pratiques enseignantes peuvent favoriser la créativité
- Un enseignement explicite favorise la créativité
- Si l'enseignante est elle-même créative, c'est aidant
- La créativité se développe petit à petit à travers les tâches proposées
- Il faut offrir des choix aux élèves
- Il faut observer ce que l'élève fait et partir de là pour l'amener plus loin
- Il faut laisser du matériel libre sans contraintes ou restrictions
- Il faut laisser des périodes plus libres
- Les attentes diffèrent d'un élève à l'autre selon leur niveau
- L'enseignante s'attend à ce que les élèves développent leur créativité à leur rythme

Un autre thème important du discours de Simone est les pratiques enseignantes qui peuvent favoriser la créativité. Tout part d'un enseignement explicite où on part de

l'élève et on l'amène à explorer différentes possibilités. Un enseignement efficace de la créativité nécessite de laisser des choix aux élèves. De même, il est important de proposer des périodes plus libres avec du matériel libre sans restrictions. Elle mentionne aussi moduler ses attentes pour les élèves selon leur niveau, puisque ceux-ci doivent la développer à leur rythme. Finalement, le fait que l'enseignante elle-même soit créative pourrait aider.

#### **D. Les facteurs qui nuisent à la créativité**

Pour Simone, plusieurs facteurs peuvent nuire à la créativité. Elle cible ainsi sept différents facteurs, soit la **différence des attentes entre la maison et l'école**, la **rigidité de l'environnement**, des **intérêts trop restreints**, des **contraintes bureaucratiques**, l'**anxiété**, les **barrières à la compréhension** et des **capacités cognitives sous-développées**.

#### **La différence des attentes entre la maison et l'école**

##### **Noeud associé:**

- Une structure familiale trop stricte peut nuire à la créativité

Selon elle, le fait que certains élèves arrivent de milieux familiaux trop structurés nuit à la créativité. Elle mentionne ainsi que l'absence de moments libres et le manque de jeu individuel laisse les enfants démunis lors de leur entrée à l'école.

#### **La rigidité de l'environnement**

##### **Noeuds associés:**

- Certaines pratiques enseignantes peuvent nuire à la créativité
- Une structure trop stricte comme l'ABA ou TEACCH peut nuire à la créativité

Elle poursuit en indiquant que, bien qu'elles aient leurs avantages sur le plan des apprentissages, les méthodes ABA et TEACCH agissent comme frein à la créativité en raison de leur structure trop stricte.

#### **Des intérêts trop restreints**

##### **Noeuds associés:**

- Les intérêts restreints des élèves TSA limitent leur créativité
- Les Intérêts restreint nuisent à la résolution de problème en général
- Les élèves TSA ont besoin de soutien pour ouvrir leurs possibilités et explorer d'autres avenues que leurs intérêts restreints.

L'un des principaux éléments indiqué par Simone est la limite imposée par les intérêts restreints des élèves sur leur créativité. Selon son expérience, ceux-ci empêche les élèves de trouver des solutions à leurs problèmes et limite leur exploration de d'autres possibilités. Elle indique que les élèves ont besoin de soutien afin de sortir du cadre limité de leurs intérêts.

### **Des contraintes bureaucratiques**

#### **Noeud associé:**

- Le programme du primaire est contraignant sur le plan de la créativité

D'un côté plus organisationnel, elle mentionne que l'enseignement de la créativité est souvent relégué au second plan en raison des attentes élevées dans les autres matières.

### **L'anxiété**

#### **Noeuds associés:**

- L'anxiété peut rendre les élèves non disponibles à être créatifs
- Les élèves anxieux ont besoin de structure et de comprendre les attentes
- Les élèves anxieux ont besoin de contrôler leur environnement

Autre élément important selon elle, l'anxiété présente chez plusieurs élèves ayant un TSA pourrait les rendre indisponibles à être créatifs. En effet, leurs besoins de structure, de comprendre les attentes et de contrôler leur environnement peuvent rendre des moments moins structurés, comme les jeux libres très anxiogènes.

### **Les barrières à la compréhension**

#### **Noeuds associés:**

- En général, des difficultés sur le plan du langage nuisent à la créativité
- Ne pas comprendre la tâche ou les attentes restreint la créativité

De son point de vue, les élèves ayant un TSA ne comprennent pas toujours les attentes des tâches, en particulier lors des activités créatives associées à l'art.

### **Des capacités cognitives sous-développées**

#### **Noeud associé:**

- Des capacités cognitives sous-développées restreignent la créativité

Comme dernier élément, elle indique que les limites sur le plan cognitif de certains élèves ayant un TSA fait en sorte qu'ils ne sont pas rendus à un point de leur développement où ils peuvent développer leur créativité.

### E. Les manifestations de la créativité

Lorsque questionnée sur la fréquence à laquelle il est possible d'observer des manifestations de la créativité des élèves ayant un TSA, Simone indique que la créativité des élèves TSA qu'elle indique comme créatifs est observable au **quotidien**. Elle ne mentionne pas toutefois s'il y a une distinction avec des élèves "pas créatifs" par contre.

- La créativité de certains élèves TSA est observable au quotidien

Lors de l'étape du recensement des traces, elle mentionne avoir cherché du côté du **jeu symbolique**, du **bricolage et des traces similaires** et dans **ce que ses élèves imaginent spontanément**. Il est donc possible d'inférer qu'elle s'attendait à voir des manifestations de la créativité dans ces contextes.

- Recherche de traces de créativité des élèves dans le jeu et le jeu symbolique
- Recherche de traces de créativité des élèves dans ce qu'ils ont imaginé spontanément
- Recherche de traces de créativité dans le bricolage et des traces similaires

Elle mentionne comme contextes de manifestation de la créativité les moments où les élèves TSA **trouvent des solutions à leurs problèmes**, lorsqu'ils **font de l'art sans modèle** et dans le **jeu symbolique**.

- La créativité des élèves TSA est observable lorsqu'ils trouvent des solutions à leurs problèmes
- La créativité des élèves TSA est observable lorsqu'ils font de l'art sans modèle
- La créativité des élèves TSA est observable dans le jeu symbolique

Afin de préciser sa pensée, elle indique aussi que la créativité implique la génération d'idées nouvelles, comme dans le cas de **modèles en art** et dans le cas de **scénarios de jeu**.

- Le fait de reproduire toujours les mêmes modèles n'est pas créatif
- Plus un élève produit de scénarios différents, plus il est créatif

### F. Différences et ressemblances interindividuelles

Lorsque questionnée sur les différences et les ressemblances entre la créativité des élèves ayant un TSA et les élèves dits neurotypiques, Simone mentionne qu'on **ne peut pas comparer** leur créativité. Afin d'appuyer ce propos, elle liste une ressemblance et plusieurs différences qui selon elle font en sorte que la créativité de ces deux populations n'est pas comparable.

- On ne peut pas comparer la créativité des élèves TSA à celle des élèves neurotypiques

Sur le plan des ressemblances, elle ne relève qu'une base commune sur le plan **des intérêts**. En effet, tant les élèves neurotypiques que les élèves TSA aimeraient des choses similaires qu'ils pourraient ensuite utiliser pour créer divers scénarios.

- Les élèves neurotypiques et les élèves TSA ont une base commune sur le plan des intérêts

Sur le plan des différences, elle constate que les élèves ayant un TSA ont un **rythme plus lent**, qu'ils ont besoin de **plus de soutien** tandis que les élèves neurotypiques créeraient plus **rapidement**, auraient plus de facilité à créer de **nouveaux scénarios** et trouver de **nouvelles idées** et ils auraient plus de facilité **à intégrer les autres dans leur jeu**. Finalement, elle mentionne aussi que les élèves neurotypiques **développent leur imagination** en vieillissant tandis que les élèves ayant un TSA sont de **moins en moins souples** sur le plan des rigidités cognitives.

- Les élèves TSA ont besoin de plus de soutien que les élèves neurotypiques
- Le rythme des élèves TSA est beaucoup plus lent
- Les élèves neurotypiques ont plus de facilité à créer de nouveaux scénarios
- Les élèves neurotypiques créent de nouvelles choses rapidement
- Les élèves neurotypiques trouvent de nouvelles idées très facilement
- Certains individus sont plus créatifs que d'autres
- Les élèves neurotypiques ont plus de facilité à intégrer les autres dans leur jeu
- En vieillissant, les élèves neurotypiques développent leur imagination
- En vieillissant, il est plus difficile d'assouplir les rigidités cognitives des élèves

Elle relève aussi des différences au sein même de la population des élèves ayant un TSA. Par exemple, elle indique qu'ils ne sont **pas tous au même niveau** et que la **créativité plafonne** chez certains, mais pas tous.

- Les élèves TSA ne sont pas tous au même niveau
- La créativité plafonne chez certains élèves, mais pas tous

## Marianne

### A. Conceptualisation de la créativité

Lorsque questionnée sur sa conceptualisation de la créativité, Marianne propose la définition suivante:

*“Moi, j’te dirais que c’est quelque chose (pause) Ben, quand j’te parle de chez mes élèves, qui va être spontané, qui va justement faire appel à, t’sais une initiative de leur part, qui va pas leur avoir été enseigné. Puis, si j’te parle par rapport à moi qui est zéro créative, j’te dirais que j’trouve que les gens sont créatifs quand c’est quelque chose qui sort du moule, qui est hors de l’ordinaire qui euh... moi j’veis considérer quelqu’un de créatif quand il se met comme en recherche de résolution de problème pis tout ça.”*

De prime abord, elle semble distinguer la créativité de ses élèves de la sienne. Du côté de ses élèves, elle indique comme éléments la **prise d’initiative**, la **spontanéité** et **quelque chose qui ne leur a pas été enseigné** comme marqueurs de la créativité. Ces marqueurs proviennent tous de son expérience d’enseignante et définissent des situations du quotidien scolaire.

- La créativité des élèves fait appel à leur initiative
- La créativité chez les élèves est spontanée
- La créativité chez les élèves est quelque chose qui ne leur est pas enseigné
- Identification de la prise d’initiative comme élément décisif dans le choix des traces de ses élèves

Chez les adultes, elle cible plutôt **sortir de l’ordinaire ou du moule** et **se mettre en recherche de résolution de problème**. Ces marqueurs semblent plus généraux que ceux des élèves et semblent décrire plutôt des situations de la vie de tous les jours.

- Être créatif c’est se mettre en recherche de résolution de problème
- Être créatif, c’est quand quelque chose sort de l’ordinaire ou du moule

Elle mentionne aussi que la créativité peut prendre plusieurs formes selon notre **notion de la créativité**. À un moment, elle se questionne si l’entretien parle de créativité uniquement en français et en mathématiques ou **dans tous les domaines**. Elle mentionne aussi à la fin de sa définition personnelle qu’elle **associe beaucoup à tout ce qui est artistique** la créativité.

- Ce qu'est la créativité dépend de notre définition de la créativité
- Besoin de se questionner sur les domaines dans lesquels la créativité se manifeste
- Association de la créativité avec les arts plastiques

## **B. La place de la créativité dans le milieu scolaire**

Selon Marianne, la créativité occupe une place importante en enseignement, en particulier pour les enseignantes, qui doivent en faire preuve afin d'adapter leur enseignement et répondre aux besoins de leurs élèves. Selon elle, cette importance est justifiée par la **réponse aux exigences**, la **réponse aux besoins des élèves** et sa **capacité à susciter l'attention**.

### **La réponse aux exigences**

#### **Noeud associé:**

- La créativité permet de répondre aux exigences imposées

Marianne mentionne les nombreuses exigences associées au travail auprès d'élèves TSA, dont la structure TEACCH. Selon elle, la créativité permet de trouver des moyens, comme la sélection d'informations reçues lors de formations, de concilier la réponse aux exigences et la réponse aux besoins de ses élèves.

### **La réponse aux besoins**

#### **Noeuds associés:**

- La créativité permet de répondre aux différents besoins des enfants à besoins particuliers
- La créativité permet d'adapter son enseignement aux besoins des élèves TSA

Selon elle, la créativité permet de répondre aux besoins des élèves tant en contexte régulier qu'en classe spéciale. Par exemple, elle indique que l'hétérogénéité des élèves en classe spéciale force les enseignantes à trouver des approches différentes pour répondre aux besoins de chaque élève. De même, elle permet aussi d'adapter l'enseignement qui leur est dispensé et leur faire accepter.

### **La capacité à susciter l'attention**

#### **Noeuds associés:**

- La créativité permet d'aller chercher les enfants qui ne répondent pas à certaines formes d'enseignement



- La créativité est importante pour attirer et susciter l'attention des élèves

Finalement, elle indique que la créativité permet de dynamiser son enseignement afin d'aller chercher l'intérêt des élèves. Selon elle, c'est en étant créatif que l'on réussit à sortir d'un cadre magistral ou "papier-crayon" et qu'on garde les élèves captivés dans les situations d'apprentissage.

### **C. Les facteurs qui favorisent la créativité**

Selon Marianne, la créativité peut être favorisée par différents facteurs. Ses propos sur le sujet tournent autour de trois thèmes, soit les **connaissances comme carburant**, des **pratiques adaptées à l'élève** et **l'affirmation de soi**.

#### **Les connaissances comme carburant**

##### **Noeuds associés:**

- Plus on a de connaissances sur un sujet, plus on peut faire preuve de créativité
- La capacité d'assimiler et de réinvestir les informations favorise la créativité

Lorsqu'elle indique l'effet des connaissances sur la créativité, elle parle principalement du côté des enseignants. En effet, selon elle, leur créativité est favorisée lorsqu'ils possèdent plusieurs connaissances, par exemple provenant de formations ou de leur expérience, et qu'ils les appliquent pour façonner leur environnement de travail. Elle mentionne aussi le fait d'aller chercher des idées dans d'autres secteurs d'enseignement comme le régulier et de les adapter à la structure de leur classe.

#### **Des pratiques adaptées à l'élève**

##### **Noeuds associés:**

- Certaines pratiques enseignantes favorisent la créativité
- Valoriser la spontanéité de l'élève favorise sa créativité
- Il ne faut pas toujours imposer une façon de faire à l'élève
- Il faut laisser du temps aux élèves pour faire les choses
- Il faut laisser de l'espace aux élèves de temps en temps

Sur le plan de l'environnement de classe, elle nous propose un endroit où l'enseignante ne force pas de réponses de ses élèves et leur laisse le temps et l'espace dont ils ont besoin. En effet, il faut laisser la chance à la créativité d'émerger avant de juger si un élève est créatif ou non selon elle. De même, il faut valoriser les manifestations de spontanéité lorsqu'il y en a afin de favoriser le développement de la créativité.

## **L'affirmation de soi**

### **Noeuds associés**

- Avoir de la drive favorise la créativité
- Avoir confiance en soi favorise la créativité

Lorsque questionnée sur des caractéristiques personnelles favorisant la créativité, elle mentionne le fait de s'affirmer et de foncer. Selon elle, il faut avoir confiance en soi, choisir un chemin et l'emprunter pour aller de l'avant avec ses idées.

## **D. Les facteurs qui nuisent à la créativité**

Pour Marianne, plusieurs facteurs peuvent nuire à la créativité. Trois tendances sont présentes dans ses propos, soit l'**effacement individuel**, les **barrières à la compréhension** et les **diktats organisationnels**.

### **L'effacement individuel**

#### **Noeuds associés:**

- Une faible estime de soi nuit à la créativité
- N'avoir aucune initiative nuit à la créativité
- Être dépendant de l'adulte et rechercher son approbation nuit à la créativité

Selon elle, les traits de personnalité qui nuisent à la créativité sont une faible estime de soi, un manque d'initiative et une dépendance à l'adulte. Ainsi, ses propos dressent le portrait d'un élève qui a peur du jugement et de la réaction d'autrui qui recherche l'approbation de l'adulte. Ces facteurs correspondent généralement à l'inverse de ceux mentionnés dans la section sur les facteurs qui favorisent la créativité.

### **Les barrières à la compréhension**

#### **Noeuds associés:**

- Ne pas comprendre la tâche nuit à la créativité
- C'est difficile de se comprendre sans avoir accès à la parole

Sur le plan des capacités cognitives, elle indique principalement comme facteur des difficultés sur le plan du langage, tant réceptif que expressif. Pour elle, les difficultés sur le plan expressif des élèves les empêchent de comprendre les consignes ainsi que la tâche en cours, ce qui limiterait leur participation et donc leur créativité. De même,

les difficultés sur le plan expressif les empêche d'interagir avec l'adulte ou leurs pairs et de révéler leur plein potentiel créatif.

### **Les diktats organisationnels**

#### **Noeuds associés:**

- Certaines pratiques enseignantes peuvent nuire à la créativité
- Trop de structure peut nuire à la créativité
- Ne pas laisser assez de temps nuit à la créativité
- Imposer des choses à l'élève nuit à sa créativité
- Empêcher la spontanéité de l'élève peut nuire à sa créativité
- Avoir pour attente une certaine réponse peut nuire à la créativité

Finalement, sur le plan de l'environnement, ses propos dépeignent l'impact d'une classe où l'enseignante exerce un trop grand contrôle. Pour elle, une enseignante qui structure trop sa classe, qui impose des façons de faire à ses élèves, empêche leur spontanéité ou ne leur laisse pas le temps de s'exprimer vient restreindre la créativité de ses élèves. Ces facteurs correspondent généralement à l'inverse de ceux mentionnés dans la section sur les facteurs favorisant la créativité.

#### **Le lien entre la motivation et la créativité**

Marianne mentionne souvent des éléments comme l'initiative et la drive comme facteurs tant favorables que nuisibles à la créativité. Toutefois, lorsque questionnée sur un lien potentiel entre la motivation et la créativité, elle indique:

*“Je le sais pas... Je sais pas trop... Je sais pas trop comment te répondre...Ben non, je sais comme pas, j'arrive pas à dire si oui je vois un lien ou non là.”*

Il est possible que le fait de rassembler ces éléments sous le chapeau de motivation, ce qui provient de nos connaissances théoriques sur le sujet de la créativité, ne se soit pas traduit de la même manière chez Marianne.

- Il ne semble pas y avoir de lien entre motivation et créativité

#### **E. Les manifestations de la créativité**

Lorsque questionnée sur la fréquence à laquelle il est possible d'observer des manifestations de la créativité des élèves ayant un TSA, Marianne indique que c'est variable. Pour les élèves en général, ce serait **quotidien**, tandis que pour d'autres ce serait **une ou deux fois par mois** et dans certains cas **jamais**.

- La créativité de certains élèves TSA est observable au quotidien
- La créativité de certains élèves TSA est observable mensuellement.
- En général, les élèves TSA peuvent être créatifs tous les jours

Lors de l'étape du recensement des traces, elle mentionne avoir cherché du côté du **jeu libre** et des **routines de la journée**. Il est donc possible d'inférer qu'elle s'attendait à voir des manifestations de la créativité dans ces contextes.

- Recherche de traces de créativité des élèves dans le jeu et le jeu symbolique
- Recherche de traces dans les routines de la journée

Plusieurs éléments peuvent aussi rendre la créativité des élèves TSA plus difficiles à observer. Selon elle, la créativité des élèves TSA est **moins observable**. De plus, certains facteurs dont une **structure trop rigide**, comme la classe TEACCH, pourrait empêcher les élèves d'exprimer leur créativité. Les **difficultés sur le plan du langage** pourraient aussi rendre la créativité de ses élèves moins accessible. Il faut dans ce cas être beaucoup plus attentif à la manière dont ils manipulent le matériel.

- La créativité est moins observable chez les élèves TSA
- La créativité est plus difficile à observer lorsque l'élève a moins accès au langage
- Il faut trouver des moyens pour que les élèves expriment leur créativité autrement que verbalement
- La structure rigide peut empêcher les élèves de démontrer leur créativité

Finalement, elle indique pouvoir observer la créativité de ses élèves dans les contextes suivants: Premièrement lors des **périodes d'enseignement**, deuxièmement lors des **périodes de jeu libre**, troisièmement quand ils font **de l'art sans modèle**, quatrièmement dans le **réinvestissement des apprentissages** et cinquièmement au travers de leur **utilisation du matériel**.

- La créativité des élèves TSA est observable lors des périodes d'enseignement
- La créativité des élèves TSA est observable lorsqu'ils font de l'art dans modèle
- La créativité des élèves TSA est observable dans l'utilisation du matériel
- La créativité des élèves TSA est observable dans le réinvestissement des apprentissages
- La créativité est observable dans les périodes de jeu libre

## F. Les différences et ressemblances interindividuelles

Lorsque questionnée sur les différences et les ressemblances entre la créativité des élèves ayant un TSA et les élèves dits neurotypiques, Marianne mentionne qu'il y a **autant de sortes de créativité qu'il n'y a de sortes de personnes**. En effet, selon elle la créativité s'exprime de différentes manières en fonction du type de personne. Elle mentionne ainsi comment la créativité d'un artiste est très différente de celle d'une enseignante ou d'un élève. La démarche employée par la personne dépendrait donc de son but. Ses propos semblent donc indiquer que la créativité des élèves TSA est une forme en soi de créativité qui n'est pas nécessairement comparable à celle de d'autres populations. Elle relève toutefois certaines ressemblances et différences entre les élèves ayant un TSA et les élèves dits neurotypiques.

- Il y a autant de signes de créativité qu'il y a de personnes
- La créativité d'un artiste est très différente de celle qu'on observe en classe TSA
- Certaines caractéristiques de la créativité ne s'appliquent pas à certains types d'individus
- Un artiste n'aura pas nécessairement besoin d'exposer sa créativité
- Un artiste n'aura pas nécessairement besoin de drive ni d'assimiler les informations
- Les enseignantes doivent exposer leur créativité
- Les caractéristiques personnelles qui favorisent la créativité des adultes ne s'appliquent pas aux élèves
- Les élèves n'ont pas de drive
- Les élèves n'assimilent pas et ne réinvestissent pas plein de choses dans leur vie scolaire
- Certains élèves sont créatifs dans leur jeu sans avoir confiance en eux
- La démarche créative dépend du but de la personne

Sur le plan des ressemblances, elle indique que les deux populations vont s'exprimer **si on leur laisse la place et le matériel**. Il serait aussi possible d'être créatif **indépendamment des capacités cognitives** et ce serait **le même processus cognitif** qui entrerait en jeu peu importe la population.

- Si on leur laisse la place et le matériel, les élèves TSA et neurotypiques vont s'exprimer
- La créativité est issue du même processus cognitif chez les élèves neurotypiques et les élèves TSA
- Il est possible d'être créatif indépendamment des capacités cognitives

Là où les populations diffèrent, ce serait sur la manière d'exprimer leur créativité. Selon elle, les élèves dits neurotypiques seraient créatifs dans le but **de montrer leurs productions** et de **susciter une réaction**. À l'inverse, les élèves ayant un TSA seraient créatifs **pour eux-mêmes** et auraient tendance à **moins montrer leurs productions**.

- Les élèves TSA et neurotypiques diffèrent dans la manière d'exprimer leur créativité
- Les élèves TSA vont moins montrer leurs productions à l'adulte
- Les élèves TSA sont plus créatifs pour eux-mêmes
- Les élèves neurotypiques sont créatifs pour susciter une réaction
- Les élèves neurotypiques sont contents de montrer leurs productions à l'adulte

## Marie-Julie

### A. Conceptualisation de la créativité

Lorsque questionnée sur sa conceptualisation de la créativité, Marie-Julie mentionne d'emblée qu'elle **se base sur son expérience** pour répondre. Avant l'entretien, **elle ne s'était pas vraiment questionnée** sur la place qu'occupe la créativité dans son travail.

- Se base sur son expérience
- Besoin de se questionner sur la place de la créativité dans son travail

Sa définition est : *"la créativité, à la base, c'est de pouvoir exploiter nos capacités, dans la mesure qu'on est capable de faire, d'avoir des idées, d'être capables de les mettre en œuvre d'une quelconque manière avec de l'aide au besoin."*

Les éléments centraux sont donc **exploiter ses capacités** et **avoir des idées et les mettre en œuvre avec de l'aide au besoin**. Les aspects "d'aller chercher de l'aide au besoin" et "dans la mesure qu'on est capable de faire" nous indiquent que selon elle la créativité doit tenir compte des besoins de l'individu.

- La créativité, c'est exploiter ses capacités
- La créativité, c'est avoir des idées et les mettre en œuvre
- La créativité nécessite d'aller chercher de l'aide au besoin

Initialement, elle **associe la créativité aux arts**, mais elle mentionne avoir compris que la créativité, **ce n'est pas juste les arts**.

- La créativité, ce n'est pas juste en arts
- Association de la créativité avec les arts plastiques

Une fois la dissociation faite avec les arts, elle exprime **les difficultés rencontrées** avec la créativité dans sa classe. En effet, elle remarque que la créativité était "quand même difficile" dans sa classe au début et qu'elle l'a beaucoup travaillé.

- Au début, la créativité était quand même difficile dans ma classe

Elle décrit la créativité comme un phénomène qui **n'est pas instantané** et qui **varie selon le contexte**. Dans les manifestations

- La créativité peut prendre différentes formes selon le contexte
- La créativité n'est pas quelque chose d'instantané

### **B. La place de la créativité dans le milieu scolaire**

Pour Marie-Julie, la créativité occupe une place importante dans le milieu scolaire qu'elle travaille au **quotidien** et de **différentes manières**. Selon elle, pour les enseignants, être créatif n'est **pas un choix**, en particulier dans le contexte d'une classe spéciale où **la développer est une nécessité**. De plus, elle la décrit comme un phénomène souvent travaillé **inconsciemment**.

#### **Un travail quotidien de différentes manières**

##### **Noeuds associés:**

- On la travaille quasiment chaque jour
- On essaie de la travailler partout, de différentes manières

Selon elle, la créativité est un travail que l'équipe école effectue au quotidien. Consciemment, ils essaient d'exploiter la créativité dans plusieurs matières, comme l'éducation physique, et pas uniquement en arts.

#### **Un travail inconscient**

##### **Noeud associé:**

- La créativité est présente sans qu'on s'en rende compte

Tout au long de l'entretien, elle réalise que la créativité occupe une plus grande place de son quotidien qu'elle croyait initialement. Elle mentionne que beaucoup des actions effectuées au quotidien, par exemple lors des périodes d'écriture, impliquent la créativité sans pourtant qu'on l'y associe consciemment.

#### **Pas un choix**

##### **Noeuds associés:**

- Lorsqu'on travaille avec une clientèle en difficulté, il faut être plus créatif
- Les enseignants n'ont pas le choix d'être créatifs
- La créativité est très importante dans le contexte d'une classe TSA
- La créativité des enseignants a un impact à long terme sur les élèves
- La créativité est importante pour trouver des idées et faire cheminer les élèves



Qu'on le veuille ou non, il faut être créative lorsqu'on est enseignante. Pour elle, les défis que représentent le contexte d'une classe spéciale demandent aux enseignantes de trouver des idées pour faire cheminer les élèves, si bien qu'être créative n'est pas un choix. Elle indique aussi que cette créativité enseignante a un impact à long terme sur les élèves.

### **Développement nécessaire.**

#### **Noeud associé:**

- Il faut développer la créativité des élèves TSA

Finalement, la créativité occupe une place importante dans le milieu scolaire puisqu'elle constitue un apprentissage pour les élèves TSA. Selon elle, il est important que ces élèves développent leur créativité pour s'adapter à leur environnement.

### **C. Les facteurs qui favorisent la créativité**

Pour Marie-Julie, plusieurs facteurs peuvent favoriser le développement de la créativité. Quatre tendances se dessinent au sein de ses propos, soit **des caractéristiques personnelles, une certaine structure, des choix pédagogiques et apporter du changement.**

#### **Des caractéristiques personnelles**

##### **Noeuds associés:**

- Le sens de l'observation favorise la créativité
- Ça prend de l'intérêt pour être créatif
- La persévérance favorise la créativité

Lorsque questionnée sur les caractéristiques personnelles qui favorisent la créativité, Marie-Julie recense **le sens de l'observation, la persévérance** et avoir de **l'intérêt**. En effet, ces éléments sont importants pour elle puisqu'ils permettent aux élèves de se mettre à tâche et d'y rester, ce qu'elle comme préalable à la créativité.

#### **Une certaine structure**

##### **Noeuds associés:**

- Au niveau de la créativité, il faut une certaine base de structure, mais avec de la souplesse
- Certaines restrictions peuvent favoriser la créativité
- La relation entre structure et créativité peut être positive

Selon elle, la relation entre la structure et la créativité n'est pas nécessairement négative. En effet, elle mentionne qu'il doit y avoir de la structure, mais que celle-ci doit être souple. De même, elle indique qu'en empêchant les élèves de faire certaines activités, on peut les amener à essayer autre chose et étendre leurs horizons.

### **Des choix pédagogiques**

#### **Noeuds associés:**

- Certaines pratiques enseignantes peuvent favoriser la créativité
- Le travail par ateliers peut favoriser la créativité
- L'ajout de périodes de jeux libres et de jeux coopératifs peut favoriser la créativité
- Il faut respecter les limites et les manières d'être des élèves TSA
- Il faut proposer des idées et leur montrer d'autres réalités
- Il faut croire en les élèves TSA pour qu'ils cheminent
- Amener du dynamisme peut favoriser la créativité
- On peut aller chercher la créativité des élèves TSA par d'autres moyens, comme le jeu

Pour cette enseignante, une partie du développement de la créativité passe par les choix pédagogiques qu'elle effectue. Elle indique ainsi qu'il est important de croire en ses élèves et de respecter leurs limites et manières d'être, mais qu'on peut tout de même aller chercher leur créativité en employant par exemple le jeu. Parallèlement, elle mentionne qu'il faut aussi leur proposer de nouvelles idées et de nouvelles réalités. Le choix des activités qu'elle leur fait faire, comme des ateliers et des périodes de jeu libre, est aussi mentionné comme élément important. Finalement, le fait d'amener du dynamisme au sein de sa classe et de se remettre en question est aussi un aspect qui favoriserait la créativité.

### **Apporter du changement**

#### **Noeuds associés:**

- Apporter des changements peut favoriser la créativité
- Un changement d'intervenant.e.s peut favoriser la créativité
- Un changement des jeux des enfants peut favoriser la créativité
- Un changement de structure peut favoriser la créativité

Comme dernier élément, elle indique qu'il ne faut pas avoir peur d'apporter des changements à sa classe. Effectivement, elle raconte comment son arrivée au sein de sa classe a mené à un changement pour le mieux sur différents plans comme la structure et le choix des jeux. Elle considère donc que le fait de changer différents éléments sur le plan organisationnel pourrait avoir des impacts sur la créativité des élèves en les sortant de dynamiques qui ne fonctionnent pas.

## **D. Les facteurs qui nuisent à la créativité**

Selon Marie-Julie, plusieurs facteurs peuvent nuire à la créativité. Elle les regroupe en quatre éléments, soit la **différence des attentes entre la maison et l'école**, la **rigidité de l'environnement**, le **refus de voir autrement** et les **particularités diagnostiques**.

### **La différence des attentes entre la maison et l'école**

#### **Noeud associé:**

- Une structure familiale trop stricte peut nuire à la créativité

La différence entre les attentes du milieu familial et celles de l'école sont identifiées comme un frein à la créativité des élèves. Plus précisément, elle déplore le fait que certains élèves évoluent dans des milieux familiaux beaucoup trop stricts où ils sont "cordés" et où on ne leur laisse pas la chance d'exprimer leur créativité.

### **La rigidité de l'environnement**

#### **Noeuds associés:**

- L'environnement peut nuire à la créativité
- La relation entre structure et créativité peut être négative
- Trop de structure peut nuire à la créativité

Pour elle, l'environnement et en particulier la structure peuvent définitivement nuire à la créativité. La relation entre structure et créativité n'est toutefois pas selon elle uniquement négative. En effet, pour elle c'est plus difficile, voire impossible, lorsqu'il y a un cadre ou que c'est trop structuré, mais elle reconnaît toutefois l'importance de cette structure pour les élèves ayant un TSA.

### **Le refus de voir autrement**

#### **Noeud associé:**

- L'entêtement et la rigidité nuisent à la créativité

Sur le plan des caractéristiques personnelles, elle mentionne l'entêtement et la rigidité des élèves comme frein à la créativité. Selon son expérience, les élèves ayant un TSA ont tendance à ne pas être ouverts à essayer de nouvelles façons de faire, même si la leur ne fonctionne pas.

### **Les particularités diagnostiques**

**Noeuds associés:**

- Avoir un TSA de niveau trois peut nuire à la créativité
- Les élèves TSA de niveau trois ont besoin de plus de structure
- Les élèves TSA de niveau trois ont besoin de plus de soutien
- Les comorbidités comme les troubles sensoriels, la DI et les problèmes de motricité sont des limites à la créativité

Finalement, elle présente son dernier frein sous un angle diagnostique. Ainsi, le fait d'avoir un TSA de niveau trois, par rapport à un TSA de niveau un ou deux, pourrait apporter plusieurs éléments qui restreignent la créativité dont les comorbidités comme les troubles sensoriels, la déficience intellectuelle et les problèmes de motricité. De plus, elle indique que les élèves TSA de niveau trois ont besoin de plus de structure et de plus de soutien que ceux de niveau un ou deux, ce qui les limite davantage sur le plan de la créativité.

**E. Les manifestations de la créativité**

Lorsque questionnée sur la fréquence à laquelle il est possible d'observer des manifestations de la créativité des élèves ayant un TSA, Marie-Julie indique que c'est un phénomène **quotidien**.

- La créativité de certains élèves TSA est observable au quotidien

Elle décrit l'exercice de recherche de traces comme **quand même facile** et mentionne avoir cherché du côté du **français**, des **situations mathématiques**, des **arts plastiques** et d'activités comme **le mime, le jeu de rôle et fais moi un dessin**. D'une part, le fait qu'elle indique que l'exercice a été facile nous informe qu'elle a pu trouver aisément des manifestations dans sa classe. D'autre part, les contextes ciblés nous permettent d'inférer qu'elle s'attendait à y voir des manifestations de la créativité.

- L'exercice de recherche de traces est quand même facile
- Recherche de traces de la créativité dans le français
- Recherche de traces dans les situations en mathématiques
- Recherche de traces dans les arts plastiques
- Recherche de traces dans le mime, le jeu de rôle et fais-moi un dessin

Elle indique comme contextes où elle peut observer la créativité de ses élèves les **périodes de jeu libre** ainsi que **lors des travaux d'équipe**. Leur créativité s'observe aussi lorsqu'ils **proposent des idées**, lorsqu'ils **font des blagues** ainsi que via l'usage de **métaphores**.

- La créativité est observable dans les périodes de jeu libre
- La créativité des élèves TSA est observable lorsqu'ils proposent des idées
- La créativité des élèves TSA est observable lorsqu'ils font des blagues
- La créativité des élèves TSA est observable lors des travaux d'équipe
- La créativité des élèves TSA est observable dans leur emploi de métaphores
- La créativité des élèves TSA est observable dans le jeu symbolique

Elle propose aussi des marqueurs qualitatifs pour l'observation de la créativité. Ainsi, elle indique qu'elle observe de la créativité lorsque ses élèves proposent **des choses surprenantes** ou qu'elle **ne comprend pas**. Aussi, la créativité s'exprime selon elle lorsque les élèves créent quelque chose **sans se fier au plan**.

- La créativité, c'est des choses surprenantes auxquelles on ne s'attend pas ou qu'on ne comprend pas
- Lorsque les élèves créent quelque chose sans se fier au plan, ils sont créatifs

## F. Différences et ressemblances interindividuelles

Lorsque questionnée sur les différences et les ressemblances entre la créativité des élèves ayant un TSA et les élèves dits neurotypiques, Marie-Julie indique que **tout le monde peut être créatif**. La créativité serait **indépendante des capacités intellectuelles** et celle des élèves TSA se **développerait à travers le temps**. Selon elle, il est donc tout à fait **possible de comparer** la créativité de ces deux populations et elle mentionne que les élèves TSA de niveau un ou deux peuvent être **aussi créatifs** que des élèves neurotypiques. Les deux populations prendraient des **chemins différents**, mais elles arriveraient néanmoins **au même but**.

- Tout le monde peut être créatif
- Certaines caractéristiques de la créativité peuvent être généralisés à l'ensemble de la population
- On peut comparer la créativité des élèves TSA à celle des élèves neurotypiques
- Les élèves TSA et les élèves neurotypiques prennent des chemins différents pour créer
- Les élèves TSA et les élèves neurotypiques peuvent atteindre les mêmes buts

- Les élèves TSA et les élèves neurotypiques passent par à peu près le même processus
- Les élèves TSA de niveau un ou deux peuvent être aussi créatifs que des élèves neurotypiques
- Il est possible d'être créatif indépendamment des capacités intellectuelles
- La créativité des élèves TSA se développe à travers le temps

Il existe toutefois certaines différences entre les deux populations. Par exemple, les élèves ayant un TSA doivent **être intéressés** et **avoir un modèle** pour reproduire quelque chose tandis que les élèves neurotypiques peuvent se baser sur **ce qu'ils ont vu** ou ce qu'ils **s'imaginent** pour faire la même tâche. Elle indique aussi que les élèves ayant un TSA auront **probablement toujours besoin de soutien** dans certains domaines, comme l'écriture en français où elle mentionne que c'est **excessivement difficile**. Finalement, elle mentionne que les élèves TSA ont tendance à se **mettre des barrières**, chose que les élèves neurotypiques ne feraient pas.

- Les élèves TSA doivent être intéressés pour reproduire quelque chose
- Les élèves TSA doivent avoir un modèle pour reproduire quelque chose
- Les élèves TSA auront probablement toujours besoin de soutien en écriture
- Les élèves neurotypiques reproduisent ce qu'ils voient
- Les élèves neurotypiques peuvent se baser sur une image dans leur tête pour reproduire quelque chose
- Certains individus sont plus créatifs que d'autres
- Les élèves TSA se mettent parfois des barrières
- Les élèves TSA ont besoin de plus de soutien que les élèves neurotypiques
- Les élèves neurotypiques ne se mettent pas de barrières
- C'est excessivement difficile de créer quelque chose en français pour les élèves TSA

Bien qu'elle ait mentionné qu'il est possible d'être créatif indépendamment des capacités intellectuelles, elle indique néanmoins que la créativité des élèves TSA de niveau trois est **plus complexe à développer** et que ceux-ci seraient **moins créatifs** que les élèves TSA de niveau un et deux. Dans un ordre d'idée similaire, elle mentionne aussi le genre comme facteur en disant que la créativité est **plus compliquée pour les garçons**.

- C'est plus complexe de développer la créativité des élèves TSA de niveau trois
- Les élèves TSA de niveau trois sont moins créatifs que les élèves TSA de niveau un et deux
- Certaines caractéristiques personnelles rendent la créativité plus compliquée pour les garçons que les filles



APPENDICE B

NARRATION COMMUNE



### **A. La conceptualisation de la créativité**

Les définitions proposées par les quatre participantes sont de prime abord très différentes les unes des autres. Toutefois, deux des participantes associent la créativité avec l'imagination et trois des participantes mentionnent la capacité ou être capable de faire quelque chose au sein de leur définition. Indirectement, le concept "d'avoir une idée" est présent dans trois définitions, mais de manière moins évidente. Le concept de nouveauté est quant à lui présent dans deux des définitions, de même que le concept de solution ou de résolution de problème.

Les quatre participantes ont indiqué les limites de leur conceptualisation de la créativité. En effet, trois participantes ont mentionné avoir dû se questionner sur le sujet et deux ont nuancé leur définition en indiquant qu'elle était basée sur leur expérience et deux des participantes se décrivent elles-mêmes comme peu ou pas créatives. Deux des participantes commencent aussi leur définition d'emblée en associant la créativité à un autre concept, soit "inventer" et "l'imagination".

Les quatre participantes associent explicitement la créativité au domaine des arts plastiques. En effet, bien qu'elles mentionnent toutes que la créativité est présente dans d'autres domaines, leurs propos par rapport à la relation entre la créativité et les arts sont chargés sur le plan qualitatif lorsqu'elles disent l'associer "instinctivement", ou "beaucoup".

### **B. La place de la créativité dans le milieu scolaire**

La créativité occupe une place importante en enseignement pour les quatre participantes. Selon elles, la créativité est aussi autant sinon plus importante dans le contexte d'une classe d'adaptation scolaire.

Trois des participantes mentionnent que la créativité permet aux enseignant.e.s de répondre aux besoins de leurs élèves.

Trois des participantes mentionnent que le développement de la créativité des élèves ayant un TSA est souhaitable et qu'il a un impact positif sur leur développement.

### **C. Les facteurs qui favorisent la créativité**

Les quatre participantes parlent du contexte de classe et elles identifient des pratiques pédagogiques axées sur la flexibilité et la réduction des contraintes comme facteurs favorisant la créativité. Effectivement, les quatre participantes indiquent qu'il faut créer un environnement où il est possible pour l'enfant d'explorer.

Les quatre participantes mentionnent aussi des facteurs individuels, mais il n'y a pas consensus au sein de leurs propos. Trois participantes mentionnent de manière plus ou moins explicite des éléments pouvant s'apparenter à la motivation et deux participantes mentionnent de manière plus ou moins explicite des éléments pouvant s'apparenter aux fonctions exécutives.

Deux des participantes mentionnent que la créativité pourrait être favorisée au sein de l'interaction. Dans les deux cas, les participantes mentionnent aussi qu'il est important de parler un langage commun avec les élèves.

#### **D. Les facteurs qui nuisent à la créativité**

Trois des participantes mentionnent la rigidité comme un facteur qui nuit à la créativité. Dans les trois cas, il est question de rigidité tant au niveau de l'environnement, comme la structure de la classe et des exigences, que chez les élèves, sur le plan de leurs intérêts et de leur flexibilité cognitive.

Deux des parents mentionnent aussi les différences entre les attentes de l'école et les attentes de la maison. Dans les deux cas, ce sont des attentes trop strictes à la maison qui ne les laissent pas exprimer leur créativité.

#### **E. Les manifestations de la créativité des élèves TSA**

Les enseignantes ne sont pas toutes d'accord sur la fréquence des manifestations de la créativité. Trois mentionnent pouvoir l'observer quotidiennement, mais avec nuance. Pour une des participantes ce serait sans équivoque et pour les deux autres ce ne serait que pour certains élèves. Pour la quatrième, la créativité serait plutôt observable de manière hebdomadaire.

Les quatre enseignantes ont cherché des traces du côté des jeux et des arts plastiques. Trois ont aussi cherché du côté de leurs activités d'apprentissage.

Les quatre participantes mentionnent les périodes de jeu comme contexte où l'on peut observer la créativité de leurs élèves. Trois participantes mentionnent aussi les arts plastiques.

## **F. Les différences et ressemblances interindividuelles**

Trois participantes( que nous nommerons ici groupe A) indiquent qu'on ne peut comparer la créativité des élèves ayant un TSA à celle des élèves dits neurotypiques, en s'appuyant sur différentes raisons, tandis que la quatrième participante (que nous nommerons ici groupe B) indique que les élèves TSA de niveau un et deux peuvent être aussi créatifs que leurs pairs neurotypiques. Il est intéressant de constater que c'est l'enseignante qui est auprès des élèves plus vieux et auprès d'une population dite plus fonctionnelle qui tient ces propos, tandis que les trois autres œuvrent auprès d'élèves de maternelle et d'une population dite moins fonctionnelle. La participante du groupe B mentionne d'ailleurs aussi que pour les élèves TSA de niveau trois, c'est plus difficile.

Deux des participantes du groupe A parlent aussi globalement d'une lenteur dans le développement des élèves TSA qui créerait un écart avec les élèves neurotypiques.

En somme, les participantes font une distinction entre la créativité des élèves ayant un TSA et celle des élèves dits neurotypiques. De plus, cette distinction est défavorable aux élèves ayant un TSA.

## RÉFÉRENCES

- Abdulla, A.M. et Cramond, B. (2017). After Six Decades of Sustematic Study of Creativity : What Do Teachers Need to Know About What It Is and How It Is Measured? *Roeper Review*, 39(1), 9- 23, doi: [10.1080/02783193.2016.1247398](https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1247398)
- Albrecht, G.L., Ravaud, J.F. et Stiker, H.J. (2001). L'émergence des *disability studies* :état des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé*, 19(4), 43-73. doi : [10.3406/sosan.2001.1535](https://doi.org/10.3406/sosan.2001.1535)
- Aleksandrovich, M. et Zoglowek, H. (2014) Autism Spectrum Disorders and Creativity : Comparative Study of the Art Works. *Journal of Elementary Education*, 7(3-4), 5-16. Repéré à [https://www.academia.edu/34550814/Autistic\\_Spectrum\\_Disorders\\_and\\_Creativity\\_Comparative\\_Study\\_of\\_the\\_Art\\_Works](https://www.academia.edu/34550814/Autistic_Spectrum_Disorders_and_Creativity_Comparative_Study_of_the_Art_Works)
- Allen, M.L. (2009). Brief Report : Decoding Representations : How Children with Autism Understand Drawings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(3), 539- 543. doi: 10.1007/s10803-008-0650-y
- Allen, M.L. et Craig, E. (2016). Brief Report : Imaginative Drawing in Children with Autism Spectrum Disorder and Learning Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 704-712. doi: 10.1007/s10803-015-2599-y
- Andiliou, A. et Murphy, P.K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5(3), 201-219. doi:10.1016/j.edurev.2010.07.003
- Baer, J. (2010). Is Creativity Domain Specific? Dans J.C. Kaufman et R.J. Sternberg (dir.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (1e éd., p. 321-341). New York: Cambridge University Press
- Baglieri, S., Valle, J.W., Connor, D.J. et Gallagher, D.J. (2011). Disability Studies in Education : The Need for a Plurality of Perspectives on Disability. *Remedial and Special Education*, 32(4), 267- 278. doi: 10.1177/0741932510362200

- Banque de Données des Statistiques officielles sur le Québec. (2018). Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2015-2016. Repéré à [http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213\\_afich\\_tabl.page\\_tabl?p\\_iden\\_tra n=REPER71PQTK351201713669320KDMI&p\\_lang=1&p\\_m o=MEES&p\\_i d\\_ss\\_domn=825&p\\_id raprt=3606](http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tra n=REPER71PQTK351201713669320KDMI&p_lang=1&p_m o=MEES&p_i d_ss_domn=825&p_id raprt=3606)
- Beauregard, F. (2006). *Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire*. (Thèse de Doctorat, Université de Montréal, Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/17806>
- Beghetto, R.A. (2010). Creativity in the Classroom. Dans J.C. Kaufman et R.J. Sternberg (dir.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (1e éd., p. 447-463). New York: Cambridge University Press
- Beghetto, R.A. et Kaufman, J.C. (2013). Do People Recognize the Four Cs? Examining Layperson Conceptions of Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 7(3), 229- 236. doi: 10.1037/a0033295
- Besançon, M. et Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant : Évaluation et développement* (1<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : Éditions Mardaga.
- Berezki, E.O. et Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and it's nurture : A systematic review of recent research literature. *Educational Research Review*, 23(2018), 25-56. doi: 10.1016/j.edurev.2017.10.003
- Boden, M. (2003). *The Creative Mind* (2e éd.). Repéré à <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqam/detail.action?docID=182590>
- Boden, M. (2007). Creativity : How does it Work? Repéré à <https://pdfs.semanticscholar.org/120e/b04b9b69b5f892904a2f6870b8c04cb33f82.pdf>
- Boden, M. (2009). Creativity in a nutshell. *Think*, 5(15) 83- 96. doi : 10.1017/S147717560000230X
- Capron Puozzo, I. (2016). Du concept de créativité à une pédagogie de la créativité : Un défi pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Dans I. Capron Puozzo (dir.), *La créativité en éducation et formation* (1e éd., p. 13-39) Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur

- Carrier, C. et Szostak, B. (2014). Introduction au dossier thématique- Créativité, PME et entrepreneuriat : des zones d'ombre et de lumière. *Revue internationale P.M.E.*, 27(1), 13-34. doi:10.7202/1025688ar
- Chaîné, F. (2012). Créativité et création en éducation. *Éducation et francophonie*, 40(2), 1-5. doi:10.7202/1013810ar
- Chanut-Guieu, C. et Guieu, G. (2014). Quelle est la place de la créativité organisationnelle dans les PME en hypercroissance? *Revue internationale P.M.E.*, 27(1), 35-63. doi:10.7202/1025689ar
- Chambre de commerce du Montréal métropolitain (CCMM) et ACCLR. (2017). Montréal : une créativité hors du commun et en demande. *Les Affaires*. Repéré à <https://www.lesaffaires.com/dossiers-partenaires/innover-pour-mobiliser-les-talents-creatifs/montreal-une--creativite-hors-du-commun-et-en-demande/597240>
- Comeau, G. (1995). La créativité en éducation: Importance de la compétence disciplinaire. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 30(3) 273-290. Repéré à <https://mje.mcgill.ca/article/view/8258>
- Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec. (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation : Avis au Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0453.pdf>
- Craft, A. (2003). The Limits to Creativity in Education : Dilemmas for the Educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113-127. doi: [10.1111/1467-8527.t01-1-00229](https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00229)
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools : Tensions and Dilemmas* (1e éd.). London: Routledge
- Craig, J. et Baron-Cohen, S. (1999). Creativity and Imagination in Autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(4), 319-326. doi: [10.1023/a:1022163403479](https://doi.org/10.1023/a:1022163403479)
- Cropley, D.H. et Kaufman, J.C. (2013). Rating the creativity of products. Dans K. Thomas et J. Chan (dir.), *Handbook of Research on Creativity* (1e éd., p. 196-211). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée et P. Rateau (dir.) *Les représentations sociales* (1e éd., p.85- 102). Bruxelles : De Boeck

- Davies, D., Jindal-Snape, D., Digby, R., Howe, A., Collier, C. et Hay, P. (2014). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 41(2014), 34-41. doi: 10.1016/j.tate.2014.03.003
- De la Durantaye, F. (2012). La théorisation de la créativité au service de l'éducation en art. *Éducation et francophonie*, 40(2), 1-5. doi:10.7202/1013810ar
- Deslandes, R., Joyal, F. et Rivard, M.C. (2011). Représentations sociales des parents et des enseignants du secondaire à propos des compétences transversales. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 403- 422. doi:10.7202/1008992ar
- Diener, M.L., Wright, C.A., Dunn, L., Wright, S.D., Anderson, L.L., Newbold Smith, K. (2016). Assessing Visual-Spatial Creativity in Youth on the Autism Spectrum. *Creativity Research Journal*, 26(3), 328-337. doi: 10.1080/10400419.2014.929421
- Dobbins, K. (2009). Teacher creativity within the current education system: a case study of the perceptions of primary teachers. *Education 13-3* 37(2), 95-104. doi: 10.1080/03004270802012632
- Feldman, D.H. et Benjamin, A.C. (2006). Creativity and education : an American retrospective. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 319-336. doi: [10.1080/03057640600865819](https://doi.org/10.1080/03057640600865819)
- Fédération Québécoise de l'Autisme. (2018a). L'autisme en chiffres. Repéré à <https://www.autisme.qc.ca/tsa/autisme-en-chiffres.html>
- Fédération Québécoise de l'Autisme. (2018b). L'approche TEACCH. Repéré à <https://www.autisme.qc.ca/tsa/methodes-educatives-interventions/la-methode-teacch.html>
- Firdion, J. (2012). 4 – Construire un échantillon. Dans : Serge Paugam éd., L'enquête sociologique (pp. 69-92). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi : 10.3917/puf.paug.2012.01.0069
- Flament, C. (2003). Structure et dynamique des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.) *Les représentations sociales* (1e éd., p. 224- 239). Paris : Presses Universitaires de France
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R.J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. et Holland, A. (2006). Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children With Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children With

Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(1), 36-45. doi: 10.1177/00224669060400010401

Fortier, M.P. (2008). *Les représentations sociales de la réussite chez les adolescents identifiés en troubles du comportement*. (Mémoire de Maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Rimouski). Repéré à [http://semaphore.uqar.ca/236/1/Marie-Pier\\_Fortier\\_aout2008.pdf](http://semaphore.uqar.ca/236/1/Marie-Pier_Fortier_aout2008.pdf)

Fortier, M.-P. (2015). Inclusion and behavioural difficulties in secondary schools: Representations and practices. (Thèse de doctorat). Palmerston North, Nouvelle-Zélande : Massey University. Repéré à <http://hdl.handle.net/10179/6455>

Glaveanu, V.P. (2011). Is the lightbulb still on?: social representations of creativity in a western context. *The international journal of creativity & problem solving*, 21(1), 53-72. Repéré à <http://eprints.lse.ac.uk/39032/>

Glaveanu, V.P. (2013). Rewriting the Language of Creativity: The Five A's Framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69- 81. doi : 10.1037/a0029528

Goetgheluck, K. (2008). *Une analyse des interprétations du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport concernant le concept de créativité à la lumière du contenu du Programme de formation de l'École Québécoise- Éducation préscolaire et enseignement primaire* (Mémoire de Maîtrise, Université du Québec à Rimouski- UQAR, Lévis). Repéré à <http://semaphore.uqar.ca/338/>

Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.M. et Murphy, S. (1998). Une nouvelle représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666. doi : 10.7202/031976ar

Gralewski, J. et Karwowski, M. (2018). Are Teachers' Implicit Theories of Creativity Related to the Recognition of Their Students' Creativity? *Journal of Creative Behavior*, 52(2), 156-167. doi: [10.1002/jocb.140](https://doi.org/10.1002/jocb.140)

Grenon, V., Larose, F. et Carignan, I. (2013). Réflexion méthodologiques sur l'étude des représentations sociales : rétrospectives de recherches antérieures. *Revue Phronesis*, 2(2-3), 43- 49. doi : 10.7202/1018072ar

Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale* (1e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Harris, A. (2016). *Creativity and Education* (1e éd.). London: Palgrave Macmillan



- Jeffrey, B. et Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity : distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77-87. doi: [10.1080/0305569032000159750](https://doi.org/10.1080/0305569032000159750)
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.) *Les représentations sociales* (1e éd., p.45- 78). Paris : Presses Universitaires de France
- Jolicoeur, E. (2015). *Représentations sociales des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme chez un groupe d'acteurs scolaires du Bas-Saint-Laurent*. (Thèse de Doctorat, Université du Québec à Rimouski, Rimouski). Repéré à <https://archipel.uqam.ca/8982/1/D3028.pdf>
- Jolley, R.P., O'Kelly, R., Barlow, C.M. et Jarrold, C. (2013). Expressive drawing ability in children with autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 143- 149. doi: 10.1111/bjdp.12008
- Kampylis, P., Berki, E. et Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking skills and creativity*, 4(2009), 15-29. doi:10.1016/j.tsc.2008.10.001
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en Éducation* (3e éd.).Saint-Laurent : ERPI
- Kaufman, J.C. et Beghetto, R.A. (2009). Beyond Big and Little : The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1) 1-12. doi:10.1037/a0013688
- Kaufman, J.C. et Beghetto, R.A. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69 doi: [10.1080/13598139.2014.905247](https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247)
- Kaufman, J.C. et Sternberg, R.J. (2007). Ressouce Review : Creativity. *Change*, 39(4), 55- 58. Repéré à [https://www.jstor.org/stable/40178059?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40178059?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Koo, S. (2008). *Rexamining the creative artistic ability of children with autism*. (Thèse de Doctorat, University of Illinois, Urbana-Champaign). Repéré à <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/83062>
- Kozbelt, A., Beghetto, R.A. et Runco, M.A. (2010). Theories of Creativity. Dans J.C. Kaufman et R.J. Sternberg (dir.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (1e éd., p. 20-47). New York: Cambridge University Press

- Lee, A. et Hobson, R.P. (2010). Drawing self and others : How do children with autism differ from those with learning difficulties?. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(3) , 547-565. doi:10.1348/026151005X49881
- Lewis, V. et Boucher, J. (1991). Skill, content and generative strategies in autistic children's drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 393-416. doi: [10.1111/j.2044-835X.1991.tb00885.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1991.tb00885.x)
- Lindqvist, G. (2003). Vygotsky's Thoery of Creativity. *Creativity Research Journal*, 15(2-3), 245-251. doi : [10.1080/10400419.2003.9651416](https://doi.org/10.1080/10400419.2003.9651416)
- Linton, A.C., Germundsson, P., Heimann, M. et Danermark, B. (2015). The role of experience in teachers' social representation of students with autism spectrum diagnosis (Asperger). *Cogent Education*, 2, 1-18. doi: [10.1080/2331186X.2014.994584](https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.994584)
- Lubart, T. (2010). Cross-Cultural Perspectives on Creativity. Dans J.C. Kaufman et R.J. Sternberg (dir.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (1e éd., p. 265-278). New York: Cambridge University Press
- Lubart, T. (2018). Creativity Across the Seven Cs. Dans R.J. Sternberg et J.C. Kaufman (dir.) *The Nature of Human Creativity*. Repéré à <https://www.cambridge.org/core/books/nature-of-human-creativity/creativity-across-the-seven-cs/3E516B0F83F08518C679496026B844FB/core-reader>
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S. et Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité* (2e éd.). Paris : Armand Colin
- Mannoni, P. (2012). *Les représentations sociales* (1e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Merrotsy, P. (2013). A Note on Big-C Creativity and Little-c Creativity. *Creativity Research Journal*, 25(4), 474- 476. doi : [10.1080/10400419.2013.843921](https://doi.org/10.1080/10400419.2013.843921)
- Ministère de la Culture et des Communications du Québec. (2018). *Partout, la culture*. Repéré à <https://partoutlaculture.gouv.qc.ca/>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/politi00F\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf)

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'École Québécoise*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/primaire/>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : Cadre de référence*. Repéré à [http://www.csportneuf.qc.ca/sed/ccarete/MELS/cadre\\_%C3%A9valuation\\_prim.pdf](http://www.csportneuf.qc.ca/sed/ccarete/MELS/cadre_%C3%A9valuation_prim.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/PlanActionEHDAA.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PlanActionEHDAA.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2014). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/Precisions\\_flexibilite\\_pedagogique.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/Precisions_flexibilite_pedagogique.pdf)
- Morais, M.F. et Azevedo, I. (2011). What is a Creative Teacher and What is a Creative Pupil? *Perceptions of Teachers. Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12 (2011), 330-339. doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.042
- Moran, S. (2010). The Roles of Creativity in Society. Dans J.C. Kaufman et R.J. Sternberg (dir.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (1e éd., p. 74-90). New York: Cambridge University Press
- Moscovici, S. (2003). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet (dir.) *Les représentations sociales* (1e éd., p. 79- 103 ). Paris : Presses Universitaires de France
- Mottron, L. (2010). Que fait-on de l'intelligence autistique? *Enfance*, 2010(01), 45-57. doi:10.4074/S0013754510001059
- Mottron, L. (2017) Should we change targets and methods of early intervention in autism, in favor of a strengths-based education? Prevalence of Clinically and

- Empirically Defined Talents and Strengths in Autism. *European Child and Adolescent Psychiatry*, (26)7, 815-825. doi: 10.1007/s00787-017-0955-5
- Mullet, D.R., Willerson, A., Lamb, K.N et Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21(2016), 9-30. Doi: [10.1016/j.tsc.2016.05.001](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.05.001)
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. Repéré à <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- Newton, L.D. et Newton, D.P. (2014). Creativity in 21<sup>st</sup>-century education. *Prospects*, 44(4), 575-589. doi : 10.1007/s11125-014-9322-1
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016) L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Paletz, S.B.F., Peng, P. et Li, S. (2011). In the World or in the Head : External and Internal Implicit Theories of Creativity. *Creativity Research Journal*, 23(2), 83-98. doi: 10.1080/10400419.2011.571181
- Plucker, J. A. (2001). Introduction to the Special Issue : Commemorating Guilford's 1950 Presidential Address. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 247-247. doi: [10.1207/S15326934CRJ1334\\_02](https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1334_02)
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A. et Dow, G.T. (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls and Future Directions in Creativity Research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83- 96. doi: [10.1207/s15326985ep3902\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1)
- Pope, R. (2005). *Creativity : theory, History, Practice*. Repéré à [http://elibrary.bsu.az/books\\_400/N\\_134.pdf](http://elibrary.bsu.az/books_400/N_134.pdf)
- Puccio, G.J., Cabra, J.F., Fox, J.M. et Cahen, H. (2010). Creativity on demand : Historical approaches and future trends. *Artificial Intelligence for Engineering Design, Analysis and Manufacturing*, 24(2), 153-159. doi:10.1017/S0890060410000028
- Reindal, S.M. (2008). A social relational model of disability: a theoretical framework for special needs education? *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 135-146. doi: 10.1080/08856250801947812

- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310. Repéré à [https://www.jstor.org/stable/20342603?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/20342603?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Rousson, V. (2014). *La nature des représentations sociales des enseignantes du primaire à l'égard du domaine de l'univers social et de son enseignement : Étude de cas à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*. (Thèse de Doctorat, Université de Montréal, Montréal). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10883>
- Ruberstein, L. Ridgley, L.M., Callan, G. et Karami, S. (2018). How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective. *Teaching and Teacher Education*, 70(2018), 100-110. doi: [10.1016/j.tate.2017.11.012](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.012)
- Runco, M.A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141502
- Runco, M.A. (2007). A hierarchical framework of the study of creativity. *New Horizons in Education*, 55(3). Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/228643794\\_A\\_hierarchical\\_framework\\_for\\_the\\_study\\_of\\_creativity](https://www.researchgate.net/publication/228643794_A_hierarchical_framework_for_the_study_of_creativity)
- Runco, M.A. (2014a). Educational Perspectives. Dans M.A. Runco (dir.), *Creativity* (2e éd., p. 171-204). doi: [10.1016/B978-0-12-410512-6.00006-0](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-410512-6.00006-0)
- Runco, M.A. (2014b). Education Based on a Parsimonious Theory of Creativity. Dans R.A. Beghetto et J.C. Kaufman (dir.) *Nurturing Creativity in the Classroom*. Représenté à [https://books.google.ca/books?id=4NAhAwAAQBAJ&lpg=PP1&pg=PT267&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ca/books?id=4NAhAwAAQBAJ&lpg=PP1&pg=PT267&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Runco, M.A. (2014c). « Big C, Little c » Creativity as a False Dichotomy: Reality is not Categorical. *Creativity Research Journal*, 26(1), 131-132. doi: 10.1080/10400419.2014.873676
- Runco, M.A. (2014d). Developmental Trends and Influences on Creativity. Dans M.A. Runco (dir.), *Creativity* (2e éd., p. 171-204). doi: [10.1016/B978-0-12-410512-6.00006-0](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-410512-6.00006-0)
- Runco, M.A. et Albert, R.S. (2010). Creativity Research: A Historical View. Dans J.C. Kaufman et R.J. Sternberg (dir.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (1e éd., p. 3-19). New York: Cambridge University Press

- Runco, M.A. et Johnson, D.J. (2002). Parents' and Teachers' Implicit Theories of Children's Creativity : A Cross-Cultural Perspective. *Creativity Research Journal*, 14(3-4), 427- 438. doi: [10.1207/S15326934CRJ1434\\_12](https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1434_12)
- Saebø, A. B., McCammon, L.A. et O'Farrell, L. (2007). Creative teaching- Teaching creativity. *Caribbean Quarterly*, 53(1-2), 205-215. Repéré à [https://www.jstor.org/stable/40654985?seq=1&cid=pdf-reference#references\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40654985?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents)
- Saracho, O. (2012). Creativity theories and related teacher's beliefs. *Early Child Development and Care*, 182(1), 35-44. doi: [10.1080/03004430.2010.535899](https://doi.org/10.1080/03004430.2010.535899)
- Simonton, D.K. (2001). *The Psychology of Creativity : A Historical Perspective*. Communication présentée à Green College Lecture Series on The Nature of Creativity, University of British Columbia. Repéré à <https://simonton.faculty.ucdavis.edu/wp-content/uploads/sites/243/2015/08/HistoryCreativity.pdf>
- Smith, J.K. et Smith, L.F. (2010) Educational Creativity. Dans J.C. Kaufman et R.J. Sternberg (dir.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (1e éd., p. 250-264). New York: Cambridge University Press
- Smith, A. et Madden-Zibman, E. (2014). Creativity in Autism. Repéré à [https://pracownik.kul.pl/files/11312/public/Creativity\\_autism\\_Smith\\_A.pdf](https://pracownik.kul.pl/files/11312/public/Creativity_autism_Smith_A.pdf)
- Steers, J. (2013). Creativity in schools: delusions, realities and challenges. Dans K. Thomas et J. Chan (dir.), *Handbook of Research on Creativity* (1e éd., p. 162-174). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited
- Sternberg, R.J. et Kaufman, J.C. (2010). Constraints on Creativity. Obvious and Not So Obvious. Dans J.C. Kaufman et R.J. Sternberg (dir.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (1e éd., p. 467-482). New York: Cambridge University Press
- Stoltz, T., Piske, F.H.R., Quintal de Freitas, M.D.F., Schüssler D'Aroz, M. et Machado, J.M. (2015). Creativity in Gifted Education: Contributions from Vygotsky and Piaget. *Creative Education*, 6 (1), 64-70. doi: [10.4236/ce.2015.61005](https://doi.org/10.4236/ce.2015.61005)
- Sutton-Brown, C.A. (2014). Photovoice: A Methodological Guide. *Photography and Culture*, 7(2). 169-185. doi: [10.2752/175145214X13999922103165](https://doi.org/10.2752/175145214X13999922103165)
- Ten Eycke, K.D. et Müller, U. (2015). Brief Report : New Evidence for a Social-Specific Imagination Deficit in Children with Autism Spectrum Disorder.

*Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(1), 213-220. doi: 10.1007/s10803-014-2206-7

Terzi, L. (2005). Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443- 459. doi: [10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x)

Torrance, E. P. (1993). Understanding Creativity: Where to Start? *Psychological Inquiry*, 4(3), 232-234. Repéré à: [https://www-jstor-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/stable/1448974?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www-jstor-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/stable/1448974?seq=1#metadata_info_tab_contents)

Valence, A. (2010). *Les représentations sociales* (1e éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur

Vygotsky, L.S. (1967). Imagination and Creativity in Childhood (traduit par M.E Sharpe, Inc., 2004) *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.

Weiner, R.P. (2000). *Creativity and Beyond: Cultures, Values and Change*. (1e éd) Albany: State University of New York Press

